



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIELLE SANTOS DE MATOS

**“O CÍRCULO DAS DIFERENÇAS IGUAIS”:
POSSIBILIDADES DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Salvador
2014

ADRIELLE SANTOS DE MATOS

**“O CÍRCULO DAS DIFERENÇAS IGUAIS”:
POSSIBILIDADES DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Drº Miguel Bordas.

Salvador
2014

ADRIELLE SANTOS DE MATOS

**“O CÍRCULO DAS DIFERENÇAS IGUAIS”:
POSSIBILIDADES DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de abril de 2014.

Miguel Angel Garcia Bordas – Orientador _____
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha.
Universidade Federal da Bahia

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade do Recôncavo Baiano

A

Helena, filha querida, que veio ao mundo junto com este trabalho para muito me ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder mais esta vitória...

A meu pai, pelo constante apoio para seguir rumo aos meus objetivos.

À minha mãe, por todos os ensinamentos durante este percurso.

Ao meu marido, meu Manu, ser tão especial para mim, pelo constante apoio e estímulo para continuar e pelo companheirismo que me permitiu concluir esta jornada.

Ao meu querido orientador, Prof. Miguel Bordas, pela ampliação do meu olhar e da minha capacidade de crítica frente aos dilemas educacionais atuais e por me conduzir neste caminho, mostrando-me o que é relevante estudar e pesquisar.

À aluna participante deste estudo e os seus pais, por concederem a autorização para a realização deste, mas, principalmente, por terem me ensinado tanto sobre aceitação das diferenças e por me darem a honra de tê-la acompanhado em um pequeno “pedaço” da sua trajetória escolar.

Ao Colégio Miró, por todo o aprendizado que me proporcionou e pela oportunidade de conviver com pessoas tão comprometidas pela educação e que amam o que fazem.

Às queridas amigas Diana Cardoso e Mônica Barreto, presentes que conheci durante o curso, que tornaram esta caminhada muito mais interessante, importante e divertida.

Aos meus familiares e estimados amigos, destacando Rachel Ripardo, Carla Soares, Maria Ivana Guerra e João Marcos de Oliveira, por fazerem essa jornada ser mais leve e mais tranquila.

Muito obrigada por estarem comigo durante este período e me darem forças para seguir em frente. Esta dissertação não teria acontecido sem vocês.

(...) Tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na
Compensação da debilidade surge a força, e das
Deficiências, as capacidades.

Vygotsky (1989)

MATOS, Adrielle Santos de. “O círculo das diferenças iguais”: possibilidades das interações na Educação Inclusiva. 107 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar situações de interação estabelecida entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares no contexto de uma escola regular de Salvador/BA. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, tendo como procedimento o estudo de caso. Os objetivos específicos foram: 1) discutir as questões teóricas e as implicações práticas das interações para o desenvolvimento humano; 2) contextualizar as discussões atuais em Educação Inclusiva e; 3) relacionar as interações que o aluno com necessidades educacionais especiais estabelece no seu contexto escolar com suas zonas de desenvolvimento. A partir disto, buscou responder a seguinte questão: como as interações entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares podem influenciar nas zonas de desenvolvimento proximal deste discente no contexto de uma escola regular? Os capítulos teóricos desta pesquisa foram organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo trata das pesquisas sobre o tema das interações e traz algumas das perspectivas teóricas mais influentes sobre a questão, com autores como Vygotsky, Wallon, Pichon-Rivière. O segundo capítulo contextualiza as discussões da Educação Inclusiva a partir de pesquisas e reflexões realizadas por estudiosos do tema, incluindo como este tópico se encontra na legislação nacional. Foram analisadas situações descritas nos relatórios e no diário de campo produzido pela autora em 2011, durante a realização de acompanhamento terapêutico escolar. Para a análise destas informações, a perspectiva microgenética foi adotada. As informações obtidas foram relacionadas com o suporte teórico da pesquisa, visando produzir um conhecimento que pudesse ter relevância científica e social. Concluiu-se que o educador precisa ir buscando vetores de sinalização do desenvolvimento, indicados pela própria criança, para ir, progressivamente, criando zonas de desenvolvimento proximal e, desta forma, impulsionar o desenvolvimento do aluno. Destaca-se que a criança é a bússola para as ações que serão implementadas na escola, de forma que o educador deve “ler” os sinais e indicações que ela vai fornecendo durante sua trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Interações. Educação Inclusiva. Zona de Desenvolvimento Proximal.

MATOS, Adrielle Santos de. "The circle of equal differences ": possibilities of interactions in Inclusive Education. 107 pp. il. 2014. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This research aims to analyze the interactions established between students with special educational needs and their peers and non peers in the context of a regular school in Salvador / BA. It was prepared a qualitative research, exploratory and explanatory character, taking as procedure the study case. The specific objectives were: 1) to discuss the theoretical issues and practical implications of interactions for human development ; 2) contextualize the current discussions and Inclusive Education; 3) to relate the interactions that students with special educational needs in their school establishes context with their areas of development. From this we sought to answer the following question: how interactions between students with special educational needs and their peers and non peers can influence zones of proximal development of students within a regular school? The theoretical chapters of this research were organized as follows: the first chapter deals with the research on the topic of interactions and brings some of the most influential theoretical perspectives on the issue, with authors such as Vygotsky, Wallon, Pichon - Rivière and other constructivist line. The second chapter contextualizes the discussion of Inclusive Education from research and reflections made by students of the subject, including how this topic is in the national legislation. Situations described in the reports and the field produced daily by the author in 2011, while conducting school therapeutic monitoring, were analyzed. For the analysis of this information, the microgenetic perspective was adopted. The information obtained was related to the theoretical support of research, aiming to produce knowledge that could have scientific and social relevance. It was concluded that the educator needs to go searching for signal vectors of development, indicated by the child, to go gradually, creating zones of proximal development and thus boost the development of the student. It is noteworthy that the child is the compass for the actions that will be implemented in the school so that the educator must "read " the signs and indications that it will provide during its academic career.

Keywords: Interactions. Inclusive Education. Zone of Proximal Development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ABRINDO CAMINHOS...	09
2 ALGUNS OLHARES SOBRE AS INTERAÇÕES: PESQUISAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	16
2.1 BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS PESQUISAS QUE ANALISAM AS INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	16
2.2 PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	19
2.3 LEV S. VYGOTSKY (1896-1934)	24
2.4 HENRI WALLON (1879-1962)	37
2.5 PÍCHON-RIVIÉRE (1907-1977)	46
3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES E PARADOXOS	56
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 DESENHO DA PESQUISA	73
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	74
4.3 PARTICIPANTES	74
4.4 INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
4.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	76
4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	79
5 DESVELANDO AUSÊNCIAS E PRODUZINDO SENTIDOS: PONTOS E CONTRAPONTOS	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A	106

1 INTRODUÇÃO: ABRINDO CAMINHOS...

Nas discussões atuais sobre Educação Inclusiva, muitas questões têm sido levantadas sobre como efetivamente ofertar com qualidade o trabalho educativo para todas as crianças. No contexto nacional, a legislação assegura o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos considerados com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, afirmando que é dever da instituição educacional prover recursos humanos e materiais necessários para um processo inclusivo (BRASIL, 2001). No entanto, diversos estudos têm mostrado que a realidade concreta ainda está distante do que já é garantido por lei.

A presente pesquisa aborda esta área de estudo, objetivando especificamente analisar situações de interação entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares no contexto de uma escola regular de Salvador/BA. O percurso que me levou até este tema foi marcado pelo encontro entre a Psicologia e a Educação, que vivi de forma intensa durante a minha graduação em Psicologia, realizada no período 2004-2008. Neste momento, comecei a conhecer as possibilidades desta interlocução através de disciplinas obrigatórias como Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar I e II e de estágios observacionais optativos, como Psicogênese da Língua Escrita.

Em meio a tantas possibilidades de atuação e estudo no campo da Psicologia e, mesmo com a ênfase que este curso fornecia a área clínica, foi no campo educacional que me encontrei e no qual fiz minha trajetória pessoal a partir de então. As disciplinas mencionadas me possibilitaram o primeiro contato com a Psicologia Educacional e, sem desconsiderar o papel fundamental de uma docente inspiradora, Prof^a Ms. Thaís Costa, um novo e vasto mundo se abriu para mim. Conhecer o desenvolvimento infantil, os teóricos que revolucionaram a minha forma leiga de olhar para a escola (em especial, destaque Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire), desenvolver um raciocínio crítico sobre os processos que estão postos hoje dentro das instituições e do sistema educacional e que influenciam nossas vidas de formas muitas vezes sutis, mas eficazes e, repensar toda a minha trajetória escolar e minha postura de estudante me trouxe um amadurecimento pessoal e profissional e a decisão, por fim, de que era isto o que queria estudar e fazer.

Com estas experiências, passei a me direcionar para o campo da Psicologia Educacional, optando por esta área em estágios, na escolha de temas para realização de trabalhos acadêmicos nas demais disciplinas e para o Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Deste modo, fui selecionada para um estágio extra-curricular que foi o pontapé para a imersão mais específica nos temas relacionados à Educação Inclusiva: de 2007 a 2008, estagiei como acompanhante terapêutica escolar¹ de uma criança com necessidades educacionais especiais na Escola Experimental. Esta foi uma vivência fundamental em minha formação, pois, foi o meu primeiro contato efetivo fora da academia com a realidade concreta do cotidiano escolar. Passei a estar todos os dias em uma classe de alfabetização (Grupo 6) acompanhando uma criança com comportamentos atípicos (suspeita de psicose) mas, principalmente, acompanhando a dinâmica de toda uma turma, na qual muitas diferenças se encontravam.

Neste estágio, me deparei com os constantes desafios da inclusão escolar. Com o apoio da formação de professores da escola na qual fui convidada a participar, que era conduzida pela psicóloga da instituição e minha supervisora de estágio, a professora já citada Thaís Costa, pude intercalar estudos teóricos com as vivências práticas. Neste novo momento, estudei sobre Moralidade Infantil (a partir principalmente dos estudos das professoras Telma Vinha e Luciene Lognetta – UNICAMP), sobre dificuldades de aprendizagem e, claro, sobre Educação Inclusiva. Além disso, nós (os estagiários) conduzíamos a formação dos auxiliares técnicos da escola, de forma supervisionada.

Considero-me afortunada por ter tido como primeira experiência prática formativa, a oportunidade de aprender em uma escola de cunho construtivista, que realiza intervenções de caráter diferenciado visando à promoção da autonomia e que se preocupa com as questões da inclusão escolar. Diversos fatores existentes nesta escola foram fundamentais para a minha aprendizagem enquanto educadora: a realização das assembleias escolares para discutir e deliberar sobre os conflitos existentes nos grupos; a elaboração e execução de projetos articulados com as propostas de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon; a dinâmica de “cantinhos alternativos” contrastando com o formato tradicional de uma única aula para todos, que permitiam ao aluno circular por diversas atividades segundo suas preferências, interesses e

¹ Trata-se de um profissional de apoio para auxiliar no atendimento a demandas específicas (psicológicas, sociais e pedagógicas) de um determinado aluno. Este profissional, atualmente, ainda é primariamente contratado pela família da criança e seu trabalho se desenrola no cotidiano da sala de aula e da escola.

necessidades dando espaço para as diferenças; e a atuação na formação dos auxiliares por entender que todos que estão na escola são educadores e precisam ser preparados para isto, são alguns exemplos do que vivi e conheci. Tudo isso era muito novo e empolgante para mim que, oriunda de um colégio militar, conhecia pela primeira vez possibilidades que nem poderia imaginar.

Foi neste espaço libertador que pude compreender realmente a diferença entre processos de integração e inclusão e como a concepção pessoal de cada profissional implica em sua prática. A ideia de que todos são diferentes e, assim, possuem necessidades específicas (e não somente os alunos considerados com necessidades educacionais especiais) e de que é a escola que precisa aprender a como se adaptar a essa diversidade (e não o aluno que deve se adaptar a um modelo único, padrão e universal de escola) foram cultivados e consolidados nesta experiência.

Este estágio ainda trouxe outro elemento para ser refletido: a presença do acompanhante terapêutico na sala de aula, isto é, a presença de um profissional que estava numa posição nova na realidade da escola. Este papel, o qual eu continuaria desempenhando anos mais tarde, era novo e também mais um espaço de descoberta e de produção de novos sentidos. Eu iria ficar só com aquele aluno? Mas e o professor? Qual o papel dele e qual o meu em relação a este aluno e a turma? Na prática com a aluna acompanhada, fui compreendendo que a inclusão é inclusão de todos (e não somente daquela discente), inclusive eu também precisava ser incluída. Em um trabalho de parceria com a professora, que me ensinou muito sobre Pedagogia e sobre Construtivismo, fui encontrando meu lugar naquela turma: um lugar que era não somente do lado da criança acompanhada, mas que era também de circulação pela sala de aula, pelo atendimento a diferentes necessidades de diversos alunos e de apoio à execução dos objetivos pedagógicos da escola e do professor.

Especificamente sobre a criança acompanhada, ao trabalhar com ela, trabalhei comigo mesma, pois, precisei aprender a lidar com um tempo que não era o meu (a não buscar apressar os processos realizados, pois, este era o meu ritmo e não o do outro), assim como precisei voltar-me para dentro, para minhas próprias questões pessoais para poder, então, direcionar-me novamente para fora. Muitas vezes, esta criança apresentava crises emocionais, nas quais dirigia seus sentimentos para o ambiente (quebrando e danificando objetos e aparelhos da escola), podendo machucar a si mesma e aos outros e deixando seus colegas muitos assustados. No início, eu me

desestruturava com ela, sem saber o que fazer ou qual a forma correta de proceder nestas situações. Precisei iniciar um trabalho pessoal para ter condições de ajudá-la a se controlar quando sentimentos negativos surgiam. Eu precisava estar firme para poder auxiliá-la em seus desafios. Em suma, este estágio foi uma experiência intensa, marcante e decisiva em minhas escolhas profissionais e acadêmicas e em meu crescimento pessoal.

Ainda na graduação, realizei uma pesquisa no campo da diversidade na educação no Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, neste momento, enfoquei a questão da percepção de alunos da Educação Infantil sobre preconceito racial, investigando outro tema concernente à questão da diversidade.

Após formada, em 2009, fui selecionada para trabalhar no Colégio Miró como acompanhante terapêutica de uma adolescente diagnosticada com Transtorno Bipolar. Este novo acompanhamento me trouxe a necessidade de maior investimento na questão pedagógica: era uma aluna de 13 anos, mas que apresentava dificuldades na aprendizagem sendo necessárias muitas adaptações curriculares para ela. Este acompanhamento foi interrompido por questões pessoais.

Na sequência, realizei outros acompanhamentos neste mesmo colégio que também segue a linha construtivista. O próximo foi uma aluna diagnosticada com uma condição muito rara chamada Síndrome de Niemann-Pick – Tipo C. Também com muitas demandas de caráter pedagógico, o trabalho com esta aluna passou pelo apoio à sua adaptação ao ambiente escolar. Afastada durante um tempo da escola, retorna com inúmeros desafios para dar conta: esta aluna não retinha informações (dificuldades na memória de curto prazo); apresentava questões psicomotoras no andar e na coordenação motora fina; não conseguia estabelecer diálogos mais significativos, mantendo a conversa de forma superficial (do tipo “Oi, tudo bem?”) e repetindo sempre os mesmos temas; apresentava muitas dificuldades para interpretar um texto ou executar cálculos simples; apresentava algumas ideias persecutórias; e ocasionalmente, tinha crises de irritação e raiva, nas quais se fechava para o mundo.

Diante disto, a equipe da escola considerou que era necessário aproveitar o que ela faz bem, tanto para atingir objetivos pedagógicos quanto para sua adaptação ao contexto da turma e para sua auto-estima. Esta aluna gostava muito de música e, neste tópico, sua memória era o oposto:

conseguia lembrar das letras das músicas com frequência, inclusive canções em inglês. Então, foi por esta porta que decidimos adentrar: um projeto foi elaborado especialmente para ela que contemplava, através da música, contextos de interação com a turma, exercícios para a memória, tarefas de português e, claro, a ludicidade.

A partir desta experiência, e considerando a necessidade de estudar sobre estas questões que eu vivenciava agora há cinco anos, é que decidi tentar o ingresso no Programa de Mestrado. Sem dúvidas quanto à escolha pelo Mestrado em Educação, elaborei inicialmente um projeto que articulava a questão da inclusão escolar com a área do Acompanhamento Terapêutico, meu campo direto de prática, no qual a situação da aluna supracitada foi proposta como pesquisa de campo.

Entretanto, durante a realização desta pós-graduação, fui convidada pelo meu orientador, Prof. Drº Miguel Bordas, a pensar na questão das interações. Sempre colocando que não importa qual o diagnóstico da criança ou os seus sintomas, afirma que é preciso considerar o que é possível fazer para apoiar o seu desenvolvimento, isto é, não medicalizar o discurso, mas sim problematizar os ganhos reais que o sujeito pode ter nas suas interações, na sua socialização. As interações que a criança estabelece com seus colegas e com todos os adultos que estão na escola é um dos fatores que podem se constituir como zona de intervenção para o seu desenvolvimento, ideia apoiada pelos estudos de Vygotsky principalmente. Esta discussão resultou numa mudança de enfoque da pesquisa: a ênfase não seria mais a prática do acompanhante terapêutico, mas o que é válido pesquisar são as interações com este e com todos os atores do contexto escolar, uma vez que é isto que possibilitará uma intervenção na realidade concreta. A preocupação é, deste modo, ao analisar a rotina da criança, poder vislumbrar possíveis ausências nas interações que ela estabelece com os outros, assim como refletir sobre algumas emergências (SANTOS, 2008).

A partir disto, é que se estruturou a questão central desta pesquisa: como as interações entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares podem influenciar nas zonas de desenvolvimento proximal deste discente no contexto de uma escola regular? Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar situações de interação estabelecida entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares no contexto de uma escola regular de Salvador/BA. Para tanto, seus objetivos específicos foram: 1) discutir as questões teóricas e as implicações práticas das interações para o desenvolvimento humano; 2) contextualizar as

discussões atuais em Educação Inclusiva e; 3) relacionar as interações que o aluno com necessidades educacionais especiais estabelece no seu contexto escolar com suas zonas de desenvolvimento.

Os capítulos teóricos desta pesquisa foram organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo trata das pesquisas sobre o tema das interações e traz algumas perspectivas teóricas influentes sobre a questão. O segundo capítulo contextualiza as discussões da Educação Inclusiva a partir de pesquisas e reflexões realizadas por estudiosos do tema, incluindo como este tópico se encontra na legislação nacional.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, tendo como procedimento o estudo de caso. Para isto, foram analisadas situações descritas nos relatórios e no diário de campo produzido pela autora em 2011, durante a realização do acompanhamento terapêutico referido anteriormente (aluna com Síndrome de Niemann-Pick – Tipo C). Para a análise destas informações, a perspectiva microgenética foi adotada. As informações obtidas foram refletidas através do suporte teórico da pesquisa, visando produzir um conhecimento que pudesse ter relevância científica e social.

Cabe ainda salientar que este estudo insere-se no contexto de um grupo que vem pesquisando sobre Inclusão Escolar, Educação Especial, Transtornos Globais do Desenvolvimento, dentre outros temas correlatos e, deste modo, faz parte de um quadro mais amplo, no qual se encontram preocupações de pesquisadores que atuam nos cotidianos das instituições educacionais. Trata-se do GEINE/UFBA (Grupo de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais), coordenado pela Professora Dr^a Therezinha Miranda, que tem contribuído significativamente para minhas reflexões sobre esta pesquisa e para a minha formação.

Destaca-se que conhecer e entender um pouco mais sobre as interações pode auxiliar os educadores a potencializar o desenvolvimento psicológico, pedagógico e social dos alunos. Dito de outra forma, as interações podem ser uma ferramenta ou instrumento, no sentido vygotskyano do termo, para impulsionar o desenvolvimento. Além disso, este estudo também justifica-se, uma vez que focar nas interações torna possível um olhar que emane sugestões para a realidade

concreta, dando relevância social para a pesquisa, uma vez que não se restringe a crítica do que está estabelecido, mas se poderão fazer proposições. O estudo do tema das interações pode contribuir com todos aqueles que lidam cotidianamente com os desafios da sala de aula, buscando pautar sua ação em princípios relacionados com a diversidade. Analisar as relações efetivas que se dão na escola pode fornecer um conhecimento que permita a reflexão crítica e o exercício do olhar atento.

Neste contexto é que foi pensado o título desta pesquisa. Entende-se que o tema das interações se traduz em um campo possível de intervenção e ação do educador para todas as crianças, independente de suas diferenças ou condições. Como afirma Vygotsky (1998), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e acontece em uma zona mediada por interlocutores mais capazes, a zona de desenvolvimento proximal. Desta maneira, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2008), estamos dentro de um “círculo das diferenças iguais”: todos, em sua diversidade, podem ser beneficiados pelas interações.

2 ALGUNS OLHARES SOBRE AS INTERAÇÕES: PESQUISAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

2.1 BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS PESQUISAS QUE ANALISAM AS INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise das relações que se estabelecem no contexto escolar apresenta uma perspectiva histórica que deve ser mencionada, visando compreender as pesquisas atuais neste campo. Inicialmente, os estudos voltavam-se majoritariamente para tentativas de definir e medir a eficácia docente, fosse para fins de pesquisa ou para a sua aplicação na formação de professores. Partindo de propostas relacionadas com determinados traços ou características da personalidade dos docentes até as posições atuais, é possível encontrar uma ampla gama de estudos empíricos. Os antecedentes da análise da interação aludem à pesquisas que buscavam identificar as características pessoais dos professores, que seriam supostamente responsáveis pela sua eficácia enquanto docentes. Este tipo de pesquisa, porém, apresenta duas limitações importantes, a saber: 1) estabelecem relações causais entre determinadas características do professor e a obtenção de bons resultados por parte dos alunos, sem atentar para o que realmente ocorre entre um e outro na situação de interação educativa e; 2) fornece uma espécie de psicologia das atitudes, que postula uma estabilidade dos traços dos professores, independentemente do contexto em que estão inseridos e, deste modo, reforçam uma concepção essencialista da personalidade (COLL; SOLÉ, 1996).

Com o desprestígio desta psicologia das aptidões, as pesquisas sobre interação adentram um segundo momento, no qual passam a relacionar a eficácia docente com a utilização de métodos de ensino eficazes. Pertencem a este período, as pesquisas que comparavam os resultados da aprendizagem escolar de diferentes grupos de alunos que foram submetidos a diversos métodos. Estes trabalhos se depararam com problemas de ordem teórica e metodológica como: a multidimensionalidade dos métodos de ensino e os problemas para sua operacionalização, o controle das inúmeras variáveis que influenciam no contexto de sala de aula, como definir e medir os resultados das aprendizagens dos alunos, como constituir grupos equivalentes, etc. Todas estas questões impedem a generalização dos dados obtidos, além de tornarem

questionáveis as diferenças que eram atribuídas como consequências dos diferentes métodos de ensino (COLL; SOLÉ, 1996).

Com a constatação de que os processos estudados não eram redutíveis a uma pura questão de método, há uma revalorização da vida das classes, isto é, das turmas como objeto de pesquisa. Desta forma, em fins da década de cinquenta do século XX, o interesse desloca-se das características dos docentes e dos métodos utilizados por estes para o que acontece efetivamente na sala de aula. Neste momento, é concedida pela primeira vez uma importância às interações estabelecidas entre os protagonistas do contexto educativo. Este novo enfoque, por sua vez, coloca a necessidade de instrumentos de observação objetivos dessas interações. Começam, então, a proliferar sistemas de observação sistemática nas décadas seguintes, sendo alguns usados ainda na atualidade (COLL; SOLÉ, 1996).

Com estes instrumentos de observação sistemática das aulas, foram sendo elaborados sistemas de categorias que visavam o estudo das relações entre as variáveis relacionadas ao processo de ensino (que informam sobre o comportamento do professor, do aluno e sobre as interações que mantêm) e as variáveis relativas ao produto do ensino, isto é, o nível de resultado dos objetivos educativos alcançados pelos alunos. Dito de outra forma, estas pesquisas objetivavam descobrir se a maneira de ensinar tem relação com os resultados obtidos pelos alunos, demonstrando que determinadas formas de orientar o ensino seriam melhores e mais benéficas que outras (COLL; SOLÉ, 1996).

Estes sistemas de categorias para a análise das interações aparecem como instrumentos para descrever o que ocorre na sala de aula, da forma mais objetiva possível. A partir deles, são codificados comportamentos verbais e não-verbais do professor e dos alunos em uma série de categorias preestabelecidas, seguindo-se a análise dos dados recolhidos. Este procedimento se reduz a um processo de codificação e decodificação, consistindo na definição, mediante uma determinada teoria ou conceito, daquilo que ocorre ou que deveria ocorrer durante a aula. O observador, então, sendo treinado para isto, deve codificar os eventos que ocorrem na escola nas categorias correspondentes, previamente elaboradas. Posteriormente, um analista interpreta (decodifica) estes dados, considerando seu contexto geral e os pressupostos teóricos da pesquisa. Estes sistemas de categorias continuaram evoluindo, desde a sua aparição, ficando mais complexos e refinados e buscando a máxima objetividade nas observações e o mínimo de

valorações subjetivas do observador. Algumas limitações deste tipo de pesquisa também foram ressaltadas pelos seus críticos, como o fato destas categorias preestabelecidas referirem-se sempre a comportamentos objetivamente observáveis, apresentados pelo professor e alunos, desconsiderando os elementos intencionais da conduta ou quaisquer processos internos, não diretamente observáveis. Além disso, estes estudos acabavam reforçando uma explicação atomista dos fenômenos psicológicos, buscando unidades moleculares e pequenas do comportamento para, então, explicar comportamentos mais complexos (COLL; SOLÉ, 1996).

Outra crítica feita aos estudos baseados em sistemas de categorias é que estes sacrificam a possibilidade de análise da dinâmica real da sala de aula, ao buscar uma pretensa objetividade que restringe a observação a séries de comportamentos definidos. Com isso, correm o risco de desprezar a informação necessária sob diferentes pontos de vista, para que se possa compreender o porquê e o como daquilo que ocorre na classe a partir de um contexto mais amplo. Estas pesquisas acabam não registrando propriamente a interação professor-aluno, mas formulam um inventário de seus comportamentos, sem analisar as implicações dos mesmos e sua evolução ao longo do tempo, articulando essas relações com o processo de ensino e aprendizagem. As situações de interações educativas correspondem a ações simultâneas e recíprocas dos protagonistas, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa e visando alcançar determinados objetivos. Os sistemas de categorias não são úteis para captar os componentes intencionais, contextuais e comunicativos que perpassam nestas interações. Estas análises só podem ser configuradas a partir da consideração dos processos psicológicos implicados na aquisição de conhecimentos e de demais habilidades psicossociais que perpassam o cotidiano educacional. É este aspecto que passa a ser considerado nos enfoques atuais da pesquisa sobre interações educativas e que eram ignoradas nas perspectivas clássicas (COLL; SOLÉ, 1996).

Destaca-se ainda que, tradicionalmente, foi atribuído maior importância aos estudos sobre a relação entre professores e alunos, por esta ser considerada como fator determinante da aprendizagem escolar. Nos últimos anos, porém, têm se dado maior atenção as interações que se estabelecem entre os alunos, no decorrer das atividades escolares e as suas influências nos objetivos educacionais. As relações entre pares foram consideradas como indesejáveis e incômodas no cotidiano da escola, sendo compreendidas como fatores negativos para o

rendimento escolar e devendo, assim, ser limitadas ao máximo ou ser eliminadas. Os estudos mais recentes vêm contrapondo esta ideia (COLL; COLOMINA, 1996).

Deste modo, nas pesquisas contemporâneas, o interesse passa a residir no processo de interação e para os fatores de diferente natureza que nele convergem. Neste quadro, algumas perspectivas teóricas têm relevância. Neste trabalho, destacaram-se a visão construtivista e as idéias de Vygotsky, Wallon e Píchon-Riviére.

2. 2 PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Baseada principalmente na teoria genética de Jean Piaget, esta perspectiva contraria a concepção tradicional de que a aprendizagem do aluno depende quase exclusivamente do comportamento do professor e da metodologia utilizada por este. Neste enfoque, ressalta-se a importância do que traz o próprio aluno ao processo de aprendizagem, isto é, seus conhecimentos e habilidades prévias; suas percepções da escola, do professor e suas ações; suas expectativas e atitudes diante do ensino, da escola e do professor e; suas motivações, interesses e crenças são consideradas como elementos mediadores da aprendizagem (COLL; SOLÉ, 1996).

Estes estudos compreendem que não se pode limitar as análises feitas à relação do comportamento do professor com os resultados obtidos pelos alunos, mas se deve considerar os processos construtivos que medeiam estas relações estudadas. Entretanto, esta ênfase na atividade construtiva, direcionou o interesse de algumas pesquisas exclusivamente para a interação entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem, relegando a influência educativa do professor a um plano secundário. Ao fazer isso, estes estudos desligaram a atividade construtiva do aluno do contexto social e interpessoal no qual é, inevitavelmente, produzida. A construção do conhecimento não deve ser entendida como atividade estritamente individual. O aluno constrói o seu conhecimento, porém, não o faz sozinho, distanciando da influência que o professor tem sobre seu processo de construção e sem relação com os componentes sociais e culturais que perpassam o próprio conteúdo aprendido. Os alunos constroem significados a partir de conteúdos escolares que são formas culturais já construídas e elaboradas em nível social e, deste modo, seu aprendizado está fortemente condicionado por estas marcas. Além disso, o professor age como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para aprendê-los. É sua atuação que direciona, em grande parte, que a atividade do aluno seja orientada em um

ou outro sentido. Assim, a atividade construtiva é importante e decisiva para a análise da interação educativa, mas não deve ser considerada como um processo essencialmente individual. Do ponto de vista da análise da interação professor-aluno, é preciso compreender como se exerce a influência do docente e como ele consegue atuar sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a e orientando-a, visando o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal (COLL; SOLÉ, 1996).

Neste sentido, o desenvolvimento da teoria construtivista e a sua adoção como marco explicativo da aprendizagem escolar questionou o postulado de que o ensino consiste essencialmente na transmissão de conhecimentos e a aprendizagem na simples recepção e assimilação deste. Para a perspectiva construtivista, o aluno constrói o seu próprio conhecimento, por meio de um complexo processo de interação no qual fazem parte o próprio aluno, o conhecimento e o professor, que atua como mediador entre ambos (COLL; COLOMINA, 1996).

Deste modo, na perspectiva construtivista, a aprendizagem escolar constitui-se como um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento. O aluno atribui sentido e significado aos diferentes conteúdos escolares e ao próprio fato de aprendê-los. Ressalta-se que a aprendizagem dos saberes que os alunos irão aprender não pode ser confiada ao acaso, mas deve acontecer em consonância com uma atuação externa, planejada e sistemática, que sirva como guia do aluno na direção prevista pelas intenções educativas. Neste sentido, essa atuação externa, isto é, o ensino deve ser compreendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Esta ajuda se faz necessária, pois, sem ela é improvável que os alunos aprendam os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de entendimento da realidade e de atuação nela. Entretanto, esta é apenas uma ajuda, uma vez que o ensino não pode substituir a atividade mental construtiva do estudante nem preencher o seu lugar (ONRUBIA, 2009).

Essa consideração do ensino como ajuda ao processo de aprendizagem tem uma consequência fundamental que deve ser mencionada: a delimitação do ajuste dessa ajuda ao processo construtivo do aluno para que se obtenha um ensino eficaz. Deste modo, para atingir seu objetivo de auxiliar a aprendizagem do aluno, o ensino deve estar vinculado ou sincronizado a essa construção. Se essa ajuda não se relaciona à situação e às características da atividade mental

construtiva do aluno a cada momento, não será capaz de mobilizar os esquemas de conhecimento do estudante e de direcioná-los para uma reestruturação (ONRUBIA, 2009).

Em decorrência disto, para cumprir sua função, a ajuda deve contemplar duas considerações. Em primeiro lugar, deve considerar os esquemas de conhecimento do aluno, relacionados aos conteúdos de aprendizagem tratados e partir dos sentidos e significados que o estudante atribui a esse conteúdo. A segunda consideração é que deve promover desafios que o direcionem para o questionamento desses significados e sentidos, gerando uma modificação nestes esquemas de conhecimento na direção desejada, isto é, aproximando a compreensão do aluno dos objetivos educativos. Isso implica que o ensino aponte não para aquilo que o aluno já conhece ou domina, mas que seja suficientemente exigente para colocá-lo diante de situações que o obrigue a envolver-se em um esforço de compreensão. Essa exigência deve ser acompanhada dos recursos e apoio necessários, tanto intelectuais quanto emocionais, para que os alunos possam superar esses desafios. Deste modo, a ajuda ajustada pressupõe desafios abordáveis, ou seja, não no sentido de que os alunos possam solucioná-los sozinhos, mas de que possam enfrentá-los a partir de suas próprias possibilidades e obtendo o apoio e os instrumentos oferecidos pelo professor (ONRUBIA, 2009).

O ensino como ajuda ajustada pretende estimular a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno. Objetiva, assim, que os instrumentos e apoio disponibilizados pelo professor possibilitem que o aluno vá além do que seria capaz individualmente. Com o tempo, estes são retirados de forma progressiva, a medida que os alunos realizam modificações nos seus esquemas de conhecimento que sejam profundas e permanentes, de forma que eles estejam aptos a atuar adequadamente e sozinhos (ONRUBIA, 2009).

De forma resumida, as pesquisas atuais sobre a interação professor-aluno, nesta perspectiva, investigam a assimetria dos papéis que estes desempenham, a importância da atividade conjunta, o repasse progressivo e gradual do controle e da responsabilidade, o papel decisivo da natureza da tarefa e da estrutura do conteúdo, as funções da fala dos participantes, dentre outros. Buscam explicar empiricamente os mecanismos da influência educativa, a partir do estudo da interação professor-aluno (COLL; SOLÉ, 1996).

No que tange ao processo de socialização, é preciso considerar que as interações entre pares são muito mais frequentes, intensas e variadas do que as entre aluno-adulto. Deste modo, através da vivência de papéis nas interações com os iguais, as crianças aprendem sobre estes papéis e podem elaborar comportamentos comunicativos, agressivos, defensivos e cooperativos, que serão essenciais em sua vida adulta. Por meio dos processos de imitação e identificação que acontecem nas relações com seus semelhantes, os alunos aprendem sobre habilidades e comportamentos que devem ser manifestados em um determinado contexto, como devem falar, o tipo de vestimenta, o que se pode ou não pode fazer, o que é definido como agradável e desagradável, etc. Além disso, as interações entre pares favorecem e incrementam a aquisição de competências sociais nas crianças. Existe uma relação entre o isolamento social e a falta de competências sociais. Algumas pesquisas têm constatado a partir de situações de interação, criadas intencionalmente para fins de estudo, que estas vivências incrementaram significativamente a frequência das interações sociais de crianças socialmente retraídas (COLL; COLOMINA, 1996).

Outro ponto que merece ser destacado é a influência das interações entre alunos no controle dos impulsos agressivos. Por meio das relações entre iguais, as crianças experimentam a agressividade, através de jogos, por exemplo, ao mesmo tempo em que elaboram e desenvolvem estratégias reguladoras para lidar com os efeitos do comportamento agressivo. É válido ressaltar, ainda, que as condutas agressivas surgem com mais frequência nas interações entre alunos do que nas interações entre adulto-criança (COLL; COLOMINA, 1996).

A relativização do próprio ponto de vista é outro elemento favorecido pelas interações entre pares. É fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, se relacionando com a capacidade de apresentar a informação de forma adequada, com a solução construtiva de conflitos, com a disponibilidade para transmitir informação, com a cooperação e com o ajuste social. Esta relativização poder ser compreendida como a habilidade para compreender como uma situação é vista por outra pessoa e como esta reage cognitivamente e emocionalmente a tal situação. As interações entre iguais, assim, estimulam a relativização do ponto de vista próprio e a redução do egocentrismo (COLL; COLOMINA, 1996).

Outro aspecto em que estas interações entre pares exercem influência é sobre a aspiração e o rendimento acadêmico dos alunos. Em um estudo de Alexander e Campbell (1964 *apud* COLL; COLOMINA, 1996), por exemplo, foi verificado que existe maior probabilidade de um estudante

almejar ingressar no Ensino Superior, se seu melhor amigo planeja o mesmo. Outros estudos encontraram baixa correlação entre elevada frequência de estudo individual e rendimento acadêmico e, ao contrário, entre tempo dedicado ao trabalho com pares e rendimento acadêmico. Estas pesquisas sugerem que as interações entre os alunos podem aumentar significativamente seu rendimento escolar (COLL; COLOMINA, 1996).

É importante frisar que, quando se fala das interações entre pares, não basta deixar, para que se obtenha efeitos favoráveis sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização, que os alunos interajam de forma automática. O que importa não é a quantidade da interação, mas sim a sua qualidade. Este entendimento é fundamental, pois, irá basear as tentativas educacionais que irão dar lugar as interações entre os alunos. Sobre isto, pesquisas têm se debruçado sobre diferentes estruturas de interação para organização das atividades de aprendizagem. Destacam-se as estruturas: cooperativa, competitiva e individualista (COLL; COLOMINA, 1996).

Na estrutura cooperativa, os objetivos dos participantes estão estritamente vinculados entre si, de forma que cada um deles pode alcançar suas metas se, e somente se, os outros atingirem as suas. Numa estrutura competitiva, por sua vez, um aluno pode alcançar seu objetivo se, e somente se, os outros alunos não alcançarem os seus. Já na estrutura individualista, não existe nenhuma relação entre o resultado dos objetivos que os participantes se propõem atingir, sendo irrelevante os resultados obtidos pelos outros membros do grupo. Pesquisas que buscaram estudar essas diversas estruturas de interação, a fim de investigar seus efeitos na aprendizagem, constataram que as experiências de aprendizagem cooperativa, comparada com as demais, favorecem o estabelecimento de relação mais positivas entre os alunos, caracterizadas pela simpatia, pela ajuda e por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. As situações cooperativas apresentaram melhores resultados que as competitivas e individualistas no tocante ao rendimento em todas as áreas de conhecimento e para todos os grupos de idade (JOHNSON, JOHNSON, 1974 *apud* COLL; COLOMINA, 1996).

É preciso, porém, considerar que a maior parte das pesquisas que investigaram as questões supracitadas, apresentam uma limitação importante, a saber: comparam o rendimento obtido pelos participantes em função dos tipos de estrutura analisados, sem atentar para o que sucede no transcurso das tarefas, isto é, sem considerar as interações que ocorrem entre os participantes enquanto desenvolvem a atividade. Desta forma, além de conhecer os efeitos da organização

cooperativa das atividades educativas no nível de rendimento e aprendizagem dos alunos, se faz importante explicar por que e como a interação que ocorre entre eles incide sobre a aprendizagem individual (COLL; COLOMINA, 1996).

Alguns processos interativos que podem auxiliar na elucidação desta questão são a confrontação de pontos de vista divergentes sobre a tarefa a realizar, as controvérsias conceituais, as atitudes de solicitar e receber ajuda, as características dos alunos, a dinâmica interpessoal, o caráter mais ou menos aberto da tarefa, a atividade conjunta centrada nos meios, no resultado ou no produto, etc. Deste modo, são nos intercâmbios comunicativos que acontecem durante a realização de uma atividade conjunta que devem ser buscados os pontos de análise para o processo de interiorização do conhecimento (COLL; COLOMINA, 1996).

2. 3 LEV S. VYGOTSKY (1896-1934)

Outra perspectiva teórica das pesquisas contemporâneas sobre as interações baseiam-se nas ideias sócio-genéticas e sócio-culturais de Vygotsky. Este autor situa a atividade do aluno no quadro das relações sociais e interpessoais na qual elas ocorrem. Para ele, a educação é uma das fontes mais importantes para o desenvolvimento ontogenético do ser humano. O desenvolvimento que o homem vivencia é produto da aprendizagem e da educação e, desta maneira, um produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura, entre os quais destaca-se o educador (COLL; SOLÉ, 1996).

Para esta perspectiva, que é histórico-cultural, se entende que a aprendizagem ocorre no convívio social, sendo este fator, assim, preponderante para o desenvolvimento. Vygotsky (1998) coloca a importância da interação social para a formação da consciência. A aprendizagem se dá de um nível interpsicológico para outro intrapsicológico, quando há a internalização do que chama de material cultural. Uma operação que representa inicialmente uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Ao tomar posse deste material, o indivíduo o torna seu, utilizando-o como instrumento de ação no mundo. A internalização de formas culturais de comportamento abrange a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Deste modo, este processo diz respeito também à constituição de sujeito (através, como descrito, de situações de intersubjetividade). O indivíduo, portanto, é social e histórico, uma vez que se constitui na relação com outros homens. Esta perspectiva teórica abrange também

a construção de sujeitos únicos, com trajetórias particulares e permeadas de experiências singulares com o mundo. Está correlacionada, portanto, com a discussão atual sobre as diferenças (OLIVEIRA, 1992; VYGOTSKY, 1998).

Em seus estudos sobre defectologia², Vygotsky (1989) critica as concepções biológicas relacionadas às crianças com necessidades educacionais especiais, defendendo que esta condição é tanto biológica quanto social. O autor afirma que o desenvolvimento de pessoas com deficiência se deve essencialmente a uma educação adequada, baseada em métodos e procedimentos especiais que a permitam ter um desenvolvimento semelhante ao das crianças consideradas normais. Apresentando uma visão otimista sobre esta questão, o autor considera que os deficientes estão aptos a desenvolver todas as facetas da vida ativa, desde que recebam uma educação coerente com isto. Salienta que estas crianças podem aprender os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante às outras se tiverem acesso a métodos, procedimentos e técnicas específicas para atingir este desenvolvimento. O autor pressupõe que o objetivo da educação do aluno dito especial é alcançar os mesmos fins da criança dita normal, porém, a partir de estratégias diferenciadas. Fica evidente aqui a importância da dimensão cultural segundo esta concepção (VYGOTSKY, 1989).

O autor defende que as formas culturais de comportamento constituem-se o único caminho para a educação da criança com deficiência. É através da elaboração de caminhos indiretos de desenvolvimento, quando não é possível seguir por caminhos diretos, que as formas superiores de comportamento podem desenvolver-se. A língua de sinais para os surdos constitui exemplo desses caminhos alternativos de desenvolvimento cultural. Este ponto de vista considera não somente os aspectos negativos das deficiências, mas também possibilita um retrato positivo das personalidades das crianças ao pontuar os complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível somente, para Vygotsky, pelos caminhos do desenvolvimento cultural. A cultura é, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência³ (VYGOTSKY, 2011).

² Cabe salientar que o termo “Defectologia” é utilizado nas obras deste autor por se tratar do termo corrente na época de seus escritos, não havendo ainda a discussão atual sobre as conotações morais e éticas de tal terminologia.

³ Ver discussão sobre compensação na página 27.

O problema não é a deficiência em si, isto é, a dimensão biológica da questão. O que se converte como uma dificuldade pessoal é, na verdade, um fato social. As causas orgânicas não atuam por si só, senão de forma indireta. O defeito não determina o destino da personalidade, mas sim as suas consequências sociais, a sua realização sócio-psicológica. O que se constitui como obstáculo ao desenvolvimento são as mediações inadequadas estabelecidas com o meio, as (im)possibilidades de trocas e relações significativas. A criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam deste. E uma consequência direta disto é sua desvalorização social como um ser que não consegue aprender, por exemplo. Colocar a criança numa “escola para atrasados” corresponde a colocá-la numa posição social difícil (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky critica as escolas especiais ao afirmar que estas instituições utilizam uma “pedagogia terapêutica”, isto é, se voltam para as questões biológicas da questão ao invés de possuir um enfoque social. Com isso, marginalizam a criança com deficiência, não vinculam o que ensinam com a vida e afastam o aluno da sociedade. A partir de sua base teórica materialista-dialética, o autor denuncia uma direção burguesa, filantrópica e religiosa apresentada pelas escolas que possuem este enfoque (VYGOTSKY, 1989).

Da mesma forma, reflete que os métodos psicológicos fundamentados em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento de crianças com deficiência referem-se somente a graus de intelecto, mas não contemplam as características do próprio defeito e a estrutura da personalidade originada por ele. Estes procedimentos medem e contam, mas não observam, analisam ou descrevem a questão de maneira qualitativa (VYGOTSKY, 1989).

Ao contrário, Vygotsky se posiciona por uma escola caracterizada por uma estreita relação com a comunidade, na qual os alunos estejam vinculados a todas as formas de vida social e que, assim, não estejam separados ou isolados dos conhecimentos essenciais. Para ele, as crianças com deficiência devem educar-se de forma semelhante às crianças chamadas normais e, inclusive, defende uma educação conjunta que promova o desenvolvimento psicológico e físico, além da compensação e correção dos defeitos (VYGOTSKY, 1989).

Esta noção de compensação é central nos estudos do autor sobre Defectologia, sendo um postulado teórico essencial em sua obra. Vygotsky (1989) assinala que se algum órgão, devido a

uma deficiência morfológica ou funcional, não cumpre adequadamente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do indivíduo assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente, criando uma estrutura que tende a assegurar ao organismo o ponto que está debilitado. Dito de outra forma, quando há um defeito existente, o organismo o compensa utilizando outras estruturas que estão intactas. A compensação se produz por uma via indireta de caráter social e psicológico. Assim, para o cego, podem se formar mecanismos psicológicos que permitam um maior desenvolvimento do tato, compensando a falta da visão. Quando a resposta pelo caminho direto está impedido, a criança recorre a caminhos indiretos, ou seja, quando as necessidades de adaptação que a criança enfrenta ultrapassam suas possibilidades, ela pode percorrer caminhos indiretos oferecidos pelo meio social. Cabe destacar que o desenvolvimento de formas superiores de comportamento ocorre sob pressão da necessidade, isto é, se a criança não tiver necessidade de pensar, por exemplo, ela não irá pensar (VYGOTSKY, 1989; 2011).

Deste modo, a insuficiência orgânica apresenta um duplo papel: um diz respeito ao defeito como limitação ou debilidade e, porque origina dificuldades, estimula o movimento no sentido de promoção ou correção do desenvolvimento (o outro papel). Assim, qualquer defeito origina estímulos para a formação de sua compensação. Ao entrar em contato com o meio, surge o conflito originado pela falta de correspondência entre as demandas e exigências do ambiente e o órgão ou a função deficiente. Esta situação pode ocasionar enfermidade ou, este mesmo conflito, pode originar altas possibilidades e estímulos para a compensação. O defeito pode converter-se no ponto de partida e na força motriz para o desenvolvimento psicológico da personalidade. Pode-se depreender deste ponto que está na própria deficiência o caminho para a sua superação. Junto com o defeito orgânico estão colocadas as forças para lidar com ele, buscando o equilíbrio com o meio (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky propõe-nos um olhar sobre a deficiência que, ao considerar a dialética do real, alerta que se existem problemas, existem também possibilidades. Sua lei geral segundo a qual o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade indica que as dificuldades também são fonte de crescimento e denota, por parte do autor, a crença na capacidade do ser humano de criar processos adaptativos objetivando superar os obstáculos que encontra. Esta capacidade, entretanto, só irá se realizar a partir da interlocução com o

ambiente, no entrelaçamento de fatores externos e internos. Este não é um processo espontaneísta, mas acontece a partir de um contexto sociocultural (COSTA, 2006).

Deste modo, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui-se num processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, na qual a reorganização de estruturas e de funções de adaptação, originados pela deficiência, dão surgimento a novas vias de atuação no mundo por parte do sujeito. O grau de anormalidade ou normalidade depende do resultado de sua compensação. Destaca-se que é muito importante para o pedagogo conhecer a peculiaridade da via pela qual deve conduzir aquela criança específica. A transformação da deficiência em canais de compensação é a chave para chegar a estas especificidades (VYGOTSKY, 1989).

A investigação da criança com deficiência, desta forma, não pode limitar-se a determinar somente o grau ou gravidade do defeito, pois, isto não a auxiliará a avançar em seu desenvolvimento. Deve incluir o estudo dos processos de compensação ou de substituição que levam ao crescimento. O objeto de estudo da Defectologia, assim, não é a deficiência, mas a criança que a possui inserida no seu meio social e cultural. Ao invés de centrar a atenção na ideia de déficit ou defeito, o foco dos estudos deve ser em como o ambiente social e cultural pode mediar relações significativas entre os sujeitos com necessidades educacionais especiais e o meio, promovendo o seu desenvolvimento. Estes estudos terão uma maior relevância social e salienta-se que corresponde a proposta da presente pesquisa. (VYGOTSKY, 1989; COSTA, 2006).

O termo mediação, neste contexto, corresponde a ideia de ligação entre o indivíduo e o meio social. Quando é realizada pelo professor é denominada mediação pedagógica. Quando, por sua vez, é feita por meio de signos, é conhecida como mediação semiótica. Estas são interdependentes e acontecem simultaneamente. O conceito de mediação relaciona-se com a ideia de intervenção. No que concerne à mediação pedagógica, uma intervenção considerada adequada na visão vygotskyana irá ser aquela que possibilita trocas do sujeito com o objeto de conhecimento, assim como promove a ação do indivíduo sobre este objeto, explorando relações. Considerando que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência abstrata está interligado ao da inteligência prática, é possível vislumbrar a importância da ação para o desenvolvimento intelectual. Destaca-se, porém, que esta ação não é mero treino de habilidades perceptivo-motoras, mas implica no aluno como sujeito do processo, enfatizando suas necessidades e

desejos. Deste modo, salienta-se a importância das interações para o aprendizado do indivíduo. A Educação, além de possibilitar as trocas entre sujeito e objeto de conhecimento, deve promover trocas entre sujeitos, isto é, inter-ações. A qualidade dessas interações é essencial, com destaque para as crianças com necessidades educacionais especiais que passam pelo processo de inclusão, pois, pode produzir êxitos ou fracassos, dependendo de como é conduzida ou direcionada (COSTA, 2006).

Sobre a mediação semiótica, esta também possui papel imprescindível, uma vez que a produção de instrumentos semióticos é atividade fundamental do ser humano e que o diferencia do animal. A função semiótica apresenta-se pela capacidade da criança de simbolizar objetos e fatos ausentes através de outras ferramentas psicológicas: o desenho, o jogo simbólico, a brincadeira de faz-de-conta, etc. Esta capacidade de evocar objetos ausentes tornando-os presentes permite o surgimento de construções mentais sobre a realidade e a efetivação da comunicação, com destaque para o aprendizado de uma habilidade tipicamente humana e uma das mais importantes funções de representação: a linguagem. A linguagem, assim, pressupõe o desenvolvimento de sistemas semióticos. Estes signos constituem instrumentos da atividade psicológica e não é difícil perceber que o desenvolvimento e aprimoramento desta função constitui-se em uma das tarefas imprescindíveis para aqueles que trabalham com sujeitos com necessidades educacionais especiais. É no exercício da linguagem que a criança experimenta situações de dialogia, de interação verbal, de expressão do pensamento pela linguagem e, portanto, se desenvolve. A linguagem organiza o pensamento e ordena o real. Desta forma, os educadores podem promover o desenvolvimento cognitivo de seus alunos ao criar situações práticas que os estimulem a interagir e exercitar a linguagem (COSTA, 2006).

Aprofundando um pouco mais os estudos de Vygotsky sobre a Defectologia, este autor classifica os defeitos em primários e secundários. Esta divisão tem uma importante implicação quando se pensa no trabalho com o aluno. O defeito primário é o de caráter biológico, ou seja, é o que resulta diretamente da perda ou alteração do órgão do corpo humano em questão. Trata-se, deste modo, da perda da visão, da audição, da lesão cerebral, etc. O defeito secundário, por sua vez, refere-se às consequências para o desenvolvimento da criança produzidas pelo defeito primário, com a ausência de uma educação adequada desde os primeiros momentos. O educador, então, tem que enfrentar os desafios relacionados às consequências sociais da deficiência, isto é, atuar

no defeito secundário. Neste sentido, é o sujeito com necessidades educacionais especiais que indica os recursos metodológicos a serem utilizados (VYGOTSKY, 1989; COSTA, 2006).

Foi este estudo dos indivíduos com deficiências de percepção e de aprendizagem que indicou para Vygotsky concentrar o foco de suas pesquisas na análise do pensamento ao invés de focar no conceito indefinível de inteligência. Para este autor, o pensamento deveria ser compreendido como atividade internalizada, estando sua gênese nas atividades sociais, isto é, nossos pensamentos são representados na vida mental por um processo de internalização. Assim, eles correspondem ao que nós e os outros fazemos e dizemos no mundo. A internalização ocorre cedo, na medida em que o diálogo externo se transforma em fala interior e esta leva ao pensamento. Esta é a sua lei genética do desenvolvimento cultural (já mencionada) - toda função mental surge de duas formas: primeiro socialmente, interpessoalmente, ou interpsicologicamente e, depois, aparece psicologicamente, dentro da mente da criança, isto é, intrapsicologicamente. Não se pode, assim, fazer afirmações sobre o desenvolvimento mental infantil sem considerar a história do encontro desta criança com o seu ambiente (LIPMAN, 1997; VYGOTSKY, 1998).

Esta discussão nos direciona a uma das ideias centrais formuladas por Vygotsky: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Todas as suas discussões sobre fala interior e fala exterior, concretude e abstração, consciência e autoconsciência, monólogo e diálogo, levam a noção de que a educação deve reconhecer que os alunos possuem melhores condições para o seu desenvolvimento quando estão envolvidos em situações de cooperação cognitiva com seus colegas e professores, apresentando, ao contrário, baixos rendimentos quando estão isolados das trocas sociais. O objetivo da ZDP, desta forma, é elevar o pensamento das crianças para outro considerado de ordem superior. Desta forma, o ensino precede, modela e estimula o desenvolvimento mental da criança. Porém, o que tem sido verificado pelos pesquisadores do tema é que está se restringindo nas crianças as competências medianas, ao invés de promover as suas capacidades potenciais com a ajuda dos adultos (LIPMAN, 1997).

Vygotsky (1998) afirma que o aprendizado das crianças começa bem antes de elas frequentarem a escola. Ao chegar nesta, as crianças já possuem uma história prévia sobre aquilo com o qual se defrontam na situação de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Com isto exposto, o autor explica que o primeiro nível de desenvolvimento chamado nível de desenvolvimento real, corresponde ao nível

de desenvolvimento das funções mentais da criança que já estão completadas, isto é, diz respeito ao que ela consegue fazer por si mesma. Ele atenta que muitas pesquisas psicológicas param neste ponto e desconsideram deste modo, um fator fundamental para a análise: o que as crianças conseguem fazer sob a orientação de adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, o nível de desenvolvimento potencial. A ZDP, por definição, corresponde a distância entre esse dois níveis. Este conceito define as funções mentais que ainda não amadureceram na criança, mas que estão em processo de maturação, num estado embrionário. Assim, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e a ZDP o faz prospectivamente. Percebe-se assim que a ZDP permite vislumbrar o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, possuindo implicações educacionais. O autor ainda salienta que a ZDP atual será o nível de desenvolvimento real amanhã, demonstrando desta forma, como aprendizagem e desenvolvimento estão ligados. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que podem operar quando o sujeito interage com pessoas mais capazes. Assim, o aprendizado é um fator necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente humanas (VYGOTSKY, 1998).

A noção de ZDP, proposta por Vygotsky, parte de uma posição teórica que defende a importância da relação e da interação com outras pessoas como o que irá originar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. A ZDP, desta maneira, é um espaço no qual, mediante a interação e a ajuda de outros, alguém pode realizar uma tarefa de maneira que não seria capaz individualmente. A ZDP fornece as condições para desencadear-se um processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento tratados pela aprendizagem escolar. É importante frisar que a ZDP não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações, mas é criada na própria interação, considerando as características dos esquemas de conhecimento do participante menos competente e dos instrumentos e apoios oferecidos pelo participante mais competente. Assim, pode-se falar, para uma determinada pessoa, não em uma ZDP, mas em múltiplas ZDPs. Daí que este conceito traduz-se como um espaço dinâmico, em constante processo de mudança com a própria interação (ONRUBIA, 2009).

Considerando isto, pode-se afirmar que disponibilizar uma ajuda ajustada supõe criar ZDP e oferecer nesta o apoio e o auxílio necessários para que os alunos possam ir modificando seus

esquemas de conhecimento, os sentidos e significados que atribuem a estes e possam ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma no mundo. É importante considerar que uma forma de intervenção ou atuação do professor pode, em um determinado momento e com determinados alunos, funcionar como ajuda ajustada, porém, em outra situação e/ou contexto, pode não favorecer esse processo de criação e assistência na ZDP. Assim, o ensino não pode limitar-se a oferecer sempre o mesmo tipo de ajuda ou intervir de forma homogênea em todos os casos. Torna-se fundamental decidir que ajuda concreta pode ser mais adequada em cada caso e avaliar o ajuste de uma determinada ação em uma situação específica (ONRUBIA, 2009).

Segundo Onrubia (2009), deve-se procurar em determinadas características das interações estabelecidas, os processos básicos responsáveis para o oferecimento de uma ajuda ajustada, assim como, os critérios para que se possam delinear guias para o desenvolvimento do ensino. É possível, assim, identificar elementos relevantes a esse respeito, através das situações de interações. Não se trata de pensar estes elementos de forma isolada ou mecânica, mas, considerados em seu conjunto, podem fornecer indícios de processos de ensino que sejam mais capazes de fazer os alunos progredirem através das ZDP. O autor supracitado elenca oito elementos.

O primeiro diz respeito a inserir ao máximo a atividade pontual realizada pelo discente no âmbito de quadros mais amplos, nos quais essa atividade adquira significado. No contexto escolar, isso implica em que o desenvolvimento de habilidades ou competências por parte dos alunos, não esteja desvinculado de seu objetivo e significado último. Exemplificando, que a prática de codificação e decodificação que intervêm na leitura não esteja apartada da função comunicativa a qual serve, e que a resolução de cálculos não esteja separada dos problemas rotineiros que pode ajudar a resolver (ONRUBIA, 2009).

O segundo ponto é possibilitar, no nível mais elevado possível, que todos os alunos participem das diferentes atividades e tarefas, mesmo que seu nível de conhecimento seja muito pouco ou escasso. O autor ressalta que a única forma de poder ajustar a ajuda educativa é conhecer aquilo que é preciso ajustar-se e, para isto, é preciso que o aluno possa, através de sua atuação e participação, oferecer os indicadores a respeito. Deste modo, sem participação efetiva do discente, não há possibilidade de criação de ZDP nem de intervenção nelas. O professor pode contribuir para esta participação com algumas ações, como: aceitar uma contribuição do aluno na

aula, mesmo que seja expressa incorretamente ou de forma pouco clara; estimular a participação daqueles que tem menos tendência de intervir; oferecer espaços de trabalho em pequenos grupos; buscar a relação e o contato pessoal com alguns alunos em momentos pontuais, etc. (ONRUBIA, 2009).

O terceiro elemento aborda a importância do estabelecimento de um clima de relacionamento afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas, com espaço para a curiosidade, a surpresa e interesse pelo conhecimento. Para que seja possível criar ZDP e nelas avançar, se faz necessário atentar para os aspectos de caráter relacional, afetivo e emocional, e não somente aqueles de cunho cognitivo ou intelectual (ONRUBIA, 2009).

O quarto ponto é introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes específicos, a partir das informações obtidas mediante as atuações e produtos parciais do aluno. Este ponto considera uma dimensão das ZDP que é o acompanhamento das atuações dos participantes menos competentes pelo participante mais competente e que implica a variação nas intervenções realizadas a partir da informação obtida com este acompanhamento, visando ao seu constante ajuste. Isso fornece à ZDP um caráter dinâmico e mutável, no qual a variação não ocorre ao acaso, mas sim vinculada às atuações daquele que aprende (ONRUBIA, 2009).

O quinto ponto é a promoção da utilização e do aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo. Uma das características da ZDP será a promoção da utilização independente dos conhecimentos aprendidos pelos alunos. Na aula, isso implica no planejamento de espaços e momentos em que os alunos utilizem, quase sem ajuda ou sozinhos, aquilo que aprenderam. Também implicará na utilização de recursos que ajudem os discentes a adquirirem estratégias de aprendizagem que lhes permitam continuar aprendendo de forma autônoma e que possam regular de forma mais eficaz seus próprios processo de construção do conhecimento (ONRUBIA, 2009).

Como sexto ponto, o autor destaca o estabelecimento, no maior nível possível, de relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos. A ZDP pressupõe o relacionamento contínuo entre o que os alunos sabem previamente e o que têm de aprender. O sétimo trata da utilização da linguagem da maneira mais clara e explícita possível, buscando evitar mal-entendidos ou incompreensões. A fala ocupa um lugar essencial na criação e

intervenção da ZDP, uma vez que permite que o aluno compare e modifique os seus esquemas de conhecimento e suas representações sobre o que está sendo ensinado e aprendido. Assim, atenção especial deve ser concedida à linguagem empregada, destacando-se que é preciso atentar para: que o vocabulário utilizado seja adequado para os alunos; a definição, exemplificação ou caracterização de novos termos; mostrar formas alternativas de dizer a mesma coisa; apontar as diferenças conceituais sob o uso de termos diferentes; o estabelecimento de relações explícitas entre conceitos, princípios, procedimentos, normas, etc. (ONRUBIA, 2009).

O oitavo e último ponto elencado pelo autor afirma a importância da utilização da linguagem para retextualizar e reconceitualizar a experiência. Uma das características básicas da ajuda na ZDP é que, mediante o uso da linguagem, os alunos possam reestruturar suas experiências e conhecimentos, reconstruindo os significados e sentidos das experiências que vivem, contextualizando-os com os significados culturais compartilhados pelos membros de seu grupo social (ONRUBIA, 2009).

Ao enfatizar estes processos de construção de significados compartilhados, começou a se considerar a possibilidade de que os alunos podem exercer, em determinadas circunstâncias, uma influência educativa sobre seus colegas, isto é, podem desempenhar o papel de mediação que, antes, parecia ser exclusividade do docente. Pesquisas realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que a relação entre alunos pode influenciar de forma decisiva sobre: a aquisição de competências sociais, o controle dos impulsos agressivos, o nível de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo⁴, a relativização progressiva do próprio ponto de vista, o rendimento escolar e o processo de socialização de forma geral (COLL; COLOMINA, 1996).

Relacionando a interação entre pares com o conceito de ZDP, Onrubia (2009) afirma que a interação cooperativa entre pares também pode ser, sob certas condições, uma base adequada para a criação de ZDP e de ajudas que promovam o desenvolvimento dos participantes. O autor cita algumas características das interações entre pares que parecem ser particularmente relevantes.

⁴ Egocentrismo é a “incapacidade de adotar o ponto de vista dos demais, ante uma situação ou problema” (COLL; COLOMINA, 1996, p. 301)

A primeira diz respeito ao contraste entre pontos de vista moderadamente divergentes sobre uma tarefa ou forma de resolver um problema conjuntamente, já mencionado anteriormente. A divergência moderada pode criar um desafio para cada um dos participantes que é próprio da construção da ZDP. O confronto com formas de concepção alternativas pode proporcionar ajudas e apoios que permitem a reconstrução dos próprios esquemas de conhecimento como saída para a discrepância (ONRUBIA, 2009).

Uma segunda característica é a explicitação do próprio ponto de vista. A tentativa de formular verbalmente a própria representação para transmiti-la aos demais força a reconsideração e maior reflexão daquilo que se pretende comunicar. Também possibilita a detecção de erros ou incongruências, estimula a precisão e objetividade, promove a elaboração de ideias alternativas e ajuda a revisão e o enriquecimento do próprio ponto de vista (ONRUBIA, 2009).

Por fim, o autor destaca a coordenação de papéis, o controle mútuo do trabalho e o oferecimento e recepção mútuos de ajuda. Salienta que o desenho e o planejamento das situações de interação na sala de aula são condições para que se possa aproveitar realmente a potencialidades destas. Não basta colocar os alunos em interação entre si para que esta seja efetiva do ponto de vista da aprendizagem, mas isto depende do atendimento de determinadas condições. A interação entre alunos pode ser um recurso privilegiado para o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivas como de equilíbrio pessoal, de relações interpessoais e de atuação em grupos sociais (ONRUBIA, 2009).

Sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, Vygotsky (1998) reflete que as crianças necessitam do conhecimento abstrato para complementar sua familiaridade concreta com o mundo e deve-se possibilitar que os adultos e colegas mais experientes a auxiliem na aquisição dessa compreensão abstrata. Para ele, um sistema de ensino baseado somente no concreto não ajuda as crianças a superarem suas deficiências, ao contrário, acaba reforçando-as ao acostumá-las somente com o pensamento concreto e suprimindo os rudimentos de pensamento abstrato que possam ter. Quando deixadas a si mesmas, as crianças não atingirão formas mais elaboradas de pensamento abstrato e, assim, a escola deve se esforçar para “empurrá-las” nessa direção. O melhor aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

A ascensão do abstrato começa com letras, que formam palavras – palavras que são as portadoras iniciais do significado – e essas palavras, por sua vez, formam uma rede de relações e essas relações possibilitam outras relações possíveis. Todo o processo de desenvolvimento resulta na unificação de percepção, sentimento e pensamento a que se chama sentido. Assim, não se devem reduzir os objetos a seus elementos distintos, mas à sua menor amostra representativa. Ao considerarmos as propriedades da água, pensamos na molécula H₂O e não nas propriedades distintas do hidrogênio e do oxigênio. Da mesma forma, o pensamento e a linguagem formam uma unidade irreduzível. Vygotsky identifica a palavra como a unidade de significado. A criança que entra na escola começa a generalizar e a sistematizar. Inicialmente, a palavra flor e a palavra rosa estão no mesmo nível, mas paulatinamente se desenvolve um sistema de conceitos subordinados e hierarquizados. A generalização e a sistematização, assim, conduzem à consciência e esta leva a criança a dar-se conta de seus próprios processos mentais – o que chama de autoconsciência (LIPMAN, 1997).

Neste contexto, Vygotsky considera o papel fundamental dos instrumentos enquanto mediadores entre o sujeito e o mundo. Estes localizam-se fora do indivíduo, como ferramentas. São instrumentos de vinculações, conexões e relações, propiciando deste modo, a elaboração de significados por parte dos sujeitos. Os conceitos e símbolos são como instrumentos e servem para mediar o indivíduo e o mundo. Conhecer os significados de um símbolo é apreender o singular como universal. Um exemplo disto é conhecer o significado da palavra ‘cão’: isto implica ser capaz de olhar um determinado cão e compreendê-lo genericamente – apreendendo de maneira ampla o que significa ser um canino. Os signos culturais são entendidos como instrumentos psicológicos específicos que auxiliam os sujeitos na organização de seu comportamento e de suas ações. A Educação, assim, é determinada mediante um processo de apropriação de signos. (LIPMAN, 1997).

É importante ressaltar que há uma diferença entre signo e instrumento que se relaciona com as diferentes maneiras com as quais eles orientam o comportamento humano. O instrumento serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, isto é, é orientado externamente, devendo levar a alterações nos objetos. O signo, por sua vez, não provoca alterações no objeto da operação psicológica. É uma ferramenta de atividade interna, dirigido para o próprio controle do sujeito, isto é, é orientado internamente (VYGOTSKY, 1998).

A capacidade humana para a linguagem habilita as crianças a encontrarem instrumentos auxiliares para solucionar tarefas difíceis, para lidar com a impulsividade, para planejar uma solução antes de sua execução e para controlar seu próprio comportamento. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma atividade superior nas crianças, o que as distingue dos animais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos sentidos, mas também através da fala. Essa percepção natural dá lugar a um processo complexo de mediação: a fala torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. (VYGOTSKY, 1998).

Com base nestas reflexões, depreende-se que uma educação sólida tem um papel importante a desempenhar, contribuindo para impulsionar o desenvolvimento da criança. Deve, portanto, considerar o nível real de interações específicas da criança com os adultos e com outras crianças, levando-a, através da atividade coletiva dos indivíduos enquanto instrumento de mediação, para a construção de níveis novos e superiores de funcionamento psicológico. A educação é instrumento de desenvolvimento do pensamento da criança e, neste sentido, para a perspectiva histórico-cultural, deve propiciar o tipo de condições sociais que serão produtivas para o processo de aprendizagem (LIPMAN, 1997).

2.4 HENRI WALLON (1879-1962)

Na perspectiva walloniana, o indivíduo deve ser investigado em sua totalidade, mostrando uma visão integrada do homem. É preciso estudar o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do afetivo e do motor. Wallon dedicou-se ao desenvolvimento infantil, considerando fundamental a pesquisa sobre a consciência e entendendo ser importante a investigação de sua gênese. Observando semelhanças e diferenças entre crianças normais e patológicas (termos utilizados pelo autor), entre crianças e adultos, extraiu os pressupostos que regulam este desenvolvimento e identificou vários estágios. Nesta teoria, é inconcebível um raciocínio dicotômico ou fragmentador (que focaliza no motor ou no afetivo ou no cognitivo). Compreende-se que se faz necessário apreender a pessoa como se constituindo dessas dimensões em conjunto. Estas estão relacionadas entre si e em constante movimento. Deste modo, qualquer atividade humana sempre interfere em todos estes aspectos. Qualquer atividade motora tem impactos afetivos e cognitivos. Toda atitude afetiva tem impactos motores e cognitivos. Toda operação mental tem impactos afetivos e motores. Todos estes têm impacto no quarto elemento, a pessoa que, ao mesmo tempo

em que sustenta essa integração, é o resultado dela. Assim, para Wallon, estes são os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre em seu desenvolvimento (que serão explicitadas mais adiante): a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa (MAHONEY, 2006; WALLON, 2007).

No que concerne à afetividade, Wallon considera que, no início da vida, não é possível distinguir entre o movimento e sensibilidade. O espasmo do intestino, por exemplo, provoca cólicas no bebê que resultam em choros, em virtude da extensão fisiológica do espasmo para o aparelho respiratório, uma vez que a diferenciação do grito como forma de expressão surge somente mais tarde, sem relação direta com o que exterioriza. A generalização do espasmo a todas as vísceras – esôfago, aparelho respiratório, aparelho circulatório - traz consigo a angústia. Alguns espasmos, como o orgasmo, podem ser fonte de prazer. A sensibilidade que acompanha cada um destes espasmos transfere-se para o conjunto e, de inicialmente orgânica, pode paulatinamente tornar-se moral. O sofrimento bruto é deslocado, diluído e subtilizado e, então, integrado a atos psíquicos que transformam sua tonalidade incômoda em elementos conscientes. Esta evolução pode ser acompanhada na criança ao longo das etapas que assinalam os progressos da sua afetividade (WALLON, 2007).

Segundo Wallon (2007, p. 140), “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação”. Para o autor, atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente. Opera-se, na criança, uma totalidade entre disposições psíquicas e incidentes exteriores. Disso resulta que, muitas vezes, “é a emoção que dá tom ao real” (p. 140). Porém, de forma inversa, as circunstâncias exteriores adquirem o poder de desencadear emoções. A emoção pode frequentemente parecer em oposição à lógica ou a razão. As situações nas quais as emoções se confundem com o sujeito não são apenas ocorrências materiais, mas também relações interindividuais: “o ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande parte” (p. 140). Compete às emoções realizar esta “infiltração” (WALLON, 2007).

Pode se instituir uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição entre as atitudes emocionais dos sujeitos que estão em um mesmo campo de percepção e ação. É por meio desta via emocional que surge uma forma concreta de compreensão mútua. Wallon afirma ser fato comprovado o contágio das emoções. Neste sentido, as influências afetivas que rodeiam a criança

desde o berço exercem efeito determinante na sua evolução mental. Isto porque as emoções se dirigem aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potencial. Assim, se mistura o social com o orgânico (WALLON, 2007).

Inicialmente, a sensibilidade da criança se estende ao ambiente: um exemplo é a indução do sorriso pelo sorriso. Ela reproduz os traços e ainda não consegue se distinguir deles. Esta alienação de si em outrem é seguida por uma segunda fase inversa, na qual o indivíduo se opõe ao outro. Começa, então, a evolução da personalidade. Compete, portanto, à emoção unir os sujeitos entre si, devendo esta união ter como consequência as oposições e desdobramentos dos quais surgirão as estruturas da consciência (WALLON, 2007).

As emoções são a exteriorização da afetividade e estimulam mudanças que tendem a reduzi-las. As relações que se tornam possíveis devido a elas refinam os meios de expressão cada vez mais e fazem deles instrumentos de socialização mais especializados. Porém, na medida em que se tornam mais precisos, ficam mais autônomos, separando-se da emoção. Tendem a reprimi-la e a impor-lhe obstáculos que diminuem sua potência totalizadora e contagiante. Entre a emoção e atividade intelectual, existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. No desenvolvimento psíquico, inicialmente, é o acordo ou a reciprocidade das atitudes entre indivíduos que permitem a realização de contatos e entendimentos mútuos ainda absorvidos pela impulsividade do momento presente. Posteriormente, é com a redução gradual das reações posturais, isto é, das manifestações das emoções e da afetividade, que terá lugar as atitudes de comparação e de previsão. Sempre que prevalecer novamente atitudes afetivas e a emoção correspondente, a razão perderá a sua polivalência. É isto o que ocorre no adulto: há uma redução da emoção por meio do controle ou tradução intelectual de seus motivos (WALLON, 2007).

No tocante ao ato motor, Wallon (2007) pontua que, quando visto somente como submetido as contrações musculares que o produzem ou os consequentes deslocamentos no espaço, o movimento é entendido apenas como um componente fisiológico ou mecânico. Alerta, assim, para não se dissociá-lo dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é instrumento. Na medida em que o movimento faz em si o meio, confunde-se igualmente nele. É através do movimento que o ato insere-se no momento presente, mas pode pertencer apenas ao ambiente concreto (é o ato motor propriamente dito) ou pode tender para finalidades irrealizáveis no presente ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias brutas nem das

capacidades motoras do sujeito (neste caso, o movimento torna-se técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento). Esta passagem parece ser exclusiva da espécie humana. Os gestos de simbolização, por exemplo, podem contribuir, na medida em que perdem a sua semelhança imediata com a ação ou o objeto, para levar a imagem e a ideia para além das próprias coisas, para um plano mental em que seja possível elaborar relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais. O gesto ultrapassa a si mesmo para atingir o signo. Assim, o autor reflete que o ato motor não se limita ao domínio das coisas mas, por meio dos meios de expressão, que é apoio indispensável do pensamento, faz com que este participe nas mesmas condições que ele. Isto é fundamental quando se pensa na evolução mental da criança (WALLON, 2007).

No plano mental supracitado, adentra-se o terceiro domínio citado por Wallon: o conhecimento. Neste contexto, a linguagem exerce papel fundamental. Sem deixar de considerar as relações sociais e históricas que tornaram a linguagem possível e que a modelaram, Wallon pontua que a linguagem é o que faz a mistura de coisas e de ações tornarem-se conhecimento. A linguagem, na sua concepção, não é a causa do pensamento, mas se constitui como o instrumento e o suporte necessário para seu progresso. É através da linguagem que o objeto do pensamento deixa de ser somente o que a sua presença impõe a percepção. Com ela, existe também a representação das coisas que já não são ou que poderiam ser evocadas. A linguagem integra o ausente no presente e, com isto, permite exprimir, fixar e analisar o presente (WALLON, 2007).

As impressões e reações do presente começam por absorver a atenção da criança. Movida por seus apetites ou pelas circunstâncias, ela pode experimentar expectativa ao mesmo tempo que o desejo; a mudança completa dos seus gestos simultaneamente a atração por um novo objeto. Porém, ela não sabe como reunir estes momentos. Já fala há vários meses, mas ainda não compreende o sentido do *antes* e do *depois*, por exemplo. Isto porque não se trata de uma simples questão de vocábulo. A designação do tempo e sua identificação exige uma integração sucessiva dos três termos *amanhã*, *hoje*, *ontem* e a relatividade deste ajustamento entre palavras e coisas pressupõe um plano no qual se projetam os objetos do pensamento, que é de uma evolução mental mais elevada. Quando a criança quer representar uma situação, não o conseguirá se não se empenhar antes nela por meio de gestos. O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela para finalmente se absorvido por ela. A criança mostra, depois conta, antes de poder explicar.

Não imagina nada sem encenação. Ainda não separou-se do espaço que a rodeia. Este é o campo necessário dos seus movimentos e dos seus relatos. Há uma indiferenciação entre os planos mentais e motores da ação, isto é, entre o eu e o mundo exterior. (WALLON, 2007).

Wallon (2007) menciona que o pensamento da criança foi classificado de sincrético. Considera que, realmente, o pensamento do adulto e da criança possuem qualidades diferentes. O pensamento do adulto denomina, enumera e decompõe o objeto. Também, ao contrário, encontra o todo partindo dos elementos, sendo esta reversibilidade uma característica do seu pensamento. Na criança, por sua vez, as primeiras frases são optativas ou imperativas, feitas de uma única palavra e, às vezes, da mesma sílaba repetida. O seu sentido pode variar segundo as situações. São as circunstâncias que definem e não o inverso. Apesar de a estrutura começar a se desenvolver, traduzem mais entusiasmo ou o estado afetivo do sujeito do que a natureza ou aspecto do objeto. Mas a representação, que se insinua entre a palavra e a coisa, começa a colocar suas próprias exigências. Quando antes tudo era uma fusão do desejo e do objeto, do espaço e dos gestos, agora o pensamento distingue, divide, imobiliza. (WALLON, 2007).

Adentrando o quarto e último domínio funcional teorizado por Wallon (2007), a pessoa, destaca-se que, no desenvolvimento da criança, este autor considera que é nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afetivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa. O equilíbrio visceral das primeiras semanas e dos primeiros meses pode já orientar as bases profundas do futuro comportamento (WALLON, 2007).

Os primeiros contatos entre o sujeito e o ambiente são de ordem afetiva: as emoções. O contato emotivo é na realidade uma espécie de contágio mimético, cuja consequência não é a simpatia, mas sim a participação. O sujeito está envolvido pela sua emoção, confundido por ela com as situações que lhes correspondem. Aliena-se nelas e não é capaz de se apreender a si mesmo como distinto de cada uma delas e das outras pessoas. A criança precisa operar as diferenciações necessárias na sua experiência real e um grande período da sua atividade constitui-se justamente com ocupações nas quais encontra-se envolvida com as pessoas do seu meio, em jogos de reciprocidade ou alternância, em que ela se inclui nos pólos passivo e ativo de uma mesma situação. A distinção entre a ação conjugada de seu companheiro e a sua própria contribui para esta distinção. A confusão com o ambiente cessa por volta dos três anos, quando a criança entra numa fase de conquista de sua autonomia e afirmação de si própria (WALLON, 2007).

Durante vários anos, a pessoa da criança vai se familiarizando com o conhecimento das coisas, suas funções e propriedades. A sua adaptação ao meio vai progressivamente aproximando-se da do adulto, em especial com o ímpeto pubertário. Contudo, enquanto a criança tendia, por fim, para a imitação do adulto, o jovem aparece querendo distinguir-se deste a todo o custo: não se trata de conformismo, mas de reforma e transformação. A pessoa parece, então ultrapassar a si mesma. Busca um sentido para as diversas relações da sociedade, confronta valores e avalia a si mesma em relação a eles. Com este novo progresso, termina a preparação para a vida que era a infância (WALLON, 2007).

Wallon (2007) considera que a existência individual, orgânica e fisiológica está vinculada a existencial social de sua época. O crescimento dos órgãos é condição fundamental para despertar funções no desenvolvimento do indivíduo. Muitos órgãos devem completar a sua diferenciação estrutural antes de revelarem a sua função. O plano no qual cada ser se desenvolve depende de disposições que ele tem desde o momento da sua formação. A realização deste plano é sucessiva e as circunstâncias modificam-no mais ou menos. O objetivo, deste modo, não é mais do que a realização do genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência. O fenótipo distingue-se do genótipo, por constituir-se nos aspectos que o sujeito manifestou ao longo da vida. Para Wallon (2007), “a história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo” (p. 50). Isto fica claro quando se utiliza a linguagem como exemplo: embora a linguagem só seja possível devido à existência de centros especializados no organismo, ela não está de modo algum pré-formada nestes centros. É do meio que depende o sistema linguístico. Não há reação mental que independa das circunstâncias exteriores. No início da vida, a criança necessita do intermédio de outras pessoas para satisfazer seus desejos. O seu único instrumento, portanto, é o que a põe em relação com os outros seres que a rodeiam, ou seja, são as suas reações. Esta é a base das relações interindividuais. Antecipando a linguagem, estas primeiras interações marcam o homem, animal essencialmente social. Percebe-se assim, que o desenvolvimento psíquico da criança pressupõe uma implicação mútua entre fatores internos e externos.

Wallon (2007) repensa as contradições postas por algumas teorias entre a criança e o adulto e entre o biológico e o social. Ele buscou ultrapassar tais oposições, entendendo como estas podem se constituir em motor da evolução da criança. O seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, tanto orgânicas quanto sociais e, com isto, vislumbrar

como se constrói, por meio destas, um novo plano de realidade, isto é, o psiquismo (WALLON, 2007).

O autor afirma que as necessidades do organismo e as exigências sociais são os dois pólos nos quais se desenvolve a atividade do homem. Não dissocia, portanto, o biológico do social, pois, compreende que estes aspectos são, no homem, estreitamente complementares desde o seu nascimento. Em sua concepção, é impossível estudar a vida psíquica sem considerar as relações recíprocas: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. Dito de outro modo, as capacidades biológicas são as condições para a vida em sociedade, porém, o ambiente social é condição para que estas capacidades se desenvolvam. Desta maneira, o recém-nascido é manipulado por outras pessoas e é neste movimento dos outros que as suas primeiras atitudes tomarão forma (WALLON, 2007).

Estas atitudes (de indisposição, de necessidade) constituem a base das suas emoções. Para Wallon (2007), a emoção é fato fisiológico nos seus aspectos motores e é também um comportamento social nas suas funções de adaptação. É uma linguagem antes da linguagem. A passagem de reações puramente fisiológicas para meios de expressão, ou seja, do orgânico para o social, é um aspecto da espécie humana relacionada às condições de existência do indivíduo. Desde o seu nascimento, a criança é, geneticamente, um ser social. (WALLON, 2007).

Para o autor, a pesquisa com crianças, enfocando a gênese do psiquismo, permite descobrir o homem. Entretanto, a criança só sabe viver sua infância. Conhecê-la é uma atribuição do adulto. Mas, neste processo de conhecimento prevalece o ponto de vista da criança ou o do adulto? Wallon denuncia que, muitas vezes, o adulto assimila a criança a si próprio, às suas recordações da infância e as conveniências sociais com que se identificou e é, desta maneira, que ele pretende penetrar na alma da criança. Ao comparar a si próprio com a criança, o adulto reconhece diferenças, porém, estas relacionam-se a uma subtração, isto é, são diferenças de grau ou quantitativas que referem-se a uma inaptidão da criança para executar ações ou tarefas que o adulto executa com maestria. Este egocentrismo do adulto revela uma convicção de que toda a evolução mental da criança está relacionada termo a termo com as suas próprias maneiras de sentir e pensar, as do seu contexto específico e as da época histórica que vive. Wallon (2007) critica os estudos que partem desta concepção e propõe outra atitude de pesquisa que consiste em observar a criança no seu desenvolvimento, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas

idades, tomando-a como ponto de partida e sem submeter o que foi observado às nossas definições lógicas. Defende a consideração da criança como uma totalidade, o que implica que a sucessão das idades apareça como descontínua, na medida em que a passagem de uma etapa para outra não é compreendida como uma simplificação, mas como uma modificação. O crescimento é, deste modo, marcado por conflitos, sendo preciso escolher entre um antigo e um novo tipo de atividade. A maneira como o conflito se resolve não é uniforme, ou seja, em cada um deixa a sua marca. A realização, pela criança, do seu desenvolvimento não segue um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações a que normalmente obedece surgem do meio – mãe, amigos, escola, instituições da sociedade, outros contatos. O surgimento da linguagem media as relações entre ela e as outras pessoas, entre ela e os seus desejos. Os objetos que a rodeiam repelem-na ou atraem-na e modelam a sua atividade. Mas a forma como a criança assimila esse mundo pode não ter semelhança com a maneira que o adulto o faz (WALLON, 2007).

Esta situação fica evidente quando se pensa nos jogos infantis. Wallon (2007) cita os tipos abaixo: a) jogos funcionais – podem ser movimentos simples como estender e dobrar os braços ou pernas, agitar os dedos, tocar objetos, etc.; b) jogos simbólicos – brincar de boneca, montar um pau como se fosse um cavalo, etc.; c) jogos de aquisição – a criança observa, escuta e esforça-se por compreender coisas e seres, cenas, imagens contos, etc.; e d) jogos de fabricação – reúne, combina, modifica, transforma objetos, cria novos. O autor questiona o motivo de ter se atribuído o termo jogo a todas estas atividades e reflete que isto decorre de serem vistas assim pelo adulto, que relaciona este tipo de atividade com lazer em oposição ao trabalho. Porém, este contraste não existe para a criança, que ainda não trabalha e para quem o jogo constitui a atividade de sua ação. Wallon conclui que o jogo não é o que não exige esforço, mas pode exigir uma energia considerável em comparação com aquela destinada para tarefas obrigatórias. Afirma também que os jogos das crianças não poderiam ser chamados jogos, uma vez que constituem-se na primeira explosão das funções recentemente surgidas, não caracterizando-se, portanto, como a atribuição que o adulto faz: descontração e recobrar de energias. (WALLON, 2007).

O autor também propõe que a diferença de grau observada na comparação da ação de adultos e crianças seja estudada de forma mais qualitativa, na medida em que as sucessivas diferenças de aptidões que a criança apresenta conforme seu desenvolvimento, sejam reunidas em sistemas. Tratar-se-iam, então, de fases ou estágios de desenvolvimento, no qual a cada um corresponderia

certo conjunto de aptidões que a criança possui ou que deve desenvolver. Para ele, o estudo da criança é o estudo das etapas que irão fazer dela um adulto. Ressalta, porém, que não se trata somente de descrever as manifestações próprias de cada fase, mas sim considerar que cada uma possui, a partir das interlocuções da criança com o meio, um sistema de relações que cria as suas especificidades. Cada etapa é, assim, um momento da evolução mental da criança e um tipo de comportamento. Cada uma constitui-se por um equilíbrio instável entre as possibilidades atuais da criança e as condições de vida correspondentes. A vivência de cada indivíduo em determinada cultura, numa dada época, é que permitirá o desenvolvimento das características de cada estágio. A partir de seus estudos, e condizente com as ideias apresentadas, Wallon propõe alguns estágios referentes ao desenvolvimento humano (WALLON, 2007).

Wallon propôs cinco estágios: 1) Impulsivo-emocional: predominância de atividades que visam à exploração do próprio corpo com relação as suas sensibilidades internas e externas. Os movimentos são selecionados com base na garantia de aproximação do outro para cuidar de suas necessidades. No final deste período, já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados; 2) Sensório-Motor e Projetivo: atividades são focadas na exploração concreta do espaço físico (agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc.). Os movimentos ligam-se aos efeitos perceptivos que deles resultam. O andar e depois a linguagem alteram o comportamento. Os objetos que a criança pode ir buscar e transportar, que sabe que possuem um nome, destacam-se e são manipulados.; 3) Personalismo: exploração de si mesmo, como alguém diferente dos outros seres – início da discriminação eu-outro; 4) Categorical: exploração material do mundo físico, mediante processos de agrupamento, seriação, classificação, categorização. A objetividade substitui o sincretismo. Apresenta interesse pela tarefa e desejo de manejar as coisas, de as modificar e as transformar; e 5) Puberdade e Adolescência: exploração de si mesmo, como uma identidade autônoma, mediante confrontos, auto-afirmação, questionamentos, enquanto se submete e apóia os grupos de pares. (MAHONEY, 2006, WALLON, 2007).

Wallon destaca que, nesta sequência, há uma alternância de direções opostas entre os estágios, isto é, o movimento predominante ou é para dentro – conhecimento de si mesmo (força centrípeta) - ou é para fora – conhecimento do mundo exterior (força centrífuga) - (lei da alternância funcional). Além disto, existe também uma alternância de predomínio de conjuntos funcionais a cada estágio. Isto quer dizer que em um deles se evidencia o motor, o cognitivo ou o

afetivo. Cada um deles predomina em um estágio e se nutrem mutuamente (lei da predominância funcional). Ainda a relação entre esses estágios ocorre como conjuntos funcionais hierarquizados (lei da integração funcional): os primeiros estágios são mais simples, como atividades mais primitivas que vão sendo dominadas e incorporadas aos estágios seguintes, mais complexos, conforme as possibilidades do meio ambiente e do sistema nervoso (MAHONEY, 2006). Wallon afirma que a alternância provoca sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim, o desenvolvimento da criança evolui, através de formas que se alteram de idade para idade (WALLON, 2007).

O autor ainda destaca sobre estes estágios que o desenvolvimento da criança não se faz por uma simples adição de progressos que seguem sempre no mesmo sentido. Ao contrário, apresenta oscilações como manifestações antecipadas de uma função ou regressões devido a elaboração ainda insuficiente de fatores subjetivos. Certas alternâncias possuem um alcance funcional: vão progressivamente fazendo surgir novas áreas e formações novas da vida mental (WALLON, 2007).

2.5 PÍCHON-RIVIÉRE (1907-1977)

Outro autor que contribui para a discussão empreendida neste trabalho é Enrique Pichon-Rivière, com a sua Teoria do Vínculo. Este compreende o homem em uma só dimensão, a humana, mas simultaneamente, concebe a pessoa como uma totalidade composta por três elementos: a mente, o corpo e o mundo (áreas 1, 2 e 3 respectivamente), os quais se integram dialeticamente. Com a teoria do vínculo, o autor salta de uma teoria psicanalítica predominantemente intrapsíquica para uma psiquiatria social que considera o indivíduo como sendo resultante do interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, em uma relação dialética. Deste modo, desenvolveu uma psiquiatria focada nas relações interpessoais que denominou psiquiatria do vínculo. Para ele, a análise de qualquer situação de tensão particular, deve ser feita dentro do contexto social em que as coisas acontecem. Afirmou que para se construir uma teoria da enfermidade psíquica, se faz necessário a referencia permanente do homem em seu contexto real e exterior. É contrário a divisão entre indivíduo e sociedade, afirmando que isto é um reducionismo, uma vez que temos a sociedade dentro de nós (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Pichon-Rivière entende por vínculo uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, englobando tanto o sujeito quanto o objeto. Essa estrutura tem características normais e alterações consideradas patológicas. O vínculo considerado normal é aquele que se estabelece entre o sujeito e um objeto quando ambos podem fazer uma escolha livre do objeto, como resultado de uma boa diferenciação entre ambos. O vínculo patológico será considerado mais adiante. O autor compreende que a todo o momento o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa (e não por uma parte dela), como uma *Gestalt*, em constante processo de evolução. O vínculo configura uma estrutura dinâmica, sempre em movimento, gerada por motivações psicológicas, resultando daí uma determinada conduta. Esta conduta tende a se repetir tanto na relação interna como na relação externa com o objeto. Existem dois campos psicológicos nos quais o vínculo se expressa, conforme descrição do autor: o interno e o externo. A psicanálise tem se ocupado mais do interno, enquanto a psicologia social, do vínculo externo. É o vínculo interno que condiciona muitos dos aspectos externos e visíveis do indivíduo. A personalidade de uma pessoa se torna mais compreensível quando se descobrem seus vínculos internos. O processo de aprendizagem da realidade externa é ocasionado pelas características resultantes da aprendizagem prévia da realidade interna, ocorrida entre o sujeito e seus objetos internos. Os vínculos internos e externos integram um processo que se distingue por ser um permanente espiral dialética. É produzida uma passagem frequente daquilo que está dentro para fora, e do que está fora, para dentro. Mais detalhadamente, o vínculo que primeiro é externo, depois se torna interno, se torna externo novamente, interno em seguida e assim sucessivamente, configurando a fórmula desta espiral dialética, o que contribui para a estruturação da noção de limites entre dentro e fora. Isso determina que as características do mundo interno de uma pessoa sejam bem diferentes das do mundo interno de outra, ainda que tenham vivenciado a mesma experiência da realidade externa (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Quando a criança nasce e estabelece sua primeira relação com os objetos (através de mecanismos de introjeção e projeção com os quais ela constrói um mundo interno repleto de representações dos objetos externos), estes objetos internos vão adquirindo características particulares que refletem os objetos externos. Não coincidem com a natureza real destes objetos, mas estão envolvidos pelos elementos instintivos dessa criança em particular. Assim, a criança vai construindo seu mundo interno, ou seja, pela experiência externa que é colocada dentro, vai construindo seu mundo particular. Um mundo que não é o externo, mas que é para a criança, tão

real quanto este. Surge desta forma, a diferença entre mundo interno e mundo externo. Cada um de nós constrói uma fantasia a respeito do nosso mundo interno (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Pichon-Rivière (1998) pontuou que o homem possui de mais primitivo e imperioso, a sua necessidade de comunicação. Assim, interpreta tudo o que o homem faz tendo esse significado profundo, inclusive na dificuldade de alcançar a comunicação (como nos casos de autismo). O vínculo com o outro é o objetivo central do homem, tanto na aproximação quanto no isolamento. O homem sempre terá como motivação, o desejo de se comunicar. Deste modo, é preciso fazer a análise dos vínculos internos e externos para recuperar a qualidade dialética destes e, com isso, possibilitar o desenvolvimento normal da personalidade. O neurótico é uma pessoa que vive desconectada do seu grupo social, não porque não queira se comunicar, mas porque apresenta dificuldades que não consegue resolver. Quando perde a comunicação com o grupo, podem surgir sentimentos de solidão e desamparo. (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Pichon-Rivière (1998) atentou que o diálogo consciente é dirigido por um objeto consciente, mas por detrás desse vínculo interno consciente existe um conteúdo latente. Isto significa que um conteúdo manifesto encobre um conteúdo latente. Aquilo que um paciente diz sobre si mesmo e sobre os outros são juízos que permitem investigar os vínculos externos e internos que ele estabelece com outros objetos que são inconscientes. Quanto mais inconsciente um objeto for para o sujeito, mais operatividade ele terá sobre a conduta do indivíduo. Assim, o grau de inconsciência do vínculo interno gera o irracional de uma conduta. A diferença entre um vínculo muito inconsciente e outro consciente é de grau, ou seja, a situação do que é racional ou irracional é um problema de quantidade. Um vínculo racional sempre inclui um vínculo irracional, que é aquele que vai se transformar em racional durante um processo de análise psicoterapêutico. A transformação do irracional em racional ocorre dialeticamente, em termos de espiral (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

O conceito de conduta inclui o da personalidade como agente modificador, enquanto que o conceito de campo psicológico envolve o das interações entre o sujeito e o meio. Para o autor, é impossível separar o aspecto exterior da conduta da sua vivência interior, pois ambos formam um todo em situação naquele momento, no aqui-agora. Ele ressalta que a psicologia é precisamente isso: a descoberta da interação. Essa noção de interação é fundamental, já que uma pessoa não pode representar uma conduta sem a estabelecer na relação com o outro. A conduta é

compreensível na medida em que se inclui o mundo interno e os vínculos com os objetos internos. Não existe uma situação que não seja situação para um organismo, assim como não existe organismo que não esteja em situação. Citando Lagache, Pichon-Riviére (1998) afirma que o campo psicológico oferece ao investigador cinco classes principais: 1) contorno – é um conglomerado de situações e de fatores humanos e físicos que estão em constante interação; 2) conduta exterior ou provocada – compreende as diversas formas de comunicação, ressaltando-se a palavra; 3) vivência – a experiência vivida que fornece informações sobre aspectos psicológicos da existência do sujeito; 4) modificações somáticas – surgidas em determinadas situações e; 5) produtos da atividade do sujeito – como manuscritos, obras de arte, relatos, etc. Os elementos fornecidos por meios dessas cinco classes são indícios de uma atividade latente e é preciso retraduzir essas informações. A partir da análise desses fatores, pode-se obter o emergente que irá permitir retraduzir o que está acontecendo nesse momento com o sujeito. Com a análise do emergente, por sua vez, investiga-se o que está condicionando a conduta do indivíduo nesse momento. O que interessa para o autor é trabalhar profundamente com uma teoria da conduta (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

O vínculo sempre ocorre em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito e acumulados nele, o que se denomina inconsciente. O inconsciente, assim, constitui-se por condutas acumuladas em relações com vínculos e papéis que o sujeito desempenha diante de outros sujeitos. Assim, quando deposita sobre outro um determinado objeto interno, mediante a projeção, estabelece com ele um vínculo fictício. Na investigação dos diversos papéis que uma pessoa ocupa durante sua existência, é fundamental se conhecer o grau de coerência entre estes e a sequencia com que são assumidos, para que se possa determinar o grau de maturidade da personalidade do sujeito em questão. Cada pessoa tem a possibilidade de desempenhar papéis diferentes. A depender de cada contexto em que estamos inseridos, tomamos determinadas atitudes, a que chamamos papéis. A assunção desses papéis pode ocorrer de duas formas: pode-se assumi-los consciente e voluntariamente ou podem ser atribuídos por outros. Nas relações sociais ocorre essa troca permanente entre a assunção e adjudicação de papéis. Todas as nossas relações estão fundamentadas neste interjogo de assumir e atribuir papéis. A realidade vai se tornando mais tolerável na medida em que encontramos pessoas que cumprem os papéis que atribuímos à elas. Para que se estabeleça uma boa comunicação entre dois sujeitos, ambos devem assumir os papeis que lhes são atribuídos. Quando isso não acontece, produz-se um mal-entendido e

dificulta-se a comunicação. Na teoria da comunicação, não se julga se uma conduta foi boa ou má: observa-se qual a finalidade da comunicação, considerando que a ação empreendida pelo sujeito é a única coisa que ele pode fazer nesse momento ou situação em particular (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

A análise do vínculo patológico que o indivíduo estabelece com outro torna possível a compreensão das perturbações da estrutura normal da personalidade e como se deve atuar mediante este sujeito para retificar estes vínculos patológicos e auxiliar terapêutica e profilaticamente para a evolução sadia de sua personalidade. Destaca-se, na perspectiva deste autor, as diversas finalidades do vínculo que o sujeito estabelece com os outros, da qual sucedem as diferentes qualidades que os vínculos adquirem: paranoico (caracterizado pela desconfiança e pela exigência que o sujeito experimenta em relação aos outros), melancólico ou depressivo (caracterizado pelo estado permanente de culpa e expiação), obsessivo (caracterizado pelo controle e pela ordem), histérico (é o vínculo da representação, caracterizado pela plasticidade e dramaticidade), hipocondríaco (o sujeito se relaciona com os outros através de seu corpo, da saúde e da queixa), autista (dificuldade na comunicação com o mundo), etc. Não existe só um tipo de vínculo: as relações que a pessoa estabelece com o mundo são mistas, empregando simultaneamente, estruturas vinculares diversas (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Aproximando-se da psiquiatria social, Pichon-Rivière estudou o indivíduo não como um ser isolado, mas incluído dentro de um grupo, destacando-se o familiar. Com isso, empreendeu uma investigação psicossocial e sociodinâmica. Além disso, pesquisou a inclusão e significação que esse grupo tem dentro da sociedade, o que chamou de investigação institucional. Dito de outra forma, a investigação psicossocial parte do indivíduo para fora, isto é, analisa a parte do sujeito que se expressa para fora, que se dirige aos diferentes membros que o rodeiam; a sociodinâmica, analisa o grupo como estrutura, isto é, analisa as diversas tensões existentes entre os momentos que compõem o grupo familiar; e a institucional, toma todo um grupo, uma instituição ou um país como objeto de investigação, isto é, consiste na investigação dos grandes grupos. Todos esses três tipos vão se integrando sucessivamente, não existindo uma separação clara entre eles (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Através desses três tipos de investigação, ele coletou no exterior diversas informações que lhe fornecem indicativos sobre o interior do sujeito e que permitiram detectar as causas que

provocaram a ruptura do equilíbrio psicológico do paciente que se mantinha, até então, mais ou menos estável. Quando um novo fator ocorre em um grupo familiar, por exemplo, a estabilidade grupal pode ser perdida e aparece, em um de seus membros, um emergente novo e original, como uma psicose. Neste sentido, para o autor mencionado, esse membro psicótico carrega a doença mental de todo o grupo familiar. O delírio pode ser compreendido como uma tentativa do paciente de resolver um determinado conflito e/ou como tentativa de reconstruir seu mundo individual, o de seu grupo familiar e também, secundariamente, o social. Ao se conhecer os diferentes tipos de relações que o sujeito estabelece com cada membro do seu grupo familiar, é possível obter-se uma descrição de um quadro clínico visto de dentro. Deste modo, para se compreender um delírio é preciso investigar o conjunto de forças que atuam no meio familiar do qual emerge a doença mental (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Tudo se organiza como uma *Gestalt*, isto é, uma totalidade, na qual uma parte é o paciente e a outra, a sua família. Trabalhar o grupo como totalidade e a doença como um emergente desta totalidade torna possível um manejo relacionado a uma espiral dialética da situação médico-paciente. Torna-se fundamental descobrir e analisar os vínculos internos do paciente, pois, por meio disto, na situação transferencial, ao projetar no analista seus objetos internos, estas projeções constituirão a base do trabalho concreto e diário na psicoterapia do psicótico. A repetição dos conflitos com o analista na situação transferencial possibilita o trabalho com o paciente, no qual este poderá romper a estrutura estereotipada com a qual promovera sua adaptação psicótica a seu mundo interno e ao mundo externo. A partir do vínculo que o paciente estabelece com o terapeuta, pode-se inferir a natureza dos processos internos que funcionam dentro do paciente. O analista não é um observador imparcial, nem está fora da situação. O campo operacional da análise deve ser tratado como psicologia experimental, considerando que todo observador é sempre participante e modificador do campo de observação. Entre observador e observado cria-se uma situação de interação, uma unidade de relação, dialética. Neste sentido, terapeuta e paciente são compreendidos como uma unidade dialética na qual um atua sobre o outro (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

De um modo geral, buscou-se estudar a patologia através do estudo das relações externas com objetos externos e o que Pichon-Riviére (1998) afirmou é que as relações são estabelecidas predominantemente com objetos internos. Uma das posições mais extremas que se pode

encontrar é a do autismo, onde o sujeito se retira do mundo exterior. Na perspectiva do autor, o que acontece é que ele transfere a realidade externa para o cenário interno, onde existem os mesmos personagens que existem fora, mas que agora estão dentro, estabelecendo com eles vínculos particulares que influenciam na sua atuação externa. Da mesma forma, as estereotípias constituem-se espécies de rituais obsessivos em relação a um objeto que pode estar localizado em qualquer lugar do corpo ou da mente. Através da análise do gesto feito repetidamente pelo paciente, pode-se descobrir que ele estabelece relações infantis regressivas com o objeto interno. De fora, parece que ele está brincando com uma parte do seu corpo, mas de dentro, trava uma relação lúdica e particular com um objeto interno depositado no corpo (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

O autor explica que o sujeito, ao internalizar um outro (o analista, por exemplo), pode em seguida externalizá-lo subitamente em uma situação particular, criando uma situação delirante. Ele começa a atribuir aos outros as intencionalidades do objeto introjetado e, depois, o reprojeta para fora. Assim, pode reagir com um ataque brusco ou, quando o vínculo e o diálogo interno que estabeleceu dentro si ganha grande intensidade, uma vez que os projeta para fora, pode ouvir vozes. Desta forma, essas vozes que ouve fora se constituem o restabelecimento do diálogo externo anterior, que se tornou diálogo interno para, posteriormente, ser colocado novamente para fora. Neste momento, o indivíduo pode acreditar que lhe advinham o pensamento, sentir o eco do seu pensamento ou experimentar a sensação de que o dirigem (delírio de influência). Um vínculo interno muito dialogado pode chegar a alucinação. Neste quadro, Pichon-Riviére (1998) observou que se trata de uma situação triangular, pois, existem três personagens principais: os dois sujeitos e um terceiro, que se traduz como esse outro introjetado. Aquilo que se pensa, que se odeia, que se ama, que se deseja, etc. nunca é uma relação de dois, mas de três. A situação analítica irá buscar este terceiro e como ele está atuando no aqui-agora do sujeito (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

A loucura pode ser descrita como a consequência da projeção de um vínculo interno sobre um externo, em relação ao qual obtém prioridade. Na medida em que o vínculo interno se fortalece, o sujeito vai passando da neurose para a psicose. O mundo interno e o mundo externo ficam sem limites. Não existe consciência da doença, pois, para o indivíduo, o que ele vivencia é a realidade absoluta e concreta (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Para a concepção dialética, não existe contradição entre uma situação fechada e uma situação aberta, já que se trata de situações transitoriamente fechadas e abertas, criando situações em espiral. Todas as perturbações do desenvolvimento (neuroses ou psicoses) se produzem por um estancamento do processo fechado. Uma vez assimilado o material, a situação que deveria se abrir novamente, continua fechada ao processo de incorporação de novas informações. Deste modo, uma situação de comunicação pode se interromper e uma conduta se repetir predominantemente. Quanto mais repetitiva for a conduta de um sujeito, mais doente ele está, pois, não evolui de uma conduta para outra, mas se repete sistematicamente. Na situação oposta, isto é, totalmente aberta, pode-se configurar uma fuga permanente do sujeito (como no comportamento maníaco, no qual mal se sente prazer em um objeto de conhecimento e já se passa para outro). O autor defende a inclusão da concepção do fechado e do aberto em uma espiral dialética. O aprendizado se configura em abrir o círculo vicioso para o mundo exterior. A aprendizagem, assim, deve ser entendida como um sistema de fechamento e abertura que funciona dialeticamente. Fecha-se em um momento, abrindo na sequência, para voltar a se fechar. Se o pensamento fica fechado por muito tempo em uma estrutura, estereotipa-se. Neste sentido, a doença mental é entendida pelo autor como um distúrbio da aprendizagem da realidade, sendo isto consequência de uma alteração do processo dialético normal do aprendizado. Esta alteração decorre, como exposto, da perturbação da sequência operativa entre os momentos de abertura e fechamento no processo de incorporação e assimilação das informações provenientes do mundo exterior. É importante salientar que não há contradição entre sistema aberto e fechado: são apenas dois momentos necessários para que o processo dialético prossiga. Um momento de fechamento é essencial para a assimilação e um momento de abertura se faz importante para a inclusão de novas experiências que vão se enriquecer quando se produzir novamente o fechamento e assim sucessivamente (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

Pichon-Riviére (1998) ainda desenvolve a teoria das 3D, isto é, do depositário, do depositante e do depositado, articulando-a com a teoria do vínculo. Para ele, a comunicação entre terapeuta e paciente acontece sobre a base daquilo que o paciente (depositante), coloca sobre o analista, que se torna o depositário dos objetos internos ou depositados do paciente. O analista deve ser capaz de aceitar qualquer coisa que o sujeito queira depositar nele, pois, isso indica a confiança do paciente, abrindo-se possibilidades de intervir em seus processos (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

De forma resumida, a teoria do vínculo propõe um tipo de conhecimento que funciona como um instrumento de trabalho com o qual se pode abordar o paciente e buscar compreendê-lo em seu campo intrapsíquico, a partir das relações estabelecidas com o mundo externo, isto é, por meio do estudo do vínculo com os objetos internos e externos (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES E PARADOXOS

O movimento mundial direcionado para escolas inclusivas tem indicado uma nova concepção de Educação, que se baseia no ideal de Educação de Qualidade para Todos. Para este movimento, a diversidade é um elemento enriquecedor e que potencializa o desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Nesta direção, eventos, normas e acordos internacionais, nacionais e regionais foram realizados objetivando avançar nessa discussão e, com isso, atuar de forma a criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos. Dentre estes, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, realizada pelas Nações Unidas que dispõe sobre os direitos das crianças e jovens, afirmando ser o Estado obrigado a adotar medidas que os protejam. No ano seguinte, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, que recomendava atenção especial as necessidades básicas de aprendizagem de todos os educandos. Em 1994, foi elaborada a Norma Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que garantia que os membros deste grupo social pudessem ter os mesmos direitos e responsabilidades que qualquer outro cidadão. Salienta-se ainda a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994, em Salamanca, que dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas de acolher todas as crianças, independente de suas condições pessoais e que deu notoriedade ao tema (DUK, 2006).

No Brasil, a elaboração da Constituição Federal de 1988 significou grande avanço em termos educacionais, pois, promulgou a cidadania e dignidade da pessoa humana como um dos seus objetivos fundamentais, além da promoção de todos independente das diferenças individuais e do direito à igualdade, ao acesso e permanência na escola. Em 1996, é lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que não só faz as garantias previamente citadas, mas também acrescenta que é dever do Estado possibilitar o acesso, dando preferência às escolas públicas. Esta lei afirma, em seu artigo 58 (capítulo V), que a educação especial constitui-se por uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que deve, quando necessário, se utilizar de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2011, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em seu artigo 2º, afirma:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No artigo 7º do mesmo documento, é garantido que o “atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Da mesma forma, no inciso IV do artigo 8º desta resolução, é afirmado que a escola deve prover serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, salientando-se, dentre estes, a “atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente”. Ainda no que concerne este documento, destaca-se o artigo 11º que recomenda as escolas e aos sistemas de ensino a realização de parcerias com instituições de ensino superior objetivando a construção de “pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo”.

Outro documento produzido pelo MEC/SEESP é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo este, a educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008, p. 1).

Esta política declara como sendo seu objetivo o acesso, permanência e participação dos alunos com necessidades especiais na escola regular, salientando a necessidade de garantir a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística, dentre outros fatores. Discorre sobre o atendimento educacional especializado afirmando que a função deste é identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes para os alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, foi sancionado o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, conhecido como Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite. O objetivo deste, conforme o documento, é “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos da pessoa com deficiência (...)”. Este decreto perpassa por diferentes áreas do campo social como educação, saúde, mercado de

trabalho, inclusão social e acessibilidade. No que tange à Educação, o plano afirma como uma de suas diretrizes, a garantia de um sistema educacional inclusivo. Outra diretriz aponta para a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência.

Através destes e de outros documentos, configurou-se como um dever dos sistemas escolares assegurarem a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. É preciso levar em conta que somente o decreto de lei não irá transformar as práticas educativas. É em conjunto com investimentos na formação de professores e nas escolas e com a elaboração de currículos que possam uma visão menos ingênua do conhecimento, que será possível realizar mudanças na realidade social e educacional. Caso contrário, a regulamentação fica somente no papel, não se efetivando no cotidiano escolar.

Alguns destes documentos citam a necessidade de mudança de concepções e paradigmas para uma verdadeira promoção da Educação Inclusiva. O conceito de Educação Inclusiva passa a diferenciar-se do conceito de integração escolar. Este último refere-se à simples inserção do sujeito considerado diferente na escola regular. A Educação Inclusiva, por sua vez, constitui um enfoque inovador, pois, diz respeito à superação das práticas de ensino tradicionais, buscando eliminar barreiras que impedem a aprendizagem e a participação, contribuindo para assegurar que as diferenças culturais, sócio-econômicas, individuais, étnicas e de gênero sejam enriquecedoras e potencializadoras de aprendizagem (DUK, 2006).

Mantoan (2003) também disserta sobre estes conceitos. Ela explica que tais termos são empregados para referir-se a situações diferentes de inserção no ambiente escolar, tendo fundamentos teórico-epistemológicos também divergentes. A integração parte do princípio de normalização, oferecendo ao aluno com necessidades educacionais especiais serviços e recursos para que atinja ou se aproxime o máximo possível do que é considerado como o nível dos alunos ditos normais. Assim, com este movimento, passaram a ser ofertados diversos serviços e estratégias de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, uma vez que as soluções oferecidas continuam ou reforçam a segregação e exclusão. Neste paradigma, há uma espécie de seleção prévia dos alunos cujas limitações permitem o

ingresso nas salas de aula comuns dos que não permitem. Para aqueles, são realizadas práticas que visam a adaptação do aluno à realidade escolar e não a transformação da escola para atender as necessidades dos alunos. Dentre estas, a autora destaca: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações específicas, redução dos objetivos de aprendizagem, etc. Deste modo, a integração escolar consiste no especial na educação, isto é, numa justaposição da educação especial para o ensino regular, havendo o deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas das escolas especiais para as comuns. A autora alerta, assim, que muitos profissionais continuam praticando a integração, mesmo defendendo a inclusão.

A inclusão, por sua vez, questiona todo o conceito de integração. Estes se tornam incompatíveis, pois, enquanto a integração promove uma inserção parcial, a inclusão prevê uma inserção radical, completa e sistemática, compreendendo que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o ensino comum. As escolas inclusivas são estruturadas em função das necessidades dos alunos. A inclusão diz respeito não somente aos alunos com deficiências, mas a todos os alunos. Na perspectiva inclusiva, os sistemas escolares não se subdividem em especial e regular. A inclusão é, pois, uma provocação que promove grande impacto nos processos educacionais, já que, dentre outros motivos, implica na abolição dos serviços segregados de educação especial (MANTOAN, 2003)

Para Mantoan (2006), a inclusão escolar está ligada a sociedades democráticas, propondo uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino. A autora reflete que os homens não são iguais em tudo. Citando Bobbio, a autora afirma que, deste modo, quando se pensa em igualdade deve-se perguntar: “Igualdade entre quem?” e “Igualdade em quê?”. O que define as pessoas são as suas peculiaridades (e não o que as universaliza) e, assim, tratar diferentemente as pessoas pode evidenciar suas diferenças, porém, tratar igualmente os diferentes, esconde-as e isso os exclui da mesma forma.

A inclusão escolar surge como novo paradigma educacional que vira a escola do avesso. Este paradigma considera a pluralidade das culturas e a complexidade das interações humanas e rompe radicalmente com os pressupostos da Modernidade (MACHADO, 2013). As políticas educacionais atuais partem de um projeto igualitarista e universalista da Modernidade. Neste projeto, tende-se a domesticação dos que diferem do padrão. O discurso moderno se caracteriza por uma guerra à ambivalência e por uma busca racional de ordenar os seres humanos e o mundo.

Este discurso vai contra o imprevisível, o inesperado e tudo o que se constitui como um risco à ordem e à unicidade. Propaga que todos são iguais e livres, mas isso dentro de seus pressupostos padronizados (MANTOAN, 2006).

A escola é uma invenção da Modernidade e, assim, traz em suas raízes, este modelo cartesiano/positivista, que impacta as práticas escolares até hoje, privilegiando uma única forma de conhecimento – o científico. Com base neste modelo, a escola classifica os alunos em níveis, considerando o quanto eles assimilaram dos conteúdos acadêmicos (MACHADO, 2013). A exclusão escolar, assim, relaciona-se com a ignorância do aluno diante desses padrões de cientificidade adotados pela escola. A escola abriu suas portas para novos grupos sociais, mas não para novos conhecimentos. Deste modo, exclui aqueles que ignoram o saber que tanto valoriza e compreende que a democratização é massificação do ensino, desconsiderando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (MANTOAN, 2003).

É nesse discurso moderno, portanto, que a organização pedagógica escolar, de forma geral, se baseia e, por meio dele, o aluno considerado diferente desestabiliza esses valores que negam as condições que produzem as diferenças: “a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita” (p.18). Estes elementos não se coadunam com a cultura da igualdade das escolas. O objetivo escolar, neste contexto, é que os alunos se igualem em conhecimento a um padrão previamente estabelecido. Se não for assim, serão excluídos (seja por repetência, pelos grupos de aceleração, etc.). Por estarem pautadas no atendimento a um aluno idealizado e tendo como base do ensino um projeto elitista, as escolas produzem situações de exclusão que prejudicam a trajetória de muitos estudantes. Mesmo algumas mudanças que estão sendo implementadas visando à inclusão, seguem através de marcos teóricos relacionados a estes pilares igualitaristas e universalistas da Modernidade (MANTOAN, 2006; 2013a).

Os sistemas escolares, assim, estão estruturados a partir desse pensamento moderno, cuja lógica é mecanicista, formalista e reducionista, excluindo tudo o que é subjetivo, afetivo e criador. A partir deste pensamento, as instituições escolares permitem dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores como especialistas nesta ou naquela área, etc. A escola se encontra “presa” ao velho paradigma educacional, não produzindo a reviravolta necessária para a inclusão (MANTOAN, 2003).

A autora reflete que a igualdade abstrata não garantiu relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, especificamente, é considerada perversa pela autora, pois, promoveu o acesso de pessoas com alguma deficiência, mas não lhes assegurou a permanência em todos os níveis de ensino. Neste sentido, faz-se necessário romper com o modelo elitista que predomina nas escolas e “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20). O professor, desta forma, não deveria negar “o lugar de saber” a qualquer estudante. Os alunos devem ocupar este lugar durante seu percurso escolar. Este não reconhecimento fere o princípio da igualdade intelectual (isto é, igualdade de capacidade de aprender) e embrutece o aluno com um ensino expositivo e limitador, que o assujeita à vontade e às verdades de outrem (MANTOAN, 2006; 2013a).

Segundo Mantoan (2013b), a partir destes pressupostos da Modernidade, pauta-se uma concepção conservadora de escola de qualidade, na qual esta se constituiria como aquela que transmite datas, fórmulas e conceitos justapostos e fragmentados. A qualidade do ensino aqui, é vista sob a ótica da supervalorização de conteúdos acadêmicos em todos os níveis do ensino, em detrimento de outros aspectos que circundam o espaço escolar, notadamente os sociais e afetivos. Para esta visão, a boa escola é que foca no sujeito racional, isto é, nos aspectos cognitivos do desenvolvimento, através de práticas como memorização, treinamento, negação do valor do erro, etc. Estas seriam as escolas que preparam para o futuro, visando em última instância, o exame vestibular. A autora questiona este quadro, defendendo que uma escola de qualidade é a que consegue promover a formação de novos padrões requeridos por contextos mais evoluídos e humanitários, que incentiva a proximidade dos alunos entre si, que trata as disciplinas escolares como formas de conhecer o mundo, que possui a família e a comunidade como parceiras no cumprimento de seus objetivos e que se pauta por princípios como solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo por todos os envolvidos com este. Uma escola de qualidade, na visão da autora, ainda promove uma aprendizagem que ora destaca os aspectos cognitivos e racionais, ora os sociais e afetivos. Resumindo, são espaços de desenvolvimento de personalidades autônomas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas e a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento predominam em um clima socioafetivo positivo estabelecido por toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2013b).

Para a autora supracitada, a legislação educacional afirma a necessidade de reconstrução da escola brasileira sob novos enfoques mais inclusivos. Existe atualmente apoio legal para mudar esta situação, mas há também muitos obstáculos para isto. A autora cita alguns como a) a neutralização do desafio à inclusão, através de políticas públicas que imobilizam a ação das escolas mediante o aparecimento de pseudossoluções para atender aos princípios escolares inclusivos; b) o preconceito e o paternalismo no tocante a grupos socialmente marginalizados que justificam práticas de distanciamento dessas pessoas devido as suas peculiaridades; c) a resistência das instituições especializadas a qualquer tipo de mudança que, devido ao enrijecimento de suas estruturas rotineiras e burocráticas, se fragmentam e se distanciam, categorizando e hierarquizando seus assistidos. Além disso, elas possuem suas próprias finalidades e nem sempre um novo propósito, como é o caso da inclusão, abrange seus interesses; d) pais de crianças com deficiências e educadores brasileiros que insistem em batalhar para que as escolas especiais sejam consideradas escolas de ensino fundamental e, com isso, a exclusão se mantenha; e) o corporativismo de alguns profissionais de Educação Especial que desejam conservar seus privilégios e o reconhecimento social que adquiriram; f) pais de crianças sem deficiências que não admitem a inclusão, por achar que a qualidade do ensino ofertado a seus filhos irá ser comprometida para que os alunos ditos deficientes possam acompanhar a turma, dentre outros entraves (MANTOAN, 2003; 2006; 2013a).

A concepção equivocada de escola inclusiva acaba destinando a cada criança um *locus* escolar arbitrariamente escolhido. E isto acentua as desigualdades, justificando o fracasso escolar como problema do aluno exclusivamente. É fundamental que os atores educacionais estejam conscientes de que as turmas escolares, quer queiram quer não, serão sempre desiguais. E, deste modo, é preciso fazer entender que a escola é um espaço privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre, diferente (MANTOAN, 2013b).

Neste sentido, para o avanço na qualidade do ensino, é preciso, segundo a autora, enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e sem levar em conta medidas paliativas. Ela alerta que as estratégias comumente adotadas para combater a exclusão, objetivam mais a neutralização dos desequilíbrios observados com a heterogeneidade existente, do que de fato atendem o cerne da questão. Algumas práticas adotadas por professores (como propor trabalhos coletivos que acabam sendo tarefas individuais realizadas ao mesmo tempo;

ensinar enfatizando somente os conteúdos programáticos da série; adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de trabalho; servir-se de folhas xerocadas para que todos os alunos respondam as mesmas questões ao mesmo tempo; etc.) configuram o ensino para alguns alunos e não um ensino para todos. E é assim, que a exclusão se alastra e se perpetua para todos os alunos (e não somente para aqueles considerados com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2013b). Machado (2013) complementa alertando que fazer com que todos os alunos pensem como o professor ou reproduzam seus conteúdos é subordinar 30 ou 40 inteligências à uma única. A inteligência é um sistema aberto que exige diversos métodos para levar ao aprendizado: “a emancipação da inteligência exige a liberdade do sujeito aprender” (p. 73).

Mantoan (2013a) ainda pontua que o primeiro passo para que a inclusão deixe de ser vista como uma ameaça aos pressupostos adotados pela escola é que não se trata de uma cultura de tolerância a estes alunos dito diferentes, na qual se promovem práticas bem-intencionadas, mas que atribuem a eles a responsabilidade pelo seu fracasso. A tolerância relaciona-se com um sentimento de superioridade em relação ao outro e a escola precisará enfrentar a si mesma e reconhecer o modo como produz as diferenças na escola (agrupando os alunos por categorias, por exemplo) para, deste modo, considerar cada sujeito o resultado de uma multiplicidade infinita das manifestações da natureza, não podendo ser encaixado em qualquer classificação (MANTOAN, 2013a).

Além disso, para que se ensine a turma toda, Mantoan (2013b) destaca que se deve partir da certeza de que as crianças possuem conhecimentos prévios e que todas podem aprender, mas no ritmo e do jeito que lhes são próprios. Ressalta a importância de o professor manter expectativas elevadas sobre a capacidade de aprender de cada aluno e de procurar estratégias para ajuda-los a superar os desafios que enfrentam. Também pontua a proposição de atividades abertas e diversificadas, que consideram os níveis de compreensão e desempenho dos alunos; cita que as avaliações de aprendizagem devem mudar, devendo ser mais coerentes com as inovações propostas e buscando acompanhar o percurso de cada estudante; e sugere a realização de debates, pesquisas, registros escritos, falados, observações e vivências como ferramentas para a efetivação de processos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem de toda a turma. Por fim, menciona que

temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa (MANTOAN, 2013b).

Machado (2013) complementa, pontuando que o objetivo da Educação não é a busca pela verdade, mas sim oferecer oportunidades para que os sujeitos se emancipem intelectualmente. A promoção de espaços nos quais a dúvida e a construção do conhecimento se fazem presentes é importante, pois, não basta garantir o acesso a um conhecimento que não desafia: “não é o conhecimento que emancipa, mas a forma como lidamos e como construímos conhecimento” (MACHADO, 2013, p. 71).

Prieto (2006) continua esta discussão, afirmando que as instituições educacionais reproduzem constantemente o modelo tradicional e não demonstram condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças. Também não conseguem promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, estando apegadas, mesmo nos tempos atuais, à antiga representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis. O pressuposto do modelo tradicional é irrealizável, uma vez que não é possível que todos os alunos se enquadrem nas mesmas exigências de padronização impostas pela escola.

No discurso de muitos profissionais da educação, segundo a autora supracitada, a expressão inclusão escolar tem sido empregada com sentido restrito, significando, apenas, o acesso de alunos com deficiências na escola comum. Destaca que ainda existem muitos desafios para enfrentar no que tange à educação como direito de todos. Um desses se traduz em não permitir que este direito seja somente concretizado com a efetivação de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Nestes casos, vislumbra-se que esses estudantes podem ter acesso à escola, atendendo a uma exigência legal, porém, isso não significa o reconhecimento de sua igualdade de direitos. Neste sentido, é preciso identificar continuamente as intervenções e ações desenvolvidas para que todos possam efetivamente aprender. Isso implicará em novos projetos escolares, na adoção de outros procedimentos avaliativos da instituição e da aprendizagem dos alunos, em atentar para como se estabelecem as interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos (ponto no qual se insere a presente pesquisa), além de constituir espaços para a formação de profissionais da educação (PRIETO, 2006).

Prieto (2006) afirma que, embora os princípios da educação inclusiva venham se fortalecendo desde meados de 1990, ainda é o modelo da integração escolar que predomina nas escolas. A autora relata que, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, movimentos sociais de e para pessoas com deficiências reivindicavam seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais, sendo a Educação um deles. Neste contexto, era a integração escolar que estava na pauta de debate. Esta tinha o objetivo de ajudar pessoas com deficiência a ter condições de vida tão próximas quanto possível ao que é considerado normal pelos padrões da sociedade. Sua efetivação ocorria pela oferta de uma gama de serviços que aumentassem a proximidade física destes alunos com os demais (dimensão física), que permitisse o uso dos mesmos recursos educacionais disponíveis, incluindo a classe comum (dimensão funcional) e buscava maximizar as possibilidades destes alunos interagirem socialmente (dimensão social) (PRIETO, 2006).

Assim, neste modelo, são propostas duas orientações de atendimentos às necessidades específicas destes educandos: uma se constitui por encaminhá-los aos recursos especializados somente quando necessário e a outra se traduz em movê-los a fim de ocupar a classe comum tão logo seja possível. Uma das alternativas indicadas, a classe comum, muitas vezes, condiciona a matrícula ao tipo de limitação apresentada pelo aluno, de forma que aqueles que menos se ajustam às normas estabelecidas são os que ficam mais distante do espaço escolar. Deste modo, questiona-se o acesso condicional de alguns alunos à classe comum. Outro questionamento diz respeito à manutenção da escola em seus moldes tradicionais, devendo os alunos se adaptarem à ela quando, a escola é que deveria se adaptar as necessidades dos educandos (PRIETO, 2006).

Uma das críticas feitas à este modelo de integração escolar relaciona-se ao não oferecimento do conjunto de serviços especializados de forma a garantir o encaminhamento que respeitasse as necessidades individuais de cada estudante. Outro ponto questionado é que, muitas vezes, quando se dava o encaminhamento para a educação especial, este ocorria em decorrência do aluno ter sido rejeitado na classe comum e não devido a sua necessidade. Ainda outra questão a ser ressaltada é a permanência deste aluno exclusivamente na educação especial (PRIETO, 2006).

A inclusão escolar, visando combater este modelo, reconhece e valoriza a diversidade humana como elemento que favorece a aprendizagem. As limitações dos sujeitos devem ser consideradas somente uma informação sobre eles que precisa ser levada em conta na formulação dos planejamentos de ensino. Nesta proposta, suas possibilidades devem ser identificadas,

direcionando a elaboração de alternativas que garantam seu aprendizado e sua autonomia escolar e social. A educação inclusiva passa a ser entendida como um novo paradigma, no qual o apreço à diversidade é condição a ser valorizada, com o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e inovação pedagógica (PRIETO, 2006).

Mitler (2003) alerta que as escolas e o sistema educacional não funcionam de maneira isolada mas, ao contrário, o que ocorre nas escolas é reflexo da sociedade em que elas estão inseridas. Deste modo, os valores, crenças e pressupostos compartilhados socialmente também estarão presentes dentro dos muros de suas instituições educacionais. Os atores educacionais também são cidadãos da sociedade e levarão seus hábitos e valores também para este espaço. Considerando isto, o discurso da inclusão social também adentra e faz parte dos contextos educativos. Nestes, a inclusão diz respeito à uma reestruturação das escolas como um todo, objetivando assegurar que todas as crianças desfrutem de uma gama de oportunidades oferecidas por estas, que abrange: o currículo, as avaliações, os registros e relatórios de aquisições acadêmicas dos estudantes, as decisões sobre os agrupamentos de alunos, as práticas de sala de aula, os esportes, lazer e recreação. Assim, a inclusão visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, impedindo a segregação e o isolamento. Ressalta-se que, ainda que existam muitas ações que as escolas possam fazer no sentido de promover práticas inclusivas, há limites para o que pode realizar sozinha. É preciso que haja uma mudança sistemática e uma política nacional (MITLER, 2003).

O autor supracitado explica que o conceito de inclusão relaciona-se a uma nova forma de pensar a política e a prática da escola, considerando concepções diferentes sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades do comportamento. Muda da ideia de “defeito” para um “modelo social”. Um defeito ou um modelo centrado na criança tem como pressuposto que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas na própria criança. Deste modo, a fim de ajudá-la a aprender, faz-se necessário conhecer a natureza de suas dificuldades através de avaliações dos seus pontos fortes e fracos e, com isto, e quando possível, planejar e implementar um programa de intervenção específico para ela. Este programa visa sua adaptação ao contexto escolar, no sentido de se aproximar o máximo possível aos resultados esperados. O objetivo aqui é encaixá-la no sistema educacional para que possa se beneficiar com o que a escola lhe pode oferecer. Desta forma, a escola não precisa mudar sua estrutura. Embora este modelo seja amplamente rejeitado, ele permanece bastante influenciável na política, na prática e na atitude das pessoas. Para o

modelo social, por sua vez, a sociedade e suas instituições são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e é preciso remover os obstáculos que existem para a participação de pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade (MITLER, 2003).

Neste sentido, entre os termos integração e inclusão, há realmente uma diferença de valores e práticas. Integração, segundo Mitler (2003), diz respeito à preparação dos alunos para serem colocados nas escolas regulares. Deste modo, implica na noção de “prontidão” para que o aluno seja transferido de uma escola especial para uma escola regular. O aluno deve, deste modo, adaptar-se à escola. Não há indicação de que a escola realize mudanças em sua estrutura para acomodar a diversidade de crianças que circulam nela. Há uma transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino.

A inclusão, por sua vez, implica uma reforma radical nas escolas. Baseia-se em um sistema de valores relacionados ao sentimento de pertencer e de celebração da diversidade. Não pode ser entendida de modo isolado da exclusão, isto é, refere-se ao aumento da participação dos alunos na escola e, ao mesmo tempo, a redução da exclusão com relação ao currículo e à cultura. Para o autor mencionado, a Educação Inclusiva não é incompatível com a noção de apoio, podendo este ser planejado e oferecido através de um assistente de apoio a aprendizagem ou outro professor na sala de aula. Outra possibilidade é a parceria do professor com a figura do coordenador de necessidades educacionais especiais, variando a abordagem docente utilizada na classe, conforme as necessidades dos estudantes. O autor salienta, porém, que a presença deste apoio na sala de aula pode acabar levando à segregação e ao isolamento. A inclusão é muito mais um processo do que um destino e representa uma mudança na mente e nos valores para a escola e a sociedade como um todo. O autor ainda alerta que é preciso ver as necessidades especiais no contexto mais amplo das desigualdades sociais e da marginalização (MITLER, 2003).

Mitler (2003) ainda destaca a percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especiais, um equipamento especial, um treinamento especial como uma das principais barreiras à inclusão. O autor afirma que quando os professores tem experiências diretas de inclusão na sala de aula, esse tipo de percepção tende a ser modificado.

Mantoan (2013a) afirma que muitas diferenças que hoje consideramos valiosas e importantes no contexto da escola, foram destruídas na intenção de garantir a homogeneidade dos grupos escolares. Destaca que, embora as identidades naturalizadas forneçam estabilidade ao mundo social, é a mistura e a hibridização que identificamos nos tempo atuais e estas, por sua vez, desestabilizam e questionam qualquer tentativa de fixação da identidade. A ideia de identidades fixas, imutáveis e acabadas, características da Modernidade e do sujeito cartesiano racional, está em crise. A concepção de identidades móveis e voláteis é mais condizente com a contemporaneidade e é capaz também de ressignificar os mecanismos excludentes que vislumbramos ainda hoje.

Silva (2001) explica que, para uma perspectiva que se limita somente a afirmar a existência da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas e essencializadas, pois, são consideradas como fatos sociais diante dos quais se deve tomar uma posição. Esta perspectiva, entretanto, não serve de base para uma pedagogia que foque na crítica política da identidade e da diferença. Esta visão traduz um posicionamento liberal, uma vez que não questiona a produção destes dois fenômenos (SILVA, 2001).

Na perspectiva acima, a identidade é definida pelo que se é: “sou brasileiro”, “sou negra”, etc. Deste modo, tem como referência a si própria e é, assim, auto-contida e auto-suficiente. O mesmo ocorre com a diferença. Esta seria aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ele é branco”, etc. Diferença e identidade seriam entidades independentes. Nesta visão, elas simplesmente existem. Silva (2001), porém, critica esta posição afirmando que identidade e diferença possuem uma estreita dependência. Somente se afirma “sou brasileiro” porque existem outras pessoas que não são brasileiras. Se o mundo fosse homogêneo, as afirmações de identidade não fariam sentido. A afirmativa “sou brasileiro”, assim, é parte de uma cadeia de negações: “não sou argentino”, não sou alemão”, etc. É, portanto, afirmar também o que não se é. Percebe-se que a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade. São inseparáveis: “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2001, p. 79).

Identidade e diferença são o resultado de uma criação linguística. Não são elementos da natureza, não são essências ou coisas que estejam simplesmente aí, esperando serem descobertas, reveladas, toleradas ou respeitadas. Elas são ativamente produzidas. Somos nós que as

fabricamos no contexto de relações sociais e culturais. Além disso, identidade e diferença são criadas por meio de atos de linguagem, isto é, elas têm que ser nomeadas (SILVA, 2001).

Identidade e diferença resultam, assim, de processos de produção simbólica e discursiva. Esta produção está sujeita a relações de poder, através das quais são impostas a todos. Afirmar identidades e enunciar diferenças são ações relacionadas aos desejos dos diferentes grupos sociais, localizados assimetricamente na malha social e que visam acesso aos bens privilegiados da sociedade. Identidade e diferença não são nunca inocentes, sempre envolvem operações de incluir e excluir. Afirmar uma identidade significa demarcar fronteiras, separar e distinguir, declarar quem pertence e quem não pertence e, com isso, afirmar e reafirmar vetores de força (SILVA, 2001).

Normalizar, assim, implica em eleger arbitrariamente uma determinada identidade como o parâmetro em relação ao qual a outras irão se aproximar ou se distanciar. Isto significa atribuir qualidades positivas para a identidade que funciona como parâmetro, ficando os aspectos negativos para as outras que se distanciam desta. Esta identidade normal exerce uma força social tão grande que nem sequer é considerada como *uma* identidade, mas como *a* identidade. Basta pensar que, num contexto onde impera a supremacia branca, o “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2001).

Diante deste quadro, salienta-se a importância do questionamento da identidade e da diferença como relações de poder devendo-se, para isso, problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam: masculino/feminino, branco/negro, homossexual/heterossexual, etc. Ao questionar o discurso de reconhecimento, aceitação e celebração das diferenças, por se tratar de um viés liberal, Silva (2001) afirma que é necessário admitir que a diferença é uma produção cultural (e não um entidade fixa e imutável) e, sendo assim, sua construção é manipulada pelos diversos grupos que compõem o tecido social. Desta forma, é preciso questionar estes mecanismos de produção, ou seja, problematizar as relações de poder imbricadas neste jogo social. Esta ponderação do autor se faz importante, uma vez que contextualiza as diferenças histórica, política e socialmente.

Para Mantoan (2013a), não se pode negar que vivemos, atualmente, o tempo das diferenças e que a globalização tem sido um fenômeno pluralizante, contestando identidades essencializadas.

Entretanto, salienta que se já se reconhece hoje que somos diferentes, ainda se faz-se necessário sermos também diferentes de direitos.

Sobre esta discussão da globalização, destacam-se as ideias de Santos (2008). Objetivando determinar em que medida a globalização alternativa está sendo produzida a partir de baixo e quais são as suas possibilidades e limites, o autor afirma três considerações a partir de suas reflexões. A primeira diz respeito à desvalorização da experiência social em todo o mundo, uma vez que esta é muito mais abrangente do que a tradição ocidental conhece e dá importância. A segunda aborda que esta riqueza social está sendo desperdiçada, o que leva a afirmação de que não há alternativas e que resta somente aceitar o desenrolar dos acontecimentos atuais. A terceira, por fim, compreende que para enfrentar o desperdício da experiência é necessário propor um modelo diferente da racionalidade ocidental dominante. É preciso tornar visíveis as iniciativas e movimentos alternativos e lhes dar credibilidade.

Santos (2008) critica o que chama de razão metonímica, uma vez que esta se reivindica como a única forma de racionalidade. O autor compreende que esta razão desconsidera outros tipos de racionalidade e, portanto, desperdiça a diversidade de experiências sociais em curso atualmente. Esta razão contribui para a contração do presente, situação em que se esconde a maior parte da riqueza de experiências do mundo, haja vista que predomina a superioridade do grupo que estabelece o tempo que determina a contemporaneidade. Deste modo, Santos (2008) defende a crítica da razão metonímica como condição necessária para recuperação da experiência desperdiçada ou, dito de outra forma, afirma a ampliação do mundo através da ampliação do presente.

Santos (2008) designa um procedimento para promover esta ampliação do presente que chama de Sociologia das Ausências. Segundo sua definição, esta é uma investigação que objetiva demonstrar que o não existente é, em verdade, produzido ativamente desta forma, ou seja, não lhe é fornecido credibilidade, mas ao contrário, é colocado em uma posição de invisibilidade. A própria formulação de seu objeto de estudo já representa uma ruptura com as ciências convencionais. É preciso denunciar a produção desta ausência e, com isto, contribuir para a sua transformação em presença ou como afirma Santos (2008, p. 102), “transformar objetos impossíveis em possíveis”.

Santos (2008) afirma que enquanto a Sociologia das Ausências busca expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis, a Sociologia das Emergências visa expandir o domínio das experiências sociais possíveis. Assim, a Sociologia das Emergências é uma “investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (p. 118), objetivando a contração do futuro, substituindo o vazio deste tempo decorrente da noção de futuro linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, que vão se construindo a partir do presente ampliado. Esta é uma consideração muito importante, uma vez que não basta criticar: é preciso transformar as reais condições de vida. Entretanto, para uma transformação coerente e efetiva, se fazem necessários o olhar crítico e a denúncia do que está sendo feito. Fica claro, então a coerência do pensamento de Santos (2008), ao propor os dois tipos de Sociologia citados.

Este autor, dentro de sua proposta, ainda sugere a existência de uma Ecologia dos Saberes que visa confrontar a lógica da monocultura do saber e do rigor científicos, possibilitando a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor para as práticas sociais.

A ideia central da sociologia das ausências (...) é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular (SANTOS, 2008, p. 106).

Assim, o autor compreende que a explicitação de práticas científicas alternativas, algumas das quais tem se tornado visíveis graças as epistemologias pluralistas, podem promover a interdependência entre os saberes científicos e destes com os não científicos, fomentando uma ação contra-hegemônica. Parte-se do princípio de incompletude de todos os saberes como condição de diálogo e debate entre diferentes formas de conhecimento. O autor ainda alerta para o perigo de se entender a ideia de alternativa como sinônimo de subalternidade: a alternativa pressupõe a normalidade, a noção de norma o que pode ocasionar uma designação da alternativa como algo inferior a esta norma. Não é esta a concepção de Santos (2008). Para ele, é fundamental a identificação de contextos e práticas em que cada conhecimento opere em condições de igualdade. É, como afirma o autor, “o círculo das diferenças iguais” (p. 111).

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Realizou-se um estudo qualitativo de caráter exploratório e explicativo. Segundo Bogdan e Binklen (1994), a pesquisa qualitativa permite estudar o assunto na visão dos participantes e considera todo o processo de coleta dos dados e não só o produto, possibilitando, assim, um estudo mais aprofundado da questão. Além disso, estes autores afirmam que o estudo qualitativo possui como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento na coleta dos dados. Também é de natureza descritiva e os significados que as pessoas dão aos acontecimentos de suas vidas é de importância vital nesse tipo de pesquisa. Desta forma, considerando os objetivos deste estudo, a pesquisa qualitativa adequou-se melhor. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de uma revisão de literatura, abrangendo livros consagrados na área e artigos da base de dados Scielo e Google Acadêmico, que embasaram a discussão dos resultados.

Esta pesquisa utilizou o procedimento de estudo de caso, uma vez que foram analisadas situações de interação envolvendo um caso específico, a saber, uma criança diagnosticada com Síndrome de Niemann-Pick – Tipo C. Conforme Ludke e André (1986), um caso se caracteriza por uma unidade dentro de um sistema mais amplo e, segundo Bogdan e Binklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo ou acontecimento específico. Além disso, enfatiza uma ampla descrição e o entendimento dos relacionamentos dos fatores que envolvem o tema pesquisado, permitindo a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma. Conforme Yin (1990), responde principalmente as questões ‘porque?’ e ‘como?’ e pode ser definido como uma investigação empírica de um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos” (p. 32).

Ressalta-se ainda que o estudo de caso se traduz útil para a exploração de novos processos e comportamentos e a realização de novas descobertas possibilitando a formulação de hipóteses e a construção de teorias. Algumas das vantagens deste tipo de estudo são a análise da multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e a consideração

aprofundada dos processos e relações que envolvem o tema em questão. Destaca-se também a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa e significa dentro do todo. É preciso pontuar ainda que uma das possibilidades de seleção de casos para estudo é a opção por casos extremos, uma vez que estes podem fornecer uma ideia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar, permitindo uma melhor compreensão dos casos típicos. Além disso, o estudo de caso com objetivo instrumental busca examinar um caso para se compreender melhor outra questão, um assunto mais amplo e para orientar estudos ou pesquisas posteriores (VENTURA, 2007). Diante de todas essas considerações, entende-se que, no contexto específico desta pesquisa, o estudo de caso permitiu a análise de informações para refletir sobre lacunas que envolvem o tema.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Os relatórios e o diário de campo utilizados como fonte de dados nesta pesquisa foram produzidos através de vivências e observações realizadas pela própria autora em uma escola regular de Salvador. Esta possui a inclusão como meta estabelecida nos documentos oficiais da instituição e utiliza o Acompanhamento Terapêutico Escolar como recurso para seu alcance. A seleção desta instituição para a pesquisa baseou-se no fato de ser a escola na qual a aluna participante do estudo está matriculada, assim como, por ter sido o local de trabalho desta pesquisadora, o que facilitou a autorização para uso das informações coletadas.

Trata-se de um colégio particular que atende da Educação Infantil ao 9º ano. Esta instituição se afirma como uma escola de linha construtivista, acreditando no processo de aprendizado através da interação. Coloca o professor como aquele que elabora situações de aprendizagem nas quais os alunos possam conectar os conteúdos acadêmicos com as suas vivências cotidianas. Deste modo, esta instituição promove como seus objetivos a formação de sujeitos ativos, que participam dos seus próprios processos de aprendizagem e que seguem exercendo sua autonomia.

4.3 PARTICIPANTE

A participante desta pesquisa foi uma aluna diagnosticada com Síndrome de Niemann Pick – Tipo C (com 11 anos e cursando a 4ª série/5º ano no colégio referido acima no ano em que os dados foram coletados). Por questões éticas, será chamado nesta pesquisa de Maria. Trata-se de

um caso raro desta síndrome constituindo, em Salvador/BA, poucos casos registrados. A Síndrome de Niemann Pick é, conforme Fonseca, Leão e Oliveira (2000), uma doença autossômica recessiva rara, descrita em 1914 por Albert Niemann (o tipo A) e complementada em 1927 por Ludwick Pick (o tipo B). Anos depois, o Tipo C foi encaixado dentro desta síndrome pela semelhança na sintomatologia, embora seja diferente genética e biologicamente dos outros tipos. A criança participante desta pesquisa foi diagnosticada com o tipo C. Pacientes com o tipo C apresentam alterações na metabolização de colesterol nas células, resultando num acúmulo destas no baço, fígado e cérebro. Rodrigues (2008) afirma que o tipo C é caracterizado pelo aparecimento na infância e sua sintomatologia abrange: doença grave do fígado, dificuldades respiratórias, atraso de desenvolvimento, convulsões, distonia, falta de coordenação motora, problemas com a alimentação e uma incapacidade de mover os olhos verticalmente. A autora complementa afirmando que podem sobreviver durante a idade adulta e calcula-se que sua incidência seja de 1 em 150000 pessoas (cerca de 500 casos no mundo), o que demonstra sua raridade.

A aluna supracitada apresentava na época da coleta dos dados, perda de memória recente, dificuldades na motricidade, dificuldades de aprendizagem, confusão de ideias, humor instável, dentre outros. Não existe tratamento estabelecido para esta síndrome e, assim, a criança faz uso de um tratamento medicamentoso experimental com a substância ciclodextrina, cujo estudo ocorre nos EUA. Atualmente, existem poucos casos no mundo fazendo uso desta medicação, sendo que a criança participante desta pesquisa e a sua irmã têm obtido bons resultados e progressos no tratamento (seus exames clínicos estão sendo acompanhados e investigados pela comunidade científica estadunidense).

A escolha deste caso para análise se deveu à facilidade para acesso das informações, uma vez que se tratou de um acompanhamento realizado pela própria autora. Deste modo, desde o momento da elaboração do projeto, já existiam diversos dados colhidos durante o período do acompanhamento, os quais ainda se encontravam em estado bruto. Não houve intenção de se utilizar um caso especificamente com o diagnóstico mencionado, já que se entende que este não é um dado importante. O que se buscou analisar foram as interações e como podem contribuir para a consolidação de zonas de desenvolvimento proximal. Assim, a escolha deste caso ocorreu

devido à existência prévia dos dados associada com a autorização dos pais e da escola para utilizá-los.

4.4 INSTRUMENTOS / PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização do estudo, foram analisados relatórios e o diário de campo produzido pela autora desta pesquisa quando realizava o acompanhamento da participante do estudo, como já mencionado. Deste modo, trata-se da utilização de dados secundários, uma vez que não foram produzidos com a intenção de pesquisa.

Os relatórios foram produzidos durante o ano letivo de 2011 quinzenalmente, totalizando 20 documentos. Nestes, foram realizadas diversas descrições de situações vivenciadas pela aluna e observadas pela autora, incluindo em alguns casos falas dos envolvidos. Também foram registrados momentos de interação com a própria acompanhante terapêutica. Estes relatórios eram compartilhados com toda a equipe que acompanhava a criança, a saber: a diretora/coordenadora da escola, a professora, a orientadora educacional, a psicopedagoga que prestava assessoria à instituição além dos pais da criança. Este compartilhamento contínuo gerava muitas reflexões e questionamentos sobre as intervenções empreendidas e orientações e sugestões de como proceder.

Além dos relatórios, também foi utilizado o diário de campo da autora através de informações adicionais que pudessem enriquecer as descrições e as análises destas. Neste, foram registradas as atividades realizadas, o contexto no qual estas acontecem, comportamentos, posturas, atitudes, acontecimentos e situações que ocorreram, incluindo falas e citações dos envolvidos e também foram anotadas as observações pessoais da pesquisadora (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Durante o acompanhamento da aluna, este diário de campo serviu de base para a elaboração dos relatórios mencionados.

4.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise, foram selecionadas nos relatórios e diário de campo, situações de interação entre aluna acompanhada e demais atores do contexto escolar que eram representativas para o alcance dos objetivos pretendidos. Com estas situações, buscou-se refletir sobre o papel das interações para a prática educativa, relacionando com o referencial teórico da pesquisa.

Para a descrição do caso estudado, consideram-se reflexões formuladas por Geertz (1978). Este autor, ao descrever como compreende o conceito de cultura, critica o modelo de ciência experimental em busca de leis universais e afirma que para o entendimento deste fenômeno social, é preciso um modelo de ciência interpretativa, à procura do significado. Desta forma, salienta a existência de estruturas significantes que são produzidas, percebidas e interpretadas culturalmente. Com esta ressalva, o autor afirma a compreensão de que os dados coletados em uma pesquisa são a construção das construções de outras pessoas e a análise, portanto, parte de uma seleção feita pelo pesquisador das estruturas de significado que irá tratar. O pesquisador inicia seu trabalho pelas suas próprias interpretações do que acredita que pretende seus informantes e, em seguida, passa para a sistematização.

A partir desta reflexão, o autor analisa que a ação do pesquisador se traduz como uma descrição densa, no sentido de que este enfrenta múltiplas estruturas conceituais complexas, algumas sobrepostas ou relacionadas às outras e que ele deve, sob alguma ótica, apreender e apresentar. Ele constrói uma leitura de um texto estranho, incoerente, irregular e desconhecido. Esta leitura não pode ser divorciada do que acontece, ou seja, do que as pessoas dizem naquele local, do que elas fazem, do que é feito a elas, etc., pois em caso contrário, este texto torna-se sem aplicações e vazio. Assim, o autor defende que a análise deve ser uma avaliação das conjunturas, um traçado de conclusões explanatórias a partir do estudo das conjunturas sociais. Sustentado por esta forma de pensar, o pesquisador interpreta os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos a partir de um contexto no qual eles podem ser estudados de forma inteligível, “isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1978, p. 24).

Esta pesquisa, que adota o estudo de caso como ferramenta para o alcance de seu objetivo, considera a compreensão do autor supracitado, entendendo que descrever e analisar um caso de forma densa é estudá-lo a partir de seu contexto, levando em conta a diversidade existente entre os homens. Como Geertz (1978) salienta, tornar-se humano é tornar-se individual e isto ocorre dentro de padrões culturais e de sistemas de significados construídos historicamente, a partir dos quais o homem fornece sentido, forma, ordem e objetivo à sua existência. Portanto, estudar o individual é considerar que existem vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura e que estas análises podem propiciar um olhar mais coerente com a “humanidade face-a-face”, como afirma o autor. Neste sentido, ele pontua que

(...) o caminho para o geral, para as simplicidades reveladoras da ciência, segue através de uma preocupação com o particular, o circunstancial, o concreto, mas uma preocupação organizada e dirigida (...) (p. 65).

Complementando esta discussão, Bordas (2002) alerta que uma descrição científica não é neutra mas, ao contrário, decorre de processos de inscrição e construções dos objetos estudados. O ato descritivo é um ato comprometido política e ideologicamente, havendo características intencionais e teleológicas na ação de descrever. É preciso se ter uma noção de referencialidade, ou seja, considerar o tempo, espaço, circunstâncias, situações e intenções que envolvem uma determinada descrição. O sujeito e o objeto não encontram-se separados, mas sim envolvidos na história. Desta forma, o autor atenta de que não é possível descrever fora de bases pré-estabelecidas do campo simbólico e da compreensão cotidiana de quem descreve.

Assim, se entende como uma boa descrição aquela que sinaliza as redes significativas do tema tratado e que evidencia as saliências que permitem iluminar a questão. Um bom ato descritivo é aquele que, ao constituir seu marco de referência, estabelece diferenças, contrastes, tensões e evidencia as emergências. Além disto, é um ato que reconhece que não pode captar a realidade tal como ela é, mas que constrói o que é vivenciado e que se traduz como um demonstrativo da cultura de quem descreve. Uma descrição não deve necessariamente contar toda a história, mas deve utilizar momentos determinados da história que permitem uma compreensão contextualizada e coerente do problema. Na ação descritiva, conforme Bordas, há sempre uma focalização de alguns tipos de relações. A partir destas ideias, entende-se que o trabalho descritivo deve ser o registro de uma complexidade, das lacunas, das deficiências, dos conflitos que envolvem o assunto tratado. É uma forma de interrogar a práxis. E, conforme o posicionamento do sujeito que descreve, pode ter um caráter tradicional ou renovador.

Bordas (2002) ainda ressalta que é preciso ter claro as possíveis finalidades da descrição, alertando para a possibilidade desta ser infinita quando não se tem consciência do que se quer descrever e para quê se quer descrever. É necessário o reconhecimento dos aspectos de manipulação do ato descritivo e de seus potenciais significados. O autor conclui que a descrição é uma Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme conceito vygotskyano, uma vez que é um espaço potencial, interativo, facilitador e propiciador de compreensão. A descrição se traduz, portanto, como processo mediador que transforma elementos de uma cultura objetiva e coletiva em sistemas de significado subjetivo; é, pois, uma forma de organização do pensamento. É a

partir destas formas de se conceber a descrição que se pretendeu escrever sobre situações de interação entre aluna acompanhada e seus pares e não-pares.

Entretanto, o objetivo desta pesquisa não se restringiu somente à descrição, mas visou analisar as situações, conforme referido anteriormente. Para a análise de situações de interações, se utilizou a perspectiva microgenética. Esta, conforme GOÉS (2000), enquanto abordagem metodológica inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, permite “adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expande as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais” (p. 9). A autora define a análise microgenética como uma maneira de construção de dados que necessita da atenção a detalhes e a recortes de episódios interativos (caso desta pesquisa), constituindo-se como um exame voltado para sujeitos focais, para as relações intersubjetivas e para as relações entre microeventos e condições macrossociais, o que leva a um relato minucioso dos acontecimentos. A dimensão macrossocial pode ser analisada na medida em que se objetiva na dimensão microssocial. Desta forma, este tipo de análise, pode ser o caminho exclusivo de uma pesquisa ou ser associado a outros procedimentos para compor um estudo de caso ou pesquisa participante.

Ainda cabe ressaltar que a visão genética presente nesta abordagem provém das ideias de Vygotsky sobre o funcionamento humano e da metodologia que ele próprio adotou em suas pesquisas, a saber, a análise minuciosa de um processo, de forma a compreender sua gênese e as transformações dos eventos em curso. Para o autor, os processos humanos tem sua gênese nas relações com o outro e com o meio cultural e são essas relações que devem ser investigadas (GOES, 2000).

4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A diretora da escola e os pais da aluna participante do estudo autorizaram a utilização das informações referentes à criança acompanhada presentes nos relatórios produzidos pela autora e do diário de campo desta para fins de pesquisa, mediante explicação oral sobre esta e também assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Neste, foram informados dos objetivos da pesquisa, do método de utilização dos dados, da divulgação pública destes, da voluntariedade na autorização para uso das informações, assim como da possibilidade

de desistência em qualquer momento. A devolução dos dados será feita através da entrega de uma cópia da dissertação para os pais da aluna e também para a direção da escola estudada, além de convite para defesa pública da dissertação.

5 DESVELANDO AUSÊNCIAS E PRODUZINDO SENTIDOS: PONTOS E CONTRAPONTO

Para a exposição dos dados, serão relatadas situações observadas pela autora durante o acompanhamento de Maria⁵, que se mostraram relevantes para a análise das interações estabelecidas por ela com todos aqueles que circulam pela escola (adultos e crianças). Foram realizadas algumas reflexões baseadas no aporte teórico da pesquisa e espera-se que estas possam fornecer sugestões e questionamentos que ampliem nosso olhar para tema tão complexo e tão vasto.

No início do acompanhamento de Maria na escola, era comum ocorrerem situações nas quais ela parecia esquecer o que estava indo fazer e retornava, na metade do percurso, para o ponto de origem. Assim, em algumas ocasiões, quando não havia café na máquina, eu sugeria que fôssemos à cantina ver se lá não teria. Por diversas vezes, no meio deste caminho, ela voltava para a máquina de café. Eu repetia para irmos na cantina. Novamente, no meio do percurso, ela retornava a máquina. Esta situação ocorria quatro ou cinco vezes seguidas, até que conseguíamos chegar na cantina. Da mesma forma, cena semelhante se repetia nos recreios. O procedimento adotado pela escola para comprar lanche consistia em pegar uma primeira fila do caixa, onde se pagava e recebia o cupom. Com este em mãos, os alunos seguiam para outra fila para retirar o lanche. No caso de Maria, ela seguia diretamente para pegar o lanche. Ao ser explicada de que era preciso pegar outra fila para pagar pelo lanche, ela seguia para o caixa. Porém, ficava um tempo e, antes de chegar a sua vez retornava para a cantina, sendo necessário repetir a explicação muitas vezes.

Esta atitude apresentada por Maria relaciona-se com o que Píchon-Riviére (1998) chama de sistema de fechamento e abertura. Conforme explicitado em capítulo teórico, não existe contradição entre sistema aberto e fechado, ambos criam uma situação em espiral. Contudo, o estancamento do processo fechado pode ocasionar perturbações do desenvolvimento. Uma vez que o material é assimilado, a situação que deveria se abrir novamente, continua fechada para a incorporação de novas informações. Este fechamento ocasiona, por sua vez, a repetição de uma

⁵ Nome fictício.

conduta, já que a comunicação foi interrompida. Deste modo, a conduta se repete sistematicamente. Se o pensamento fica fechado durante muito tempo em uma estrutura, estereotipa-se.

Na situação observada com Maria, o sistema parece ter se fechado, fazendo-se necessário a repetição da mesma explicação seguidas vezes (a comunicação foi interrompida) e gerando a repetição do comportamento (ir e vir de uma fila para outra). O importante neste caso é considerar que o aprendizado, conforme o autor mencionado, configura-se em abrir o círculo para o exterior. A aprendizagem é um sistema de abertura e fechamento que funciona dialeticamente, assim, fecha-se em um momento, para abrir em seguida e fechar novamente. Deste modo, pode-se pensar que o educador pode intervir em situações como esta no sentido de fomentar a abertura do sistema, saindo-se assim da conduta repetitiva e levando ao aprendizado. O fechamento é importante para a assimilação e a abertura para a inclusão de novas experiências. Quando o sujeito está numa disposição de abertura, irá participar e contribuir socialmente. No caso analisado, tentou-se a abertura através de um recurso visual que se traduziu como um caderno da rotina da criança, na qual foram dispostos fotos da criança realizando as atividades do cotidiano da escola com uma breve legenda. Com isto, nos momentos em que tais situações ocorriam, o caderno era mostrado para ela. Investiu-se assim na linguagem visual para auxiliar o movimento de abertura. Com o tempo, Maria internalizou o procedimento da escola e tal caderno não mais se fez necessário.

Outro ponto observado envolvem as estratégias pessoais de Maria para lidar com o que lhe é desafiante. Na maior parte das vezes, Maria adotava uma postura de evitação ou fuga (o que podemos relacionar, em alguns casos, com uma disposição de fechamento, conforme analisado no parágrafo acima). Exemplificando, foram observadas situações nas quais ela parava a realização de tarefas ou exercícios escolares, geralmente para cantar. Às vezes, afirmava que queria ir para cama relaxar. Também ocorria a recusa em entrar na sala de aula. Ia para o banheiro, por exemplo, e depois não queria retornar para a aula. Quando eu fazia menção em voltar, ela fazia cara de choro, dizia que eu estava reclamando com ela e andava para o lado oposto. Situações como estas denotam suas estratégias para lidar com os desafios existentes na sala de aula. Maria não acompanhava as tarefas da turma, tendo sido realizadas adaptações para ela. Ao ser confrontada com tantos desafios, reagia com comportamentos como os citados.

Podemos compreender suas estratégias se consideramos, conforme Vygotsky (1989), que a criança não sente diretamente seu defeito, mas sim as dificuldades que resultam dele. Com isto utiliza mecanismos para se defender destas dificuldades que constata cotidianamente em seu cotidiano escolar. Entendendo que o que se constitui como obstáculo ao desenvolvimento são as mediações inadequadas estabelecidas com o meio e não o defeito propriamente dito, o educador pode atuar no sentido de fomentar trocas e relações significativas que contribuam para que a criança aprenda a aceitar e lidar com suas limitações de forma mais saudável.

Sobre isto, pode-se considerar a visão de Vygotsky (1989), segundo a qual quando há um defeito existente, o organismo o compensa utilizando outras estruturas que estão intactas. A compensação, segundo este autor, se produz por uma via indireta de caráter social e psicológico. No caso analisado neste estudo, pudemos observar esta compensação através da utilização do maior interesse trazido por Maria: a música. Sempre cantando, fosse na sala de aula, fosse nos corredores da escola, a música se traduzia como um mecanismo que facilitava a disposição de abertura por parte de Maria. Se alguém cantasse com ela, era possível vislumbrar sua alegria, prazer e contentamento e, neste momento, ela interagia de forma espontânea. Além disto, embora apresentasse uma dificuldade relacionada à memória de curto prazo, isto não se verificava quando se tratava de música. Maria lembrava a letra de muitas canções que gostava, inclusive cantava trechos de músicas em inglês. Deste modo, a música, para Maria, se constituiu como o que Vygotsky (1989) chama de caminho indireto de desenvolvimento. Naquele contexto, foi elaborado um projeto específico para Maria no qual trabalhou-se com língua portuguesa, enquanto investia-se também no exercício da memória e da concentração, além de ser um recurso que possibilitou mais trocas, acolhimentos e afetos nas relações entre pares (parte do projeto visava o compartilhamento com os colegas do que ela havia feito, existindo momentos musicais que envolviam a todos). Salienta-se que, através deste recurso, os colegas também aprenderam uma nova forma de se aproximar dela, sem que ela agisse com uma postura de distanciamento.

Para Vygotsky (1989), o problema não é o defeito, mas sim ocorre quando a dimensão biológica da questão se converte em um fato social. O defeito não determina o destino da personalidade, mas as suas consequências sociais. Assim, aqueles considerados com necessidades educacionais especiais estão aptos a desenvolver todas as facetas da vida ativa, se beneficiando de uma educação adequada, com técnicas e procedimentos que se constituam nos caminhos indiretos

propostos pelo autor. Qual será este caminho indireto, isto quem dirá é a própria criança. Cabe aos educadores descobrir um deles, através de tentativas e erros, e agir na direção do desenvolvimento. A criança é a bússola que guiará as possibilidades de intervenção para seu desenvolvimento.

Ainda destacam-se atitudes de distanciamento do outro como, por exemplo, quando outra aluna foi dar um abraço em Maria e ela se distanciou da mesma com o braço, saindo sem responder. Quando afirmei para ela que alguém tinha falado com ela, então, ela retorna, dá o abraço e pergunta como vai a colega, iniciando um diálogo. Da mesma forma, outro colega pediu para ver sua máquina fotográfica. Ela impediu que qualquer um pegasse na máquina saindo de perto da pessoa. Sua comunicação, nesses momentos, era corporal e não verbal: com o braço, afastava o outro que se aproximava dela.

Neste ponto, pode-se notar que a intervenção do outro é capaz de auxiliá-la a abrir este sistema. Distancia-se fisicamente da colega que lhe oferece uma atitude de afeto, porém, com a intervenção do educador, ela retorna e compartilha o abraço, abrindo o sistema. E isto, conforme Píchon-Riviere, é aprendizado. Além disto, pode-se vislumbrar também por meio desde dado, o papel da linguagem. Foi a fala do educador que possibilitou, neste caso, a disposição para abertura. A linguagem, conforme Vygostky (1989), pressupõe o desenvolvimento de sistemas semióticos que se constituem em instrumentos de atividade psicológica. É exercitando a linguagem que a criança experimenta situações de dialogia, de interação verbal, de expressão do pensamento pela linguagem e, com isto, se desenvolve. Na situação relatada acima, a linguagem (utilizada pelo educador) promoveu uma disposição de abertura que, por sua vez, promove o desenvolvimento na medida em que Maria transforma um comportamento não-verbal (afasta a colega com o braço) em linguagem, em interação verbal e dialógica (pergunta como ela vai).

Outra transformação, de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico, foi possível observar em situações em que Maria travava diálogos consigo mesma. Seguem alguns exemplos. Uma professora de outra turma disse para dois alunos: *“Porque estão fora da sala? O intervalo já acabou! Vão para a sala!”*. Ao ouvir isso, Maria começou a falar em voz alta (todas as falas abaixo são dela e foram ditas na sequência):

- *“Vão para a sala!”*

- *“Eu não quero ir!”*

- *“Mas tem que ir para a sala!”*

- *“Porque tem que ir para a sala! Eu não quero ir!”*

Outro exemplo ocorreu quando estávamos resolvendo cálculos matemáticos:

- *“Quanto é $6 + 3$?”*

- *“É 8 né?”*

- *“Não. Quanto é? Como faz para resolver?”*

Mais uma situação registrada nas observações: haviam dois alunos discutindo na sala e um bateu no outro. Maria, então, observou a cena e começou a “travar” um diálogo consigo mesma, como se estivesse respondendo a alguém brigando com ela: *“Você me bateu! Está doendo viu? Tá doendo!”*.

Estes exemplos demonstram a lei genética do desenvolvimento cultural, formulada por Vygotsky. Maria fala, repetindo os discursos que ouve, transformando em fala interior os diálogos externos que observa e isto desenvolve seu pensamento. Fica evidente aqui o papel das interações que o sujeito estabelece com os outros para o seu desenvolvimento. Ao tomar posse do material cultural, o sujeito o torna seu e o utiliza como instrumento de ação no mundo. Ao repetir o que ouve, ela vai aumentando seu repertório verbal. Esta é uma atividade de reconstrução da atividade psicológica e, desta forma, está relacionada com a constituição do sujeito.

Também foi possível observar que Maria apresentava uma compreensão literal das palavras. Quando ela disse algo que não entendi, então, usei a expressão “oi?”, utilizada comumente para que uma pessoa repita o que disse. Maria, então, falou *“Oi! Tudo bem?”*. Utilizei a palavra com outro sentido, mas ela captou como se eu estivesse dando um oi (seu sentido literal). Em outra situação, a professora de Artes solicitou que a turma fizesse um desenho de observação. Explicou que deveriam observar o objeto (que ela disponibilizou) e desenhá-lo com o máximo de detalhes e da forma mais parecida possível com o objeto real. Salientou que não podiam pegar o objeto e colocá-lo no papel, fazendo seu contorno, pois, tratava-se de um desenho de observação. Maria, então, começou desenhando um coração. Ao explicar-lhe que deveria desenhar aquele objeto, observando-o, ela pegou o objeto, colocou em cima da folha e começou a contornar. Expliquei

que deveria observar, que não podia contornar. Ela não sabia como fazer e, então, pegou novamente o objeto e continuou contornando. A professora de Artes entendeu que, no caso dela, era preciso deixar que contornasse, pois, ela ainda não conseguia fazer de outra forma.

Para Vygotsky (1998), o ensino deve auxiliar a criança a atingir níveis mais elevados de pensamento. Segundo ele, uma educação baseada somente no concreto não auxilia os alunos a superarem suas deficiências. Ao invés disso, reforçam o costume do pensamento concreto e suprime os rudimentos de pensamento abstrato que poderiam ter. Para o autor, as crianças não atingirão formas mais elevadas de pensamento abstrato se a escola não as impulsionarem nesta direção. Deste modo, o educador precisa estar preparado para aproveitar oportunidades que contribuam para o avanço no desenvolvimento mental de seus alunos.

Ainda sobre esta questão, outra observação realizada foi uma dificuldade de Maria na compreensão da noção de tempo. Uma das estratégias adotadas pela escola foi a realização de um calendário no qual Maria marcava o dia presente cotidianamente. Assim, quando perguntada: “*Maria, se ontem foi 11, que dia é hoje?*”, ela generalizava a noção de dia para a de ano, dizendo: “*Se ontem foi 2011, hoje é 2012!*”. Ela generalizava o aprendizado, mas não percebia a diferença entre dias, meses e anos.

O uso da linguagem também se faz importante para, além de estimular o pensamento abstrato, promover a reestruturação de experiências e conhecimentos. Uma estratégia possível neste sentido é a retomada do fim de semana. Foi observada uma atividade para os alunos relatarem e desenharem seu fim de semana. Maria escreveu o seguinte (transcrito da forma como ela escreveu): “*eu fui para o cinema shopping. Qual shopping? Salvador ou Barra. Se por se for você veio marcou*”. Dois pontos chamam atenção: o primeiro é que ela anota a pergunta que eu fiz quando perguntei qual foi o shopping, o que mostra sua compreensão concreta. Outro ponto é a segunda frase que não tem sentido lógico. Esta frase ela escreveu espontaneamente, sem nenhuma intervenção. Ao contar, escrever ou desenhar sobre seu fim de semana, a criança pode retextualizar e reconceitualizar a experiência vivida, reconstruindo significados e sentidos para suas vivências e contextualizando-os com os significados culturais compartilhados pelos membros de seu grupo social (ONRUBIA, 2009). Atividades como esta podem auxiliar Maria a ir, gradualmente, organizando seu pensamento.

Além do educador, os pares também possuíam importância imprescindível para Maria. No início do ano letivo, Maria parecia não se importar muito em falar com os outros. Entretanto, a escola buscou investir neste ponto contando com a colaboração da turma. Deste modo, em um intervalo, as colegas a chamaram para brincar de esconde-esconde. Ela disse que não queria apesar das insistências das mesmas. Essas, então, mudaram o jogo para pega-pega e depois de mais insistência, Maria aceitou. Estimulada principalmente pela colega Priscila⁶ ela corria em ritmo mais lento que os outros. Quando a colega dizia “*Corre, Maria!*”, ela dava passinhos curtos mais rápidos e logo depois parava. Ficava mais observando, tentando entender a brincadeira do que correndo. Parecia não compreender que precisava “fugir” de quem estava “pegando”. Esse momento foi importante para sua interação com as colegas (estas passaram a chamá-la mais para brincar) e também para que Maria observasse/notasse mais seus colegas (não ficando tão centrada em si, no que quer fazer, no que não quer fazer, etc.).

Com o passar do tempo, Maria começou a se aproximar mais dos colegas. Embora não iniciasse um diálogo, em alguns momentos, nos intervalos entre as aulas, ela levantava e se aproximava fisicamente de um grupo de colegas, em silêncio. Parecia que estava tentando interagir com eles, começando a demonstrar uma disposição para abertura. Com a proximidade física, os colegas acabavam conversando com ela.

De forma mais específica, os colegas foram fundamentais para a superação de um grande desafio para ela: participar das aulas de Educação Física. No início do ano, Maria se recusava a subir para a quadra e passava todo o tempo desta aula, circulando pelo pátio da escola. No momento de subir para a quadra, ela saía da sala de aula com a turma, porém, desviava o caminho, afirmando que queria café e entrava na cantina. Em uma destas ocasiões, ao ser lembrada que este se obtém numa máquina de café existente na escola, ela começou a choramingar e a agredir verbalmente a acompanhante e funcionários da escola, enquanto se dirigia para a máquina. Foi combinado que, depois que ela terminasse o café, iria para a quadra. Assim aconteceu, até que no meio da escada, ela fez a volta e começou a descer. Quando comentei que ela estava quebrando nosso combinado, ela começou a circular pelo pátio, resmungando e se distanciando de mim. Depois de um tempo, se aproximou novamente para repetir que queria café. Respondi que ela tinha acabado de tomar e ela afirmou que não tomou. Percebi, neste momento, que ela não se lembrava de ter tomado o

⁶ Nome fictício.

café. Refizemos o percurso que ela fez quando tomou a bebida até jogar o copo no lixo. Ela, então, se deu conta de que realmente tinha tomado o café e saiu sem dizer nada (parece que estava refletindo sobre não se lembrar de ter tomado o café). Depois de um tempo, falei novamente em ir para a quadra e ela voltou a se distanciar fisicamente de mim, apresentando os comportamentos já descritos. Quando se aproximou mais uma vez, contou que não gostava de ir para a quadra porque lá “*é sujo*”.

Com base nesta resistência de Maria para participar das aulas de Educação Física, a professora resolveu organizar um “trenzinho humano” para subir para a quadra, no intuito de Maria, estando neste, subir junto. Esta participou do trenzinho inicialmente, mas quando viu a cantina, saiu deste e desviou o caminho. Neste momento, cinco colegas saíram da fila, indo na direção de Maria, convidando-a para ir à quadra. Apesar da insistência destes, Maria não foi. Ela ficou repetindo que queria lanche e não subiu.

Na aula seguinte, foi a vez do professor de Educação Física tentar uma nova estratégia: ele entrou na sala de aula e as crianças logo começaram a comemorar (elas gostavam muito desta aula). Alguns começaram a perguntar à Maria se ela ia para a quadra com eles. Maria respondia firmemente que não e depois de ser perguntada pela terceira vez, se distanciou e saiu da sala (indo em direção à cantina novamente). Ir para a cantina parecia ser sua válvula de escape para fugir desta situação quando se sentia pressionada. Com certa insistência, a professora conseguiu convencê-la a retornar à sala. Nesta, o professor de Educação Física perguntou a turma que brincadeira eles poderiam fazer na sala. Alguém respondeu: “*Cacique!*”. Então, montaram a roda no chão e começou a brincadeira. Maria participou ao mesmo tempo em que parecia observar a dinâmica/interação de seus colegas. Ela se mostrou atenta, fazia todos os movimentos do “cacique” sem dificuldades. Depois de um tempo, o professor comentou que ali estava apertado para brincar e sugeriu que fôssemos para a quadra no que foi apoiado imediatamente pelo grupo. Neste momento, duas colegas, sem nem dar tempo de Maria desviar o caminho, cruzaram seus braços com os dela e a levaram para a quadra. Assim, Maria subiu, continuou brincando e quando o jogo mudou para “chicotinho queimado”, também participou consideravelmente. Não só cantou a canção, como correu para colocar o objeto atrás de alguém. Como seu andar é lento e ela dava corridinhas e parava, foi ajudada por mim e corri junto com ela para que completasse o procedimento da brincadeira. Ao final da aula, o professor ressaltou para a turma a importância

daquele dia, pois, Maria estava ali com todos eles. Neste recreio (após esta aula), os colegas disseram para Maria frases como “*Nós conseguimos Maria!*” / “*Conseguimos! Que bom!*” / “*Deu certo!*”.

Ao subir para a quadra, a aula de Educação Física não se tornou mais novidade e, assim, Maria passou a frequentar estas aulas, ainda que ficasse no fundo da quadra, se distanciando o máximo que podia da bola (em jogos com bola), mas participando do seu próprio jeito (afirmava para os colegas: “*Vai! Pega a bola! Não deixa a bola cair! Vai!*”). Com o tempo, os colegas também a ajudaram a se aproximar da bola: pausavam o ritmo do jogo para que ela pegasse a bola e jogasse para alguém.

Pode-se hipotetizar que esta resistência à aula de Educação Física traduz-se por ser um espaço onde se evidencia uma dificuldade apresentada por Maria, devido à sua condição orgânica, que é a lentidão nos movimentos, o andar devagar e na ponta dos pés. Trabalhar com o corpo é algo difícil para ela. Na situação analisada, vislumbra-se que uma forma de ajudá-la a enfrentar este desafio foi, mais uma vez, o recurso da música. Ainda que não intencionalmente (como nas outras vezes já mencionadas), percebe-se que nas brincadeiras cacique e chicotinho queimado há ritmo e música. Vê-se novamente, aqui, a utilização de um caminho indireto de desenvolvimento, como refletido por Vygotsky (1989).

Ressalta-se também, nesta situação, o papel e importância dos pares para o desenvolvimento. É através da vivência de papéis na interação entre iguais que as crianças aprendem sobre estes papéis, assim como exercitam comportamentos comunicativos, agressivos, defensivos e cooperativos. Estas relações, geralmente mais intensas das que as entre adulto-aluno, contribuem para que a criança aprenda como se manifestar em um determinado contexto, como deve falar, se vestir, o que pode ou não fazer, etc. As pesquisas mostram que existe uma relação entre isolamento social e falta de competências sociais (COLL; COLOMINA, 1996). Diante disto, percebe-se como estas interações são importantes para todas as crianças, e não somente para aquelas consideradas com necessidades educacionais especiais. A experiência relatada acima denota um movimento das outras crianças para acolher o outro, na sua diferença e representa crescimento para elas também. Para Maria, foi o apoio e acolhimento dos colegas que a estimulou para conseguir superar seu desafio.

Outra situação observada, envolvendo a interação entre pares, foi uma brincadeira de jogo da memória. Neste, Maria não esperava a sua vez de jogar e quando foi lhe dito que precisava esperar, ela começava a fazer reclamações e grosserias com os colegas que estavam também jogando, além da acompanhante. Outro ponto é que, quando não formava o par, ela continuava abrindo todas as peças até encontrar a certa. Novamente, quando lhe era lembrado que as regras do jogo não permitiam isto, ela reagia da mesma maneira. Quando o jogo acabou, ela disse que não queria jogar de novo e saiu da sala em direção à cantina (uma de suas estratégias, como foi descrito). Talvez ela não tenha gostado, pois, o jogo pode ter evidenciado sua dificuldade (ela não conseguia lembrar-se dos locais em que estavam as figuras e, assim, não formava pares – a não ser por coincidência) e ela tentou outras estratégias que dissemos não ser possível, pois, não consideravam as regras do jogo. Assim, foi se distanciando e não querendo jogar mais. Em momentos posteriores, foi elaborado um jogo da memória para Maria. Neste, fotos de seus colegas, da professora e da acompanhante deveriam formar pares com seus respectivos nomes. Salienta-se que os colegas, ao se verem em um jogo da memória, queriam participar da brincadeira e o fizeram de forma entusiasmada, anunciando sempre que formavam um par: “*Maria, eu peguei você!*”. Isto tornou o jogo mais dinâmico e Maria passou a demonstrar uma disposição de abertura para participar do jogo.

A situação de jogo, de forma geral, se constitui um recurso interessante, uma vez que permite a relativização do próprio ponto de vista. Neste contexto, através de interações entre pares, a criança exercita a habilidade de compreender uma situação como ela é vista por outra pessoa e como esta reage cognitivamente e emocionalmente diante disto. Estas vivências, portanto, direcionam para a redução do egocentrismo e possibilitam a cooperação e o ajuste social (COLL; COLOMINA, 1996). No caso analisado, percebe-se que Maria ainda precisava realizar mais progressos nesse tocante. A estratégia adotada, criando um jogo da memória personalizado, trouxe a afetividade para este contexto desafiante para ela, facilitando sua participação e interações com colegas.

Além disso, a situação de jogos pode influenciar no controle dos impulsos agressivos. Através das relações entre iguais, as crianças experimentam a agressividade, ao mesmo tempo em que têm oportunidade de desenvolver suas estratégias reguladoras para lidar com os efeitos do

comportamento agressivo. As condutas agressivas surgem com mais frequência nas interações entre pares do que nas interações adulto-criança, já que esta última é marcada pela hierarquia e autoridade (COLL; COLOMINA, 1996). Sobre isto, foi possível observar outras situações em que agressividade e impulsividade apareceram conjuntamente no comportamento de Maria.

Em uma das vezes em que fomos ao banheiro, ao lhe dar o papel para enxugar a mão, ela disse para mim: “*Vou jogar o papel na sua cara*” e deu uma risada. Estas frases mais agressivas foram constatadas em outros momentos. Em outra situação, me contou: “*Eu bati no meu pai*”. Quando perguntei porque, afirmou que este a pediu o papel do cinema e ela não quis dar. Ele, então, falou de maneira mais grossa para ela dar o papel e ela bateu nele. Não se sabe se isso realmente aconteceu ou se é sua fantasia. Entretanto, nos dá indícios de que essa agressividade não se dirige a uma pessoa específica, mas ocorre quando ela não gosta de algo, quando ela não quer fazer algo ou quando não consegue algo que quer.

Outro exemplo foi uma situação relatada por uma funcionária: houve um momento em que Maria se dirigiu ao portão porque queria ir embora. Esta funcionária que estava naquele local no momento, impediu que ela saísse. Maria, então, ameaçou lhe dar um beliscão. Mais um exemplo que ocorreu: foi para a cantina pedir o café pela terceira vez. Quando dissemos que ela já tinha tomado duas xícaras e que não teria mais, ela falou para a funcionária da cantina de forma desdenhosa: “*Você não sabe fazer um café não é?*”. Esta situação se repetiu outras vezes com o acréscimo de ter entrado na cantina exigindo um pão e, mesmo com as explicações de que devia ir antes em outra fila pagar o lanche, colocou a mão num jarro de balas e puxou uma. Como estava vendo o lanche em sua frente, queria-o imediatamente e não aceitava (fazia cara de choro) ter que ir para outro lugar. Queria ali e logo, demonstrando certa impulsividade.

Almeida (2012), apresentando a concepção walloniana sobre as emoções, afirma que, para este autor, são três as emoções básicas: alegria, cólera e medo. Os estudos de Wallon demonstraram que a alegria possui uma estreita relação com o movimento. Ela pode ser fruto do movimento, isto é, pode nascer com a facilidade do movimento ou pode revelar o movimento como um de seus efeitos. A alegria caracteriza-se por escoamento do tônus, diversamente da tristeza que se traduz por um acúmulo do tônus. O tônus da alegria é escoado pelo movimento. Assim, em estados alegres, a criança sucumbe ao movimento de entusiasmo em detrimento dos movimentos relacionados com a atividade a ser executada (ALMEIDA, 2012).

A cólera, por sua vez, apresenta suas raízes na sensibilidade orgânica, através de espasmos de origem visceral e motor. Suas manifestações são peculiares a cada indivíduo e é de tamanha intensidade que impede totalmente a atividade do sujeito. Em geral, a cólera tem um caráter resolutivo, quer dizer, seus efeitos são capazes de cessar por si só com o próprio estado emotivo. Quando, em alto grau, suas manifestações descarregam sobre o próprio sujeito, um objeto ou outra pessoa a sua angústia, diluindo-se paulatinamente até cessar. Wallon identificou em suas pesquisas dois tipos de cólera: a centrípeta e a projetiva. Na primeira, a angústia é dirigida para o próprio indivíduo. Já na projetiva, dirige-se para o objeto, para outra pessoa ou para o meio (ALMEIDA, 2012).

O medo tem sua origem tardiamente e tem como fonte as excitações labirínticas. Para Wallon, é a primeira emoção experimentada pela criança e ocorre devido à precoce sensibilidade labiríntica do bebê. Deste modo, existe uma relação particular entre o medo e as posturas de equilíbrio: o medo surge sempre que ocorre uma ameaça ao equilíbrio. A ocorrência do medo é incompatível com qualquer atividade, pois, leva a obnubilação da consciência e, deste modo, da falta de controle do corpo. “O medo nasce da incapacidade de reagir e da ausência de controle das atitudes” (p. 80). Na criança, o medo aparece sempre que há uma mistura entre o conhecido e o desconhecido. Não é o que há de incomum que gera medo na criança, mas sim o conjunto de elementos novos com os antigos (ALMEIDA, 2012).

Diante do exposto, pode-se compreender os comportamentos agressivos de Maria relacionados ao que Wallon chama de cólera projetiva, isto é, ela direciona para outros a angústia que vive. Assim, estas situações, fornecem uma dimensão para o educador da angústia que se processa internamente na criança, possibilitando que, ao invés de se considerar tais comportamentos como má-educação ou algo semelhante, o educador possa melhor compreender o que seu aluno vive.

Maria também se apresenta, em outros momentos, como uma garota afetuosa. Ela tocava as pessoas, fazia carinho, dava beijo, soltava beijo, dizia que a pessoa é “*muito bonitinha*”, pegava minha mão e ficava de mãos dadas. Quando fazíamos algo que ela gostava (cantávamos, dançávamos, brincávamos de algo que lhe agrada), ela dizia: “*Você é muito legal*” ou “*Eu te amo*”. O ambiente acolhedor em que se encontrava (Maria era recebida em qualquer lugar da escola com muito carinho, atenção e sorrisos) favorecia ainda mais sua afetuosidade e a expressão de suas emoções.

A emoção, na perspectiva walloniana, surge quando ainda não há racionalidade pura. Mas isso não a impede de se expressar sobre o mundo, quer dizer, de ter iniciativa sobre ele. A emoção medeia a interação do sujeito com o mundo. Wallon descreve quatro mecanismos através dos quais a emoção age no meio social. São eles: 1) a contagiosidade – capacidade de contagiar o outro, transmitindo seu prazer ou desprazer; 2) a plasticidade – capacidade de refletir no corpo os sinais da emoção, como o rubor; 3) a regressividade – capacidade de regredir as atividades do raciocínio e; 4) a labilidade – capacidade de transformar uma emoção em outra (transformar alegria em cólera, por exemplo) (ALMEIDA, 2012).

A emoção ultrapassa um simples estado fisiológico, pois, ela permite a passagem da vida orgânica para a psíquica. Não se constitui somente na reação de um organismo a um determinado estímulo, mas também permite a interação entre o sujeito e o meio social. Elas possuem um caráter eminentemente social. As atitudes, como o choro e o riso, são vias de expressão da emoção. Conforme a qualidade das interações vividas entre o sujeito e o meio social, as emoções vão gradativamente se diferenciando na criança. O outro tem uma participação imprescindível neste processo, pois, é ele quem fornece sentido às manifestações expressivas da criança. Deste modo, pode-se compreender que, sem desconsiderar sua base biológica, a emoção é instigada pelo meio social. Os impulsos afetivos, de origem orgânica, vão se transformando no decorrer do desenvolvimento infantil através das interações sociais experimentadas pela criança (ALMEIDA, 2012).

Além disso, a emoção também influencia e é influenciada pela inteligência. Assim, também promove o desenvolvimento cognitivo. A emoção e a inteligência são, na concepção de Wallon, duas linhas de desenvolvimento que cruzam-se continuamente, sobrepondo-se uma à outra quando se faz necessário. Estes dois aspectos do psiquismo humanos são compreendidos por este autor como antagônicos e complementares ao mesmo tempo. Isto significa que para produzir intelectualmente, se faz necessário não se submeter ao poder da emoção. Esta obnubila a percepção do real e reduz a atividade intelectual. Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis e estão sempre presentes na vida do homem. Elas convivem em harmonia e quando uma sobressai em relação à outra, a segunda encontra-se eclipsada. Desta relação entre emoção e inteligência depende o desenvolvimento do sujeito (ALMEIDA, 2012).

Desta maneira, uma forma de suprimir um estado emocional é quando nos esforçamos para representar um estado emotivo. Ao fazer isto, a função antagônica é ativada (isto é, a inteligência). Representar, assim, é um método eficaz para reduzir as reações orgânicas da emoção. Na sala de aula, este conhecimento pode ser de grande valia ao professor quando se vê em situações de crise emocional, nas quais pode inclusive, também se contaminar pelas emoções do contexto. Técnicas como o desenho, a dramatização, o relato oral e demais formas de representação podem se constituir como intervenções que ajudam a reduzir uma crise emocional. Além disto, a escola, de forma geral, desconsidera a relação recíproca existente entre o afetivo, o motor e o cognitivo, privilegiando quase exclusivamente o intelecto. Estes processos são vistos como estanques e sem relação com o processo de conhecimento. Conhecer suas imbricações e efeitos no comportamento humano pode ser importante para o professor intervir de forma a promover o desenvolvimento de seus alunos (ALMEIDA, 2012).

A emoção só existe quando há espectadores. A ausência de outrem numa crise emocional enfraquece ou mesma cessa sua manifestação. A emoção tem um papel importante na evolução do homem devido, em outros fatores, a sua contagiosidade. Este contágio possibilita a aproximação das pessoas e também as integra em um grupo, despertando a cooperação e solidariedade. Um dos efeitos da emoção é estimular a identidade de reações e de sensibilidade entre todos. Deste modo, viver em grupo foi uma conquista da humanidade graças ao contágio da emoção. Os processos emocionais, assim, despertam o espírito de colaboração e a cumplicidade de interesses (ALMEIDA, 2012).

Neste sentido, destacam-se as atividades em grupo. Segue um relato de um momento de tarefa em grupo: a professora dividiu a turma em grupos para fazer uma tarefa. Maria, que não estava com vontade de fazê-la, resistia bastante. Já tinha saído e entrado na sala diversas vezes e, quando a professora falava com ela, saía de perto apressadamente batendo o pé e se distanciando com o braço. Foi dito à ela que estaríamos na sala, pois, é lá que nós deveríamos estar naquele momento e não passeando pelo pátio. Maria voltava para a sala, me olhava e saía de novo. Parecia querer que eu ficasse com ela fora da sala e eu me mantive dentro da mesma. João⁷, um colega que estava no mesmo grupo que ela, comenta que o grupo deles não iria produzir nada, pois, Daniel⁸

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício.

se distraia facilmente e Maria não estava fazendo nada. Eu sugeri que ele falasse isso para Maria, o que ele fez. Maria, então, ao ouvir o que disse seu colega, pegou seu caderno na mochila, sentou e começou a fazer a tarefa. A intervenção vinda de seu colega a fez perceber que estes estavam ficando chateados com ela e, isto a fez, sentar e produzir o trabalho.

No que tange ao trabalho com grupos, Coll e Colamina (1996) afirmam que para que uma ação tenha efeito favorável para a aprendizagem, não basta colocar as crianças juntas. Os objetivos não serão alcançados de forma automática. É preciso haver planejamento e intencionalidade nas tarefas propostas. Os autores destacam a existência de pesquisas que estudam as diferentes estruturas de interação e como estas impactam na aprendizagem dos alunos. Destacam que as principais estruturas são a cooperativa (cada participante alcança sua meta somente se todos alcançarem também), competitiva (um aluno pode atingir seu objetivo e os outros não) e individualista (não existe relação entre os resultados dos objetivos de cada participante) (COLL, COLOMINA, 1996).

Considerando isto, é possível pensar que, no caso relatado de Maria, havia uma estrutura cooperativa montada, uma vez que sem a participação dos colegas, João não poderia atingir seus objetivos e reclamava por isso. Este tipo de estrutura montada pelo professor provocou a fala de João que, por sua vez, atingiu Maria e a fez modificar seu comportamento (o que a fala do adulto não estava conseguindo). Esta situação exemplifica como a forma como o professor organiza grupos na sala de aula influencia, inclusive, na qualidade das interações e não somente nos resultados da aprendizagem. E não só o tipo de estrutura das interações, mas também o próprio equipamento mobiliário, a disposição das cadeiras, mesas e demais ferramentas da sala de aula pode influenciar neste processo.

Vayer, Duval e Roncin (1991) consideram, em suas pesquisas, a importância das estruturas materiais da classe sobre o comportamento da criança e o sobre o desenvolvimento de seu aprendizado. Para estes autores, no mundo da classe, assim como no da família, o meio que rodeia a criança é a própria situação da criança. Isto quer dizer que a forma como é compreendida a organização das relações entre as pessoas e também a organização das estruturas materiais que envolvem as relações indivíduo-meio influencia em tudo o que se passa ou se manifesta na classe (relação com os outros, interesse ou não pelas atividades propostas, empenho na execução de tarefas, etc.). Neste sentido, os autores buscam, em seus trabalhos, retornar ao sentido original do

termo ecologia, isto é, partem da ideia de que o sujeito manifesta as suas potencialidades de maneiras diferentes conforme as condições em que vive. Diante disto, compreendem que as estruturas materiais são indissociáveis das estruturas relacionais.

Segundo os autores supracitados, atualmente existem duas noções fundamentais que predominam no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Estas são a de auto-organização e a da interação indivíduo-meio. Como se sabe, esta pesquisa tem como objeto a segunda noção. O desenvolvimento da criança e, por conseguinte, as suas capacidades de compreender e de se fazer compreender implica a incorporação de dados novos e da associação destes aos já existentes. Este é um processo ativo, uma vez que é a criança quem capta e se apropria da informação. Deste modo, o que a criança compreende é o resultado das interações entre ela própria e o meio envolvente. Salienta-se que o meio é igualmente ativo. As trocas que a criança estabelece com a realidade do mundo material e das pessoas são condição para o seu desenvolvimento. Este, assim, pode ser entendido como organização e estruturação progressivas dos diferentes níveis de trocas que permitem a criança viver harmoniosamente com o seu ambiente (VAYER; DUVAL; RONCIN, 1991).

Para a criança, o meio é constituído pelas outras crianças, pelo adulto e também pelos móveis e seus limites, pelos objetos com os quais pode interagir. O meio envolvente é, assim, um convite para a ação. A ação possibilita a interação com a realidade do mundo material e também a sua transformação. Permite também a troca de informações, comunicar com o outro. A atividade da criança deve ser considerada um meio de comunicação e uma forma de linguagem. A comparação ou auto-avaliação de suas ações permite à criança a associação de sua ação com a do outro. A atividade em si tem apenas um significado limitado. É a relação social que lhe dá sentido. Assim, a ação é estruturante para o indivíduo e a interação é estruturante para o grupo social. Tudo o que acontece num grupo de pessoas (como alunos e professor numa sala de aula), reunidos num mesmo lugar, é dependente do conjunto de dados materiais e relacionais nos quais a criança experiêcia a si própria e o mundo que a rodeia (VAYER; DUVAL; RONCIN, 1991).

O modo como a criança compreende o meio material e relacional é que lhe dá a segurança que a torna disponível para os outros e para a ação. A forma como se percebe a organização dos dados que compõem o ambiente em que se vive dá a cada um a sensação de autonomia. Para que a criança realize a experiêcia de si e do mundo que a rodeia, faz-se necessário que o meio

envolvente forneça meios materiais: espaços, objetos, referências e modelos tão interessantes quanto for possível. As interações que ocorrem em uma sala de aula são inseparáveis das estruturas materiais que permitem a sua expressão. Os sentimentos da criança, que são o pano de fundo das suas ações e interações, sofrem a influência dos diferentes contextos materiais. Não podem existir estruturas relacionais e, por conseguinte, dinâmica de interações, a não ser que os dados materiais permitam a concretização das relações interpessoais. O meio material deve, então, ser concebido para promover o desenvolvimento de trocas, principalmente as que levam a criança a empenhar-se na ação e na relação (VAYER; DUVAL; RONCIN, 1991).

Existem três níveis de organização, logo, de interação, no meio físico. O primeiro refere-se à um quadro geral do ambiente: aquele que é limitado pelas paredes, janelas e portas que se apresenta sob um aspecto fixo (sala retangular com dimensões determinadas por arquitetos) e outro aspecto variável (cor, luz, tipo de piso, acústica, etc.) O segundo nível de organização diz respeito à como este quadro geral é organizado. Os diferentes espaços têm fronteiras que estabelecem territórios pessoais, de grupo ou coletivas. Contêm elementos de mobiliário, como mesas e cadeiras que podem facilitar ou não as relações sociais. O terceiro nível, por fim, é o dos objetos que serão utilizados individualmente ou em conjunto com outros, em determinado espaço e situação. Quando se muda as mesas e cadeiras de forma adequada, se altera também os comportamentos e aumenta a capacidade de atenção. O contexto material da classe deve ser pensado em função das relações sociais que ele permite exprimir e desenvolver. Há um equilíbrio e uma harmonia que é preciso encontrar para que o conjunto seja funcional e para que cada pessoa se sinta à vontade (VAYER; DUVAL; RONCIN, 1991). Vislumbra-se aqui outra possibilidade de intervenção na sala de aula que, devidamente planejada, pode atuar de forma a incluir todos os alunos.

Os autores supracitados afirmam que mesas alinhadas umas ao lado das outras, para permitir aos alunos a visão do quadro, não é uma boa solução para facilitar a aprendizagem, pois, dificulta a comunicação. Nesta classe, a criança está de frente para suas dificuldades, concretizadas no quadro. Além disso, o isolamento gera angústia e pode ocasionar comportamentos de instabilidade e agitação. Em contrapartida, situações de grupo, por exemplo, permitem as trocas entre os colegas, olhares que demonstram o apreço pelo outro, atitudes e gestos que revelam a sintonia entre as pessoas, a palavra que não é pronunciada, mas é compreendida pelo interlocutor, etc. Estas trocas, formais ou informais, explicam a dinâmica das interações: a cooperação com o

outro. A qualidade das trocas e das relações, assim, não depende somente da escolha intencional dos companheiros, mas também da qualidade dos elementos mobiliários que lhes permitem manifestar-se (VAYER; DUVAL; RONCIN, 1991).

Pensar a inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais perpassa por experimentar diversos recursos e estratégias, alguns discutidos neste estudo. O professor é figura imprescindível neste processo, pois, através de tentativas e erros, pode ir experimentando e explorando intervenções até que encontre um caminho adequado para uma criança determinada. O educador precisa ir buscando vetores de sinalização do desenvolvimento, indicados pela própria criança, para ir, progressivamente, criando zonas de desenvolvimento proximal e, desta forma, impulsionar o desenvolvimento do aluno.

Com isto, é preciso também realizar constantes ajustes nas estratégias utilizadas. O ajuste, conforme Onrubia (2009), deve considerar o processo construtivo do aluno para que se tenha um ensino eficaz. Se a ajuda oferecida não está relacionada com a situação e características da atividade mental da criança, não irá afetar seus esquemas de conhecimento no sentido de redirecioná-los para uma reestruturação. A ajuda deve contemplar dois pontos: considerar os esquemas de conhecimento que o aluno já possui e promover desafios que levem-no ao questionamento e reflexão crítica. Somente a experimentação e a vivência da prática, possibilita que o educador possa ir cada vez mais se aproximando do ajuste adequado para cada criança específica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as considerações finais de uma pesquisa leva-nos a vislumbrar todo o trajeto feito até aqui, com suas conquistas e desvios de rota. A minha preocupação inicial de pesquisa versava sobre a prática do Acompanhamento Terapêutico Escolar, na qual possuo experiência, leituras e muitas questões do campo ainda em aberto. Naquele momento, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA através de processo seletivo com um anteprojeto cujo objetivo geral era investigar a prática de Acompanhamento Terapêutico na Educação Inclusiva, a partir do estudo de caso com uma criança com Síndrome de Nimann Pick – Tipo C. Eu havia notado, neste período, algumas ausências e lacunas sobre esta prática recente que eu realizava. Possuía várias questões (ainda as tenho), entre as quais destaco: como uma prática de acompanhamento terapêutico na escola regular à crianças com Síndrome de Nimann-Pick pode contribuir para a inclusão destas? Esta prática tem realmente possibilitado a concretização do ideal inclusivo? Ou tem colaborado para a estigmatização e rotulação do aluno considerado diferente? Quais os seus limites e possibilidades? Qual a natureza do trabalho de acompanhante terapêutico em sua relação com a Educação Inclusiva?

Contudo, com as aulas e leituras durante a realização do Mestrado e, principalmente, com as orientações do Prof^o Dr^o Miguel Bordas, um novo caminho foi sendo trilhado. O professor foi chamando atenção para a questão das interações estabelecidas pelo aluno com necessidades educacionais especiais, ressaltando a importância destas para o seu desenvolvimento. Pensando sobre as considerações feitas pelo docente e, ainda levando em conta a questão do Acompanhamento Terapêutico Escolar como parte do objeto de estudo, um novo objetivo foi formulado, tendo sido apresentado no projeto de pesquisa para a qualificação: analisar as interações entre acompanhante terapêutico e aluno com necessidades especiais no contexto de uma escola regular de Salvador/BA. Através das indicações do professor, pude ir percebendo que não se tratava de estudar a prática mencionada, mas sim de pesquisar ferramentas que possam efetivamente auxiliar os educadores nos dilemas que enfrentam cotidianamente.

Progressivamente, o tema do Acompanhamento Terapêutico Escolar foi sendo retirado da pesquisa, pois, se o objetivo era estudar as interações enquanto instrumento propulsor de aprendizagem e desenvolvimento, então, era preciso considerar que estas não ocorrem somente

com o acompanhante. Além do mais, esta não é uma prática tão difundida, quer dizer, muitas crianças não possuem este apoio (nem precisam). Porém, a pesquisa deveria possuir relevância não só científica, mas também social, isto é, promover reflexões que pudessem contribuir de algum modo com os desafios da prática inclusiva.

Neste momento, o objetivo da pesquisa passou a focar as interações que o aluno estabelece no seu cotidiano escolar tanto com seus pares quanto com os não-pares, por entender que estas são de fundamental importância para todos os discentes, em especial para aqueles considerados com necessidades educacionais especiais. Em uma escola tradicional, predominantemente marcada pelos pilares da Modernidade, os alunos com necessidades educacionais especiais sofrem as consequências da inabilidade desta instituição para atender as suas especificidades. Muitas ações ocorreram, nos últimos anos, para promover o acesso destes alunos à educação e, no cenário atual, um novo desafio desponta para os educadores: a questão da permanência com qualidade. Diante deste quadro, o discurso inclusivo questiona a prática de adaptação da criança à escola (o que seria integração), fomentando a flexibilização das estruturas rígidas dessa instituição, visando atender a diversidade que existe nela. Como, então, dar conta da formação integral de tantos seres que configuram, cada um do seu jeito, “mundos particulares”? Uma das possibilidades é a que esta pesquisa apontou: a atenção, o planejamento, e a intervenção intencional no campo das interações.

Na escola ainda marcadamente influenciada por pressupostos homogeneizadores, os alunos com necessidades educacionais especiais se encontram, muitas vezes, em situações desprivilegiadas, uma vez que a ênfase desta, como discutido neste trabalho, recai sobre o aspecto cognitivo e desvalorizam as questões sociais e afetivas. Nesta configuração, todos devem se aproximar, o máximo possível, do que seria o aluno ideal, detentor dos conhecimentos acadêmicos que constam no currículo. Desconsidera-se, assim, a escola como local de formação de cidadãos ativos, autônomos, intelectuais, mas quem também são sujeitos de emoções, de afetividade, de movimento, de relações, de interações e que se constroem junto com o outro (outro entendido como conhecimento, objetos, pessoas, grupos, instituições, cultura, sociedade). Esta pesquisa objetivou olhar para as interações, promovendo deste modo, a consideração de outros elementos que extrapolam o domínio cognitivo, entendendo que a função da escola é muito maior e mais ampla que somente transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Este foi o percurso que iniciou nos meandros do Acompanhamento Terapêutico Escolar e terminou com a análise das interações. Nesta caminhada, foi possível perceber que a prática relacionada à Educação Inclusiva, tange o imprevisível, o inesperado e o incerto (como, aliás, já nos coloca, os tempos contemporâneos). Assim, o educador precisa estar continuamente testando, retestando e experimentando estratégias, recursos e apoios que possam auxiliá-lo neste processo. Como cada ser é único, ele deve buscar opções específicas para cada criança, sendo que esta é quem lhe dirá se está no caminho certo, através de suas aprendizagens, de suas atitudes, seus comportamentos, suas conquistas e dificuldades e também, de suas interações (esta ideia pode ser encontrada na página 98, 3º parágrafo).

Olhar para as interações de forma intencional, a partir de conhecimentos teóricos e também vivenciais sobre estas, podem se constituir um diferencial na forma de se estruturar uma tarefa, uma aula e promover o desenvolvimento. E não somente os alunos aprendem, mas também o professor: ao interagir com o outro, nosso mundo se expande, portas se abrem, aprendemos a viver, a conviver e nos tornamos pessoas melhores. Estando com o outro é que aprendemos quem somos. Interagindo é que aprendemos a nos relacionar. Tornar-se humano é tornar-se coletivo e individual ao mesmo tempo.

Considerando o problema central desta pesquisa e a partir das situações de interação descritas e dos recursos/estratégias/intervenções realizados, pode-se pensar que as interações entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares permitem a criação de zonas de desenvolvimento proximal que irão atuar em diferentes âmbitos (social, cognitivo, afetivo, etc.), promovendo o desenvolvimento integral deste sujeito.

Sempre considerando que não existe receita pronta (especialmente, quando se fala de seres humanos), esta pesquisa buscou somente levantar possibilidades para estimular o pensamento, incentivar a imaginação e a criação para que, em cada realidade e contexto específico, no contato com o universo peculiar de cada pessoa, possamos, avançando e retrocedendo quando necessário, descobrir enfim um caminho possível. Assim, os dados aqui discutidos não podem ser generalizados. Tratam de um caso particular, cuja análise permite a reflexão sobre outros casos, sobre a prática cotidiana do educador e, de forma mais ampla, sobre as questões da Educação Inclusiva, sem pretensão de fornecer respostas ou soluções acabadas.

Ressaltam-se também algumas sugestões de continuidade para a pesquisa. Uma delas diz respeito a ouvir a voz de professores e coordenadores sobre este tema das interações. Uma vez que situações de interações foram observadas, pode ser interessante também dar voz a estes sujeitos sobre o tópico, não só para complementar a análise, mas também para compreender como percebem este assunto que não costuma fazer parte de suas formações iniciais de forma aprofundada. Ouvir os discentes também pode ser relevante para que se possa conhecer o sentido que dão as essas interações e vivências observadas.

Outra possibilidade é a incorporação da família na pesquisa. Como o processo de formação de cidadãos passa também por essa instância, este contexto pode ser estudado objetivando mostrar novas dimensões que não foram contempladas com os dados coletados na escola. Trazer a família para a pesquisa pode propiciar novas informações e análises que complementem o estudo das interações da criança participante do trabalho. Entretanto, ampliar o contexto da pesquisa exige tempo, o que não se tornou possível no quadro de elaboração de uma dissertação de mestrado.

Ainda é importante enfatizar que a criança é a nossa guia para as ações que serão implementadas na escola, de forma que devemos “ler” os sinais e indicações que ela vai nos fornecendo durante o percurso (esta reflexão pode ser encontrada na página 84, 1º parágrafo) . Devemos também saber procurá-los ou provocá-los. Não a partir dos nossos pressupostos, categorias e definições prévias que fomos formulando e aprendendo enquanto adultos, mas deixar tudo isto um pouco de lado para que possamos olhar as interações na perspectiva daqueles que estão interagindo.

Por fim, podemos retornar ao título deste estudo para pensar o tema tratado: talvez não seja um círculo, mas sim uma espiral. A imagem do círculo remete-nos para a ideia de fechado e, quando se trata das interações, é preciso abrir sistemas, vínculos, relações. Neste sentido, a espiral, ao mesmo tempo em que é aberta, sugere a evolução para um novo ponto e as interações, como vimos, são fontes ricas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BINKLEN, Seri Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDAS, Miguel. Modas descritivas: o observador e a construção do cenário empírico. **Ágere: Revista de Educação e Cultura**, Salvador/BA, v. 5, n. 5, p. 101-117, jan 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011 – Plano Viver Sem Limite. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov 2011.
- COLL, Cesar; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. IN: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, Cesar; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. IN: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, Dóris Anita Freire, Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**, 23 (72), p. 232-240, 2006.
- DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade** – material de formação docente. 3ª edição. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.
- FONSECA, N. M; LEÃO, C. M; OLIVEIRA, C. A. Anestesia em paciente com Síndrome de Nimann-Pick: relato de caso. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, 2000; 50: 6: 454 – 45.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GOES, Maria Cecília Rafel de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50,

Abril/00. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acessado em: 13/01/2013.

LIPMAN, Matthew. **Natasha**: diálogos vigotkianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, Menga; AMDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. IN: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? (2003) Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/>. Acessado em: 20/09/2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. IN: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013b.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ONRUBIA, JAVIER. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. IN: COLL, Cesar [et al]. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática: 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. IN: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, P. **Doença de Nimann-Pick**. Trabalho apresentado ao Instituto Superior em Ciências da Saúde (2008). Disponível em: www.cienceduc.com/.../60-monografia-doenca-de-niemann-pick.html. Acessado em: 01/09/2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VAYER, P.; DUVAL, A.; RONCIN, C. **Uma ecologia da escola**. Lisboa: Dinalivro, 1991.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, 2007, 20(5), 383-386, set/out.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. IN: **Obras Completas, Tomo Cinco**. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana/Playa, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (para os pais da aluna participante do estudo)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: “O círculo das diferenças iguais”: possibilidades das interações na Educação Inclusiva

Pesquisador(a) responsável: Adrielle Matos

Instituição / Departamento: FACED/UFBA

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Rua Altino Serbeto de Barros, 295, ap. 1004, Itaigara, Salvador/BA.

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (71) 8203-4644

Prezado(a) Senhor(a):

É muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O objetivo deste estudo é analisar as interações entre aluno com necessidades educacionais especiais e seus pares e não-pares no contexto de uma escola regular de Salvador/BA. Para isso, pretendemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como procedimento o estudo de caso. Neste, pretendemos analisar situações descritas nos relatórios e no diário de campo elaborados por esta autora em 2011, referentes à discente (*nome preservado por razões éticas*), durante a realização de Acompanhamento Terapêutico Escolar.

Deste modo, solicitamos sua autorização para utilizar informações coletadas sobre sua filha pela autora durante o ano letivo de 2011, quando esta realizava o acompanhamento terapêutico da discente na escola. A concessão desta autorização referida é totalmente voluntária e você tem direito de recusar o convite ou de desistir da autorização concedida a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Todas as informações prestadas terão sua privacidade garantida, no qual nenhum participante será identificado, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Ademais, garantimos a devolução dos dados obtidos e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a metodologia empregada, antes e durante o curso da pesquisa.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando o avanço do conhecimento e a reflexão e qualificação da prática profissional. Conhecer e entender um pouco mais sobre as interações estabelecidas no cotidiano da escola pode auxiliar os educadores a potencializar o desenvolvimento psicológico, pedagógico e social dos alunos. Dito de outra forma, as interações podem ser uma ferramenta ou instrumento para

impulsionar o desenvolvimento. Destacamos ainda que esse objeto de estudo torna possível um olhar que emane sugestões para a realidade concreta, dando relevância social para a pesquisa, uma vez que não se restringe a crítica do que está estabelecido, mas se poderão fazer proposições.

Ciência e de acordo do participante:

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu autorizo a utilização das informações coletadas no Colégio Miró sobre minha filha (*nome preservado por razões éticas*), durante o ano letivo de 2011 para a realização desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, 21 de outubro de 2013.

Assinatura do responsável legal

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste responsável legal da aluna referida.

Salvador, 21 de outubro de 2013.
Assinatura do responsável pelo projeto