(IN)APROPRIAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ana Paula de **Freitas** – UNIMEP
Maria Inês Bacellar **Monteiro** – UNIMEP
Agência Financiadora: PROESP/CAPES e CNPq

O objetivo desta discussão é refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades educacionais especiais, na educação infantil, identificando seus entraves, e apontando possíveis caminhos para a superação dos obstáculos à aprendizagem dessas crianças. Fundamentamo-nos nas teses de Vigotski sobre a natureza social do desenvolvimento humano e em suas proposições sobre a educação de pessoas deficientes. Para exemplificar nosso questionamento, trazemos dois episódios ocorridos em uma sala de aula da educação infantil, onde estuda uma criança com necessidades educacionais especiais. Observamos duas práticas: ter um professor de apoio para ajudar o professor regente no trabalho de sala, e realizar atividades diferenciadas, que consideramos insuficientes para garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais a possibilidade de aprender. Concluímos que a escola e os educadores precisam investir em práticas que valorizem o domínio das capacidades simbólicas. As práticas diferenciadas para o aluno com necessidade especial não devem ser compreendidas como simplificação de tarefas e/ou auxílio constante de um adulto. O que precisa se tornar diferente é a busca por caminhos que permitam inserir esse aluno em práticas escolares significativas e simbólicas.

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares tem sido objeto de estudos e de debates de diversos pesquisadores preocupados em garantir uma educação de melhor qualidade àqueles cujas características peculiares de desenvolvimento e aprendizagem os diferenciam dos padrões comuns. Tais estudos abordam temáticas variadas, tais como: aspectos legais e políticas públicas (LAPLANE, 2004; FERREIRA, 2006; GARCIA, 2008); formação dos professores (VICTOR e BARRETO, 2006; BARRETO, 2009; VICTOR, 2009); educação inclusiva (MENDES, 2006; GÓES, 2008) e práticas pedagógicas e condições dos alunos com necessidades educacionais especiais (MONTEIRO, FREITAS e CAMARGO, 2007; DAINÊZ, 2008; GÓES, 2009). Todavia, mesmo com um grande número de trabalhos sobre o tema, o que temos constatado, ao entrar em contato com as práticas educacionais nas escolas comuns, leva-nos a acreditar que ainda nos encontramos distantes do que possa ser uma educação de qualidade para todos e, sobretudo, para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Desse modo, consideramos importante um aprofundamento nos estudos sobre as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem, vividos na escola regular.

É frequente observarmos ações educativas na escola, pautadas em ideias já bastante divulgadas e incorporadas no contexto da educação inclusiva. Algumas aparecem como verdades consagradas; por exemplo, que o ensino deve ser adaptado às necessidades dos alunos; que as salas com alunos especiais requerem um professor de apoio para auxiliar na realização das atividades; que os professores devem propor atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais para garantir sua participação e aprendizagem, entre outras. Contudo, consideramos que essa forma de pensar revela uma tendência a transferir para a escola regular as mesmas concepções e práticas condenadas na escola especial. É necessário voltarmos às proposições teóricas e concepções de grandes pesquisadores, como Vigotski e seus seguidores, que se debruçaram sobre o estudo de pessoas deficientes, para aprofundar a reflexão e compreender quais ações poderão contribuir efetivamente na educação de alunos com necessidades especiais.

Temos como objetivo, neste texto, refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades educacionais especiais, na educação infantil,

procurando identificar seus entraves, e apontar o que compreendemos como caminhos possíveis para a superação de obstáculos à aprendizagem dessas crianças.

Para isso, temos buscado compreender a educação inclusiva, analisando concepções de professores e colegas sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, e observando, no contexto escolar, as interações entre os educadores e seus alunos com deficiência. Foi possível percebermos que os educadores planejam suas práticas orientando-se por algumas premissas, tais como: "a necessidade de um professor de apoio para auxiliar na realização das atividades" e "os professores devem propor atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais, para garantir a sua participação e aprendizagem".

Retomamos inicialmente, nesta discussão, as teses gerais de Vigotski (1987, 1991, 2001) sobre a natureza social do desenvolvimento humano e suas principais proposições sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Em seguida, apresentamos nossos questionamentos sobre as práticas pedagógicas que temos encontrado nas escolas comuns e, com o intuito de exemplificar essas indagações, trazemos dois episódios ocorridos em uma sala de aula da educação infantil, onde estuda uma aluna com necessidades educacionais especiais (atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor).

Não pretendemos, obviamente, esgotar aqui a discussão que ainda se faz necessária sobre o tema, mas ao focalizarmos nossas reflexões nessas duas premissas, pretendemos contribuir para o avanço da compreensão do que está ocorrendo hoje, em nossas escolas, a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Vigotski e a educação de alunos com necessidades especiais

Fundamentados nas concepções desenvolvidas por Vigotski, no início do século XX, consideramos que a linguagem tem um lugar central na constituição dos sujeitos. Compreendemos o homem como um ser histórico que procura recuperar o seu espaço de sujeito, sendo influenciado pelo meio, ao mesmo tempo em que procura transformá-lo. Destacamos o papel social como condição essencial para o desenvolvimento da capacidade de simbolização, o qual se estabelece por meio da interação social, que possibilita a troca de significações entre o sujeito e o grupo do qual participa. Consideramos, ainda, que o sujeito se constitui na medida em que o outro atribui sentido às suas palavras e ações. Portanto, os interlocutores têm um papel essencial no funcionamento intrapsicológico e na formação da consciência individual. Isso significa que as funções mentais superiores vão sendo construídas ao mesmo tempo em que vão constituindo o sujeito nas relações sociais e históricas.

A questão da educação da pessoa deficiente foi abordada por Vigotski (1995) em seus escritos sobre defectologia, nos quais o autor aponta a necessidade de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança deficiente e sobre as leis que regem esse desenvolvimento. Segundo ele:

> [...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica. Em relação a isso para o psicólogo se torna indispensável a compreensão de cada ato psicológico não somente em relação ao passado mas também ao futuro da personalidade [...]. Em essência, essa compreensão dos fenômenos psicológicos não só do passado, mas também do futuro, não significa outra coisa que a exigência dialética de compreender os fenômenos em movimento eterno, descobrir suas tendências, seu futuro determinado pelo seu presente. Na teoria da estrutura da personalidade e do caráter, a nova compreensão introduz a perspectiva do futuro, extremamente valiosa para a psicologia. Isto nos libera das teorias conservadoras de Freud e de E. Kretschmer, que nos reduzem ao passado [...]. (VIGOTSKI, 1995, p. 30).

A ideia de compensação é o ponto central dos estudos de Vigotski sobre deficiência. Segundo o autor, a compensação tem sido estudada em diferentes esferas da vida orgânica, e sua utilização é tão importante que se pode falar dela como um fato fundamental, cientificamente estabelecido na vida do organismo. (VIGOTSKI, 1995).

Ao descrever as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vigotski (1987, 2001) enfatizou a importância da vida social para a formação das funções internas.

Segundo o autor, quando uma função é insuficiente ou limitada, outra pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la. A criança deficiente poderá acionar mecanismos compensatórios para a superação das limitações, o que dependerá das condições oferecidas pelo meio e das mediações que ela estabelecer com o social.

Em sua discussão sobre a educação da criança com necessidades especiais, Vigotski (1995) afirma que a tarefa da escola consiste "... no em adptarse al defecto, sino em vencerlo" (p. 119). Explicando o que isso significa, o autor defende que a escola não pode se acomodar e se adaptar ao atraso da criança, mas proporcionar-lhe instrumentos que lhe facilitem a concepção científica de mundo; a descoberta de relações entre fenômenos fundamentais da vida; o alcance do pensamento abstrato, e a formação de uma atitude consciente sobre a vida futura.

Uma crítica relevante realizada por Vigotski às escolas especiais consistiu em apontar que a orientação pedagógica dessas escolas seguia a linha da menor resistência, ou seja, acomodou-se e adaptou-se ao atraso da criança. Como o próprio Vigotski nos alerta, a criança com atraso no desenvolvimento tem enorme dificuldade para dominar o pensamento abstrato e, por isso, a escola excluía de seu material tudo o que exigia esforço desse tipo de pensamento, fundamentando seu ensino no concreto e no visível. Para o autor, a atuação centrada em representações concretas e visuais impede e dificulta o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual. Justamente pela dificuldade da criança com atraso em dominar o pensamento abstrato, Vigotski indica que a escola deve atuar intensivamente nessa direção.

Vigotski critica também os programas de treinamento dos órgãos dos sentidos e de movimentos realizados na escola especial tradicional. Segundo ele, esses programas se converteram em atividades artificiais, desvinculadas de sentido, pouco interessantes para os alunos.

Na explicação sobre o problema dos processos compensatórios e desenvolvimento da criança com atraso, Vigotski (1995) destaca a importância de caminhos alternativos que levem à compensação. Para ele, dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento são a fonte, o impulso para o surgimento dos processos de compensação.

A compensação e o desenvolvimento, contudo, dependem essencialmente da qualidade das interações sociais e de que situações a criança enfrenta, devido à sua deficiência. É na vida social coletiva e no caráter coletivo de sua conduta que a criança encontrará material para a formação das funções internas que surgem no processo de desenvolvimento compensador.

A partir das reflexões propostas por Vigotski sobre a educação de crianças com necessidades especiais, fazemos, a seguir, algumas indagações relativas à escola inclusiva de hoje, as quais nos mobilizaram em direção à presente discussão.

Alunos especiais: processos de ensino-aprendizagem na escola regular

Os contatos com as escolas regulares e salas de aula frequentadas por alunos com necessidades especiais têm nos levado a elaborar algumas questões sobre o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, dentre as quais destacamos: 1. No que a escola regular tem superado as críticas realizadas por Vigotski às escolas especiais de sua época? 2. Que práticas pedagógicas são realizadas no sentido de auxiliar o aluno a vencer suas dificuldades e aprender? 3. Como os alunos especiais estão construindo os significados de si e do mundo a partir dos sentidos atribuídos às suas ações por professores e colegas?

Para discutir essas questões, apresentamos dois dados de observações[1] realizadas em uma sala de aula de uma escola de educação infantil, situada em um município do interior do estado de São Paulo. A criança observada é Sofia[2], uma garota com cinco anos, que apresenta uma encefalopatia crônica infantil (atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor). Na época da realização do trabalho de campo, ela frequentava o jardim II. Em sua sala de aula, havia uma monitora que a acompanhava durante a realização das atividades. Cabe esclarecer, que a monitora tinha ensino médio, mas não tinha formação em magistério. Sua função era auxiliar a professora regente, uma vez que havia na sala uma criança com necessidades educacionais especiais. Nos episódios apresentados, Sofia está representada pela letra S, seguida de ponto (S.).

[1] Esses dados pertencem a um projeto de pesquisa desenvolvido pelas autoras deste texto.
[2] Nome fictício dado para preservar a identidade da criança.

Episódio I

Data: 16/10/2007

A sala de aula está organizada com as crianças sentadas em grupo de quatro alunos por mesa. A monitora está sentada ao lado de S.. A professora entrega a cada criança uma folha contendo a figura de um palhaço. A atividade para todos os alunos é colorir a figura. S. não realiza a atividade. A monitora começa a pintar o desenho dela. Em alguns momentos, a monitora segura na mão de S., tentando fazê-la colorir a figura. A professora se aproxima e, por meio de palavras, incentiva S. a pintar. Todos os alunos já estão terminando a atividade, quando S. começa a pintar o desenho. Nesse momento, a professora encerra a tarefa, recolhendo as folhas.

A professora distribui uma outra folha, agora contendo a gravura de uma borboleta, e solicita que as crianças a pintem. S. começa a colorir dizendo "*Ah!*" e olhando para a monitora. S. aponta para seu desenho com o lápis de cor. A monitora responde à vocalização de S., dizendo "*Está ficando bonita, está?*" (referindo-se à borboleta). S. volta a pintar seu desenho e, durante a atividade, vocaliza para a monitora "*Óói*!". A monitora, por sua vez, responde dizendo "*Olha! Êêê! Parabéns para a S.! Olha que lindo!*". Ainda na atividade de pintar a gravura, a monitora propõe à S. que escreva o próprio nome. S. não lhe dá atenção e continua a atividade de colorir. A monitora então encerra a atividade de pintar de S., entregando-lhe um brinquedo pedagógico aramado e colorido. S. brinca, sendo observada pela monitora. Os demais alunos continuam a pintar.

Episódio II

Data: 28/08/2008

A sala de aula está organizada em mesas ocupadas por até quatro crianças. Na mesa onde S. se encontra estão mais dois colegas e a monitora, que permanece ao seu lado durante toda a rotina da aula. A professora inicia a atividade de contar história ficcional; no caso, "O Ogro e a Princesa". Nesse momento, as crianças estão agitadas e falantes. S. está entretida com um brinquedo pedagógico aramado.

Antes de a professora dar início à narrativa, as crianças conversam sobre experiências vividas relacionadas à história (relatam que já assistiram ao filme referente à história, que têm os DVDs e etc.). A professora interrompe o relato das crianças e inicia a leitura da história. A professora se encontra em pé em frente à lousa, numa

posição que permite a todas as crianças enxergá-la. Enquanto narra, vai mostrando as ilustrações do livro.

Durante essa atividade, S. se encontra com o brinquedo pedagógico aramado e colorido. Parece não estar prestando atenção ao relato da história, pois está entretida com o brinquedo. Ao terminar a narrativa, a professora solicita que todos os alunos façam desenhos relativos à história. Entrega uma folha de sulfite a cada um, inclusive à S.. O brinquedo pedagógico que estava com ela é guardado pela monitora. S. começa a desenhar (garatujas) na folha. Enquanto as crianças desenham, a professora senta-se em sua mesa. Nesse momento, S. se levanta, vai até a mesa da professora e lhe entrega a folha. S. retorna ao seu lugar e a monitora lhe dá novamente o brinquedo pedagógico.

Algumas reflexões

Os dados descritos nos permitem refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais no âmbito da educação infantil inclusiva.

Para analisá-los, retomamos ao que denominamos de premissas dos educadores para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, quais sejam, "a necessidade de um professor de apoio para auxiliar na realização das atividades" e "os professores devem realizar atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais, para garantir a sua participação".

Em ambos os episódios, observamos a presença de uma monitora que acompanha S. durante toda a rotina escolar. Nesse caso, a monitora não tinha formação em pedagogia nem em magistério. Tratava-se de uma funcionária contratada pela escola para ajudar a professora regente, em cuja sala de aula havia uma criança com necessidade educacional especial. Cabe esclarecer, que na rede educacional do município estudado, a presença de uma monitora foi um dos recursos disponibilizados para atender à demanda. A maioria das escolas de educação infantil, onde existem crianças incluídas, conta com uma monitora (em geral, sem formação na área educacional), ou com uma estagiária (aluna de curso de Pedagogia).

Em relação às atividades oferecidas à criança, os dois episódios mostram realidades comuns vividas nas salas de aula da educação infantil do município. Em alguns momentos, a atividade dada ao aluno especial é a mesma oferecida às outras crianças, e o professor de apoio (nesse caso, uma monitora) atua no sentido de chamar a

atenção da criança com necessidades educacionais especiais para o que ela deve fazer, ou faz por ela. Em outros momentos, a atividade dada a essa criança é totalmente diferente daquela proposta aos demais alunos. Parece mais servir para entreter a criança, para que ela não atrapalhe a realização da atividade pelos colegas.

Na situação de pintura, S. teve o apoio da monitora, que em alguns momentos realizou a atividade por ela. Quando a professora conta a história, S. não é incentivada a participar, já que lhe foi dada uma outra atividade, durante a narrativa. Na realização do desenho, S. participou; contudo, a proposta da atividade era para que as crianças fizessem desenhos temáticos relativos à história contada pela professora. Como S. não participou da narrativa, pois estava entretida com outra atividade (o brinquedo pedagógico), realizou desenhos (garatujas) que não foram significados pela monitora ou pela professora.

Observamos também, nos episódios relatados, que as atividades propostas para as crianças pouco valorizam a sua capacidade imaginativa. A atividade de pintar figuras já impressas, como o palhaço ou a borboleta, visa o desenvolvimento da habilidade de coordenação motora. Já durante a atividade de leitura da história, a professora apenas leu, não dando oportunidade às crianças de participarem recontando ou trazendo elementos de experiências vividas. A atividade ficou circunscrita à leitura e, em seguida, ao desenho sobre a história.

Assim, constatamos um predomínio de atividades que visam o treinamento de habilidades elementares, em detrimento de tarefas que possam contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A partir dessa situação concreta vivida pela aluna S., procuramos responder às nossas indagações iniciais: 1. No que a escola regular tem superado as críticas realizadas por Vigotski às escolas especiais de sua época? 2. Que práticas pedagógicas são realizadas para auxiliar o aluno a vencer suas dificuldades e aprender? 3. Como os alunos especiais estão construindo os significados de si e do mundo, a partir dos sentidos atribuídos às suas ações por professores e colegas?

Em relação ao primeiro questionamento, os dados nos dão indícios de que a escola continua a se acomodar e a se adaptar ao defeito, sem oferecer desafios para a superação do problema. Continua também a realizar treinamentos de movimentos e dos

órgãos do sentido, por meio de atividades artificiais, desprovidas de significado, as quais não despertam o interesse da criança.

Observamos que a escola regular se mobiliza com a chegada de um aluno com necessidades educacionais especiais, e procura disponibilizar recursos para atender a essas necessidades, como: aquisição de alguns brinquedos pedagógicos para uso exclusivo do aluno; contratação de monitora ou estagiária; realização de reuniões com a equipe de apoio especializado do município, e disposição e abertura para que a comunidade acadêmica realize projetos de pesquisas cuja temática seja a educação inclusiva, com a justificativa de que os auxílios são sempre bem-vindos. Todavia, tal mobilização parece insuficiente, pois a criança com necessidades educacionais especiais continua realizando atividades simplificadas, descontextualizadas e, em geral, sem a possibilidade de interação com seus pares.

Sobre quais as práticas pedagógicas realizadas para auxiliar o aluno a vencer as dificuldades e aprender, observamos, em ambos os episódios, as práticas de fazer pela criança e de dar a ela material mais simplificado (em relação ao que é dado a outras crianças), não criando oportunidades para que ela participe da atividade. Compreendemos tais estratégias não como práticas pedagógicas diferenciadas, ou com objetivos educacionais específicos para atender a necessidade da criança. Como ressalta Ferreira (2006), "... não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos." (p. 144).

Sendo assim, quais práticas pedagógicas poderiam conduzir ao desenvolvimento e aprendizagem? É óbvio que não faz sentido tentarmos apresentar receitas do que o professor deve fazer, uma vez que as situações de ensino-aprendizagem requerem uma atuação dinâmica, criativa e bastante flexível do professor. Contudo, é extremamente importante a discussão sobre as práticas em ação, para que possamos avançar e aprofundar nossa reflexão a respeito desse tema. Para isso, retomamos os estudos de Vigotski (1987, 1991) sobre as possibilidades de desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento se caracteriza como um processo de transformação, que tem origem quando o sujeito nasce e vai se tornando indivíduo conforme sua inserção no meio social e cultural. Nesse sentido, as mudanças ontogenéticas só podem ser compreendidas em termos de um processo sociogenético.

Vigotski compreende que o sujeito é mais do que seu aparato biológico, e que o indivíduo só se humaniza a partir da sua inserção no mundo da cultura. É possível

compreender, então, que o tipicamente humano está inscrito nas relações sociais. Ou seja, as funções psíquicas superiores, que marcam a especificidade humana, têm origem nas relações sociais concretas e significativas.

Desse modo, as ideias do autor sobre o desenvolvimento humano são fundamentais para a compreensão de sujeitos que apresentam características peculiares, atípicas em seu desenvolvimento. Ao compreendermos que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todos os sujeitos, focalizamos nas interações sociais significativas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência.

Quando Vigotski (1995) discute a ideia de compensação para sujeitos com deficiência, ele não está se reportando a uma compensação de ordem sensorial ou motora, e nem se referindo à eliminação da deficiência. As principais teses do autor sobre o desenvolvimento humano nos permitem considerar que a ideia de compensação está intimamente atrelada à noção das origens sociais do desenvolvimento. Nesse sentido, a compensação tem origem quando ao sujeito com deficiência é dada a oportunidade de "ser" no mundo social, e quando lhe são oferecidas atividades que visem o funcionamento mental superior. É pela palavra, pela linguagem, pela significação, que a pessoa com deficiência poderá "compensar" seu déficit.

Em relação ao nosso terceiro questionamento: como os alunos especiais estão construindo os significados de si e do mundo, a partir dos sentidos atribuídos às suas ações por professores e colegas, os episódios aqui relatados nos revelam indícios de como os professores e colegas veem esse aluno. Os professores parecem acreditar que o aluno com necessidades educacionais especiais não tem as mesmas possibilidades de aprendizagem dos demais e, portanto, precisam de um tratamento diferenciado. Por isso, a ele são propostas atividades mais simples, elementares, na maioria das vezes desvinculadas de sentido. Também lhe é concedido um interlocutor exclusivo, que muitas vezes o impede de interagir com seus colegas, além de tolher o desenvolvimento de sua independência e de sua autonomia. Os colegas, por sua vez, afastam-se do aluno especial, mesmo porque suas atividades são outras. O fato de um adulto estar colado o tempo todo no aluno especial inibe essa aproximação e, mesmo quando há tentativas de interação, elas são geralmente interrompidas, com a justificativa de que o aluno especial precisa desempenhar a atividade, sozinho, para que possa aprender.

A partir desses dados, podemos sugerir que o aluno com necessidades educacionais especiais constrói o sentido de mundo e de si por meio dessa leitura feita pelos outros. Se os significados dados pelos outros indicam que ele não tem possibilidade de aprendizagem, que precisa de alguém o tempo todo que faça por ele e que intermedeie suas interações, então, o aluno especial vai construir sentidos, fundamentado nessas mesmas concepções.

Considerações Finais:

Tivemos, nesta discussão, o objetivo de suscitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades educacionais especiais, na educação infantil. Procuramos identificar alguns entraves ainda presentes nessas práticas, e apontar o que compreendemos como caminhos possíveis para a superação de obstáculos.

Consideramos como entraves algumas interpretações das escolas e dos educadores em relação às possibilidades de trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais. A ideia de que é preciso um professor de apoio para esse aluno, durante o trabalho em sala de aula comum, e a premissa de que as atividades precisam ser diferenciadas, não têm colaborado para o acesso ao conhecimento, por alunos com necessidades educacionais especiais, da rede comum de ensino. Os dados apresentados nos dão indícios de que a esses alunos foi dada a oportunidade de frequentarem a escola regular, mas ainda há um longo caminho a percorrer, quando se almeja que eles também possam aprender na escola.

Atividades que priorizam as funções elementares, em detrimento das funções mentais superiores, e a presença constante de um monitor como única referência para a criança com necessidades educacionais especiais, em sala de aula comum, acabam por legitimar práticas pedagógicas que não valorizam suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, conforme apontado por Vigotski, em suas proposições sobre o tema deficiência.

Na tentativa de superação desse entrave, propomos aqui um trabalho pedagógico orientado para a gênese das funções mentais superiores, ou seja, que haja uma compreensão de que o desenvolvimento mental ocorre a partir do momento em que a criança tem, de fato, acesso ao mundo social. Em outras palavras, quando esse mundo, com seus valores, suas crenças, seus objetos significativos, seus conceitos, passa a fazer

sentido para a criança, podemos considerar que ela está aprendendo. No âmbito escolar, isso significa não apenas inserir a criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula com outros alunos, mas que os significados construídos naquele espaço possam também fazer sentido para ela. Essa significação só é possível por meio da linguagem.

Entendemos que a escola e os educadores precisam investir em práticas pedagógicas que valorizem o domínio das capacidades simbólicas. As atividades propostas precisam ser significativas para todos os alunos. As práticas diferenciadas para o aluno com necessidades especiais não devem ser compreendidas como simplificação de tarefas, ou como auxílio constante de um adulto. O que precisa se tornar diferente é a busca pelos caminhos que permitam inserir esse aluno em práticas escolares significativas.

Referências Bibliográficas

BARRETO, M. A. S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.) *Inclusão: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* 2ª ed; Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 271-280.

DAINEZ, D. *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural.* Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação da Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. (org.) *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 59-73.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. (org.) *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. M. (org.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 11-23.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. M. (org.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 37-46.

GÓES, M. C. R. de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R; BARRETO,

M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.) *Inclusão: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* 2ª ed; Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 110-119.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. (org.) *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções.* Vitória: Edufes, 2006. p. 155-176

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. A inclusão escolar na visão do próprio sujeito. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória. *Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Vitória: Edufórum, 2007. p. 01-16.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.) *Conhecimento e Margens – Ação pedagógica e pesquisa em educação especial.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 107-121.

VICTOR, S. L.; BARRETO, M. A. S. C. Retomando trajetórias de pesquisas: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. (org.) *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções.* Vitória: Edufes, 2006. p. 177-202.

VIGOTSKI, L. S. *Historia Del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores.* Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Puelo y Educatción, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.