

UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INDÍCIOS DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A STUDY OF THE TEACHING RELATIONSHIPS IN INCLUSIVE EDUCATION: EVIDENCE OF DEVELOPMENT AND LEARNING POSSIBILITIES

Ana Paula de FREITAS¹

RESUMO: Este estudo teve o objetivo de analisar os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais, com deficiência intelectual, que frequenta o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola comum. Fundamentou-se na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski, sobretudo nas ideias do autor sobre a relação dialética entre funcionamento humano e processos sociais e, especialmente, seus estudos sobre pessoas com deficiência. Guiou-se pelos princípios metodológicos de orientação histórico-cultural, ou seja, pela busca da compreensão de processos de desenvolvimento. O estudo realizou-se em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram realizadas filmagens das situações em sala de aula entre os meses de novembro de 2009 e novembro de 2010, considerando-se o período letivo. Os dados foram transcritos minuciosamente, procurando revelar indícios das relações intersubjetivas e das condições de produção dos acontecimentos em curso. O conjunto de dados analisados revelou que o aluno com necessidades educacionais especiais possui capacidades emergentes de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que estão atreladas à dinâmica de significação que ocorre na sala de aula. A partir das análises realizadas pode-se afirmar que as relações concretas de aprendizagem ocorrem quando se estabelecem relações de ensino significativas que devem ser compreendidas considerando-se as possibilidades de mediação signífica instauradas nas relações entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Teoria histórico-cultural. Educação inclusiva. Relações de ensino.

ABSTRACT: The aim of this study was to analyse evidence of development and learning possibilities of a first-grade student with special educational needs, who presented intellectual disability, and was enrolled in a regular school. It was based on the historical-cultural perspective of human development proposed by Vigotski, mainly on the author's ideas regarding the dialectic relations between human functioning and social processes and, especially, on his studies about people with disabilities. The underlying methodological principles were based on historical-cultural orientation, i.e., the attempt to understand developmental processes. The study was carried out at a municipal preschool and elementary school in a rural town in the state of São Paulo. Classroom situations were filmed between November 2009 and November 2010, when the school year closed. Data were carefully transcribed, in order to reveal signs of inter-subjective relations and production conditions of events that were unfolding. The analysed data revealed that the student with special educational needs demonstrated emerging learning abilities and access to knowledge that were linked to the dynamics of meaning that emerged in the classroom. Based on the analysis, it is possible to state that concrete learning relations occur when meaningful teaching relations are established – something that needs to be understood considering the possibilities of meaningful mediation set in motion within relationships between the subjects.

KEYWORDS: Special Education. Historical-Cultural Theory. Inclusive Education. Teaching Relationships.

¹ Doutora em Educação, Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto. ana.freitas@mouralacerda.edu.br - Apoio Financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – auxílio regular

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo interessa-se pela compreensão dos modos de funcionamento humano e focaliza seu interesse em sujeitos que apresentam alterações em seu processo de desenvolvimento. Fundamenta-se na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski² (1989a, 1989b, 1991a, 1991b, 2001), sobretudo nas ideias do autor sobre a relação dialética entre funcionamento humano e processos sociais e, especialmente, em seus estudos sobre pessoas com deficiência. Tem como objetivo buscar os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais, com deficiência intelectual, que frequenta o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola comum.

Considera-se que a teoria de Vigotski tem extremo valor pelas interpretações sobre o papel do signo na atividade interpsicológica e intrapsicológica, ou, dito mais amplamente, nos processos humanos. Uma das discussões relevantes, nessa linha, está na exposição do autor sobre os pressupostos concernentes à origem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em seu manuscrito sobre a psicologia concreta do homem, Vigotski (1989a) aponta para a natureza histórica e social do desenvolvimento psicológico. Nesse texto o autor parafraseia Marx, afirmando que o homem é a totalidade das relações sociais deslocadas para a esfera interior. Explicita sua posição ante o desenvolvimento, argumentando que toda função psicológica superior foi antes externa, ou seja, foi social em sua origem. Toda função psicológica superior foi antes uma relação social entre duas pessoas. Nesta afirmação está implícito o conceito de internalização.

Tal conceito deve ser entendido como a reconstrução interna de uma operação externa (sendo esse externo entendido como referente às relações sociais que o indivíduo vivencia). O exemplo mais característico desse processo nos textos de Vigotski (1989a, 1987, 1991a) refere-se ao gesto de apontar:

[...] A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance [...]. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa [...]. Quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. (VIGOTSKI, 1991a, p. 63).

Smolka (2000) admite que internalização é um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural e aponta que, em certo sentido, ele pode ser visto como sinônimo de apropriação, uma vez que supõe algo que o indivíduo toma de fora e de alguém: “Internalização, como um construto psicológico, supõe

² A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optei por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências Bibliográficas.

algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo [...]” (SMOLKA, 2000, p. 28).

O processo de formação do funcionamento mental dá-se à medida que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. As ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, tornando-se práticas significativas, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações. A questão da apropriação relaciona-se com o outro e os diferentes modos de participação desse outro nas práticas sociais. Em tais práticas, o sujeito constitui-se nas relações significativas.

Em estudo mais recente, Smolka (2010) procura problematizar a dinâmica da significação como produção humana de signos e sentidos e discutir as implicações desta dinâmica para as relações de ensino.

Para a autora, os esforços de Vigotski ao propor a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o princípio da significação, como chave para se compreender a conversão das relações sociais em função mental, traz implicações radicais para as denominadas relações de ensino. Retomando o exemplo prototípico do gesto de apontar, ela afirma que Vigotski fala em movimento, gesto, interpretação e indicação e mostra a mudança nos sentidos da ação, para o outro e para si. Segundo Smolka, “o movimento, afetado pela interpretação do outro, converte-se em meio de relação. Nessa conversão emerge e incide o signo” (SMOLKA, 2010, p. 113).

Smolka argumenta que a significação se inscreve na relação social e o gesto é um movimento marcado e transformado pela relação social. Deste modo, “a emergência do signo como produto dessa relação deixa marcas, vestígios; afeta, transforma e redimensiona os organismos que adquirem o estatuto de sujeitos e passam a funcionar na esfera do simbólico” (SMOLKA, 2010, p. 114).

Segundo a autora, é preciso compreender dialeticamente a relação entre as pessoas. Neste sentido, o conhecimento do mundo passa pelo outro, pois é na transformação do movimento em gesto que se esboça a possibilidade de emergência de muitos diferentes sentidos. Smolka (2010) busca explicar a possibilidade do conhecimento humano ao explicitar que “é ainda na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra – ou na emergência do signo como palavra – que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano” (SMOLKA, 2010, p. 115).

Neste estudo pretende-se problematizar a questão das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles com deficiência intelectual. Ancorado nos pressupostos de Vigotski (1989b), defende-se aqui a ideia de que tais possibilidades devem ser consideradas na dinâmica da significação que ocorre no espaço escolar.

Em sua tese sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiências, Vigotski (1989b) apoia-se nos estudos da escola da psicologia individual, criada

pelo psiquiatra austríaco Alfred Adler. Segundo o autor, o pensamento de Adler é dialético, pois ele acredita que o desenvolvimento move-se por uma contradição, de maneira que o sentimento de inferioridade que acompanha a deficiência é o que se converte em força para seu desenvolvimento psíquico. A partir dos estudos de Adler (1967), Vigotski (1989b) tece elaborações significativas sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiências.

O autor acredita que a criança cujo desenvolvimento está comprometido por algum déficit não é necessariamente menos desenvolvida que seus pares normais, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo. Neste sentido, são as mesmas leis que regem o desenvolvimento, tanto dos sujeitos normais, quanto daqueles que apresentam desenvolvimento atípico. Deste modo, Vigotski afirma:

Allí donde ante nosotros tiene lugar un desarrollo atípico que se desvía de la norma, las mismas regularidades al realizarse en un conjunto de condiciones completamente distintas, adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar, sin ser una copia absoluta, una fotografía del desarrollo infantil típico. [...]Por eso debemos partir de las leyes generales del desarrollo del niño y luego estudiar su peculiaridad en relación con el niño anormal. (VIGOTSKI, 1989b, p. 173).

Para Vigotski (1989b), as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento são a fonte e o estímulo primário para o surgimento dos processos de compensação. Cabe esclarecer que a compensação ocorrida não é orgânica, mas relativa ao funcionamento psicológico, numa ideia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento. O autor afirma que a criança, ao se deparar com alguma dificuldade, tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para vencê-la. É do processo de interação da criança com o meio que se criam situações que a impulsionam para o caminho da compensação. Assim, o meio social é fator fundamental para o desenvolvimento. Só no processo da vida social coletiva criam-se e desenvolvem-se todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do ser humano.

Para o autor, condições sociais desfavoráveis conduzem frequentemente e com mais força a criança com atraso mental a ter agravada e aumentada sua deficiência inicial. Isto quer dizer que, a despeito da causa primária da deficiência, ou seja, da deficiência biológica da criança que constitui a base de seu atraso, as possibilidades de a criança com deficiência vir (ou não) a se desenvolver são determinadas pela situação social do desenvolvimento.

Deste modo, Vigotski (1989b) explica que nas crianças com deficiência mental, o desenvolvimento insuficiente das funções mentais superiores relaciona-se com a insuficiência de desenvolvimento cultural que elas vivenciam. Segundo ele, “debido a la insuficiencia, este niño no experimentó oportunamente las influencias del medio circundante” (VIGOTSKI, 1989b, p. 114). Afirma ainda que “si el niño ha estado vinculado poco y de un modo pobre con el colectivo infantil, aquí pueden surgir complicaciones secundarias” (Ibid., p. 114).

A partir destas constatações, Vigotski (1989b) realiza elaborações significativas para o campo pedagógico e indica que a escola deve orientar sua atenção para a influência do meio no desenvolvimento do aluno com deficiência mental; isto se relaciona com a tarefa prática que a escola tem diante de si, isto é, conhecer quais são as particularidades primárias e quais são as secundárias no aluno com desenvolvimento atípico. Com a ajuda da influência pedagógica, as particularidades secundárias que surgem como consequência das primárias e que estão menos relacionadas com a causa inicial do fenômeno são eliminadas com mais facilidade.

As proposições elaboradas por Vigotski (1989b) no início do século XX sobre as condições do funcionamento humano e sobre pessoas com deficiência continuam atuais. Contudo, algumas questões elaboradas pelo autor em sua época necessitam de aprofundamentos. Neste sentido, ainda se faz necessário um real entendimento do que sejam as condições concretas de aprendizagem referidas pelo autor ao abordar as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Este estudo busca problematizar esta questão e, para tanto, analisa situações de ensino-aprendizagem ocorridas em uma sala de aula de uma escola regular, onde estuda um aluno com necessidades educacionais especiais.

2 MATERIAL E MÉTODO

Neste estudo assume-se como pressuposto metodológico a matriz histórico-cultural. Fundamentando-se em Vigotski (1991), opta-se pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando-se, assim, uma análise explicativa e não descritiva. Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento é processo dinâmico, portanto cabe neste estudo buscar pistas e sinais e, sobretudo, seguir o curso dos acontecimentos para observar as transformações que se operam nesse processo. Pino (2005) afirma que “falar em *indícios* de um processo [...] é falar de algo que faz parte desse mesmo processo e participa de suas características específicas” (PINO, 2005, p. 188).

Adota-se como forma de análise o que se denomina análise microgenética (GÓES, 2000). Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, o que resulta em um relato minucioso dos acontecimentos.

Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O aluno em foco é Gil³, 8 anos, que na época da pesquisa de campo frequentava o primeiro ano do ensino fundamental. Apresenta deficiência intelectual em decorrência de nascimento prematuro.

³ Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

Em relação à sua história escolar, Gil, aos 6 anos de idade, ingressou no primeiro ano do ensino fundamental, na escola onde este estudo foi realizado. Nos anos 2009 e 2010, permaneceu no primeiro ano, com a mesma professora. Em sala de aula, é um garoto calmo que se relaciona bem com a turma e tem alguns colegas de preferência que, em geral, são aqueles que o auxiliam na realização de algumas das atividades propostas. Possui autonomia para as atividades de higiene e alimentação. Na hora do lanche e do recreio, Gil está sempre sozinho; às vezes se aproxima dos colegas, mas não entra nas brincadeiras organizadas por eles durante o recreio.

Gil fala pouco. Sua fala é lenta, mas inteligível na maioria das vezes. Suas frases são curtas. Usa gestos indicativos e representativos como forma de comunicação. Em geral, não toma a iniciativa no diálogo, mas quando a professora dirige-se a ele, questionando-o ou solicitando sua opinião sobre algum tema, Gil participa.

Em relação à linguagem escrita, ele conhece o alfabeto, nomeia as letras, usa a letra de forma, faz cópias da lousa, às vezes sem copiar todas as letras da palavra. Sua letra é grande, motivo pelo qual a professora sempre realiza intervenções em suas atividades, solicitando que apague e faça letra menor para que o conteúdo do que está sendo escrito caiba na linha do caderno. Gil escreve espontaneamente seu nome, o nome de um dos colegas de sala (aquele que mais o auxilia e que por quem Gil demonstra ter muito afeto) e algumas palavras mais usadas e mais simples, como 'rotina' e 'bolo'. Em relação à leitura, em alguns momentos, foi possível observá-lo tentando ler o que estava escrito na lousa ou no caderno.

Para registrar os acontecimentos ocorridos em sala de aula, foram realizadas filmagens entre os meses de novembro de 2009 e novembro de 2010, considerando-se o período letivo. Ao todo foram realizadas 15 observações, perfazendo um total de 30 horas de filmagens. Após as filmagens, os dados foram minuciosamente transcritos e organizados em unidades temáticas. As análises focalizaram a dinâmica interativa entre Gil, a professora e os pares, procurando revelar indícios das relações intersubjetivas e das condições de produção dos acontecimentos em curso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, com o intuito de buscar indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e refletir sobre as relações intersubjetivas e as condições de produção em sala de aula, foram selecionados quatro episódios relativos às práticas de ensino habituais: cópia do cabeçalho e da rotina e leitura de histórias ou de textos científicos, que estão apresentados em dois núcleos temáticos: 1. Das ações mecânicas às práticas significativas e 2. (Im)possibilidades de participação de Gil.

A escolha dos episódios deu-se em função de abrangerem as atividades realizadas rotineiramente no cotidiano da sala de aula e, sobretudo, pela possibilidade de analisar momentos diferenciados da participação de Gil durante as atividades. Nos dois episódios relativos à cópia do cabeçalho e da rotina, ainda que a tarefa de copiar seja compreendida como um ato mecânico, chama-se a atenção para o fato de que Gil, na interação com outros, participa da atividade proposta. Os dois episódios referentes à leitura foram selecionados por revelarem modos diferenciados de participação de Gil nas atividades, que estão relacionados ao fato de as práticas de ensino serem ou não significativas.

3.1 DAS AÇÕES MECÂNICAS ÀS PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

EPISÓDIO 1⁴

Situação: Os alunos estão na sala de aula. As carteiras estão dispostas em formato de retângulo. Deste modo, há crianças sentadas no fundo da sala, outras sentadas nas laterais e quatro alunos sentados na fileira da frente: Ana, Gil, Paulo e Bruno. A professora Lourdes coloca o cabeçalho na lousa e verifica quais alunos estão sem materiais, como borracha e lápis. Neste momento, a professora dirige-se a Gil.

1. Profa.: *Está sem borracha Gil?*
2. Gil: (Faz um gesto de negação com a cabeça, mostrando-lhe ao mesmo tempo a borracha.)
3. Profa.: *Você também tem lápis?*
4. Gil: (Aceno negativo com a cabeça.)

A professora continua verificando se mais alguém está sem material. Enquanto isso, Gil permanece sentado, olhando para a professora e mexendo em seu caderno. A professora aproxima-se e o auxilia a abrir o caderno na página certa. Indica a linha na qual Gil deve iniciar a cópia do cabeçalho. As crianças começam a cópia. Gil permanece olhando para a lousa, mas sem copiar. Ele segura o lápis na mão direita e a borracha na mão esquerda. Abaixa a cabeça. Olha novamente para a lousa e debruça-se sobre a carteira para escrever. Olha para a lousa e copia. Gil para de olhar para a lousa e passa a olhar para a folha anterior de seu caderno. Volta à página, olha atentamente por alguns segundos, volta para a página em que está copiando, escreve algo. Começa a olhar para a lousa novamente, movimentando os lábios, sem emitir som (tentativa de ler o que está escrito). Volta a copiar da lousa. Ele ainda está escrevendo na primeira linha do caderno. Ele escreve e apaga o que escreveu por várias vezes. Algumas crianças terminam a tarefa. A professora aproxima-se de Gil e o chama:

1. Profa.: *Terminou Gil?*

⁴Nos episódios apresentados, a fala dos envolvidos está marcada em itálico e os gestos e ações dos sujeitos, assim como os comentários da pesquisadora, estão entre parênteses. A fala da professora durante a leitura de textos científicos e histórias ficcionais está com destaque em negrito.

2. Gil: (Não olha, permanece escrevendo.)
3. Profa.: *Gil, Gil* (com mais ênfase).
4. Gil: (Ainda não olha.)
5. Profa.: *Gil* (com mais ênfase ainda).
6. Gil: (Ergue a cabeça e olha para a professora.)
7. Profa.: *Você terminou?*
8. Gil: *Não!*
9. Profa.: *Onde você tá?*
10. Gil: (Olha para o caderno e faz um gesto de apontar em direção ao caderno.)
11. Bruno: *Na lousa!*
12. Profa.: *Que parte?*
13. Paulo: *Primeiro* (apontando para a lousa).
14. Profa.: *Primeiro ainda?* (Afasta-se de Gil.)

Apenas Gil e Paulo, sentado a seu lado, ainda estão copiando. Os demais já terminaram. A professora pega uma folha contendo um texto científico para ser lido para os alunos. Aproxima-se de Gil. Vê onde ele está. Ela permanece por alguns instantes olhando o que ele faz. Inclina seu corpo para se aproximar dele. Olha para a lousa, olha para o caderno dele. Ergue o corpo, olha rapidamente para os alunos. Inclina novamente seu corpo, aproximando-se de Gil.

1. Profa.: *Este aqui você já fez. Agora falta você fazer este daqui* (apontando com o dedo indicador algo no caderno de Gil; pega a borracha de sua mão, apaga algo em seu caderno).
2. Gil: (Olha para o caderno, olha para a lousa.)
3. Profa.: *Aqui, agora* (apontando no caderno, onde Gil deve escrever).
4. Gil: (Volta a escrever.)
5. Profa.: *O 't* (apontando no caderno de Gil).
6. Gil: (Escreve.)
7. Profa.: *Agora aqui embaixo, aqui* (pega a borracha e apaga algo e aponta com o dedo indicador onde é para escrever).
8. Gil: (Escreve).

A professora inicia um diálogo com os demais alunos sobre a próxima atividade, enquanto aguarda Gil terminar a cópia.

EPISÓDIO 2

Situação: As carteiras estão dispostas em fileiras. Gil está sentado na fileira da frente, ao lado de Vinícius. Os cadernos estão abertos sobre a mesa. A atividade

é a cópia do cabeçalho e da rotina. A professora circula pela sala organizando o material dos alunos. Após 30 minutos do início da cópia, a maioria das crianças já terminou. A professora aproxima-se da carteira de Gil.

1. Profa.: *Onde você tá, bem?* (Aproxima-se de Gil.)
2. Gil: *Tô fazendo o número seis* (aponta para o caderno).
3. Vinícius: (Ergue seu corpo para olhar para o caderno de Gil.)
4. Gil: *Eu tô olhando lá* (Aponta para a lousa e volta a escrever.)
5. Profa.: (Aproxima-se de Gil, olha seu caderno, folheia e indica a página na qual ele deve escrever, abaixa-se ao lado de Gil e apaga algo em seu caderno.) *Vamos começar? Até o 'San' tá certo* (apagando o caderno de Gil). *'San' 'to'* (falando silabado e acentuando a sílaba *to*). *É o 't' e o 'o'* (fala com a classe, pede silêncio e volta a olhar para Gil e seu caderno). *Santo. Não vai caber aqui, você vai fazer na linha de baixo, ó.*
6. Gil: (Escreve.)
7. Profa.: *O que você vai fazer? Vamos arrumar o que está errado?*
8. [...]
9. Vinícius: (Aproxima-se de Gil.)
10. Profa.: *Você quer ajudar ele pra mim, fazendo um favor? Não precisa apagar, fala pra ele fazer na linha de baixo. O Vinícius vai te ajudar, tá bom, Gil?*
11. Vinícius: *Vou ajudar.*
12. Gil: (Apaga algo no caderno.)
13. Vinícius: (Aponta na lousa o que ele precisa escrever.)
14. Gil: (Escreve.)
15. Vinícius: *Não! É embaixo!* (Com ênfase.)
16. Gil: (Escreve.)
17. Vinícius: *Aí não, Gil!* (Apaga o caderno para ele.) *Agora aqui, Gil. Aqui!* (Com ênfase.)
18. Gil: (Escreve.)
19. Vinícius: *Não, Gil! Você já fez aí. Faz um coração.* (Com bastante ênfase.)
20. Gil: (Começa a escrever.)
21. Vinícius: *Não aí, Gil. Aqui! Vai, faz o coração aqui!* (Pega o lápis da mão dele e desenha o coração para marcar onde a linha deve ser pulada.)
22. Gil: (Escreve o numeral 4.)
23. Vinícius: *Não, Gil, quatro grande assim, não!* (Apaga o numeral 4.) *Coração, vai, Gil, faz um coração!*
24. Gil: (Desenha.)
25. Vinícius: *Isso, agora o cinco!*
26. Gil: (Faz o numeral 5 espelhado.)

27. Vinícius: (Indica onde Gil escreveu numeral 1 no caderno.)
28. Gil: (Escreve caixa.)
29. Vinícius: *Tracinho 'd' 'e' 'l' 'e' 't' 'r' 'a' 's'*
30. Gil: (Escreve *de letras*.)
31. Vinícius: (Indica o numeral 2 no caderno de Gil.)
32. Gil: (Escreve *lim*.)
33. Vinícius: *Não o 'm'*. (Apaga.) *'N' 'g' 'u' 'a' 'g' 'e' 'm'*.
34. Gil: (Escreve *linguaga*.)
35. Vinícius: *Apaga aqui, Gil*. (Aponta o A.)
36. Profa.: *Terminou, Gil?*
37. Vinícius: *Ele tá no dois*.
38. Gil: (Apaga o 'a' e escreve 'e'.)
39. Profa.: *Deixa eu ver onde ele tá: Language... Falta o 'm', Gil*.

A professora continua a auxiliar Gil. Ele termina a cópia 49 minutos após seu início. Todos os alunos já haviam terminado e o aguardavam para iniciarem a próxima tarefa.

Nos dois episódios descritos, ocorridos em dias diferentes, a tarefa proposta para os alunos é a cópia do cabeçalho e da rotina. Trata-se de uma atividade habitual na sala observada, que acontece no início da aula. A cópia diária configura-se como uma tarefa mecânica e limitante à capacidade de elaboração de todos os alunos.

Durante a atividade, Gil realiza diferentes movimentos e ações que podem ser analisados com o intuito de compreender o indício de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem: olha para o caderno do colega a seu lado, tenta ler o que está escrito, olha para a lousa, escreve, apaga o que escreve, segue as orientações da professora e do colega, boceja, dá risada. Nota-se também que a professora aproxima-se de Gil com o intuito de auxiliá-lo na realização da tarefa e faz uso de diversos modos de atuação: ela o incentiva, indica na lousa o que é para ser copiado, apaga o que está errado no caderno de Gil, aponta onde é para escrever, soletra as letras das palavras a serem escritas. Vinícius, o amigo de Gil, apropria-se dos mesmos modos de atuação da professora para ajudá-lo a realizar a tarefa proposta: indica, aponta, corrige, apaga, escreve por ele.

Para refletir sobre estas questões, retomo a tese central de Vigotski (1989a, 1987, 1991b) sobre a origem do desenvolvimento humano e os estudos de Smolka (2004, 2010) sobre o conceito de significação e as implicações desta dinâmica para as relações de ensino. Vigotski enfatiza a natureza social do desenvolvimento psicológico, argumentando que toda função psicológica superior foi antes uma relação social entre duas pessoas. Smolka (2004) esclarece que a significação ocorre

na medida em que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. Para a autora, os signos e sentidos são socialmente construídos; são produtos das relações entre as pessoas e deixam marcas que podem persistir, ficar inscritas, não só nos indivíduos, mas também nas relações com outras pessoas.

Assim, ações tais como escrever, apagar, olhar e apontar deixam de ser tarefas mecânicas e movimentos e tornam-se práticas significativas nas relações de ensino, considerando-se as diferentes posições: a de professor (que atua deliberadamente) e a de aluno (que está na escola para aprender, que escreve errado, que apaga).

Conforme já destacado, a atividade de cópia de cabeçalho e de rotina é uma prática de ensino que parece não contribuir para o desenvolvimento das capacidades simbólicas dos alunos. Contudo, durante a realização da tarefa, os envolvidos – professora e alunos – estão inseridos em uma dinâmica que envolve movimentos/ações/gestos/palavras que vão se tornando significativos na relação. E aí é possível ver os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de Gil.

Nos episódios analisados, Gil apropria-se de ações e gestos significativos realizados pela professora e pelos colegas e faz ele mesmo estes gestos e ações: apontar, olhar, apagar, escrever, nomear. Smolka (2010) argumenta que o ato de ensinar é um trabalho de significação que implica incansáveis gestos indicativos – gestos de ensinar, como diz a autora – que aqui se revelam por meio dos insistentes e incansáveis gestos da professora Lourdes.

Assim, os modos de participação de Gil, que são constituídos na relação com os outros, destacam-se como indícios de que o aluno com necessidades educacionais especiais tem capacidades emergentes de aprendizagem, como qualquer outro aluno. Vigotski (1989b), ao discutir sobre a educação das crianças com deficiência, afirma ser importante compreendê-las em seu processo de desenvolvimento e observar como reagem diante das dificuldades. Os dados analisados permitem afirmar que Gil apresenta dificuldades para realizar a cópia: demora, pula letras, não se organiza no espaço do caderno, escreve espelhado. Todavia, o aluno não desiste; tem um olhar ativo e atento. Olha para a lousa, para a professora, para os colegas.

Vigotski (1989b) argumenta que a força para os processos compensatórios encontra-se nas possibilidades de interação da criança com o meio circundante. As análises dos episódios 1 e 2 permitem afirmar que Gil busca no outro a ajuda para realizar sua tarefa. Nota-se a participação deliberada da professora e de seu colega, que intermedeiam as ações de Gil, possibilitando que ele realize a atividade proposta.

3.2 (Im)POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DE GIL

EPISÓDIO 3

Situação: A professora conversa com os alunos sobre o tema “borboleta”. Gil e Paulo não participam do diálogo, pois ainda estão copiando o cabeçalho e a rotina do dia.

1. Profa.: *Vou aproveitar quem já terminou e vou mostrar pra vocês uma coisa que eu trouxe.* (A professora dirige-se para a frente da sala.)
2. Gil: (Interrompe sua escrita e olha para a professora; em seguida, retorna a copiar.)
3. Alunos: *Eh!* (Comemorando a novidade que a professora diz ter trazido.)
4. Profa.: *Pra gente fazer os nossos painéis para a feira de animal. Antes de mostrar pra vocês, quero saber de vocês: O que vocês sabem sobre a borboleta? O que vocês aprenderam sobre a borboleta?*
5. Enquanto as crianças comentam o que sabem sobre a borboleta, Gil e Paulo continuam a copiar. A professora dá explicações sobre o pólen e sua função. Gil, em alguns momentos, para, boceja, olha para trás, volta a escrever. Os demais alunos e a professora continuam a conversar sobre borboletas. Gil não participa desta atividade. Paulo termina a cópia.
6. Profa.: *Então eu vou ler o texto⁵, pra vocês, tá bom? Agora eu quero que vocês prestem bastante atenção, todo mundo faça silêncio pra ouvir o texto, tá bom?*
7. Gil: (Fecha seu caderno, guarda-o sob a carteira, cruza os braços sobre a mesa e olha para a professora.)
8. Profa.: *Pode começar?*
9. Alunos: *Pode* (exceto Gil, que não responde e boceja).
10. A professora está em pé, na frente da sala e começa a ler o texto.
11. Profa.: *As borboletas são insetos da ordem **Lepidoptera**, classificados nas superfamílias **Hesperioidea** e **Papilionoidea**, que constituem o grupo informal **Rhopalocera**. Olha o nome científico como é complicado. Quem estuda sobre elas sabe todos estes nomes. As borboletas têm dois pares de asas membranosas cobertas de escamas, que apresentam as formas e cores mais variadas, além de peças bucais adaptadas à sucção. O que é sucção? É sugar! Distinguem-se das traças (mariposas) pelas antenas rectilíneas que terminam numa bola, pelos hábitos de vida diurnos, pela metamorfose que decorre dentro de uma crisálida rígida e pelo abdômen fino e alongado.*
12. Gil está debruçado sobre a carteira. Pega seu lápis, levanta-se, caminha até a frente da sala, olha para um pote que está sobre uma carteira ao lado da lata de lixo. Vira-se e continua a caminhar na frente da sala. A professora interrompe a leitura e pergunta:
13. Profa.: *O que você quer, Gil?*

⁵ Trata-se de um texto retirado do site ‘<http://pt.wikipedia.org/wiki/Borboleta>’.

14. Gil: *Apontador*. (Diz a palavra de forma distorcida e ao mesmo tempo ergue o braço esquerdo acima da cabeça, fazendo um giro com a mão.)
15. Profa.: *O quê?*
16. Gil: (Repete o movimento com o braço e novamente diz algo de forma distorcida.)
17. Profa.: *O que, bem?* (Aproxima-se e inclina o corpo para mais próximo do aluno.)
18. Gil: (Vira-se de costas para a professora e começa a caminhar em direção à sua carteira.)
19. Profa.: *Apontador?*
20. Gil: (Volta-se novamente para a professora e acena positivamente.)
21. Prof.: *Tó, Gil, tá aqui, ó.* (Dirige-se para o pote sobre a carteira ao lado do lixo e pega o apontador, entrega-o a Gil, coloca sua mão direita sobre o ombro de Gil e o conduz até a lixeira; volta-se para os demais alunos e continua a leitura.)
22. Profa.: *Presta atenção, ó.* Quando em repouso, as borboletas dobram as suas asas para cima (faz um gesto, representando o movimento das asas da borboleta). Ciclos de vida das borboletas tem o ovo, que é a primeira etapa (faz gesto de um), a larva que também é chamada de lagarta (gesto de dois), a pupa que se desenvolve dentro da crisálida. *Sabe o casulo dela?* (Fecha os dedos das mãos – gesto de fechar.) *Também é chamado de crisálida.* E depois, a fase adulta, quando ela se transforma em borboleta. Há cerca de 180 mil espécies de borboletas e 127 famílias. Estas 127 famílias estão em perigo de extinção. *O que é extinção gente?*
23. Gil: (Continua a apontar o lápis, alheio à leitura e ao diálogo entre a professora e os demais alunos.)
24. Profa.: *Então, presta atenção! As borboletas são diurnas!*
25. A professora continua a leitura, interrompe algumas vezes para conversar com os alunos sobre conceitos que aparecem no texto, realiza gestos para auxiliar na explicação que dá aos alunos. Enquanto isso, Gil continua a apontar o lápis.
26. Profa.: (Interrompe a leitura, vira-se para a lixeira.) *Já apontou, Gil?* (Aproxima-se dele.)
27. Gil: (Aceno positivo.)
28. Profa.: *Então vai sentar* (gesto indicativo para o lugar de Gil).
29. Gil: (Retorna ao seu lugar. Pega a borracha, brinca de apagar a carteira. Guarda a borracha e olha para a professora. Põe a mão na carteira, começa a levantar a carteira, fazendo um movimento repetitivo de balanço com o corpo. Põe os cotovelos sobre a carteira. Boceja.)
30. Profa.: *Onde a borboleta vive? É água ou ar?*
[...]

31. Gil: (Está debruçado sobre a carteira, tamborilando sobre ela. As crianças começam a falar ao mesmo tempo. Gil permanece quieto. Ergue a cabeça, mexe nas mãos, debruça-se novamente.)
32. Profa.: (A professora pega uma gravura com desenhos das fases de reprodução da borboleta.) *Vou passar pra vocês. Essa partezinha aqui, ó (aponta na figura), é a lagarta da borboleta monarca. A borboleta monarca é essa aqui, ó (apontando na figura).*
33. Gil: (Continua debruçado sobre a mesa. Os alunos falam ao mesmo tempo, comentam sobre borboletas.)
34. Profa.: *Olha só (aproxima a figura de Gil), olha só o casulo.*
35. Gil: (Olha rapidamente.)
36. Profa.: (Continua a mostrar a gravura para todas as crianças.)
37. Gil: (Permanece debruçado sobre a mesa, não se interessa pelas gravuras.)

No episódio 3 constata-se que a professora aguarda que Gil e Paulo terminem a cópia do cabeçalho para iniciar a leitura de um texto científico. Enquanto espera, ela conversa com os demais alunos sobre as vivências de cada um em relação ao tema das borboletas. Quando a professora indica que vai iniciar a leitura, Gil imediatamente guarda seu caderno (as imagens não permitem visualizar se ele terminou a cópia).

A professora realiza a leitura e, em vários momentos, faz gestos indicativos e representativos, com o intuito de auxiliar a todos na compreensão da história. Ela também interrompe a leitura para explicar alguns conceitos.

Enquanto lê, a professora nota que Gil está em pé, na frente da sala. Ela interrompe a leitura para dar atenção a ele. Ao compreender o que Gil quer, ela o atende e retoma a leitura. Gil permanece por alguns minutos apontando o lápis. A professora solicita que ele volte ao seu lugar e que preste atenção. Entretanto, Gil continua desatento e não se interessa pelas gravuras que representam as fases de reprodução da borboleta.

Torna-se pertinente uma reflexão sobre os motivos pelos quais Gil não se envolveu com a leitura do texto científico. Vigotski (1991a), ao explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, explicita que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro. Diz o autor que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1991a, p. 33). Durante as relações de ensino que ocorrem na escola, acontecem diferentes formas de mediação que se estabelecem entre os alunos e o conhecimento: a conversa inicial resgatando as experiências dos alunos, os comentários, os gestos e a entonação utilizados pela professora enquanto lê. Tudo isso se torna significativo na medida em que os alunos se apropriam e são afetados pelas palavras e gestos da professora.

Neste episódio, a professora conversa com todos sobre os conhecimentos de cada um sobre as borboletas antes de iniciar a leitura. Tal estratégia pode possibilitar que a leitura faça mais sentido para os alunos. Gil, entretanto, não participa dessa conversa, pois está terminando sua cópia. O texto lido pela professora tem um conteúdo carregado de terminologias científicas, difíceis até para a própria professora, pois ela admite: “Olha o nome científico, como é complicado...”. A sala de aula é dinâmica. Nem sempre é possível estar atento a tudo que ocorre. Mas o fato é que Gil não acompanhou a atividade: não participou da conversa inicial, não viu os gestos indicativos e representativos que a professora fazia enquanto lia, na tentativa de ajudar os alunos a compreenderem o texto. Tais fatos são indícios de que Gil não participa da atividade porque não houve possibilidade de constituição de sentido durante a leitura.

EPISÓDIO 4

Situação: Os alunos estão sentados em suas carteiras que estão dispostas em formato de retângulo. Cada aluno está com um livro⁶ de leitura aberto sobre a carteira. A professora senta-se em uma cadeira na frente da sala de aula. Ela lê a história *Chapeuzinho Vermelho*. Os alunos devem acompanhar a leitura da história, usando o livro que eles têm sobre a mesa. A maioria dos alunos acompanha a leitura olhando para a professora, e não para o livro.

1. Profa.: *Cada um com seu livro. Essa história do Chapeuzinho Vermelho quem escreveu foi os Irmãos Grimm, tá? É outra história. Vamos escutar pra ver se é diferente.* (A professora já havia contado a história, em outra versão.)
2. Gil: (Olhando para a professora e sorrindo.)
3. Profa.: *Era uma vez, uma menina de olhos verdes e longos cabelos cacheados...* (com bastante ênfase).
4. Gil: (Enquanto a professora lê, Gil olha atentamente para ela e movimenta os lábios, articulando-os sem emitir som, e repetindo o que a professora diz.)
5. Profa.: *Tão graciosa quanto valiosa. Um dia, com um retalho de um vestido vermelho, sua mãe costurou para ela uma curta capa com capuz.*
6. Gil: (Continua a olhar para a professora e a movimentar os lábios – articulação sem som.)
7. [...]
8. Profa.: *Numa casinha, logo após o velho engenho de açúcar. O lobo teve uma ideia.*
9. Gil: (Coloca o dedo indicador da mão esquerda sob o queixo, como se estivesse pensando. Em seguida, volta a olhar para a professora.)
10. Profa.: *...e propôs: “Eu gostaria de ir também visitar sua avó doente. Vamos fazer uma aposta para ver quem chega primeiro? Eu irei por aquele atalho abaixo e você poderá seguir por esse”. Chapeuzinho Vermelho aceitou a proposta. “Um, dois, três e*

⁶ Livro contém diversas histórias infantis, somente com texto, sem ilustrações.

- já”, gritou o lobo. Conhecendo a floresta tão bem quanto o seu nariz, o lobo escolhera para ele um caminho mais breve. (Professora realiza gestos indicativos com a mão direita.)*
11. Gil: (Abaixa a cabeça e olha rapidamente para o livro; em seguida, olha para a professora.)
 12. Profa.: *E não demorou muito para avistar a casinha da vovó.*
 13. [...]
 14. Profa.: *Ia andando devagar pelo atalho, parando aqui, acolá, ora era atraída por uma árvore para pegar pitanga, ora ficava observando o voo da borboleta... parou um pouco pra colher um maço de flores do campo, emprestou-se a observar uma procissão de formigas e correu atrás de uma joaninha; finalmente, chegou na casa da vovó e bateu de leve na porta (gesto de bater).*
 15. Gil: (Continua a olhar para a professora, com as mãos sob o livro.)
 16. Profa.: *“Quem tá aí?”, perguntou o lobo...*
 17. Gil: (Olha para o livro, retira a mão do livro e encosta na cadeira.)
 18. Profa.: *...disfarçando a voz (professora muda a entonação).*
 19. Gil: (Coloca a mão no livro, olha para a professora.)
 20. Profa.: *Chapeuzinho Vermelho estranhou um pouco aquela voz, mas pensou que...*
 21. Gil: (Coloca o dedo indicador da mão direita sob o queixo, como se estivesse pensando.)
 22. Profa.: *...fosse porque a vovó estava gripada. “É Chapeuzinho Vermelho, sua netinha.”*
 23. [...]
 24. Profa.: *“Ó, vovozinha, que orelhas grandes você tem!” “São para ouvir tudo queridinha.” (Muda a entonação da voz.)*
 25. Gil: (Debruça-se sobre a carteira e olha debaixo dela.)
 26. Profa.: *“Ó, vovozinha, que boca enorme você tem!” “É para ouvir melhor você.” (Com muita ênfase e mudando a entonação da voz.)*
 27. Gil: (Ergue o corpo, sorrindo, e volta a olhar para a professora.)
 28. Profa.: *Assim dizendo, o lobo mau deu um pulo e num movimento só, nhac (com as mãos, faz movimentos de abocanhar), comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho. “Agora estou realmente satisfeito. Estou até com vontade de tirar uma soneca...” Fechou os olhos e depois de alguns minutos já estava roncando – e como roncava! (Muda a entonação da voz.)*
 29. Gil: (Continua a olhar para a professora, sorrindo.)
 30. Profa.: *Algumas horas mais tarde, um caçador passou em frente à casa da vovó, ouviu o barulho do ronco e pensou: Olha só como essa velhinha ronca!*
 31. Gil: (Coloca o dedo indicador da mão direita sob o queixo, como se estivesse pensando.) *Ronca (sorri e ergue a mão esquerda).*
 32. Profa.: *“Estará passando mal? Vou dar uma olhada!”*

33. Gil: *Dar uma olhada* (sorrindo, leva a mão esquerda ao canto dos lábios, ainda mantendo o dedo indicador direito sob o queixo).
34. Profa.: *Abriu, a porta, chegou perto da cama e quem ele viu?*
35. Alunos: *O loobo!*
36. Gil: (Permanece com o dedo indicador direito sob o queixo, olhando para a professora, mas não responde.)
37. Profa.: *O lobo, que dormia como uma pedra, com uma enorme barriga parecendo um balão.*
38. Gil: (Tira a mão do queixo; dá risada.)
39. Profa.: *O caçador comenta: "Há muito tempo estava procurando esse lobo!"*
40. Gil: (Esfrega o dedo indicador e o polegar da mão direita – gesto de "há muito tempo".)
41. Profa.: *"Já matou muitas ovelhas e cordeirinhos. Afinal você tá aqui, seu velho malandro. Sua carreira terminou!"*
42. Alunos: (Todos riem.)
43. Profa.: *Ele olhou, enfiou o cartucho na espingarda e estava pronto para atirar, mas então pareceu que a barriga do lobo estava se mexendo. Aí o caçador pensou...*
44. Gil: (Coloca o dedo indicador da mão direita sobre a testa e sorri, olhando para a professora.)
45. Profa.: *"Eu aposto que esse danado comeu a vovó, sem nem ter o trabalho de mastigá-la. Por isso vou salvá-la." Guardou a espingarda, pegou a tesoura e foi bem devagar, bem de leve, cortando a barriga do lobo... (Enquanto lê, realiza o gesto de cortar com as mãos.)*
46. Gil: (Continua olhando para a professora.)
47. Profa.: *...que ainda estava dormindo. Na primeira tesourada apareceu um pedaço de tecido. De que cor? (pergunta para os alunos).*
48. Alunos: *Vermelha.*
49. Gil: *Vermelha* (logo após os demais alunos).
[...]
50. Profa.: *"E agora?!", perguntou o caçador. "Temos que castigar esse bicho como ele merece." Chapeuzinho Vermelho foi correndo até a beira do córrego...*
51. Gil: (Com os braços flexionados, faz movimentos alternados, como se estivesse correndo, e sorri.)
52. Profa.: *...e apanhou uma grande quantidade de pedras redondas e lisas, entregou-as ao caçador, que arrumou tudo bem direitinho dentro da barriga do lobo, antes de costurar os cortes que havia feito. Em seguida, os três...*
53. Gil: (Estende, um a um, três dos dedos da mão direita – gesto de contar com os dedos.)

Neste episódio, a professora realiza a leitura do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*. Gil está atento e participativo. Ele passa a maior parte do tempo olhando para a professora, que, enquanto lê a história, realiza gestos representativos e muda a entonação da voz em vários momentos. Gil repete trechos da fala da professora, articulando os lábios sem emitir som e realiza gestos representativos. Sua expressão é de contentamento e interesse pela história lida.

Nogueira (1993) destaca que a atividade de leitura não é apenas decodificação e nem apreensão de um único sentido do texto. Durante a leitura, o leitor atribui sentido ao texto a partir das relações que estabelece segundo suas experiências. Neste episódio é a professora quem lê para os alunos e, ao ler, atribui um sentido ao texto, usando recursos entonacionais e gestuais. Nota-se que Gil não está passivo diante da leitura. Ele participa e se envolve, repete trechos do que a professora está lendo; em outros, realiza gestos representativos. É possível dizer que estes momentos são indícios de que Gil está construindo sentido para o texto.

Cabe destacar que durante a leitura do texto a professora muda a entonação da voz, enfatiza alguns trechos, faz gestos e realiza perguntas criando um suspense. Tais estratégias podem ser compreendidas como gestos de ensinar (SMOLKA, 2010). Nas relações de ensino que ocorrem em sala de aula é possível observar os gestos e ações da professora nas ações e gestos de Gil e dos demais alunos.

Este episódio torna-se revelador das capacidades emergentes de Gil em relação aos processos de significação. Freitas e Monteiro (2010), buscando aprofundar a compreensão sobre a noção de compensação discutida por Vigotski (1989b), afirmam que é “pela palavra, pela linguagem, pela significação, que a pessoa com deficiência poderá ‘compensar’ seu déficit” (FREITAS; MONTEIRO, 2010, p. 12). Assim, é possível refletir sobre os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de Gil observando-se seus gestos e palavras durante a leitura da história. Seus gestos significativos, suas repetições de palavras e frases revelam que o caminho alternativo de aprendizagem está no processo de significação.

4 CONCLUSÕES

Este texto apresenta uma reflexão sobre as condições concretas de aprendizagem que podem ser oferecidas a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular. Para isso, buscou-se analisar os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual em situações de sala de aula. Foram selecionados para análise quatro episódios referentes às atividades habituais de cópia do cabeçalho e da rotina e leituras de textos científicos e histórias ficcionais.

Considera-se que, em um primeiro momento, a atividade de copiar o cabeçalho e a rotina configura-se em uma tarefa mecânica. Todavia, na dinâmica da

sala de aula, foi possível notar, durante a realização da tarefa, que Gil apreende gestos e palavras da professora, muitas vezes tomando-os para si. É pela possibilidade sógnica que ocorre na interação com os outros (professora e colegas) que Gil se apropria dos sentidos possíveis que ocorrem na dinâmica da sala de aula.

Durante as atividades de leitura, observa-se que Gil apresenta modos diferentes de participação. Na leitura do texto científico, o aluno demonstrou desinteresse e falta de atenção; na leitura da história ficcional, apresentou participação mais efetiva. Tais modos diferentes de participação podem ser articulados com a constituição dos sentidos ao texto. Quando há construção de sentidos há possibilidade de desenvolvimento; caso contrário, notam-se impossibilidades no processo de ensinar e aprender.

Compreender, portanto, quais condições concretas podem ser oferecidas no contexto da escola regular e propiciar o desenvolvimento do funcionamento mental superior em alunos com deficiência intelectual implica, necessariamente, compreender que o caminho do desenvolvimento e da aprendizagem passa pelo outro. Ou seja, a noção de compensação discutida por Vigotski (1989b) atrela-se à ideia de que é na relação social, dialética, que é possível compreender este conceito.

A partir das análises realizadas pode-se afirmar que as relações concretas de aprendizagem ocorrem quando se estabelecem relações de ensino significativas que devem ser compreendidas considerando-se as possibilidades de mediação sógnica instauradas nas relações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ADLER, A. *A ciência da natureza humana*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- FREITAS, A. P. ; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-34.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, v. 20, n. 50, 2000.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

_____. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, Moscou, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989a.

_____. *Obras completas: fundamentos da defectologia*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989b.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

Recebido em: 23/08/2011

Reformulado em: 24/07/2012

Aprovado em: 15/08/2012