



## A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

TOLEDO, Elizabete Humai de – UEL

[elizabetehumai@yahoo.com.br](mailto:elizabetehumai@yahoo.com.br)

MARTINS, João Batista – UEL

[jbmartin@sercomtel.com.br](mailto:jbmartin@sercomtel.com.br)

Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

### Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido motivo de preocupação para alguns professores que atuam em classes cada vez mais heterogêneas. Nosso objetivo consiste em apontar como as contribuições de Vigotski, relacionadas à idéia das interações sociais como fator significativo no desenvolvimento da criança, contribuem para fundamentar a prática educativa, através da mediação dos professores, em vista do princípio da inclusão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual apresentaremos: conceitos utilizados para definir o sujeito com deficiência; o professor e seu preparo para o enfrentamento desta realidade; contribuição de Vigotski para atuação do professor; o professor no contexto da sala de aula como mediador. Dialogaremos com as obras de Vigotski e os autores que se remetem às obras deste teórico, bem como com alguns autores que abordam a questão da inclusão educacional e a formação de professores. O resultado desta reflexão aponta que o professor pode ser um importante coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem, ao realizar as mediações necessárias, através de vários instrumentos de ensino e práticas pedagógicas adequadas que propiciam a criação de zonas de desenvolvimento proximais. A escola regular pode consistir num ambiente favorável à inclusão de alunos com deficiência, para tanto requer-se que o professor esteja preparado para atuar nesse contexto, sendo um profissional pró-ativo, visto que ele é um dos agentes que possibilita a aprendizagem ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, conduzindo seus alunos ao desenvolvimento. Podemos concluir que as contribuições de Vigotski corroboram o princípio da inclusão ao fundamentar a prática educativa.

**Palavras-chave:** Atuação do Professor. Inclusão. Contribuições de Vigotski.

### Introdução

O contexto escolar é um ambiente estimulador para várias aprendizagens por apresentar elementos que influenciam favoravelmente no desenvolvimento dos alunos. Dentre esses elementos destacamos a importância do professor, no processo de ensino e aprendizagem e do grupo de alunos, enquanto participantes ativos nos processos de construção do conhecimento.

Atualmente, encontramos muitos professores que temem receber em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais, eles dizem não estar preparados para atuar em salas tão heterogêneas. Pensamos que é fundamental que eles tenham uma atitude mais pró-ativa com relação às situações que vivenciam no contexto escolar, especialmente quando são responsáveis por atuar junto a crianças que apresentam necessidades especiais.

Com a perspectiva de buscar subsídios para a prática docente junto a essa população, faremos uma reflexão tendo como ponto de partida as contribuições de L. S. Vygotsky. Entendemos que algumas de suas idéias podem contribuir para uma nova compreensão e, conseqüentemente, para proposição de novas práticas pedagógicas, acerca da questão da deficiência.

Antes, porém, achamos importante fazer algumas considerações acerca do movimento em torno da inclusão e da formação dos professores, para, em seguida, fazermos uma articulação com as idéias de Vigotski, servimo-nos de suas contribuições e dos conceitos que desenvolveu.

## **Desenvolvimento**

### **Quem incluir? De quem estamos falando?**

O termo inclusão abarca uma série de grupos diferentes, também denominados como minoria. Aqui estaremos nos referindo apenas a um destes grupos, o dos que apresentam deficiência, também denominados pessoas com necessidades educacionais, ou educativas especiais. É importante termos clareza de quem estamos falando a respeito tanto da responsabilidade do trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas, quanto das dificuldades implicadas nos processos de sua aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que essas duas dimensões vêm mobilizando os professores na busca de alternativas para atuarem no contexto da inclusão, uma vez que eles podem apresentar diferentes necessidades que devem ser reconhecidas e superadas. Além disso, falar deste grupo de pessoas implica também reconhecer que ele é bastante heterogêneo, composto por uma variedade de pessoas com características próprias que os diferenciam uns dos outros. Afinal de quem estamos falando quando nos referimos a pessoas com necessidades educacionais especiais? Quem são esses sujeitos?

Pires (2002) refere-se a esses sujeitos, abrangendo, de modo amplo, desde aqueles denominados “alunos problemas”, por não se dedicarem à tarefa escolar, sendo impertinentes, desobedientes, até aqueles alunos com síndromes ou outros comprometimentos orgânicos ou neurológicos que afetam áreas como: percepção sensorial, capacidade de pensar, capacidade de relacionar-se com outros ou com o ensino e alunos com deficiência física.

Para Marchesi (2004, p. 20), O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser usado na década de 60. Para ele, essa expressão reflete o fato de que os “alunos com deficiência ou dificuldades significativas de aprendizagem” podem apresentá-las de forma variável, tanto no tempo quanto na gravidade. Outra característica do conceito necessidades educativas especiais - NEE tem o caráter relativo e contextual.

Isso significa reconhecer que a questão da deficiência não se esgota nela mesma, mas implica outras dimensões, como, por exemplo, a inserção social do deficiente, seu acolhimento por parte da sociedade, etc. Marchesi, ao reportar-se ao ambiente social, afirma: “Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola.” (MARCHESI, 2004, p. 20).

Tal perspectiva se aproxima muito do que afirma Vygotsky (1997), a saber, que a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, percebe as dificuldades que derivam dela e, em consequência sofre o rebaixamento de posição social. Portanto, e a família a escola devem estar atentas aos vínculos pessoais estabelecidos. Estes devem proporcionar-lhe confiança em suas potencialidades e condições de superação, levando-as a investir além do limite aparente. Ao tratar da defectologia, o autor defende a não segregação dos alunos com necessidades especiais, visto que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. “Ir a uma ‘escola para tontos’ significa estar em uma difícil posição social” (VYGOTSKI, 1997, p. 18).

### **O preparo do professor em face da inclusão**

Sabemos que a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Marchesi (2004) apresenta uma visão semelhante ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito

mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade. Além disso, para este autor, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com NEE. “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” (MARCHESI, 2004, p. 44)

Observa-se que entre os professores da educação básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, alguns se encontram em formação, ainda há professores leigos, professores frutos de uma formação “aligeirada e utilitarista” (MICHELS, 2006), professores de outras licenciaturas sem especialização e, somando-se a estes, estão, também, os pedagogos, os formados em outras licenciaturas com especialização, os formados no curso Normal do Ensino Médio e/ou Superior (em serviço). Percebemos que as séries iniciais do ensino fundamental contam com um grupo de professores bastante heterogêneos em suas formações.

Além disso, o que ocorre, também em todos os níveis de ensino, é que cada um traz consigo, suas histórias e experiências, ou seja, suas crenças e culturas para sua prática. Tardif, (apud. CUNHA, 2005) nos alerta que os saberes são plurais, diversificados e nos chama a atenção para a complexidade da profissão que envolve saberes, valores, senso comum, saberes cotidianos. Este autor afirma que nos últimos 30 anos tem havido um conflito de valores que “parecem ainda mais graves nas profissões cujos ‘objetos de trabalho’ são seres humanos, como ocorrem no magistério” (TARDIF apud. CUNHA, 2005, p. 86). Sabemos que escolas recebem a cada ano um maior número de alunos que apresentam NEE e que alguns professores vêm atuando sem estarem preparados, devendo lidar com as precárias condições oferecidas pela escola para atender as necessidades variadas e peculiares dos diferentes alunos. Tardif, Lessard & Lahye, 1991, (apud. CUNHA, 2005, p.83) nos chamam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza.

As mudanças necessárias para o acolhimento das crianças com NEE requerem professores com uma nova visão sobre essa população, um acolhimento que se pautem em princípios éticos, igualitários e solidários. Nesse sentido, Martins afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz,

por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.” (MARTINS, 2006, p. 44-45).

Torna-se necessário ao professor, já em serviço, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa escola que está para todos. Do professor espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo. (Freitas, 2006, p. 40)

“[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.77).

Independente de como está a formação do professor, o aluno com NEE continuará chegando às escolas, estejam elas preparadas ou não. Então, devemos refletir o que este aluno estará fazendo na sala de aula e como o professor estará atuando para promover a aprendizagem, considerando suas características, limitações ou altas habilidades. Estaria este aluno posto no “meio” apenas para socializar-se ou deixado a sua própria sorte, tentando por si só adaptar-se nesse “meio”?

Diante de tais indagações, encontramos a perspectiva de Silva (2004, p. 34) que afirma: “[...] é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual”. Discordamos dessa colocação. Se fosse assim, não precisaríamos repensar a escola, sua estrutura. Os professores, segundo essa perspectiva, estariam livres do compromisso de garantir a aprendizagem desse aluno, bastando recebê-lo em sua sala de aula, o que seria sem dúvida aliar-se a uma idéia equivocada e excludente.

**Contribuições de Vigotski para a atuação do professor em face da inclusão**

Vigotski nos deixou um importante legado referente às formas como as aprendizagens ocorrem, as quais devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, através das relações sociais. Entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, ele dedicou também a investigar o desenvolvimento da criança deficiente. Pensamos que este autor nos ajudará a compreender como essas questões podem refletir sobre a atuação do professor no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na obra de Vigotski que trata da defectologia (Vygotski, 1997), percebemos a defesa da não segregação dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Na Obras Escogidas V, o autor trata dos fundamentos da defectologia, apresenta um capítulo que aborda a relação entre o defeito e a compensação, tratando-a como teoria da supercompensação, que serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação de crianças deficientes. Apresenta a tese central da defectologia cujo teor é: “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo.(VYGOTSKI, 1997, p.14 - 15).

Diante dessa perspectiva, novas possibilidades se abrem ao professor quando este entende que a deficiência não é só uma carência, uma debilidade, mas também uma potência, uma grande força e atitudes, o que em certo sentido é positivo. Diante disto, espera-se que os professores tenham a habilidade de perceber as compensações possíveis, visto que é necessário considerar a capacidade de oferecer os recursos para que uma nova aprendizagem seja possível. Adler (apud Vygotski, 1997) afirma que a insuficiência decorrente dos órgãos e funções deficientes desenvolve um estímulo permanente que eleva o desenvolvimento. Nesta mesma direção, Pavlov (apud. Vygotski, 1997, p. 16) diz que “a existência de obstáculo é a condição principal para se alcançar o objetivo”.

Para esses autores, é muito importante que o aluno perceba suas capacidades; aqui cabe ao professor e à família torná-las evidentes, visto que todos apresentam potencial para desenvolver-se. Ocorre, porém, que algumas crianças são expostas tantas vezes, a experiências de fracasso, que acabam acreditando na incapacidade. Percebemos que a compensação é algo intrínseco; o sujeito torna-se mais criativo para compensar a fraqueza existente. Vigotski cita exemplos comparando crianças cegas ou surdas com crianças normais em situação de aprendizagem; ocorre que as cegas ou surdas

conseguem realizar a mesma aprendizagem por caminhos diferentes, o que demonstra a lei de compensação.

Oliveira (2007) aponta três idéias básicas de Vigotski relacionadas ao ensino escolar. A primeira consiste no olhar prospectivo sobre o desenvolvimento psicológico e considera que o sujeito tem uma trajetória a ser percorrida, e nela ocorrerão transformações a partir do que o sujeito já sabe fazer com autonomia e o que ainda virá a fazer; está ligada à zona de desenvolvimento proximal. A segunda idéia refere-se ao movimento dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem; este se dá de fora para dentro, através da internalização de processos interpsicológicos. A terceira idéia refere-se à atuação do outro, através da mediação entre a cultura de um grupo e o indivíduo, geradora de processos interpsicológicos que serão internalizados. Temos então a idéia de zona de desenvolvimento proximal, a idéia da relação entre aprendizagem que gera desenvolvimento e finalmente a idéia da mediação. Todas essas idéias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, o que implica que o professor conheça o aluno e saiba o que ele já é capaz de fazer e o que ainda poderá fazer, visto que a aprendizagem efetivada promove o desenvolvimento, que se dá através da ação mediadora do professor, de alguém do grupo, dos instrumentos utilizados e até mesmo através da reflexão sobre as aprendizagens anteriores.

Garcia (1999, p. 42) afirma que para Vigotski o desenvolvimento se apresenta em dois níveis, o real e o potencial; o primeiro representa aquilo que a criança pode realizar sozinha, e o segundo o que ela só conseguirá com a ajuda de outra pessoa mais capacitada ou realizará através da imitação. Desse modo, aprender ou não aprender na escola está relacionado com as interações entre os sujeitos que compõem este cenário. Quanto ao que apresenta esta autora, percebemos que ela não se refere à zona de desenvolvimento proximal que, para nós, estaria justamente aí, entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, que acontece através da mediação ou intervenção do professor ou de outra situação mediadora, que adianta o nível potencial, e o torna real, através da internalização da aprendizagem, desencadeando novamente o processo e gerando novas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Baseada em Vigotski, Góes (2007, p.74) refere-se a uma visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento. Segundo a autora, devemos superar ações educativas limitadas nos diagnósticos tradicionais que servem de base para o encaminhamento do aluno aos programas especializados e acabam por receber,

ao longo do tempo, pequenos ajustes. Somos favoráveis a essa colocação, visto que os alunos, ao serem avaliados para ingresso demonstram nos testes avaliativos aquilo que já sabem, isto é, o que está na zona do desenvolvimento real. Devemos considerar, ainda, que pode haver alguns testes que indicam apenas o que os alunos não sabem. Pensamos que após algum tempo de intervenção, este aluno mereça ser reavaliado, uma vez que ele passou por um processo de aprendizagem e certamente por várias zonas de desenvolvimento, portanto, é provável que tenham ocorrido consideráveis avanços. Dessa forma, as transformações ocorridas devem ser avaliadas para reorientações mais adequadas ao novo momento afim de que o aluno continue a desenvolver-se. Percebemos que as avaliações apresentam, em seus relatórios, o aluno numa perspectiva de passado, através da anamnese de históricos escolares e resultado de desempenho num determinado momento presente. Dependendo do resultado, este é encaminhado aos atendimentos sem o prognóstico necessário para que o professor possa trabalhar acreditando que o aluno tenha potencialidades a serem desenvolvidas. Padilha (2004) nos chama a atenção aos métodos de investigação vigentes; para ela estes deveriam ser modificados radicalmente “[...] será preciso uma nova leitura semiótica e, portanto, uma nova abordagem psicológica, o que implica também mudanças na prática pedagógica”. (PADILHA, 2004, p. 46).

### **A atuação do professor no contexto da sala de aula**

Sabendo que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento. Sendo assim, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação ao relacionamento, na qual decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

Beyer (2006) nos lembra que Vigotski opõe-se à proposta de formação de grupos homogêneos “quanto a critérios de desempenho intelectual acadêmico”, preferindo grupos heterogêneos, pois as trocas psicossociais contribuem para o crescimento de cada grupo. Este autor nos fala do modelo ontogenético vigotskiano, dizendo que tal modelo

[...] se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e lingüísticas – e as correspondentes competências intelectuais e afetivas – decorre das mediações semióticas. A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (língua fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências. (BEYER, 2006, p. 12).

Esta citação reforça a importância da figura do mediador, que poderá ser o professor ou outro adulto, mas também outra criança mais desenvolvida, além dos instrumentos que são disponibilizados. Dessa forma, o professor ao preferir trabalhos em grupo e oferecer materiais diversificados estará oportunizando a aprendizagem de todos e conseqüentemente o desenvolvimento de cada um. O professor deverá estar atento ao compor esses grupos de trabalhos, para que sejam compostos por alunos com diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados, servirão de mediadores para os demais.

Pimentel (1999, p. 18) diz que para Vigotski “a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que é exatamente na e pela zona do desenvolvimento proximal.” Nessa direção encontramos a idéia de Vygotsky, segundo a qual o único ‘bom ensino’ é o que promove o desenvolvimento.

Nesse sentido, Camargo (1999) aborda a relação entre os níveis de desenvolvimento no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. Para esta autora, o sujeito realiza uma determinada atividade de forma independente, depois que o outro o tenha auxiliado nesta atividade, num momento anterior. Assim, “níveis diferenciados de desenvolvimento cognitivo possibilitam intercâmbios mais ricos e interessantes, permitindo trocas de conhecimentos e habilidades na apreensão do mundo e na resolução de problemas diversos.” (CAMARGO, 1999, p. 69). A autora, embasada nos fundamentos teóricos de Vigotski, ressalta a importância do intercâmbio de alunos com diferentes níveis cognitivos.

Esta colocação vem ao encontro do processo de inclusão que está sendo vivenciado nas escolas regulares – escolas que se veem diante da questão da heterogeneidade e da diversidade. Nesse contexto, cabe ao professor valorizar a diversidade existente em sua sala de aula, pois, como vimos, esta diversidade proporciona trocas de conhecimentos e habilidades, além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes, aprendemos de

formas diferentes e todos contribuimos de alguma forma para construção social e histórica da realidade.

Mainardes (1999) relata uma experiência de trabalho de alunos de 2ª etapa do CBA, em que o foco era a produção de textos, estando explícita a importância do papel das mediações. “A ação partilhada e resolução conjunta desencadeava operações de troca, “empréstimos”, colaborações mútuas, estímulo à produção (escrita, neste caso). Assim, intervenções do outro, (professor, alunos) e fornecimento de pistas explícitas mostraram-se eficazes [...]” (MAINARDES, 1999, p. 39). Esta experiência retrata a importância da ação do professor possibilitar o trabalho de grupo, ao oferecer pistas, incentivando os alunos a arriscarem-se a escrever, sem medo de errar. O professor com esta atitude gera um clima de confiança, pois os alunos encontram nesse profissional alguém que os conduzirá aos acertos. O autor relata que os erros eram encarados com naturalidade, como conseqüências possíveis de novas intervenções.

Ao referirmos à atuação do professor, pressupomos uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibiliza os recursos necessários, bem como os apoios de equipe pedagógica, que lhe deem o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula. Para Padilha: “À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.” (PADILHA, 2004, p. 77). Quando nos referimos aos processos de interações, devemos de ter claro que esses não acontecem apenas entre as pessoas como: entre aluno e alunos, alunos e professor, mas também entre alunos e materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores. “[...] a transformação de um processo dá-se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização.” (PADILHA, 2004, p. 54).

A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, poderá ser um ambiente rico; o “problema” torna-se estímulo para o desenvolvimento, através da compensação social, criando-se condições para o “deficiente” apropriar-se da cultura. Nesse caso, devemos considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da deficiência. O professor deverá estar atento para não se prender às aparentes limitações do aluno, e compreender que as limitações podem estar na sua compreensão sobre a deficiência. Portanto, o professor deve conhecer seu aluno de forma integral, conhecendo as

questões orgânicas, a história de vida do aluno, o contexto social em que está inserido, e dessa forma, verificar se está sendo possibilitado o processo de compensação.

## Conclusão

Nas últimas décadas, os debates sobre a inclusão ganham força e percebe-se que é necessário haver uma mudança no sistema educacional, para que seja possível a efetivação de uma educação de qualidade a todos os alunos, não pela imposição de leis, mas por reconhecimento de que a exclusão fere os direitos humanos.

A prática pedagógica adequada em face do processo de inclusão é de fundamental importância, sendo necessário que o professor se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem. Que ele veja cada aluno como um sujeito singular, que tem uma história própria, que traz consigo conhecimentos anteriores à vida escolar, e que se constrói através das relações sociais existentes no contexto social. O professor deve considerar que, além do limite aparente, há possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, o que dependerá em boa parte da sua atuação, lembrando-se que junto com o “defeito” vem a “compensação”, isto é, uma força motriz capaz de levar o aluno a compensar suas deficiências. Sendo assim, a principal função desse profissional está na “zona do desenvolvimento proximal” do aluno. É importante que cada criança seja mediada com recursos que promovam a aprendizagem, desenvolvendo-se plenamente, já que todas são capazes de superar-se, desde que sejam ofertadas as condições necessárias.

A escola sendo o cenário da educação inclusiva, deve contemplar uma estrutura adequada onde seja possível vislumbrar toda a riqueza possível e nela se realizar, em razão da diversidade que possibilitam salas de aulas heterogêneas, com grupos de diferentes níveis cognitivos trabalhando juntos, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos, como se fosse algo novo, que ganha sentido porque são capazes de relacioná-lo com sua vida, suas histórias, e que juntos, com suas diferenças, são capazes de se desenvolverem quando a zona do desenvolvimento proximal é ativada, possibilitando a alavancagem da aprendizagem e do desenvolvimento. Pensamos que as contribuições de Vigotski são altamente relevantes para a atuação de professor no processo de inclusão. Ao embasar-se neste autor, o professor será impelido a ter um olhar diferenciado para o grupo de alunos, considerando a subjetividade de

cada um e seu potencial. Assim, poderá sentir-se mais seguro para realizar uma prática pedagógica que seja efetiva.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, SEESP/MEC; ago/2006, p. 8 – 12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

CAMARGO, Janira Siqueira. A Interação Professor aluno: A Escola como Espaço Interativo. In: MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999. p.67-79.

CAP, Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com deficiência visual, **Lendo e escrevendo em Braille**. Londrina: CAP, 2006.

CARVALHO, Rosita Egler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTORINA, José Antonio. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. José Antonio Castorina (org.). Tradução Claudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Afiliada ABDR, 2006.

CUNHA, Maria. Isabel da, As políticas e docência na universidade. CUNHA, Maria Isabel et al. (org.) **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

FREITAS, Soraia Napoleão; Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006..

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. A Educação de Sujeitos considerados Portadores de Deficiência: Contribuições vygotkianas. **Revista Ponto de Vista**. v.1, n.1, jul/dez/1999, p. 42-46.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MAINARDES, Jeferson. **Cenários de Aprendizagem: Instâncias Iterativas na Sala de Aula**. In: MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999. p. 27- 49.

MARCHESE, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et all. **Inclusão**. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MAUÉS, O. Implicações das políticas de educação superior no trabalho docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro Silva et all (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos, desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

MENDES, E.G. **Deficiência Mental**: A Construção Científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1995.

MICHELS, Maria Helena. Gestão formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar Educação. Contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, José Antonio. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. José Antonio Castorina [org.]. Tradução Claudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Afiliada ABDR, 2006, p. 51 – 84.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. **Intersubjetividade e Aprendizagem Escolar**. In: MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999.p. 13-24.

PIRES, Luciana. The inevitability of. Communication: questions raised by the work with preverbal autistic and mentally delayed patients. **British Journal of Psychotherapy**, Londres, v. 16, p. 477- 488, 2000.

PRABLALA, Anna. Editora Chefe do anúncio oficial da **American Association on Intellectual na Developmental Disabilities - AAIDD**. Boletim de 02/11/2006. [www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo =1320](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo =1320). Acesso: 17/05/2009 – 15h:50m.

SILVA, Pedro Jorge de Melo e (org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VYGOTSKI, Lev. S. **Fundamentos da Defctologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.