

# COLETIVIDADE, COLABORAÇÃO E EXPERIÊNCIA: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

*Regina Celia Linhares Hostins  
Cristiane de Silva  
Adriana Gomes Alves<sup>(\*)</sup>*

## INTRODUÇÃO

A temática que envolve a relação entre escolarização e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, objeto de estudo neste artigo, emerge em um contexto da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, estruturado no Brasil a partir das diretrizes da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, em vigor desde 2008.

Essa política orienta a organização dos sistemas de educação para a inclusão escolar, delimita o lugar e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em relação ao processo de escolarização, define as atribuições do professor e os encaminhamentos pedagógicos no atendimento e na avaliação desses alunos (BRASIL, 2008). A tradução de suas diretrizes no contexto da escola tem assumido diferentes contornos e gerado problemáticas que requerem uma análise mais detida e o desenvolvimento de pesquisas no sentido de melhor compreender a sua efetiva contribuição para a participação, a aprendizagem e o sucesso desses alunos na escola.

Nesse contexto, a escolarização de alunos com deficiência intelectual tem chamado particular atenção em decorrência do expressivo número de matrículas nas escolas de ensino regular. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2014), a deficiência intelectual apresenta o

---

<sup>(\*)</sup>**Regina Celia L. Hostins.** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, SC. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado na Universidade de Londres, Institute of Education, Reino Unido. E-mail: reginalh@univali.br.

**Cristiane de Silva.** Professora e membro da equipe técnica da Secretaria de Educação de Itajaí, SC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, SC. E-mail: cristiane.itajai@yahoo.com.br.

**Adriana Gomes Alves.** Professora do Curso de Ciências da Computação da Universidade do Vale do Itajaí, SC. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, SC. E-mail: adriana.alves@univali.br.

maior índice de matrículas de alunos com necessidades especiais nas dependências administrativas: estadual (63,44%), municipal (70,77%) e privada (52,48%), o que demonstra a ampliação das oportunidades de acesso. Todavia, as estatísticas, por si só, não revelam a qualidade da aprendizagem, nem as experiências de participação e de sucesso desses alunos na escola. Nesse sentido, Pletsch (2014) destaca a

[...] urgência de pesquisas que avaliem como e que práticas pedagógicas são dirigidas para alunos com deficiência intelectual incluídos em classes comuns para que seja possível pensar novos caminhos e possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o seu processo de ensino e aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. (PLETSCH, 2014, p. 32).

Este artigo vincula-se a esse propósito e busca discutir conceitos e indagações que vêm sendo tecidos no âmbito da pesquisa sobre “A escolarização de alunos com deficiência intelectual - DI: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, vinculada ao Programa Observatório de Educação (Obeduc/Capes). Este envolve os Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali, SC) e conta com uma equipe de pesquisadores – professores e estudantes de Pós-Graduação em Educação, alunos de iniciação científica e professores da Educação Básica e Especial –, envolvidos com a investigação das possibilidades de aprendizagem e das experiências de escolarização de alunos com DI em contextos de inclusão escolar.

Uma série de conceitos estão em jogo quando se fala de inclusão escolar, especialmente de alunos com deficiência intelectual. Neste artigo, pretendemos trazer à discussão três conceitos considerados fulcrais para a compreensão da aprendizagem e do envolvimento desses alunos nas práticas culturais de escolarização, a saber: coletividade, colaboração e experiência.

Os três conceitos estão intimamente articulados e resultam, principalmente, dos estudos de Vygotski sobre a Defectologia, pensamento e linguagem e estudo do meio. Tratam-se de estudos relevantes para o campo da educação e, particularmente, para o campo da Educação Especial, destacando-se a abordagem histórico-cultural de questões da Defectologia. Essa ciência, na antiga União Soviética, estudava crianças com diferentes tipos de deficiência, combinando conhecimentos da Psicologia, da Pedagogia, da Psiquiatria infantil e da Medicina (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). A contribuição de Vygotski nessa área deve-se à construção de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento que distingue a linha natural, prejudicada pela deficiência biológica

(primária), da linha cultural de domínio de instrumentos socialmente produzidos. Essa última, porque não diretamente vinculada à deficiência, mas ao ambiente social no qual vive o sujeito, é determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, construídas em colaboração e essenciais para seu desenvolvimento.

A coletividade parece-nos um conceito profícuo para pensar a inclusão, pois indica a configuração precípua, na qual são socialmente produzidos, significados e utilizados os instrumentos culturais que interferem no destino do desenvolvimento cultural humano. Ela é, portanto, fator de desenvolvimento de todos os instrumentos culturais – tanto os signos como os instrumentos – originados na história da humanidade como produto da convivência em grupos. Para Vygotski (1993), a fala é o mais importante instrumento cultural, visto que foi desenvolvida na história por pessoas em convívio e é apropriada pelas crianças em um processo de interação social. Como ela, outros instrumentos culturais externos – como a escrita e aritmética, por exemplo – e instrumentos culturais internos – memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos –, socialmente originados, “[...] são parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKI, 1993, p. 46).

Por essa razão, a educação converte-se em um direito inalienável de todos, porque, por meio dela, apropriamo-nos de instrumentos culturais historicamente produzidos. Todavia, o acesso à educação não é suficiente, se nos contextos educacionais (na coletividade) não são propiciadas práticas culturais de colaboração e interação. “Um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil [...] é a colaboração”, afirma Vygotski (1997, p. 293). Então, mais do que estar em uma coletividade, os sujeitos precisam participar ativamente desse grupo. Se propiciadas aos sujeitos “[...] formas inferiores de colaboração com outras crianças [...]”, determina-se, por conseguinte, também “[...] o desenvolvimento incompleto do aspecto social da conduta e das funções psicológicas superiores que se estruturam no curso desse desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 293).

Com base nestes dois conceitos – coletividade e colaboração – evidencia-se a perspectiva social e a relevância do ambiente externo no desenvolvimento do sujeito. Todavia, há outro aspecto relevante a ser compreendido nesses processos de interação, o qual remete ao terceiro conceito que queremos discutir: a experiência ou a vivência. Pretendemos fazê-lo a partir dos estudos de Vygotski (2010) sobre o meio. Nele, o autor procura esclarecer não a predominância do meio sobre o indivíduo, mas a necessária e dialética relação entre eles. Para ele, não se trata de absolutizar o

papel do meio, mas de evidenciar como se dá a relação que envolve um sujeito que assume uma peculiaridade nessa relação, em decorrência de sua personalidade e de um complexo processo de fatores externos intervenientes. Nessa relação, é sempre necessário abordar o meio “[...] não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos”. (VYGOTSKI, 2010, p. 682).

Esse é o sentido de experiência/vivência que queremos abordar e que traz para a relação o papel ativo do sujeito no processo de significação de sua existência. Esse conceito foi-nos apresentado por Smolka (2006) em artigo que trata da “Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns”, o qual se refere à palestra proferida por Vygotski e publicada em russo por M. Levina e, posteriormente, traduzida para o inglês por Van der Veer e Valsiner (VYGOTSKI, 1994). Contudo, na tradução dessa mesma palestra para o português, por M. Vinha, esse termo é tratado como vivência.

Na palestra citada, Vygotski (2010) destaca a “*perezhivanie*”, isto é, a experiência como o modo como a criança toma consciência, concebe e relaciona-se afetivamente com certo acontecimento. Trata-se, nas palavras de Smolka, dos sentimentos, da experiência emocional que se constitui na formação da personalidade e que implica em uma tessitura na qual estão envolvidos o mental e o emocional e revelam os modos de os indivíduos estarem no mundo. “Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. [...]. Não existe experiência sem significação”. (SMOLKA, 2006, p. 107).

É do campo da experiência que queremos discutir o papel e o lugar do aluno com deficiência intelectual nas práticas culturais de escolarização e de inclusão escolar. É com esse conceito e a partir dele que nos propomos a analisar o envolvimento do aluno em momentos de ensino-aprendizagem na sala de ensino comum, nesse lugar em que as experiências são comuns e ao mesmo tempo diversas.

E por que na sala de ensino comum? Porque na “[...] raiz da experiência, o outro. [...] aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de sentidos”. (SMOLKA, 2006, p. 108). Nesse espaço e lugar comum, os sentidos produzidos na coletividade demonstram possibilidades infinitas de expressão das experiências de alunos e de professores envolvidos com o conhecimento escolar e com os códigos e os mecanismos tipicamente escolares da “cultura curricularizada”. (SACRISTÁN, 1997, p. 35). Nesse espaço, configura-se um padrão peculiar de

ensino, pautado em conceitos e em atividades práticas que definem as formas escolares do conhecimento e, ao mesmo tempo, dão o tom às experiências vivenciadas e reveladas nas palavras, nas imagens, nos valores, nos argumentos partilhados por todos, mas significados de forma diferenciada por cada um.

Nesse cenário, trazemos para análise o material empírico colhido nas investigações do Observatório, com recortes específicos de experiências vivenciadas na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Educação Básica.

### **METODOLOGIA**

Os episódios trazidos para análise recortam momentos de ensino e aprendizagem vivenciados por Jean (nome fictício adotado na pesquisa), aluno com diagnóstico de deficiência intelectual que frequentava, em 2015 (quando houve a coleta de dados), o segundo ano do Ensino Fundamental e, no contraturno, a Sala de Recursos Multifuncionais.

Com o propósito de avaliar o nível de envolvimento de Jean nas atividades pedagógicas, foram filmadas atividades em duas aulas distintas, uma de Língua Portuguesa e outra de Educação Física<sup>1</sup>, por um período de três meses, as quais seguiram um cronograma organizado junto às professoras participantes. Após a transcrição, como suporte à análise de dados, utilizou-se a Escala de Envolvimento da Criança, adaptada e traduzida da original – *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS – YC) – por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011), a qual se constitui de uma lista de indicadores que apontam o comportamento e os níveis de envolvimento da criança, distribuídos em uma escala de cinco pontos.

Os cinco níveis que compõem o envolvimento nas atividades são classificados em: a) nível 1 – ausência de atividade: a criança está inativa, separada do grupo; b) nível 2 – atividade frequentemente interrompida: quando a criança realiza a atividade sem consciência da ação; c) nível 3 – atividade mais ou menos contínua: quando a criança interrompe a atividade sempre que outros estímulos surgem; d) nível 4 – atividade com momentos intensos: a criança faz um esforço mental permanecendo concentrada a maior parte do tempo, e) nível 5 – atividade mantida intensamente: quando há envolvimento máximo da criança. Os sinais de envolvimento do aluno considerados na avaliação são: concentração, energia física e mental, complexidade e criatividade, expressão facial e

---

<sup>1</sup> O estudo completo das atividades de investigação desenvolvidas nessa escola e com os alunos estudados encontra-se publicado na dissertação desenvolvida por Silva (2016).

postura, persistência na atividade, precisão nas ações, tempo de reação aos estímulos, comentários verbais e satisfação.

Além da aplicação da escala, o trabalho de análise requereu a descrição detalhada das cenas/aulas selecionadas para identificar: os momentos de mediação, a qualidade da mediação dispensada, as cenas que evidenciavam o nível de envolvimento e a interação entre professores, aluno e demais colegas de classe.

### **COLETIVIDADE E COLABORAÇÃO: Princípios histórico-culturais para pensar a inclusão escolar**

O papel da coletividade no desenvolvimento infantil e, particularmente, no desenvolvimento das crianças com deficiência tem lugar de destaque nos estudos de Vygotski. No *Tomo V das Obras Escolhidas* (1997) – *Fundamentos da Defectologia* -, o autor aprofunda esse conceito no decorrer da obra, mas dedica um capítulo específico para discutir *A coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência*.

Suas investigações levaram-no a observar, em algumas crianças diagnosticadas como deficientes intelectuais, um valor diferente do desenvolvimento das funções inferiores, orgânicas, das superiores, psíquicas. Tal constatação o levou a formular a seguinte pergunta: “el desarrollo incompleto de las funciones superiores em el niño débil mental, está determinado diretamente por la causa originaria, o se trata de una complicación de orden secundário?” (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Os resultados de suas pesquisas levaram-no à conclusão de que o desenvolvimento incompleto das funções superiores dessas crianças vincula-se ao seu desenvolvimento cultural incompleto, à sua exclusão do ambiente cultural, ao seu pouco contato com uma coletividade infantil. Essa exclusão ou insuficiência de vivência cultural agrega-se à sua deficiência primária, como complicações adicionais “[...] en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica” (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Para chegar a esses resultados, Vygotski tomou como ponto de partida as leis comuns do desenvolvimento infantil para então estudar a peculiaridade do desenvolvimento das crianças com deficiência. A tese de partida sustentava-se no pressuposto da origem social das funções psíquicas superiores, comprovada tanto na filogênese quanto na ontogênese da espécie humana.

Do ponto de vista da filogênese, segundo Vygotski (1997), resulta claramente que as funções psicológicas superiores, como o pensamento por conceitos, a linguagem racional, a memória lógica e a atenção voluntária constituíram-se no desenvolvimento histórico da humanidade. “So en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre” (VYGOTSKI, 1997, p. 214).

Na constituição ontogenética do desenvolvimento psicológico, Vygotski observou, mediante uma série de investigações, que também a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam em um processo de interação e de colaboração com o meio social. Nesse sentido, é reconhecida a afirmação do autor de que a função psíquica aparece no desenvolvimento da conduta duas vezes: 1) como função coletiva, como forma de interação e colaboração; e 2) como função individual, de adaptação pessoal da conduta. O desenvolvimento da linguagem ilustra bem esse processo. Inicialmente, ela aparece na criança como função comunicativa para se converter aos poucos em um dos meios mais importantes de construção de conceitos e de estruturação e expressão do pensamento.

E por que Vygotski (1997) afirma que nas crianças com deficiência intelectual as funções superiores se desenvolvem de modo incompleto? Porque, para ele, na raiz de um determinado defeito primário, sobrepõe-se uma série de impeditivos que conduzem o sujeito ao isolamento e que criam obstáculos ao desenvolvimento de sua interação e colaboração com as pessoas que o rodeiam e de sua comunicação com o grupo social. O distanciamento da coletividade, por decorrência, dificulta seu desenvolvimento social e determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. Por essa razão, Vygotski (1997) considera que a luta da educação contra os sintomas primários da deficiência está condenada à esterilidade e ao fracasso. “Asi como es praticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, la inversa, legítima, fructífera y promissoria la lucha contra las dificultades em la actividad coletiva” (VYGOTSKI, 1997, p. 223). Essa parece ser a contribuição central do autor para compreender o princípio que rege a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o direcionamento de todos os esforços pedagógicos para instituir formas coletivas de colaboração capazes de impulsionar e de promover o desenvolvimento completo das suas funções psicológicas superiores.

Uma das condições fundamentais para a existencia da coletividade, afirma o autor, é a formação de comunidades heterogêneas. Dentro de coletividades infantis livres, emergem novos aspectos da personalidade da criança com deficiência intelectual. Nesses espaços ela encontra uma

“[...] fuente viva de desarrollo y se eleva a un nivel superior en el proceso de la actividad colectiva y la colaboracion” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

As características individuais, portanto, estão intimamente ligadas às trocas que a criança com deficiência estabelece com o coletivo, porque, mesmo o que consideramos mais pessoal e individual no ser humano, se constitui por sua relação com o grupo social. Nesse sentido, o trabalho da escola efetiva-se no caminho de “[...] seguir la transformación de las formas colectivas de colaboración en formas individuales de la conducta del niño”. (VYGOTSKI, 1997, p. 214), captando nessas transformações o potencial para níveis mais elevados de pensamento e de colaboração.

O exercício de pensar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual desde essa perspectiva sustenta-se na compreensão da inviabilidade de separar a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento da coletividade e da personalidade desses alunos. Assim, para esses alunos, resta insustentável qualquer possibilidade de uma educação isolada, estruturada em processos elementares de ensino e focada nas suas deficiências.

### **EXPERIÊNCIA: A relação entre o desenvolvimento da criança e o seu meio**

Como se observa nas discussões encaminhadas até aqui, o meio e a coletividade são extremamente relevantes na constituição do sujeito. No entanto, é preciso compreender melhor como se dá essa relação de modo a evitar dualismos que transitam entre a predominância do sujeito de um lado e do meio de outro. Clássicas teorias educacionais trataram dessas dualidades, como o inatismo e o ambientalismo, e muito se conhece sobre a inviabilidade dessa forma de pensamento para compreender a natureza complexa da relação sujeito e ambiente. Nos estudos de Vygotski, essa complexidade é discutida especialmente sob o prisma da dialética do desenvolvimento do sujeito. O autor enfatiza que o papel que o meio desempenha no desenvolvimento infantil é sempre necessário, desde que abordado não com um padrão absoluto, mas relativo, isto é, visto em relação à criança.

Essa perspectiva de análise conduziu-nos a trazer para o debate um conceito mais recentemente apresentado, a partir de traduções tardias para o português, de pesquisas desenvolvidas por Vygotski sobre a questão do meio na Pedologia, ciência que estuda não o meio e



as regras que o constituem, mas seu papel e seu significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança.

[...] a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, *de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento*. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico. (VYGOTSKI, 2010, p. 686, grifos nossos).

Aqui se destaca uma sutil percepção do autor não exatamente sobre o meio, mas sobre a relação entre a criança e o meio, sobre o modo como ela interpreta e produz sentidos sobre suas experiências no mundo. E nesse processo, as peculiaridades constitutivas da sua personalidade desempenham papel principal. Trata-se de saber, na concepção do autor, quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação.

Essa unidade personalidade e meio, sujeito e cultura, subjetivo e objetivo é sintetizada por Vygotski (2010) no conceito de *perezhivanie*, que, apesar de difícil tradução para nossa língua, se aproxima do conceito de *vivência*.

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VYGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Dessa forma, na vivência estão presentes, como uma unidade indivisível, a personalidade específica daquele sujeito e as particularidades da situação experienciada. A particular forma de Vygotski conceber essa relação aparece também em outras obras suas. Nas *Obras escogidas. Volume III*, o autor investiga a gênese das funções psicológicas superiores. O pesquisador evidencia o papel da psicologia na avaliação do desenvolvimento das crianças, no sentido de:

[...] captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan solo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e

internos, um complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.. (VYGOTSKI, 1995, p. 141).

Para o autor, os tradicionais métodos de investigação da conduta da criança possuem um marco comum que é a caracterização negativa da criança ou do que ela não tem em comparação com o adulto ou do que não tem a criança deficiente em relação à normal. Apresentar o positivo da sua personalidade seria compreender “[...] a experiência, o sentimento, a experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade” (SMOLKA, 2006, p.107), a qual não se constrói sozinha, mas vai se tecendo em redes de transformações qualitativas pelos fios da racionalidade, das emoções e se revelando como modos socialmente constituídos de estar no mundo.

Também na sua obra de *Defectologia* (1997), Vygotski apresenta essa concepção que se pode articular com o conceito de experiência ou vivência. Ele recomenda que, na educação das crianças com deficiência intelectual, se conheça não a carência, o déficit, o defeito, mas a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta às dificuldades com as quais ela se depara, o modo como esta se reestrutura e vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento.

Nos resulta importante saber no sólo exactamente qué defectos se há detectado en un niño, qué cosa está afectada en él, sino también en qué niño se da ese defecto, es decir, qué lugar ocupa la insuficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reestructuración se está operando, cómo se la arregla el niño con su insuficiencia. (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Nas diversas obras do autor, identifica-se sua matriz de pensamento e a atenção dedicada ao conhecimento das peculiaridades constitutivas da personalidade de cada uma das crianças e das situações que contribuíram para desencadear suas atitudes.

“Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa”, afirma Smolka (2006, p. 107). É com base nessa concepção e nas discussões teóricas e conceituais apresentadas até aqui, em que enfocamos também os conceitos interconectados de coletividade e colaboração, que nos propomos a fazer agora um exercício analítico, buscando articulá-los e elaborá-los nas interpretações do material empírico de nossa pesquisa em andamento.

## EPISÓDIOS: O que pensar sobre a coletividade, a colaboração e a experiência nas práticas de escolarização?

As sessões transcritas e analisadas destacam os detalhes da participação e do envolvimento de Jean em uma aula de Língua Portuguesa e uma de Educação Física, as quais possibilitaram verificar o nível de envolvimento dele e dos colegas, o trabalho na coletividade, o uso da linguagem como disseminadora das funções psicológicas superiores, a qualidade da mediação dispensada, a possibilidade de elaboração e de internalização dos conceitos científicos trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na turma do segundo ano, na aula de Língua Portuguesa, a professora planejou uma atividade para trabalhar Gênero textual /História em sequência:

1º momento<sup>2</sup>: P. entrega a todos os alunos uma história sequenciada em quatro cartões com desenhos que representam o início, o meio e o final da história, agrupados desordenadamente. Ela solicita aos alunos que enumerem a sequência correta das cenas e que pintem os desenhos dos cartões. Sucessivamente solicita que os recortem e os reservem.

*J. fica atento aos comandos da professora, mas não faz nenhuma contribuição verbal. Enumera, pinta e recorta, sempre com a orientação da professora.*

2º momento: A professora pega o caderno de avaliações e explica como utilizá-lo corretamente no desenvolvimento da próxima etapa: colar cada um dos quadros pintados no caderno, na sequência lógica dos acontecimentos da história e, embaixo de cada um, escrever o seu próprio texto acerca do que as imagens representavam.

*Enquanto a professora explica J. se distrai, brinca com a borracha, segura a cabeça com as mãos, demonstrando cansaço.*

**P.** – Pare o que tá fazendo e olha pra mim, Jean!

*J. atende ao pedido da professora, olha para ela, mas desvia o olhar e continua brincando com a borracha como se fosse um carrinho. Abre os dedos das mãos sobre a mesa e conta até dez. Totalmente absorvido pelos seus dedos e pela contagem.*

Os alunos passam a desenvolver o solicitado.

**P:** – Prestem atenção! Eu aposto que tem gente que vai fazer errado. Tá ouvindo, Jean?

*J. se balança na cadeira para frente e para trás. Fica atento ao que a professora orienta somente quando ela está por perto.*

<sup>2</sup> Na descrição dos episódios, utilizamos P. para professora e J. para Jean. Em itálico, apresentamos a descrição do comportamento de J. e sua fala com travessão (–).

**P.:** – O que você está vendo nessas cenas?

**J.:** – *Crianças brincando!*

**P.:** – Qual o nome que você pode dar aos personagens?

**J.:** – *João e Maria.*

**P.:** – Quais as letras que formam essa palavra?

A professora vai até o alfabeto colado na parede e mostra quais as letras que juntas formam João e Maria. Ela foi soletrando e ele escrevendo.

Enquanto isso, o restante da turma realizava com um pouco mais de autonomia essa atividade, mas também solicitavam várias vezes o auxílio da professora.

Diante dos questionamentos da professora, **J.** nada falava, apenas balbuciava, executava o solicitado. Conseguiu escrever uma frase para cada cena da história, auxiliado pela professora, mas sem pensar e/ou interpretar sobre ela.

Ao observar as atitudes de Jean no episódio descrito, pode-se dizer que, apesar de haver cumprido a tarefa requerida, como os demais colegas da turma, seu nível de envolvimento, de acordo com a escala utilizada para análise, foi 3 (três). Sua atividade mais ou menos contínua, o frágil empenho, interrompido sempre que um estímulo mais interessante surgia, e sua atenção focada na professora, somente nos momentos de exclusiva atenção para ele, demonstram essa percepção.

E quais os sinais que transpareciam na sua atitude? Jean demonstrava: fugaz atenção à tarefa (*atende ao pedido da professora, olha para ela, mas desvia o olhar e continua brincando*), flutuação da energia física e mental (*brinca com a borracha, segura a cabeça com as mãos, demonstrando cansaço, se balança na cadeira para frente e para trás*), ausência de expressões e comentários verbais (*nada falava, apenas balbuciava, executava o solicitado*). Serão esses sinais da personalidade de Jean decorrentes de sua deficiência intelectual? Ou estamos observando nesse episódio a experiência de Jean, no sentido evidenciado por Vygotski (2010), de uma unidade indivisível entre a personalidade específica do sujeito e as particularidades da situação vivenciada? Nesse caso, teríamos que refletir também sobre as situações que contribuíram para desencadear as atitudes de Jean.

Se a coletividade é o princípio da natureza social do desenvolvimento humano e se os signos se produzem sempre em relação a outros e a algo, como afirma Vygotski, teremos de necessariamente pensar a experiência de Jean e de seus colegas em relação à situação que

vivenciavam. Ao grupo foi proposta uma tarefa individual de elaboração de conceitos da língua materna, isto é, de produção textual e de organização de uma história, cujo instrumento cultural – a linguagem – é necessariamente apropriado em interação com outros. Um efetivo exercício de movimento de uma função psíquica superior, que se constitui primordialmente pela colaboração e por processos mediados, realizada solitariamente.

“A questão principal quanto ao processo de formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada”, explica Vygotski (1993, p. 48). A tarefa de produção textual encaminhada, apesar de requerer das crianças a pintura, a organização das sequências textuais e a elaboração escrita, resultou empobrecida e sem energia, não somente para Jean, mas também para seus colegas, porque não promoveu a interação, a discussão, a produção colaborativa e a atividade imaginativa. Em outra direção, construiu-se um espaço eficaz de “[...] produção e concepção de uma disciplina do igual, porque não dizer da homogeneidade”. (MENDES; SILVA, 2014, p. 9).

Jean não domina todos os códigos da língua, assim ele poderia ter experimentado o trabalho colaborativo com os colegas. Em grupos menores, ele poderia ter desenvolvido possibilidades de dizer o que via e imaginava das cenas e das personagens apresentadas nas gravuras e também ouvir o que os colegas tinham a dizer. Poderia mudar o seu ponto de vista e produzir mudanças nas visões do grupo. Poderia ter colegas que o ajudassem a encontrar os códigos da escrita para compor as palavras que faziam sentido para eles. Afinal, as atitudes e as palavras vão se tornando significativas, “[...] na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela linguagem [...]” (SMOLKA, 2006, p. 108). Nessa experiência, não se escreveria para compor o resultado solitário em um caderno de avaliação, mas resultaria mais rico o processo de produção colaborativa do texto, marcado pela presença intensa, alegre e cheia de significados que se efetivaria no encontro entre pares.

Quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades (Prestem atenção! Eu aposto que tem gente que vai fazer errado. Tá ouvindo, Jean?, diz a professora), acabamos por vê-la como alguém que deve ser protegido e cuidado e construímos para ela um ambiente de aprendizagens superficiais, de vocabulário simplificado e de tarefas facilitadas, um mundo à parte e pobre de vivências com a

cultura elaborada. Trata-se do efeito de lugar atribuído ao sujeito com deficiência intelectual e que resulta no empobrecimento de suas funções psicológicas superiores.

A personalidade de Jean revela-se um pouco diferente na aula de Educação Física:

***Atividade: jogo com bolas de jornal e pega-pega***

1º momento: A aula começa com um alongamento de braços e pescoço, **J.** se alonga andando entre os amigos e **P.** pede que ele se alongue parado em um só lugar como os outros, o que **J.** acata. Após o alongamento, **P.** solicita que as crianças sentem no chão formando uma roda e se ausenta.

*J. senta em um lugar e depois muda para o meio de duas meninas. As duas trocam de lugar e deixam um espaço vago ao lado dele.*

*Assim que P. volta, J. diz:- Aqui prof., apontando para o espaço vago e ela se senta ao lado dele.*

2º momento: **P.** apresenta folhas de jornais aos alunos, pede que amassem e formem bolas. As bolas são coladas com fita adesiva no corpo de cada um. Cada aluno fica em cima de uma folha de jornal, virado de frente para o outro colega, a uma distância do alcance dos braços e com o corpo cheio de bolas coladas. A atividade consiste em retirar as bolas de jornal do corpo do adversário sem sair de cima da folha de jornal, utilizando-se somente da agilidade e da capacidade de distrair o colega para retirar-lhe a bola de papel.

*Enquanto os colegas realizavam a atividade, J. não saiu do lado da professora, atento aos movimentos dos colegas e fazendo torcida.*

*Quando chegou a sua vez de jogar, driblou com facilidade seu adversário e conseguiu tomar-lhe todas as bolas de papel. Foi o vencedor da dupla e vibrou muito!!*

3º momento: **P.** reúne a turma e organiza a brincadeira de pega-pega. Todos vibravam na quadra correndo um atrás do outro.

*Pegar o J. foi uma tarefa bem difícil! Ele sempre muito atento aos pegadores, fugia de cada um e ainda fazia uma “graça” quando escapava impune. Em nenhum momento da brincadeira, J. foi o pegador e participou de toda a atividade, alegremente.*

O episódio descrito permite identificar outro Jean: alegre, espírito de vencedor, ágil, interativo com o grupo, livre. Seu nível de envolvimento nessa atividade foi considerado 5, por conta dos sinais de envolvimento demonstrados. Sua segurança e sua alegria (*fugia de cada um e fazia uma “graça” quando escapava impune*), além da energia e da concentração (*estava atento aos movimentos dos colegas e fazendo torcida*), apontavam para suas inúmeras possibilidades de desenvolvimento na

atividade coletiva. É como se naquele momento da aula ele realmente se sentisse pertencente àquela turma, aceito e capaz de realizar tarefas que outros não conseguiam cumprir.

A relação de afeto com a professora também contribuiu para que ele se sentisse totalmente incluído na turma, seus pontos positivos se sobressaíram e sua deficiência pareceu desimportante para os outros e para ele (*em nenhum momento da brincadeira, Jean foi o pegador e participou de toda a atividade, alegremente; Foi o vencedor da dupla e vibrou muito!!*). Jean não precisou ser protegido, nem conduzido pela professora, apesar de ela demonstrar atenção por ele.

Há, certamente, na atividade de Educação Física, características diferentes das atividades de Língua Portuguesa. Trata-se de disciplinas com propósitos diferentes e a primeira, por sua natureza, requer o uso de linguagens corporais e de expressão de sentimentos mais ampliadas, além de realizar-se em espaços mais livres e abertos. Todavia, os meios e as estratégias escolhidas pela professora foram imprescindíveis para que houvesse mais interação.

Não se desconhece, por exemplo, as dificuldades de muitas crianças em situações de aprendizagem de esportes competitivos que, na maioria dos casos, promove a exclusão de grande parte das crianças. O deliberado uso de jogos que exigiam proximidade, contato corporal e interação tiveram um lugar importante para que as crianças se aproximassem e interagissem livremente na brincadeira. Em face dos meios escolhidos, a mediação entre pares e entre professora e alunos tornou-se mais alegre, estimuladora e propiciadora de encontros e experiências.

“El desarrollo de la personalidad del niño se manifiesta siempre y em todas partes como función del desarrollo de su conducta colectiva [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 220). Independentemente desta ou daquela atividade, ou disciplina, o que nos fica evidente é a possibilidade de observar Jean em diferentes espaços, conhecer sua personalidade para além da sua deficiência, conhecer, como diria Vygotski (1997, 2010), qual a criança que porta a deficiência, que lugar ocupa a insuficiência no sistema da sua personalidade, quais as situações e o ambiente que contribuíram para desencadear suas atitudes e a capacidade de coordenar seu pensamento e suas ações (logo, seu intelecto) em decorrência da atividade colaborativa no grupo.

### **PARA SINTETIZAR**

Nos episódios analisados, vimos a emergência dos conceitos discutidos – coletividade, colaboração e experiência – ou, na sua ausência, a necessidade de melhor observá-los na organização das práticas culturais de escolarização e no contexto de inclusão escolar.

Identificamos não somente o tipo de cultura que se transmite na escola – uniformização do conhecimento escolarizado, a produção solitária, a execução formal de tarefas, o ambiente reduzido de linguagens e de colaboração – como também o tipo de cultura que se pode transmitir – o desenvolvimento de conduta coletiva, a negociação de sentidos, a expressão em diferentes linguagens, o compartilhamento das aprendizagens, o conflito de opiniões, a investigação colaborativa, o corpo em movimento – como alternativas à escolarização dominante que sobrevive no currículo e se reproduz nas práticas escolares, perpetuando insuficiências no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por meio das experiências de Jean, vimos a possibilidade de pensar a deficiência intelectual desde outra matriz, ou seja, desde a compreensão de que, à par das peculiaridades primárias derivadas da deficiência, existem insuficiências secundárias resultantes do desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores que somente se desenvolvem nas formas coletivas de colaboração. Estamos falando da insuficiência de algo socialmente produzido que não foi proporcionado ao sujeito, que lhe resultou incompleto em decorrência de um desenvolvimento cultural incompleto, de uma exclusão do ambiente cultural.

Entretanto, o que efetivamente procuramos aprofundar, com a ajuda significativa dos estudos de Vygotski (1997, 1993, 2010), foi a ideia da dependência genética entre a forma coletiva da colaboração e o modo individual de conduta em relação ao desenvolvimento do intelecto. Significa dizer que o desenvolvimento incompleto do pensamento na deficiência intelectual resulta geneticamente dependente da atividade coletiva, da colaboração e dos modos como cada sujeito nessa condição transpõe as formas sociais de conduta à sua esfera de adaptação individual.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística da Educação Básica. **Censo escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/INEP, 2008.
- CATHCART, Karla Demonti Passos. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2011.
- MENDES, Geovana M. Lunardi; SILVA, Fabiany C. Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], v. 22, n. 80, 2014. Disp.: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>>. Acesso: 20 ago. 2016.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAUJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica, Braga**, n. 22, p. 81-93, 2004.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H. I. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 34-57.
- SILVA, Cristiane da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.). **Vygotsky: uma síntese**. Trad.: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995, p. 139-168.
- \_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad.: Márcia Pileggi Vinha. Revisão Max Welcman. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 681-701, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.
- \_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.). **The Vygotski Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

**RESUMO**

Neste artigo, desenvolve-se uma reflexão sobre inclusão escolar e deficiência intelectual. Exploram-se os conceitos de coletividade, de colaboração e de experiência, sustentados nas elaborações teóricas de Vygotski. Valendo-se da teoria histórico-cultural e da análise de episódios de ensino na classe comum da escola inclusiva, busca-se demonstrar a fecundidade desses conceitos para as experiências de escolarização e de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Na análise dos episódios, revelam-se as (im)possibilidades de ampliação dos espaços e formas de colaboração na configuração das práticas escolares e a transformação dessas formas coletivas em formas individuais de conduta, em experiência, sentimento, vivência emocional e intelectual, constitutivas da personalidade das crianças.

**Palavras-chave:** inclusão escolar, deficiência intelectual, coletividade, colaboração, experiência.

**COLLECTIVITY, COLLABORATION AND EXPERIENCE:  
ASSUMPTIONS FOR SCHOOL INCLUSION AND LEARNING OF STUDENTS  
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES****ABSTRACT:**

In this paper, we developed a reflection on school inclusion and intellectual disability. We explored the concepts of collectivity, collaboration and experience, based on Vygotsky's theoretical elaborations. Drawing on the historical-cultural theory and analysis of teaching episodes in common classes of inclusive school, we sought to demonstrate the productiveness of these concepts to the experiences of schooling and learning of students with intellectual disabilities. In the analysis of episodes, the (im)possibilities of expanding the spaces and forms of collaboration in the configuration of school practices and the transformation of these collective forms into individual forms of conduct, experience, feeling, emotional and intellectual experience (*perezhivanie*), which are constituent of children's personality, are revealed.

**Keywords:** school inclusion, intellectual disability, collectivity, collaboration, experience.

*Submetido abril 2016*

*Aprovado jun. 2016*