

As relações interpessoais na sala de aula: a mediação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência

Interpersonal relationships in the classroom: pedagogical mediation in the teaching and learning process of children with disabilities

Cleusa Inês Ziesmann¹

Jeize de Fátima Batista²

Sonize Lepke³

Resumo:

Um grande desafio na nossa atualidade para a maioria das escolas é o processo de inclusão escolar, exigindo que as mesmas adaptem-se às novas formas de potencializar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor em sala de aula assume o seu papel como (inter) mediador do conhecimento, tarefa que lhe foi atribuída para auxiliar no processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização do aluno. Dessa forma, este estudo procurou compreender como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar. Enquanto método, emprega-se a pesquisa bibliográfica complementada pela pesquisa de campo, na modalidade qualitativa. A realização da coleta de dados aconteceu por meio de observações do trabalho docente em duas escolas municipais, que possuem o Atendimento Educacional Especializado, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas, envolvendo professores da sala de aula do ensino regular e educadoras especialistas que auxiliam no processo de inclusão das crianças nessas escolas. A análise desse material foi embasada pelos pressupostos de Bardin (2011), com a Análise de Conteúdo. Diante das observações e entrevistas, percebe-se que os professores, que atuam nas escolas da rede municipal de ensino, têm clareza quanto a necessidade de estabelecer relações interpessoais com as crianças, assim como entendem

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br.

² Doutora em letras pela UniRitter - Porto Alegre (2017). Atualmente é docente, dedicação exclusiva 40h - Língua Portuguesa- da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus de Cerro Largo. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br.

³ Doutora pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é docente da Universidade Federal Fronteira Sul, campus Erechim/RS . Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU. E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br.

que essas relações favorecem a aprendizagem dos alunos (independente da deficiência e transtorno). As relações interpessoais podem ajudar o professor a dinamizar a mediação pedagógica, como também as reflexões quanto às diferenças humanas, reconhecidas nas escolas através da convivência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria Histórico Cultural. Ensino regular.

Abstract:

A major challenge nowadays for most schools is the process of school inclusion, requiring them to adapt to new ways to enhance student learning. In this sense, the teacher in the classroom assumes his role as (inter) mediator of knowledge, a task that has been assigned to assist in the student's development, learning and socialization process. Thus, this study sought to understand how teachers in the municipality of Santa Rosa (RS), who work in the Specialized Educational Service rooms and in the regular education rooms, understand and effect inclusion in the school space. As a method, bibliographic research complemented by field research is used, in the qualitative modality. Data collection took place through observations of the teaching work in two municipal schools, which have Specialized Educational Assistance, as well as semi-structured interviews, involving regular classroom teachers and specialist educators who assist in the process inclusion of children in these schools. The analysis of this material was based on the assumptions of Bardin (2011), with the Content Analysis. In view of the observations and interviews, it is clear that the teachers, who work in schools in the municipal school system, are clear about the need to establish interpersonal relationships with children, as well as understand that these relationships favor student learning (regardless of disability and disorder). Interpersonal relationships can help the teacher to boost pedagogical mediation, as well as reflections on human differences, recognized in schools through coexistence

Keywords: Inclusive education. Cultural Historical Theory. Regular education.

Resumen:

Un desafío importante para la mayoría de las escuelas de hoy es el proceso de inclusión escolar, que les exige adaptarse a nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el docente de aula asume su rol de (inter) mediador del conocimiento, tarea que se le ha asignado para ayudar en el proceso de desarrollo, aprendizaje y socialización del alumno. Así, este estudio buscó comprender cómo los docentes del municipio de Santa Rosa (RS), que laboran en los salones del Servicio Educativo Especializado y en los salones de educación regular, entienden y efectúan la inclusión en el espacio escolar. Como método se utiliza la investigación bibliográfica complementada con investigación de campo, en la modalidad cualitativa. La recolección de datos se realizó a través de observaciones del trabajo docente en dos escuelas municipales, las cuales cuentan con

Asistencia Educativa Especializada, así como entrevistas semiestructuradas, involucrando a maestros de aula regular y educadores especialistas que asisten en el proceso. inclusión de los niños en estas escuelas. El análisis de este material se basó en los supuestos de Bardin (2011), con el Análisis de Contenido. A la vista de las observaciones y entrevistas, es claro que los docentes, que laboran en las escuelas del sistema escolar municipal, tienen clara la necesidad de establecer relaciones interpersonales con los niños, así como entienden que estas relaciones favorecen el aprendizaje de los estudiantes (independientemente de discapacidad y trastorno). Las relaciones interpersonales pueden ayudar al docente a impulsar la mediación pedagógica, así como las reflexiones sobre las diferencias humanas, reconocidas en las escuelas a través de la convivencia.

Palabras clave: Educación inclusiva. Teoría Histórica Cultural. Educación regular.

Introdução

Desde os primórdios, a natureza humana é basicamente social. Os seres humanos se constituem e se desenvolvem como sujeitos por meio da mediação e da interação com o outro, através de atividades sociais e culturais, mediadas por instrumentos e signos, como o pensamento e a linguagem. Assim, o desenvolvimento do pensamento ocorre nos sujeitos que fazem uso dos instrumentos simbólicos (VYGOTSKY, 2002; ENGSTRÖM, 1993).

Nesse sentido, Moura (2007, p. 39) afirma que “ser sujeito na cultura em que foi inserido implica em poder se apoderar dos instrumentos simbólicos dessa cultura para com eles atuar, criar e intervir na sociedade [...]”. Para Vygotsky (2002), quando se faz uso do termo ‘instrumento simbólico’ referem-se aos signos e instrumentos físicos que possibilitam controlar a sua própria conduta. Engeström (1993) também acredita que o ambiente, a história da pessoa, as motivações e a complexidade das atividades na vida real são necessárias para assegurar a ligação entre o sujeito e a realidade social, pois todas são guiadas pela mediação.

Nesse processo de interação e mediação, tem-se a efetivação da participação dos sujeitos na escola, como um direito garantido por Lei (BRASIL, 1996). Esse direito para ser colocado em prática, necessita de uma

articulação entre os profissionais da comunidade escolar (professores, monitores, servidores), da família e da sociedade para o cumprimento das diretrizes educacionais, recursos materiais e humanos e, ainda, a formação de profissionais habilitados para os possíveis embates e desafios que a prática inclusiva possa vir a trazer para o cotidiano escolar.

Dessa forma, depreende-se que o primeiro contato da criança, com atividades e informações, se dá pela participação de um “outro” sujeito, e quando acontece essa interpelação, a criança se apropria do conhecimento supostamente novo e se torna independente, constituindo-se enquanto indivíduo. A esse respeito, Vygotsky (2002, p. 40) enfatiza que “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”. Dessa forma, ela é inserida em um mundo com novos significados, tanto simbólicos como afetivos, que vão variar dependendo do meio em que está inserida, e para isso, necessita da participação efetiva de um professor que saiba utilizar estratégias de ensino para estimular o seu processo de aprendizagem em sala de aula ou no espaço escolar.

Nessa perspectiva, levando-se em consideração o contexto onde a criança está inserida, Oliveira (1992, p. 31) afirma que ela irá atribuir significados às suas experiências, o que “vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas, desenvolvendo com isso diferentes funções e habilidades”. Por essa razão, não se pode afirmar os conhecimentos que ela já possui. Davis e Oliveira (1988, p. 63), pactuando desse entendimento, afirmam que,

[...] ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

A partir de nossas considerações, pode-se indicar que a Teoria Histórico-Cultural preconiza que a alfabetização e a escolarização devem acontecer em um espaço que contemple a diversidade, que seja potencialmente capaz de promover uma mudança produtiva no processo de desenvolvimento do pensamento nos indivíduos, oportunizando a todos

vivenciar experiências que, muitas vezes, não lhe são oferecidas no meio familiar ou escolar.

Para Vygotsky (2008a), todo pensamento é formado ou construído por intermédio de mediações que se estabelecem com signos e instrumentos culturais, os quais se apresentam de maneira histórica e social, diferentemente das outras teorias. Assim, de acordo com Oliveira (1997, p. 33), todo o processo de mediação acontece por meio de signos e instrumentos, sendo

[...] fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Não há dúvidas que todo o processo de desenvolvimento “é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento” (VYGOTSKY, 2008a, p. 27). Os sistemas de representação da realidade são desenvolvidos a partir de interações dialéticas entre homem-realidade objetiva, mediada por instrumentos e signos. Oliveira (1997, p. 37) destaca que “os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para decifração do mundo” a partir da sua interação social por intermédio da linguagem e o sistema simbólico.

Diante disso, pode-se supor que criança somente conseguirá desenvolver de maneira gradual as suas funções psicológicas superiores pela mediação e pela maneira como usou os seus instrumentos e símbolos. De acordo com Vygotsky (2008a), na ausência do outro, o homem não se constitui homem, pois conforme o autor, o desenvolvimento da inteligência se desenvolve na interação com os seus pares.

Essa interação do homem com o mundo, ou seja, com o meio em que vive, é mediada por um estímulo externo. Para Vygotsky (2008b), os instrumentos e os signos são os elementos mediadores, principais para que aconteça essa interação com o mundo, no caso, são os estímulos externos ora mencionados. Esses instrumentos são objetos sociais responsáveis pela relação do indivíduo com o mundo e são criados para fins específicos, determinados pelo sujeito. Já os signos são instrumentos da atividade

psicológica que auxiliam a mente humana a se tornar mais rebuscada, ampliando a sua capacidade de armazenamento de informações, de atenção e memorização.

Luria (1992), a partir de seus estudos realizados com camponeses alfabetizados e analfabetos, afirma que a linguagem escrita, que também é um dos signos, possui um papel importantíssimo para que aconteça a internalização das funções mentais superiores desenvolvidas nos sujeitos. A partir desses estudos de Luria (1992), sobre a linguagem escrita, Vygotsky (2008a) recomendou o ensino da linguagem escrita na pré-escola, pois percebeu que a maioria das crianças pequenas têm a capacidade de iniciar a sua leitura a partir dos quatro anos de idade, descobrindo, assim, a função simbólica da escrita.

Ainda para Vygotsky (2008a), é imprescindível que aconteça a interação entre os seres humanos, cujas relações irão propiciar a interiorização das formas culturais, numa esfera de ‘fora para dentro’, propiciando o desenvolvimento pleno do sujeito. Assim, propiciar um espaço educativo que estimule a criação e re (construção) dos conhecimentos e saberes está relacionado, indiretamente, com a maneira de como o docente conduz o seu trabalho diante das necessidades e expectativas dos estudantes, considerando suas individualidades e seu lugar social.

Mas, mesmo diante dos indicativos da Teoria Histórico-Cultural, da difusão dos estudos realizados por Vygotsky (1896-1934) e Luria (1902 - 1977) na academia, especialmente na formação de professores, muitos no espaço escolar questionam os processos de inclusão do público alvo da educação especial.

Nesse sentido, a pesquisa apontou como objetivo geral compreender como os professores da rede municipal de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar.

Caminhos metodológicos

A fim de contribuir para a construção de um trabalho coletivo e multidisciplinar em relação à inclusão de crianças com deficiências nas escolas, este estudo procurou compreender, como os professores de ensino fundamental de escolas que compõem a rede municipal de Santa Rosa (RS), que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar. Ou ainda, como eles se relacionam com os alunos da educação especial. É nesse sentido, que este artigo aborda os estudos de Vygotsky sobre a interação e as relações interpessoais que a criança mantém no meio em que vive, a partir dos estímulos que ela recebe.

O estudo deu-se por intermédio de um projeto de pesquisa a nível de Doutorado, desenvolvido em duas escolas no município de Santa Rosa no ano de 2018, com a intencionalidade de criar espaços coletivos de estudo e discussão sobre a Educação Inclusiva e o AEE nas escolas do ensino regular. A pesquisa foi autorizada pela Comissão Científica da Universidade (SIPESQ), no dia 12 de abril de 2018, emitindo parecer favorável sobre o projeto de pesquisa, atendendo os requisitos exigidos pela Comissão.

Para atingir o objetivo desta pesquisa optou-se pela realização de um estudo bibliográfico, complementado pela pesquisa qualitativa, que, segundo Chizzotti (2003), possibilita que todos os participantes sejam reconhecidos como sujeitos, que produzem conhecimentos e práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Os dados desta investigação foram produzidos a partir das observações registradas em um diário de bordo, com o objetivo de registrar todos os momentos das observações das atividades escolares, bem como as reações dos participantes.

O registro, além das gravações de áudios nos encontros realizados com os participantes, durante as entrevistas semiestruturadas, permite ao pesquisador a análise detalhada. As entrevistas semiestruturadas tratavam de temas como o cotidiano e as rotinas em sala de aula, relações interpessoais entre professores e alunos, tal como as estratégias de ensino que utilizavam para trabalhar com todos os alunos e, também, os apoios e/ou suporte pedagógico que recebiam na escola para o desenvolvimento de

sua atividade docente. A partir da coleta desse material, o mesmo foi transcrito para posterior análise e organização.

A composição dos dados coletados inspirou-se em Bardin (2011) na perspectiva da Análise de Conteúdo e que permitiu apresentar duas categorias emergentes aqui discriminadas como: “*A importância das relações interpessoais na comunidade escolar*” e a “*Necessidade das relações interpessoais entre os pares para o favorecimento da aprendizagem dos sujeitos*”. Para analisar os dados produzidos buscou-se apoio teórico no diálogo sobre a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, e também em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

O grupo de professores da sala do ensino regular das Escolas participantes da pesquisa foi composto por cinco docentes que desenvolvem suas atividades com alunos incluídos, aqui denominados de P1, P2, ..., e três educadoras que desenvolvem suas atividades em salas do Atendimento Educacional Especializado, denominadas E1, E2..., o que garante o sigilo e o anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A importância das relações interpessoais na comunidade escolar

Toda relação humana pressupõe a necessidade de manter relações interpessoais, independentemente do ambiente em que os sujeitos estão ou do ambiente em que convivem. Essas relações humanas ocorrem a partir dos processos de relação interpessoal e intrapessoal. A relação interpessoal ocorre nos lares, no local de trabalho, na escola, etc., e depende de duas pessoas ou mais para se estabelecer. Já a relação intrapessoal é aquela que é mantida por cada pessoa em seus pensamentos e ações.

Nas escolas, as relações interpessoais estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem. É durante os processos de ensino e de aprendizagem que a intervenção do professor infere de forma positiva, ou não, no processo de apropriação dos conhecimentos, levando os seus alunos ao sucesso ou fracasso escolar. Para Vygotsky (2002), é necessário que se

estabeleça um respeito mútuo ou a chamada cumplicidade entre os pares para que se possa garantir a harmonia das relações interpessoais no espaço escolar.

O desenvolvimento do indivíduo, para Vygotsky (2002, 2003 e 2008a, 2008b), é um processo construído a partir das interações que esse indivíduo consegue estabelecer em um contexto histórico e cultural no qual está inserido e que, por intermédio do outro e pela linguagem, se apropria de conhecimentos científicos. A construção do conhecimento para o autor citado, acontece quando há interação social e imersão na cultura para que, assim, esse indivíduo consiga se compreender o meio, pois essas interações sociais são responsáveis por toda e qualquer aquisição de conhecimento ao longo da História.

Nesse sentido, quando a criança estiver imersa em uma cultura e interagindo nas relações sociais, ela aprende e, por aprender, se desenvolve. A partir das observações feitas nas escolas, percebe-se que em vários momentos houve a intenção de promover à criança novas apropriações e interações entre os pares, vindo a garantir uma aprendizagem significativa, de acordo com o seu ritmo ou das especificidades.

Pesquisas realizadas por Berni (2006) e Facci (2004), embasadas na teoria vygotskyana, enfatizam que a mediação é responsável pela relação que o homem tem com o mundo. Essa mediação, que acontece por meio de instrumentos e signos, introduzidas por um intermediador (professor), favorece as novas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Para Tassoni (2000), todos os processos mediados estão presentes na constituição do sujeito e na sua forma de agir. Assim, pode-se enfatizar que o professor precisa conhecer o seu aluno para auxiliá-lo nesse processo de desenvolvimento, ou seja, *[...] é necessário constituir uma amizade para criar o respeito e isso ao mesmo tempo articular a aprendizagem e responder de modo mais efetivo nas intervenções que são necessárias para aquele momento.* (E1). Quando o professor, estabelecer uma relação interpessoal com a criança e promover o mesmo entre o grupo, poderá identificar com mais clareza o desenvolvimento real (aquilo que já foi aprendido pela criança), e

também compreenderá o desenvolvimento potencial (o que a criança realiza com auxílio), facilmente poderá auxiliar no processo do desenvolvimento proximal (o que a criança precisa saber/conhecer para fazer a tarefa sozinha).

Nesse caminho, Vygotsky (1991, p. 98) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Nesse processo, o intermediador (aqui, refere-se ao professor) consegue auxiliar a criança a desenvolver o que está mais próximo de si, transformando o desenvolvimento potencial em real. Porém, para conduzir esse processo, o professor precisa ter a confiança e a admiração da criança.

A partir das considerações até aqui apresentadas sobre a importância do papel desse intermediador, Rego (2002, p. 134) afirma que:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Da mesma forma, em consonância com a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no processo inclusivo é necessário que os educadores consigam verificar e avaliar como está acontecendo essa apropriação do conhecimento, tanto em sala de aula como também no atendimento no AEE, manifestado pela Educadora 3,

Se um professor que não aceita o aluno com deficiência ou o processo de inclusão, as relações interpessoais não acontecerão e a criança sairá prejudicada [...] deve haver todo um movimento de organização de material e auxílio na sala de aula e na sala do AEE, para que haja uma fluidez no processo (E3).

Não há dúvida que a emoção e os sentimentos refletem sobre os estímulos recebidos do meio sociocultural, pois eles influenciam e modificam o comportamento humano (VYGOTSKY, 2003). Ao mesmo tempo, a pesquisadora Tassoni (2000) procura evidenciar que é necessário desenvolver os aspectos afetivos entre o docente e o aluno, pois eles influenciam diretamente na aprendizagem.

Dessa maneira, é importante pontuar que os aspectos afetivos fazem toda a diferença durante a relação com a criança e essa necessidade foi observada na escola, entre os alunos e educadoras atendidos no AEE. A Educadora 1 relata, durante a entrevista, que é imprescindível que haja, antes de qualquer intervenção pedagógica, a aproximação entre os pares. Conforme a Educadora, ela procura desenvolver laços de afeto/afetividade para, em seguida, poder dar seguimento aos encaminhamentos necessários.

Com os meus alunos [...] eu os chamo na minha sala, a gente conversa. Não inicio nenhuma atividade de intervenção pedagógica antes de estabelecer as relações de confiança e reciprocidade. E como isso acontece? Esse período é de mais ou menos um mês onde a gente estabelece os laços. Quando a gente começa a estabelecer laços de cumplicidade, deles me contarem sobre as suas relações pessoais... aí eu começo uma intervenção bem estruturada porque não adianta eu organizar pedagogicamente atividades ou determinadas situações se eles não estão abertos ou aptos para aquilo. É um tempo perdido e gasto. Então, eu não fico somente na sala de aula, eu vou dar um passeio, ou as vezes convido a fazer coisas que eu acho que poderia nos aproximar ou trazer algum conforto [...] vamos no ginásio de esportes, vamos na pracinha para conversar.... Essas coisas que são prazerosas e podem nos beneficiar para constituir essas relações de amizade e cumplicidade. (E1, grifo nosso).

É possível observar na fala da educadora a preocupação em estabelecer relações com as crianças, relações estas que não envolvem atividades pedagógicas. Na concepção da mesma é preciso um preparo, baseado na relação e somente após estabelecido o vínculo é que deverá ocorrer a inserção das atividades pedagógicas.

Percebe-se que a partir dos excertos apresentados, pode-se afirmar com base nos estudos de Vygotsky (2003, p. 455) que ao apresentar vários aspectos sobre a relação aluno-professor, o mesmo enfatiza que as relações estão intimamente relacionadas à afetividade, em que “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”. Esses laços de afeto/afetividade não são inatos do ser humano, precisam ser desenvolvidos e é por isso, que o desenvolvimento de qualquer FMS (função mental superior) coloca em movimento todos os demais sistemas funcionais que são construídas a partir das interações entre as pessoas e o meio

cultural. Na fala da educadora 1, transparece como primeira preocupação, estabelecer laços com a criança.

Para Masetto (2003, p. 74), é necessário que haja uma relação ou aproximação coletiva entre professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento.

É inegável que a mediação, realizada pelo professor, a partir da teoria vygotskyana, irá estimular todas as características dos envolvidos, que são extremamente singulares, tornando as relações sociais muito enriquecedoras, contribuindo com o crescimento de todos no grupo em que estão inseridos. Com isso, “a interação social entre os sujeitos é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a apreensão dos conhecimentos de maneira significativa” (BIEGER; ZIESMANN; LEPKE, 2018, p. 101). A escola, por sua vez, sendo um espaço de construção e socialização de conhecimentos, tem o importante papel de difundir conceitos que, historicamente, são construídos e, socialmente, difundidos como meio e instrumentos apreendidos pelas novas gerações.

Necessidade das relações interpessoais entre os pares para o favorecimento da aprendizagem dos sujeitos

A partir de vários estudos, e apoiado na perspectiva histórico-cultural, pode-se afirmar que é na relação do professor com o seu aluno que se efetivam os processos de ensino e de aprendizagem e, com isso, o desenvolvimento psíquico do aluno. Quando há uma relação sadia entre ambos – professor e aluno – é possível que as dificuldades sejam superadas. Rosa (1994) enfatiza que é o tipo de relação que se mantém em sala de aula que define como será a qualidade do trabalho pedagógico, tanto numa sala comum, como numa sala que se fazem presentes estudantes público-alvo da educação especial.

Estudos de Sawaya (1997) e Sánchez (2003) revelam que quanto mais a criança é estimulada pelo ambiente familiar e pelo escolar, ela conseguirá elaborar novos conhecimentos. Assim, pode-se enfatizar a partir de Vygotsky (1997, p. 48) que

Assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado [...] a interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social.

É fato que a convivência entre os seres humanos não é uma tarefa fácil de organizar. É inegável que no espaço da escola, essa convivência se acentua ainda mais devido às relações acontecerem dentro de grupos. Estudos de Charlot (2000, p. 63) apontam que “[...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...]”. Essa relação com o mundo é a mesma relação que acontece conosco e com os outros. É nesse momento que se percebe as diferenças e as afinidades entre os pares, surgem os conflitos ou atritos, ocorrem mudanças em relação ao gosto pelas músicas, roupas, atividades. Lidar com essas diferenças pode, muitas vezes, chocar e, ainda, rejeitar o novo ou o inesperado.

No tocante aos alunos da educação especial, nas escolas observadas, foi possível perceber nas falas dos profissionais, que no início do processo, essa relação pode ser complicada. Cada criança, quando adentra a escola, precisa conhecer seu professor (e vice-versa) e, ao mesmo tempo, sentir-se seguro. De acordo com a Professora 1,

As relações no início foram conturbadas entre os alunos com suas monitoras e comigo também, visto que há uma troca muito grande das monitoras no decorrer do ano letivo, não favorecendo assim a criação de uma relação mais efetiva para proporcionar condições de criar laços de afetividade. Houve necessidade de uma conversa, de uma intervenção mais profunda para que desse certo esse relacionamento entre os alunos e monitora e até comigo mesmo” (P1).

Esse processo de adaptação/relação apresentado no excerto acima, de acordo com Rosa (1994, p. 63), é natural, pois a aprendizagem somente irá acontecer

Na relação professor-aluno que se instaura de fato, o processo ensino-aprendizagem. Por isso sem medo de errar, podemos afirmar que as chances do insucesso do trabalho pedagógico se devem em grande parte à qualidade dessa relação. Através dela é possível extrair toda uma concepção de educação em que professores e

alunos têm a respeito dos seus papéis e das suas possibilidades de trabalho.

Para Rosa (1994) e, também, para Vygotsky (2002), é na relação dos pares, na forma como é trabalhado o afetivo que se consegue dinamizar as dificuldades. Esse aspecto da afetividade tem enorme influência no desenvolvimento intelectual, podendo auxiliar no ritmo da aprendizagem. A apropriação de conhecimentos é condição para o desenvolvimento psíquico humano, mas o processo é dependente dos aspectos afetivos. Por isso, quanto mais sadias forem as interações, mais favorecidas serão os processos necessários para a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento psíquico. Ainda, para os autores, o ser humano se constrói, em suas relações, a partir do compartilhamento que faz com o outro, enquanto a peculiaridade desses compartilhamentos nos relacionamentos interpessoais determina a qualidade do desenvolvimento.

É no âmbito familiar que iniciam os primeiros vínculos entre as pessoas. O vínculo afetivo que ali se desenvolve é a base para a etapa inicial no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991, p. 75) “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas e depois, no interior da criança”. É nesse meio familiar, que a criança tem acesso ao mundo simbólico, ou seja, a partir da relação com o outro. Com o passar dos anos e o ingresso na escola, esses vínculos afetivos vão se ampliando e são transferidos para a figura do professor, que será o intermediador e terá um grande papel na aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com Fernández (1991, p. 47, 52), “para aprender, necessitam-se de dois personagens (o ensinante e o aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...]. Não se aprende de qualquer um, mas sim daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. As interações sociais entre os pares favorecem o processo de apropriação de conhecimentos espontâneos e o desenvolvimento da criança, mesmo que a mesma percorra caminhos diferentes proporcionados pela escola. Nessa perspectiva, a Professora 5, durante a entrevista, atesta que a interação entre os pares faz a diferença durante a aprendizagem.

A minha turma é muito crítica, é uma turma muito boa para se trabalhar pois tudo eles vão atrás, eles buscam saber mais. Trabalhamos alguns filmes com o tema inclusão e a gente discutiu bastante. Eles sabem das diferenças que cada um tem, que somos diferentes e por isso precisamos nos respeitar sempre, em todas as situações. Cada um tem o seu tempo de aprender e que aprende de maneira diferente. É um crescimento bem grande para cada um e para ele também. (P5, grifo nosso).

A relação interpessoal é desenvolvida no plano externo, na sala de aula. Quando as experiências começam a se internalizar, desenvolve-se a relação intrapessoal, há maior autonomia em realizá-las e se começa a fazer parte de uma história. Na sala de aula, o espaço de convivência, onde há relações de compartilhamentos, vai constituindo as relações entre professores, alunos e conhecimento (VYGOTSKY, 2002). Também, cabe destacar que essa relação precisa desenvolver as funções afetivas e cognitivas.

De acordo com Candau (2000, p. 13), “a escola necessita ser espaço efetivo de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções”. Ainda, Vygotsky (2002) frisa que o professor precisa estar predisposto a relacionar o conhecimento com a emoção, para que não venha a se tornar algo inútil ou “morto” para o aprendiz.

Diante do que já foi exposto, logra-se sublinhar que toda a intermediação pedagógica que o professor realizar no espaço escolar, certamente irá influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem. Tassoni (2000, p. 150), a partir dos seus estudos na perspectiva vygotskyana, revela que:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e os alunos evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções, constituindo-se como trocas afetivas.

Ainda, conforme Tassoni (2000) a finalidade do trabalho docente em relação à interação com o seu aluno e ao processo de aprendizagem é de intermediar o processo de apropriação do conhecimento de maneira intencional, tanto do convívio cotidiano como dos conteúdos escolares, possibilitando-lhe a oportunidade de desenvolver a sua criticidade. Também Cunha (2001), em seus estudos a partir da teoria de Vygotsky, entende a

mediação como um espaço onde as relações, necessariamente, devem envolver o professor, o aluno e o conhecimento. E, assim, nessa relação entre os sujeitos, “inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo, elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula” (CUNHA, 2001, p. 112).

A partir disso, constata-se, no depoimento da Educadora 2 que, na escola, por vezes, há situações que geram conflitos em relação ao conhecimento dos alunos com deficiência e com os alunos Transtorno do Espectro Autista –TEA⁴. Esses conhecimentos geralmente não vêm ao encontro das necessidades dos alunos, desfavorecendo assim, a aprendizagem em sala de aula e os espaços de socialização de conhecimentos:

Tem situações difíceis, mas tem situações que superam essas dificuldades. Acredito que quando temos em sala de aula um aluno que necessita mais de nós, que possui dificuldades maiores que as nossas, a gente acaba vendo e percebendo o mundo com um outro olhar. A escola cobra muito o saber pedagógico, a leitura, a escrita. É fato! Mas para o aluno com deficiência não é a prioridade. Para ele a prioridade é que consiga interagir com o outro, com os colegas, com os professores, que ele fique à vontade na escola, pois a partir do momento que a gente percebe que ele está se interagindo, daí a gente começa a compreender melhor o processo de inclusão. A alfabetização, a escrita, a leitura isso vai acontecer, mas em um ritmo diferente dos outros colegas. (E2, grifo nosso).

Convém ressaltar, que a relação com as crianças e jovens público-alvo da educação especial podem ter situações que causem estranhamentos. Mesmo assim, a educadora quando questionada infere que “a inclusão é muito boa para todas as crianças, é muito boa para toda a escola, para os outros colegas da sala” (E2). Percebe-se claramente, o posicionamento da professora quanto os processos inclusivos, a função social da escola e a função do professor é de promover, ou seja, de intermediar as relações entre alunos com e sem deficiência, e a relações destes com o conhecimento. Ainda, seguindo essa linha de pensamento, a inclusão quando vista com possibilidades positivas, se transforma em

⁴ O termo Transtorno Global de Desenvolvimento foi atualizado com a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista –TEA, conforme DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado pela editora Artmed, em 2014.

uma experiência diferente, é um conviver, é um olhar na diferença. Mas eu também sei que é bem difícil e por isso eu necessito ir várias vezes para a sala a fim de ajudar quando a criança está em crise, e, também sinto que as professoras acabam sofrendo porque é mais cansativo, os colegas sentem também (E2, grifo nosso).

Esse discurso corrobora com Libâneo (2004, p. 138) quanto à reflexão e à experiência docente, ao assumir que “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”. Ao mesmo tempo, para Ziesmann e Frison (2017, p. 79), profissionais que se envolvem com a educação de crianças com deficiência conseguem favorecer

a produção de um ensino mais inclusivo, com reais possibilidades de todos os estudantes se apropriarem dos conhecimentos científico-escolares quando articulada a processos reflexivos sobre a própria prática pedagógica e os saberes necessários para desenvolvê-la. Isso possibilita ao profissional a consciência e a compreensão das situações vivenciais, bem como a qualificação das suas ações.

Assim, mesmo diante das dificuldades, o professor precisa ter clareza quanto a sua prática e seus saberes. Nesse sentido, Ziesmann, Lepke e Guilherme (2018, p. 33) refletem quanto à importância da formação inicial e continuada dos professores, para que possam conduzir o processo uma vez que:

as mesmas estão interlaçadas, apesar de distintas e abarcar diferentes períodos da formação dos professores, devem ser entendidas como possibilidades complementares e essenciais para garantir ao estudante da Educação Básica uma formação adequada.

É indispensável, portanto, a formação inicial e continuada ser entendida como uma possibilidade de interlocução entre a teoria e pesquisas educacionais com o contexto das escolas e dos alunos. Ao ter conhecimento e a concepção de que a escola pode ser um espaço para todos, o professor está apto para intervir na sociedade num espaço que receba todos os sujeitos, independentemente de sua condição social, intelectual ou cultural.

Considerações finais

Apesar das mudanças avassaladoras nas relações de trabalho, a economia, tecnologia e as relações sociais da sociedade capitalista do século

XXI, as escolas brasileiras buscam, de certa forma, estar atentas às mudanças e atualmente refletem a diversidade e a diferença que compõe a sociedade brasileira. Apesar de não haver tranquilidade nesse processo, os dados do Anuário da Educação Brasileira de 2019 evidenciam constante aumento de matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação ao longo dos anos de 2009 a 2019.

Porém, além da matrícula, a inclusão escolar precisa ser vista como uma educação acolhedora e para todos, propor a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única” Mantoan (2002).

Assim, entende-se que a inclusão não pode balizar a presença das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no ambiente escolar, mas deve proporcionar reflexões, para que haja a mudança de comportamento, e que esses indivíduos possam participar efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem em seu contexto escolar.

Neste sentido, é possível observar nas falas dos professores a preocupação em estabelecer relações interpessoais com as crianças que frequentam a escola. Isso é possível observar, quando a professora explicita a sua preocupação no primeiro mês de contato, ou seja, ela busca um elo que a aproxime da criança, para compor relações de confiança e afeto e, após este processo inicial, preocupa-se com os conhecimentos a ser desenvolvidos com o grupo.

Também transparece na fala dos professores a clareza com as relações interpessoais e a influência desta na aprendizagem. Porém, ressaltam que as dificuldades perpassam o cotidiano escolar, mas que podem ser ressignificadas diante da certeza que as interações e a convivência propiciam aprendizagem.

Com base nesses indicativos, pode-se afirmar, alicerçados na teoria vygotskyana, que o desenvolvimento dos alunos poderá acontecer a partir

das interações sociais que acontecem com os outros sujeitos e com o meio em que estão inseridos. Para Masetto (2003, p. 32), “o processo de aprendizagem realiza-se por meio do relacionamento interpessoal muito forte entre o aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, enfim, entre toda a comunidade escolar”. A partir dessa interação, entre os alunos e professores, é possível (re) construir saberes que ao longo do tempo vão constituindo conhecimentos mais aprimorados ou, ainda, conhecimentos científicos.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNI, R. I. G. Mediação: conceito vygostkyano e suas implicações na prática pedagógica. Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. *Anais...* Brasília, DF, 2006, v. 11, p. 2533-2542.
- BIEGER, J.; ZIESMANN, C. I.; LEPKE, S. Currículo e formação de professores: a inclusão de surdos no ensino regular. In: ZIESMANN, C. I.; LEPKE, S. (Org.). *Reflexões, experiências e estudos da Libras: na perspectiva da educação*. Santa Maria: Gráfica Caxias, 2018, v. 1, p. 87-104.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 março 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf>. Acesso em: 12 março 2020.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 13 março 2020.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, ago. 2001, v. 5, nº 9, p. 103-116.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação. Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1988.

ENGESTRÖM, Y. *A cultural-historical approach to distributed cognition*. 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=m8Yna0cjxAgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:-CDP7Fg0KzMJ:scholar.google.com&ots=-uxA4OpSKu&sig=DRmJsphSwv2dbw1QcJD0GI697Cg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 8 dez. 2017

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, abr. 2004, v. 24, n° 62, p. 64-81.

FERNANDEZ, A. *Inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, 2004, n° 24, p. 113-147.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M.T.E. *Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED*. Campinas, SP: Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/cenario.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: EDIÇÕES GAILIVRO (Org.). *Educação matemática na infância*. Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007, p. 39-64.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

REGO, C. T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROSA, S. S. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

SÂNCHEZ, A. P. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAWAYA, S. M. Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Reunião Anual da ANPEd. Anais. Caxambu: ANPEd, 2000, v. 23. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>> Acesso em: 10 out. 2018.

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

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1997, tomo I.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S.. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VYGOTSKY, L. S.. A pré-história da linguagem escrita. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b, p. 122-141.

ZIESMANN, C.I.; FRISON, M. D. Formação de professores e educação escolar inclusiva: um olhar para o sujeito com deficiência visual. *Educação e Cultura Contemporânea*, 2017, v. 14, p. 74-94.

ZIESMANN, C.I; LEPKE, S.; GUILHERME, A. A. Formação de professores: diálogos e perspectivas sobre a inclusão de todos no ensino superior. In: ANDRADE, M. E. B.; ESTRELA, S. C.; SILVA, I. J. M. (Org.). *Políticas e práticas educacionais: dilemas e proposições*. Jundiaí-SP: Paco, 2018, v. 54, p. 31-47.