

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
VISITANDO ALGUNS CONCEITOS**

**PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y EDUCACIÓN ESCOLAR INCLUSIVA:
VISITANDO ALGUNOS CONCEPTOS**

**CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION:
VISITING SOME CONCEPTS**

Danielle Nunes Martins do PRADO¹
Marcia Rejaine PIOTTO²

RESUMO: Considerando a importância de fundamentação teórica da prática do professor e as demandas atuais da realidade escolar, este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, buscando tecer reflexões acerca de possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial. A partir de um breve levantamento bibliográfico, com suporte sustentado teoricamente nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, e ainda, alguns autores que se debruçam sobre a temática da Educação Especial e da Educação Inclusiva, o texto destaca a importância da escola enquanto espaço insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada por parte do sujeito. Por conseguinte, o papel do professor enquanto mediador e intelectual que reflete sobre sua prática intencional e planejada junto a todos os estudantes e também ao público alvo da Educação Especial e as possibilidades advindas da convivência social da diversidade no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia histórico-cultural. Educação especial. Formação do professor.

RESUMEN: Considerando la importancia de la fundamentación teórica de la práctica docente y las exigencias actuales de la realidad escolar, este texto pretende presentar algunos aspectos de la Psicología Histórico-Cultural tratando de tejer reflexiones sobre posibles aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos destinatarios de la Educación Especial. A partir de un breve relevamiento bibliográfico, con apoyo teórico sustentado en los referentes de la Psicología Histórico-Cultural, y también de algunos autores que enfocan la temática de la Educación Especial y la Educación Inclusiva, el texto destaca la importancia de la escuela como espacio insustituible en la apropiación de la experiencia culturalmente acumulada por el sujeto. Por lo tanto, el papel del profesor como mediador e intelectual que reflexiona sobre su práctica intencional y planificada con todos los estudiantes y también con el público objetivo

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa – Portugal. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e Universidade Estadual de Londrina (cotutela). ORCID: <https://orcid.org/000-0003-1018-4766>. E-mail: danipradoacademico@gmail.com

² Secretaria Municipal de Educação (SME), Londrina – PR – Brasil. Professora Regente de sala de aula da Educação Especial e Professor Pedagogo no Município de Londrina. Graduação em Pedagogia (UNOPAR). Especialização em Saúde Pública (UCDB). ORCID: <https://orcid.org/000-0003-1598-5714>. E-mail: marcia.piaget@yahoo.com.br

de la Educación Especial y las posibilidades que surgen de la convivencia social de la diversidad en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: *Psicología histórico-cultural. Educación especial. Formación del profesor.*

ABSTRACT: *Considering the importance of the theoretical foundation of the teacher's practice and the current demands of the school reality, this paper aims to present some aspects of Cultural-Historical Psychology, trying to weave reflections about possible contributions to the teaching-learning process of students who are targets of Special Education. From a brief bibliographical survey, with theoretical support in the references of Cultural-Historical Psychology, and also some authors who focus on the theme of Special Education and Inclusive Education, the text highlights the importance of school as an irreplaceable space in the appropriation of culturally accumulated experience by the subject. Therefore, the role of the teacher as mediator and intellectual who reflects on his or her intentional and planned practice with all students and the target audience of Special Education and the possibilities arising from the social coexistence of diversity in the school space.*

KEY WORDS: *Cultural-historical psychology. Special education. Teacher education.*

Introdução

Não é possível discutir a educação sem considerar as questões que permeiam a sociedade. Para Gasparin (2007, p. 1-2), “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica”.

Nesta mesma direção, Duarte (2007) aponta que seria impossível analisar histórica e criticamente a educação sem uma teoria que a sustente. Assim, consideramos que, se tratando de educação escolar, é fundamental que o educador tenha consciência dos pressupostos teóricos que fundamentam sua ação docente e busque aprofundamento acerca dos conceitos relevantes relacionados ao tipo de educação que acredita ser necessário desenvolver. Nosso entendimento parte desta necessidade de posicionamento de uma base teórica e nossa opção tem como fundamento a compreensão da formação do sujeito como um processo, em essência, histórico e social, o que nos é respaldado por meio dos estudos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural.

Neste contexto, trazemos a esta breve análise a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial³, nas turmas das escolas regulares, intensificada na última década e que tem gerado demandas, de formação e reflexão, para os professores na intenção de efetivar práticas pedagógicas sustentadas teoricamente e adequadas a essa realidade.

Com base neste pequeno preâmbulo, esse texto apresenta alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural buscando acenar as contribuições dos seus aspectos para o ensino e aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo da educação especial, que a partir de documentos da legislação educacional (BRASIL, 2001; 2008), determinam a matrícula deste público nas escolas regulares dos sistemas de ensino.

Psicologia Histórico-Cultural: alguns conceitos

A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. Trata-se de uma teoria elaborada pelo pensador russo Vigotski⁴ (1896-1934) com a colaboração de Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977) e outros membros de seu grupo.

Cada termo do nome Psicologia Histórico-Cultural reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por Vigotski e seus apoiadores. O Histórico funde-se com o Cultural, visto que nesta perspectiva os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social.

Autor de referência da Psicologia Histórico-Cultural, a vida de Lev Semyonovich Vigotski foi curta, nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, cidade provinciana da Bielorrússia e faleceu em 11 de junho de 1934, em decorrência de complicações causadas pela tuberculose. Em seus 37 anos teve uma singular contribuição para a compreensão da natureza humana e seu desenvolvimento.

Blanck (1996) informa que a produção intelectual de Vigotski apresenta mais de 180 trabalhos e alguns manuscritos importantes os quais ainda não foram publicados. Seus estudos traduzidos e ou interpretados são fontes de consultas de pesquisadores das diversas áreas das ciências humanas, principalmente da psicologia e da educação. Oportuno destacar que não é

³ Considera-se público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁴ Neste texto, optamos pela escrita do nome de Vigotski utilizando a vogal i. Quando o nome do autor aparecer com uma escrita diferenciada, se deve a citação de alguma obra.

possível se apropriar desta teoria descontextualizada do tempo em que Vigotski viveu e os fatos históricos que vivenciou, entre eles: a Revolução Popular contra o czar (1905); a crise social (1905-1917); a Revolução Russa (1917-1929); a morte de Lênin (1924); e, o início da ditadura de Stalin (1929).

Luria, um dos grandes amigos e colaboradores de Vigotski, faz uma referência ao período histórico que vivenciou e sua importância para os rumos das pesquisas de seu grupo:

Comecei minha carreira nos primeiros anos da grande Revolução Russa. Este acontecimento único e importantíssimo influenciou decisivamente a minha vida e a de todos que eu conhecia. Comparando minhas experiências com as de psicólogos americanos e ocidentais, vejo uma importante diferença. A diferença repousa nos fatores sociais e históricos que nos influenciaram. Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária — aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno (LURIA, 1992, p. 23).

O contexto histórico em que Vigotski e seus colaboradores estavam inseridos exigia uma revolução na forma de entender e desenvolver seu país. A União Soviética apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação. Havia, nesse momento histórico pós-revolução, um alto índice de analfabetismo, e ainda, o descaso com as pessoas com deficiência. Neste sentido, o objetivo do grupo de Vigotski era construir uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. Era necessário criar um novo conceito de homem para uma nova sociedade. (OLIVEIRA; REGO; 2010).

A nova compreensão da especificidade humana precisaria ser comprovada cientificamente. A nova psicologia deveria tratar a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Ou seja, era necessária a negação das bases filosóficas empregadas até então, para a compreensão do sujeito como um ser histórico, complexo e dinâmico. (TULESKI, 2007).

Nas palavras de Luria (1992), era urgente uma Nova Psicologia, vejamos:

Deprimia-me constatar quão áridos, abstratos e afastados da realidade eram aqueles argumentos. Eu queria uma **psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, na sua vida real**, e não uma abstração intelectual num laboratório. A psicologia acadêmica era para mim terrivelmente desinteressante, porque não via qualquer ligação entre a pesquisa e o lado de fora do laboratório. Queria uma psicologia relevante, que conferisse alguma substância às nossas discussões sobre a construção de uma nova vida” (LURIA, 1992, p. 27-28, grifo nosso).

Daí a relação do Materialismo Histórico-Dialético com a Psicologia Histórico-Cultural, pois Karl Marx se preocupou em entender quem é o sujeito que vive no cenário capitalista

marcado pelos conflitos de desigualdades, contradições e antagonismos da sociedade moderna. O Materialismo Histórico busca perceber e analisar a totalidade da realidade concreta, portanto material, construída e reconstruída por meio da ação do homem e do trabalho.

As contribuições de Marx, sobretudo acerca da visão de totalidade e síntese de homem, são determinantes para a elaboração dessa nova psicologia. Conforme Duarte (2007, p. 79) “para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

Neste mesmo sentido, em seus estudos Tuleski (2008) afirma que a teoria elaborada por Vigotski (1896-1934) é de base materialista e parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade.

A autora, que realizou sua pesquisa a respeito de Luria, explica que segundo ele, Vigotski era considerado no grupo como o principal teórico marxista, estabelecendo as bases principais e os conceitos-chave sob os quais deveria ser erguida a nova psicologia, sendo que, para ele, o método de Marx desempenharia um papel vital. (TULESKI, 2007).

Para Tuleski (2007):

Tal como Marx compreende a constituição do homem por meio da dialética entre objetivação e apropriação que é parte da própria dinâmica do trabalho, sendo este “a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social” (DUARTE, 2000b, p. 115), que Vygotsky & Luria (1996) explicam a mudança de curso que se dá no desenvolvimento humano. Esta mudança de curso no desenvolvimento, no entanto, não é a negação do homem enquanto espécie biológica (TULESKI, 2007, p. 65).

Portanto, é importante destacar aqui a necessidade de se entender a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural que propõe uma concepção bem definida sobre a psicologia e a diversidade de estudos em todos os temas que abordou.

Junto de Vigotski temos o renomado colaborador de suas pesquisas, Alexander Luria, um dos maiores neuropsicólogos da história. Ele elaborou estudos precursores no campo da memória, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo (considerados clássicos e que despertam grande atenção e interesse). Marcado pela criatividade como investigador, valorizado nas áreas da Psicologia, Neurologia e Linguística, apesar de ser pouco conhecido entre os pesquisadores do campo educacional brasileiro, suas pesquisas agregam contribuições significativas que ajudam a compreender a necessidade de preservar a riqueza da realidade humana na sua complexidade (TULESKI, 2007).

A ênfase nos aspectos sociais do desenvolvimento humano, a perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético e a proposta do estudo do cérebro enquanto um sistema de unidades funcionais marcaram os trabalhos de Luria por meio dos estudos vigotskianos (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 704).

Alexander Luria desenvolveu pesquisas relacionadas ao cérebro e ao conceito de plasticidade cerebral (LURIA, 1992), sistema funcional (LURIA, 1981), linguagem (LURIA, 1986), o desenvolvimento da escrita na criança (LURIA, 1998) entre outros, que se configuram numa pequena parcela da relevante produção deste autor como outros da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir de maneira efetiva com a educação escolar e os estudos da educação inclusiva, ao fazermos referências as deficiências e as dificuldades nos processos de aprendizagem.

Entre alguns conceitos relevantes deste referencial teórico, podemos destacar os diversos estudos com propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança, papel da instrução no desenvolvimento, percepção, memória, atenção, fala, entre outros (SMOLKA, 2012).

Para Vigotski, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Dessa maneira, conceitos como Processos Psicológicos Superiores são considerados no sentido de que explicam aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional e se diferenciam de mecanismos mais elementares como reflexos, reações automáticas, associações simples (VIGOTSKI, 1996).

Portanto, um dos pilares do pensamento de Vigotski é a ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Ainda, podemos destacar dentre as grandes contribuições de Vigotski a afirmação de que o cérebro é um sistema aberto que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação, desse modo, o cérebro não pode ser pensado como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram no processo de relação do homem com o mundo (VIGOTSKI, 1996).

Nesse interim, a nós educadores cabe buscar entender: quais as relações possíveis de serem estabelecidas entre a Psicologia Histórico-Cultural e as questões que se referem a aprendizagem e a escola?

Para Vigotski (1996), a criança nasce inserida em um meio social, cuja família é com quem estabelece as primeiras relações através da linguagem na interação com os outros. Torna-

se fundamental para ela, desde então, a mediação de indivíduos, principalmente dos mais experientes de seu grupo cultural. Já o adulto interage espontaneamente em seu processo de utilização da linguagem, em situações imediatas que surgem no seu cotidiano.

Este referencial teórico considera que há uma relação mediada entre homem e mundo, cuja atividade humana é auxiliada por elementos mediadores, chamados de signos e de instrumentos. O conceito teórico de mediação é de suma importância para os estudos da educação inclusiva, que defende a importância do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Deste modo, compreendemos que se parte da concepção de um sujeito interativo, na qual tem seus conhecimentos estruturados sobre os objetos, a partir da mediação com o outro. Na perspectiva de Vigotski (1996), o conhecimento implica uma ação partilhada com o papel do outro, uma vez que é por meio dos outros que se estabelecem as relações entre sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento tem sua gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

Segundo Vigotski (1989), a aprendizagem possui relevante importância para o desenvolvimento do saber e do conhecimento, cujo processo se dá por meio de relações de interação entre os envolvidos, isto é, aquele que aprende e aquele que ensina. Nesta direção, o autor destaca a importância do social na construção do sujeito, dando ênfase à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, defendendo que esse desenvolvimento não se dá apenas numa dimensão biológica, mas, principalmente, depende da aprendizagem que ocorre por meio das interações sociais.

Daí nossa opção por esse referencial que explica, fundamenta e justifica a importância do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Assim, entendemos a importância de uma educação que acolhe a todos, inclui e não segrega. Vigotski (2011) aponta que é por meio da interação com o outro que o sujeito desenvolve a capacidade de refletir e aprender a ter consciência de si mesmo.

Consideramos de extrema relevância esse convívio social entre a heterogeneidade, entre os sujeitos diferentes, que podem, de maneira coletiva e colaborativa apoiarem-se uns nos outros para aprender. Acreditamos na mediação como possibilidade real e propositiva na educação escolar, em que todos, estudantes e professores, de modo colaborativo, podem se evoluir no processo de humanização.

Com base nos pressupostos vigotskianos, a educação escolar possui um papel diferente e insubstituível na apropriação por parte do sujeito da experiência culturalmente acumulada, uma vez que oferece os conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento. Dessa forma, é através dela que os indivíduos realizam seu pleno desenvolvimento.

De modo diferente das interações cotidianas em que a mediação do adulto acontece de forma espontânea, entendemos a escola como o espaço onde se aprende, no qual o professor, de modo planejado e deliberado, exerce uma mediação intencional, sistematizada e organiza a atividade de ensino para possibilitar a aprendizagem do sujeito.

Para Facci (2004, p. 229), Vigotski e Saviani “compartilham da ideia de que é a educação que leva os homens a se apropriarem dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, dessa forma, se humanizarem”.

Diante de tal quadro, é oportuno destacar que a Psicologia Histórico-Cultural entende a escola como o espaço privilegiado para se aprender. Sua função se inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem.

Portanto, considerando o papel fundamental exercido pela escola na vida do sujeito, é importante refletirmos também acerca desse espaço como favorável a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com diagnósticos, sejam deficiências ou transtornos a partir da reflexão de alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

A escola como espaço da diversidade

Os estudos de Vigotski também apresentam considerações acerca das pessoas com deficiência. Conforme Victor e Camizão (2017):

Nos estudos sobre a defectologia diferenciaram a deficiência com base em duas construções teóricas fundamentais: a primeira é a deficiência primária, que está ligada diretamente a fatores orgânicos e compreende as lesões orgânicas, as lesões cerebrais, malformações, alterações cromossômicas, perdas sensoriais, enfim, são as características físicas do sujeito com deficiência: a segunda, a deficiência secundária, que é a consequência social da deficiência primária, ou seja, compreende o sujeito que apresenta essas características com base no desenvolvimento social (VICTOR; CAMIZÃO, 2017, p. 35).

Na Psicologia Histórico-Cultural, a questão da heterogeneidade possui papel relevante para as interações coletivas na sala de aula, em que a diversidade do grupo também deve ser considerada. Os sujeitos limitados pela deficiência não são menos capazes, apenas se organizam cognitivamente de diferentes maneiras. Para Vigotski (1989) o foco deve ser na coletividade, entendida pelo autor como condição para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Assim, a implementação de uma proposta pedagógica escolar inclusiva que traz a possibilidade de acesso, permanência e sucesso de estudantes público-alvo da Educação

Especial na escola de ensino regular, mostra-se como elemento positivo, à medida que sua participação neste contexto diverso, propicia ao aluno não só as necessárias relações interativas, como também a ampliação de capacidades cognitivas individuais por meio da imitação no aprendizado.

Conforme Andrade e Smolka (2012), Vigotski também se interessava pelos dramas da vida marcados pela doença, pelas condições de vida e pelos modos de funcionamento humano, visto que estudou e desenvolveu pesquisas pelos casos médicos de Alzheimer, Parkinson, esquizofrenia, deficiência visual, auditiva e retardo mental. “Fundamentos da Defectologia é provavelmente um dos textos que melhor expressam a confiança que o autor tinha em seu método de trabalho e sua crença nas possibilidades e potencialidades do desenvolvimento humano.” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 705).

Em seus estudos, Vigotski (1989) advertia que a criança que apresenta um tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas normais, mas se desenvolve de forma singular, diferente e única, buscando caminhos alternativos para a compensação⁵ ou superação de suas limitações. Toda e qualquer criança tem habilidades, potencialidades que para se desenvolverem precisam ser provocadas, cabe ao professor conduzir este processo, buscando os caminhos para isso.

Coerentes com a linha de pensamento exposta até aqui, Vigotski e Luria (1996) propõem uma nova abordagem para os estudos psicológicos relacionados à questão da deficiência. Se o desenvolvimento infantil não é conduzido unicamente pela maturação biológica, se em um dado momento, este se converte em desenvolvimento cultural que, dialeticamente, transforma as funções neuropsicológicas possibilitando a passagem a um patamar superior, é salutar o investimento e as intervenções adequadas para os avanços possíveis desse sujeito.

Para Barroco (2007, p. 226), o limite ou a deficiência “não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como a estimularia a ir além do comportamento mediano”, isto porque a criança não sente a deficiência de forma direta e sim as dificuldades decorrentes desta.

Embora a deficiência orgânica (física, auditiva, visual etc.) imponha determinados limitadores biológicos, o desenvolvimento cultural permite a compensação destes defeitos. Tal compensação pode se dar pelo desenvolvimento de outras funções que passam a ser fundamentais para a adaptação da criança ao mundo, como o desenvolvimento da percepção

⁵ Quando o sujeito se depara com uma dificuldade ou obstáculo e precisa utilizar sua reserva de compensação social para ultrapassá-lo, ocasionando ao processo de novas formações, estamos referindo ao conceito de Vigotski denominado Compensação.

tátil e auditiva no cego e pelo desenvolvimento de ferramentas externas que possibilitem tal adaptação. “O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma cultura do defeito específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221).

A compensação do defeito pelo desenvolvimento cultural altera o funcionamento das funções psicológicas, a percepção é reconfigurada, por exemplo, na ausência de um dos sistemas receptores, os sistemas íntegros passam a desempenhar um papel completamente novo, tornando-se uma ferramenta que compensa a incapacidade existente. “A audição e o tato tornam-se o centro da atenção da pessoa cega, que domina o desenvolvimento de inúmeras técnicas para o uso máximo desses sentidos – para a pessoa cega, esses dispositivos se fundem com a própria função das percepções. Lembrar com a ajuda desses dispositivos e até mesmo pensar com eles reestrutura as percepções” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 223).

Em relação ao problema da deficiência mental, Vigotski e Luria (1996) seguem a mesma linha de raciocínio, opondo-se à crença de que a criança retardada⁶ possui um repertório psicológico deficiente, isto é, sua memória, percepção e inteligência estariam profundamente comprometidas em termos orgânicos. As pesquisas desenvolvidas por eles demonstraram justamente o contrário, isto é, que crianças com déficit intelectual leve e moderado apresentam atividade dos órgãos dos sentidos por vezes superior à normal e têm uma memória também aguçada. A diferença entre as crianças com ou sem deficiência não estaria em seus processos naturais, mas no uso dos dispositivos culturais, ou seja, apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Assim, para os autores, o déficit intelectual é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 229).

Entendemos portanto, que a deficiência deve deixar de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento para ser a sua força impulsionadora.

Luria partia do pressuposto de que o processo de desenvolvimento de cada pessoa segue uma trajetória singular.

É preciso ver os sujeitos portadores de algum tipo de deficiência como sujeitos completos, e estudar o modo como manejam e aplicam os recursos disponíveis, na medida em que isso pode leva-los a compensar seus déficits

⁶ Termo utilizado na época.

específicos mediante outros tipos de recursos (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 116).

É neste sentido também que Barroso (2012) denuncia a massificação da escola sem se democratizar e o autor convoca uma educação que esteja atenta às necessidades de cada um. Sendo assim, ao pensarmos na escola que precisamos, que pretendemos, que desejamos, é necessário pensar nesse sujeito que ali está, aquele a quem a escola deve servir.

Corroboramos com Azevedo, quando o autor define: “acredito que em cada aluno/a mora uma pessoa única, irrepetível, dotada de uma dignidade inviolável, merecedora do maior respeito e da melhor hospitalidade por parte de qualquer instituição de educação” (AZEVEDO, 2014, p. 1). A heterogeneidade tem potencialidades educativas que a homogeneidade não tem. A diversidade tem de ser reconhecida como fonte de enriquecimento, pois cada um é único no conhecimento e na cultura, há uma individualidade. Ensinar a muitos como se fosse um só tem como pressuposto a homogeneidade que desconsidera as individualidades dos estudantes para estes se comporem num grupo.

Na visão de Vigotski, o universo social tem fundamental importância no processo de constituição do sujeito, portanto, a mediação do professor é crucial nessa mesma constituição. “Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se” (FONTANA, 2005, p. 15).

Nesta direção, o papel do professor torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo o mediador e antecipando o desenvolvimento do aluno, propondo desafios que lhe auxilie na busca pelo significado de seu mundo. Daí o papel fundamental do professor, pois como afirma Fontana (2005, p. 30) “a ação pedagógica do professor imprime marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e controlando (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual”.

Entretanto, em se tratando do contexto de inclusão escolar, sabemos das dificuldades vivenciadas pelos professores. Para isso, sugerimos o trabalho em grupo, as trocas entre os sujeitos como estratégias importantes e eficazes no processo de inclusão escolar, que comumente não são utilizadas, visto que geralmente esses alunos acabam tendo um atendimento individualizado com atividades mecanizadas e desprovidas de significação. “Essa forma de direcionar a prática pedagógica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, limita o desenvolvimento de processos compensatórios, já que os alunos não experimentam a cooperação e os desafios acadêmicos com outras pessoas” (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 517).

Daí a relevância do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar, privilegiando práticas compartilhadas entre os professores e os próprios alunos. Para Vigotski (2006) a mediação do/pelo outro possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada.

Desse modo, Fontana (2005) em sua pesquisa sobre a mediação pedagógica, novamente acena para o desafio do trabalho educativo, vejamos:

[...] aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s) (FONTANA, 2005, p. 38).

A escola deve buscar as possibilidades de desenvolvimento do aluno, o que está a favor ao seu desenvolvimento e o papel do professor torna-se fundamental no estabelecimento de relações saudáveis no ambiente escolar diante dos casos de inclusão. Ele precisa estar atento às necessidades especiais e promover o máximo de possibilidades e recursos que lhe auxiliem no processo de aprender. A formação de professores tem esse desafio no sentido de que possibilite que estes possam organizar novas formas de trabalho pedagógico e que atendam de modo inclusivo.

Considerações finais

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno abstrato e natural, mas sim, imerso num sistema educacional situado em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado.

Há uma estreita relação entre o tipo de sociedade que queremos e o modelo educacional vigente. Sendo assim, é necessário se pensar na caracterização da sociedade em que vivemos, no homem que somos e que estamos formando. Do mesmo modo, a Pedagogia enquanto Ciência da Educação se relaciona a outras áreas como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Economia e a própria Didática.

A educação enquanto fenômeno social, para se desenvolver depende, entre outras variáveis, do professor. Portanto, todo professor, ao organizar e planejar suas aulas, as formas de trabalhar os seus conteúdos, está fazendo escolhas e revela as concepções que tem sobre ensinar, aprender e sobre educação que se relacionam a sua atividade docente. Deste modo, defendemos a urgente e necessária reflexão coletiva das práticas dos professores, sustentadas

teoricamente, para possibilitar novos conhecimentos e a reelaboração dos saberes que, dialeticamente, refletem no fazer pedagógico cotidiano.

A partir deste texto que analisa alguns aspectos da Psicologia Histórica podemos inferir que todo professor deve buscar aprofundamento teórico para que efetive práticas mais conscientes e ações mais refletidas. O professor deve ter clara a intencionalidade de suas ações, considerando que as mesmas estão atreladas às concepções de sujeito, homem e sociedade. Enfim, é preciso buscar coerência teórica e metodológica.

Em relação à Educação Inclusiva, temos observado o processo de ressignificação do professor, que tem vivido um embate histórico, contraditório entre o discurso hegemônico e a construção de práticas inclusivas, tendo em vista as demandas de estratégias, recursos e intervenções adequadas às necessidades de cada estudante. Aspectos relacionados à acessibilidade física, das propostas, eliminação de barreiras, flexibilização do currículo e articulação com toda a equipe escolar precisam ser respeitados para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Psicologia Histórico-Cultural nos apresenta as concepções que têm e as contribuições que pode oferecer à educação escolar e à educação inclusiva. Ainda são poucas as pesquisas que se dedicam ao processo de inclusão com base neste referencial, no entanto, podemos perceber o quanto os seus autores de referência, desde o início de suas investigações traziam a questão da deficiência e das necessidades educacionais especiais em suas preocupações e suas publicações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012.

AZEVEDO, J. **A educação, no futuro, precisa de outra escola**. Amanhã de manhã. Ciclo de Conferências das Sextas ao Centro - Passado, Presente e Futuro da Educação em Portugal. Braga: Portugal. 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Paulista, São Paulo, 2007.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios gerais da administração escolar, Univesp, 1. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-57.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: CNE, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. v. 55. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. 2. ed. rev. Barcelona: Fontanella, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 143-190.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria:** implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In:* LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S. (orgs.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural:** contribuições para o desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris, 2017. p. 21-47.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia.** La Habana: Pueblo y Educacion, 1989. (Obras completas, tomo 5).

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Como referenciar este artigo

PRADO, D. N. M.; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: Visitando alguns conceitos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0810-0824, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.16407>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022