

Semana Pedagógica

ANEXO
21



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

SEGMENTO DAS ESCOLAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS - ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL.

Equipe do Departamento de Educação Especial e Inclusão

Este material é uma sugestão para subsidiar o trabalho das equipes técnico-pedagógicas e os professores das Escolas na Modalidade Educação Especial/Instituições Especializadas - Área da Deficiência Visual – no primeiro semestre da Semana Pedagógica de 2013.

OBJETIVO GERAL

2 Contribuir para a capacitação dos profissionais da Educação das Escolas na Modalidade de Educação Especial/Instituições Especializadas, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular os profissionais da Educação que atuam nas Escolas na Modalidade Educação Especial/Instituições Especializadas, por meio de diversas atividades, à reflexão do processo de ensino e aprendizagem.
- Discutir e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho didático-pedagógico com os alunos das etapas ofertadas nas Escolas na Modalidade Educação Especial – Área da Deficiência Visual.
- Subsidiar os profissionais no trabalho com os alunos mediante conhecimentos diversos e a reflexão sobre a importância dos mesmos na formação e no desenvolvimento dos alunos.
- Proporcionar aos profissionais um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas.

ORGANIZAÇÃO

1. Local: própria escola.
2. Carga horária: 16h (04 a 06 de fevereiro de 2013).
3. Estudos teóricos correlacionados com a prática pedagógica.
4. Planejamento pedagógico: 07 a 08 de fevereiro de 2013.

Público-alvo

- Gestores
- Pedagogos

- Professores
- Profissionais da Educação

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Sugestão para o trabalho:

1- Escolas na Modalidade de Educação Especial – Área da Deficiência Visual/ Instituições Especializadas Conveniadas

- Plano Estadual de Educação.
- Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual.
- Alfabetização e Letramento do Aluno com Deficiência Visual.
- Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Visual.

Fundamentação Teórica

1. Como sugestão, propor a reflexão com os professores sobre o texto: *O Papel da Interação Social nos Processos de Ensino e Aprendizagem Escolar* (SZYMANSKI):

As dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares são relatadas como um dos principais problemas discutidos nas escolas atualmente. O texto sugerido traz um estudo bibliográfico das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), de Mikhail Bakhtin, e *Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento* (1997), de Lev S. Vygotski, com o objetivo de entender os processos de ensino adequados à aprendizagem escolar de alunos que apresentam dificuldades acentuadas nas áreas do conhecimento.

O texto servirá como ponto de contribuição ao debate teórico e ao desenvolvimento da prática educacional para docentes e pedagogos que atuam nas Escolas/Instituições na modalidade de Educação Especial – Área da Deficiência Visual, subsidiando reflexões nos aspectos vividos em sala de aula.

O texto apresentado é embasado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações estabelecidas ao longo da vida entre os sujeitos. Para Vygotski, o processo de ensino e aprendizagem escolar acontece a partir das interações nos diversos contextos sociais; a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo um aprendizado próprio decorrente de suas vivências sociais e que devem ser respeitadas e aproveitadas para seu desenvolvimento escolar.

1 - Com base no texto lido e nas experiências vivenciadas com alunos com deficiência visual, estabeleça um paralelo entre o Plano de Trabalho Docente desenvolvido para alunos que enxergam e para alunos com deficiência visual, para que estes tenham a mesma condição de acesso ao currículo em relação aos demais alunos.



2 - O ambiente social revela-se como um fator favorável para o aprender, em especial o ambiente escolar. Que intervenções pedagógicas significativas podem interferir, de maneira satisfatória, no processo de letramento/alfabetização em Braille de crianças cegas em idade escolar?



TEXTO 1

O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Dinora de Godoy ELIAS¹

Maria Lídia Sica SZYMANSKI²

Resumo: As dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares estão postas hoje como um dos principais problemas enfrentados nas escolas. Muitos alunos não estão aprendendo o que lhes é ensinado. Essa situação leva a pensar se a escola está cobrando habilidades além do potencial dos alunos, se as exigências atuais estão maiores do que em épocas anteriores, ou, ainda, se antes não havia preocupação com quem não aprendia. Estas são algumas das indagações postas aos educadores. Diante disso, coloca-se como fundamental entender quais são as causas que levam uma criança a não aprender, ou seja, que fatores têm contribuído para o aumento do número de casos de alunos apontados como apresentando dificuldades de aprendizagem. Para tanto, realizar-se-á em estudo bibliográfico das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), de Mikhail Bakhtin, e *Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento* (1977), de Lev S. Vigotski, a fim de analisar em que medida a interação social pode interferir e/ou possibilitar o potencial de aprendizagem de crianças em idade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interação Social. Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract: The learning difficulties of of the school curriculum are taken nowadays as one of the main problems faced in schools. Many students are not learning what they are taught. This leads to think that the school is charging abilities beyond the potential of the students, if the current requirements are higher than in previous seasons, or even before there was concern about who did not learn. These are some of the questions posed to educators. It puts forth as essential to understand what are the reasons why a child does not learn, that is, what factors have contributed to the number increase of cases of students indicated as having learning difficulties. To do so, it will be performed a bibliographic study

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – Cascavel. E-mail: dinoragodoy@ibest.com.br

² Pedagoga, Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia, docente do Programa de Mestrado em Educação na Unioeste – Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). E-mail: szymanski_@hotmail.com.



of the Marxism and Philosophy of Language (2006) Mikhail Bakhtin and Psychology and Pedagogy – I Psychological Bases of Learning and Development (1977), Lev S. Vigotski, in order to examine the extent to which social interaction can interfere with and / or enable the learning potential of school-age children.

Keywords: Learning. Social Interaction. Learning Disabilities.

Introdução

Segundo dados do Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país, conseguidos a partir de uma relação matemática entre os dados de aprovação escolar e os resultados em avaliações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, revelam que os estudantes têm conseguido atingir as metas propostas quanto ao rendimento escolar no Ensino Fundamental. Esse dado é preocupante, pois no ano de 2011, a educação brasileira atingiu, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a média 5,0, e nos anos finais, deste nível, a média foi de 4,1 (Inep, 2012). Como se pode perceber, as médias atingidas neste nível de ensino estão abaixo das médias exigidas pela maioria das escolas para a aprovação que leva às séries subsequentes. Desse quadro surgem diversas indagações, e sabe-se que uma avaliação pontual como esta possui seus limites, principalmente por desconsiderar aspectos importantes envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. Mas apesar dessas limitações, são os dados advindos dela que têm sido considerados para a proposição de políticas que visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

As políticas voltadas para a educação têm demonstrado os esforços em resolver tais impasses por meio, por exemplo, de um aumento na quantidade de anos de escolaridade obrigatória, fato evidenciado pelo aumento do ensino fundamental de oito para nove anos. Contudo, apesar de ser um fator importante é preciso repensar o fazer pedagógico. Esse trabalho deve ser pautado em estudos que demonstrem possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias ao aprendizado dos conteúdos escolares, favorecendo a apropriação por todos os alunos, dos conceitos científicos elaborados historicamente pela humanidade.

A maioria das escolas tem apresentado, a cada ano, um aumento no número de alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas nas diversas áreas do conhecimento, porém não há demonstrativos de que essa percepção de tais dificuldades leve a mudanças nas práticas de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem efetiva dos alunos. Poder-se-ia pensar que os resultados poucos expressivos nas avaliações mencionadas pudessem estar relacionados ao aumento no número de crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas, entretanto apenas relacionar uma realidade à outra não parece ser a via de solução do problema, pois o que se percebe são medidas paliativas de reforço escolar às vésperas de tais avaliações.

De acordo com Vygotski, melhorar as capacidades de observação, atenção, memória, raciocínio, etc., isoladamente, não acarretará melhoramento geral das capacidades. Como se ao aprender bem uma coisa, o sujeito passasse a fazer bem todas as demais (1977, p. 36). Aprender é um ato que se estende do nascimento até a morte, sendo condição para o desenvolvimento das características humanas. Quanto à aprendizagem escolar, reconhece-se que esta é um processo dinâmico, que vai desde a entrada do aluno na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental até a conclusão de cada nível de ensino.

Além desse quadro, nota-se um aumento no número de crianças com laudos médicos

que indicam distúrbios de aprendizagem, as quais passam por muitos professores que reforçam o trabalho do docente anterior e, “não havendo mais possibilidades”, em ação conjunta na escola, encaminham tais alunos para avaliações neurológicas, psiquiátricas e psicológicas, no intuito de compreender por que estes alunos não aprendem. Com o olhar clínico, estes profissionais avaliam o baixo rendimento escolar e classificam o tipo de dificuldade de aprendizagem da criança que pode ser dislexia, discalculia, disgrafia, transtorno do déficit de atenção de hiperatividade, deficiência intelectual, entre outras. Com laudo em mãos, os pais chegam à escola com a indicação do “problema”, mas e a partir daí, o que é feito com esse aluno?

É no intuito de analisar tal questão que estudos, na área da Psicologia Histórico Cultural, vêm sendo realizados, ou seja, busca-se compreender em que medida essas dificuldades de aprendizagem marcam a vida escolar dos alunos com o insucesso, com o fracasso. Além disso, pretende-se analisar as possibilidades de aprender que esses alunos possuem, bem como organizar espaços educativos propícios ao sucesso escolar. Como se pode perceber, as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares estão postas hoje como um dos principais problemas enfrentados nas escolas, muitos alunos não estão aprendendo o que lhes vem sendo ensinado.

Na tentativa de entender os processos de ensino adequados à aprendizagem escolar dos alunos que apresentam estas dificuldades acentuadas em uma ou em várias áreas do conhecimento, realizar-se-á em estudo bibliográfico das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), de Mikhail Bakhtin, e *Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento* (1977), de Lev S. Vygotski, a fim de analisar em que medida as relações de interação podem interferir e/ou possibilitar o potencial de aprendizagem de tais crianças. Isso porque se compreende que o meio social onde a criança está inserida é propulsor de seu aprendizado e em decorrência deste, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entendendo-se estes dois momentos como distintos, porém interligados. A escolha desses autores se embasa justamente em suas teorias, as quais demonstram a extrema relevância da interação social para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Aspectos sociais da aprendizagem em Vygotski

As relações existentes entre a aprendizagem e o ambiente social vêm sendo discutidas por vários teóricos, há muitos anos. Cada uma destas teorias, analisadas a partir do período histórico de sua construção, trouxe contribuições e apresenta também limitações. Com a proposta teórica de Lev Semionovich Vygotski e colaboradores, ocorre o mesmo, porém algumas características parecem destacá-la das demais.

Este autor teve uma vida relativamente curta, porém vastamente produtiva. Nasceu na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, no ano de 1896, e faleceu em 1934, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante muitos anos. Como esclarece Oliveira (1993), estudou com professores particulares até os 15 anos de idade, frequentando os dois últimos anos do curso secundário em um colégio privado. Cresceu em um ambiente de grande estímulo intelectual, tendo disponível em sua própria casa uma excelente biblioteca. Após a Revolução Russa foi convidado pelo governo soviético a pensar uma Psicologia à luz dos princípios marxistas.

Sua produção reflete o ambiente intelectual e a atmosfera do período pós-revolucionário na Rússia. Vivia em uma sociedade onde, naquele momento, a ciência se encontrava muito valorizada e, por meio dela, se buscavam soluções para os problemas sociais e econômicos do povo russo.



[...] Seu interesse pela psicologia nasceu a partir do trabalho desenvolvido para a formação de professores que lidavam com crianças com problemas de desenvolvimento considerados fora do padrão “normal”. Desde o início de sua atuação profissional, Vygotski demonstrava interesse pelas maneiras divergentes do desenvolvimento psicológico, pelos problemas da mente. A conduta “anormal” e o desenvolvimento alterado, por exemplo, sempre foram objetos de estudo. (ROSSETO, 2009).

A denominação de suas proposições é conhecida como Teoria Histórico-Cultural e demonstra a relevância dos aspectos sociais para a aprendizagem escolar. Nela há a preocupação constante em relacionar os estudos psicológicos aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

Este método, o Materialismo Histórico-Dialético, tem como característica marcante captar o movimento social, com suas contradições, analisando a realidade concreta em suas relações, buscando o concreto pensado. Para se chegar ao concreto pensado é preciso analisar os múltiplos fatores que constituem o fato em estudo. Outra categoria de análise do método é o ‘trabalho’, sendo este o fator que determina o tornar-se humano dos homens. Somente a partir do trabalho é que o ser humano desenvolve características essencialmente humanas. O conceito de práxis, também fundamental nessa concepção, assume o papel de unidade entre a teoria e a prática, pensadas visando à transformação social.

“O desafio do pensamento, (...), é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (FRIGOTTO, 2001, p. 75). Nesse sentido, o método propõe que, para início de qualquer estudo, se questione o real, o senso comum, buscando romper com essa forma de ver a realidade, a partir de análise crítica sobre o que já foi produzido. Do ato de conhecer-se, o indivíduo poderá passar a uma análise do mundo real, para além das aparências e com o compromisso de transformação social. Esse processo não pode ser visto como linear, pois a realidade é dialética, sendo necessário captar esse movimento em seus aspectos fundamentais, ou seja, as determinações sociais do objeto em estudo, refletindo sobre as condições materiais em que foram produzidos. A partir de tais características, percebe-se que todas as coisas existentes só ganham visibilidade a partir da materialidade, isto é, a sociedade é definida com base em fatores materiais, engendrados a partir das contradições de uma sociedade de classes antagônicas.

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida entre os sujeitos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem escolar ocorre em decorrência das interações que o sujeito vai tecendo nos mais diversos contextos sociais, em especial no ambiente escolar. Para Vygotski, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Diante dessa perspectiva de influência essencial da escola sobre o desenvolvimento infantil, apreende-se a relevância dada ao contexto social em que o homem interage.

Os propositores da Psicologia Histórico-Cultural consideram o homem inserido na sociedade, ou seja, enfatizam a dimensão sócio-histórica na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sociointeracionista a buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. (RABELLO; PASSOS, 2012).

É importante que se compreenda que o ambiente é favorecedor da aprendizagem, desde que esta seja uma ação planejada intencionalmente, ou seja, o professor deve ter clareza do nível de desenvolvimento que seus alunos se encontram e, a partir deste, organizar seu plano de trabalho docente de modo a atender às necessidades de ensino de cada aluno, pois

a abordagem histórico-cultural nos fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades. Desloca o seu olhar, anteriormente voltado somente ao indivíduo e às suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nas quais ele está inserido. (ROSSETO, 2012).

Essa afirmação remete ao questionamento inicial sobre as dificuldades de aprendizagem acentuadas. Determinar que um aluno apresenta distúrbio de aprendizagem, por exemplo, na área da leitura, aponta seus limites em relação a essa habilidade. Entretanto, onde fica o espaço para que se explorem as suas potencialidades?

Determinar que um aluno apresente dislexia pode significar, de forma às vezes inconsciente, forçá-lo a desistir de aprender a ler e a escrever com competência. Analisando os estudos de Vygotski a respeito da importância da linguagem é, no mínimo, assustador enfatizar que uma criança não aprenderá a usá-la na forma escrita, pois, de acordo com o autor, o pensamento se torna concreto a partir da materialidade expressa pela linguagem. Logo, como supor o desenvolvimento completo de um aluno sem que lhe sejam dadas as condições de aprender a ler e a escrever de modo autônomo?

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas investigações demonstraram que este processo activa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais nova e muito complexa. [...] estas originam mudanças radicais nas características gerais, psicointelectuais da criança. (VYGOTSKI, 1977, p. 48).

O ensino deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, conforme dito anteriormente. Há uma relação direta entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, existindo dois níveis neste processo, que, para Vygotski, são compreendidos como o nível de desenvolvimento real, efetivo, caracterizado por aquilo que já está posto, aprendido pela criança. E a área de desenvolvimento potencial, onde a criança realiza atividades com o auxílio dos adultos ou de outras crianças mais desenvolvidas. Essa seria uma fase de transição entre o que necessita da ajuda do outro e o que realizará posteriormente sozinho. Compreendendo esses níveis, o bom ensino seria aquele que ativa o desenvolvimento mental.

Vygotski evidencia o papel da linguagem em todo o processo de aprendizagem das funções psicológicas superiores e reforça a importância da aprendizagem escolar das habilidades de leitura e escrita, como formas de comunicação e de interação entre o aluno e o conhecimento historicamente produzido. A fim de verificar mais a fundo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, nos ateremos agora, de forma mais específica, à verificação do papel exercido pela linguagem no processo de humanização, com destaque ao aspecto social de sua aprendizagem.

A linguagem num contexto de interação social

Num contexto de ensino e aprendizagem intencional, como é a escola, cabe analisar o destaque que a linguagem tem recebido enquanto prática social e meio de interação humana. Luria (2010) traz considerações importantes sobre o seu papel para a constituição das funções cognitivas das crianças em idade escolar. Outro autor que descreve este papel de forma vigorosa é Mikhail Bakhtin. Para o autor, a necessidade da linguagem se explica justamente pela necessidade de interação entre os seres humanos. O pensamento humano seria, por essência, dialógico. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), o autor tenta traçar as relações entre a linguagem e a sociedade, pois ao compreender



que a língua é social e que a consciência humana também o é, Bakhtin dimensiona o papel da ideologia na construção da linguagem humana e, por conseguinte, dessa mesma ideologia, na formação de sua consciência. A língua seria a expressão das lutas e relações sociais efetivadas em contextos sociais reais, efetivada pelas contradições que são o motor da história humana.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Essa realidade, apontada pelo autor, infelizmente tem sido a mais percebida no contexto escolar brasileiro. Verifica-se que o ensino de língua materna está pautado em normatizações e em regras gramaticais que tornam o aprendizado distante da vida cotidiana do aluno. Organizar o ensino da língua materna por este viés é amordaçar a dinamicidade da linguagem. Significa, entre outras coisas, torná-lo enfadonho e pouco proveitoso. Para que isso não ocorra, e para que a aprendizagem seja eficaz, o trabalho docente deve ser orientado a partir do texto, de sua produção e análise, individual e coletiva. Agindo dessa forma, a partir do texto, o aluno estará diante da expressão viva da linguagem, focando sua função social de comunicação.

Nessa mesma linha de compreensão tem-se o exemplo citado por Leontiev (1978), que reitera que a forma como o sujeito identifica o signo, depende da forma como este está relacionado à sua consciência. Para o autor,

A minha consciência não reflecte uma folha de papel apenas como um objecto rectangular, branco, quadriculado ou como uma certa estrutura, uma certa forma acabada. A minha consciência reflecte-a como uma folha de papel, como papel. As impressões sensíveis que percebo da folha de papel refractam-se de maneira determinada na minha consciência, porque possuo as significações correspondentes; se não as possuísse, a folha de papel não passaria para mim de um objecto branco, rectangular, etc. Todavia, e isto tem uma importância fundamental, quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação "papel". Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência: ela refracta o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. (LEONTIEV, 1978, p. 95).

A carga ideológica presente na linguagem remete a pensar que toda a palavra deve ser analisada a partir do contexto em que foi proferida, pois não reflete necessariamente o real, dado que são signos ideológicos. "Tudo que é ideológico possui um significado situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia". (BAKHTIN, 2006, p. 29). Dessa proposição de Bakhtin pode-se analisar o quanto o trabalho com a linguagem escrita realizado na escola contribui para a disseminação deste mascaramento da realidade, pois se trabalha a partir de diferentes gêneros textuais, muitas vezes sem situá-los, fato que torna o aprendizado alienado de seu contexto de produção. O trabalho envolvendo a leitura e a própria produção escrita pode contribuir para a superação, não somente das dificuldades específicas nestas áreas, mas principalmente para a busca de rompimento das ideologias dominantes dentro do espaço

escolar, pois ao se apropriar do código escrito o ser humano se apropria de signos que se tornaram, ao longo da história, fonte de registro dos avanços e descobertas realizadas pela humanidade.

O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. (BAKHTIN, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, de questionamento do papel de reprodução ideológica que a escola demonstra, Bakhtin coloca que a relação entre a infraestrutura – formada pelas forças de produção – e a superestrutura – compreendida pelas instâncias jurídicas, políticas e ideológicas, pode ser verificada por meio da evolução da linguagem, a qual segue a evolução material da sociedade.

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.

[...] É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. [...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. (BAKHTIN, 2006, p. 40-42).

Partindo dessa perspectiva, verifica-se como a língua é fortemente marcada pelo modo de produção de um dado período histórico e como, dessa forma, ou seja, pela linguagem, vai se alterando também a consciência humana de modo a aceitar tais imposições sociológicas. Ao trabalhar com gêneros discursivos diversos a escola amplia as possibilidades de aprendizagem de seus alunos.

Além do trabalho com os diversos gêneros é preciso que a escola valorize a linguagem nas dimensões da leitura, da escrita e da oralidade, pensando-a como objetos de reflexão, de diálogo entre sujeitos pensantes. Nesta linha Faraco (2003) nos propõe que,

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64).

Pensar as relações de ensino e aprendizagem partindo da necessidade de diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, demonstra a preocupação em tornar o aluno o produtor de seus enunciados, de suas produções orais e escritas. Entretanto, isso não significa dizer que ao ser produtor de seu discurso ele esteja deixando de lado as vozes e influências dos colegas e professores, por exemplo. Significa que ele produz tais vozes ao mesmo tempo em que é produzido por elas. As características de um gênero textual são impressas pelo grupo social onde este texto é produzido e principalmente, por onde ele circula.



Nessa relação, a enunciação aparece muito mais do que uma emissão de palavras, e Bakhtin concebe a enunciação como um processo de interação verbal com o outro, onde a significação é irrepitível, sendo o signo incorporador dos sentidos que lhe vão sendo dados pelo contexto social onde são produzidos. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o significado de alguma coisa não muda, é constante e estável. Enquanto que o signo é a representação verbal do objeto, expressão abstrata do concreto. Já a significação se altera para atender às necessidades sócio-históricas em curso numa determinada sociedade.

O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). (BAKHTIN, 2006, p. 93).

Para organizar o ensino das disciplinas escolares, é preciso que se compreenda e que se considerem todas as características que tornam o homem um ser culturalmente constituído. Respeitar as vozes, os enunciados de cada grupo é tornar o ensino rico em diferenças que podem enriquecer o aprendizado intelectual e também ampliar as possibilidades de desenvolvimento das funções tipicamente humanas, apontadas por Vygotski como sendo impulsionadas pelas interações sociais. Assim, a escola está inserindo seus alunos na cultura e favorecendo que eles construam conscientemente novos fatores para ela, tais como novos saberes científicos, artísticos e em outros campos da atividade intelectual humana.

Considerações finais

Os autores estudados para esta produção demonstram o quanto o ser humano é um ser social, mas onde há convergência entre ambos de forma mais explícita? No capítulo 3 do livro "Marxismo e Filosofia da Linguagem", intitulado de Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva, Bakhtin salienta que uma psicologia marxista deveria centrar suas análises nas questões sociológicas que formam o ser humano, deixando em segundo plano os aspectos fisiológicos e biológicos. Para ele "o fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social" (BAKHTIN, 2006, p. 47). Assim, pode-se dizer que há uma síntese dialética entre o interno e o externo aos sujeitos, ou seja, os signos ideológicos somente podem ser experienciados se tiverem condições psíquicas para serem compreendidos. Ao passo que toda função psíquica só pode ser efetivada e desenvolvida se tiver um suporte ideológico, material e concreto onde possa basear sua existência.

As proposições da Teoria Histórico-Cultural veem o sujeito em sua totalidade, descartando visões fragmentadas como nas teorias que privilegiam somente os aspectos biológicos ou inatos do ser humano. A criança é vista como um ser em constante formação, em aprendizado e desenvolvimento ininterruptos, com predomínio do meio social, histórico e cultural sobre sua formação, sendo que esta se dá por meio de um movimento dialético de transformação tanto do contexto, quanto de si mesmo, ou seja, não há dissociação entre o sujeito e o contexto social.

Nessa perspectiva, o aluno é visto como um sujeito ativo e o professor como mediador do processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Para Saviani (2000, p. 17), "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens". A aprendizagem, assim como todas as ações tipicamente humanas, se dá por meio da convivência coletiva entre as pessoas e com a mediação para a aquisição de



conhecimentos que foram sendo construídos ao longo da história, a partir das necessidades que cada período foi demonstrando.

Do exposto até o momento apreende-se que para estar inserida no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, a criança precisa da mediação do professor, pois ela ainda não apresenta condições de desenvolvimento que a façam realizar as atividades por conta própria, ou seja, o papel do professor que ensina é fundamental. Pensar de outra forma seria acreditar na aprendizagem espontânea, efetivada apenas pelo estar junto a outros seres humanos, através da imitação das ações destes.

Quanto ao papel da imitação, Vygotski (1991) a trata como importante nos primeiros anos de vida, entretanto, à escola compete ampliar a gama de habilidades ao propor formas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias às novas etapas de aprendizagem. Em outras palavras, o ciclo dialético da aprendizagem ocorreria da imitação, para a execução mediada e, posteriormente, à produção individual. Assim, se o processo de aprendizagem pudesse ser descrito em etapas, estas poderiam ser assim classificadas: 1. imitação dos atos dos outros indivíduos com quem convive; 2. realização de ações intencionalmente organizadas por sujeitos mais desenvolvidos; e 3. produção individual, baseada na aprendizagem socialmente construída. Essa produção individual possui caráter social, pois é formada a partir do ambiente sócio-histórico, onde o indivíduo vive e se relaciona com os demais.

Concluindo, a criança aprende por meio da comunicação, de um diálogo constante com os que a cercam. Portanto, podemos afirmar que as práticas dialógicas devam ser privilegiadas no ambiente escolar. O professor deve pautar a ação educativa na transmissão dos saberes acumulados ao longo da história da humanidade, entretanto sem perder de vista que este é um processo de interação entre ele, o conhecimento e a criança que aprende, sendo o papel docente o de mediador desse processo. Cada criança apresenta uma história individual, porém essa individualidade é formada pela coletividade de todos que a antecederam, então não parece possível afirmar de modo contundente que o não aprendido é uma condição dela, da criança.

Compreender as dificuldades de aprendizagem escolar numa perspectiva biologizante é tirar a historicidade do processo de aprendizagem e construir no espaço escolar barreiras difíceis de ultrapassar. Agindo sem considerar o potencial de aprendizagem, o educador acaba tolhendo as possibilidades de aprender da criança. E esse é um fato importante quando se fala em educação de crianças com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. Importante, pois, muitas vezes, ao se deparar com tais diagnósticos médicos ou com pareceres psicológicos apontando determinados níveis de desenvolvimento, a escola tende a se organizar a partir de níveis inferiores até este limite previamente determinado, não estimulando e nem fazendo uso da zona de desenvolvimento proximal proposta e verificada por Vygotski.

No texto *O Defeito e a Compensação*, Vygotski (1983, p. 29) salienta que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica”. Assim, se o trabalho pedagógico se pautar somente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, naquilo que ele não consegue realizar, acabará ocorrendo um reforço de tais impossibilidades. Em outras palavras, a dificuldade apresentada num dado momento da vida da criança estaria sendo imposta a sempre existir. “A garantia da superavaliação reside na presença da insuficiência, por isso a inadaptação e a supercompensação são as forças motrizes do desenvolvimento da criança”. (VYGOTSKI, 1983, p. 32). Daí a necessidade premente de rever o olhar despendido ao aluno com dificuldades de aprendizagem escolar, organizando e mobilizando toda a escola, de modo a buscar meios pedagógicos para levá-lo a desenvolver as funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem de determinadas habilidades que, por ventura, não apresente no seu atual nível de desenvolvimento.



Para que cumpra com a função social que lhe é imposta, a escola deve objetivar o ensino, ou seja, compor o ensino a partir de conteúdos científicos, objetivos e métodos organizados de modo a ampliar as interações histórico-culturais dos três elementos fundamentais do ensino: o objeto do conhecimento, o professor e o estudante (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011). Tendo conhecimento das exigências sociais, por meio da mediação do professor, o aluno invariavelmente poderá reorganizar suas ações ampliando as chances de superar os desafios que lhe são impostos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In.:

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MOURA, M. O. SFORNI, M. S. de F. ARAÚJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/04.pdf> Acesso em: 10 ago. 2012.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotski, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 20 jul. 2012.

ROSSETO, E. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados Porto Alegre: UFRGS, 2009. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. **Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva Histórico-Cultural**. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09032012_texto_vigotski_-_pdf_elizabeth_rossetto.pdf> Acesso em: 15 jul. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: **Psicologia e pedagogia - I Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

