

Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência¹

Daniele Noal Gai*

Maria Inês Naujorks**

Resumo

O presente estudo buscou verificar as contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Pretendeu-se descrever, a partir de um estudo qualitativo, de tipo bibliográfico, as considerações dos teóricos que defendem a construção da aprendizagem a partir da interação e das trocas em um ambiente potencializador de superações. A dinâmica da aprendizagem se dá através de interações mútuas, nas quais educandos e professores estabelecem relações sociais e afetivas. Na sala de aula inclusiva, essas relações se orientam para promover e efetivar a aprendizagem formal.

Palavras-chave: Inclusão. Teoria Sócio-Interacionista.

Inclusion: a related reality

Abstract

This paperwork tended to verify the social interactional theory contributions to school inclusion of special education necessity people. It Intended to describe, based on a qualitative study, bibliography description, the considerations of theorists who defend learning construction based on interaction exchanges in a enviroment of superations. The learning dynamic is made through mutual interactions, in which students and teachers establish both social and affective relationships. In inclusive classroom those relationships lead the way to promote and effectuate formal learning.

Keywords: Inclusion. Social Interactional.

* Profa. Substituta do Departamento de Educação Especial – Especialista em Educação Especial – CE/UFSM.

** Profa. Dra. do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – CE/UFSM.

Considerações Iniciais

Vivemos um momento de transição de paradigma, em que se pretende (tirei uma vírgula daqui) assegurar melhores condições de vida para as pessoas com deficiência. Evidenciamos a efervescência das idéias inclusivas, as quais propõe, segundo Sassaki (1997), a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, assim como das pessoas com deficiência.

Com isso, a inclusão tornou-se alvo de discussões e inquietações de educadores que procuram soluções às dificuldades e avaliam a contribuição da inclusão, tanto para os alunos sem deficiência, quanto para os que apresentam uma deficiência, do tipo deficiência mental, por exemplo. Realidade que se deve aos movimentos sociais ocorridos nas últimas décadas, que tem influenciado, diretamente, as práticas educativas, na medida em que a escola precisa ser inclusiva.

Dentre estes movimentos podemos destacar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96; a Convenção da Guatemala (1999); o Plano Nacional de Educação, artigo 1º, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, firmado em 2001 e os últimos documentos promulgados pelo MEC (2004).

Os documentos citados esclarecem que precisamos prover a equiparação de oportunidades a todos os cidadãos nos diversos sistemas da sociedade e do ambiente. Espera-se que sejam disponibilizados para todos, particularmente para pessoas com deficiências, desde serviços, atividades, informações, até mesmo documentações. Os valores, os princípios e as políticas devem priorizar tais fatores para fomentar o princípio da inclusão.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como propósito investigar quais as contribuições apresentadas pela abordagem sócio-interacionista ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Pretendeu-se descrever, a partir de um estudo qualitativo, de tipo bibliográfico, as considerações dos teóricos que defendem a construção da aprendizagem a partir da interação e das trocas em um ambiente potencializador de superações.

Essa investigação teórica pretendeu esclarecer qual a real importância da inclusão para a pessoa com deficiência, assim como para os demais participantes desse processo. Isto porque se acredita que a interação do sujeito com o meio e, essencialmente, das relações sócio-afetivas estabelecidas entre pares são relevantes para o estabelecimento da aceitação, amizade e aprendizagem.

**Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar
de pessoas com deficiência**

A inclusão pode beneficiar não só o incluído, mas todos que com ele estabelecerem interações. Além de uma escola inclusiva precisamos de um mundo inclusivo. Um mundo no qual todos devem ter acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa, onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não seja marcada por interesses econômicos, ou pela caridade pública. Nessa frase, a expressão “seja marcada” se refere à expressão “relação”, por isso deve estar no singular.

Atitudes preconcebidas e sentimentos que transmitem inferioridade e compaixão são observados comumente em nossa sociedade, que possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com uma visão quantitativa. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos que a sociedade se compõe de homens diferentes, que ela se constitui na diferença.

Essas atitudes de rejeição, estigmas e posturas preconceituosas, criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de inclusão. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, principalmente os que apresentam uma deficiência mental.

Nesse enfoque, podemos entender a análise de Goffman (1988, p.15), ao tratar do estigma:

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

Considerando certas atitudes que ainda permeiam o processo inclusivo, devemos assinalar o quão importante se torna a informação e a desmistificação da deficiência dentro das escolas, especialmente, entre colegas de alunos incluídos. Isto porque a informação e o incentivo a relações de cordialidade e afetividade entre colegas de aula favorecem a mudança de tais sentimentos e contribuem para o desenvolvimento e formação de pessoas conscientes.

Strully (1999), analisando a questão da cordialidade e da amizade nas escolas regulares, comenta que, na verdade, é impossível ter uma educação de qualidade sem ter amizades. Deve ser lembrado que é possível oferecer ambos – qualidade e amizade – dentro da estrutura de uma turma de educação regular, sem fugir das exigências curriculares ou de estrutura. Entretanto, é impossível que ocorra amizade com colegas sem deficiência quando as crianças são trancadas em turmas ou escolas de educação especial.

No entanto, o cuidado com as atividades de desenvolvimento e consciência das amizades é ressaltado por Bishop (1999), pois estas não podem fazer com que o aluno incluído seja destacado ou tratado de um modo que diminua a sua dignidade. Estratégias erradas podem realçar a deficiência da pessoa e promover atitudes como a de “ser bom com a pessoa com deficiência”.

Porém, antes do estabelecimento de amizades, precisamos firmar uma relação afetiva com esse outro. Ou seja, podemos dizer que afetividade é uma das primeiras necessidades e uma das principais características do ser humano. Os indivíduos estão em uma constante dinâmica de interação. Desde o início até o fim de nossas vidas, relacionamo-nos afetivamente com nosso grupo de convívio, o que colabora plenamente para o nosso desenvolvimento.

Rodrigues (1972) esclarece esta situação ao afirmar que as relações afetivas são um fator psicológico importante na compreensão do comportamento humano. Dificilmente nos mantemos afetivamente indiferentes diante das pessoas com quem constantemente nos relacionamos. Da mesma forma, não é comum que os outros expressem apenas sentimentos de neutralidade afetiva em relação a nós.

Podemos dizer então, que mesmo sendo rejeitados ou isolados por nosso grupo de convívio, estaremos estabelecendo relações interpessoais. No entanto, o propósito da inclusão é de inserir os alunos com deficiência em um contexto de aceitação, não só da diferença, mas do ser humano. Devemos incentivar que as trocas sociais passem da exclusão para a inclusão do amigo e a para a interação com o colega no grupo de estudo ou trabalho.

Stainback (1999) deixa claro que a inclusão escolar visa criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não quer formar uma falsa homogeneidade. Ao contrário, as escolas devem organizar-se em função das diferenças individuais. Neste contexto, é necessário que o sistema educacional assuma esses objetivos e desperte no aluno o desejo de se desenvolver.

Destacaremos a seguir a teoria sócio-interacionista como uma variável importante para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, devido a esta teoria destacar as especificidades dos indivíduos e as superações destes diante de um ambiente que estabeleça relações de mediação junto a um indivíduo interativo.

Este estudo primou pela crítica à divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento humano. Para isto, considerou-se a análise da teoria descrita por dois autores, Lev Vygotsky e Henri Wallon, referências na educação, em função das descrições que ambos apresentam acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência e das ressalvas diante da emoção e da afetividade como variáveis da aprendizagem.

Vygotsky: o processo de aprendizagem e influências das interações sociais

Lev Semiónovich Vygotsky foi um dos pesquisadores que se preocupou com os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas através da interação com o outro. Ele foi uma das únicas pessoas de sua época a investigar temas em educação especial e fazer grandes reflexões a respeito da aprendizagem das pessoas com deficiência. A educação de deficientes sensoriais e mentais ocupou espaço importante em seus estudos. Monteiro (1998, p. 73) faz algumas considerações sobre o estudo de Vygotsky na educação especial:

Vygotsky focalizou o desenvolvimento do portador de deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientavam a sua concepção do desenvolvimento de pessoas consideradas normais; desses pressupostos ele destacou os aspectos qualitativamente diversos desses indivíduos, em virtude, não apenas de suas diferenças orgânicas, mas das peculiaridades de suas relações sociais – fatores que fazem com que o portador de deficiência seja, não simplesmente menos desenvolvido em determinados aspectos que seus companheiros, mas um sujeito que se desenvolve de uma outra maneira.

Conforme o autor, as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, precisam (refere-se a pessoas) ser corretamente estimuladas, desde cedo, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar-se de recursos educacionais adequados para que ela possa assimilar grande parte dos conhecimentos.

Podemos considerar que Lev Vygotsky, em sua teoria relacionada à educação, abriu perspectivas para uma redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico com as pessoas que apresentam uma deficiência. Fundamentalmente quando dizia que a aprendizagem é essencialmente social e que nas apropriações de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis as funções psicológicas humanas são constituídas.

Lev Vygotsky apresentou-nos afirmativas sobre a educação e o desenvolvimento desses indivíduos que se encontram atuais, mesmo 70 anos após seus estudos e escritos serem concluídos. No livro *Obras Escogidas* (1997) – *Fundamentos de Defectologia* - o autor apontou as dificuldades, características, peculiaridades do desenvolvimento e situações sócio-educacionais, das pessoas chamadas por ele de “anormais”.

Considerando o termo citado, podemos perceber que Vygotsky não mascarava a dificuldade das pessoas com deficiência através de analogias ou

retóricas substanciais, até mesmo devido à época, mas faz presente em seu texto a responsabilidade com o desenvolvimento real dos indivíduos. Sendo assim, passaremos a descrever as principais contribuições desses escritos à educação especial.

Nesse livro são reunidos alguns escritos de Vygotsky (1997) que nos falam das primeiras inovações ocorridas nessa área de pesquisa. Constatou-se que os métodos psicológicos utilizados para avaliar uma criança “anormal”² eram completamente quantitativos, ou seja, caracterizavam-se por analisar o “defeito” da criança, e não sua personalidade e potencialidades. Já a linha de estudos denominada defectologia, considerou a deficiência através da ótica de que a criança não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial. O autor considera a defectologia como um problema social.

Estudos dinâmicos, realizados por Lev Vygotsky, sobre a criança com deficiência, demonstram que não basta determinar o nível e a gravidade da insuficiência, sem que se inclua obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios. Esses processos podem ser substitutivos e niveladores no desenvolvimento e na conduta da criança, buscando a reação do organismo e da personalidade ao “defeito”.

Conforme as afirmações de Vygotsky (1997), a criança com deficiência percorre caminhos que surgem pela necessidade do enfrentamento de obstáculos, denominado de rodeo / entorno. Estes são desvios elaborados a partir de estímulos do ambiente e surgem quando não é possível realizar algo pelo caminho direto.

O meio tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, sendo que possibilitará à criança subsídios para compensar suas dificuldades, assim como irá impor limites a serem transpostos. Esses farão com que a mesma crie mecanismos em busca de equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social.

A degradação social diante das limitações que a pessoa apresenta, ocasionam um sentimento de inferioridade. Muitas vezes, o indivíduo tem consciência de suas limitações e, a partir desse sentimento de inferioridade, desenvolve uma força interior para transpor barreiras e se superar. Essas reações são chamadas de princípios de compensação e supercompensação. Assim, a deficiência traz como conseqüência a inferioridade sentida pela criança e os mecanismos de compensação como saída de suas frustrações.

Diante dos estereótipos sociais, observa-se a pessoa no âmbito de suas dificuldades ou naquilo que não está habilitada a fazer, tirando conclusões errôneas de um todo. Dessa maneira, percebemos que o meio social não procura adaptar-se para receber e auxiliar quem é dito “diferente”, este precisa ajustar-se ao meio e corresponder aos padrões sociais.

**Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar
de pessoas com deficiência**

Dizia Vygotsky (1997) que o ser humano tem a tendência natural de buscar a perfeição, mas que esse percurso pode tornar-se uma busca por superioridade, como compensação por sentimentos de inferioridade. A maneira como o indivíduo percebe a si e ao mundo influencia seus processos psicológicos, porque todos os problemas de sua vida precisam ser vistos em seu contexto social. Então, considera-se a valorização social como força motriz do desenvolvimento psíquico, isto porque toda a vida do indivíduo está orientada para ocupar determinada posição na sociedade.

A insuficiência intelectual ainda é a principal manifestação do atraso mental. Não se percebe nesse indivíduo manifestações de vontade própria, assim como estão alteradas as faculdades e os impulsos básicos de caráter moral, intelectual ou abstrato, que fazem parte das funções psicológicas superiores.

Foram realizadas experiências por Lev Vygotsky que constataram nas crianças com deficiência mental, a capacidade de inventar ferramentas e utilizá-las adequadamente, para escolher e encontrar caminhos de desvio, para uma ação racional. Seu pensamento ocorre de modo concreto, menos abstrato, mas apresenta capacidade, assim como outras crianças, de resolver problemas práticos.

Com base em observações, Vygotsky (1997) concluiu que uma criança com deficiência mental não difere o mundo real do emotivo (imaginário). Dessa forma, a consciência sobre determinados fatos dependerá das conexões e da fluidez das propriedades que o sistema afetivo relacionará com dada situação. Muitas vezes ela não toma consciência de sua deficiência, o que torna quase impossível a reação compensatória ao “defeito”.

Em Obras Escogidas, Vygotsky discutiu o tema infância difícil e afirmou que a formação do caráter infantil se dá através de influências biológicas e sociais. No entanto, durante esta construção, a criança passará por dificuldades de adaptação ao meio. Conseqüentemente, formulará reações que poderão enquadrar-se em três tipos. A primeira, o autor chamou de compensação fictícia, em que o indivíduo cria fantasmas, ilusões em relação a suas limitações. Já na compensação real, a pessoa tem consciência das suas dificuldades e procura compensar através de suas potencialidades. No terceiro caso, a compensação intermediária, a criança acentua sua dificuldade para obter benefícios.

Vygotsky (1997) categorizou as crianças difíceis, as prostitutas, os vagabundos e os abandonados como pessoas com moral insana (irremediável). Suas principais características são a alienação, insensibilidade e o desrespeito a normas, regras e leis morais. Os indivíduos moralmente deficientes não apresentam problemas orgânicos ou congênitos, mas uma inadaptação social causada pelo convívio em um contexto sócio-econômico e cultural prejudicado.

Quanto ao desenvolvimento cultural, Vygotsky (1997) colocou que

existem diferenças entre o desenvolvimento cultural da pessoa sem deficiência e a que apresenta uma deficiência, pois o natural (biológico e orgânico) e a cultura se interpenetram e funcionam juntas na pessoa normal, constituindo a formação sócio-biológica do sujeito. No indivíduo com deficiência, esses dois fatores irão divergir devido à deficiência orgânica da pessoa.

Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 12-13) esclareceu-nos que:

La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. [...] ahora la defestolgia, declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo, y no como una variante cuantitativa del tipo normal. Se trata de formas orgánicas diferentes, a semejanza del renacuajo y la rana.

A criança sem deficiência cumpre o desenvolvimento cultural alcançando o nível intelectual do homem culto, e o deficiente mental não completa o desenvolvimento cultural devido a sua deficiência orgânica limitá-lo. Pode-se dizer que o atraso cultural surge em conseqüência do retardo mental.

A deficiência é considerada um desvio do tipo humano biológico estabelecido (normal). Segundo Vygotsky, a deficiência cria barreiras diferentes para o desenvolvimento orgânico e para o desenvolvimento cultural. Para tanto, são criados métodos especiais para que ocorra o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência, como por exemplo, os cegos que têm um alfabeto e símbolos que são utilizados através do tato. Estas adaptações especiais são feitas para o alcance de superações.

Lev Vygotsky (1997) também apresentou-nos seus estudos referentes à área da surdez e da deficiência visual, mais precisamente, a discussão de que estas deficiências não são simplesmente caracterizadas pela ausência dos sentidos da audição e da visão, respectivamente. São sentidos considerados sociais, pois atuam como mediadores entre indivíduo e sociedade, com importante função na comunicação e na interação das pessoas.

Torna-se relevante desmistificar a idéia de que as pessoas deficientes têm outros sentidos superdesenvolvidos, pois seus órgãos são biologicamente como os das demais, diferenciam-se apenas funcionalmente. Isto porque outro órgão acaba sendo melhor estimulado, a fim de compensar a limitação do órgão afetado. Qualquer pessoa pode aprender o BRAILLE³, assim como a LIBRAS⁴.

É fundamental para a compreensão da deficiência que levemos em conta que a cegueira, a deficiência mental e a surdez são o estado normal e não patológico do indivíduo. Vygotsky defendia que a educação para a pessoa surda,

**Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar
de pessoas com deficiência**

assim como para o cego e o deficiente mental, deve ser a mesma utilizada para a criança sem deficiência, porém ressaltava que as mudanças devem ocorrer inicialmente na família e serem ampliadas para o contexto social. Essa criança deve ter o mesmo tratamento como se não fora deficiente, sem piedade e sem privações de experiências.

Assim como todas as crianças, as que apresentam deficiência, necessitam de vivências significativas, experimentar e brincar para desenvolver-se. Através dos jogos a criança compreende regras, estabelece vínculo com seus pares, compreende o passado e orienta-se para o futuro. O jogo é uma auto-educação natural, já que a infância é um período de insuficiência e compensação por excelência.

A obra citada, escrita por Vygotsky, no início do século XX, nos traz a noção de que a educação das pessoas com deficiência deve ser, como em qualquer outro caso, primeiramente social, e então, especial. O autor considera importante a educação especial para a pessoa com deficiência, mas não necessariamente em uma escola especial. Segundo ele, estes locais fazem uma ruptura com a realidade natural, devido às crianças viverem em função do defeito e das adaptações nas suas atividades.

Vygotsky (1997) destacou que não devemos nos conformar que a escola especial aplique simplesmente um programa reduzido da escola comum, nem métodos facilitados e simplificados. Ele também ressaltou que a escola especial tem a tarefa de criar formas de trabalho, positivas e próprias, que atendam as necessidades e peculiaridades dos educandos.

A criança com deficiência mental não necessita permanecer mais tempo na escola, nem ficar em classes com menor quantidade de crianças, nem reunido com seus semelhantes por nível e ritmo de desenvolvimento psíquico. Precisa sim permanecer em uma escola especial, mas especial por apresentar seu próprio programa, com sua própria metodologia, com seu próprio modo de vida, com uma pedagogia pessoal/individual especializada.

E será justamente na escola, que a pessoa com deficiência intensificará o uso de instrumentos psicológicos. Ela passará a ter consciência do significado da linguagem, e o desenvolvimento depende destas descobertas, pois segundo Vygotsky, a criança se desenvolve à medida que aprende. Ele colocava que é de extrema necessidade abandonar a pedagogia hospitalario-medicamentosa e passar para uma pedagogia criativamente positiva, que deve apoiar-se na pedagogia geral e nos seus fundamentos filosóficos.

Vygotsky (1997) inaugurou uma nova forma de ver o homem, a deficiência, o diagnóstico psicológico, enfocando no processo de desenvolvimento a esfera social como imprescindível para a constituição da pessoa. Fica claro, então, que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não só para

os alunos com deficiência mental, mas para todos de modo geral, são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo e, principalmente, com uma concepção de deficiência que funciona como motivadora de mudanças, como uma diferença e não como um “menos”.

Conforme Freitas (1995), Vygotsky descreve a escola como sendo o próprio lugar da psicologia, porque nela é que se realizam sistematicamente e intencionalmente as construções e a gênese das funções psicológicas superiores. Essas funções são o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podem ser explicadas através de sua história.

Caracterizou o funcionamento do cérebro humano fundamentando-se na idéia de que as funções psicológicas humanas são construídas ao longo do convívio social. Como nos explica Rego (2000), ele descreve o desenvolvimento em níveis: nível de desenvolvimento real (habilidades que a criança aprendeu e realiza sozinha) e o nível de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que ela faz autonomamente e o que realiza com colaboração do outro).

Vygotsky (1984, p. 97) dizia que “essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento”. Isto porque o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A separação do intelecto e do afetivo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, segundo Vygotsky (1997), uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociados da plenitude da vida, das necessidades, dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Destacou a concepção de que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico, buscando romper com as teorias que relativizam o papel que a afetividade detém para a promoção do desenvolvimento psicológico e social do homem, colocando-a independentemente de especificidades culturais. Para Vygotsky, existe a necessidade do reconhecimento de que a afetividade possui um caráter de ação volitiva, ou seja, que envolve a vontade, a emoção e o desejo que norteia toda atividade humana.

Quando refletimos sobre as concepções de Vygotsky a respeito da importância da socialização no processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, nos questionamos no que se refere às responsabilidades das escolas em se adaptarem para atender a todas as crianças. Especialmente as pessoas com deficiência, cujas escolas não podem educar efetivamente sem apoio adicional, sem o papel indispensável que os professores e colegas desempenham ao mediar o mundo para o aluno incluído.

O processo de desenvolvimento na perspectiva de Henri Wallon... a emoção como mola propulsora

A emoção sempre esteve relacionada com a educação. Intuitivamente, professores e pais perceberam, no dia a dia, a importância dos laços afetivos no processo de educação. Também no campo científico, muitas pesquisas caminham na direção de entender de que forma as emoções se relacionam com a educação.

Wallon, um educador e médico francês, que viveu de 1889 a 1962, deixou uma enorme contribuição neste sentido, que hoje está sendo redescoberta pelos educadores. Ele atribui à emoção um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Para o autor, ela é expressa através dos sentimentos e desejos, tornando-se uma manifestação da vida afetiva.

O autor passou a entender a emoção como fonte do conhecimento. Sua teoria psicogenética contém uma descrição das etapas do desenvolvimento psicomotor, a partir de estágios em que se observa a questão emocional. Estes estágios podem ser divididos em: estágios impulsivos, emocionais, sensório-motor e projetivo.

A emoção é um fenômeno fisiológico, tem uma base orgânica ligada ao sistema nervoso, mas também tem caráter social, devido à criança depender do auxílio do outro, principalmente de adultos, para suprir suas necessidades.

Almeida (1999) diz que Wallon esclarece que a origem orgânica de impulsos afetivos vai se transformando ao longo do desenvolvimento infantil através de interações sociais necessárias, se diversificando e se complexificando pela mediação do outro, da linguagem, da cultura.

A cada fase do desenvolvimento, aspectos orgânicos vão se adaptando conforme as trocas estabelecidas com outras pessoas. Dantas (1992) comenta que, inicialmente, as manifestações afetivas são somáticas, de pura emoção, em que a afetividade é vista como instrumento de sobrevivência, na qual sua origem encontra-se na função tônico-postural.

A teoria Walloniana apresenta-nos que o ato mental está intrinsecamente ligado ao motor, desenvolvendo-se a partir dele. O aperfeiçoamento da motricidade inicia pela atuação do sujeito sobre o meio social e físico, o que nos faz concluir que o contato sócio-afetivo contribui para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, para assim contribuir na construção cognitiva.

Ao explicarem a teoria de Henri Wallon, Vasconcellos e Valsiner (1995) afirmam que existe uma profunda vinculação entre afetividade e movimento, na base de todas as formas de interação da criança pequena, seja com o mundo físico ou social.

Wallon define sociabilidade como a capacidade de trocas sociais que propiciam adaptação ao meio social, e as trocas sociais como todas as interações que consideram a ação do outro em relação à própria ação.

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se desenvolver. As interações do indivíduo com o meio proporcionam o desenvolvimento de funções cognitivas. Isto significa que a inteligência depende, para se desenvolver, de realizações no plano da afetividade, e o mesmo acontece ao contrário.

Assim, podemos dizer que o desenvolvimento dos indivíduos não acontece apenas pela maturação do sistema nervoso ou pela ação psicomotora. Esse amadurecimento não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais complexas, pois as pessoas necessitam interagir com o que chamou de “alimento cultural”, ter contato e estabelecer trocas que envolvam linguagem e conhecimento.

A cada idade o indivíduo estabelece um tipo próprio de interação entre sujeito e ambiente. Vários aspectos podem influenciar essas trocas, como questões físicas, pessoas com quem o indivíduo relaciona-se, assim como a linguagem e os conhecimentos que este possui.

Os estímulos sociais aprimoram a capacidade intelectual da pessoa e levam-na a interessar-se por objetos, por pessoas e finalmente pelas coisas do mundo. Subseqüentemente, passará ao conhecimento e conquista do mundo exterior, que vem carregado de relacionamentos afetivos.

Como ressaltou Wallon (1995, p. 102):

Ora, sem atividade coletiva não há conhecimento, nem linguagem, nem simbolismo possível. Se, pois, a emoção ritualizada desempenha sem dúvida um papel no advento da atividade simbólica, se ela parece ter antecedido as manifestações mais decisivas da vida e da alma coletiva, é preciso reconhecer nela um intermediário necessário entre o automatismo e o conhecimento.

Para o autor, o desenvolvimento dos indivíduos se dá a partir da convivência coletiva. A emoção é anterior a muitas conquistas das pessoas em seu desenvolvimento, pois para ele, desde as primeiras manifestações públicas/sociais da história humana, os indivíduos se reúnem em grupos e se expressam através da emoção momentânea.

É grande a importância que a psicogenética Walloniana atribui ao meio no processo de desenvolvimento. Nessa teoria, o conceito de meio inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de

**Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar
de pessoas com deficiência**

conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas.

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. Age diretamente sobre o meio humano, e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. Adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura.

Considerando tais reflexões, pode-se dizer que a educação, neste caso escolar, é indispensável ao desenvolvimento das pessoas, pois tem um papel social e de trocas afetivas bastante significativo na vida das pessoas. O ambiente escolar deverá compor um meio rico em incentivo à construção de conhecimento, vasto para aperfeiçoamento da linguagem e diversificado em oportunidades de convivência.

Wallon demonstrou que a educação deve integrar a sua proposta de ensino, metodologia de trabalho e objetivos, a dimensão social e a individual. Portanto, deve atender, simultaneamente, à formação do indivíduo e da sociedade, sendo que na última, em termos de cultura, participação social e equidade de oportunidades.

Todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. A criança, seja em casa ou na escola, está se constituindo como ser humano através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento. A construção do real vai acontecendo através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção continua muito presente.

Dantas (1992) ressalta o papel da educação nesta perspectiva, pois cabe à educação a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Na escola, são oferecidos espaços para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, através de personagens susceptíveis de provocar identificação.

O planejamento escolar deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se as atividades serão realizadas individual ou coletivamente e, neste caso, como serão compostos os grupos. É bom lembrar que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança.

Como relata Naujorks (2000), a educação, segundo Wallon, é um fato social. O homem é um ser social e membro de uma sociedade concreta. Nela

atua, modificando-a, e está constantemente sendo por ela modificado. A autora complementa dizendo que a educação deve ter como objetivo desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, buscando possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcional.

Constituir-se como sujeito não se trata de apenas recuperar sua bagagem, trazida de experiências anteriores, mas também de reformar seu caráter. Para Wallon, se nós adultos tivéssemos a consciência de quanto são importantes estes momentos para a criança em formação, com certeza repensaríamos muitas de nossas ações cotidianas.

Pensar nessa direção na educação de pessoas com deficiência pode ser um passo para uma forma importante de comunicação sócio-afetiva, porque ao incentivarmos dinamicamente a socialização dos alunos com seus pares de série e idade aproximada, trabalharemos sua percepção sócio-cultural, além de estimulá-los cognitivamente.

Wallon legou a nós professores, entre muitas outras lições, a de que somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Para ele, somos componentes privilegiados do meio de convívio de nosso aluno.

Enquanto não disponibilizarmos atenção a este fator afetivo na relação professor-aluno e aluno-aluno, corremos o risco de estarmos trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do sujeito, que envolve valores e o próprio caráter, necessário para o seu desenvolvimento integral, como indivíduo.

A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno com deficiência, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, não será suficiente potencializar informações e discursos, enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias às considerações éticas, de justiça e de equidade. A verdadeira inclusão deverá ter como alicerce um processo de construção de mentalidades e práticas, proveniente de uma reflexão plural sobre o que é a escola, seus problemas e a maneira de solucioná-los.

**Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar
de pessoas com deficiência**

Dessa forma, estaremos atingindo os princípios reais da educação, que constitui-se em um processo abrangente, que ultrapassa a escolarização e que tem, por objetivo final, preparar a pessoa para a vida na família, na escola, no trabalho, no mundo. E talvez, apoiados neste referencial, poderemos atingir a globalidade da organização escolar. Professores, gestores e funcionários precisam compreender que todo aluno pode, a seu modo e respeitando seu tempo, beneficiar-se do convívio escolar, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver suas potencialidades.

Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BISHOP, K.; JUBALA, K.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.
- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, V; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- FREITAS, M.T.A.. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- MONTEIRO, M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: ASSUNÇÃO, M. **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- NAUJORKS, M. I. **Henri Wallon: por uma teoria dialética na educação**. In: Cadernos de Educação Especial, LAPEDOC – UFSM, v. 2. 2000.
- REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; EAST, K.; SHEVIN, M. A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas deficientes. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. pág. 407-413.
- STRULLY, J.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. (org.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 169-183.

Daniele N. Gai - Maria I. Naujorks

VASCONCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectivas co-construtivistas na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas**: tomo V. fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Notas

¹ Pesquisa realizada no Curso de Especialização em Educação Especial – CE/UFSM.

² Vygotsky (1997) utiliza os termos: anormal, defeito e insuficiência, para caracterizar as crianças com deficiências mentais, sensoriais ou psíquicas.

³ Alfabeto tátil destinado às pessoas cegas ou deficientes visuais. Apresenta materiais específicos para sua escrita como a reglete e a pulsão, bem como o sorobã, para a resolução de cálculos matemáticos.

⁴ Língua Brasileira de Sinais - Língua materna dos indivíduos surdos.

Correspondência

Daniele N. Gai - Rua Otávio Alves de Oliveira - Bl. S/201 - Santa Maria - RS.

E-mail: daninoal@yahoo.com.br

Recebido em 15 de junho de 2005

Aprovado em 10 de abril de 2006