

## Contribuições dos estudos de Vygotsky para o Atendimento Educacional Especializado: Foco nas Salas De Recursos Multifuncionais

### Contributions of Vygotsky Studies to Specialized Educational Assistance: Focus on Multifunctional Resource Rooms

Sibeli Pachevitch<sup>1\*</sup>, Edina Alves de Lima<sup>1</sup>, Ilma Rodrigues de Souza Fausto<sup>21</sup> Edivânia Floro Nicácio Almeida<sup>3</sup>

---

#### RESUMO

O presente artigo apresenta a discussão acerca das contribuições de Vygotsky e sua teoria Histórico-cultural na construção do sujeito e seu desenvolvimento através das interações com o meio e o processo de mediação proposto pelo autor na construção desse processo. O estudo partiu do contexto prático e do trabalho junto as Salas de Recursos Multifuncionais, através do processo de implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em que as SRM, se tornaram uma forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido, o estudo primeiramente, apresenta as salas de recursos como parte do AEE nas escolas de ensino regular para, posteriormente, propor análise através do trabalho colaborativo, que é a ponte entre o trabalho do professor do ensino regular e do professor especialista em Educação Especial que atua na SRM para, finalmente, averiguar a teoria de Vygotsky em sua análise sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante proposta no ambiente escolar, suas relações sociais e culturais que fortalecem seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Inclusão; Sala de Recursos multifuncionais; Trabalho colaborativo; Vygotsky.

---

#### ABSTRACT

This article presents a discussion about Vygotsky's contributions and his Historical-cultural theory in the construction of the subject and its development through interactions with the environment and the mediation process proposed by the author in the construction of this process. The study started from the practical context and the work with the Multifunctional Resource Rooms, through the process of implantation of the Policy of Special Education in the perspective of Inclusive Education, of 2008, in which the SRM, became a form of Specialized Educational Assistance (AEE ). In this sense, the study first presents the resource rooms as part of the AEE in regular schools and, later, proposes analysis through collaborative work, which is the bridge between the work of the regular education teacher and the specialist teacher in Education. Special that works at SRM to, finally, investigate Vygotsky's theory in its analysis of the student's development and learning proposed in the school environment, its social and cultural relationships that strengthen its development.

**Keywords:** Student target audience of Special Education; Assistive Technologies; Infobetization; Teacher Training; Accessibility.

---

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa \*Email: sibelipf10@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Instituto Federal de Rondônia

<sup>3</sup> IFPB.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a relação da inclusão nas salas de recursos multifuncionais (SRM) com o ensino regular através do trabalho colaborativo, essa ponte que promove a articulação entre os trabalhos docentes em prol da aprendizagem do aluno, público-alvo da educação especial atendido nas escolas regulares de ensino.

Para compreender esse processo, buscar-se-á através das contribuições e estudos de Vygotsky, relacionar a mediação da aprendizagem através do trabalho em colaboração entre toda equipe e suas interações sociais de cada indivíduo.

Inicialmente será proposta a concepção da SRM, sua estrutura, atendimento e proposta pedagógica, para posteriormente relacionar a inclusão através do trabalho colaborativo no ensino regular, finalizando com as contribuições do estudo de Vygotsky e sua perspectiva para a educação através da mediação.

A SRM, tem se apresentado como ferramenta indispensável para garantir a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, que anteriormente eram atendidos em classes e/ou escolas especial, e atualmente, preferencialmente, tem sua matrícula nas escolas regulares de ensino.

O trabalho colaborativo visa promover o elo de interação e mediação entre os profissionais da educação a fim de garantir maior flexibilidade de acesso e permanência com qualidade desses estudantes no ambiente educativo.

### **Salas De Recursos Multifuncionais: Concepção e Funcionamento**

De um processo de exclusão, histórico, estrutural, da educação marcada para a elite, surge a proposta da Educação para todos que se baseia nos princípios de igualdade de acesso e permanência dentro das escolas com qualidade de ensino. Assim, também enfatiza-se a Educação Inclusiva, que se estrutural em 1994 pela Declaração de Salamanca, em 1996 apresenta um Artigo dentro da LDB 9.394/96 e somente em 2008, fundamentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa perspectiva inclusiva, dentro das escolas regulares, temos a presença das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), se tornando um aporte ao aprendizado através do trabalho colaborativo que ocorre entre os professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as salas de aulas do ensino regular. No contexto inclusivo Baptista (2006) considera:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na

classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado. (BAPTISTA, 2006, p. 76).

Observando sucintamente, os documentos que nortearam à implantação das Salas de Recursos e sua configuração na Educação Inclusiva no âmbito do Brasil. A sala de recursos foi criada pela Portaria Interministerial 13/2007 com a prerrogativa da participação do público alvo da educação especial no ensino regular. Sendo instituído:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007, p. 1)

Neste mesmo documento, resguarda a importância desse serviço quando cita:

(...) considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.1)

Considerando o aspecto legal da formalidade da criação das SRM, pela Portaria Interministerial de 2007, onde esse atendimento ocorre dentro dos espaços regulares de ensino, é importante salientar que antes disso, documentos, orientações e políticas foram fortalecendo esse AEE através da SRM.

Sobre o público-alvo da SRM, foi o Decreto 6.571/2008 que estabeleceu, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e sobre os professores especialistas para atuar no AEE o professor deve ter habilitação para a docência com formação específica na educação especial inicial ou continuada. Essa análise breve dos marcos históricos permite identificar o quanto ainda esse trabalho colaborativo junto às salas de recursos nas escolas regulares é recente. Fortalecer o envolvimento entre professores regulares e especialistas para compreender e desenvolver as especificidades dos estudantes torna o AEE cada vez mais parte do aprendizado.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional

especializado, de forma não substitutiva à escolarização. (BRASIL, 2010, p. 3).

O trecho acima se refere ao Manual de orientação do Programa de implantação das SRM, publicado em 2010, pela Secretaria de Educação Especial, sendo seus objetivos:

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 9).

Neste sentido, desde que a inclusão começou a ser efetivada dentro das escolas regulares de ensino, a Sala de recursos Multifuncionais se tornou referência nesse atendimento educacional especializado, buscando nortear-se pelo trabalho colaborativo a promover o desenvolvimento do sujeito público-alvo da educação especial junto ao grupo.

### **Trabalho Colaborativo: Ensino Regular E Atendimento Educacional Especializado**

De acordo com a Resolução Nº 04 de 2009, a respeito do atendimento educacional especializado temos:

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centros de atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou municípios. (BRASIL, 2009).

O trabalho articulado entre a SRM e a classe regular, esse elo deverá envolver de fato todos os professores que tenham condições de aperfeiçoamento para de fato levar a diferenciação e flexibilização curricular, didática e metodológica para o espaço de sala de aula. Não sendo substitutivo o atendimento educacional especializado, mas sim, um aporte necessário para o aprendizado.

São entendidos como trabalho colaborativo as iniciativas de cooperação, ajuda, trabalho em equipe, aporte pedagógico, que venha a favorecer o trabalho dos

professores junto ao público-alvo da educação especial nas classes regulares de ensino, por assim propor que através dos valores éticos e de cooperação, a colaboração possa ser efetivada no dia a dia escolar.

O planejamento de forma articulada, entre o professor do ensino comum e o professor especialista da SRM oportuniza melhores expectativas de aprendizagem para o público-alvo da educação especial, mas não só para eles, como de forma geral a todos os estudantes. É importante destacar, que nas turmas há uma heterogeneidade, de níveis e etapas de aprendizagem, as atividades devem ser pensadas desse modo a favorecer a todos, bem como, as formas de avaliação que necessariamente devem promover os processos formativos e não classificatórios.

No entremeio, da exclusão escolar ao nascimento dos sujeitos com necessidades especiais na legislação, as instituições especializadas é que protagonizaram o atendimento às pessoas com deficiência. Tradicionalmente, diferentes compreensões, terminologias e modalidades vincularam a educação especial como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (MONTICELLI; SAITER; PEREIRA, 2020, p. 99).

As classes especiais tinham como objetivo segregar e atender somente o público-alvo da educação especial porém, no processo de inclusão, temos a reversão dessa perspectiva, atendendo nas escolas regulares preferencialmente todos os estudantes, com atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais, através do trabalho colaborativo.

Para compreender esse processo de colaboração, Monticelli, Saiter e Pereira (2020, p. 104) descrevem: “Se o professor da disciplina é um especialista em sua área de conhecimento, o professor de Educação Especial é alguém com saberes específicos relativos aos alunos que demandam um olhar mais atento”. E ainda complementam, “a prática do trabalho em colaboração emite, pela ação, que é possível e, mesmo agradável, trabalhar com o outro” (p. 106). Para Ceppellini (2004, p. 89)

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (CAPELLINI, 2004, p. 89).

A ponte que causa relação entre o ensino regular e o ensino especializado, requer atenção, compromisso e flexibilidade, pois, o planejamento conjunto permite integração entre o trabalho e aporte necessário para o planejamento individual a ser realizado na

Sala de recursos multifuncionais. Desse modo, articular as ideias que envolvem todo o processo educativo, planejamento, execução, avaliação dos resultados com o trabalho em equipe favorece o desenvolvimento educativo e são pilares do trabalho em colaboração.

Ao trabalhar o ensino colaborativo, Damiani (2008, p. 215), cita Vygotsky, ao envolver essa forma de trabalho com o desenvolvimento da aprendizagem:

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). (DAMIANI, 2008, p. 215).

Neste sentido, Damiani complementa, “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (2008, p. 218). A colaboração deve ser pensada não somente entre professores, mas, entre alunos, pois o trabalho em pares, em equipe, promove além da inclusão, mas a troca de experiências, vivências e saberes.

Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. (DAMIANI, 2008, p. 214).

Em origem da palavra Damiani cita Costa (2005), para argumentar que os termos colaboração e cooperação são utilizados muitas vezes para designar o mesmo significado, portanto, sinônimos, que o prefixo “co” de significando para “ação conjunta”, porém, o verbo cooperar enfatiza operar, executar, enquanto “colaborar”, varia para trabalhar, produzir. E assim, complementa:

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 215).

Assim como a autora acima mencionada, também acredita-se que "a partir do que foi exposto, pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica". (DAMIANI, 2008, p. 218).

Neste contexto didático e pedagógico, sabemos que a individualidade pode trazer resultados, porém, o trabalho em equipe, pode ir além, o envolvimento entre os indivíduos, a co-responsabilidade pelo aprendizado, a troca de experiências, e principalmente, o planejamento em conjunto constituem papel importante, nas escolas onde a inclusão de fato ocorre, e os estudantes, público-alvo da educação especial, podem considerar ambos os espaços, sala regular e SRM como um espaço de colaboração.

### **Contribuições Dos Estudos De Vygotsky**

As características individuais que levam ao desenvolvimento do estudante para com sua aprendizagem são diferentes, estão relacionados às suas relações intra e interpessoais, que quando observadas nos alunos público-alvo da educação especial precisam ser ainda mais exploradas de modo a garantir aprendizado com autonomia.

Lev Semyonovitch Vygotsky, teve uma passagem breve, faleceu aos 36 anos em 1934, mas, seus estudos e sua teoria Sócio-Histórica ou por alguns autores defendida como Histórico-Crítica continuou sendo discutida por seus seguidores como: Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, V. V. Davidov, P. Y. Galperin, D. B. Elkonin, Z. I. Kalmykova, Krutetskii.

É necessário ainda entender o contexto histórico que inicia-se o projeto de estudos de Vygotsky, sobre isso, Lucci nos apresenta:

A revolução socialista de outubro de 1917 enfrentou nos primeiros anos um período tumultuado, marcado por uma guerra civil, pela intervenção estrangeira e por uma situação econômica sufocante que levou a nação russa à escassez de alimentos, penalizando sua população com um longo período de fome, vitimando muitas pessoas, inclusive Vygotsky, com tuberculose. Esta situação levou o novo regime a implantar um comunismo de guerra, o que culminou em 1921, sob a liderança de Lênin, com a consolidação do regime comunista no país. (LUCCI, 2006, p. 2).

Para Vygotsky o homem se concebe como um ser histórico, produto de suas relações sociais, propôs o método Histórico-crítica, utilizando-se da psicologia marxista, caráter esse que fundamenta suas investigações, explicando, nesse sentido, a formação da mente, que gera o pensamento e de fato a aprendizagem.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7)

A escola se torna, neste sentido, descrita por Neves e Damiani, em um local de relações, mais que educativas, mas, sociais, culturais, de identidade e desenvolvimento antes de tudo, humano. Para Vygotsky (1982), o sujeito é “ativo”, ele age sobre o meio.

Diante de tal quadro, ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento. (LUCCI, 2006, p. 4).

Neste contexto é que a construção e desenvolvimento do estudante, passa a ser compreendido no ambiente escolar, em suas interações sociais e através da mediação dos signos e instrumentos que o próprio Vygotsky nos direciona. Quando explica a teoria vygotskyana, Rego (2002), sintetiza:

(...) o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. (REGO, 2002, p. 98).

Se supera a ideia que o professor é um mero transmissor de conhecimento e o aluno receptor, ambos, constroem juntos, são ativos no seu processo de aprendizagem. Em Neves e Damiani (2006), ressalta-se:

Vygotsky, devido à natureza dialética de seu pensamento, não admite dois pólos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social. O homem é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo desta. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 8)



Esse sujeito e portanto, na escola, estudante, não pode ser dividido, mas observado em sua integralidade, de relações, sentimentos, emoções, que fazem o seu aprendizado, constroem seu conhecimento e de fato articula suas ideias.

Ao relacionar a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural Mainardes (2021), enfatiza Libâneo (2006), afirmando que a ação pedagógica tem uma intencionalidade, e ainda destaca:

Em linhas gerais, esse tipo de discurso pedagógico destaca a importância do papel mediador do/a professor/a nas relações de ensino, das interações sociais no processo de aquisição de conhecimentos, da sistematização do processo de ensino, do uso de informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o ensino e da qualidade das experiências de aprendizagem. Além disso, salienta a necessidade da diferenciação das tarefas na sala de aula (de acordo com o nível de aprendizagem e as necessidades distintas), entre outros aspectos). (MAINARDES, 2021, p. 43).

Para Newton Duarte (1999), devido à dificuldade em classificar a teoria de Vygotsky, dentro das correntes pré-existentes e que se diferenciam por concepções, seria classificar sua teoria como uma quarta concepção epistemológica, denominada, como o próprio autor e seus adeptos já o faziam, de Teoria Sócio Histórica da Aprendizagem.

A relação dialética para Vygotsky está na relação entre ensinar e aprender, sendo papel do professor, intervir e mediar o conhecimento a ser construído, direcionando, mas levando ao próprio estudante a tarefa principal de ser autônomo e crítico. Em suas pesquisas, Vygotsky procurou elucidar três questões fundamentais:

- compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social;
- identificar as formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza;
- analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o uso da linguagem.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1987, p. 33).

O referido autor fez um estudo a respeito das Funções Mentais Superiores, exemplificando estas como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização,

imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica, raciocínio e pensamento abstrato.

Essas funções mentais superiores destacadas por Vygotsky, são também a base para compreensão e desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial, atendido nas SRM. Portanto, o trabalho colaborativo e de mediação se tornam a ponte do aprendizado na sala regular de ensino e suas funções mentais superiores a serem desenvolvidas no trabalho especializado pelo AEE.

Vygotsky, rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Sendo o cérebro aberto, de plasticidade, que pode ser moldado, desde o nascimento, vamos configurando esse órgão com nossos aprendizados, e na escola, portanto, essas informações são ainda mais vastas para a construção do conhecimento e na SRM, essa plasticidade é trabalhado com materiais lúdicos, uso de jogos, aplicativos e softwares que podem potencializar o estudante em suas dificuldades decorrentes da deficiência ou transtorno acometido.

A cultura para Vygotsky, é parte essencial da constituição da natureza humana, transformando o homem de ser meramente biológico em sócio-histórico, e, é pela mediação que o estudante vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores. O professor tem sua função nessa mediação, que através da colaboração em equipe, pode de fato, acrescentar ao desenvolvimento do estudante. Para o autor, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Os elementos mediadores, segundo Vygotsky, são os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. Na escola, os instrumentos que levam ao aprendizado são inúmeros, que aproximam a teoria à práxis, são elementos do cotidiano do aluno, mas, que de fato se tornam exemplos, experiências e mediações para o elemento da aula.

Já os signos, também o autor denomina como instrumentos, porém, “psicológicos”, orientados do indivíduo para ele próprio, conforme abaixo o próprio Vygotsky nos apresenta:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p.70).

Esses signos construídos pelo aluno para seu próprio desenvolvimento, permite que o mesmo trace caminhos que o levam a assimilação e compreensão dos conteúdos.

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1977, p. 47).

O autor apresenta a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que se caracteriza pela distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, ou seja cada aluno deve ser analisado em suas especificidades.

A ZDP seria, então, a área onde estão esses conhecimentos/essas habilidades que têm potencial para ser internalizados/ desenvolvidos por meio da mediação de outros seres humanos ou de artefatos culturais. Embora Vygotsky estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil quando escreveu sobre a ZDP, acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade. (DAMIANI, 2008, p. 217).

Para finalizar essa análise, baseado em Lucci, quando explica de forma sucinta a concepção de Vygotsky, temos:

A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, é um processo superior de origem sociocultural. (LUCCI, 2006, p. 7).

O autor ainda esclarece, que dessa forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social. Entendemos que o contexto social e cultural, está fortemente relacionado aos processos escolares que por sua vez, vão além da construção do conhecimento, mas, da identidade do indivíduo que convive com seus pares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa reflexão ainda é breve devido a necessidade de debates a respeito do trabalho com a educação especial inclusiva no ensino regular por meio das SRM. O trabalho colaborativo é uma ferramenta para fortalecer a ponte entre ensino e professores do regular para com o atendimento educacional especializado e o professor especialista.

Desse modo, as contribuições de Vygotsky auxiliam na perspectiva da educação inclusiva com o público-alvo da educação especial, relacionando o professor em sua função mediadora do processo de construção do conhecimento, visto que depois da família, a escola se torna palco das relações socioculturais do estudante desde sua primeira infância até sua formação escolar.

Visando compreender a inclusão integral do estudante, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Sendo indissociáveis, o processo de ensino não pode ser fragmentado, mas, inclusivo e facilitador do entendimento do todo.

## **REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Volume 1. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília, 2010.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010

BRASIL. **CONAE – Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de

novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso 07 de jul. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilema**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Coensino no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo, Autores Associados, 1999.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. In: Revista em Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NEVES, R. de A; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista - Vol. 1, nº 2 : abril 2006.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica**. Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10º ed, 2006.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, V. H. (org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MONTICELLI, F; SAITER, F. PEREIRA, A. O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no instituto federal do Espírito Santo. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 5, n. 10. 2020. p. 94-111

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. *In*: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 117

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In*: LURIA, A. R; VYGOTSKI, L. S; & LEONTIEV, A. N. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977. p.103-118.

*Recebido em: 15/10/2022*

*Aprovado em: 18/11/2022*

*Publicado em: 22/11/2022*