

## REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

*Elisângela Bezerra Magalhães*

*Flávia Roldan Viana*

*Marla Vieira Moreira de Oliveira*

### Introdução

O processo educacional dos alunos com deficiência, considerando suas peculiaridades e características funcionais de aprendizagem, é permeado no contexto educativo inclusivo com propostas educacionais que proporcionem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Além da busca com rompimento com as atitudes excludentes, discriminatórias e preconceituosas.

Atualmente, as propostas educacionais são pródigas em recomendações a favor da inclusão desse alunado objetivando o acesso e as condições para uma educação de qualidade. Propostas estas que são exemplos incontestáveis de que as escolas precisam assumir princípios que fundamentam o direito de todos à educação no enfoque da educação inclusiva.

Tem-se observado que a educação constitui-se elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e político do país, porém a dificuldade do ensino em lidar com as diferentes formas de aprendizagem e de atender as necessidades de milhões de educandos com as mais variadas especificidades resulta em altas taxas de fracasso escolar (POZO, 2002).

Machado (2008, p. 76) coaduna com essa ideia ao apontar que

na busca da padronização e homogeneidade para atender a essa ideologia [“Educação para Todos”], a escola

tem pautado suas práticas pedagógicas em modelos teórico-metodológicos que sustentam uma visão linear e estática sobre o processo de ensino, como também sobre a aprendizagem do aluno, manifestando uma visível dificuldade em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender.

Nesse sentido, a proposta inclusiva não se efetivará somente por força de leis e decretos, mas também através da avaliação das condições físicas e humanas do espaço escolar, do planejamento, da organização, da formação e conscientização dos profissionais da educação em promover um ensino de qualidade para todos, indiscriminadamente, evitando os (pré) conceitos enraizados historicamente no discurso daqueles que compõem o contexto educacional e que não acreditam na capacidade desses alunos (BAPTISTA, 2009).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço ofertado pela educação especial que propende, sobretudo, a eliminar barreiras que interferem no acesso ao conhecimento, regulamentado pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), visa assegurar aos alunos com deficiências intelectuais, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, aprenderem o que é diferente do currículo do ensino regular, possibilitando a superação das barreiras impostas pela deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

A criança com deficiência é capaz de realizar numerosas aprendizagens. É capaz de construir e abstrair conhecimentos. Ler essas frases curtas e tomá-las como verdade pode ser um importante passo rumo à compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para isso vamos tomar uma dimensão desse processo: a mediação pedagógica. A razão para isso é que a mediação pedagógica pode minimizar as dificuldades de aprendizagem quando orientadas em função das potencialidades do sujeito

cognoscente. “É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que e nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 15).

Diante da importância das discussões para a formação docente, decidiu-se utilizar como aporte teórico desse estudo a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev e que nos instiga a refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da diversidade.

Sendo caracterizada por um conjunto de ações e operações que são direcionadas por motivos, que objetivam alcançar determinado objetivo, a atividade (de ensino ou de aprendizagem) implica em um contínuo movimento entre essas categorias – atividade, ações e operações – e não pode ser concebida como algo “pronto” e “acabado”, mas que precisa ser ativamente construído pelo sujeito cognoscente.

A seguir, buscaremos contextualizar o AEE e abordar os principais elementos presentes na Teoria da Atividade, relacionando-os ao trabalho desenvolvido nesse espaço educacional.

### **Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Possibilidades**

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 048, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, esse atendimento caracteriza-se como um procedimento pedagógico. A Resolução dispõe em seu Art. 2º que o AEE tem como objetivo complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, assim como de serviços, que garantam a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

O público-alvo do AEE são os alunos com deficiência intelectual, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; os alunos com deficiência sensorial, que apresentem dificuldades de comunicação ou língua diferenciada dos demais alunos demandando a utilização de língua específica e códigos aplicados; e os alunos com altas habilidades/superdotação, que apresentam facilidade de aprendizagem levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes ou que apresentem interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Como determina a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 5º, o AEE é realizado no turno inverso da escolarização, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular (BRASIL, 2009).

De acordo com Goulart *et al.* (2001, p. 50),

o uso da sala de Recursos como atendimento educacional especializado torna-se possível quando o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser oficial, laico e educacional, apresentando-se como estratégia de amenização do fracasso escolar que atingia dimensões assustadoras.

A educação deve ser ofertada aos alunos com deficiência centrada na superação e compensação e nunca centrada na deficiência (VYGOTSKY, 1997 *apud* SHIMAZAKI; MORI, 2012). Dessa forma,

além de visar equiparação de condições, respeito à diferença, esse atendimento escolar deve estar subordinado à educação em geral, ser integrante da educação comum, ainda que com suas especificidades. (VYGOTSKI, 1997 *apud* GOULART *et al.*, 2011, p. 20).



Sendo assim, o professor da SRM deverá identificar e avaliar, assim como preparar, adaptar e organizar atividades cognitivas e metacognitivas, estratégias metodológicas, recursos pedagógicos e de acessibilidade que tenham por objetivo eliminar e/ou minimizar barreiras que dificultam as aprendizagens do alunado com deficiência, que favoreçam seu pleno desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2010).

O AEE não se caracteriza como reforço escolar ou como repetição dos conteúdos disciplinares desenvolvidos na sala de aula. As atividades realizadas nesse espaço educacional se constituem como um conjunto de metodologias específicas mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. E o professor deve estar atento ao

compromisso com a formação humana de seus alunos, conhecimento para identificar e corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, dificuldades, formas e ritmos de aprendizagem. (GOULART *et al.*, 2011, p. 48).

Porém, o que se evidencia no cotidiano escolar são atividades elaboradas a partir da orientação de um aglomerado de conceitos desconexos, pré-determinados e imutáveis. Somando a isso, a organização escolar,

não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independentemente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão escolar de todos, ao contrário, aponta para o restrito acesso de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, em detrimento de muitos excluídos não só do sistema educacional como também do sistema produtivo. (GOULART *et al.*, 2011, p. 46).

De acordo com Aquino (2001), para que o sujeito de-seje aprender é preciso que ele tenha motivos, que desenca-



deiem aprendizagens e que não se dissociem de suas características afetivas, psicológicas e até motoras. Essa motivação para a aprendizagem eleva a autoestima do aluno e muda sua relação com o conhecimento.

Dentro desse contexto, de acordo com Leontiev (2010), o motivo representa um ponto crucial para o advento da atividade principal, que, no nosso caso, sinaliza a necessidade de aprender dentro do contexto da Sala de Recurso Multifuncional.

### **A Teoria da Atividade no Contexto da Sala de Recursos Multifuncionais**

A Teoria da Atividade tem raiz histórico-cultural da psicologia soviética e foi desenvolvida por Leontiev, sendo considerada um desdobramento dos postulados de Vygotsky, especialmente nas questões pautadas na relação homem-mundo, construída historicamente e mediada por instrumentos (LOPES, 2009).

Quando nos referimos ao termo atividade, o sentido atribuído está relacionado ao movimento de constituição psíquica do indivíduo na relação com o mundo em que vive (LEONTIEV, 1978). Essa compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano traz implicações para as relações entre o ensino e a aprendizagem, pois, através da mediação social, do professor e dos instrumentos, a escola pode levar o sujeito ao conhecimento.

A mediação social é entendida como referente “à participação do outro (definido como todo homem que afeta a constituição do indivíduo) no processo de desenvolvimento.” (ROCHA, 2000, p. 33). A mediação por instrumentos é definida como interposição de apoios externos, concretos, que vão possibilitar ao sujeito lidar com a realidade de uma forma indireta, ampliando, assim, suas possibilidades de ação sobre o mundo (ROCHA, 2000).

É válido ressaltar que Vygotsky lançou as bases para o desenvolvimento da Teoria da Atividade. Dois conceitos importantes servem de plataforma para a construção de uma teoria refinada que procura os vínculos entre o desenvolvimento da mente humana e o desenvolvimento da atividade humana: a noção de ação mediada e a atividade interpsicológica.

Segundo Lopes (2009, p. 83).

a Teoria da Atividade se embasa, na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior e, para conseguir se manter nele, precisa produzir meios de sobrevivência. Sua atividade está sempre direcionada a satisfazer suas necessidades, o que o leva a atuar e influir no espaço em que vive, transformando-o; porém, assim, também se transforma.

Levando este conceito para a Sala de Recurso Multifuncional – SRM podemos compreender as estratégias cognitivas e os jogos utilizados como um meio para manter esse contato ativo com o mundo exterior. Além disso, o professor, ao organizar suas ações de ensino que oportunizam a assimilação dos conhecimentos teóricos pelos alunos com deficiência, também estará se desenvolvendo. A SRM também é um espaço para o desenvolvimento dos conceitos científicos, desde que o professor faça a mediação entre os conhecimentos cotidianos, ou seja, os conhecimentos que o aluno traz, e os científicos, que são os conhecimentos teóricos elaborados historicamente. E, segundo Moraes e Moura (2009), para que o trabalho docente possa constituir-se em mediador faz-se necessária uma adequada organização do ensino.

A Teoria da Atividade é fundamentada na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer com o mundo exterior, um contato idiossincrático e ativo,



e, para conseguir se manter nele, precisa produzir meios de sobrevivência. Sua atividade está sempre direcionada a satisfazer suas necessidades, o que o leva a atuar e influir no espaço em que vive, transformando-o; porém, assim, também se transforma. (LOPES, 2009, p. 83).

Dentro dessa perspectiva, as emoções e os sentimentos submergidos na atividade é, também, revelador desse momento. Nas próprias palavras de Leontiev (1978, p. 297), “um outro traço importante da atividade é que ela está associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos”. Porém, essas impressões dependem da atividade da qual fazem parte, não tendo existência em si. O autor, então, coloca que:

[...] o sentimento com que eu caminho na rua não é determinado pelo fato de andar nem pelas condições exteriores em que ando ou pelo fato de encontrar ou não obstáculos no meu caminho, antes depende da relação vital em que se insere a minha ação. Razão por que pode acontecer-me andar alegremente à chuva ou estar interiormente deprimido quando faz bom tempo; num caso, qualquer entrave me desesperará, no outro qualquer obstáculo imprevisível que me obrigue a entrar em casa pode encantar-me interiormente. (LEONTIEV, 1978, p. 297).

Ainda de acordo com Leontiev (1981, p. 67), “a sociedade produz a atividade que forma seus indivíduos”. E essa atividade encontra-se inserida no sistema de relações da sociedade. Para realizar as atividades, o sujeito se envolve em um processo contínuo de interação com o meio social, tendo em vista que a atividade objetual, estreitamente ligada aos papéis vividos em sociedade, consolidará o sujeito no meio social em que está inserido.

E esse caráter objetual é o que distingue uma atividade de outra, ou seja, é o objeto da atividade que lhe confere uma



direção. Sendo assim, toda atividade tem um objeto cuja imagem se forma, em resposta a uma necessidade particular, na mente humana como produto ativo do conhecimento.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Entretanto, Leontiev (1978; 1981) adverte que para se compreender a Atividade é necessário entender as ações e as operações presentes na sua composição, que devem ser compreendidas nesse todo, tendo em vista que uma ação pode perder seu sentido se não for vista da perspectiva da Atividade, porque seu objetivo considerado em isolamento da totalidade da Atividade não revela sua natureza.

Sendo assim, os elementos componentes da atividade humana – atividades, ações e operações – não devem ser estudados em separado. É preciso levar em conta as relações internas que os caracterizam e também as relações entre eles, que podem trazer transformações durante o desenvolvimento da atividade.

Deste modo,

as transformações que emergem no decorrer do desenvolvimento da atividade escondem-se por trás dessas relações. Objetos só podem vir a ser energizadores, objetivos ou ferramentas dentro do sistema da atividade humana. (LEONTIEV, 2010, p. 103 – 104).

Por essa razão, Leontiev (1978), estabeleceu a distinção entre atividade, ação e operação as quais constituem a Estrutura Hierárquica da Atividade, pois para “entender por

que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo.” (LEONTIEV, 1978, p. 73). As ações são direcionadas a objetivos, mas são provocadas pelo motivo da atividade, assim uma mesma ação pode servir a diferentes atividades.

No fluxo geral de atividade que constitui os aspectos mais elevados psicologicamente mediados, da vida humana, nossa análise distingue, em primeiro lugar, as atividades separadas (individuais), utilizando seus motivos energizantes como critério. Em segundo lugar, distinguimos as ações – os processos subordinados aos objetivos conscientes. Finalmente, distinguimos a operação, que depende diretamente das condições sob as quais um objetivo concreto é atingido. (LEONTIEV, 2010, p. 103).

É com base em suas categorias: **atividade, ação e operação**, que a teoria propicia essa organização do ensino, através de uma articulação entre os motivos que impulsionam os sujeitos a agir e considerando sempre os objetivos delimitados a cada momento pedagógico.

Ao compreendermos esta articulação, é possível perceber se o que planejamos para a nossa aula produz em nossos alunos a motivação necessária para atingir os objetivos propostos. (BARRETO, 2010, p. 128).

Essas categorias, atividade – ação – operação são correlacionáveis à necessidade/motivo – objetivos – condições para realizar os objetivos, em que a necessidade é o fator desencadeador da atividade. A necessidade motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Porém, essa estrutura não é estanque. Uma ação que em princípio era realizada apenas como parte de uma atividade pode passar a ter para o sujeito um motivo em si, ou seja, a ação pode transformar-se em atividade. A ideia de seu movimento é uma grande contribuição de Leontiev para o ensino (SFORNI, 2004).

Dentro da SRM, as contribuições desta perspectiva teórica podem auxiliar na organização das atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência, de modo que os conteúdos da área do saber sejam trabalhados oportunizando aos estudantes a apropriação teórica dos conceitos científicos.

A partir da necessidade de conseguir levar o aluno com deficiência à aprendizagem, teremos que entender o papel do professor da SRM não apenas na organização lógica dos conhecimentos, mas também do modo de fazer corresponder o objeto de ensino com os motivos, desejos e necessidades do aluno, público-alvo do AEE, ou seja, “sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno.” (SFORNI, 2004, p. 111).

### **Considerações Finais**

As discussões propostas nesse artigo permitiu fazer algumas considerações acerca do trabalho docente no contexto do atendimento educacional especializado discutido à luz da Teoria da Atividade preconizada por Leontiev.

Nossa reflexão neste texto permite, ainda, perceber a necessidade de buscar uma fundamentação teórica para a atuação docente nesse contexto, que permita ao profissional professor da SRM (re) conhecer o aluno com deficiência como sujeito capaz de aprender e de que a organização do ensino deve contemplar atividades cognitivas e metacognitivas contextualizadas ao ensino. Nesse sentido, significar o indivíduo com deficiência por suas potencialidades é compreendê-lo além de suas marcas idiossincráticas e compreender que o contexto da SRM envolve, para além das questões cognitivas e metacognitivas, as significações sociais e culturais.

Assim sendo, é preciso reconhecer o papel fundamental da mediação, o que nos leva a afirmar que o professor da SRM



deve agir intencionalmente de forma a criar condições desafiadoras para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir desse postulado, é possível perceber que é preciso a organização do ensino. Desse modo, o professor da SRM deve assumir sua prática como sua atividade de ensino, voltada a um objeto – o ensino – movida por motivos – fazer com que o aluno com deficiência aprenda, ou seja, aproximá-lo do conhecimento. Tomar o ensino como uma atividade significa aproximar os alunos de um determinado conhecimento, é refletir e redefinir os objetivos que se busca concretizar com essa atividade.

Isso reforça a ideia defendida por pesquisadores, de que não se trata apenas de organizar um plano de atuação, mas de contextualizar o proposto nesse plano ao ensino favorecendo a organização interna do pensamento e promovendo a externa (social) nas interações construídas na sala de aula.

Por fim, é preciso inferir que a Sala de Recurso Multifuncional propicie experiências escolares significativas que privilegiem as necessidades dos educandos com deficiência e incorporem em sua prática pedagógica a mediação. Apostamos na importância do professor mediar o conhecimento, por ser capaz de propiciar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas que devem contribuir para que esse alunado possa desenvolver suas potencialidades, e por julgarmos ser este um dos principais contribuintes da aprendizagem significativa para os alunos com deficiência.

## Referências Bibliográficas

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, E.D STEYER, V.E. (Orgs). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas (RS): ULBRA, 2001.



BAPTISTA, C. R. Educação Especial e o medo do outro: Atento ai Segnalati! In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 1ª Reimpressão. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARRETO, M. C. Contribuições da teoria da atividade para a compreensão das relações estabelecidas em sala de aula. In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 127 – 141.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04/09; Institui as *Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial*. Disponível em [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf) Acesso em: 21 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. *Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*.

FIGUEIREDO, R. V. de. *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J-R; GOMES, A. L. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010. (Cotidiano escolar: ação docente).

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; *et al.* *Altas Habilidades Superdotação: reflexões e processo educacional*. Maringá: EDUEM- Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011. v. 1. 124p.

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

\_\_\_\_\_. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James (Org.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, Inc., 1981.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103 – 117.

LOPES, A. R. L. V. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: UFSC, 2008.

MORAES, S. P. G. de; MOURA, M. O. de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro (SP),UNESP, v.22, n. 33, p. 97 a 116. 2009.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIMAZAKI, E. M; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M; PACHECO, E. R. (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. 1ed. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, p. 55-69.

TULESKI, S. C. *Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2008.

