

**Educação especial inclusiva em uma realidade multilíngue de fronteira:
tecendo ações e reflexões**

**Inclusive special education in a multilingual border's reality:
remarking actions and reflections**

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Rita de Cássia Pizoli Oliveira

Tatiane Porto Macêdo

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí/PR-Brasil

Resumo

A educação inclusiva é um tema que engloba múltiplas facetas no contexto escolar, principalmente quando sua realidade abarca um contingente de fronteira. Consoante essa singularidade, o objetivo que permeou o desenvolvimento deste estudo, que é um recorte da pesquisa de mestrado em educação inclusiva, foi analisar, por meio da perspectiva teórica histórico-cultural, meios de mediações pedagógicas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento desses estudantes. O estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza teórica bibliográfica, a qual proporcionou a descoberta de que a inclusão do público-alvo da educação especial fronteiriça deve ser (re)pensada de modo singular, considerando como fator preponderante as ações pedagógicas a serem mediadas, para que seja possível descobrir caminhos alternativos para cada estudante, diante de seu déficit por meio da compensação.

Palavras-chave: Educação especial; Fronteira Brasil-Paraguai; Teoria histórico-cultural.

Abstract

Inclusive Education is a theme that encompasses multiple facets in the school context, especially when its reality encompasses a border contingent. Depending on this uniqueness, the objective that permeated the development of this study, which is a clipping of the Master's Research in Inclusive Education, was to analyse, through the historical-cultural theoretical perspective, means of pedagogical mediations for learning and the development of these students. The study presents a qualitative approach, of a bibliographic theoretical nature, which has provided the discovery that the inclusion of the target audience of border special education must be rethought in a singular way, considering as a factor the pedagogical actions to be mediated, in order to discover alternative paths for each student before their deficit through compensation.

Keywords: Special education; Brazil-Paraguay border; Historical-cultural theory.

Introdução

A inclusão escolar é uma temática que envolve diversas controvérsias e discussões equivocadas, as quais estão relacionadas com as práticas realizadas em contexto escolar e provocam impotências e limitações, principalmente quando se trata de uma realidade multifacetada de fronteira e em meio a uma sociedade capitalista de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o presente artigo justifica-se pela dificuldade dos professores de compreenderem e consolidarem suas práticas pedagógicas de forma significativa e de acordo com uma verdadeira cultura inclusiva, principalmente em uma realidade multicultural e multilíngue fronteiriça como neste estudo.

No contexto em questão, convivemos com o paradigma da inclusão e com o da integração em sala de aula de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Muitos têm nacionalidade paraguaia, assim, há uma miscigenação cultural e linguística no contexto escolar, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem nesse contingente educacional inclusivo.

Nessa acepção, mostra-se a importância de compreender o significado de mediações pedagógicas por meio da compensação, em busca de descobrir os caminhos alternativos e indiretos de intervenções pedagógicas em prol da otimização da educação inclusiva, compreendendo a linguagem como um dos fatores preponderantes do desenvolvimento do psiquismo infantil, o que aumenta as responsabilidades pedagógicas na educação inclusiva fronteiriça. Nesse contexto, a mediação pedagógica é um processo favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento, abarcando estudos e ações a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual tem Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) como principal representante e nos faz compreender a inter-relação de intervenções pedagógicas, por meio dos contextos social, histórico e cultural, propiciadores do desenvolvimento do psiquismo infantil.

Com relação à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como pressuposto compreender um grupo social, uma organização etc. (Silveira; Córdova, 2009). Nessa direção, como forma de fundamentar tais proposições, recorre-se a alguns autores que dialogam com a temática, como: Vigotski (1984; 1997; 2008; 2009; 2021); Luria (1986); Leontiev (2004); Góes (2002); Mello (2004); Barroco e Leonardo (2016); dentre outros.

Ademais, é válido salientar que, a fim de desenvolver mediações pedagógicas enriquecedoras e qualitativas, no que se refere à abordagem mencionada, o professor, em colaboração com todos que compõem o enredo educacional, deve estar preparado e consciente de suas funções, o que exige seriedade e um compromisso contínuo, no que diz respeito aos planejamentos. Além disso, os profissionais devem executar e avaliar práticas pedagógicas que sejam acessíveis e enriquecedoras para todos, sendo necessárias, pois, a construção e a efetivação de uma cultura inclusiva em âmbito educacional. Para isso, é preciso que as políticas educacionais locais estejam comprometidas com esse objetivo, fornecendo as condições materiais para que, de fato, os professores tenham segurança financeira, plano de carreira, liberação para formação continuada, tempo para planejamento com seus pares e recursos didáticos e tecnológicos para a prática das aulas inclusivas.

Teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem em situação de multilinguismo em área de fronteira

A partir da compreensão das relações entre psicologia e didática, propomos ações para intervenções no ensino, ressaltando a educação especial na perspectiva inclusiva em um contexto fronteiriço e exposto à situação do multilinguismo. Nessa circunstância, verificamos possibilidades de mediações pedagógicas como perspectivas didáticas de intervenções mediante a compensação, por meio da descoberta de caminhos alternativos proporcionados pela THC para essa possível ação e reflexão.

Para se apropriar, de forma significativa, da THC relacionada ao processo de ensino e aprendizagem no contexto multicultural fronteiriço, não há como não mencionar o que essa teoria especifica quanto ao processo social e cultural que faz parte da composição histórica do ser humano para o desenvolvimento do psiquismo. Nessa direção, Mello (2004, p. 135) ressalta que a THC parte do pressuposto de que o “homem é um ser de natureza social” e que uma criança, quando se encontra na presença de condições adequadas de vida e de educação, pode se desenvolver intensamente. Assim, é necessário entender a influência da linguagem no meio sociocultural (em especial, multilíngue) de desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, Leontiev (2004) explica que o homem aprende a ser homem no meio social, pois o que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade. As propriedades do psiquismo humano são determinadas por essas relações com o mundo, que

Educação especial inclusiva em uma realidade multilíngue de fronteira: tecendo ações e reflexões

criam as particularidades estruturais da consciência humana (Leontiev, 2004), sendo a linguagem fonte primordial dessas relações sociais.

A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos [...]. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (Leontiev, 2004, p. 93-94).

Desse modo, de acordo com o autor supracitado, a linguagem não é apenas um mero processo de comunicação, mas é algo mais complexo, uma forma de elaboração da consciência e do pensamento humano por meio da linguagem. Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 156-157) entende que “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, [...] amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”.

A fim de explicar melhor esse processo, Vigotski (2008) expõe que uma palavra é um som vazio na ausência de seu significado, portanto, o significado é um critério que compõe a palavra. Assim, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, considerados um fenômeno do pensamento.

A palavra não somente designa uma coisa e separa suas características. A palavra generaliza uma coisa, a inclui em uma determinada categoria, ou seja, possui uma complexa função intelectual de generalização [...]. Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência [...]. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (Luria, 1986, p. 37).

Diversas e importantes contribuições podem ser observadas na relação do pensamento e da linguagem com o desenvolvimento do psiquismo humano, engajando-se como parte das funções psíquicas superiores. Nesse enredo, a THC elenca os meios social e cultural como maiores propiciadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Vigotski (2021), em seu artigo “O problema do desenvolvimento cultural da criança” (1928)ⁱ, retrata que a língua é o instrumento principal da formação de conceitos e do

pensamento lógico e, quando ocorre um retardo em algumas dessas formações, é devido ao fato de as crianças ainda não dominarem suficientemente a língua.

Para Leontiev (2004), o determinante para o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, que, por sua vez, depende das condições existentes, ou seja, “depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é” (Mello, 2004, p. 137). Leontiev (2004) enfatiza ainda que a criança não nasce com órgãos aptos a realizar as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens, mas que é no decurso da vida que se desenvolvem essas funções, por meio da aquisição da experiência histórica.

Mello (2004, p. 137), apoiada na perspectiva definida por Leontiev, explica os conceitos de construção material e não material como construções culturais criadas pelo ser humano ao longo da história. As construções materiais são constituídas pelos instrumentos de trabalho, pela máquina e pelos objetos, para promover diferentes fins de atividades. As não materiais correspondem a um conjunto construído pelos “hábitos e costumes de um povo, pela língua, pelos conhecimentos, pelas artes, pelas ideias [...]”, ou seja, pelas oportunidades e vivências nos meios social e cultural.

Portanto, é por meio da linguagem, da interação e do convívio com as pessoas que ocorre o desenvolvimento do psiquismo, não apenas por suas características biológicas e funções orgânicas, mas também por suas relações com as coisas não materiais que lhes são proporcionadas em seu convívio social e cultural.

Assim, a apropriação da linguagem constitui-se como elemento central no desenvolvimento mental infantil, uma vez que é por meio dela que a criança internaliza os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Conforme assinala Leontiev (2004), o conteúdo da experiência histórica dos homens e de sua prática sócio-histórica não se objetiva apenas na materialidade das coisas, mas se expressa e se consolida sob a forma de conceitos, mediado e refletido na palavra e na linguagem.

Acerca dessas concepções que permeiam a THC, e relacionando-a ao PAEE, Mello (2004, p. 136) afirma que essa teoria

supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades [...], a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral,

Educação especial inclusiva em uma realidade multilíngue de fronteira: tecendo ações e reflexões

a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas [...], com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural.

Leontiev (2004) expõe que esse movimento de relação com os fenômenos do mundo circundante só é possível em um processo de comunicação por intermédio de outros homens, portanto, em um processo de educação, que se torna possível com a transmissão às novas gerações acerca das aquisições da cultura humana propiciadas pela educação (Leontiev, 2004).

Em relação ao cenário multicultural e multilíngue presente neste estudo, que abarca estudantes PAEE, Vigotski (2021, p. 48) expõe a “importância central do desenvolvimento da fala para o desenvolvimento do pensamento infantil e a formação psíquica da criança. O ensino de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil”. O estudioso apresenta essa peculiaridade em seu artigo intitulado “Sobre a questão do multilinguismo na infância” (1929)ⁱⁱ, no qual menciona

[...] a presença de grandes massas populacionais em diferentes países que se encontram em situações tais em que a utilização de dois ou mais idiomas transforma-se em necessidade vital não somente para algumas pessoas, mas da massa, e a presença de condições às quais a escola precisa recorrer para o ensino de várias línguas, as crianças falam por si [...] (Vigotski, 2021, p. 47).

Há pontos e contrapontos ao se relacionar a aquisição de uma segunda língua ao processo de construção do pensamento e da linguagem infantil, assim como ao desenvolvimento do psiquismo infantil. Vigotski (2021) estuda esse assunto considerando se o multilinguismo contribui para um melhor domínio da língua materna e para o desenvolvimento intelectual da criança ou se representa um obstáculo no caminho desse desenvolvimento.

Sob essa ótica, Vigotski (2021) aborda conclusões pessimistas de Epsteinⁱⁱⁱ, que, em sua tese de doutorado (1915), examinou a questão do multilinguismo, dizendo que cada língua tem seu próprio sistema gramatical e sintático e que o multilinguismo, principalmente na primeira infância, apresenta-se mais nocivo para o destino do desenvolvimento intelectual e da fala, levando a sérias dificuldades para o pensamento da criança (Vigotski, 2021).

Ainda sob a conclusão da pesquisa de Epstein, conforme expõe Vigotski (2021, p. 53),

[...] Nas áreas em que a população infantil, desde a primeira infância, encontra-se sob a influência de dois sistemas linguísticos diferentes, quando a criança que ainda não assimilou bem as formas da língua materna começa a assimilar mais uma ou duas línguas estrangeiras, podemos observar realmente formas extremamente dolorosas, às vezes, doentias de desenvolvimento da fala.

Vigotski (2021) também apresenta autores que se contrapuseram à visão pessimista de Epstein, como a perspectiva de Stern^{iv}, afirmando que as diferentes línguas e seus desvios de significado das palavras, da sintaxe, da fraseologia e da gramática podem impulsionar a criança a atos mentais próprios, salientando que, em relação “à atividade de comparação e diferenciação [...], o estudo de várias línguas diferentes não leva ao retardamento no desenvolvimento psíquico [...], propicia melhor compreensão da língua materna” (Vigotski, 2021, p. 54).

Nessa dualidade de percepção, Vigotski (2021) considera que, quanto à influência do multilinguismo no desenvolvimento da fala materna da criança, assim como no seu desenvolvimento intelectual, a solução será extremamente complexa e dependerá da idade da criança, ressaltando como um dos fatores mais preponderantes a ação pedagógica diante da conjuntura multilíngue.

Isso posto, Vigotski (2021, p. 66) enfatiza que “[...] quando o bilinguismo infantil se desenvolve de forma espontânea, fora de uma ação direcionada da educação, os resultados são negativos”. Como principal conclusão acerca da potencialidade de uma ação pedagógica repensada ao contexto bilíngue, o autor mostra que

[...] o papel orientador da educação, em lugar algum, adquire esse significado decisivo da fala e do desenvolvimento intelectual como nos casos de bilinguismo ou multilinguismo da população infantil. Assim, fica claro que a realização de pesquisas especiais sobre a influência desse fator, em toda sua diversidade de significados e não apenas no sentido do travamento mútuo dos dois sistemas linguísticos na consciência da criança, é uma condição necessária à elaboração do método científico, extremamente complexo, combinado com dados psicológicos sobre o desenvolvimento da fala dessa criança (Vigotski, 2021, p. 66).

Considerando o conjunto das ações pedagógicas, é importante destacar as condições sociais e culturais de determinadas crianças, fatores fundamentais e determinantes para o desenvolvimento intelectual como um todo (Vigotski, 2021). Essas ações devem ser (re)elaboradas para atender estudantes PAEE, principalmente nesse contexto peculiar de fronteira.

Portanto, fica claro que, “[...] nas áreas em que o multilinguismo é o fato principal no desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino da língua na infância deve ser detalhadamente desdobrada” (Vigotski, 2021, p. 65). Nesse sentido, devem ser considerados a pedagogia e o trabalho cultural, com ações pedagógicas que visem beneficiar todos que fazem parte desse processo multilíngue, conforme se apregoa no discurso da inclusão para todos, pois, ao serem adotados procedimentos metodológicos adaptados para o PAEE, é possível ampliá-los para todos os demais estudantes em sala de aula.

Vigotski (2021) mostra como é de suma importância realizar mediações pedagógicas nesse contexto, em prol do desenvolvimento psíquico da criança que está inserida nessas regiões que envolvem o bilinguismo ou o multilinguismo, pois todo o desenvolvimento da fala da criança “[...] não apenas o casticismo de sua fala materna, todo o seu desenvolvimento intelectual e, finalmente, o do caráter, o emocional, são diretamente influenciados pela fala” (Vigotski, 2021, p. 70-71), constatando, assim, a importância que o desenvolvimento da fala representa na constituição do psiquismo infantil.

Nessa perspectiva, mostra-se a importância de se desenvolver aspectos no processo de ensino e aprendizagem que tragam características acerca da cultura paraguaia, realizando uma relação entre as duas culturas e línguas em que a criança está imersa. Esse meio social de aprendizagem e desenvolvimento envolve duas nacionalidades distintas, mas, ao mesmo tempo, unificadas. Leontiev (2004, p. 285) expõe que a criança é um ser social e que “aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada [...]”.

Nesse sentido, Góes (2002, p. 104) afirma que cabe ao educador promover “a vivência significativa da linguagem, permitindo, entre outras coisas, a experiência do mundo visível com a ajuda da fala”. O autor ressalta que é na linguagem articulada a experiências efetivamente vivenciadas e passíveis de significação que se realiza a verdadeira compensação, uma vez que tal processo favorece a formação de conceitos, contribui para o desenvolvimento do pensamento generalizante e sustenta a constituição das funções psicológicas superiores” (Góes, 2002). Nesse sentido, é importante não focar a intervenção pedagógica nas funções elementares da criança, em especial, do PAEE, que, em seu

desenvolvimento orgânico, apresenta um déficit, uma limitação, pois isso enfatiza a deficiência, e não a potencialidade.

A fim de proporcionar uma educação mais significativa e responsiva na perspectiva inclusiva de fronteira, cabe compreender a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva como forma de favorecer a todos no processo de ensino e aprendizagem, o que se torna uma possibilidade por meio de mediações pedagógicas embasadas na THC mediante a compensação.

Ações e reflexões para a educação especial diante das implicações do multilinguismo

Considerando o estudo aqui realizado, compreende-se os meios social e cultural como propiciadores da constituição humana, assim como do desenvolvimento do processo psíquico da criança, o qual se constitui por meio do entrelaçamento de duas linhas qualitativamente distintas quanto a sua origem e ao seu desenvolvimento, mostrando, de um lado, “[...] os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural” (Vigotski, 1984, p. 52).

Para Góes (2002), a educação de pessoas com deficiência não deve privilegiar as funções elementares, pois isso salienta o déficit dessa criança, mas deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores. Essa formulação

advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa (Góes, 2002, p. 100-101).

Diante dessas proposições, ratifica-se que, ao se realizar mediações pedagógicas nas funções elementares, pouco se contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência, caracterizando a limitação, ou seja, o núcleo orgânico da deficiência. Desse modo, dar ênfase à função elementar “vincula-se à crença de que o problema do indivíduo está nas limitações de sua base orgânica” (Góes, 2002, p. 101). Por outro lado, ações educativas focadas nas funções psicológicas superiores mostram-se mais produtivas, sendo que as intervenções advêm da compensação por meio dos caminhos alternativos que compõem o desenvolvimento dessa criança.

Vigotski (2021) explica esse processo dizendo que, quando uma tarefa é apresentada durante a atividade natural de uma criança, em especial a que apresenta algum déficit, cuja solução exige um caminho indireto ou a utilização de um instrumento, há oportunidade de a criança inventar uma solução, uma saída, recorrendo ao auxílio de signos, tipicamente do meio cultural de comportamento no qual a criança está inserida. Assim, “a criança resolve a tarefa interna com auxílio de meios externos; nisso podemos ver a mais típica peculiaridade do comportamento cultural” (Vigotski, 2021, p. 82).

Com base nessa teoria, Barroco e Leonardo (2016) expõem que, no caso uma criança com deficiência nos estágios superiores de desenvolvimento psíquico, isso não está associado apenas a aspectos orgânicos e biológicos ou, simplesmente, à inserção na cultura, “[...] mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história [...]”, enfatizando, assim, a importância das mediações ofertadas à criança (Barroco; Leonardo, 2016, p. 322).

É por isso que há a necessidade do planejamento intencional de mediações pedagógicas persistentes (capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que precisam de outros meios de intervenções) e do acesso ao conhecimento acumulado historicamente, sendo “[...] a ação do educador de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo” (Mello, 2004, p. 141).

Barroco e Leonardo (2016, p. 325) confirmam tais proposições, afirmando que a falta de mediação instrumental, que permita compensar determinada debilidade ou deficiência, pode acarretar limitações às condições de aprendizagem e desenvolvimento. Para que haja o rompimento dessas limitações, são necessários “mediações e recursos especiais que permitam aos deficientes apropriarem-se do já elaborado [...]”. Ademais, as autoras supracitadas consideram que o retrocesso no desenvolvimento se acentua pela ausência de mediações, e não pela deficiência em si, pois a mediação permite compensar a função ou o órgão afetado.

Logo, podemos observar a importância de reconhecer que uma criança com deficiência apresenta suas potencialidades e peculiaridades em seu modo de aprendizagem e desenvolvimento. Considerando os estudos no campo da Defectologia, cabe-nos identificar os caminhos indiretos que essa criança apresenta, para que as possíveis

mediações pedagógicas ocorram de forma qualitativa diante da consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Vigotski (1997), em relação à tese central da Defectologia, explica que o defeito de algum órgão ou função cria estímulos para elaborar uma compensação, assim, não é possível se limitar a determinar o nível da insuficiência, visto que é preciso considerar os processos compensatórios por meio de caminhos alternativos, pois a “linha que envolve defeito-compensação é precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com defeito em algum órgão ou função” (Vigotski, 1997, p. 17).

Vigotski (1997) assevera que a peculiaridade da criança com deficiência é que o desaparecimento de alguma função orgânica faz nascer novas formações que representam em sua unidade reação ao defeito, ou seja, a compensação no processo de desenvolvimento. Assim, a criança com deficiência consegue, de forma diferente, por caminhos indiretos e por outros meios, alcançar seu desenvolvimento.

Nessa percepção, Vigotski (1997, p. 17) menciona que o professor precisa conhecer a peculiaridade do caminho alternativo pelo qual deve conduzir a criança, privilegiando as potencialidades e os talentos da criança com deficiência em suas possíveis mediações pedagógicas, uma vez que “a chave da peculiaridade é dada pela lei da transformação do menos defeito na mais compensação”.

Concernente a essas implicações, e considerando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, em especial, no que se refere ao público da educação especial em um meio multilíngue de desenvolvimento, é necessário salientar as proposições apresentadas até aqui, ou seja, a importância das mediações pedagógicas ofertadas, assim como as condições do meio em que a criança se desenvolve. Não se trata, portanto, de um processo simples de inclusão na sala regular, mas de redescobertas e possibilidades em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança que apresenta limitações e está inserida em um meio multicultural e bilíngue.

Isso posto, conforme expõe Mello (2004, p. 144), “o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento [...] num processo colaborativo entre o educador e a criança [...]”. Ademais,

o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – que só o ser humano tem capacidade de desenvolver – ocorre a partir do exterior: primeiro a criança experimenta a fala, a orientação de

Educação especial inclusiva em uma realidade multilíngue de fronteira: tecendo ações e reflexões

sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, o desenho etc., em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento (Mello, 2004, p. 144).

Conforme exemplifica Leontiev (2004, p. 352), o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores depende “da influência das condições em que a criança se desenvolve e de sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial”, que se referem à ideia de compensação, cuja lógica é que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vigotski, 1997, p. 14).

Há muitas influências relacionadas ao desenvolvimento psíquico da criança, e o que determina diretamente esse desenvolvimento “é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida” (Leontiev, 2018, p. 63). Assim, não se pode restringir esse desenvolvimento aos déficits, às deficiências e às dificuldades que os meios social e cultural impõem, por exemplo, o bilinguismo/multilinguismo, muito menos devem ser elaboradas ações pedagógicas aprisionadas às características biológicas e orgânicas da criança. Relacionando esses conceitos à Defectologia, Vigotski (1997) expõe que a criança cujo desenvolvimento está delimitado por alguma deficiência não é menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo, descaracterizando, portanto, uma prática baseada em uma concepção organicista.

Destarte, cabe refletir acerca das possíveis mediações por meio de estímulos pelos caminhos indiretos e alternativos que a criança pode apresentar, como seus próprios meios de aquisição de aprendizagem e desenvolvimento. Esses caminhos devem ser instigados por diversas ações que o professor consiga planejar em colaboração com suas possíveis ações pedagógicas, pois há muitos desafios eminentes no contexto fronteiriço, relacionados à inclusão do PAEE e ao bilinguismo/multilinguismo, como a ausência de salas bilíngues, com professores preparados para ensinar a língua portuguesa para crianças que falam castelhano nas suas casas e espanhol nas relações sociais em seu país de origem.

Como já mencionado, a língua é um dos fatores primordiais do desenvolvimento do psiquismo infantil, gerando ainda mais responsabilidades ao processo educacional dessas crianças imersas na realidade de fronteira. Vigotski (2021) enfatiza a importância da aprendizagem da língua materna ao afirmar que a aquisição consciente e deliberada da segunda língua depende do nível de desenvolvimento da língua materna. Dessa forma, consideramos que, no processo de alfabetização, é necessário estimular a expressão oral da

língua materna, o que implica em: utilizar literatura infantil escrita na língua que as crianças falam; deixar as crianças contarem histórias utilizando as expressões orais que costumam falar em casa; desenhar a partir dessas histórias faladas e contadas pelos livros e por elas mesmas. É somente nesse movimento que considera as várias línguas envolvidas na expressão oral desses alunos que se dá o ponto de partida para a aprendizagem da língua portuguesa.

O desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução. Assim, o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base (Vigotski, 2009, p. 267).

No estudo de Curi (2019, p. 126) a respeito do bilinguismo sob a perspectiva da THC, concluiu-se que o período silencioso e a fala privada compõem o processo de desenvolvimento da segunda língua e não devem ser tomados como elementos separados ou desvinculados desse desenvolvimento, pelo contrário, tanto o período silencioso quanto a fala privada “demonstram como a significação desse processo articula-se e ancora-se na mediação semiótica que compõe a relação da criança com o contexto social e cultural no qual foi inserida”. Para a autora, as crianças que ficam bastante tempo observando, tentando compreender as falas das professoras e dos colegas, se forem expostas a atividades produtivas e situações comunicativas ricas de significados, aos poucos, conseguem compreender o sentido das expressões estrangeiras e fazer as ligações necessárias entre a língua materna e a nova língua ensinada. Nesse sentido, é preciso inserir as crianças paraguaias na cultura brasileira e vice-versa, permitindo seus processos de participação graduais, conhecendo suas particularidades e permitindo sua gradativa expressão oral e escrita.

Assim, reitera-se a importância de atividades que promovam as relações sociais afetivas e a participação em situações de valorização da linguagem oral, mesmo que, em algumas situações, as crianças pratiquem a escuta silenciosa e a observação. É preciso considerar o processo da linguagem interna e a produção de significados; somente dessa forma podem ser construídos caminhos alternativos para a compensação, desenvolvendo-se as funções psíquicas por meio do domínio da linguagem.

Considerando as indagações de Vigotski (2021, p. 70) sobre o multilinguismo, se “é sempre e em todas as circunstâncias um fator favorável ou um travamento [...]”, não há como omitir essa realidade concreta nem a ignorar em uma realidade de fronteira; é necessário redescobrir caminhos para uma prática pedagógica mais específica e otimizadora do processo educacional fronteiriço.

Considerações finais

Este estudo possibilitou a compreensão acerca da valorização da linguagem como estratégia de mediações pedagógicas significativas, considerando a realidade sociocultural e histórica na qual o estudante está inserido. É mediante o meio cultural que se oportuniza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são meios de proporcionar as intervenções, e não uma prática pedagógica que enfatiza as funções elementares, ou seja, os aspectos orgânicos/biológicos.

Portanto, verificou-se que, quando a prática docente se direciona aos aspectos orgânicos de desenvolvimento do estudante PAEE, há fragilidades nessas ações pedagógicas, pois caracterizam o déficit e a dificuldade, enfatizando a deficiência, o que pouco contribui para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento desse alunado, que precisa de caminhos alternativos para seu processo educacional.

Corroborando as análises teóricas discutidas ao longo deste texto, quando são direcionadas ações de mediações pedagógicas pela compensação, a fim de proporcionar a descoberta dos caminhos alternativos e indiretos, enfatizando as situações socioculturais, verifica-se a necessidade da organização do ensino na região mencionada, a partir da realidade bilíngue/multilíngue dos alunos PAEE.

É possível assegurar, portanto, que todos os estudantes apresentam condições de aprender e de se desenvolver, quando são oportunizadas mediações pedagógicas relacionadas aos meios social, cultural e histórico. Para isso, são necessárias intervenções por meio da compensação, de forma qualitativa e significativa, estrategicamente repensadas nessa realidade de fronteira.

Ademais, é necessário que os sistemas de ensino e suas instituições escolares disponibilizem os recursos necessários para a organização de ações pontuais destinadas ao trabalho específico com as crianças que frequentam a educação escolar, como formação docente específica em bilinguismo/multilinguismo, aquisição de recursos e tecnologias

assistivas bilíngues e planejamento de ensino colaborativo. Dessa forma, as orientações didáticas e pedagógicas que fazem parte deste estudo poderão ser postas em prática na sistematização da aula na perspectiva inclusiva.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

CURI, Juana Marques Pereira. **O bilinguismo no desenvolvimento infantil: contribuições de estudos e pesquisas em uma perspectiva histórico-cultural**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1097818>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento Rebello (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2018. p. 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Mário Corso e Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1986.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135-155.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V. Fundamentos de Defectologia**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Lev Semionovitch Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

Notas

ⁱ Artigo publicado na “Revista Pedagogia” (Pedagogia), em 1928, n. 1 (p. 58-77). A segunda publicação ocorreu em 1991, na “Revista Vestnik MGU”, da Universidade de Moscou, Série 14, na sessão “Psicologia”, n. 4 (p. 5-19). O artigo foi organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e publicado pela editora Expressão Popular no livro “Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski” (p. 75-101) (Prestes; Tunes, 2021).

ⁱⁱ Artigo escrito entre 1928 e 1929 e publicado no livro “Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia” (O desenvolvimento mental de crianças no processo de instrução), em 1935 (p. 53-72); no 3º volume das “Obras reunidas”, de 1983 (p. 329-337); no livro “Psirhologuia razvitia rebionka” (Psicologia do desenvolvimento da criança), pela editora Eksmo, 2004 (p. 393-420); organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e publicado pela editora Expressão Popular no livro “Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski” (p. 47-73) (Prestes; Tunes, 2021).

ⁱⁱⁱ Izhac Epstein (1862-1943) – escritor e linguista bielorrusso. Examinou a questão do multilinguismo em sua tese de doutorado “La Pensée et la Polyglossie” (Pensamento e a poliglossia), em 1915 (Prestes; Tunes, 2021).

^{iv} Wilhelm Stern (1871-1938) – psicólogo e filósofo alemão, autor de obras clássicas sobre psicologia da criança. Foi pioneiro no estudo das diferenças individuais e introduziu o conceito de Quociente Intelectual (QI) (Prestes; Tunes, 2021).

Sobre as autoras

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Professora associada do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí, e Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UNESPAR/PV/UNESP. Vice-coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPEEIN. Desenvolve pesquisa na seguinte linha: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>

Rita de Cássia Pizoli Oliveira

Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí, atuando principalmente na área de Ensino e Aprendizagem. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/UNESPAR) e GEPEEIN/NESP (CNPQ/UNESPAR).

E-mail: rita.pizoli@ies.unespar.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Tatiane Porto Macêdo

Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS. Mestra em Educação Inclusiva pela UNESPAR. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia (2008) pela FAFIPA/UNESPAR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEPEEIN/NESP).

E-mail: portotatianem@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0441-3632>

Recebido em: 03/06/2025

Aceito para publicação em: 19/01/2026