

**A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN
FEUERSTEIN NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Especialização em
Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Paulo Ricardo Ross.

CURITIBA

2009

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, foram ou serão modificados a partir das obras, estudos ou trabalho do educador Reuven Feurstein e seus seguidores.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Eterno, pela força e proteção que permitiu que eu alcançasse mais um objetivo nesta caminhada, que é de ensinar e aprender sempre. Por todos os momentos de aprendizado que Ele tem me proporcionado.

Aos meus familiares, que, independente das adversidades, motivam-me sempre a seguir adiante com ainda mais empenho.

Ao professor Dr. Paulo Ricardo Ross, que acreditou no meu potencial desde o princípio, incentivando-me a continuar e não se negou a acompanhar-me nesta construção.

Ao meu querido irmão Victor Hugo, que é minha fonte inspiradora de pesquisa, leitura e atuação nesta área da educação sempre tão *especial*.

RESUMO

As pesquisas e suas aplicações realizadas por Reuven Feuerstein muito têm contribuído para o desenvolvimento de uma pedagogia que, mais que considerar a capacidade cognitiva e sócio-cultural dos alunos, trabalha para potencializar a construção do novo, da compreensão da realidade em movimento. Este educador desenvolveu um programa conhecido como PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental, que se propõe desenvolver nas pessoas (de qualquer idade e nível sócio-econômico) o pensar organizado que favorece a aquisição de competências cognitivas do pensar, conhecer, fazer, saber ser e estar no mundo. Essas competências são desenvolvidas, na teoria de Feuerstein, por meio da mediação dos processos de aprendizagem. A diferença com relação a outras abordagens é que, em Feuerstein, a presença do mediador humano é imprescindível nas relações educacionais, quaisquer que elas sejam. Desta maneira, a educação de crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares é potencializada de forma que, em seu contexto e a partir dele, elas avancem em seu aprendizado.

Palavras-chave: Feuerstein, mediação da aprendizagem, mediador e interação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....6

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....8

2.1 BREVE BIOGRAFIA DE REUVEN FEUERSTEIN.....8

2.2 MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL.....11

2.3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA.....13

2.4 IDENTIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS DEFICIENTES.....18

2.5 PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO INSTRUMENTAL.....24

2.6 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA26

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....33

REFERÊNCIAS35

1. INTRODUÇÃO

Muitas expressões no meio educacional têm sido usadas com frequência em discursos que, na maioria das vezes, não são aplicados. “O professor deve agir como um mediador”, ou ainda “os alunos precisam aprender a aprender”, são algumas delas. Desta forma, o termo “mediação da aprendizagem”, também tão estereotipado, poucas vezes é utilizado como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem na escola.

Na prática, mediar diferencia-se de ensinar uma vez que é capaz de transformar o indivíduo cognitivamente, emocional e motivacionalmente. Assim o trabalho desafiador do professor na sala de aula é de um mediador do processo de aquisição de competências afetivas e intelectivo-sociais pelo indivíduo e ampliação de seu conhecimento de mundo, no caso, de seu aluno. O desafio torna-se ainda maior quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais que frequentam as classes regulares.

Ao receber em sua classe crianças com necessidades educacionais especiais, muitas dúvidas e questionamentos a respeito da aprendizagem e formas de fazê-la de acordo com o contexto histórico-social do educando são recorrentes entre os professores. Desenvolvimento da autonomia, capacidade de reflexão e criticidade sobre a realidade, qualidade da interação professor-aluno e suas implicações no desenvolvimento cognitivo são algumas questões que permeiam o repertório de incertezas sobre a atuação do professor.

Tais questionamentos sobre a atuação do professor e seu papel enquanto potencializador do desenvolvimento global dos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares foram fatores determinantes na escolha do tema e elaboração desta pesquisa teórica, que objetiva identificar as contribuições dos estudos sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), realizada pelo psicólogo romeno Reuven Feuerstein.

De acordo com Feuerstein, a mediação é a responsável pela capacidade de transformação do ser humano, tanto no que concerne aos fatores cognitivos quanto aos fatores cognitivos-emocionais, não sendo possível impor limites para o desenvolvimento. Sendo assim, no que diz respeito ao desenvolvimento educacional, deve-se olhar atentamente para o papel do professor como mediador, a fim de que o

aluno avance a partir do conhecimento de mundo que possui para etapas ainda não alcançadas. O professor, portanto, instrumentaliza a aprendizagem e permite que este aluno seja capaz de atingir níveis que não atingiria espontaneamente. A mediação provocará processos mentais comumente não utilizados.

A capacidade de transformação do ser humano é o motivador de um trabalho que conduz à premissa de dissociação entre mediador e mediado. Estes estudos relacionam-se diretamente com o conceito descrito por Vygotsky a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tais parâmetros conceituais aparecem como desencadeadores de uma prática educacional capaz de suprir questionamentos e incertezas na educação, especialmente, de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho está dividido em capítulos. No primeiro apresento uma breve biografia de Reuven Feuerstein, privilegiando sua trajetória enquanto pesquisador e criador de uma proposta pedagógica que acredita e possibilita a modificabilidade do sujeito.

No segundo capítulo contemplo os conceitos de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, do Programa de Enriquecimento Instrumental, Privação Cultural e a respeito da Experiência de Aprendizagem Mediada.

O terceiro capítulo abrange a importância da Experiência de Aprendizagem Mediada no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais inseridas em classes regulares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE BIOGRAFIA DE REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 21 de agosto de 1921, na cidade de Botosan e reside em Israel desde 1944. Foi casado com Bertha Guggenheim, com quem teve quatro filhos. Alguns autores afirmam que em sua vida familiar o processo de mediação era existente, uma vez que, por costume, reuniam-se, os irmãos e a mãe, para reviver através de relatos orais os acontecimentos da semana. Assim, sua mãe fazia o papel de mediadora permitindo que suas experiências ganhassem significado.

Além dessas experiências familiares, desde cedo demonstrou vocação para o magistério, sendo chamado por colegas de escola com dificuldades na leitura e escrita para ajudá-los, uma vez que aprendeu a ler com apenas três anos de idade. Numa entrevista, Feuerstein relata que

“(...) aos sete anos foi encarregado de ensinar um rapaz de quinze anos considerado na vila como ‘simplório’, que tinha muita pressa em aprender a ler para que seu pai morresse em paz. Essa, segundo Feuerstein, foi a primeira experiência em que ele pode se dar conta de que modificar é possível. Relatou também que aos nove anos ensinou um homem de sessenta a ler a Bíblia.” (GARCIA e MEIER, 2008, p.26)

Em Bucareste estudou Psicologia e o equivalente a Pedagogia (frequentou o *Teachers College*). Em 1952, completou sua graduação em Psicologia Clínica e Geral pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Andre Rey e Jean Piaget. Doutorou-se, em 1970, em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Sorbonne, na França.

Desde de 1965 é diretor do Instituto de Pesquisas Hadassah-Wizo-Canada (Hadassah-Wizo-Canada Research Institute), em Jerusalém, posteriormente convertido no Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (International Center for the Enhancement of Learning Potencial – ICELP). Desde 1970 é professor na Escola de Educação da Universidade Bar Ilan, Israel, e na Escola de Educação da Universidade Vanderbilt, nos Estados Unidos.

Dirigiu ainda por aproximadamente quarenta anos o Serviço Psicológico do Departamento de Youth Aliya's, cujo objetivo da instituição era colaborar para a integração de crianças judias que chegavam a Israel. Além desta integração, outro objetivo era desenvolver o potencial cognitivo dessas crianças, frutos do Holocausto, e outras de diversos lugares como Ásia e África. Essas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem e problemas sérios no desenvolvimento. Testes como os de QI e provas piagetianas foram realizados para analisar o nível de defasagem na maioria da população infantil. O resultado de tais testes mostrou-se muito baixo, fazendo com que fossem classificadas como “retardadas” com relação ao desenvolvimento considerado normal ou ideal. Porém, tais instrumentos demonstravam apenas o baixo nível intelectual, não colaborando para a superação de tais dificuldades. Conforme Gomes (2002), Feuerstein declara:

Durante a Segunda Guerra, vivi em campos de concentração e depois em prisões nazistas. A guerra acabou e dediquei-me às crianças sobreviventes do holocausto. Elas foram para Israel depois de passarem três, quatro anos nos campos de concentração. Seus pais haviam morrido em câmaras de gás. Algumas chegaram em Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar que fossem retardadas ou idiotas. Passei mais de sete anos trabalhando com essas crianças. Não conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações. Uma noite, em Jerusalém, um dos meninos, com oito anos, deitou-se ao meu lado e então começamos a ler filosofia juntos. A mudança era possível. Hoje, essas crianças tornaram-se homens e mulheres inteligentes e dignos. (GOMES, 2002, p.72)

Gomes (2002) explica que Feuerstein com essa experiência consolidou o paradigma de que a inteligência humana é promovida, assim como é tornada plástica, pela interação humana. Feuerstein percebeu ainda que a “Síndrome da Privação Cultural”¹ (como denominou mais tarde) era um dos fatores essenciais para a defasagem cognitiva de tais crianças. A respeito de tal privação, Da Ros (2002) afirma que o fato de imigrantes etíopes ao se instalarem em Israel se apropriarem da cultura e modo de vida local intrigava Feuerstein, uma vez que diversas crianças, que tem oportunidade de conhecer diferentes lugares e culturas em viagens ao redor do mundo, não têm conhecimento de tal diversidade. Seu questionamento estava em torno também de tais questões, já que tais crianças deveriam estar privadas de tais diversidades e conhecimentos culturais devido a forma com que lhes são oferecidos

¹ Essa denominação não tem qualquer conotação social ou econômica, designa apenas que há limitação com relação à curiosidade, representação, abstração ou simbolização.

e vivenciados. Este trabalho muito colaborou para o desenvolvimento da proposta educacional formulada por Feuerstein, a qual considera as experiências de aprendizagem mediada e uma avaliação do potencial de desenvolvimento do indivíduo não considerando apenas, como as teorias da época, que o fracasso da aprendizagem era consequência da imaturidade biológica da estrutura cognitiva.

A partir dessa necessidade, o PEI, Programa de Enriquecimento Instrumental, e o instrumento LPAD, Learning Potencial Assessement Device (Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem), foram consequência para o desenvolvimento de um trabalho de formulação de conceitos básicos como o da modificabilidade cognitiva estrutural e da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), Garcia e Meier (2008, p.29) comentam que Reuven Feuerstein teve importante ligação com Jean Piaget, onde é possível perceber em diversos momentos, mas em especial quando analisada a expressão muito utilizada por ele “exposição direta aos estímulos”. Segundo estes autores, “Feurstein começou a trabalhar, no final dos anos quarenta, com a hipótese da aprendizagem mediada via interações e mediações humanas (S-H-O-H-R)” (2008, p.29), a qual é bem explicada por Gomes:

O esquema de Feurestein (1997) resume-se desta forma: a letra H significa a presença humana, o mediador que ‘encaminha’ o indivíduo em sua interação com os objetos de conhecimento. Os estímulos do ambiente (letra S) chegam ao indivíduo (letra O) por duas formas: diretamente ou através do filtro do mediador (...) o mesmo acontece com as ações (letra R) do indivíduo: podem ser ações diretas junto ao ambiente ou canalizadas e mobilizadas pela ação do mediador. (2002, p.80)

O trabalho de Feurstein está, segundo Da Ros(2002), em construção, uma vez que passa por modificações de acordo com estudos realizados em diferentes lugares.

Além das atividades descritas, Reuven Feurstein realiza diversos trabalhos com pessoas com dificuldades cognitivas, desenvolve projetos para integração de judeus oriundos de diversos países e orienta inúmeros trabalhos acadêmicos. De acordo com Garcia e Meier (2008) Reuven Feurstein já publicou mais de oitenta artigos, capítulos em livros ou monografias, além de palestrar em diferentes continentes. Em 1988, lançou sua última obra “*Don’t accept me as I am*”, “Não me aceite como eu sou”, que sintetiza suas pesquisas e, além disso, mostra suas teorias

e sistemas de avaliação, intervenção e manutenção aplicadas a portadores, como seu neto, da Síndrome de Down.

2.2 MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL

“Nós selecionamos o termo ‘modificabilidade cognitiva’ para exprimir a idéia de um processo voltado à autonomia do sujeito (...) Há um produto específico de experiências de aprendizagens superiores (...) para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação.” (FEURSTEIN, 1980, p.2-3)

Partindo desta explicação do termo, do próprio Feurstein, verificamos a confiança do mesmo num processo constante de possíveis modificações dos indivíduos, uma vez que não estão inseridos em contextos estáticos, mas constantemente modificáveis. Porém,

(...) não é porque o homem é modificável que se pensa em propostas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento; mas porque a relação sujeito/sociedade exige um modificar-se constante, por isso se pensa em modificabilidade. (DA ROS, 2002, p.29)

A MCE foi criada num contexto de tensões no qual Feurstein estava inserido, como já foi descrito anteriormente, por isso, “(...) o ímpeto básico para a criação da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural não partiu de um interesse intelectual puro, mas de uma necessidade muito urgente e vital de encontrar meios para ajudar milhares de crianças (...)” (GOMES, 2002, p. 14)

A MCE constitui-se na capacidade potencial do ser humano de transformar-se e transformar, re-significar conhecimentos e conceitos, habilidades, competências e procedimentos. Essas mudanças diferenciam-se das que ocorrem no organismo fruto da maturidade biológica, uma vez que ocorrem devido a processos mediadores vivenciados, pela forma com que atua (não é receptor, mas co-participante) e dos estímulos. Por isso que, junto ao termo “Modificabilidade Cognitiva”, Feurstein acrescenta a palavra “Estrutural”, ou seja, “(...) inclui, com ela, um todo relacional composto pelo sujeito e sua cultura. (...) A MCE resulta um pouco do

estabelecimento de relações com o mundo e outro pouco da maneira de viver suas experiências de aprendizagem.” (DA ROS, 2002, p.30)

Feurstein considera um levantamento das funções cognitivas que estão deficientes, fazendo o que chama de *mapa cognitivo*, para identificar as limitações no campo de atuação, as incapacidades, uma vez que são fundamentais para a aprendizagem de diferentes situações.

O *mapa cognitivo* é considerado por Feurstein um importante instrumento, o qual tem por objetivo analisar as operações mentais do sujeito, resultantes das *funções cognitivas* (perfil cognitivo). Segundo Da Ros (2002, p.51), este mapa é organizado a partir de sete parâmetros:

- conteúdo (que é considerado a base operacional para a atividade mental, pelos temas ou assuntos trabalhados);
- operações (que são processos mentais complexos, apoiados em funções cognitivas);
- modalidade (que se refere a diferentes linguagens com as quais se apresentam as informações);
- fases do ato mental (que se referem aos momentos de *input*², elaboração e *output*³);
- complexidade (que se refere à quantidade e à qualidade de informações, familiares ou não, exigidas no processamento do conhecimento);
- abstração (que pontua a “distância”, como abstração, entre sujeito e objeto de estudo);
- eficiência (que faz referência à forma e à energia com as quais o sujeito produz o saber ou se apropria dele).

A respeito das *funções cognitivas*, Garcia e Meier explicam que “são estruturas psicológicas e mentais interiorizadas que possuem elementos estáticos (biológicos) e dinâmicos (necessidades e capacidades) que permitem melhorar uma conduta” (2008, p.110). O sucesso dessas mudanças, segundo Feurstein, se fará a partir do momento em que se aceitar o ser humano, sua estrutura cognoscitiva, como transformável.

Sanchez (1992, p.29-30) destaca três critérios de transformação relacionados ao conceito de estrutura:

- a relação parte-todo – a melhora de uma função específica do pensamento afetará o desenvolvimento cognitivo do sujeito;

² Processo, componente constituinte, assim como o *output*, do ato mental, que compreendem os sistemas funcionais cerebrais, de recebimento de informações pelo indivíduo para que se adapte a situações novas.

³ Comunica informações para se adaptar. Refere-se aos mesmos sistemas descritos acima.

- a própria transformação – realizada através da utilização e do desenvolvimento das operações mentais e funções cognitivas;
- e a continuidade e auto-perpetuação – as mudanças ocorridas na estrutura cognitiva que se auto-perpetuam na conduta interiorizada.

Desta forma, acredita-se que todo indivíduo é capaz de transformar-se e conseqüentemente de desenvolver sua capacidade de aprendizagem, desconsiderando qualquer fator como impossibilitador. “Para Feurstein, acreditar na modificabilidade é fundamental para que toda a teoria possa ser compreendida e construída. ‘Todas as pessoas são modificáveis’ é o lema que dá sustentação ao ato de mediar”. (GARCIA E MEIER, 2008, p. 112)

A partir destas considerações é possível perceber e destacar o otimismo nesta teoria a fim de que as disfunções cognitivas ou funções cognitivas deficitárias, como denomina Feurstein, sejam revertidas em potencialidades a partir de um processo de mediação. Da Ros (2002, p.36) expõe as palavras de Feurstein a respeito:

“(…) Ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar, que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa, com uma sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado... Quando nós acreditamos que isto é possível, é direito deles e dever nosso tornar isto possível.” (FEURSTEIN, 1983, p.34)

A MCE deriva da experiência de aprendizagem mediada (EAM), portanto, que possibilita ao ser humano responder às exigências apresentadas pelo contexto, que se encontra em constantes modificações.

2.3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

“Compartilhar é uma meta básica das Experiências de Aprendizagem Mediada.” (DA ROS, 2002, p.39) As relações humanas, ou melhor, a qualidade delas, é a sustentação para as experiências que, na teoria de Feurstein, promovem o

desenvolvimento. Essa qualidade diz respeito às intenções, conhecimento e envolvimento do mediador a fim de promover a aprendizagem.

Para Feurstein,

“Por Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM), nós nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por um agente mediador, normalmente os pais, irmãos ou outros. Esse agente mediador guiado por suas intenções, cultura e investimento emocional, seleciona e organiza os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou a ausência de certos estímulos e ignora outros.” (FEURSTEIN, 1980, p.15 *in* GARCIA e MEIER, 2008, p.104)

Dessa forma, o mediador é um agente de mudanças que possibilita um olhar renovado diante do conhecimento – neste sentido, quando o indivíduo se percebe tendo esse olhar, torna-se ele também agente criador de outros conhecimentos. Essa relação é de reciprocidade. Ambos, mediador e mediado, constroem significados para seu cotidiano que farão parte de sua história, do seu aprendizado, da construção de suas relações.

Ainda sobre a Teoria de Aprendizagem Mediada,

(...) é importante considerar outros dois aspectos: um relacionado a um fator explicativo e, o outro, a um fator aplicativo. O primeiro, ressalta (...) a relação do homem com o mundo, mediada pela cultura. O segundo aspecto, relacionado ao papel da mediação, cita um fator prático ou aplicativo que se desenvolve com base em uma interação qualificada. Uma questão: o homem interage com as crianças e com seus semelhantes de forma bastante intensa, mas todas essas interações possuem um valor mediatizante com a finalidade de mudança? A resposta, em uma perspectiva teórica, destaca que na relação indivíduo e cultura: ... a experiência mediatizada é aquela que torna o sujeito equipado com modalidade, de sensibilidade e de disponibilidade a utilizar as experiências de uma maneira mais ampla e menos episódica. (DA ROS, 2002, p. 35)

Esta mesma autora ainda comenta sobre a importância do ambiente modificador a fim de atender às necessidades do educando, permitindo seu desenvolvimento. Este ambiente deverá estar pronto a deixar que o educando perceba a prontidão do mediador a ajudá-lo a se modificar. Desta forma, este lugar obrigatoriamente será organizado de forma a promover a transformação e a consciência desta modificabilidade.

Esses ambientes deverão ser ricos em relações que empurrem o sujeito de um para outro nível de desenvolvimento, exatamente o oposto do que acontece no caso das classes especiais frequentadas, ao longo de anos,

por esses mesmos alunos. Empurrar para um nível mais elevado o desenvolvimento significa mediar a relação do sujeito com o mundo, de modo que eleve seus processos de pensamento para níveis superiores, em uma interação marcada pelo otimismo, e não pelo conformismo em face da deficiência.(DA ROS, 2002, p.36)

De acordo com pressupostos de Feurstein, portanto, sobre o desenvolvimento e aprendizagem, a qualidade das interações, das relações sociais, tem um valor extremamente significativo, tendo-a como promotora do progresso do indivíduo. Esta forma de trabalho garante ao aluno seu desenvolvimento integral, contemplando seu potencial para a aprendizagem. A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), tem, desta forma, destaque na teoria de Reuven Feurstein, considerando-a fundamental para as desejadas mudanças cognitivas dos indivíduos. Esta decorrência acontece ainda na relação mãe e filho, com a transformação de valores e conhecimentos desta para a geração que a sucede. Com relação a esta transmissão, Feurstein afirma que

Em interações típicas, como a de mãe-filho, abundam as situações de aprendizagem mediada (...) Ela atribui significados específicos a eventos, relações temporais, espaciais, causais e outras não inerentes tanto ao objeto como às ações da crianças. Estas são mediadas pela mãe ou por outras figuras envolvidas com os cuidados da criança. Além de transmitir todos os tipos de informações específicas, que simplesmente não estão disponíveis via exposição(...), o aprendizado mediado provê o tipo de experiência necessária para a formação da estrutura cognitiva que possibilita a apropriação da cultura. (FEURSTEIN, 1980, p.270, *in* GARCIA e MEIER, 2008, p.105)

Desta forma, a EAM torna-se indispensável no desenvolvimento cognitivo, sendo que quanto mais cedo a exposição à esses estímulos, mais precocemente se dará a efetivação da aprendizagem. Para Fonseca, além deste progresso cognitivo alcançado pelo indivíduo mediado, o mediador também tem seu desenvolvimento garantido. “(...) O desenvolvimento cognitivo humano de uma criança é inseparável do desenvolvimento cognitivo dos seus mediadores, sejam eles os pais, os médicos, os psicólogos ou os professores.” (1998, p. 40) Desta forma, o mediador compartilha sua intenção com o sujeito da aprendizagem, estabelecendo um processo mútuo que envolve conhecimento, enriquecimento e desenvolvimento de ambos.

“A reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões.” (DA ROS, 2002, p.37)

Esta mesma autora comenta a respeito da importância da participação do professor nas EAM:

A participação ativa e o *compartilhar* experiências de aprendizagem desenvolve-se num clima no qual o professor mediador não assume nem a postura autoritária e onipotente da chamada educação tradicional, nem se exclui do grupo, colocando-se à mercê dos interesses, das vontades e do ritmo de desenvolvimento dos alunos. O professor, ao contrário, é parte integrante do grupo (...). O professor, na condição de mediador, assume o compromisso não só de socializar a informação, como de disponibilizar os processos cognitivos socialmente produzidos. Ao identificar os processos inerentes à conduta intelectual, e decorrentes do conteúdo estudado, raciocina com o aluno e com ele aprende. Assim sendo, o *compartilhar* possibilita a gratificação de pesquisar, de pensar por relações, de elevar o nível e a extensão do conhecimento, de poder considerar pontos de vista diferentes do seu e de pensar a produção do próprio pensamento. *compartilhar* é uma meta básica das Experiências de Aprendizagem Mediada. (DA ROS, 2002, p.38-39)

A EAM depende totalmente, portanto, da qualidade da interação, que por sua vez, depende do envolvimento nela das partes, do “como” fazer, “quem” está realizado e “para que”, ou seja, as finalidades desta execução.

Partindo deste princípio, diversos casos de desempenho escolar não satisfatório, focando neste momento alunos com necessidades educativas especiais, podem ser explicados como uma consequência da dinâmica estabelecida entre mediador e mediado, ou seja, da má qualidade de interação. Desta forma, falhas na interação do adulto com o educando podem ter como resultado defasagem no aprendizado, defasagens cognitivas, ou ainda implicarem no surgimento de funções cognitivas deficientes, como afirma Feurstein, segundo Beyer: “As funções deficientes são consideradas como sendo um produto da ausência ou insuficiência de experiências de aprendizagem mediada e são responsáveis e se refletem na performance cognitiva atrasada.” (1996, p.99-100)

Neste sentido, Reuven Feurstein utiliza o termo “Privação Cultural”, a fim de nomear esta carência de mediação. Desta forma, independente da situação econômica da criança, seu conhecimento adquirido se dará conforme houver qualidade de interação, de mediação com as informações que lhe são fornecidas durante seu crescimento. Esta compreensão desmistifica de forma integral a crença de muitos educadores de que alunos de classes econômicas desfavorecidas tem menos capacidade cognitiva que outras crianças pertencentes à classes econômicas mais altas. Beyer explica que

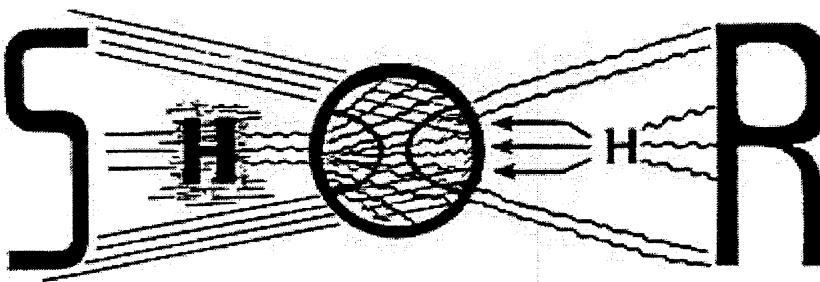
O conceito de privação cultural, empregado para designar a ausência de mediação cognitivo-estrutural da geração adulta para a que se segue é utilizada não em sua possível conotação social, econômica ou até mesmo cultural, mas no sentido estrito da não intermediação adulta junto aos processos de aprendizagem da criança. (1996, p.78)

Ainda este mesmo autor, segundo os pressupostos de Feuerstein, afirma que

Quanto mais uma criança usufruir da mediação da aprendizagem, tão mais rico será o desenvolvimento intelectual advindo da interação direta com o meio. A capacidade de aprendizagem resultante de tal processo é chamada de nível de modificabilidade cognitiva estrutural. Neste conceito encontra-se latente o pressuposto do autor de que o indivíduo pode se adaptar ao meio físico e social continuamente em decorrência da mediação adequada da aprendizagem. (BEYER, 1996, p. 90)

A base teórica das idéias de Feuerstein está em Piaget e em Vygotsky. Porém, é importante ressaltar que sua teoria tem suas especificidades e não deve ser confundida com as teorias que serviram de base para estes estudos. Feuerstein partiu de uma análise do esquema proposto por Piaget para explicar o ato de aprender. Para Piaget esse ato era decorrente da interação direta do organismo aprendiz (O) com os estímulos (S) que produz uma resposta (R), no seguinte esquema: S O R

Mas esse modelo não era suficiente para Feuerstein. Para a aprendizagem efetiva da criança ele acrescentou ao modelo de Piaget a função do mediador humano, que ele identificou como H no seu esquema reproduzido por



A fórmula S-H-O-R considera a ação do mediador, intencional, e as fontes de estímulos oferecidos, fazendo com que estes sejam percebidos, e não apenas expostos. Com o tempo, como já foi afirmado anteriormente, a ação mediadora

tende a ser reduzida, a fim de que haja independência do mediado e que ele mesmo desempenhe o papel do mediador nas ações que o envolve. A tão usada frase no meio educacional: “aprender a aprender” é então efetivada com o desenvolvimento deste trabalho que visa a autonomia do educando com relação às suas potencialidades.

O autocontrole, ou a autorregulação, (...) é fundamental para a constituição do sujeito autônomo, tanto no plano inter-psíquico (quando começa a aparecer a possibilidade de mediar a conduta dos pares do coletivo), quanto no individual (quando o sujeito é mediador de si mesmo – interiorização). O lema “Um momento, deixe-me pensar” do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), é um exemplo de como esse critério, desde o começo das atividades, pode atuar como auxiliar para mitigar a ansiedade gerada pelo sentimento de fracasso e controlar a impulsividade, permitindo investir na aprendizagem. O desenvolvimento de novas possibilidades cognitivas contribui, sobremaneira, para a conquista de autonomia, em que a autorregulação permite ao indivíduo constituir o sujeito de seu próprio processo de modificação. (DA ROS, 2002, p.38)

Em busca da autonomia e do melhor desenvolvimento cognitivo do sujeito, a mediação se faz necessária e tão importante quanto aproveitar os benefícios do seu resultado. Desta forma, aprende-se a desenvolver ainda sua autonomia na busca da construção do conhecimento. “O processo de aprender a aprender depende desse desenvolvimento, dessa autonomia na busca pelo crescimento, pela maturidade.” (GARCIA e MEYER, 2008, p. 73-74)

2.4 IDENTIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS DEFICIENTES

É muito comum em situações escolares, seja em atividades rotineiras ou em situações de avaliação, inclusive em situações de salas de aula com alunos com necessidades educativas especiais, o insucesso da criança na realização de tal atividade ser atribuído à falta de conhecimento dos princípios que envolvem tal operação. Nestas situações, é comum ainda ser ignorado o fato da deficiência poder residir não no nível operacional, mas nas funções cognitivas que formam a base na qual se apóia uma performance bem sucedida e alicerçam as operações cognitivas.

Desta forma, as funções cognitivas deficientes são o resultado de uma carência, como já afirmado anteriormente, de experiências de aprendizagem

mediada e assim, responsáveis pela manifestação prejudicada. De acordo com Feurstein, Goulart (2003, p.1-5) apresenta e nomeia as funções cognitivas deficientes, que podem estar presentes em uma das seguintes fases do ato mental⁴.

1. Fase de entrada ou apropriação

Nesta fase, durante a percepção da situação, o *input*, entrada ou ainda denominada assimilação, estão abordadas todas as deficiências qualitativas e quantitativas, ou seja, aquelas que envolvem a identificação, consideração ou resolução de uma situação. São elas:

- Percepção superficial e confusa: acontece quando o indivíduo não se mantém atento ao estímulo durante o tempo necessário para que possa identificar os aspectos relevantes, nem diferenciá-los dos irrelevantes. Neste caso, não consegue descrever um objeto, percebendo-o de forma incompleta.
- Comportamento impulsivo, assistemático: caracteriza-se pela falta de planejamento durante a execução das tarefas. Desta forma, acaba realizando a tarefa de forma impulsiva, precipitada e desorganizada. Assim, pode deixar de utilizar fontes de informação nas quais tem acesso, adotando estratégias inadequadas.
- Vocabulário deficiente de conceitos: o indivíduo possui vocabulário pobre ou ainda não domina conceitos, interpretando instruções ou questionamentos de maneira inadequada.
- Deficiência na orientação espaço-temporal: não utiliza corretamente o espaço a que pertence, tanto com relação ao seu corpo ou exploração do mesmo. Por não ter vocabulário para descrever este espaço, aponta objetos ou pessoas. Desta forma, possui dificuldade em localizar-se mentalmente. Em relação ao conceito temporal, ainda não manifesta necessidade de ordenação, soma, comparação e sequenciamento.
- Percepção deficiente da constância e permanência dos objetos; falta de sistema de referências: há dificuldade na percepção de constância de um objeto, ou seja, na conservação da identidade, ainda que haja algumas

⁴ Esta enumeração é apresentada a fim de auxiliar na identificação do professor, em sala de aula, das funções cognitivas deficientes de seus alunos. Desta forma, é possível realizar uma proposta de mediação que tenha por objetivo atingir as potencialidades do aluno, partindo de um ponto conhecido anteriormente. O planejamento desta ação também é beneficiado ao se conhecer a fase do ato mental em que se encontra a dificuldade.

variações. Faz uma visão episódica da realidade, ou seja, sua aparência imediata.

- Prejuízo na capacidade de precisão e exatidão para recorrer a dados: não possui necessidade de precisão quando coleta dados ou ao utilizar informações ou instruções. Ainda não estabelece relações entre diferentes fontes de informação.
- Dificuldade de tratar com duas ou mais fontes de informação: considera apenas uma fonte de informação, mesmo com a existência de diversas. Não lembra de todas as informações para execução de tarefas, tem dificuldade em utilizar informações fragmentadas e organizar um todo significativo.

2. Fase de elaboração

Nesta fase, as funções afetadas são relacionadas àquelas que impedem o indivíduo de utilizar com segurança a informação obtida.

- Dificuldade para perceber e definir o problema: durante a percepção de um problema, faz-se necessário relacionar as várias informações obtidas e verificar se não há divergência entre elas.
- Dificuldade em distinguir dados relevantes de irrelevantes: neste caso, o indivíduo não consegue selecionar os dados que lhe serão úteis para atingir um determinado fim. Desta forma não há o planejamento do que se pretende alcançar por isso a dificuldade de selecionar os meios.
- Ausência de conduta comparativa espontânea: este comportamento (comparativo espontâneo) é imprescindível para chegar a processos cognitivos mais elevados. Permite que o indivíduo vá além da percepção imediata e que estabeleça relações. A deficiência nesta função prejudica a capacidade de tomada de decisões.
- Estreitamento do campo mental: é uma dificuldade na capacidade de memória. Desta forma, o sujeito não consegue integrar e associar os diferentes dados apreendidos anteriormente, não lembrando de experiências passadas relevantes.
- Percepção episódica da realidade: a criança ou jovem, não estabelece ligações entre os diferentes dados e fatos, formando um todo significativo.

Apresenta uma visão fragmentada, sem ligações com o que já ocorreu ou com futuras consequências.

Falta de raciocínio lógico: a inconsistência mostra uma deficiência no sistema de necessidades do sujeito onde a evidência lógica não é relevante. O aluno não é capaz de defender uma determinada posição ou opinar utilizando argumentos lógicos; ele aceita sem fazer questionamentos todas as informações ou explicações que lhes são dadas.

Dificuldade em interiorizar o próprio comportamento: há dificuldade na internalização de experiências. O aluno não consegue manipular as informações mentalmente, permanecendo dependente de situações concretas, de apoio sensorial.

Deficiência de pensamento hipotético e inferencial: há dificuldade em fazer inferências e generalizações, na busca de alternativas a partir de experiências (a utilização da proposição “se...então” não faz parte de seu repertório).

Não estabelecimento de estratégias para verificar hipóteses: há dificuldade na definição ou seleção de um método para avaliar uma determinada hipótese. Não é capaz de selecionar e manter várias alternativas e, entre elas, selecionar a mais relevante.

Dificuldade em planejar sua conduta: não estabelece previsões a longo prazo, preocupando-se apenas com o presente. Volta suas ações apenas para o acontecimento presente, não manifestando necessidade de planejamento.

Dificuldade em elaborar categorias cognitivas: a dificuldade ou até mesmo falta de habilidades verbais tende a prejudicar a capacidade do educando para realizar determinadas operações cognitivas. O indivíduo realiza tarefas concretas, apresentando dificuldades na generalização e transferência para outras situações.

Dificuldade para estabelecer relações virtuais: o educando não estabelece relações entre situações que podem ocorrer “virtual ou potencialmente”.

3. Fase de saída ou representação

Nesta fase há dificuldade na expressão verbal, fazendo com que o indivíduo, ainda que tenha percebido de maneira adequada a situação e analisado-a também desta forma, apresente uma comunicação insuficiente ou não clara e precisa. Isto pode ocorrer quando apresenta algumas das funções deficientes a seguir:

- Percepção e/ou comunicação egocêntrica: o sujeito não consegue ainda superar a forma egocêntrica de percepção mundo. Estabelece relações a partir de sua própria opinião, desconsiderando a dos demais.
- Dificuldade na projeção de relações virtuais: não consegue ainda perceber a dependência entre as relações de determinados objetos e as relações estabelecidas.
- Bloqueio na comunicação das respostas: há recusa nas respostas a determinados estímulos, ou ainda falta de iniciativa para tal. Reações emocionais, falta de vocabulário e falhas de conceituação são exemplos dessa dificuldade.
- Respostas por ensaio e erro: comportamento aleatório reforçado pela aprendizagem por tentativa e erro, impedindo de descobrir relações existentes entre os dados. A criança repete os erros cometidos, e não reflete sobre as possíveis causas dos mesmos.
- Carência de instrumentos verbais adequados: falta de vocabulário e de habilidades de comunicação, dificultando a utilização de relações mais complexas como a compreensão, comunicação e operações mais abstratas.
- Falta de precisão e exatidão ao comunicar respostas: sua comunicação nem sempre contempla detalhes e termos precisos ao comunicar algo.
- Transporte visual inadequado: há falhas na retenção de características de um dado objeto na memória, em sua representação mental e possível transformação.
- Conduta impulsiva: assim como as demais funções cognitivas deficientes, a impulsividade pode afetar negativamente as três fases do ato mental (entrada, elaboração e saída).

Ela não permite a obtenção de informações precisas e completas ao enfrentar a situação –problema (entrada). Não permite um processamento adequado dos dados (elaboração), uma vez que pode interferir nos processos de representação interna, levando a condutas de ensaio e erro. A emissão da resposta (saída), também pode sofrer influências dessa função deficiente, que se manifesta através de escolhas imprecisas entre alternativas dadas e em repostas inadequadas ou erradas, embora tenha

É importante atentar para o perigo de uma visão simplista dessa relação dos fatores que interferem na eficácia do ato mental, pois o contexto sócio-cultural tem um papel decisivo.

Para analisar as funções cognitivas deficientes, foi criado um instrumento chamado “Mapa Cognitivo”, que auxilia na “Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem” (LPAD). Este Mapa analisa as operações mentais realizadas pela criança, a linguagem utilizada, a fase em que apresenta maior dificuldade no ato mental e os graus de complexidade, abstração e de eficácia exigidos. Esta avaliação, ao contrário de muitos testes psicopedagógicos utilizados a fim de detectar causas da não-aprendizagem, não se mostra estática, padronizada e unilateral. Isto acontece porque o LPAD é usado para avaliar a propensão, ou seja, identificar a potencialidade que um indivíduo tem de se tornar modificável, de efetivar suas funções cognitivas.

Historicamente as avaliações formais nas escolas assim como as avaliações psicopedagógicas são fundamentadas a fim de mostrar apenas o nível de desenvolvimento real do sujeito. Desta forma, o professor traz documentado o que seu aluno consegue realizar naquele momento, atribuindo uma nota para tal, sempre descontando dela os erros cometidos, fazendo uma média a partir da correção. O potencial de aprendizado desse aluno, o quanto ele é capaz de apresentar com relação aos conhecimentos trabalhados, não é mostrado na aplicação destas avaliações. Desta forma, nem o professor, nem o aluno sabem quais as funções cognitivas necessitam desenvolver, serem trabalhadas, menos ainda quais os procedimentos mais apropriados para tal.

Garcia e Meier mostram que “Feuerstein desenvolveu o LPDA como uma resposta à necessidade de se conhecer o potencial de mudança do sujeito além do repertório de comportamentos observáveis.” (2008, p. 170) Esta avaliação não se torna estática porque não é um fim, mas um meio de prosseguir com o aprendizado. É avaliado o que está no caminho entre o que não foi aprendido e o que ainda o será. Ela, além de identificar o que foi aprendido no momento da avaliação, ainda revela o potencial do aluno. Assim, “(...) avalia-se qualitativa e quantitativamente a Zona Proximal do mediado, desvelando quais caminhos possibilitam ao professor

provocar a construção, a criação da Zona Proximal do aluno.” (GARCIA e MEIER, 2008, p.171)

Não se pode esquecer que neste processo está a figura do mediador, interferindo positivamente no planejamento das ações que potencializam o aprendizado. Esta avaliação dinâmica da aprendizagem exige ainda a crença na modificação por parte do mediador, independentemente de fatores que geralmente são justificativas para a acomodação do mesmo frente a esses desafios, sendo ainda bastante frequentes no trabalho com alunos portadores de alguma necessidade especial.

Garcia e Meier (2008, p.173) trazem algumas características da avaliação do potencial da modificabilidade cognitiva:

- Mudanças na relação examinador-examinado;
- Mudanças na estrutura dos testes;
- Mudanças no interesse do produto para o processo;
- Mudanças no nível de interpretação dos resultados.

A partir desta avaliação, as tarefas do PEI são desenvolvidas, complementando-se entre si, LPAD e PEI, formam uma prática psicopedagógica bem integrada e mais completa, partindo sempre das EAM.

2.5 PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO INSTRUMENTAL (PEI)

O PEI, Programa de Enriquecimento Instrumental, foi desenvolvido pelo Prof. Reuven Feuerstein. Este programa está projetado para desenvolver e estabelecer os fundamentos cognitivos da aprendizagem. Ele tem por objetivo reforçar e desenvolver essas funções que habilitam o mediado a definir problemas, fazer conexões, estabelecer relações, impulsionar a motivação intrínseca, controlar a impulsividade e tomar decisões. O caráter instrumental do programa relaciona-se a uma habilidade específica ou a conteúdos de uma área do conhecimento; em si mesmo, ele é um processo de pensar.

O objetivo do PEI é a contínua modificabilidade do indivíduo, corrigindo funções cognitivas deficientes, agindo na aquisição de conceitos, operações e

vocabulário básico, formação de hábitos, criação de motivação intrínseca para a realização de tarefas, produção de processos de pensamento reflexivo, intuitivo e introspectivo e desenvolvimento de uma atitude ativa para a aprendizagem.

O PEI é constituído por quatorze instrumentos, cada qual com o trabalho para uma determinada função cognitiva, que, ao ser desenvolvida e trabalhada, desenvolve outras funções relacionadas. Miranda (2004, p.1) apresenta os instrumentos utilizados:

- Organização de pontos
- Orientação espacial I
- Comparações
- Classificações
- Percepção analítica
- Orientação espacial II
- Ilustrações
- Progressões numéricas
- Relações familiares
- Instruções
- Relações temporais
- Relações transitivas
- Silogismos
- Desenhos de padrões

Além destes instrumentos, ainda há mais sete relacionados ao trabalho do PEI básico (PEI-B), que são utilizados de forma específica, atendendo às necessidades de crianças não-alfabetizadas ou ainda que necessitam deste trabalho na fase inicial da vida, a fim de adquirir maior autonomia no pensamento e realização de tarefas. Os instrumentos do PEI-B são:

- Organização de pontos
- Da unidade ao grupo
- Identificando emoções
- Orientação no espaço
- Da empatia à ação
- Comparando e descobrindo o absurdo
- TCAL- Três canais de atenção (MIRANDA, 2004, p.1)

Esta mesma autora conta que

O professor Dr. Feuerstein concebeu o PEI inicialmente para indivíduos com diferenças culturais ou privação cultural. Depois passou a aplicá-lo com inúmeros grupos de indivíduos com déficit cognitivo de diversas origens,

como a Síndrome de Down, condições cromossômicas, genéticas e cerebrais frágeis. Mais recentemente, cerca de dez a quinze anos, o PEI tem se convertido numa modalidade que tem sido adotada para capacitar todo tipo de pessoas que necessitam se adaptar a situações novas, inclusive quando apresentam alto nível de funcionamento: pessoas da indústria, técnicos especializados em alta tecnologia e estudantes universitários. (MIRANDA, p.1, 2004)

Tal aplicabilidade confirma a funcionalidade dos instrumentos apresentados por Feuerstein na busca do desenvolvimento cognitivo através da mediação da aprendizagem. Hoje, o PEI acontece em cerca de setenta países, em diferentes ambientes e de maneira variada. Sua aplicação na escola, afirma Miranda, nem sempre ocorre de maneira sistemática. Além de sua aplicação aos alunos, também ocorrem treinamentos na formação de mediadores a fim de capacitar professores para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula.

2.6 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“O educador é peça-chave. Ele transmitirá os valores, as motivações, as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, educadores, estamos mais em jogo do que a criança e o jovem. Se não formos capazes de ensinar, será impossível aprender”. FEUERSTEIN

Durante a construção histórica das sociedades, os sistemas educacionais foram estruturados com base em padrões pré-estabelecidos ou determinados a fim de atender aos interesses da camada dominante. Neste contexto, todas as “exceções” àqueles padrões constituíram (e constituem ainda em diversos lugares) um grupo marginalizado deste sistema excludente.

Com o objetivo de impulsionar uma reversão desta realidade, educadores, familiares e defensores dos direitos humanos vêm buscando, principalmente a partir do século XX, formas de intervenção para construir um sistema educacional que atenda de fato todos os alunos. Isto porque a exclusão, especificamente de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, significa a negação do direito a participar do sistema escolar e, desta forma, à aquisição cultural e apropriação do

saber inerente à escola, além da construção de novos conhecimentos e estabelecimento de relações sociais.

A diversidade na aprendizagem e, conseqüentemente, no ensino de crianças vem sendo também alvo de intensos debates e escritos a fim de reavaliarmos o trabalho desenvolvido na escola e buscarmos potencializar o desenvolvimento de todas as crianças. Este tema vem sendo questionado e regulamentado nos diferentes documentos legais representando um grande avanço nas legislações que fazem referência à educação e direitos das crianças e adolescentes, ainda que na prática o ritmo deste progresso seja mais lento.

No Brasil, a educação de alunos portadores de necessidades especiais apareceu pela primeira vez na nossa constituição em 1988, onde o artigo 208, inciso III, afirma que a especialização do ensino deve acontecer preferencialmente na rede regular. Nos últimos anos, além do movimento social ter se intensificado a favor da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/96, também especifica a preferência de oferta de ensino a discentes portadores de necessidades especiais na rede regular.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica citam em seu conteúdo quem são os educandos com necessidades especiais no processo educacional. Em tal documento esses educandos são aqueles que têm:

- Condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, (vinculadas ou não a uma causa orgânica);
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e que demandem adaptações ao currículo ou implementação de recursos;
- Altas habilidades, necessitando receber desafios e o enriquecimento do conteúdo apresentado;
- Pessoas provenientes de grupos desfavorecidos, marginalizados ou de minorias lingüísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 1998).

Ainda que estes avanços sejam significativos, a permanência do sistema de ensino atual de maneira geral, com suas grandes limitações e restrições às diferenças individuais inerentes aos seres humanos, contribui com a perpetuação da exclusão social, reforçando a atitude de marginalização de indivíduos pela escola. A estruturação do currículo individualiza o trabalho das disciplinas escolares, impossibilita a interdisciplinaridade e colabora para que a construção do

conhecimento não aconteça como um todo. Neste contexto, a valorização da memória em detrimento do aprendizado efetivo contribui para o destaque de alguns e o anonimato da maioria. Enquanto a complexa rede de trabalho pedagógico mantém sua estrutura com práticas excludentes envolvendo gestão, avaliação seletiva, limitação de metodologias e recursos utilizados e indiferença à necessidade de formação continuada, a escola contribui efetivamente com a formação de poucos alunos, em poucos momentos.

Em uma educação inclusiva não existe lugar para a exclusão de qualquer indivíduo. Um grande desafio para a escola é justamente oferecer um ensino que respeite e atenda às especificidades de seus alunos. Por isso, a estruturação do ensino em bases tradicionais e mecanicistas não tem sido a solução para um ensino que seja de todos, para todos. Um ensino onde todos são participantes ativos, ou seja, estão incluídos neste sistema sejam quais forem as diferenças. Desta forma, “um ambiente inclusivo estaria baseado, antes de tudo, nas formas de relações estabelecidas entre as pessoas do que um ambiente físico propriamente dito.” (SILVA, 2006, p. 51)

Frente aos propósitos de inclusão de todos os educandos nos diferentes momentos e seções do ambiente escolar, a escola tem o dever de oferecer uma estrutura educacional não mais de caráter excludente. É inadmissível a constante justificativa de que a escola não está preparada para atender os alunos portadores de necessidades especiais. É possível que não estivesse, porém há a possibilidade de trabalhar coletivamente e crescer junto com o aprendizado dos educandos.

A participação da equipe educativa na construção desse processo é elemento indispensável uma vez que “portas abertas, oportunidades de participar, nada disto faz sentido quando não existe consciência dos caminhos a se tomar”.

É necessário ainda que esta equipe procure argumentações coerentes e reflitam sobre o tema. Ideologias sem fundamento não contribuiriam para a fundamentação e solidez de conclusões sobre o assunto. Até porque muitas vezes as críticas são feitas ao professor e à escola, quando são considerados ineficazes ao aplicar determinados projetos, que, em si mesmos, podem ser encontradas falhas de planejamento ou formas de execução. A promoção de formação continuada aos profissionais que trabalham direta e indiretamente com os educandos com necessidades especiais, reuniões de planejamento que visem a contemplação da participação de todos os alunos nas atividades a serem desenvolvidas e discussões

formativas a respeito do tema são ações que favorecem a educação inclusiva. Portanto o trabalho de toda a equipe pedagógica é fundamental. Porém, além da equipe pedagógica, os demais funcionários da escola, desde os zeladores ao diretor escolar, estão relacionados com o processo educativo e não devem ser marginalizados desta formação.

Dentre a equipe educativa, o professor é a figura mais próxima do aluno exigindo dele uma postura de colaborador do desenvolvimento do aluno, agindo como *mediador* neste processo. O bom relacionamento, portanto, com os educandos é imprescindível para o desenvolvimento de seu trabalho permitindo que seu aluno alcance resultados significativos em seu desenvolvimento cognitivo.

Para Feuerstein essa relação torna-se ainda mais estreita no processo de mediação da aprendizagem, uma vez que o educador seleciona, filtra, organiza e dá significado aos objetos de aprendizagem. A Experiência de Aprendizagem Mediada fortalece esta relação professor-educando, que se torna grande responsável pelo sucesso do trabalho, estabelecendo inevitavelmente um vínculo afetivo. Com este elo estabelecido, caminha-se em direção à aprendizagem, enriquecendo a auto-estima do aluno, sua autonomia e como ele aprende e se desenvolve cognitivamente, social e emocionalmente.

As relações de mediação mal estabelecidas acarretam em um grande prejuízo no desenvolvimento do aluno, uma vez que

(...) tende a afetar as estruturas cognitivas da criança, tornando-as assistemáticas e episódicas, não permitindo, conseqüentemente, que seu comportamento seja elaborado de modo preciso e ajustado. Se a interação entre professores e alunos for carente de mediação, as crianças tendem a ser mais desorganizadas, mais impulsivas e menos reflexivas, numa palavra, menos adaptadas às situações e aprendizagens futuras. (FONSECA, 1998, p.14).

Sekkel discute sobre a relação deste professor com seu educando e ainda a necessidade de busca constante do educador e sua não acomodação frente a situações já estabilizadas.

O respeito, no entanto, não pode representar um ponto final no processo de inclusão de crianças com diferenças significativas. É preciso ir além, respeitar mas não renunciar, pois a inclusão é um direito da criança que também tem que ser respeitada. Nos vemos aqui diante da contradição: quem respeitar primeiro? Não acredito em tempos de preparação: esperar os educadores/funcionários receberem formação e se sentirem preparados para só então iniciar o movimento de inclusão. A situação é presente,

concreta, as crianças, educadores, instituição, já estão ali, não há o que esperar. (SEKKEL, 2003, p. 153-154)

Medina e Souto (2004, p. 01) afirmam que, para o trabalho do professor não acontecer de maneira discriminatória sejam quais forem as características de seus alunos, é importante que o educador comece a se desvencilhar dos diagnósticos médicos e comece a pensar e investigar o aluno apresentado a ele. A elaboração de atividades integrativas, com a utilização de diferentes estratégias e desenvolvidas para toda a classe, a promoção de atividades cooperativas, onde existe a possibilidade de integração entre todos os alunos, e a elaboração de atividades acessíveis a todos ao invés da realização de uma tarefa que não esteja ao alcance de alguns naquele momento, são importantes ações que favorecem a educação inclusiva.

Ser professor nessa nova abordagem é pensar e agir por inclusão. Sua mediação pedagógica visa integrar o conjunto de seus alunos e não apenas aqueles que reconhecidamente se destacam sob o aspecto cognitivo, afetivo ou social. É também se reconhecer como sujeito pensante que conquistou a autoria de seus pensamentos e de suas ações. (BONETI, 2003, p. 88)

É preciso que o professor entenda a importância da significação do conteúdo ensinado para a vida do aluno, usando sempre de crítica e de apoio teórico-prático (como os critérios descritos anteriormente, segundo Feuerstein) para discernir quando e em que situações este terá dificuldade para transferir o que lhe foi ensinado. Nestas situações, o educador não tem a postura de detentor do saber, ao contrário, de facilitador, ou seja, de mediador deste saber previamente definido. Nesse sentido, o professor estabelece uma relação de troca entre ele e seus educandos.

A situação oposta, de não favorecimento desta relação e desenvolvimento da aprendizagem e progresso cognitivo, é denominada por Paulo Freire (1984) de uma educação bancária. Nesta, o papel do aluno é o de apenas receptor de conteúdos (similar à situação financeira de depósitos bancários), sem entendê-los.

Outra questão que nos deparamos ao tratarmos da educação para todos os alunos é que “a inclusão no contexto escolar propõe a convivência com a diversidade, colocando-nos diante de um paradoxo, no qual a igualdade e diferença são defendidos e exaltados praticamente na mesma medida.” (EMÍLIO, 2004, p.76).

Desta forma,

É frequente se ouvir que naquela escola todos são iguais e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. [...] Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos ali são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos no mesmo saco e nega as diferenças que os tornam, cada um sujeitos sócio-culturais. (GUSMÃO, 2003, p. 93)

Exaltando as potencialidades dos alunos, ao planejar e desenvolver um trabalho que respeite as diferenças e propicie o desenvolvimento das crianças, a escola pratica o respeito às especificidades. Boneti afirma que

A pedagogia inclusiva não pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial. Ela reconhece as diferenças e investe na possibilidade de trocas significativas promovendo um ensino que solicite o potencial e que contemple as necessidades de todos os alunos. Nesta pedagogia, o foco da ação pedagógica não é o sujeito individual, mas a situação de aprendizagem. (2000, p. 91)

O desenvolvimento da aprendizagem com base nos métodos de Feuerstein possibilita justamente esta valorização do potencial do aluno, não necessitando o reforço em suas dificuldades, como tradicionalmente acontece nas escolas. A observação crítica da situação do aluno no presente acentua, nesta prática, o planejamento objetivo a fim de atingir o progresso cognitivo deste indivíduo.

Desta forma, a escola tem seu papel definido e os propósitos com a educação são estabelecidos e trabalhados a fim de cumpri-los. É coerente o comentário de Rego a respeito destes propósitos:

Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (metacognição). A interação com esses conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: à medida que expande seus conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: à medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 2002, p. 51)

Uma escola inclusiva não é uma escola construída segundo o modelo das linhas de montagem, onde cada aluno é uma unidade biopsicológica móvel, e aqueles que não estão de acordo com os modelos, que não passarem no teste de

qualidade-igualdade ISO 12.000 (ou avaliações) são descartados. Ao contrário, uma escola caminhando para a inclusão, abandona a linha de montagem e trabalha artesanalmente, como no período medieval, onde os mestres-artesãos não determinavam como deveria ser o objeto a ser produzido pelos aprendizes, mas esses, todos juntos, iam fazendo cada um a sua coisa. Aos mestres, cabia sugerir, mostrar o que ficava bem, o que fazer para melhorar, sempre ao serviço dos aprendizes, e não ao contrário.

A criança necessita realizar um trabalho sistemático e bem estruturado que lhe ajude a organizar bem a informação e preparar-se para posteriores aquisições mais complexas. Este é o trabalho que deve organizar bem o professor e realizá-lo com criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria. (CERRO e TRONCOSO, 1999, p. 14)

A escola, no entanto, é o segundo ambiente social da criança. Seu primeiro contato com o mundo é feito no ambiente familiar, onde participa das primeiras mediações, como afirma Feuerstein. Diante desta realidade, não se pode omitir as experiências anteriores à vivência escolar. Ao contrário, família e escola devem ser parceiras nesta caminhada. Devido ao conhecimento teórico que os profissionais da escola possuem, é seu papel orientar a família em diversas situações a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno. Da mesma forma, a família tem um vasto conhecimento daquele indivíduo, contribuindo ao fornecer estas informações à equipe educativa. Os pais desempenham uma participação fundamental no que diz respeito à estimulação e intervenção precoce. Quanto mais cedo se incentivar a criança, mais objetivos ela consegue alcançar aumentando a confiança e a auto-estima. Tal parceria é fundamental neste processo e não pode ser desfeita.

Nesta perspectiva a escola inclusiva atende em seu espaço a diversos educandos, cada qual com suas potencialidades e limites devendo oferecer em suas atividades cotidianas inúmeros momentos que possibilitem o aprendizado. Por esta razão, num ambiente propenso ao desenvolvimento de tantos indivíduos, é inevitável não discutirmos sobre a diversidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a biografia de Reuven Feuerstein compreende-se de forma ainda mais significativa a valorização que recebe atualmente as suas contribuições para a área educacional atual e ainda o reconhecimento dos profissionais desta área e familiares que participaram ou ainda estão envolvidos neste. Observando o relato de suas experiências com crianças e adolescentes frutos do Holocausto e emigrantes, além de educandos com diferentes deficiências cognitivas advindas de diversos fatores e as muitas possibilidades de intervenção que foram realizadas por este profissional, é possível obter ainda mais subsídios para o desenvolvimento do trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares.

O fato de esta teoria estar sendo aplicada e desenvolvida em diversos países e em diferentes ambientes reforça o reconhecimento dos profissionais e familiares neste trabalho e no resultado obtido e percebidos com o progresso cognitivo, afetivo e social de pessoas com diferentes diagnósticos .

A teoria de Reuven Feuerstein e o desenvolvimento da mesma na prática traz a possibilidade de enriquecer, potencializar e efetivar o trabalho educacional com educandos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. Segundo Feuerstein, o educador em questão, entretanto, não desconsidera os fatores dificultadores do processo de aprendizagem, como as síndromes, disfunções genéticas, orgânicas, defasagens ligadas a faixas etárias ou ainda privações culturais. O que é visivelmente desconsiderado aqui por esta teoria é o fator da irreversibilidade. Feuerstein considera a possibilidade de mudança, de progresso cognitivo e sociocultural considerando a situação como consequência da falta de qualidade nas EAM. Isto porque, segundo ele, as pessoas estão em contato com este tipo de aprendizagem desde o início de suas vidas, porém, algumas tiveram experiências de mediação com qualidade na intervenção e outras não. O contato com todos os aspectos culturais experimentados até então terão significados diferentes para estes dois grupos.

Devido ao costume escolar de enfatizar em seus alunos seus erros, suas dificuldades, diversos traumas e ocorrências de indivíduos que teoricamente não aprendem foram desenvolvidos. A teoria discutida no presente trabalho trouxe em contraponto uma abordagem diferente no que diz respeito ao trabalho com as

deficiências. É preciso trabalhar com a capacidade do educando de “vir a ser”, ou seja, seu potencial de aprendizagem, possibilitando, além da crença neste aprendizado, razões concretas para obtê-lo ou desenvolvê-lo. Com isso, é possível acreditar no potencial não manifesto deste aluno, no seu desenvolvimento global e desenvolver assim uma prática pedagógica com metodologias mais eficientes voltadas para as habilidades dos alunos e superação de suas dificuldades.

Nesta abordagem, não só o professor, que media esta situação, acredita na aquisição de novas capacidades, mas também o educando que está envolvido neste processo adquire confiança em sua capacidade e maior autonomia, “aprendendo a aprender”. Desta forma, não apenas em situações planejadas mas progressivamente em situações espontâneas, o indivíduo é capaz de mediar suas ações, conscientizando-se delas. Dessa forma, a mediação da aprendizagem não é apenas uma atividade orientada, mas um processo no qual o indivíduo se desenvolve a fim de se tornar mais autônomo frente a novas situações.

Ainda que os termos utilizados no desenvolvimento da teoria de Feuerstein remetam a uma ativa participação do indivíduo mediado, a abordagem mostra na prática a indispensável participação efetiva do mediador, que analisa, planeja, interage e avalia todo este processo. Desta forma, a qualidade do processo está diretamente relacionada à atuação do mediador.

A Experiência da Aprendizagem Mediada permite que as pessoas tornem-se mais perceptivas aos acontecimentos e informações ao seu redor, aumentando sua capacidade de percepção, planejamento e tomada de decisões. Para a efetivação da EAM a relação mediador e mediado, ou ainda professor e aluno, é responsável pelo sucesso do trabalho, valorizando o vínculo estabelecido. Sendo assim, numa escola inclusiva, a motivação despertada pelo trabalho deste professor no aluno é essencial.

Através da observação e estudo da teoria de Reuven Feuerstein é possível permitir aos profissionais que atuam nesta modalidade e formadores destes profissionais que tenham mais um instrumento de análise de práticas e seus consequentes resultados a fim de buscar uma educação que seja para todos. Trabalhar com a diversidade é percebê-la, primeiramente, para que o desenvolvimento do trabalho aconteça em toda a complexidade do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **O fazer pedagógico**. A abordagem de Reuven feuerverstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Juarez de Oliveira (Org.), 9. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1994.

_____. **LDBN, Lei nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF: 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC, SEF, SEESP, 1998.

BONETI, R. V. de F. **A organização escolar e a inclusão das diferenças na sala de aula**: só as adaptações curriculares resolvem In: ANAIS – III Congresso Brasileiro sobre Inclusão. Curitiba, 2003.

CERRO, M. M. Del; TRONCOSO, M. V. **Síndrome de Down**: lectura y escritura. Barcelona: Masson, 1999.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

GARCIA, S.; MEIER, M. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. 3 ed. Curitiba: Edição do autor, 2008.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOULART, A. M. P. L. **A avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem segundo a teoria de modificabilidade cognitiva estrutural**. Maringá: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia, 2003. Disponível em www.abpp.com.br/abppprnorte/artigos.htm. Acesso em 14 jan. 2009.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N.M.M. (org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

MEDINA, A. G.; SOUTO, A. C. F. **Saiba como estimular os alunos com deficiência para desenvolverem seu potencial em sala de aula**. São Paulo: Rede Saci, 2004.

MIRANDA, M. E. **A proposta do Prof. Dr. Reuven Feuerstein**. Disponível em www.cbmpei.com.br/noticias/artigos. Acesso em 23 jan. 2009.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ROSS, P. R. **Educação e Trabalho**: a conquista da adversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 53-107

SANCHEZ, M. D. P. **La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein**. Madrid: Bruño, 1989. p.29–30.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2003.

SILVA, C. L. da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico.** Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.