

**LORENA RESENDE CARVALHO**

**O LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA  
MENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA –  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA – 2004**

**LORENA RESENDE CARVALHO**

**O LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO  
CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA – RELATO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Annete Scotti Rabelo.

Banca Examinadora:

.....  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Annete Scotti Rabelo (presidente)

.....  
Prof. Dr. José Carlos Libâneo/UCG

.....  
Prof. Dr. Marcos Correa da Silva Loureiro/UFG

Goiânia, \_\_\_/\_\_\_\_de 2004

Aos meus pais, Adão e Léa, pelo apoio constante durante o desenvolvimento desse estudo e em todos os momentos da minha vida.

À minha filha Maria Fernanda, que mesmo inconscientemente fez com que essa trajetória difícil fosse sempre iluminada pela sua alegria e vivacidade.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por sua presença viva em cada etapa do desenvolvimento da pesquisa. Seu poder e sua ajuda foram claramente manifestos através de várias pessoas direta e indiretamente envolvidas no processo. Dentre estas pessoas, algumas se tornaram especiais, porque sua contribuição não se resumiu apenas na construção de um conhecimento científico; mas em mudanças relacionadas à minha visão de mundo e à minha maneira de conceber o processo ensino-aprendizagem:

a orientadora, Profa. Dra. Annete Scotti Rabelo, que realizou comigo um trabalho realmente conjunto, mostrando-se sempre muito segura, paciente e companheira; o Prof. Dr. José Carlos Libâneo, por sua especial contribuição enquanto componente da banca e principalmente porque, tendo sido meu professor nas disciplinas do Mestrado, tornou-se para mim um referencial de trabalho educativo sério, reflexivo e apaixonado; e também o Profs. Drs. Marcos Correa da Silva Loureiro e Maria Tereza Canesin pelas importantes e oportunas sugestões.

Agradeço ainda à Coordenadora da Gerência de Ações Multissetoriais da SUEE, Alba Lucínia por sua relevante compreensão e ajuda, assim como a todos os membros de sua equipe, meus colegas e amigos de trabalho, por compartilharem das minhas inquietações intelectuais.

À Karina, pela perfeita contribuição em “língua estrangeira ...”

À professora alfabetizadora da escola estadual, campo de estudo, pelas informações prestadas, pelo carinho e pela atenção; sem isso a dissertação não teria se desenvolvido.

Às amigas Lígia, Jackeline e Maria Inês, pelo otimismo que fortaleceu os meus passos.

Ao meu irmão Leonardo, pelo socorro preciso nos momentos de dificuldades com o computador.

Aos irmãos e amigos da Igreja Batista do Jardim Goiás, pelo carinho e pelas orações.

*Que verdade libertadora para o pedagogo: (...) Não sabíamos que um defeito não é apenas pobreza psicológica, mas também uma fonte de riqueza, não só fraqueza, mas também uma fonte de força.*

*L. S. Vygotsky*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

### CAPITULO I

Processo ensino - aprendizagem e as práticas pedagógicas da escola inclusiva .....	24
1. Processo ensino - aprendizagem: da pedagogia tradicional a abordagem histórico-cultural.....	25
1.1. Processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskyana .....	31
2. Educação inclusiva .....	43
2.1. Da exclusão à inclusão: uma abordagem baseada na história da deficiência mental.....	45
2.2. A educação inclusiva como um processo de transformação sócio-cultural .....	49
2.3.O processo de inclusão em Goiás .....	58
3. A deficiência mental à luz do novo paradigma .....	61

### CAPÍTULO II

Linguagem gráfica: novas perspectivas e o letramento do aluno com deficiência mental.....	70
---	----

## CAPÍTULO III

O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva: da teoria à prática .....	88
1. Apresentação e descrição sobre o real: a sala de aula e o seu contexto .....	88
2. Análise do real.....	100
2.1.A capacidade representativa: os conhecimentos prévios e os simbolismos de 1ª e de 2ª ordem.....	101
2.2. Codificação e decodificação de letras e sons e o domínio da linguagem gráfica.....	113
2.3. O nível de letramento .....	116
2.4. Dificuldades e fatores que interferiram e/ou influenciaram na apropriação do código gráfico.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	137
ANEXOS.....	143

## **RESUMO**

Esta dissertação é o resultado de um estudo que tem por tema o letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva. Além do fato de a inclusão educacional ser uma proposta recente, a importância do estudo também se deve ao número restrito de trabalhos científicos nesta área e ao alto índice de pessoas com deficiência mental compondo a população brasileira. O estudo tem, portanto, como objetivo principal conhecer e refletir sobre o nível de letramento apresentado pelo aluno com déficit mental inserido em uma sala comum de uma escola de ensino regular. Tal objetivo exigiu que se determinasse a capacidade representativa daquele aluno, envolvendo seus conhecimentos prévios referentes a leitura e a escrita e os simbolismos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> ordem; seu domínio relativo ao código gráfico, isto é, sua capacidade de codificar e decodificar letras e sons e ainda seu uso funcional relativo a linguagem gráfica.

Para a discussão desta temática realizou-se, em primeiro lugar, uma pesquisa bibliográfica que tratou das questões: processo ensino-aprendizagem, educação inclusiva, desenvolvimento da linguagem gráfica e apropriação desse código pelo aluno com deficiência mental. A segunda parte da pesquisa, desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa com enfoque no estudo de caso, destinou-se a apreensão de dados na dinâmica da sala de aula, o que foi feito através de entrevistas e observações que incluíram as interações de uma aluna com deficiência mental e a professora, assim como com os demais alunos e com o objeto gráfico.

O relacionamento da teoria com os dados apanhados, permitiu a análise do real, sinalizando que a aluna com deficiência mental, encontra-se em um nível consideravelmente elementar de letramento. Contudo, a análise e a interpretação dos dados trouxeram o entendimento de que essa problemática não se deve apenas à questão do déficit mental apresentado pela aluna, mas também à metodologia de ensino-aprendizagem que fundamenta a prática pedagógica daquele contexto escolar.

Palavras-chaves: letramento; educação inclusiva; deficiência mental.

## **ABSTRACT**

This dissertation is a result of a studying on the subject of the mental deficient student literacy at the including school context. Beyond the fact of the educational inclusion be a recent proposal, the importance of its study also is because of the limited number of scientific essays at this area and the high rate of mental deficient people composing the Brazilian population. For that reason, the main goal of this study is knowing and pondering about the literacy level presented by the student who is mental disabled inserted in a common regular school classroom. That purpose demanded it was defined that student representative ability, involving his previous skills referring to reading and writing and the first and second orders symbolism; his graphic code domain, that is, his codifying and decoding letters and sounds ability and also his graphic language functional usage.

First, to argument about this subject, it was done a bibliography research on the following questions: teaching and learning process, including education, graphic language development from a qualitative methodology focusing a case study, was destined to the data apprehension at the classroom proceedings, which was done by interviews and observations that included a mental deficient student with her teacher interacts, thus with the other students and the graphic object.

The relation between the theory and the collected data allowed the analysis of the reality, showing that the mental deficient student is in a considered literacy elementary level. However, the analysis and the data interpretation brought the comprehension that this problem is not only because of the mental disability presented by the student, but also for the teaching and learning methodology that is the pedagogical practice basis of that school context.

Keywords: literacy; education including; mental deficient.

## INTRODUÇÃO

*Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a vêem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança.(...) a percepção distorcida da realidade (...), pode ser mudada, na medida em que o “hoje”, no qual está se verificando o antagonismo entre mudança e estabilidade, já é em si um desafio que se põe à prova(...). Esta mudança (...), implica em um novo enfrentamento do homem na realidade (...) Implica em reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.*

*Paulo Freire*

Esta pesquisa propõe uma investigação a respeito de como se apresenta o letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva, cujas práticas pedagógicas se fundamentam em pressupostos teóricos sócio-interacionistas.

Falar de letramento, por si só já envolve novos estudos acerca da alfabetização, quanto mais quando a abordagem se relaciona a especificidade referente ao funcionamento mental deficitário. Embora sejam crescentes os estudos que focam as novas perspectivas sobre o aprendizado funcional da leitura e da escrita, não são, por outro lado, muito frequentes análises que associem esses estudos ao campo da deficiência mental. Por isso mesmo, visualiza-se que uma proposta nesse sentido traga contribuições à prática pedagógica dos educadores, especialmente em tempos atuais, quando a questão do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com necessidades especiais, deixa de ser objeto de estudo e de trabalho circunscrito apenas ao âmbito da educação especializada: passam a ser assunto de uma educação que também se propõe a ser comum a todos. É, pois, em virtude de uma mudança paradigmática que ascende no cenário social, propondo garantir a todos as condições

que cada um necessita para ter acesso ao espaço comum da vida em sociedade, que a escola regular abre suas portas à diversidade social, inclusive aos alunos com déficits mentais, físicos e/ou sensoriais.

Essas mudanças representam, na verdade, um movimento muito mais amplo de transformações sociais, que manifestados no espaço escolar, definem o movimento de inclusão educacional, deflagrado pela Declaração de Salamanca em 1994 e implementado em vários países, dentre os quais o Brasil. É, de fato, uma proposta relativamente nova, que, se por um lado atende a interesses político-econômicos, por outro, fundamenta-se no princípio da igualdade e tem como respaldo científico pressupostos teóricos que vêm na emancipação humana o motivo e o alvo a ser alcançado.

Pode-se afirmar, ainda, que a construção de uma escola inclusiva reflete uma relação inédita entre a sociedade e a pessoa com necessidades especiais. Esta relação é o resultado de uma longa e significativa história de tensões, lutas e preconceitos e, por outro lado, de conquistas e avanços que representam as raízes da realidade atual, nas quais se acham algumas respostas para os fatos do presente. Por exemplo, reportando-se à década de 60, até por volta dos anos 80, verifica-se que a prática da educação especial, considerada naquela época, uma modalidade da educação escolar, fundamentava-se no princípio da normalização, promulgando a inserção das pessoas com necessidades especiais nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho e o lazer. Embora essa idéia tenha refletido um avanço em relação às atitudes do passado, representadas pela exclusão (quando as pessoas com deficiência eram vítimas até de eliminação física) e pela segregação (quando viviam separadas e isoladas em instituições), o esforço exigido para o processo de adaptação partia quase que exclusivamente da pessoa com deficiência. A proposta básica era de que o aluno com deficiência se capacitasse para a adaptação ao meio, e o papel da escola seria o de desenvolver ações voltadas exclusivamente para a modificação desse aluno, até torná-lo “pronto” para sua integração na sociedade.

Nessa mesma época, a educação se bifurca, constituindo-se de duas modalidades. Uma para atender à clientela com déficits cognitivos, sensoriais e físicos, onde, à despeito de se tratar de um ambiente escolar, prevalecia o atendimento clínico-terapêutico; e a outra regular, voltada para o atendimento da clientela dita normal. Os alunos que chegavam a ser encaminhados à escola regular, na maioria dos casos, ficavam em ambientes separados; isto é,

inseridos na escola comum, mas em salas especiais. Permanecendo, portanto, a idéia da “pessoa diferente vivendo entre aqueles supostamente iguais” (Aranha, 2002, p. 13).

É, de fato, nas últimas décadas do século XX, que se amplia o debate em torno de idéias que propõem a educação de qualidade e equidade para todos, incluindo os educandos com necessidades especiais. Mas, ao contrário do processo anterior, dessa vez, é o sistema educacional que se prepara para receber o aluno. E a educação, antes dividida naquelas duas modalidades, caminha agora, para um processo de unificação.

Sob o impulso dessas idéias, o sistema educacional brasileiro tem buscado se transformar, promovendo ajustes necessários para o atendimento das necessidades especiais de todo o seu alunado. No Estado de Goiás por exemplo, a partir de 1999, a Secretaria Estadual de Educação, através da Superintendência de Ensino Especial (SUEE), implantou essa nova proposta, intitulada “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI)”. Para a efetivação do programa, aquela Superintendência reestruturou o ensino especial, eliminando do ensino regular as classes especial e integradora e a sala de recursos, por não considerá-las compatíveis com a nova filosofia. A sistematização das ações desse programa baseou-se na aceitação e valorização da diversidade, no exercício da cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade (Gil, 2002, p.19). Com efeito, a referida diversidade a quem a escola se propõe acolher, inclui desde alunos com quaisquer tipos de dificuldade de aprendizagem, até aqueles com “(...) superdotação (altas habilidades), condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e, ainda, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente (...)” (Goiás, 2002a, p.4).

Tal é o cenário em que hoje contracenam os atores: alunos, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência; professores, família e comunidade escolar de modo geral. Ou seja, é na escola inclusiva que, de um modo geral, se encontram atualmente os alunos com déficit mental, e é aí que, principalmente a partir de 1999, eles interagem formalmente com o objeto gráfico e dividem com os demais alunos o mesmo espaço e o mesmo currículo; é este, portanto, o momento propício e o espaço ideal para uma investigação relativa à temática do letramento.

Além da escassez de trabalhos científicos nessa área, o estudo especificamente voltado para o aluno com deficiência mental foi considerado importante pelo alto índice de pessoas com esse tipo de deficiência compondo a população mundial. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), 10% da população geral apresenta algum tipo de deficiência e a metade destes têm deficiência mental (Sasaki,1998). Isso significa que no caso do Brasil, um país com 180 milhões de habitantes, 18 milhões apresentam algum tipo de déficit e destes 9 milhões têm deficiência mental.

Outro fator que se verifica, refere-se à dificuldade que as escolas regulares, de modo geral, têm de lidar com a demanda composta por alunos com deficiências sensoriais, orgânicas e circunstanciais; as últimas ligadas a problemas de natureza sócio-cultural. E, de outro lado, verifica-se também a dificuldade dos alunos em sua adaptação à escola. Ao que parece, essa problemática se deve ao fato de o programa de inclusão, além de ser uma proposta recente, não se resumir tão simplesmente à incorporação dos alunos com necessidades especiais pela escola regular. A presença destes alunos na sala comum é apenas um dos passos cuja concretização exige e pressupõe mudanças estruturais e programáticas no espaço escolar, envolvendo transformações atitudinais por parte dos educadores, as quais são ainda caracterizadas pelo preconceito e pela falta de conhecimentos técnico-científicos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência.

De fato, um dos grandes desafios da educação, pelo menos no que se refere à educação inclusiva, parece estar relacionado ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e, particularmente daqueles com deficiência mental, devido à sua constatada dificuldade quanto aos processos metacognitivos (isto é, o conhecimento que a pessoa possui com relação ao funcionamento de seu próprio pensamento), e a sua dificuldade em generalizar o aprendizado, conforme esclarece Mantoan (1997, p.113-114).

Há de se considerar entretanto, que, embora se fale em subfuncionamento cognitivo, segundo D'Antino (1997, p.100), 85% dos casos de crianças com deficiência mental, corresponde ao grupo dos educáveis<sup>1</sup>; isto é, àqueles que podem desenvolver habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, que apresentam prejuízo sensorio-motor mínimo e têm um comportamento semelhante ao de crianças não deficientes. Em princípio,

---

<sup>1</sup> Segundo a classificação mais aceita atualmente, as pessoas com deficiência mental consideradas educáveis, correspondem àquelas que necessitam de um apoio intermitente ou limitado (Teles e Portilho, 2000, p.15).

isso quer dizer que a escola inclusiva não lida com os casos de significativo rebaixamento intelectual, os quais poderiam, sim, exigir profundas modificações gerais nesse contexto. Os alunos com deficiência mental acolhidos por esse meio, dizem respeito àqueles que não exigem um nível de apoio intenso ou que não apresentam comprometimentos acentuados em todas as habilidades de seu desenvolvimento; isto é, são mais comuns na escola de ensino regular, casos de deficiência mental de níveis de apoio intermitente ou limitado. Os demais, de modo geral, permanecem nas escolas especializadas. Por isso, a relação dessa nova clientela com o atual modelo de escola inclusiva parece implicar muito mais em novos posicionamentos por parte da comunidade escolar, assim como na criação de alternativas metodológicas cujas práticas se adaptem às novas exigências.

Além desse fator relacionado ao nível de apoio do aluno com deficiência mental que já se encontra matriculado na escola inclusiva, vale acrescentar aqui, que, de fato, a deficiência em questão “se caracteriza por uma especificidade de funcionamento, que implica um modo deficitário de utilização das estruturas cognitivas, comparado ao desempenho de normais de mesma idade mental” (Mantoan, 1997, p.85), mas também é verdade, que o funcionamento intelectual de alunos com déficit mental “pode ser ativado e mesmo sustentado por apoios cognitivos “(...) propiciados pela intermediação oportuna do professor (...)” (Ibid., p.93). Ainda mais quando esta intermediação se refere à negociação de um objeto de estudo complexo, tal qual é o caso da leitura e da escrita.

Porém, quando se fala em leitura e escrita, fundamenta-se em uma noção que está além de se conceber a apropriação desse código exclusivamente como uma habilidade de codificação e decodificação de símbolos impressos. Ao invés disso, entende-se, em primeiro lugar, que é através desses processos, que as informações, as idéias e os conhecimentos em geral são socialmente adquiridos, registrados e expressos. Em segundo lugar, são processos que “tornam possível outros progressos cognitivos e sociais” (Cook-Gumperz, 1991, p.13). E, ainda, pode-se dizer, que são o resultado cultural da interação do homem com o mundo, ao longo da história (Tfouni, 2002). Por isso mesmo, tecem-se aqui noções à respeito de letramento, pois trata-se de um fenômeno cujo significado se refere à apropriação da linguagem escrita baseada em seu uso social, que se dá através da conexão entre o que se vê e o que se faz na escola e o que é visto e feito fora dela.

Fundamentada nos estudos de Vygotsky, ao mencionar a questão do desenvolvimento da escrita, Rego (1995, p.68), afirma que:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento ( na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (...).

Além desse fator, ligado a desenvolvimento cognitivo, é importante que se leve em conta que, a idéia de inclusão e, portanto de democracia, de igualdade, de cidadania, não pode ser concebida separadamente da idéia de acesso a todos, ao conhecimento historicamente construído e produzido pela humanidade. É nesse sentido que Mello (1998), chama a atenção para o fato de a leitura e a escrita se constituírem num direito e numa demanda básica a ser atendida. A inclusão educacional é respaldada por leis que asseguram esse direito também aos alunos com deficiência mental. Não que esse aprendizado não conste na proposta curricular das escolas especiais, mas como se verá adiante, o trabalho realizado nessas instituições tende a ser centrado em atividades que se utilizam predominantemente de materiais concretos, visuais e de tarefas simples que, de modo geral, levam em conta apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, dispendo-se de poucos desafios e de poucas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento abstrato. A escola de ensino regular, por outro lado, devido à heterogeneidade de ritmos, comportamentos, experiências, habilidades e potencialidades, permite trocas e confrontos que resultam em novos conhecimentos, possibilitando, ainda, a aplicação do conceito da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), proposto por Vygotsky.

O exposto sinaliza o entendimento de que o letramento, assim como todas as atividades simbólicas, é responsável pela aquisição de outras funções cognitivas. Segundo pressupostos vygotskyanos, esse processo favorece a formação do psiquismo (ou dos processos mentais superiores) porque envolve práticas que mobilizam o aluno a pensar, a criar, a planejar. Se for assim, pressupõe-se que esse aprendizado, pode, não apenas promover nos alunos deficientes mentais, maior independência, capacidade de raciocinar, abstrair, resolver problemas e de se relacionar com o meio social, como também capacitá-los a ser parte ativa na sociedade, ingressando no mercado de trabalho e adquirindo condições sociais e intelectuais para lutar pelos seus direitos.

Toda essa temática conduziu à definição do referencial teórico da presente investigação, que se desenvolveu como um todo, desde suas bases teóricas à observação e análise dos dados empíricos, à luz das idéias, formulações e concepções que constituem a *teoria sócio-interacionista* de Vygotsky.

No interior da proposta geral da pesquisa, delinearam-se os objetivos específicos, os quais, somados às categorias de análise, foram marcando o caminho a ser percorrido e os elementos do real a serem evidenciados e analisados. Assim, buscou-se verificar mais especificamente:

- se o aluno com deficiência mental apresenta algum conhecimento relativo a linguagem escrita;
- se o conhecimento relativo à linguagem escrita, apresentado pelo aluno com deficiência mental, envolve o domínio mecânico do código ou o seu uso funcional;
- quais as principais dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência mental na apropriação do código gráfico; e
- quais os principais fatores que interferem e/ou influenciam no processo da apropriação do código gráfico pelo aluno com deficiência mental.

A problemática da pesquisa somada à determinação do objeto e dos seus objetivos, definiram a metodologia utilizada para a sua efetivação: uma abordagem qualitativa, que é caracterizada pela possibilidade de se ter uma visão holística sobre o fenômeno investigado, assim como por permitir um processo indutivo de construção das dimensões e categorias de interesse (Patton apud., Alves, 1991). Embora alguns autores ainda questionem a cientificidade das pesquisas qualitativas, tem sido cada vez maior o interesse de estudiosos por essas abordagens, porque apesar de tais estudos não priorizarem dados estatísticos, amostras ou resultados, valorizam a dinâmica interna das situações estudadas, respondendo ao rigor e a sistematicidade inerentes às investigações científicas mais tradicionais (Bogdan & Biklen, 1994, p. 64).

Tendo-se definido o uso da metodologia qualitativa para o estudo, o passo seguinte foi o de determinar a(s) técnica(s) que possibilitariam o desenvolvimento de sua estrutura geral. Assim, respondendo às exigências impostas pelo problema de pesquisa, decidiu-se primeiramente realizar uma pesquisa bibliográfica com temáticas diretamente relacionadas ao objeto de estudo, o que serviria de subsídio teórico a partir do qual se sustentaria e se desenvolveria a análise sistemática dos dados empíricos.

Tal levantamento bibliográfico buscou definir o processo ensino-aprendizagem segundo algumas das principais correntes teóricas e principalmente de acordo com o sócio-interacionismo. Tratou-se também das práticas pedagógicas da escola inclusiva, o que envolveu um histórico sobre a educação das pessoas com necessidades especiais, assim como, considerações a respeito da inclusão enquanto um processo social, cultural e político, sustentado por avanços científicos. Propôs-se ainda definir e caracterizar a deficiência mental, e, de igual modo, pautar sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, finalizando-se com uma abordagem sobre a apropriação desse código pelo aluno com déficit mental.

Decidiu-se pelo Estudo de Caso como segunda técnica utilizada para atender às especificidades da investigação realizada em campo, que incluiu a fase exploratória, a fase que analisa os dados obtidos, e a fase da elaboração do relatório. Resta esclarecer, no entanto, o motivo que ocasionou tal escolha.

Definiu-se que a pesquisa se desenvolveria em uma escola pública de Goiânia, que recebeu aqui o nome fictício de “Arco-Íris”. Esta escola situa-se na região sul de Goiânia, no setor Pedro Ludovico. Determinou-se posteriormente que a investigação específica se daria em uma sala de 1ª série, propondo-se a investigar todos os alunos da sala com deficiência mental, os quais eram em número de quatro, no dizer da professora (Entrevista não-estruturada; 27/06/03). No entanto, o processo conduziu o estudo para um caso apenas, pois verificou-se posteriormente que, dos quatro alunos indicados, um deles, levando-se em conta sua forma de interagir, seu desenvolvimento lingüístico e motor, era uma criança com dificuldade de aprendizagem, mas não propriamente um aluno com deficiência mental. Isto é, o problema deste aluno parecia se resumir à dificuldades com os conceitos acadêmicos, pois se relacionava eficientemente com as pessoas do meio, tanto se expressando, quanto compreendendo normalmente as mensagens verbais, mesmo as mais complexas. No caso dos

dois outros alunos, não foi possível sequer definir se apresentavam dificuldade de aprendizagem ou déficit intelectual, visto que raramente freqüentavam as aulas. Assim, concluiu-se que, de todos, somente uma aluna apresentava características cognitivas, lingüísticas e motoras próprias dos casos de funcionamento mental deficitário (como se verá mais à frente). Esta aluna, portanto, chamada Kelly, mais as professoras da sala (professora regente e de apoio), constituíram os sujeitos da presente pesquisa.

Assim, em virtude de ser uma investigação que focaliza uma unidade ou um caso delimitado dentro de um sistema mais amplo que abrange questões como: inclusão, educação do deficiente mental e letramento, lançou-se mão do estudo de caso; um método naturalista de pesquisa, em cuja utilização,

(...) a área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (Bogdan e Biklen, 1994, p.90).

Contudo, apesar de se dirigir a um foco, é importante colocar que a evidência e análise dos estudos de caso, não se dão isoladamente como se o objeto fosse anexo da realidade, mas, sim, em sua inter-relação com todos os componentes do contexto. Além disso, é um enfoque metodológico que garante uma condição importante ao pesquisador, que conforme salienta Lüdke & André (1986, p.57), refere-se à possibilidade de “(...) manter-se ao mesmo tempo totalmente inserido na realidade que está estudando, mas também destacado o suficiente para poder estudá-la”. Essa característica foi considerada salutar para o desenvolvimento do estudo presente, pois para conhecer o nível atual de determinado conhecimento, no caso o conhecimento acerca da leitura e da escrita, ali no contexto de sala de aula, julgou-se importante interferir-se o mínimo possível, afim de não influenciar no processo de investigação, tampouco na análise dos resultados.

A opção pela escola “Arco-Íris”, conforme se mencionou acima, se deu por que tratava-se de uma unidade escolar que vinha buscando desenvolver um trabalho pedagógico nos moldes do programa de inclusão desde a implementação dessa proposta, em 1999. Dentre as várias unidades escolares relacionadas ao mesmo, a SUEE (Superintendência de Ensino Especial), considera que a escola “Arco-Íris”, é uma das que mais tem se preocupado em desenvolver ações pedagógicas em concordância com o PEEDI. Além disso, comumente

ouve-se dos multiprofissionais das equipes de apoio, assim como da própria SUEE, que o corpo discente dessa escola é composto por um alto índice de alunos com necessidades especiais; um dos maiores, se comparado ao das demais escolas inclusivas. De acordo com o relato da Professora de Recursos e da Coordenadora Pedagógica, a escola em questão apresentava, em 2003, um total de 54 alunos com necessidades especiais.

A coleta de dados foi mais especificamente realizada no turno matutino da sala de 1ª série. Esta foi escolhida como campo de estudo, porque não havendo pré-alfabetização nas escolas do Estado, seria necessário recorrer ao nível de ensino mais elementar possível, afim de que se pudesse verificar os processos relacionados ao nível de letramento.

Levando-se em conta os objetivos desse processo investigativo, e para concretização do estudo de caso, foram feitas observações das aulas, considerando as interações entre as professoras e os alunos, destes entre si, e para com o objeto de estudo. Além disso, foram também utilizados os seguintes procedimentos: análise documental (mais especificamente algumas produções gráficas da aluna, o planejamento das aulas da professora e o Projeto Político Pedagógico da escola para a complementação dos dados). Realizou-se, ainda, entrevistas não estruturadas e conversas informais com as professoras da sala, a professora regente (R) e a professora de apoio (A), assim como com os pais da aluna envolvida.

Vale ressaltar que, mesmo preocupando-se com a descrição e a análise de um dado específico, pretendeu-se coletar informações e apreender certas concepções, idéias e sentimentos de maneira informal; isto quando das observações de todo o contexto, o que envolveu os diálogos estabelecidos entre a professora R e os alunos, as falas espontâneas, enfim, o movimento e toda a forma de expressão observada nos sujeitos envolvidos com o processo educacional, especialmente aqueles inseridos no cenário particular da 1ª série. Quer dizer, a idéia foi a de apanhar esta particularidade porque ela é, nada mais, nada menos, que uma representação historicamente situada da realidade. De fato, isso tem razão de ser se for levado em conta uma característica marcante dos estudos de caso: a possibilidade da *generalização naturalística*. Segundo esclarecem Lüdke & André (1986, p.19), “(...) em lugar da pergunta: este caso é representativo de quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? (...)”.

Assim, construindo-se um percurso sob a direção deste método que apanha o contexto específico, considerando o geral, após o primeiro contato com a escola, iniciou-se o processo investigativo. Este se realizou durante o 2º semestre letivo de 2003, abrangendo um período de quatro meses e meio; mais exatamente de 10/08/03 à 18/12/03, cobrindo 50 aulas do turno matutino (das 07:00 às 11:15). Somou-se ao todo 195 horas de observação.

Tal período foi considerado suficiente para a obtenção dos dados, submetidos posteriormente, à análise e interpretação. Mas é importante salientar aqui, que embora tenha se definido um tempo para a análise destes dados, à medida que os mesmos foram sendo coletados, de certa forma, algumas relações e associações automaticamente já iam se estabelecendo.

As categorias de análise, foram levantadas com o propósito de se alcançar os objetivos estabelecidos. Tais categorias constituíram-se de questões que nortearam tanto o percurso de descrição como o de análise dos elementos empíricos; a saber:

- o nível simbólico apresentado pela aluna com deficiência mental em termos de linguagem gráfica;

Nesse item, buscou-se verificar se as representações gráficas da aluna manifestaram-se através de rabiscos, desenhos ou traços contínuos (linhas serrilhadas ou onduladas); se ela já era capaz de fazer distinção entre as representações icônicas das não icônicas; se já possuía noção de que se pode desenhar não só objetos como também a fala, de que as marcas gráficas veiculam idéias, significados. E, ainda, se apresentava o conhecimento de que há uma linearidade e uma direção horizontal dos traços.

- 1- o domínio do código, da aluna com deficiência mental, no que se refere à codificação e decodificação de letras, sons e de estruturas morfossintáticas e semânticas.

Aqui o objetivo foi verificar se a aluna conhecia a denominação convencional das letras, se fazia correspondências um a um, entre a quantidade de segmentos orais e a quantidade de letras escritas, ou se já percebia que se pode colocar mais de uma forma gráfica para cada recorte oral ou para cada sílaba e se já realizava generalização.

## 2- o nível de letramento da aluna com deficiência mental;

Nessa categoria propôs-se observar se os símbolos gráficos já eram significativos para a aluna, verificando se ela possuía consciência sobre o que escrevia, para quem e por que fazia. Na perspectiva do letramento isso significa dizer que, qualquer que seja a produção da aluna: texto fragmentado, palavras soltas, uma escrita com muitos erros ortográficos ou até mesmo formas gráficas não identificáveis, o que importava realmente é que fossem produções permeadas por um sentido ou por um objetivo.

Observou-se ainda, se a aluna apresentava-se totalmente iletrada ou se havia desenvolvido algum nível de letramento. Ou seja, se era capaz de reconhecer diferentes tipos de portadores de escrita (inclusive textos informativos, como *outdoors*, placas, avisos, cartas, bilhetes etc), e se utilizava a escrita como apoio à memória, assim como para se comunicar.

No decurso da análise destas categorias, buscou-se ainda, responder a dois dos objetivos traçados anteriormente. Estes eram referentes às dificuldades apresentadas pela aluna com deficiência mental e aos fatores interferentes ou influentes no seu processo de apropriação do código escrito. Considerou-se estes aspectos importantes justamente porque a questão específica do letramento não paira sobre a realidade escolar como se fosse um elemento isolado, com vida própria. Quer dizer, para evidenciar esse aspecto, foram necessários dados, não só à respeito dos conhecimentos internalizados pelo aluno com déficit mental no que se refere à leitura/escrita, mas também, quanto à maneira como a professora conduz o processo de construção desse conhecimento. Ou seja, a metodologia utilizada pela professora para a fundamentação de sua prática pedagógica, as interações em sala e o envolvimento da família foram todos considerados fatores que compõem a realidade investigada; merecendo destaque, ainda, a organização da escola nos seus aspectos físicos e pedagógicos.

A estrutura desta pesquisa constituiu-se de três capítulos. O primeiro, conforme se mencionou anteriormente, propõe realizar uma abordagem geral sobre processo ensino-aprendizagem, que teve como foco central uma análise fundamentada em pressupostos sócio-interacionistas. Em seguida, apresenta a temática da educação inclusiva, discorrendo principalmente sobre o histórico da relação das pessoas com necessidades especiais e a sociedade, a política da inclusão e seu respaldo científico. Finalmente trata da questão da

deficiência mental à luz do novo paradigma, descrevendo a respeito de sua definição mais aceita atualmente e sobre sua nova classificação. Um ponto notável deste capítulo é a abordagem sobre três aspectos principais da teoria de Vygotsky que respaldam claramente a proposta relativa à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.

O segundo capítulo versa sobre a linguagem escrita na perspectiva do letramento, também desenvolvido a partir da direção apontada pela teoria sócio-interacionista. Nesse sentido, não só conceitua leitura e escrita, como também aborda o processo de desenvolvimento desse código, discutindo, inclusive, sobre sua inter-relação com a oralidade. Ao final, o texto analisa a apropriação do mesmo código pelo aluno com deficiência mental, procurando demonstrar, entre outros, que o processo de construção do código gráfico por este aluno segue o mesmo caminho que o de alunos sem deficiência; a diferença reside no fato de os primeiros apresentarem um ritmo de desenvolvimento mais lento.

O terceiro capítulo, intitulado *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva*, refere-se mais propriamente ao estudo de caso. Dedicar-se à apresentação e a descrição dos dados levantados na escola Arco-Íris. Aqui, considera-se os elementos do real apanhados com base nas observações, entrevistas não estruturadas e análise documental. Num segundo momento, apresenta a análise e a interpretação dos dados, segundo a direção determinada pelas categorias de análise. Desenvolve também, as considerações finais, as quais possibilitaram conclusões extraídas do cruzamento entre teoria e empiria. Foi possível aqui complementar questões previamente colocadas, desprezar algumas explicações que se mostraram equivocadas, assim como considerar novas questões que se levantaram no decorrer do processo.

Na certeza de que a realidade está em constante movimento e de que não se tem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação desse real, o estudo presente tem a função de suscitar reflexões e despertar o interesse para novas análises no instante em que se debruça sobre uma temática que ainda carrega muitas perguntas sem respostas e que se vê, de certa forma, desafiada por muitas divergências entre estudiosos da área.

## **CAPÍTULO I - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA INCLUSIVA**

*Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.*

*L. S. Vygotsky.*

Este capítulo dedica-se à discussão sobre o processo ensino–aprendizagem. Não uma discussão desconexa, fria e desvinculada da realidade teórico-prática, mas algo que procura situar as partes no contexto, dando sentido ao todo. Para tanto, viu-se necessário discorrer brevemente sobre o percurso histórico traçado pelas correntes teóricas; estas, embora não tenham apresentado definições imutáveis sobre a ação educativa - visto que tais definições foram sempre socialmente determinadas - em certo sentido, trouxeram contribuições que se mantêm vivas e atuantes no nosso meio.

Tal histórico culminará em uma análise específica sobre o processo ensino-aprendizagem segundo a concepção histórico-social, situando, posteriormente, este tema no contexto da inclusão. O objetivo desta abordagem, é o de contribuir para o entendimento acerca das práticas pedagógicas da escola inclusiva, especialmente no que se refere ao processo de letramento, já que o aluno com deficiência mental – atualmente inserido naquele meio - e o nível de apropriação do código gráfico por ele apresentado, se constituem no principal objeto de análise da presente pesquisa .

## 1. Processo ensino-aprendizagem: da pedagogia tradicional à abordagem histórico-cultural

Pode-se dizer que os estudos acerca dos processos que constituem a aprendizagem, mantendo marcas da antiguidade, foi, ao longo dos tempos, ganhando novos complementos, correções, reformulações; estes, oriundos principalmente, de estudos e análises sobre a natureza do homem e suas relações com o meio físico e social. Tais relações são determinadas por um sujeito cognoscente e uma realidade cognoscível, já que em princípio, inevitavelmente, disso resulta o conhecimento, a “aprendizagem”. E, como se constatará, esses estudos exercem uma clara influência sobre a prática pedagógica da educação contemporânea (e esse é um dos motivos pelos quais se faz menção a eles), embora suas propostas científicas, se utilizadas na íntegra, não respondam mais a multiplicidade das demandas sócio-culturais que configuram a modernidade da era atual. Esta afirmação ganha sentido se se considerar o quadro de uma realidade que se vê hoje orientada pela evolução científica e tecnológica e, ainda, por uma crescente especialização de saberes e fazeres, que tende a ver o homem não mais em sua globalidade; o que reflete a racionalidade do mundo, conduzindo-o ao seu desencantamento, como diria Max Weber (1974, p.165). Essa situação mostra que o solo sobre o qual caminha o trabalho docente, ainda não se encontra suficientemente firme, reforçando a necessidade de uma reflexão que envolve paradigmas epistemológicos e concepções pedagógicas surgidos antes do século XX .

Assim, marcadas por conceitos, em geral aprioristas, ou no extremo oposto, empiristas , o século XIX foi palco para o desenvolvimento, dentre outras, das seguintes teorias do processo ensino-aprendizagem: *disciplina mental*, *crescimento natural* e *apercepção*, seguidas, no século XX, pelas teorias *behavioristas*, e por concepções que buscaram estabelecer uma relação intrínseca entre sujeito e objeto; quer sejam, as teorias gestaltistas, as teorias progressistas influenciadas pelo marxismo e o construtivismo soviético.

A teoria da *disciplina mental* preconizava a idéia de que as faculdades mentais são fortalecidas pelo treino, tendo o professor o papel de encontrar os exercícios mais eficazes para tal fim. A ênfase, portanto, não estava na aquisição de conhecimentos. Exemplificando, Bigge (1996, p.9) afirma que, com base nessa perspectiva, “um professor (...)ensinaria de maneira a desenvolver os poderes da mente infantil e provavelmente faria de início uma lista de palavras que os alunos deveriam aprender a reconhecer, ler e soletrar. Poderia utilizar

cartões com palavras para leitura rápida (...), e fazer com que os alunos de baixo rendimento retornassem à escola após o horário regular de aula, para mais exercício”.

A teoria sucessora, denominada *teoria do crescimento natural* (Bigge, 1977, p.32), traz a perspectiva de que o homem é hereditariamente bom e ativo, sendo capaz de dirigir seu próprio aprendizado, praticamente sem a necessidade de escola e professor. Para os naturalistas, o “auto-desenvolvimento” da criança, manifesta o que lhe foi concedido pela Natureza ou pelo Criador, dependendo apenas de um ambiente puro e sem corrupção (ibid., p.33 ). Um professor que adote essa postura apenas ensinará seu aluno, se este expressar o desejo de aprender a ler e a escrever. O mais importante, nesse caso, são os sentimentos do aluno e não o aprendizado de habilidades específicas.

Em contraste com as concepções acima, segue-se outra grande perspectiva do processo ensino-aprendizagem que, descrendo nas idéias inatas, preconiza que todo o saber vem de fora; e até que as primeiras idéias sejam parte da mente, isto é, até que se tornem uma representação mental, não há nada ali a não ser uma receptividade inerente. Trata-se da *teoria da apercepção*, que entra no campo das *teorias associacionistas*, entendendo a mente humana como “um composto de impressões elementares reunidas por associação, que se forma quando os conteúdos de fora fazem certas associações com os conteúdos pré-existentes” (Bigge, 1977, p.35).

A questão não é mais fortalecer as faculdades mentais ou disciplinar a mente, mas formar uma massa aperceptiva na mente dos alunos, começando por experiências pelas quais eles já tenham passado, ampliando-as a partir daí. Desta forma, o processo para aprender deveria seguir, na visão dos herbartianos, uma série ordenada de passos, a saber:

- 1- preparação – em que se recorda experiências anteriores sobre o tema em questão;
- 2- apresentação – onde são apresentados elementos novos relacionados ao tema;
- 3- assimilação (comparação e compreensão) – as idéias prévias se unem às idéias novas.
- 4- generalização – os alunos procuram formular elementos comuns aos fatos apresentados;
- 5- aplicação – o princípio aprendido é usado para resolver problemas cujo conteúdo tenha relação com a temática estudada.

O professor que segue esta linha teórica, poderia começar a ensinar ler e escrever a partir do alfabeto, sendo que depois que os alunos reconhecessem todas as letras, mostraria que estas se unem para formar palavras. Só após propor algumas regras desse tipo, o professor “poderia falar-lhes sobre coisas já conhecidas, como cachorros, gatos, meninos e meninas. Então lhes mostraria a palavra gato e explicaria que está significando gato (...)” (Bigge, 1996, p.12).

Vale observar que, de fato, esse processo visa levar os alunos à compreensão, mas não à reflexão, pois a proposta é a de que o professor siga um plano invariável, sem dar espaços a questionamentos e polêmicas por parte dos alunos. Por isso mesmo, segundo esta abordagem, o plano de aula é previamente preparado e inclui respostas às quais os alunos deverão chegar através de um processo, de modo geral, mecânico, conduzido sob o domínio total do professor.

Esta teoria desenvolvida pelo filósofo alemão J. F. Herbart, alcançou os primeiros anos do século XX, abrindo terreno para estudos acerca dos *processos mentais* e dando base para a elaboração de métodos de ensino mais sólidos, conforme assinala Bigge (1977, p. 48). Além disso, seus estudos a respeito das “disciplinas formais” (as quais, para ele, permitem um treinamento intelectual, cujos efeitos se estendem a todas as outras matérias do currículo), serviu de base para que, mais tarde, Vygotsky defendesse a idéia de que a “aprendizagem de habilidades específicas em um domínio, transforma o funcionamento intelectual em outras áreas” (Veer & Valsiner, 2001, p.361).

Todavia posteriormente, as teorias do campo behaviorista: o conexionismo, o condicionamento e o reforçamento, se levantaram, desafiando esses conhecimentos teóricos antecessores, trazendo seu postulado básico de que o aprendizado resultaria de uma resposta condicionada ou reforçada por um estímulo externo. Embora sejam aparentemente semelhantes, vale ressaltar que um dos fatores que distingue as teorias behavioristas da disciplina mental, seria o fato de as primeiras se preocuparem com a aquisição do conhecimento, enquanto que nas últimas, os estímulos externos tinham o papel principal de treinar os poderes mentais.

Definindo-se estas versões das teorias do condicionamento E-R, pode-se dizer que a teoria conexionista da aprendizagem, desenvolvida por Thorndike, explica que aprender significa gravar conexões no cérebro, conexões estas que se formam por ensaio e erro, segundo a *lei do efeito* (resposta fortalecida se for seguida de prazer e enfraquecida se seguida de dor); a *lei da prontidão* (certas unidades de condução do cérebro são mais predispostas do que outras a fazer sinapses ou ligações); e a *lei do exercício* (o tempo de retenção de um estímulo no cérebro, depende do número de repetições de um estímulo-resposta).

A *teoria do condicionamento* pode ser descrita como um “*behaviorismo puro*”, por entender a aprendizagem como “um processo de construção de reflexos condicionados através da substituição de um estímulo por outro”, sem a presença de reforço, conforme conclui J. B. Watson, em concordância com o *condicionamento clássico* de Pavlov (Bigge, 1977, p.57).

O esboço dessas versões teóricas se completa, aqui, com a psicologia de B. F. Skinner, denominada *condicionamento operante*, para este “todo comportamento humano é um produto de reforçamento operante” (Ibid., p.123), sendo o operante definido como uma série de atos, reforçados ou fortalecidos, durante o processo de aprendizagem, não para estabelecer conexões, mas para aumentar a frequência e a probabilidade das respostas. Enfim, em sendo o homem um ser moldável, o meio pode agir, determinando seu desenvolvimento. Tal é a idéia básica destas formulações *behavioristas*.

Mas é nesse cenário que se esboçam novos estudos. Inclusive, os autores Vasconcelos & Valsiner (1985) e Bigge (1977), referem que os traços originais das *teorias interacionistas*, como se verá adiante, começam a se delinear no decurso da próxima corrente teórica representada pelas teorias cognitivas, dentre as quais as concepções do *campo gestalt*. De modo geral, as idéias advogadas, nesse caso, mostram que aprender é resultado das ações ou, mais precisamente, das interações entre a pessoa e o meio. “Desaparece a idéia da reação de um organismo passivo frente a um estímulo e a uma cadeia de S-R que vai e volta do organismo para o ambiente” (Bigge, 1977, p.76); a ação que leva ao aprendizado depende de uma experiência consciente. Sendo que, “aprender por experiência é fazer uma ligação entre o que fazemos às coisas e o que desfrutamos ou sofremos em consequência dessa interação” (Dewey, 1979, p.164). Diferente do associacionismo, para a psicologia da forma (*gestalt*, em alemão), quando da ligação do indivíduo com as coisas, os objetos não são

percebidos em partes isoladas, mas como um todo, através da percepção de um campo único; só depois dá-se atenção aos detalhes.

Um filósofo que apresentou idéias importantes nessa época, foi John Dewey, que, entre outros, mostrou a importância da ação para os processos de aprendizagem. Para ele, “vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais (Aranha,2002, p.169)”. Já se revelava aqui, a preocupação com a conexão que deve haver entre os conteúdos pedagógicos e os saberes cotidianos, informais.

Dando prosseguimento ao trajeto histórico que se propôs realizar, mas ainda raciocinando sob inspiração dos preceitos *gestaltistas*, pode-se afirmar que, segundo esta concepção, a aprendizagem “(...)é produto do insight ou da reestruturação súbita do problema. (...)Essa reestruturação fica vinculada ao conceito de equilíbrio. Idéia esta que será desenvolvida por Piaget (...)” Pozo (1998, p. 177).

A última afirmação mostra que a obra de Piaget tem suas origens tanto no estruturalismo, como na perspectiva da *gestalt*, conforme afirmam Vasconcellos & Valsiner (1995). De modo geral, para este epistemólogo, o processo de aprendizagem pode ser explicado em termos de equilibração. Quer dizer, aprender resultaria de um desequilíbrio ou ainda de um conflito cognitivo, gerado quando da assimilação de informações do meio, informações estas interpretadas em função das estruturas conceituais disponíveis (Pozo,1998). Nesse processo estão envolvidos dois elementos complementares e interdependentes: assimilação e acomodação. Dito de outra forma, mediante as ações dos sujeitos sobre os objetos, a assimilação ocorre quando o estímulo externo é integrado às estruturas pré-existentes, sendo que o ajustamento desse esquema, representado pela modificação da estrutura assimilatória, ou seja, a acomodação, culminará na equilibração. Nesse sentido pode-se entender equilibração como um processo de sucessivas construções; construções do conhecimento e efetivação de um aprendizado .

Assim, é possível afirmar que, os pensamentos de Piaget, e também os da *Gestalt*, marcam a chegada de uma nova concepção que veio sendo moldada com o tempo, defendendo a idéia de que o aprendizado não consiste apenas numa ação do meio sobre o homem, nem deste em direção ao meio, mas resulta dessa interação no espaço interpessoal.

Ou seja, num rio de correntes contrárias, tendo-se de um lado o inatismo e de outro o comportamentalismo, emerge nova tendência: uma “nascente teórica” que até hoje, e hoje mais que nunca, rega e alimenta o ideário educacional. Aqui, a mente humana nem é passiva, nem ativa, mas sobretudo, interagente. Correspondendo, não a uma interação alternada, mas simultânea, mútua; entre indivíduo e meio. E esta é a ótica sobre a qual, e através da qual, configuram-se as teorias interacionistas, as quais buscarão superar as tendências tradicionais, sendo, portanto, o “fio da meada”. A partir deste faz-se possível tecer um entendimento acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, onde os pólos sujeito- objeto se inter-relacionam.

Esta é uma concepção unânime entre diversos autores, tais como, *Piaget, Vygotsky, Gramsci, Wallon, Paulo Freire* e outros. Ou seja, os teóricos apresentam, sobre esse elemento central, propostas diferentes, reconstróem conceitos diferentes, reformulam e formulam novas idéias, mas, comungam da mesma perspectiva que orienta o sujeito em direção ao meio e este em direção ao sujeito. Como analisa Libâneo (2002, p.77), quanto às concepções interacionistas, há um “núcleo básico” de suas várias versões, que traz a seguinte definição: “(...) a aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos.”

As interações entre o “eu” e o mundo consistem num “amálgama organizado” e contínuo inerente ao processo de aprendizagem, significando em outras palavras, que para aprender é necessário interagir. E essa relação direta entre os fenômenos interação e aprendizagem, há muito tem sido trabalhada por vários autores da área da educação e de outros campos aplicados. Por exemplo, em Morin (2000, p.52) vê-se sustentada essa idéia, quando ele afirma: “(...) não há cultura sem cérebro humano, mas, não há mente (...) sem cultura.”.

Paulo Freire (1979) também compreende o homem como um ser relacional. Para esse autor, as relações do homem com o seu contexto, fazem com que “(...) ele se transforme num ser conseqüente que cria e recria a sua totalidade (...), discernindo e transformando a história e a cultura” (Moraes, 2000, p.179).

Wallon, semelhantemente, defende a “mútua dependência entre a criança pequena (*sic*) e o meio social (...)” (Vasconcellos e Valsiner, 1995, p.40).

E, como já se mencionou anteriormente, Piaget também analisa o desenvolvimento humano, partindo de suas interações com o meio. Para ele, a evolução humana tem origem biológica, mas é ativada pela ação e interação do organismo com o meio.

Muito embora a proposta interacionista de Piaget seja considerada a “mais bem sucedida na psicologia contemporânea”, como admite Pino (2001, p.30), alguns pontos de sua posição revelam limites, especialmente quando é aplicada aos processos de ensino-aprendizagem formais. E em meio a essa obra tão interessante e tão completa, os fatores que a tornam insuficiente para alicerçar estas questões e, mais especificamente aquelas tratadas neste estudo, estão provavelmente situados na irrelevância dada por Piaget ao contexto social, quando se fala da produção do conhecimento. De fato, para o autor, o conhecimento é construído por meio das interações entre o sujeito e o meio, no entanto, o meio não designa, para ele, o aspecto sócio-cultural da história dos homens.

### 1.1. Processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskyana

As últimas afirmações suscitam questionamentos acerca do processo ensino-aprendizagem. Mediante essas inquietações que acabam postas entre teoria e prática, entra em cena o pensamento Vygotskiano. De acordo com Wertsch e Tulviste (2002), o crescente interesse pelos estudos de Vygotsky, provavelmente decorre do papel que esse teórico confere ao contexto social: a história e a cultura são, para ele, a gênese do psiquismo humano. Esse e os demais pressupostos de Vygotsky, são fundados no materialismo histórico e dialético. Isto é, a *teoria histórico-social*, de modo geral aplica o pensamento marxista na área da psicologia. Nesse sentido Pino (2001, p.38) refere que, segundo essa perspectiva, o conhecimento que é uma produção social, “emerge da atividade humana (trabalho social, nos termos de Marx e Engels), a qual, em contraposição à atividade própria ao mundo animal, caracteriza-se por ser social, instrumental e transformadora do real”. Vale ressaltar que, a mencionada instrumentalidade, diz respeito principalmente aos elementos semióticos, através dos quais o homem age sobre si e sobre os outros.

O desmembramento dessa idéia central, como se fará mais adiante, apresentará novos elementos teóricos que darão outra roupagem à definição dos processos ensino-aprendizagem, mais pactuados, inclusive, com a realidade atual. Além disso, revelará um conteúdo consideravelmente favorável à especificidade do aprendizado de alunos intelectualmente comprometidos. Isso porque a diversidade em sala de aula, representada por culturas, saberes, inteligências e níveis de desenvolvimento diferentes, é analisada sob esta ótica, como algo positivo ou até mesmo, indispensável às interações promotoras do aprendizado e do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo<sup>3</sup>. Por este e outros motivos, os pressupostos da *teoria histórico-social* têm sido analisados, defendidos e aplicados por diversos autores nas últimas décadas.

Sob o enfoque dessa teoria, entende-se que é na relação do ser humano com o mundo objetual, o qual ganha significação através do outro, que o homem se constrói e se transforma, transformando também o mundo, na medida em que cria condições para sua própria existência. Esta troca, só é possível porque os dois universos: o interno e o externo fazem-se interligados pela linguagem, enquanto uma “ponte mediadora”, um instrumento semiótico utilizado pelo homem, tanto para modificar os objetos, como para modificar sua própria natureza.

E tendo em mente que, o plano ontogenético do desenvolvimento é uma individualidade do que ocorre no plano filogenético (Id, 2000, p.51), pode-se dizer que o aprendizado, que implica em produção de conhecimentos, os quais implicam em desenvolvimento das funções psíquicas, resulta da interação do homem com o objeto de conhecimento, sendo determinado pela atividade material e pela relações humanas.

Sustentado por esta concepção dialética, o aprendizado, para Vygotsky assume uma conotação mais ampla, do que comumente se vê nas abordagens tradicionais. Exemplo disso é a ausência da promulgada dicotomia entre ensino e aprendizagem. Para o autor, ambos os

---

<sup>3</sup> Importante frisar que o limite cognitivo dos alunos que compõem a mencionada diversidade não pode ser determinado como se fosse algo quantificável, visto que o nível de dificuldade (que no caso refere-se ao comprometimento mental, envolvendo alunos cujo nível de apoio é o intermitente ou o limitado), varia de sujeito para sujeito: depende de certas condições individuais, como saúde geral e personalidade, assim como de condições externas como a intensidade, a qualidade e a frequência do apoio dado pelo meio social no qual este sujeito se insere.

aspectos constituem um só processo, representado pela interação entre o eu e o outro; onde o “eu” aprende e ensina e o “outro” ensina e aprende, de forma simultânea. Trata-se de um processo em que o social e o individual se fundem e se redimensionam reciprocamente (Rabelo,2003). Segundo esse entendimento, as técnicas que o professor desenvolve com os alunos não são levantadas *a priori*; são, sim, estabelecidas no momento da interação, correspondendo à forma como o aluno interage, ou mesmo de acordo com o desenvolvimento de suas funções mentais. Sendo que estas, por sua vez, se transformam na medida das ressignificações individuais dos próprios alunos, como resultado das intervenções do professor.

Esta argumentação legitima a expressão “processo ensino-aprendizagem”, contrapondo-se, pois, aos termos “ensinar” e “aprender” tomados enquanto processos isolados. O emprego do termo “ensinar”, por si só, revela concepções e práticas pedagógicas relacionadas com a educação tradicional, marcadas pela idéia de transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, tido esse como receptor passivo. E o uso isolado do termo “aprender”, sugere a adoção de noções aprioristas que posicionam o sujeito num primeiro plano, conforme se viu no caso da *teoria do crescimento natural*. Ou no máximo, idéias construtivistas, que, como se viu, preconizam um aprendizado construído pelo próprio aluno, em interação com o objeto.

Tendo em vista o exposto, interessa saber, qual o fator que sinaliza a apropriação de um conhecimento ou o estabelecimento do aprendizado, na perspectiva de Vygotsky. A questão agora parece girar em torno do processo de internalização. De fato, para Vygotsky, aprender significa internalizar; e internalizar, por sua vez, corresponde à passagem de um conhecimento que está em nível externo, social, interpsicológico, para o nível interno, individual, intrapsicológico, tendo como base as experiências sócio-culturais do sujeito. Essa transição é mediada pelo outro social através da linguagem, já que esse é o instrumento utilizado pelos componentes da dialogia. Considerando, ainda, que toda essa dinâmica impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos - especialmente o daquele cujo desenvolvimento esteja em nível potencial - na medida em que forma ou desenvolve os processos psicológicos superiores – P.P.S. – (atenção voluntária, memória voluntária, raciocínio, planejamento, imaginação, abstração, etc.).

Não se poderia deixar de destacar aqui um ponto crucial que distingue notavelmente a teoria de Piaget, da teoria de Vygotsky: a questão da instrução, da mediação. Ou seja, para o

primeiro, a criança constrói sozinha seu aprendizado, descobrindo-o, inventando-o. Não está evidente aí a noção de que a internalização dos conhecimentos, em especial dos conceitos científicos, depende da linguagem (Pozo, 1998, p.191). É através dela que o objeto de estudo é negociado, e é através dela que se transmite valores, crenças, conceitos e saberes de determinada cultura, concretizando o processo de interação mediada, aspecto esse claramente analisado na teoria de Vygotsky .

Para Piaget, a linguagem é secundarizada no que se refere à formação do pensamento. No caso da criança, por exemplo, a origem da lógica está nas ações, estas estruturam o pensamento que, por sua vez, estrutura a linguagem. Já para Vygotsky, a linguagem possibilita as interações através de sua ação comunicativa e a partir disso tem um papel decisivo na estruturação do pensamento. Segundo o autor, aspectos da fala externa internalizam-se, tornando-se a base da fala interior que é regida pelo sentido e não pelo significado (a parte dicionarizável do sentido). Na criança, esse processo é claramente identificado na fala egocêntrica. Neste caso, a criança fala sozinha: é como se estivesse repetindo para si mesma o que viu, o que ouviu ou o que fez no seu meio. Desta forma, vai abreviando cada vez mais a sua fala, transferindo-a para seus processos interiores. Porque conforme analisa Vygotsky (1998a, pp.184-185) “(...)enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento”.

Cabe aqui um parêntese afim de realçar a relação entre sentido e significado aplicada ao processo ensino-aprendizagem. Entende-se, pois, que um conceito deverá fazer sentido para o sujeito se o seu significado interagir com os conhecimentos prévios que ele já possui. E é dessa forma, ou seja, é fazendo sentido que os novos conhecimentos são apropriados. Numa situação de aprendizagem escolar, isso deve ser levado em conta, embora se saiba que se o conteúdo específico proposto pelo professor não fizer sentido para o aluno, não quer dizer que não houve aprendizado de outros conceitos implícitos na ação pedagógica, assim como de idéias e valores, os quais podem ser identificados pelos alunos com base em suas vivências afetivas. Por isso mesmo, Vygotsky (1998a, p.188), afirma que:

Para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras - temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação.

Pensando assim, entende-se que o professor não deve se preocupar apenas em compartilhar com seus alunos palavras cujos significados lhes sejam comuns. Partindo de palavras que vão ao encontro das experiências, da afetividade e do contexto sócio-cultural dos alunos, favorecerá a criação de um vínculo entre os educandos e as novas informações propostas por ele, o que, por sua vez, favorecerá a efetivação de um aprendizado.

Entrando-se, pois, na especificidade que representa a essência da abordagem trabalhada aqui, a qual, já se sabe, refere-se ao aprendizado do aluno com deficiência mental, verifica-se que a maioria das imprecisões, dúvidas, questionamentos, tanto teóricos, quanto práticos, dizem respeito ao limite imposto pelo fator biológico no desenvolvimento do sujeito, determinando um atraso nas aquisições motoras, neurológicas, psicológicas e/ou sociais. Tal limite, tem justificado outro: alguns educadores, especialmente os da área do “ensino especial”, minimizam as possibilidades de superação dos períodos mais elementares do desenvolvimento do aluno com déficit intelectual, lançando mão de práticas pedagógicas baseadas em estímulos predominantemente concretos e visuais, dificultando ou impedindo seu avanço para níveis mais complexos do aprendizado formal.

Essa idéia, ou esse equívoco, encontra sustentação em dois fatores. Um seria a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e, relacionado com este, o segundo fator que diz respeito ao papel do fator biológico e o papel do fator social sobre a formação e evolução do sujeito.

Ocorre que, o ideal construtivista de Piaget que ainda embasa muitas práticas pedagógicas atuais, inculcou no pensamento do corpo docente a questão dos estágios ou etapas do desenvolvimento, que reflete a visão do autor sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (2001, p.104) afirma que, para Piaget

O desenvolvimento deve atingir determinada etapa com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem.

De fato isso pode ser legitimado pelas próprias palavras de Piaget (1990, p.13) que diz: “(...) a linguagem adquire numa certa idade e não noutra, segundo uma certa ordem e não

numa outra, e só se transforma, pois, em pensamento, na medida em que este se encontra apto a se deixar transformar.”

O autor afirma também que:

(...) a vida social, evidentemente desempenha um papel essencial na elaboração de um conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem ou do símbolo (...). (...) A própria função simbólica (...) como mecanismo individual cuja existência prévia, é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição ou a aquisição das significações coletivas. (Piaget, 1990, p.13-14).

Isso pode levar a um reducionismo - de certa forma teoricamente fundamentado: a ação pedagógica de alguns professores acaba sendo norteadas exclusivamente pela questão dos estágios relativos ao desenvolvimento infantil. Os fatores sócio-culturais ficam em segundo plano. Quer dizer, na espera pelo alcance desse grau de maturação ou desse nível de prontidão, é que os alunos com deficiência mental ficam confinados no estágio sensório-motor, na esperança, por parte dos professores, de que, estímulos nesse nível possam fazê-los evoluir mais um degrau nessa suposta sucessão de estágios, tornando-os preparados para um ensino de conteúdos mais elaborados, mais abstratos e mais complexos.

Esse é um dos fatores da teoria de Piaget que, quando localizados no processo ensino-aprendizagem de sala de aula, deixa lacunas que só podem ser preenchidas por uma teoria que não vê o organismo como a principal fonte dos atos... mas que concebe o desenvolvimento do organismo como resultante de uma interação deste com o meio social, num cenário que envolve, a tarefa, a criança e o ambiente... E, acrescenta-se, o “outro” mediador, manifestando a noção de que o aprendizado tem um papel relevante sobre o desenvolvimento. Quanto a isso Vygotsky (1998b, p.40) afirma: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo, profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Daí a importância em se analisar a questão da aprendizagem na perspectiva de Vygotsky, partindo-se das relações entre desenvolvimento, aprendizado e os aspectos biológico e social.

Quanto ao fator biológico, não há como ignorar seu valor. Em seu estudo sobre o desenvolvimento infantil, Luria (2001, p.87) abordou esta questão, referindo que uma criança só começa a seguir com os olhos um objeto que se move por volta da 4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> semana de vida. E conclui que até 3 ou 4 meses a criança não percebe o mundo exterior sobre qualquer forma distinta.

Segundo Vygotsky, essa relativa primazia do que é biológico sobre o que é social só ocorre nos primeiros momentos de vida, quando as interações estão apenas se iniciando. Apesar de que, algumas funções consideradas inatas não são livres de inputs sensoriais e de experiências que se iniciam pré-natalmente, como é o caso da função auditiva: um bebê, mesmo recém-nascido, já é capaz de distinguir a voz de sua mãe em preferência à voz de outra mulher. Isso ocorre porque, segundo Northern & Downs (1989), desde a 20<sup>a</sup> semana de vida intra-uterina, a cóclea (uma das estruturas do ouvido interno), já funciona normalmente, permitindo que alguns estímulos auditivos sejam audíveis no ventre.

Mas, a fim de se compreender o sentido que Vygotsky dá ao papel do aspecto biológico sobre o desenvolvimento humano, e a sua relação com questões referentes ao desenvolvimento e a aprendizagem, é necessário partir-se de uma análise sobre a formação e constituição dos processos psicológicos superiores (PPS), os quais, como considera Baquero (1998), são a formulação central da *teoria histórico-social*. Tal análise remete o presente estudo ao início da vida do homem, quando sua atividade psicológica apresenta-se bastante elementar, e manifesta-se em comportamentos marcados por necessidades biológicas, orientados pela impressão imediata e transmitidos hereditariamente: trata-se de comportamentos ligados à linha de desenvolvimento natural. Como salienta Baquero (Ibid.), são relacionados com formas elementares de memorização, atividade senso-perceptiva, motivação, etc., que em princípio efetuam-se sem a utilização de instrumentos e signos, já que as funções psicológicas da criança se dão de forma involuntária e não intencional. É como analisa Vygotsky em *A formação social da Mente*: “Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa (...)” (1998b, p.68).

É importante assinalar que a referida linha de desenvolvimento natural, concernente aos processos de maturação e crescimento, refere-se de modo especial ao córtex cerebral. Este órgão é para Vygotsky, a base do funcionamento psicológico, isto é, na medida em que a estrutura cortical se desenvolve, oferece condições orgânicas para que as funções superiores

possam se desenvolver. Isto resulta em afirmar que há, realmente, uma base biológica, ou “set de condições básicas”, conforme o denomina Baquero (1998, p.31), que, inclusive, não participa dos processos de desenvolvimento e apropriação mútua, somente no início da vida (embora se saiba que prevaleça ao nascimento, prevalência essa assumida logo em seguida pela cultura, pelo social); não é possível, negar que por detrás dos processos de interiorização dos conceitos - fenômeno que constitui a passagem de um conhecimento do plano inter para o plano intra-psicológico - há processos neuro-biológicos subjacentes. Assim, pode-se dizer que a apropriação de um saber, em qualquer momento da vida, corresponde a um processo que depende de aspectos sócio-psico-emocionais do desenvolvimento humano, os quais envolvem também um processamento sensorial, que inclui, por sua vez, a recepção, a transmissão e a interpretação das sensações auditivas, visuais ou tátil-cinestésicas.

De modo geral, tais sensações, assim que captadas, seguem para áreas específicas no cérebro, onde se inter-relacionam, com base em suas equivalências, em busca de compreensão e significado para a posterior elaboração da resposta (Fonseca, 1995, p. 42). Essa resposta, não se pode perder de vista, resulta de uma combinação entre os conhecimentos prévios do “eu” e os conhecimentos do “outro”, concatenados sempre com a realidade sócio-histórica. Equivalendo-se a dizer que o biológico fornece os elementos básicos a serem interpretados dentro de uma cultura específica.

Tende-se a crer que, se há aqui algum tipo de afecção, em nível cerebral, rompe-se a unidade básica que confere ao organismo as condições ideais para seu desenvolvimento e aprendizagem. De fato, há uma limitação de ordem neurobiológica, mas Vygotsky propõe uma noção de cérebro enquanto um

(...) sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. (...) O cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico (Oliveira, 1993, p.24).

Essa referência se transforma num dado importante para que se estabeleça a convicção quanto à preponderância do fator social, da cultura e do outro, sobre o desenvolvimento do sujeito, num sentido global: bio-psico-social. Além disso, o exposto oferece pistas que orientam uma conclusão: a de que através de um processo deliberado, sistematizado e

formalizado de ensino-aprendizagem, pode-se mudar o curso de um desenvolvimento, cuja tendência poderia ser a de estacionar ou, inclusive, involuir.

Logo, cabe considerar que os processos de maturação orgânica, embora sejam importantes, não são suficientes e nem mesmo se transformam, num “ processo de continuidade linear” (Baquero,1998, p.72), assumindo a forma dos processos psicológicos superiores. Os processos elementares e os superiores correspondem, respectivamente, a duas linhas diferentes de desenvolvimento, as quais, no campo da ontogênese, se relacionam, uma com o aspecto natural e biológico e a outra com o sócio-cultural do desenvolvimento. Mas apesar desta distinção se complementam, já que o desenvolvimento cultural se acha sobreposto aos processos de crescimento e maturação do organismo. Quer dizer, são linhas de desenvolvimento distintas, mas complementares. Tanto é assim que Vygotsky refere : “(...)As duas linhas de mudança penetram uma na outra formando basicamente uma única linha de formação sócio-biológica da personalidade da criança” (*apud* Baquero,1998, p.30)<sup>5</sup>.

Faz-se alusão, aqui, a uma especificidade analisada por Vygotsky, no que tange a esses processos. Já que os processos PPS (processos psíquicos superiores) não são uma forma avançada dos PPE (processos psíquicos elementares), o que promove, então, a evolução dos primeiros? Isto é, que fatores favorecem o desenvolvimento do controle consciente e voluntário sobre as próprias operações psicológicas ? A resposta parece ser mesmo a ação educativa formal. Lembrando-se que aí se incluem, além da educação escolar, também a educação familiar, a educação profissional, entre outros; “(...) desde que estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas (...)” (Libâneo,2002, p.89). Mas, e quanto aos conceitos cotidianamente internalizados de forma não-intencional, não-sistemática e não-planejada? Não favoreceriam eles o desenvolvimento dos PPS? Porventura, a interação direta entre o indivíduo e o meio físico e social, não pode ser considerada uma relação de ensino-aprendizagem , na medida em que, através da imitação, da observação, da experimentação. . .possibilitam a apropriação de conhecimentos ?

Para explicá-lo deve-se ter alguma noção sobre a subdivisão que Vygotsky faz no interior dos próprios PPS, denominando-os de PPS rudimentares e PPS avançados. Ambos representam o desenvolvimento cognitivo, mas diferem quanto ao grau de autonomia do

---

<sup>5</sup> Esta afirmação de Vygotsky, mencionada por Ricardo Baquero, é citada em Werstch (1988:58)

indivíduo sobre uso de suas funções psíquicas e a descontextualização relativa ao uso de instrumentos de mediação.

Desse modo, pode-se afirmar que, as formas de conceitualização próprias da ciência, são as envolvidas com os PPS avançados. Isso quer dizer que, é no panorama das práticas escolares que se favorece o desenvolvimento desses processos; os PPS rudimentares, também implicam num controle consciente e voluntário sobre si e sobre os instrumentos de mediação. Todavia, como evidencia Baquero (1998, p.73), “para a aquisição de certas formas de desenvolvimento psicológico (...) é necessária a participação em processos de socialização *específicos* (...)” .

Contudo, deve estar claro que nem um dos tipos de conceitos – científico e cotidiano - e nem um dos tipos de aprendizagens – formal ou informal – são mais ou menos importantes; são sim, interdependentes. Aliás, os conceitos cotidianos adquiridos numa aprendizagem informal funcionam como o ponto de partida para a formação do conhecimento científico. O próprio Vygotsky afirma que “(...) o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio (...)” Vygotsky (1998b, p.104).

Com apoio nestas premissas Vygotskyanas, quando se refere que o processo de aprendizagem estimula o desenvolvimento do sujeito, numa relação interdependente há, nos bastidores deste enunciado, a idéia de que aprender e, conseqüentemente, desenvolver são fenômenos, em princípio, resultantes das interações sociais. No entanto, num contexto prático, são processos que dependem de que o aprendiz penetre na intersubjetividade daqueles que o rodeiam, ou mais precisamente, daqueles que o ensinam. E, por outro lado, que aqueles que ensinam favoreçam esta sintonia, esta dialogia. O dispositivo teórico que envolve e explica esse fenômeno seria, portanto, a zona de desenvolvimento proximal, definida pelo próprio Vygotsky, como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998b, p.112).

Um ensino que incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, sobre as funções mentais que estão em fase de expansão, na verdade parte de um desenvolvimento real mínimo, atual (que é o que Vygotsky chama de nível potencial); mobilizando vários processos de desenvolvimento, sendo internalizados e transformados em desenvolvimento real, num real mais evoluído, que servirá, inclusive, de alicerce para novas aprendizagens, determinando um processo de complexificação contínuo. Como diz o teórico, o domínio inicial de determinado conhecimento “(...) fornece base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças” (ibid., p.118).

Uma atuação pedagógica que de outro modo leva em conta apenas o que a criança é capaz de fazer sozinha, tende a ver o desenvolvimento do aluno num sentido retrospectivo, maturacional. Um educador que segue esse raciocínio, acaba negociando aquilo que o aluno já sabe ou, no extremo oposto, tende a negociar aquilo que está muito além de suas possibilidades de aprendizado. No primeiro caso é comum não se despertar a atenção do educando e, no segundo é possível que se gere desmotivação. Esta dinâmica de ensino-aprendizagem, entre outros, não orienta, nem estimula a internalização dos novos conceitos negociados, ali, naquela inter-relação.

A forma de promover a internalização ou a entrada da criança na vida intelectual do “outro”, o que significa em outras palavras, “aprender”, e também ensinar, construir e reconstruir um conhecimento, transformar e ser transformado, poderia, por exemplo, estar de acordo com o que propõe Goés (2001, p.79). Para esta autora, a negociação de objetos de conhecimento, deve corresponder ao vivido/sabido pelo aluno, ou pelas crianças, permitindo-as se apoiar “(...) numa abordagem narrativa, baseada na memória, trazendo para a atividade relatos que envolvem eventos cotidianos, atributos pessoais ou de conduta delas próprias ou de outras pessoas ” (Ibid., p.79). Esse momento, no contexto de sala de aula é, na verdade, a atividade conjunta, a interação intersubjetiva, onde “(...) a iniciativa da criança é usada como ponto de partida ou pretexto para uma abordagem sistemática do objeto de conhecimento em foco.” (Ibid, p.79-80). Por detrás desse jogo dialógico, favorece-se a passagem de um saber informal para o saber científico, efetivando-se um aprendizado.

Importante colocar que esta questão da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) abrange um conceito que não se resume apenas nas interpretações comumente defendidas por diversos autores, as quais se referem a:

(...) prontidão para aprender; sensibilidade para a aquisição de novas formas de ações; construção de capacidade apoiada em andaimes (*scaffoldings*) sociais; atividades conjuntamente organizadas; transferência de controle do outro para o sujeito, etc. (Ibid., p.83).

Muito além disso a proposta se baseia na ação partilhada, mas que leva em conta, não só uma inter-relação harmoniosa entre pessoas, implicando em “movimentos convergentes de significado”, mas também num conhecimento construído no desacordo, na divergência, que carrega a idéia, sublinhada por Vygotsky relativa a heterogeneidade do grupo e dos saberes presentes na situação vivida.

O que se traçou até aqui dá elementos para a conclusão de que aprender implica no desenvolvimento dos PPS e o desenvolvimento desses está na dependência de uma “boa aprendizagem” e\ou de um “bom ensino”. Isso significa trabalhar sobre “(...) conquistas de desenvolvimento ainda em aquisição e somente conseguidas em colaboração com o outro” (Vygotsky apud Baquero,1998, p.99).

Assim, se a meta da educação formalizada for a de favorecer a apropriação de conteúdos acadêmicos, visando a formação e a transformação do indivíduo, o processo ensino- aprendizagem em âmbito escolar, conforme a perspectiva sócio- interacionista, deve considerar os conhecimentos assistemáticos como ponto de partida com vistas a atingir os conceitos científicos. Contudo, muito mais que isso, a prática de ensino- aprendizagem formal, que estabelece uma relação dialética entre sujeito e objeto, mediada semioticamente, tem condições, e deve ter como objetivo, o desenvolvimento das funções mentais que dão ao sujeito a capacidade de interagir, de internalizar e de generalizar os conceitos apropriados, produzindo, desse modo, outros saberes .

Do exposto resulta a idéia de que aprender, no sentido de internalizar e apropriar, é, no fim das contas, um processo representado pela evolução da cognição. O próprio Vygotsky assinala “(...) o aprendido é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (...)” (Vygotsky,1998b, p.108).

A repercussão dessas propostas de Vygotsky, tanto no meio acadêmico, como nas práticas cotidianas de sala de aula, ganha um sentido que não se limita à questão específica da aprendizagem escolar, mas são, sim, respostas à busca por um modelo educacional, que dê conta, não apenas da dimensão intelectual do homem, tampouco de sua formação tecnológica que tem ecoado ao grito do mundo moderno altamente técnico e científico. Mas um modelo capaz de gerar uma formação voltada para multidimensionalidade do ser, como sugere Moraes (2000, p.17).

Considerar a totalidade do homem, e ao mesmo tempo as especificidades e individualidades entre os homens, torna-se imprescindível atualmente, considerando-se a emergência do novo paradigma social e educacional da inclusão, o qual implica na busca, legalmente e teoricamente respaldada, pelo acesso de todos a todos os setores da vida social, especialmente ao espaço escolar. Tal acesso, jamais se dará, como se espera, se só um ou outro aspecto do desenvolvimento humano for contemplado; se assim for, as portas estarão sempre fechadas para aqueles que possuem uma potencialidade ou um estilo de aprendizagem pouco reconhecidos, como, por exemplo, uma inteligência que não seja a lógico-matemática e/ou a verbal - lingüística. Contudo, como ressalta Rego (2001, p.102), a partir dos postulados de Vygotsky o homem passa a ser contextualizado, permitindo estudos dialéticos que levam em conta, não só o aspecto biológico, como também o sócio-cultural.

Estas questões remetem ao tema da diversidade nas escolas, mostrando a pertinência em se refletir a respeito da educação inclusiva, abordando mais especificamente sobre as práticas pedagógicas que hoje buscam se configurar de acordo com esta concepção.

## **2. Educação inclusiva**

Desde o início dos anos 90, discussões dedicadas à educação de pessoas com necessidades especiais têm se multiplicado entre os profissionais envolvidos com a área. O assunto gira em torno de uma meta: corrigir pensamentos imediatistas e posturas discriminatórias em relação aos educandos com algum tipo de deficiência. A atual LDB - Lei 9.394/96 - reflete (e também gera) algumas mudanças nesse sentido, quando no Capítulo V e, mais especificamente, no art. 85, descreve:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de deficiência.

Embora o termo “preferencialmente” dê margens para vários tipos de interpretações, a lei expressa um discurso diferente em relação ao proferido no passado; um discurso alimentado por uma nova concepção acerca da educação de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Trata-se da inclusão educacional; um movimento que teve início há mais ou menos três décadas, expandindo-se a vários países, dentre os quais o Brasil, que, buscando acolher alunos com necessidades especiais nas salas comuns das escolas regulares, almeja uma sociedade inclusiva, ou seja, um lugar social adaptado para incluir em seus sistemas gerais não só essas pessoas com deficiência, mas a todos, independente das diferenças.

Alguns autores como Werneck (1997), Machado (1997) e Mantoan (1998a) referem que a idéia de educação inclusiva suscita a metáfora do caleidoscópio, em que a diversidade de peças é indispensável para a beleza e riqueza do seu todo; da mesma forma, a diversidade de alunos numa sala comum, é necessária e enriquecedora para todo o grupo.

Mas a idéia de igualdade na diversidade não se resume em uma ação ou num conjunto de ações; antes disso, implica em mudança paradigmática produzida nas relações e pelas relações sociais, pautada sobre o pressuposto de que embora os homens sejam singulares, diferentes entre si, têm todos um conjunto de características que os faz seres humanos. Nisso está a igualdade e nisso reside o motivo magno para um convívio comum.

Segundo Sasaki (1999), o conceito de educação inclusiva, expressa-se pela primeira vez na Declaração de Salamanca em 1994, onde se lê:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devam aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importa quais dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (Sasaki. 1999, p. 120-121).

Contudo, o movimento de inclusão não representa uma idéia cujo surgimento tenha se dado abruptamente. É sim, o resultado de um longo e complexo processo histórico que demanda uma rápida incursão pelo trajeto percorrido por um dos atores principais dessa história, a educação especial. Com base nessa retomada será possível contextualizar a questão da inclusão educacional, tornando-a parte de um movimento contínuo e não linear da história da modalidade especial de educação. Inicialmente, utilizar-se-á a educação do deficiente mental como um ponto de referência, para tornar mais clara a abordagem teorizada. Apanhando, dessa forma, a singularidade de um todo real, pode-se conhecer as origens dos termos, conceitos e concepções relativas à questão do déficit mental, fenômeno este que compõe o objeto de estudo desta pesquisa.

### 2.1. Da exclusão à inclusão: uma abordagem baseada na história da deficiência mental

Em âmbito mundial, a história da deficiência mental, ou mais precisamente, da educação da pessoa com deficiência mental, seguiu, basicamente, a mesma trajetória percorrida pela educação especial. Conforme a descrição de Sasaki (1997), esse percurso pode ser teoricamente representado por quatro etapas; a saber, a etapa da exclusão, da segregação, da integração e a atual fase da inclusão.

Afirma-se que, ancorados em concepções metafísicas, que apregoavam de modo geral, o inatismo, o meio social que remonta à antiguidade, passando pela idade média, acreditando num potencial dado *a priori*, não poderia conceber a idéia de um sujeito “mal formado”, “mal constituído”; mesmo porque segundo sua noção de desenvolvimento, caberia ao meio somente o papel de aperfeiçoar as capacidades inatas. Se estas não existiam, não haveria portanto o que desenvolver. Aliado a tais concepções respaldadas pela filosofia da época, o misticismo era muito presente, principalmente entre os povos da idade média, o que os levava a crer que a pessoa diferente era possuída pelo demônio ou era a expressão de um poder sobrenatural. Sendo assim,

“(…)o homicídio dos indivíduos com deficiência mental e física era legalizado ” (Teles e Portilho, 2000, p.1).

O contexto dessa época é claramente explicitado em um trecho dos preceitos de Sêneca, filósofo e poeta romano, nascido em 4 a.C :

(...) Mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (Carvalho, 1997, p.14).

Quando não eram sacrificados, eram escondidos e afastados do convívio social, conforme se lê num texto de Platão: “Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença as autoridades os esconderam como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado (*A Republica*)” (Ibid., p.14).

Esses tempos de total exclusão alcançou o século XIV, lançando valores, crenças e preconceitos a “vários cem anos” seguintes. Com o tempo, essas atitudes se modificaram, embora o preconceito tenha persistido e se estendido até a modernidade. A questão da deficiência segue sendo analisada por parâmetros religiosos, sendo associada, por exemplo, à pecados cometidos pelos antepassados.

A partir da idade moderna (século XVII), sob a influência de concepções filosóficas *deterministas*, onde o homem aparece sujeito às forças da natureza (Aranha,1996, p.113), verifica-se uma visão mais humanística à respeito das pessoas com deficiências e emerge nova noção acerca da deficiência mental; os sujeitos vítimas dessa “patologia” passam, a ser vistos como pessoas, embora herdeiros de insuficiências humanas. (Carvalho,1997, p.17). Nesse período, não havia sequer uma classificação segundo o grau de comprometimento; eram todos considerados gravemente afetados. Aqueles, cujo comportamento não se mostrava aparentemente alterado, “(...) eram incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada e sem interesse em investir na educação” (Jannuzzi,1985, p.28). A maioria das pessoas com deficiência mental era, pois, separada do convívio social e mantida em asilos, albergues e conventos.

Por força de um “liberalismo limitado”, como o definiu Jannuzzi (1985, p.19), surgem, no Brasil, as primeiras instituições educacionais para pessoas com deficiências, mas voltadas, especificamente a alunos cegos e a alunos surdos. Os primeiros estabelecimentos de ensino para a “clientela” com funcionamento mental deficitário, aparecem nos hospitais. Isso se deve ao fato de os médicos se depararem com esses casos em hospitais psiquiátricos, levando-os a abrir caminho às primeiras teorizações sobre o assunto. O sistema educacional nessa época,

portanto, passa a ser representado por duas modalidades, a educação regular e a educação especial, esta de base clínica, reabilitadora.

Outro fator que, posteriormente, contribuiu para os avanços nessa área, foi a determinação da escala métrica de inteligência, desenvolvida por Alfred Binet no final do século XIX. Esta, refere-se ao teste do quociente intelectual (Q.I), ainda hoje utilizado em alguns casos. Consiste na aplicação de provas padronizadas com questões envolvendo conhecimentos matemáticos e\ou lingüísticos, cujo resultado é dado em idade mental. Embora Binet tenha privilegiado apenas esses conhecimentos e considerasse um único tipo de inteligência, os testes do Q.I, permitiram as primeiras classificações referentes aos tipos de déficit intelectual. Tendo sido também, o ponto de partida para a criação de serviços de atendimento a essas pessoas.

Os indivíduos com déficit mental, foram, então, inicialmente classificados como “débeis, imbecis e idiotas”, revelando o ponto de vista médico como decisivo para a noção desse tipo de deficiência; o que, aliás persistiu por muito tempo, estando ainda implícito no discurso e na prática educacional atual.

Posteriormente, desenvolveram-se outros tipos de classificação, as quais tiveram como parâmetro o grau do quociente de inteligência (Q.I.) e\ou se basearam no grau de educabilidade. Quanto às primeiras, segundo a O.M.S, com base nos testes psicométricos determinou-se que valores de Q.I. inferiores a 70 permitiriam considerar o indivíduo como tendo deficiência mental. Embora se saiba hoje que a prova para a aferição do Q.I exige muito mais um conhecimento adquirido do que a potencialidade ou a capacidade para aprender, determinou-se que indivíduos cujo quociente de inteligência varia de 0 a 20, são reconhecidos como deficientes mentais profundos, os quais desenvolvem-se muito lentamente e praticamente não se beneficiam de algum tipo de estimulação. Os valores de Q.I. que variam de 20 a 35, indicam que o indivíduo apresenta uma deficiência mental severa, podendo ser treinado em A.V.D (atividades de vida diária). Valores entre 36 a 50 permitem classificar o indivíduo como um deficiente mental moderado, o qual pode adquirir determinadas habilidades como cuidado pessoal, atividades de vida diária, socialização e comunicação oral. Indivíduos, por sua vez, cujo valor de Q.I. encontra-se entre 50 a 70, são considerados deficientes mentais leves, os quais, como já se referiu, constituem a maioria dos casos de

deficiência mental, sendo capazes de uma aprendizagem acadêmica em nível primário, segundo referem as autoras Teles & Portilho (2000, p.13).

Quanto ao grau de educabilidade, os indivíduos com deficiência mental podem ser classificados em dependentes, treináveis e educáveis. Para se ter uma noção, considera-se que os deficientes mentais profundos e severos correspondem aos dependentes, os moderados são os treináveis e os leves são os educáveis (*Ibid.*, p.14).

Carvalho e Machado evidenciam que:

(...) essa profusão de classificações, de rótulos, baseados em critérios- médicos, psicológicos, sociais ou pedagógicos- alguns deles científicos, porém, muitos de caráter arbitrário (...) marcaram negativamente, durante muitos anos, muitas pessoas, mesmo depois que elas conseguiram mostrar que, como as demais, possuíam mais pontos positivos do que negativos (Carvalho e Machado, 1997, p.4).

Tanto os avanços na área dos estudos do cérebro, como na área dos estudos da mente, marcaram os anos 60, delineando-se sobre o solo de uma concepção emergente: a concepção *histórico- social*, que trazia a perspectiva básica de que “o ser homem se faz permeado pelas relações humanas (...)” (Aranha,1996, p.115).

É sabido, contudo que nem sempre as descobertas científicas decidem a trajetória da sociedade, apesar de sua inegável importância. Na verdade, os fatores político-econômicos estão por detrás desses avanços. Tanto é assim que, nesta década de 60, temendo a crescente organização dessas tensões, o Estado demonstrou certa preocupação com a educação de modo geral e com a educação especial propriamente dita. Nesse momento, os deficientes mentais, passaram a ser assistidos em centros de reabilitação, clínicas especializadas, escolas especiais e, posteriormente, inseridos em salas especiais do sistema regular de ensino. Trata-se do movimento da integração social, com o objetivo de trazer as pessoas com necessidades especiais aos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho e o lazer. O ajuste que tornaria isso possível, no entanto, era unilateral, partindo das próprias pessoas com deficiência; por seus méritos pessoais e profissionais que a habilitariam a contornar os obstáculos físicos e atitudinais interpostos no caminho entre ela e o meio social.

Os estudos dessa época sustentam a idéia de que, à despeito da limitação orgânica, em interação com o meio, as pessoas com deficiência mental têm potencialidades que podem ser desenvolvidas. Dessa forma, tais atendimentos objetivavam “preparar” esses alunos até que atingissem um nível ótimo de desenvolvimento afim de se adaptarem às salas comuns das escolas regulares.

Com o tempo, no entanto, tornou-se claro que, essas pessoas permaneciam sempre separadas das demais; a maioria não atingia a esperada normalidade. O nível de desenvolvimento optimal mantinha-se num “horizonte teórico”, e como tal, embora pudesse ser visualizado, não podia ser alcançado.

Nesse contexto, sob força de um enfoque teórico sócio- interacionista, dá-se início uma nova mudança de conceitos e valores, com relação à educação do deficiente mental, permitindo o nascimento da idéia, legalmente e cientificamente respaldada, de que a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência nas salas comuns das escolas regulares, tendo em vista os desafios, a complexidade dos conteúdos e as possibilidades de interações mais diversificadas, características desse meio, favorece-se o aprendizado e o desenvolvimento desses e dos demais alunos. Essa idéia marca o início da formulação de um novo paradigma, que busca deixar para trás um modelo médico, para assumir um modelo social de deficiência. Trata-se da fase da inclusão, que propõe, um sistema educacional de qualidade para todos os alunos, tenham esses algum tipo de condição atípica ou não.

## 2.2. A educação inclusiva como um processo de transformação sócio-cultural

De fato, não resta dúvida de que um movimento de transformação contínuo, gradativo e não linear, vem se dando ao longo da história e vem caracterizando concepções, valores e mesmo as ideologias de cada época. Isso resulta, de certa forma, das relações entre os homens e a natureza e dos homens entre si, as quais na medida em que se dão, vão promovendo mudanças externas e também internas, “intra-psicológicas”, como diria Vygotsky. Nessas relações o sujeito vai reestruturando seu psiquismo e vai se desenvolvendo, continuamente. Tal processo é marcado pelo objetivo central de o indivíduo ser aceito pelo seu meio. Nessa

busca, considerando suas necessidades, seu desejo e sua motivação em alcançar aquele fim, o homem se conhece e conhece o mundo que o cerca. Conhece seus limites e suas potencialidades, seus direitos e seus deveres. Suas ações vão perdendo o caráter de involuntariedade, de inconsciência e vão se modelando com atitudes mais planejadas, mais voluntárias, mais conscientes e criativas. É assim na filogênese e da mesma forma na ontogênese.

Estas mudanças trouxeram os homens a que tempos e a que nível de evolução? Em primeiro lugar é preciso admitir que esse processo evolutivo, na medida que confere ao homem algum nível de consciência crítica à respeito de si e do outro, lhe dá condições de reivindicar seus direitos quando necessário. Em segundo lugar, vive-se um momento histórico em que a sociedade, e conseqüentemente a escola, tem a oportunidade de refletir sobre seu pensamento, que embora esteja diante da complexidade crescente do mundo da informação, da ciência e da tecnologia, ainda se exercita analiticamente, na medida em que conhece o todo, separando-o, disjuntando-o, sem atentar-se para suas inter-relações. Isso remete o estudo às análises de Morin (2000), Moraes (2000), Ferreira & Guimarães (2003), os quais apesar de apontarem para a emergência de um novo paradigma, fazem crer que o momento atual é análogo a um crepúsculo, em que, embora se visualize a luminosidade do dia, ainda se esteja sob as sombras da noite.

De qualquer forma, a idéia de uma escola aberta para todos começa a se concretizar respaldada por dispositivos legais, que apoiados nos direitos humanos, procuram expressar o quanto é importante reconhecer e promover a pessoa com deficiência, enquanto cidadão em pleno direito. Alguns destes instrumentos normativos são: em âmbito mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e já mencionada Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994. Esse documento, segundo Sasaki (1997, p. 34),

(...) foi adotado por mais de 300 participantes representado por 92 Países e 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (...). Trata-se do mais completo texto sobre inclusão na educação (...).

Em âmbito nacional, essa política encontra apoio no Plano Decenal de Educação Para Todos de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1996 e a Política Nacional

de Educação do MEC. E, em âmbito estadual, conta-se com a proposta conclusiva do Fórum de Educação para a Diversidade – FUNCAD/UCG/SEE/SME de Goiânia; além deste, tem-se a Lei Complementar nº 26/98 das Bases da Educação do Estado de Goiás.

Entende-se, pois, que o estabelecimento destas leis e a formação de uma nova concepção acerca das deficiências, são como o fruto da mobilização da sociedade civil, das próprias pessoas vítimas das discriminações e preconceitos, assim como, das pessoas com as quais estas convivem ou têm contato mais direto. Ferreira & Guimarães (2003, p.86-87), destacam um trecho do documento: Propostas das pessoas portadoras de deficiência aos candidatos à Presidência da República (1989), que ilustra bem esta questão:

De nossa longa história de lutas, duas lições aprendemos.

1ª - Nossos problemas, como pessoas portadoras de deficiência, têm origem na maneira como nossa sociedade está organizada, onde os privilégios para uma minoria são sustentados pela miséria da grande maioria.

2ª - Como a deficiência começa na sociedade, aprendemos que é como CIDADÃOS, junto com a maioria dos brasileiros, que vamos resolver nossos problemas como pessoas portadoras de deficiência. Portanto, é nos unindo, nos organizando e demonstrando nossa força com ações concretas, que vamos garantir os nossos direitos e de todos os brasileiros.

Esse processo de luta vem sendo respaldado e/ou impulsionado por avanços científicos, os quais, de modo geral, têm demonstrado que os déficits, sejam eles cognitivos, físicos ou sensoriais, não são uma barreira irremovível que incapacita as pessoas para suas realizações pessoais e sociais.

Enfim, o que se deseja afirmar é que, por mais que o fator político esteja presente nessa dinâmica, a sociedade civil teve e tem sua contribuição, quando, de um estado de ignorância gerador de atitudes preconceituosas, passou para uma condição mais sensível e consciente de suas potencialidades e as do ser humano em geral, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência. Estas mudanças apontam para um desenvolvimento científico e ético da humanidade.

Contudo, pelo fato de a questão político-econômica ser vista por alguns estudiosos da área como o pano de fundo do movimento de inclusão educacional, considera-se que o assunto deve ser trazido à tona a fim de ser confrontado com argumentos favoráveis à proposta. Na verdade, a dinâmica desta e de outras realidades se alimenta de contradições;

elementos aparentemente oponentes entre si são o motor dos fenômenos reais. Como dizem Ferreira & Guimarães (2003), há pessoas que contribuem com o movimento, complementando-o com idéias, argumentos e princípios. Há outras que dificultam e, com isso, acabam tornando o processo ainda mais desafiador e permeado por ações reflexivas.

Com efeito, Coraggio (1998), apresenta algumas noções que possibilitam uma reflexão sobre a relação entre a questão político-econômica e a proposta de inserção dos alunos com necessidades especiais em escolas do sistema regular de ensino. Para o autor, há três formas de se entender a ligação entre o Estado e a sociedade. A primeira se dá quando as políticas sociais têm o objetivo de dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, investindo recursos públicos nos setores sociais básicos; na segunda, a política social seria um instrumento da política econômica, com objetivos característicos do neoliberalismo; e na terceira forma, as políticas sociais seriam entendidas como uma estratégia utilizada pelo Estado, para não perder o controle sobre o desenvolvimento econômico do país, tornando ineficientes ou retirando do cenário social, alguns bens e serviços básicos, para dar espaço para o clientelismo político. Estratégia esta que, vale dizer, funciona silenciando ou abafando as lutas da população pelo exercício da cidadania.

Para Coraggio (*Ibid*), esses três sentidos de políticas sociais, estão sempre presentes, entrelaçados e difusos no campo da ação. E, de fato, a nova cultura política, nesse caso representada pela inclusão educacional, pode ser entendida como tendo um papel de intermediação entre o Estado e a Sociedade. Como refere Cohn (2001, p.94), “(...) à primeira vista trata-se de uma conquista da sociedade civil organizada (...)”, o que não é de todo falso, como se viu. Mas, na realidade, os programas e reformas sociais daí oriundos, são organizados muito mais “(...) como lugar de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial” (*Ibid.*, p.95).

Isso caracteriza a concretização de uma política neoliberal, cuja premissa central, segundo alguns autores, como Peixoto (2002), refere-se à austeridade fiscal, isto é, à restrição aos gastos públicos. Inserindo os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, as quais implementam programas educacionais comuns que consideram a diversidade, o Governo não precisa mais dispensar verbas para as instituições do ensino especial. Como nos lembra Libâneo (2003, p.35), “(...) as escolas especiais são caras, pois requerem professores

especialmente profissionalizados, turmas menores de alunos e, freqüentemente atendimento profissional individualizado”.

A idéia aí presente, é a de que com a inclusão educacional, o Estado se veste de um discurso ideológico, que parte do princípio da educação com qualidade e equidade para todos, e encena um papel de conteúdo humanístico e democrático. Contudo, nos bastidores, seu objetivo se revela inteiramente voltado para a colaboração com o capital monopolista. Tanto é assim que se questiona se o processo de inclusão tem sido eficientemente acompanhado por um amparo estrutural nas escolas envolvidas; ou se tem se dado de forma precária, respondendo apenas aos interesses políticos. Isto equivale dizer que, não basta inserir o aluno com algum tipo de deficiência nesse meio, é preciso que o meio se adapte às suas necessidades especiais. Aliás, se por um lado, a Declaração de Salamanca preconiza a incorporação da diversidade de alunos pelo ensino regular, por outro, adverte para o aprimoramento desse ensino. Exemplificando tal observação, pode-se utilizar a seguinte advertência de Carvalho e Machado, referindo-se, entre outros, ao processo de adaptação das escolas inclusivas:

(...) Consideramos que a pessoa portadora de deficiência pertence à turma regular quando ela é aceita pelo grupo, quando participa das atividades como todos os alunos, obviamente atividades adaptadas às suas dificuldades (...). Caso já esteja numa classe especial, querer colocá-lo numa classe regular pode significar “segregá-lo” se ele não puder acompanhar um currículo que não esteja de acordo com suas necessidades e possibilidades (Carvalho e Machado, 1997, p.8).

Assim, para alguns autores como Ferreiro & Guimarães (Ibid., p.117), a inclusão educacional pode ser tomada como uma “força cultural para a renovação da escola”, indo muito além de um “cartão de visitas” governamental ou de uma estratégia política, sobrepondo-se à mera colocação de alunos com déficits funcionais ou orgânicos num espaço comum. Stainback & Stainback (1999, p.30), também referem que:

(...) a inclusão não é, nem deve se tornar uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem por em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

Sasaki (1998, p.4), faz uma síntese das barreiras que, de modo geral, são postas no caminho das pessoas com deficiências, dificultando ou impedindo seu desenvolvimento e sua adaptação ao meio social, e mostra, por outro lado, alguns princípios nos quais deve se basear uma escola inclusiva, afim de que as barreiras sejam removidas, fazendo do aluno com necessidades especiais parte daquele contexto.

Segundo o autor, portanto, as barreiras são representadas, entre outros, por: “(...) ambientes restritivos; discutíveis padrões de normalidade; pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre seus direitos (...)” (Id., Ibid).

Mas o rompimento de tais barreiras faz-se pela construção de um cenário verdadeiramente inclusivo, o qual deve se inspirar em princípios que, entre outros, são (Sasaki,1997, p.38):

- (...)senso de pertencer: filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntas;
- liderança: o diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias;
- padrão de excelência: os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos;
- colaboração e cooperação, envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (...);
- novos papéis e responsabilidades: os professores falam menos e assessoram mais (...);
- parceria com os pais (...);
- acessibilidade: todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assertiva;
- ambientes flexíveis de aprendizagem: aprendizado cooperativo adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc;
- novas formas de avaliação escolar: dependendo cada vez menos de testes padronizados (...);
- desenvolvimento profissional continuado: aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo, visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos”.

Essas inovações tanto práticas quanto teóricas relacionadas com a inclusão, apresentadas acima, têm um alicerce, uma teoria que as apoiam e que as defendem. Trata-se do sócio-interacionismo, em que é possível encontrar muitas respostas e premissas as quais

não só explicam como também justificam a proposta inclusiva (também o referencial teórico do Programa de Inclusão implantado em Goiás – PEEDI-). Dentre vários motivos, abordar esse assunto é importante porque levanta uma reflexão sobre a forma simplista como essa temática muitas vezes é encarada. É comum se ouvir dizer, por exemplo, que a educação inclusiva é benéfica por promover a socialização das pessoas com deficiência. E que a escolarização dessas pessoas no mesmo tempo e espaço que as demais, deve acontecer porque “todos nós somos diferentes” ou “todos nós temos algum tipo de necessidade especial”.

Embora essas afirmativas não sejam equivocadas, não são também suficientes para apoiar o movimento de inclusão social e educacional. No primeiro caso não seria absurdo afirmar que também é possível se socializar na escola especial; tanto com os colegas, como através de outros contatos externos, já que o aluno não estaria isolado, tal qual num processo de internamento (Peixoto, 2002, p.60). No segundo caso, pode-se dizer que somos realmente diferentes! Mas quando se refere aos alunos com necessidades especiais, reporta-se a alterações consideráveis relativas às condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, sociais e lingüísticas, entre outras. As quais geram um nível de limitação que exige, por sua vez, um processo de adaptação mais elaborado, com ajustes bilaterais; isto é, tanto por parte da pessoa com deficiência, como por parte do meio no qual ela está ativamente inserida. Esta observação se justifica se se considerar que, as necessidades especiais muitas vezes de somam ainda a condições sociais marginalizantes como pobreza, trabalho infantil, negligência, privação cultural etc.

Além dessas, outras razões, portanto, explicam e justificam a proposta da educação inclusiva, razões estas que têm como pressuposto teórico o sócio-interacionismo de Vygotsky.

Três fatores principais podem tornar mais clara a relação entre a perspectiva vygotskyana e a educação das pessoas com deficiência no ensino regular. O primeiro diz respeito à dimensão social como principal responsável pelo desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky o fator biológico e maturacional não é elemento decisivo. Para ele, é nas interações que o sujeito aprende e se desenvolve, tendo o aprendizado a função de desenvolver os processos cognitivos. Isto sendo levado para o campo das deficiências, dá elementos para se concluir que, mesmo o aluno apresentando algum tipo de déficit, o meio social, através das interações e mediações, considerando-se as habilidades e potencialidades do aluno, pode favorecer ou impulsionar seu desenvolvimento.

Contudo, segundo as análises vygotskianas, o ensino deve ter um nível de complexidade que exija mais do aluno em termos de exercício mental; desafiando-o e, ao mesmo tempo, motivando-o. Daí o segundo fator, que se refere à ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Dentre outras questões, para Vygotsky, a realização de alguma atividade sob a mediação de um outro mais capaz ou mais experiente, permite a internalização dos conhecimentos ali negociados, efetivando o aprendizado.

O terceiro fator, pontuado com maior detalhe posteriormente, diz respeito ao princípio, também postulado por Vygotsky, do defeito-compensação. De modo geral, segundo essa idéia, em resposta a uma demanda do meio social, uma pessoa com algum tipo de deficiência se organiza psiquicamente de forma diferenciada compensando seu defeito. Mas tal reorganização psíquica, dependerá da motivação da pessoa, do seu meio, do seu grau de deficiência e do meio social no qual está inserida (Rabelo, 2002, pp.27-29).

Esses pressupostos sócio-interacionistas, indicam a princípio que o sistema regular de ensino parece mesmo ser o espaço ideal para a educação formal dos alunos com necessidades especiais; isto levando-se em conta o nível de complexidade dos conteúdos trabalhados e da atmosfera relacional, com sua heterogeneidade de saberes, habilidades, culturas, valores e inteligências, o que é, de igual modo, benéfico para alunos com ou sem deficiências. Esta é uma afirmação que deve considerar o peso da realidade empírica; ou seja, se no discurso equidade e qualidade são conceitos usados sempre conjuntamente, na prática não deveria ser de outro modo. Aliás, os conceitos vitais referentes à escola e, em especial, à escola inclusiva, devem ser além dos de qualidade e equidade, também o conceito de permanência. Isso quer dizer, que a escola aberta para todos, deve estar preparada ou estar se preparando para receber e manter toda a diversidade de alunos.

Além dos pressupostos vygotskyanos assinalados, outra teoria que sustenta a prática da inclusão educacional, funcionando como uma estratégia de ensino, refere-se à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Segundo Stainback & Stainback,

As salas de aula fundamentadas nessa teoria têm maior chance de obter êxito no ensino de todos os alunos (...) [e] (...) maior possibilidade de proporcionar a uma população heterogênea de alunos o acesso a experiências de ensino significativas (Stainback & Stainback, 1999, p. 148).

Desde o início da década de 80, o psicólogo americano Howard Gardner, rompendo com a tradição comum cujo postulado básico era o de que a cognição humana é unitária e os indivíduos são possuidores de uma inteligência única e quantificável, vem apresentando estudos baseados numa visão pluralista da mente (Campbell, 2000). Este pesquisador, considera a importância dos fatores histórico-culturais no desenvolvimento das capacidades humanas e reconhece a relevância da cultura que interage com o sistema nervoso do indivíduo, resultando na evolução das competências intelectuais (Moraes, 1998, p.95). Por esse motivo, seus estudos apontam que uma pessoa não pode ser classificada como inteligente ou não inteligente apenas com base em testes que avaliam superficialmente duas de suas competências – a lógico-matemática e a verbal-linguística. Mesmo porque a inteligência, para Gardner (1995), não se limita a resolução de problemas referentes a estas áreas, mas à todas as áreas do desenvolvimento humano.

A partir de seus estudos ficou constatado que as pessoas possuem um elenco diversificado de diferentes inteligências, cada uma em uma área correspondente no cérebro, sendo que cada indivíduo as combina e as usa sob formas diferentes e pessoais.

Segundo Antunes (2001, p.12), a teoria de Gardner, “lança novas bases para se compreender a aprendizagem e para cuidar de distúrbios ligados a atenção, criatividade e memorização”. Isso porque os vários tipos de inteligência (verbal-linguística, lógico-matemática, musical, cinetésico-corporal, visuo-espacial, naturalista, interpessoal, intrapessoal), representam, na verdade, o desenvolvimento em maior ou menor grau de determinados centros cerebrais ou centros de cognição.

Gardner (Op. cit., pp.22-28), faz um elenco de oito inteligências, que conforme uma análise feita por Antunes (2001), se associam à áreas de base em nível cerebral, a saber:

- inteligência lingüística: relaciona-se com a sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem. Localiza-se nos lobos frontal e temporal esquerdo;
- inteligência lógico-matemática: diz respeito à sensibilidade e capacidade de discernir padrões, relações e símbolos. Refere-se ao raciocínio lógico-dedutivo. Localiza-se no hemisfério direito e lobo parietal esquerdo;

- inteligência espacial: relaciona-se com a percepção de formas espaciais, relações e padrões visuais. Localiza-se em regiões posteriores do hemisfério direito;
- inteligência corporal-cinestésica: refere-se ao auto-controle corporal e à coordenação motora. Localiza-se no cerebelo, gânglios basais e córtex motor;
- inteligência musical: está relacionada à percepção, reprodução e produção de tons, timbres, ritmos e temas. Localiza-se no lobo temporal direito;
- inteligência interpessoal: refere-se à compreensão das pessoas e ao relacionamento eficiente. Localiza-se nos lobos frontais, lobo temporal e sistema límbico;
- inteligência intrapessoal: relaciona-se com o auto-conhecimento. Localiza-se nos lobos frontais e parietais e no sistema límbico;
- inteligência naturalista: refere-se à sensibilidade ao meio ambiente. Localiza-se em áreas do lobo parietal esquerdo.

Assim, se determinada área cerebral, responsável por certo tipo de inteligência, for detectada como uma das mais promissoras e se o processo ensino-aprendizado contemplá-la, pode-se promover mudanças cognitivas consideráveis e positivas (Campbell,2000, p.23). O que leva a crer que uma inteligência serve como conteúdo da instrução, como meio para comunicar o conteúdo, podendo ainda ser utilizada como estratégia para o desenvolvimento de funções cognitivas. Neste caso, sabendo o professor da existência de determinado tipo de inteligência, ele poderá, através dela, despertar o interesse, a atenção e a motivação do seu aluno, o que certamente, favorecerá a aquisição do conhecimento.

O que pode-se entender daí é que, mesmo que um indivíduo possua alguma dificuldade, algum limite ou alguma deficiência, ele não será inteiramente a dificuldade, o limite, a deficiência... Potencialidades, habilidades e outros tipos de inteligências, também se somam para constituir sua totalidade que é, na verdade, uma unidade.

### 2.3. O processo de inclusão em Goiás

A Superintendência de Ensino Especial (SUEE), é um órgão da Secretaria de Estado da Educação (SEE), responsável por coordenar, planejar, supervisionar e fazer cumprir diretrizes legais dos programas de Educação Especial em todo o Estado. A partir de 1999, após uma

reformulação da política de ensino até então em vigor, baseando-se na revisão de propostas, paradigmas e princípios, implementou em Goiás a política de educação inclusiva, cuja premissa básica, já se sabe, é a garantia de educação com qualidade e equidade à todos independente de possíveis diferenças, sejam elas de ordem biológica, funcional, ou de âmbito sócio - cultural. As ações básicas levantadas para o cumprimento da nova proposta, constituíram o Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), sendo que sua operacionalização, entre outros passos, se deu principalmente através da implementação das unidades inclusivas e, dentre os dez projetos lançados para instituir-se a prática de atendimento à diversidade, aquele considerado, não como o suficiente, mas como o corpo da proposta, foi o projeto Escola Inclusiva; aqui se veria concretizar a idéia de uma escola aberta à todos.

No caso das necessidades especiais, o programa atende aos casos de “superdotação, condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, ou então significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente (...)” (Goiás, 2002a, p.1/4). Entre outros, incluem-se aí os casos de deficiência auditiva, visual, mental, paralisia cerebral e autismo.

Segundo a SUEE (Ibid., p. 5), a implantação da escola inclusiva em Goiás faz-se de forma gradativa, em resposta a ações consideradas prioritárias, que além da remoção de barreiras, envolvem “a capacitação de técnicos e professores; a elaboração do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva inclusiva; redefinição de conceitos e formas de avaliação; e adaptações curriculares (...)”.

De modo geral, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, as ações da escola inclusiva buscam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses, seus tipos de inteligências e seus estilos de aprendizagem, com o objetivo de elaborar um referencial pedagógico relativo aos alunos com necessidades especiais. Consta, ainda no referido plano, a idéia de um currículo dinâmico, passível de alterações ou até de ampliações em resposta à diversidade.

Estas ações são ancoradas em princípios sócio-interacionistas; aliás a fundamentação teórica do PEEDI, desenvolveu-se, como um todo, sob essa concepção, somada a alguns dispositivos legais já mencionados anteriormente.

Outro aspecto importante relativo à viabilização desse programa educacional, corresponde à criação da Rede de Apoio à Inclusão. De acordo com as diretrizes elaboradas pela SUEE (Goiás, 2003, pp. 4-18)<sup>2</sup> essa equipe é atualmente composta pelos seguintes profissionais:

- professor de recursos, o qual, de modo geral, subsidia e orienta o professor regente em consonância com as orientações da coordenadora pedagógica, atende a alunos com necessidades especiais em horários de contra turno, participa do plano geral da escola e executa as ações propostas pelas diretrizes da SUEE;
- professor de apoio, que tem a função de realizar um trabalho pedagógico, mais especificamente voltado aos alunos cuja limitação dificulta seu desempenho em sala de aula. Esse professor deve atuar na sala e de forma integrada com a professora regente, conforme estabelece as diretrizes.
- intérpretes de LIBRAS, que têm a função primordial de interpretar, ou mesmo traduzir, “ o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo ensino – aprendizagem” (ibid; 11);
- instrutores de LIBRAS, os quais têm o papel de mediar, junto aos alunos surdos, conhecimentos à respeito da língua de sinais, contribuindo com a aquisição ou aperfeiçoamento de sua língua natural;

Essa rede de apoio compõe-se, ainda, de multiprofissionais como assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos; estes contribuem com o processo ensino–aprendizagem, com conhecimentos específicos de suas respectivas áreas, através de ações fundamentalmente educacionais e de caráter preventivo. A sistematização desta atuação faz-se com base em ciclos de estudo, palestras, seminários e orientações específicas. Os profissionais são lotados nas Subsecretarias Regionais de Educação e assistem, na forma de um trabalho itinerante, às várias escolas em processo de inclusão de todo o Estado de Goiás.

Segundo levantamento feito pela Gerência de Ação Multissetorial, da SUEE (2004), atualmente, Goiás conta com um total de 522 escolas envolvidas nesse processo de inclusão.

---

<sup>2</sup> Essas informações se encontram na Diretrizes Para o Trabalho da Rede Educacional numa Perspectiva Inclusiva, para o ano de 2003. Documento esse elaborado a cada ano pela SUEE, com o objetivo básico de aperfeiçoar a proposta continuamente.

Incluindo-se aí, aquelas que seguem as diretrizes do programa desde sua implantação em 1999; aquelas que foram, no decorrer desses quatro anos, aderindo à proposta, e as 32 unidades de referência que se referem, na verdade, aos Centros de Ensino Especial, os quais, de modo geral, garantem atendimento pedagógico aos alunos cujo grau de comprometimento não lhes possibilita de imediato estar na rede regular de ensino (Goiás, 2001).

Enfim, as explicitações acerca de fatores político-econômicos, fatores culturais e científicos relacionados com a temática da inclusão, conduzem este estudo a uma reflexão: a existência de ideologias dominantes, como refere Pedra (1997), indica que existem outras ideologias com as quais se deve concorrer e lutar. Essas lutas são travadas cotidianamente, envolvendo, indivíduos, instituições e classes. Pode-se, pois, pensar na possibilidade de que a luta pela inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares, seja um primeiro passo, um impulso, uma pressão coletiva para levantar outro tipo de ideologia, gerando uma política democrática que não seja excludente. O que subjaz a esta afirmação é a idéia de que a educação é uma das forças sociais para a emancipação e para a transformação histórico-cultural. É como salienta Maciel (1987, p.22), “(...)a construção de um regime democrático começa pela educação e se sedimenta em definitivo, na educação (...). Ela é o caminho por onde chega a consciência dos direitos e deveres das pessoas”.

### **3. A deficiência mental à luz do novo paradigma**

Viram-se as páginas de uma história de desconhecimento sobre as potencialidades de um ser marcado por uma limitação biológica (apesar de que a concretude das mudanças ainda estejam sendo gestadas). Nos novos capítulos dessa história que ainda está sendo criada ou escrita, entram em cena novos conceitos, nova classificação e novas propostas de trabalho pedagógico acerca da deficiência mental.

Assim, convém basear o estudo que se segue na definição mais recente sobre esta deficiência. Trata-se de uma definição proposta pela AAMR (Associação Americana de Retardo Mental), que esclarece:

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do

funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo (Carvalho, 1997, p.27).

Essa definição leva, por sua vez, à nova classificação, cujo critério determinante refere-se exatamente ao fator interação, que se interpõe entre as limitações funcionais desses indivíduos e as possibilidades adaptativas disponíveis no seu ambiente social. Isto é, considerando-se a relação desses dois elementos é que se conclui se a pessoa necessita de um *apoio intermitente* (realizado, quando necessário, em determinado momento da vida); de um *apoio limitado* (que ocorre mais vezes durante a vida, mas apenas para realizar uma tarefa específica); de um *apoio moderado ou extensivo* (regular, sem prazo determinado para o seu término) ou de um *apoio difusivo ou generalizado* (constante, de alta intensidade e que exige mais pessoal que os apoios extensivos e os de tempo limitado, devendo ser oferecido em diferentes áreas do desenvolvimento) (APAE et al, 1999, p. 2).

Esse sistema de classificação justifica-se pelo fato de que muitas pessoas com deficiência mental não apresentam limitações em todas as áreas adaptativas do desenvolvimento e que, portanto, não precisam de apoio nas áreas não afetadas (id., p.2). Assim, utilizando-se esta terminologia, um diagnóstico poderia ser expresso da seguinte forma: “uma pessoa com deficiência mental que necessita de apoios limitados em habilidades de comunicação e habilidades sociais” (id., p.1).

Tais perfis de apoio, como se vê, não correspondem apenas às limitações, mas às potencialidades que podem ser trabalhadas visando promover nas pessoas com deficiência mental algum nível de independência, iniciativa e, conseqüentemente, de inclusão no meio social em geral.

Acompanhando-se o histórico descrito anteriormente, pode-se deduzir que em suas entrelinhas guarda-se a origem médica do termo deficiência mental. De fato, esse tipo de deficiência se liga a causas biomédicas, tais como, as síndromes genéticas, as anomalias cromossômicas, as síndromes neurológicas, as doenças infecciosas, os traumatismos crânio-encefálicos, etc. Mas a estes somam-se os fatores de ordem sócio-cultural e os fatores psico-emocionais. Em meio a esta constelação de fatores causais, alguns autores, como Fonseca (1995), Peixoto (2002) e Mantoan (1998), evidenciam que se sobressaem os sociais: “(...) A

D.M.[deficiência mental], sendo um termo de origem médica, é definida por critérios não-médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais, etc” (Fonseca,1995, p.46).

Isto quer dizer que a base médica tem como fruto uma noção limitada, e por que não dizer distorcida acerca da deficiência mental que se expressa em termos como, malfuncionamento, anormalidade, incapacidade, comumente compartilhados no meio educacional. De outro lado, alguns autores defendem que essas noções têm um sentido ideológico, já que tiveram sempre (e em maior medida nos tempos da segregação), a função de justificar práticas discriminatórias, além de retirar das mãos da escola o papel de promover um aprendizado que fosse além das chamadas A.V.D (atividades de vida diária). A escola permanece com a idéia de que o problema reside no aluno; independentemente dos recursos pedagógicos utilizados, o fator orgânico impõe um limite intransponível.

Embora esta noção esteja perdendo sua força mediante um cenário inclusivo que se configura, é ainda responsável por mal entendidos, dentre os quais a indistinção entre as dificuldades de aprendizagem e a deficiência mental propriamente dita, especialmente quando se trata dos casos em que o comprometimento mental é menos acentuado.

De modo geral, pode-se assegurar que, a dificuldade de aprendizagem é um fator comum quando se fala tanto em deficiência mental. Como em dificuldade de aprendizagem primária, tal como a denomina Fonseca (1995, p.29). Mas, como ele mesmo afirma, nem todos os casos de dificuldade de aprendizagem são associados à deficiência mental., mas, sem dúvida alguma , todas as pessoas com deficiência mental, têm dificuldade de aprendizagem.

Cabe esclarecer que, nos casos das dificuldades de aprendizagens primárias, podem haver alterações nas aquisições da linguagem, leitura e escrita ou o cálculo, todavia, as aquisições motoras, sensoriais e sociais encontram-se potencialmente intactas. Se houver aí alguma desordem, esta será tão mínima que não será detectada pelos exames psicológicos ou neurológicos (Ibid., p.30). Na deficiência mental, no entanto, aquela de origem orgânica, a dificuldade de aprendizagem não é o único fator que sinaliza a presença do déficit. A esta, acrescentam-se outros fatores, que são, de um modo geral, comuns nos casos de deficiência mental; relacionados, esses, com o comportamento, o desenvolvimento e a atividade intelectual do sujeito, levando-se em conta, é claro, o meio social, assim como o aspecto emocional desse indivíduo, conforme se abordará posteriormente.

Mas a influência das noções médicas, reforçadas socialmente, ainda se reflete em atitudes desencorajadoras e pessimistas, notáveis principalmente no setor educacional, independentemente da alteração ou do nível de apoio demandado. Este é, portanto, um dos fatores que justifica a idéia de incapacidade que possivelmente ainda permeia as práticas pedagógicas atuais.

A implementação da proposta inclusiva é, todavia, acompanhada por uma esperança, que não é cega ou ingênua, vale dizer. Firmada em constructos teóricos interacionistas, têm uma base materializada nas *teorias histórico-culturais* e em perspectivas humanísticas. O caminho entre a sociedade e a deficiência mental pode apresentar, assim, distâncias cada vez mais curtas, com o mínimo de obstáculos interpostos, possibilitando inter-relações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Conforme se mencionou acima, geralmente as pessoas com déficit intelectual apresentam em maior ou menor medida, alterações principalmente nas áreas motora, cognitiva, de comunicação e na área sócio-educacional (Teles e Portilho, 2000, pp.16-17). Lembrando-se, obviamente, que “não se pode traçar um perfil típico de desenvolvimento dessas pessoas, nem características padronizadas de sua personalidade ou de seu comportamento. A forma como a criança cresce e se desenvolve depende de vários fatores individuais, sociais e ambientais.

Tendo-se em mente essas considerações, pode-se falar que o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, é de modo geral mais lento. No que se refere ao aspecto motor não é diferente; demoram mais a desenvolver a marcha, podem ter alterações quanto à coordenação motora fina, ao equilíbrio, à locomoção. No que respeita ao aspecto da comunicação, grosso modo, apresentam dificuldades, tanto na recepção, quanto na emissão de estímulos lingüísticos. Daí, inclusive, a dificuldade quanto aos conceitos abstratos, o vocabulário mais restrito, o uso de gestos demonstrativos como complementação, a tendência à ecolalia, etc.

Não há exagero em afirmar que esses problemas relacionados à linguagem advêm das alterações na área cognitiva (reconhecendo-se também o oposto: atrasos no desenvolvimento da linguagem podem alterar o desenvolvimento cognitivo). Alguns autores, como Mantoam

(1997) e Fierro (1995), afirmam que as pessoas com deficiência intelectual têm pouca habilidade no que se refere à generalização ou transferência do aprendizado, apresentam funcionamento deficitário relativo a memória, tempo de atenção reduzido, dificuldades na resolução de problemas, assim como, alterações na consciência metacognitiva, sugerindo estas, dificuldades quanto à volição, à intencionalidade e a auto-regulação sobre o próprio comportamento. Cabendo lembrar que, da mesma forma que as pessoas sem déficit mental, os indivíduos com deficiência nessa área, são antes de tudo pessoas e como tais são únicas: ou seja, “divergem muito quanto às suas capacidades, limitações e condições de desenvolvimento” (Carvalho, 1997, p.113), o que torna difícil, senão impossível, estabelecer um perfil padronizado que os caracterize como deficientes mentais, ainda mais quando se leva em conta que o ambiente e o apoio recebido influenciam consideravelmente seu desenvolvimento. Sendo também equivocada a idéia de se quantificar o déficit em níveis ou graus, já que a limitação não é algo estático, é sim dinâmico, principalmente em função das demandas do meio social.

Acrescenta-se, pois, que segundo a AAMR (1992), ter ou não deficiência mental depende que se tenha limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas, as quais se referem aos aspectos: comunicação, auto-cuidado, vida familiar, vida social, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (Carvalho, 1997, p.28-30).

Quando se analisa o exposto com base em pressupostos de Vygotsky, será verdadeiro afirmar que o transtorno em nível cognitivo, abrange, senão todos, a maioria dos aspectos acima relatados; refere-se aqui à alteração no desenvolvimento dos P.P.S (processos psíquicos superiores), aqueles que se relacionam com os simbolismos de segunda ordem, ou seja, com o raciocínio, com o planejamento, a memória e a linguagem, oral ou escrita. Quer dizer, muitas das limitações apresentadas pelas pessoas com deficiência mental decorrem realmente do funcionamento cognitivo deficitário.

Teles e Portilho (2000, p.17) chamam a atenção, ainda, para a problemática de cunho sócio-educacional. Argumentam que, devido às alterações gerais mencionadas anteriormente, as pessoas com deficiência mental apresentam dificuldades para interagir com o meio social. De fato, principalmente no caso dos déficits reais, se evidenciará impedimentos sensoriais e\ou motores, os quais, especialmente nos primeiros anos de vida, segundo Mantoam (1997,

p.33), podem reduzir as possibilidades de ação do sujeito sobre o mundo, comprometendo a aquisição de significados. Com base num pensamento assumidamente piagetiano, a autora complementa, esclarecendo que “ os alicerces da vida intelectual se consolidam no período sensorio-motor e toda e qualquer perda nessa época, arrasta para as seguintes um débito que pode ser abatido, mas que jamais será totalmente saldado”.

De certo que há um limite, mas dois aspectos co-relacionados merecem consideração: o primeiro diz respeito às condições do lugar social no qual vive a pessoa com deficiência mental; o segundo refere-se ao papel do outro, enquanto mediador das relações entre o “eu” com deficiência mental e o mundo.

Inquestionavelmente, os indivíduos com déficit mental têm dificuldade para interagir com o meio, mas é contraditoriamente através das interações que têm possibilidades de se desenvolver. Não se reporta aqui às interações diretas, entre o “eu” e o objeto, mas às interações mediatizadas, possibilitadas pela linguagem. Abstendo-se dessas inter-relações, limitando-as ou, acima de tudo, desconsiderando o valor da mediação nesse processo, pode-se, aí sim, confiná-los em níveis elementares do desenvolvimento.

À despeito do que já se pautou, uma dúvida paira no ar e ecoa na mente de profissionais envolvidos com a área da educação: se tanto a teoria quanto a prática mostram que a pessoa com deficiência mental apresenta limitações cognitivas importantes, como esperar que ao interagir com o meio, em especial com o meio escolar, possa se apropriar de saberes científicos?

Algumas idéias presentes em um estudo de Vygotsky, denominado *princípio defeito-compensação*, representam respostas a esse questionamento, mas antes de anunciá-las, é interessante frisar que, em primeiro lugar os princípios evidenciados pelo presente estudo se relacionam com a deficiência mental cujo nível de apoio é o limitado. Em segundo lugar, o déficit mental apresentado por pessoas que exigem tal apoio limita, mas não impede seu aprendizado!

Nas páginas em que se pautou sobre ensino-aprendizagem, enfatizou-se que uma situação ideal para a ocorrência desse processo, de modo geral, requer uma integridade das

funções psicodinâmicas e das funções sócio- dinâmicas do desenvolvimento. No tocante à deficiência mental, com seu quadro de lesões estruturais e funcionais no cérebro, a integridade vê-se rompida, definindo alterações, em maior ou menor grau, nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No entanto, o princípio defeito-compensação elaborado por Vygotsky, argumenta a respeito da idéia de um limite biológico se impondo sobre o desenvolvimento da pessoa com déficit intelectual. Nesse estudo o autor analisa os *Fundamentos da Defectologia*, no qual discorre sobre a possibilidade de criação de novos caminhos de desenvolvimento pela pessoa que possui algum tipo de deficiência. Esta é a noção que norteará os apontamentos que se seguem.

Em primeiro lugar, destaca-se que para Vygotsky, muitas das leis que dirigem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que governam o desenvolvimento das crianças consideradas normais (Knox e Stevens apud Braga,1995, p.65). Esse princípio não poderia se sustentar não fosse a perspectiva qualitativa formulada pelo teórico em detrimento do enfoque quantitativo que sempre norteou os estudos e as práticas sobre a questão da deficiência. A idéia predominante é de que a pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento único, especial, e não uma variante quantitativa do tipo normal. Explica ainda que, pelo fato de a pessoa ter uma deficiência não implica que seja inferior às demais, mas sim que seu desenvolvimento se dá através de outros caminhos.

O que explica esse processo? Na verdade, Vygotsky (1993, p.7;29) se baseou em estudos dos psicólogos Adler e Stern. O primeiro, pensa dialeticamente a respeito do desenvolvimento da personalidade. Afirma que o desenvolvimento é mobilizado por uma contradição, isto é, que o defeito ou a inadaptação, não correspondem só a uma deficiência ou a algo negativo, sendo também um estímulo para a supercompensação. O psicólogo Stern, também estudou sobre o papel duplo do defeito. Ele refere que devido a compensação da debilidade surge a força e das deficiências surgem as capacidades.

Segundo os estudos desses e outros autores, se há algum problema ou impedimento na vida mental de um indivíduo, algo que obstaculiza seu curso natural, na região onde houve a interrupção ocorre um aumento de energia psicológica; como se fosse uma represa ou um açude, no dizer de Lipps (apud Vygotsky,1993, p.5). Nesse ponto a energia aumenta, inunda e

extravasa, superando a interrupção e dando origem a outros caminhos psíquicos, os quais possibilitarão ao indivíduo atingir os mesmos objetivos, mas agora de outra forma; por vias isotrópicas, conforme a menção de Braga (1995, p.65).

A esse respeito Rabelo (2001, p.27), resenhando Vygotsky, adverte que esse “ processo não se dá pelo treino das habilidades da área diretamente afetada, mas por uma estruturação psíquica original e diferenciada (...)”. Poderia ser entendido como uma reação individual e contínua de adaptação ao déficit. E a ponderação que Vygotsky faz é de que é ingênuo pensar que todo defeito pode ser compensado com sucesso. O processo depende fundamentalmente de dois fatores: da gravidade do déficit e dos recursos sociais do meio. Isso quer dizer que, no caso de déficits muito acentuados, se não houver um ambiente social favorável, rico em estímulos e pessoas que dêem apoio ou que mediem o processo de desenvolvimento, provavelmente o indivíduo com deficiência não conseguirá compensar o defeito. Desse modo, a supercompensação referente ao processo ensino-aprendizado, é praticamente um fato garantido no caso das pessoas que exigem níveis de apoio menos intensos, desde que os métodos propostos pela educação formal envolvam estratégias desafiadoras, motivantes e conexas à realidade sócio-cultural desses sujeitos.

Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 20001, p.87) esclareceu também que “ (...) o potencial de desenvolvimento para crianças defeituosas deveria ser buscado na área de funções psicológicas superiores (...)”. E, segundo ele, se estas funções se desenvolvem nas interações sociais através da utilização de meios culturais, cabe aos educadores “ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas” (id. Ibid., p.87).

De acordo com os autores Veer e Valsiner (ibid., p.88), baseando-se em um estudo de Krasusky , Vygotsky concluiu que:

Os deficientes mentais encontram sua ‘fonte viva de desenvolvimento’ em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios. ‘Essa diversidade de níveis intelectuais constitui uma condição importante da atividade coletiva’, conclui (1931, pp. 7-9).

O aspecto principal sobre o qual se solidifica esse princípio defeito- compensação, tem a ver ainda com a questão da plasticidade cerebral; assunto esse mencionado no segundo

capítulo. Contudo, acrescenta-se aqui que, embora os neurônios não se regenerem, está cientificamente comprovado que “o cérebro tem a capacidade de reorganizar-se em resposta a influências intrínsecas” (Cowan apud, Braga, 1995, p.70), as quais podem ser representadas pelo processo ensino- aprendizagem. Assim, pode-se concluir, que os novos caminhos psíquicos podem surgir tanto do ponto de vista neurológico como do funcional, devido às possibilidades de reorganização cerebral e às possibilidades de combinação dos vários tipos de inteligências que os indivíduos possuem, referindo-se, aqui, à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995). Isso porque as propriedades biologicamente hereditárias do homem não determinam suas atitudes psíquicas (...) (Leontiev apud Braga, 1995, p.72).

## **CAPÍTULO II - LINGUAGEM GRÁFICA: NOVAS PERSPECTIVAS E O LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

*Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.*

*L.S. Vygotsky*

Uma análise sobre o letramento do aluno com deficiência mental, exige uma noção geral a respeito de processos bio-psico-sociais envolvidos na apropriação e desenvolvimento de um código lingüístico altamente complexo e abstrato, como é o caso da escrita. Para tanto, segue-se um estudo que busca abordar essa questão a partir do enfoque sócio-interacionista, apontando para uma prática pedagógica que, à luz desta concepção, pode alfabetizar de uma maneira conexa à realidade sócio-cultural de toda a diversidade de alunos; inclusive daqueles que possuem alguma limitação cognitiva. Embora o objetivo do estudo não seja uma reflexão acerca do desenvolvimento da escrita no seu aspecto filogenético, cultural, mas sobretudo no que diz respeito à sua ontogênese, decidiu-se esclarecer sobre em que circunstâncias se dá esse processo individual, atendo-se de modo especial ao contexto da escolarização formalizada.

Sabe-se que o desenvolvimento da criança, quando do seu ingresso ao sistema escolar, arremessa-se adiante, atingindo um nível importante em termos de seus processos psíquicos superiores, representado pela apropriação de um simbolismo avançado: a lecto-escrita. De igual modo, na evolução da humanidade, a escrita desempenhou um papel importante,

mediando avanços, que trouxeram as civilizações de um estágio técnico-científico elementar à modernidade dos dias atuais.

Das representações gráficas de mais de 5000 A.C., caracterizadas pelos pictogramas nas paredes das cavernas, até o sistema alfabético, a escrita tem evoluído sendo, portanto, não só promotora do surgimento da modernidade, mas sobretudo produto sócio-cultural. Isso se explica pelo fato de ser definida como um sistema de símbolos que põe o homem em comunicação com o mundo, permitindo-lhe a aquisição, o registro e a transmissão de seus conhecimentos. Através dela as idéias que governam as práticas humanas são registradas e eternalizadas, servindo ainda de suporte para práticas futuras.

Em âmbito escolar, pode-se dizer que as metodologias utilizadas nos processos de alfabetização, de um modo geral, se fundamentaram nas mesmas correntes teóricas que respaldaram a pedagogia de cada época correspondente. Em contraste com os modelos que emergem na atualidade, pode-se afirmar que aprender a ler e a escrever, limitava-se, antes da década de 60, pura e simplesmente à apropriação do código, sem a preocupação relativa ao seu uso social. Esperava-se que o aluno apresentasse os pré-requisitos básicos necessários para ser alfabetizado (Moraes, 1997).

Em torno dos anos 70 novos modelos de alfabetização começam a se constituir, com base em concepções construtivistas, preconizados por Piaget e adotados por Ferreiro e Teberosky (1985) em seus trabalhos específicos acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Contudo, hoje pode-se falar em concepções de escrita calcadas em propostas modernas, as quais fogem daquela idéia maturacional, assumindo uma abordagem revestida de perspectivas sócio-interacionistas. Quer dizer, a apropriação do código gráfico em sala de aula, ao assumir esse novo enfoque, passa a depender de uma interação da criança com a escrita, mediada pelo professor e/ou pelos colegas, sendo que a negociação em torno desse objeto de estudo baseia-se, então, em usos e funções diretamente relacionados com a realidade sócio-cultural do aluno.

Uma nova definição de escrita e, muito além disso, uma nova forma de lidar com tal objeto de conhecimento, é exigência de uma sociedade cujos apelos e estímulos também são inéditos. Rouanet (2002, p.49), assinala que “numa sociedade moderna, as instituições funcionam melhor que numa sociedade arcaica”; mas tem sido alto o preço que estas pagam pela modernidade, posto que, a despeito da eficiência, não têm sido dado espaço à autonomia dos indivíduos. Quer dizer, a maioria destes não pode produzir; e quando o faz não tem a oportunidade de consumir o produto. Na realidade, o cenário de hoje caracteriza-se por desigualdades sociais, culturais e econômicas. E embora a estrutura social ainda não garanta uma educação pública democrática e de qualidade, exige, por outro lado, que as pessoas estejam aptas para lidar com a globalização, a informatização tecnológica e outros impulsos de nossa era. Aquele que não responde eficientemente a esses apelos, torna-se excluído, marginalizado.

Não resta dúvida, portanto de que a participação na sociedade requer o domínio de conhecimentos teóricos, os quais são negociados na escola, privilegiadamente através da expressão gráfica. Logo, de modo geral, ser cidadão efetivamente participativo, depende do desenvolvimento de certos conhecimentos valorizados pelo meio sócio-cultural correspondente, o que por sua vez, depende da apropriação da linguagem escrita, através do processo de alfabetização.

Mas se o termo alfabetização for definido aqui como o ato de ensinar a ler e a escrever, segundo modelos da escola tradicional, supondo “(...) que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos da mecanização” (Ferreiro, 2000, p.22), a alfabetização se constituirá numa “técnica” ineficaz a ser utilizada no processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita. Assim como as correntes filosóficas e as teorias que respaldam as práticas pedagógicas, o conceito de alfabetização resulta de uma construção sócio-cultural, acompanhando portanto as transformações que os homens produzem no seu meio e que o meio produz nos homens. Quer dizer, alfabetizar enquanto prática isolada de ensinar a ler e escrever representa uma metodologia no mínimo ancorada em concepções associacionistas, behavioristas ou conexionistas, as quais na melhor das hipóteses eram concernentes ao quadro sócio-político-cultural das primeiras décadas do século XX. A esse respeito, enfatiza Amaral (2003, p.15): “alfabetizar e alfabetização são conceitos que, por serem socialmente construídos, mudam historicamente”.

Em uma retomada histórica breve, constata-se que a partir do século XIX ocorreu, de forma gradativa, uma substituição do predomínio da economia agrária pela economia industrial, verificando-se uma crescente procura por mão-de-obra escolarizada. Portanto, desde aquela época, até pouco tempo, não se tinha como objetivo primordial iniciar a aquisição da leitura e da escrita, mas desenvolver competências escolares em função das necessidades do mercado, sendo que a proposta central girava em torno do aspecto quantitativo.

Mas, a inter-relação entre o homem e o seu lugar social se modificou, ou se modernizou... Conseqüentemente, apenas o domínio do código gráfico não mais daria conta da multiplicidade, complexidade e abstração das exigências sociais da era moderna. Nucci (2003, p.52), descreve que:

(...) à medida que novas condições sociais passam a demandar o uso da escrita e que a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica, uma nova necessidade configura-se: não basta aprender a ler a escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano.

Então, já que o processo de alfabetização volta-se principalmente aos limites do domínio sistemático da lecto-escrita, surge novo conceito que expande os ângulos desse aprendizado, trazendo seu foco ao uso social, à prática e a contextualização dos sons e das letras, que até então eram apenas codificadas e decodificadas. Trata-se do letramento, definido por Soares (1998, p.39) como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Partindo-se do exposto, pode-se considerar que o letramento tanto surge como resposta pactuada aos avanços técnico-científicos da modernidade, quanto, também, produz tal desenvolvimento na medida em que capacita as pessoas para interagirem eficientemente com o meio, transformando-o. Como reflete Tfouni (2000, p.27), “a ciência é produto da escrita e a tecnologia é produto da ciência”.

O conceito de letramento, acima mencionado, exhibe notavelmente, claras relações com a proposta de Vygotsky; basta que se leve em conta o valor dado ao aspecto social. De fato,

apesar de a escrita não ter sido um objeto muito explorado nas produções desse autor, os conceitos da teoria sócio-histórica, têm muitas implicações sobre aquele conhecimento específico. Na verdade, o estudo dessa função reúne em sua essência os elementos principais das proposições sócio-interacionistas, como a relação entre aprendizado e desenvolvimento, pensamento e linguagem, e o uso de instrumentos e mediação simbólica.

Na abordagem que se fez anteriormente, sobre o processo ensino-aprendizado, pode-se constatar a importância, ou melhor, a dependência das interações para a apropriação do conhecimento. Pode-se ver, também que a interação entre o sujeito e o meio social, ou mais especificamente, entre o sujeito e o objeto de estudo (a escrita), necessita de um mediador que, em geral, desempenha seu papel de colaborador, através do uso de um instrumento: a linguagem.

O processo de aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita, como sendo um tipo de aprendizagem, da mesma forma, ou mais do que nunca, considerando seu simbolismo e sua abstração características, não se produz senão como resultado das interações sociais. Como afirma Oliveira (2000, p.65): “A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado”.

Mas, como todo processo de ensino-aprendizado, a leitura e a escrita, além de funções aprendidas formalmente, também o são informalmente, implicando numa interação que se dá sem a presença física de um mediador.

Essa questão do aprendizado informal relativo ao desenvolvimento do código gráfico, remete o estudo à ontogênese desse processo. A esse respeito, Luria (2001, p.143) salienta que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Isto é, muito antes de a criança inserir-se num ambiente escolar, desde que nasce ela já é inserida num meio sócio-cultural, exposta a um ambiente letrado, onde aprende informalmente sobre as funções da escrita.

Não há exagero em afirmar que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita inicia-se em tenra idade. Tanto Vygotsky (1998b) quanto Luria (2001), chamam de “pré-história” da escrita, tudo o que se passa com a criança antes de ela ser submetida a um processo deliberado de ensino. Luria (*Id.*, p.143) lembra que, inclusive o fato de a criança

aprender a escrever com surpreendente rapidez, quando do início de seu processo de alfabetização, já é indício de que por detrás do aprendizado escolar, houve um longo caminho de aprendizado informal, mediado pela cultura.

Se portanto, a escrita se define como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação, entende-se que esse aprendizado, no seu processo inicial, acontece fundamentalmente porque a criança participa da cultura das letras e da palavra escrita. Assim, naturalmente, a participação em um meio que dispõe de variados materiais gráficos, como, rótulos de embalagens, jornais, *outdoors* etc., permite à criança o primeiro passo de acesso a esse tipo de linguagem. Seu contato e sua observação a esses modelos da palavra escrita, se fazem nas inter-relações, nas quais a linguagem oral tem a importante função de interligar os dois mundos: um que se forma e outro já histórica e culturalmente formado (embora não esteja pronto!); o mundo interno da criança e a realidade externa, respectivamente.

O exposto indica que o marco inicial da pré-história individual relativa a linguagem escrita, é muito mais teórico do que prático, uma vez que o processo se inicia, na realidade, assim que as interações entre a criança e o meio se iniciam, ou quando a vida se inicia. A despeito disso, tal ponto de partida pode ser caracterizado, segundo Luria (2001), por uma relação funcional e consciente que a criança estabelece entre si e as coisas do seu meio. Em primeiro lugar, isto significa que os objetos ou as coisas devem representar algum interesse para a criança, e além disso, devem ter um papel utilitário e instrumental para ela. Em segundo lugar, a criança já deve ser capaz de controlar seu comportamento, inclusive através desses objetos e coisas. Nas palavras de Vygotsky, isso corresponderia ao início da formação dos processos psíquicos superiores (P.P.S), enquadrando-se num psiquismo rudimentar, pois o domínio da escrita, em se tratando de um aprendizado socialmente constituído, não poderia mais encontrar-se em terreno prioritariamente biológico e maturacional referente aos processos psíquicos elementares (P.P.E). E nessa fase inicial do processo, equivalente à sua “pré-história”, não poderia também associar-se aos P.P.S. avançados, uma vez que estes referem-se a um alto grau de descontextualização e a um uso significativamente grande de instrumento de mediação, própria do processo de apropriação do sistema convencional de escrita.

Então, pode-se posicionar tal fase do desenvolvimento da escrita nos P.P.S. rudimentares, assim como Vygotsky posicionou a linguagem oral, concebendo-a como

produto da internalização de atividades socialmente organizadas. Entende-se, pois que tanto a fala, quanto os primórdios do desenvolvimento da escrita são adquiridos no cotidiano da vida social. No caso da escrita, em particular, esta aquisição exige apenas que se inclua nesse cotidiano, objetos portadores de texto, pessoas letradas e a linguagem oral como instrumento mediador.

É claro que existem condições adequadas para a aquisição da língua escrita (Baquero, 1998, p.56), que dizem respeito ao nível potencial da criança, mas este nível não é alcançado senão através do contato com a própria escrita. Tem-se equivocadamente, defendido que o primeiro dia da criança na escola, ou até mesmo o dia em que ela, ainda em casa, faz a primeira letra, corresponde para ela, ao início da formação do código escrito. A idéia comum, subjacente a essa atitude, reflete concepções enraizadas em paradigmas do passado, na medida em que se propõe uma aplicação reducionista relativa a questão da maturação das funções sensório-motoras.

Como se viu, na perspectiva de Vygotsky, não é lógico separar as duas linhas do desenvolvimento humano: a natural e a cultural. Se Luria procurou retratar a gênese da escrita, relacionando-a com o aparecimento da consciência, da ação intencional e do uso funcional de objetos, entre outros, Vygotsky, esclarece e complementa essa idéia, quando faz a seguinte comparação: “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (1998, p.141).

Ou seja, o gesto não só é um símbolo, tal qual o são as letras, como também representa um ato intencional, a volição e a consciência, na medida em que supõe uma ação planejada, com fins comunicativos. Porém, a distinção entre gesto e letra estaria no grau de descontextualização, abstração e complexidade, privilegiadamente presentes na escrita; (embora essas qualidades sejam encontradas também em gestos mais evoluídos, como, de fato ocorre na linguagem sinalizada utilizada na comunicação de surdos). Por isso mesmo, a relação entre ambos, apontada por Vygotsky, reside no fato de os gestos (mais precisamente os representativos e os indicativos) se constituírem como uma escrita recém-concebida; ou num sentido metafísico, como uma escrita em “desenvolvimento intra-uterino”.

De fato, não só o gesto indicativo, mas todo o tipo de representação simbólica presente no desenvolvimento da criança, funciona, de acordo com Vygotsky, como um ensaio, um

exercício para o psiquismo, elevando-o ao nível avançado manifestado pela apropriação da escrita. Desse modo, aos gestos, o autor acrescenta o brinquedo simbólico ou os jogos e o desenho.

Assim, que o gesto, o brinquedo e o desenho sejam representações simbólicas e que por isso relacionem-se com o desenvolvimento da escrita, é certo! Mas como se daria a transmissão de uma atividade para a outra até chegar-se aos símbolos escritos?

Vygotsky, assim como Luria, que realizou experimentos nesta área, explicou o deslocamento que acontece desde os gestos até o desenho através da explicitação dos fenômenos: simbolismo de primeira ordem e simbolismo de segunda ordem.

No início do processo, quando as crianças começam a “rabiscar” ou mesmo desenhar, observa-se o quanto estão presas ao ato gestual. Elas fazem seus rabiscos e os complementam com uma dramatização. Não é a figura que representa sua idéia, mas principalmente a representação gestual. Assim, enquanto ainda dependem desse apoio concreto, contextualizado da expressão corporal, diz-se que desenvolveram um simbolismo, mas um simbolismo de primeira ordem. Esse fato também aparece no brinquedo simbólico, quando as crianças precisam associar determinado objeto a um gesto indicativo, a fim de que esse objeto possa substituir ou representar outro. Por exemplo, para que uma banana represente um telefone, a criança precisa posicioná-la na orelha e na boca, tal qual se faz com um aparelho telefônico.

Mas com o decorrer das interações, evidenciam-se os primeiros passos quanto à capacidade representativa, surgidos através dos jogos de faz-de-conta e da brincadeira simbólica: os rabiscos não precisam mais ser complementados por gestos, assim como os objetos adquirem a função de signo. Assim, além dos rabiscos, delineiam-se também os traços indiferenciados, os quais no início têm a função de auxiliar a memória, correspondendo ao que Luria (2001) chamou de “marcas topográficas”. Essas marcas representam o objeto de acordo com suas características mais evidentes. Mais à frente, esses traços tonam-se contínuos (serrilhados ou ondulados), já denotando a intenção de escrever, e revelando que a capacidade de diferenciar desenho de letra já foi adquirida. Aparecem também desenhos mais evoluídos, isto é, que têm certa correspondência com o real. O fato de os sinais gráficos representarem objetos e coisas mostra que constituem ainda um simbolismo de primeira ordem. Contudo, em

um salto qualitativo quanto aos seus processos psíquicos, a criança descobre (através das interações mediatizadas, vale lembrar), “que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (Vygotsky, 1998, p.153), que as marcas gráficas veiculam idéias e significados; e que há uma linearidade e uma direção horizontal dos traços. Essas descobertas marcam, pois, os primórdios do simbolismo de segunda ordem.

Nesse nível de seu desenvolvimento, a criança já alcançou um conhecimento lingüístico e um nível de abstração comumente característicos de sua entrada no contexto formal da escolaridade. Cabe agora à escola um trabalho sistematizado que resulte no domínio efetivo dos signos arbitrários por parte da criança, que agora assume o papel de aluno.

Todo esse trajeto caracteriza o que Vygotsky e Luria denominaram de “pré-história da escrita”, porém a transição da escrita pictográfica para a escrita ideográfica não chegou a ser retratada em seus estudos. Na verdade suas análises terminam aqui, no “bê-a-bá” do processo de apropriação do sistema convencional da linguagem gráfica.

Esse deslocamento da pictografia para a escrita propriamente dita, foi objeto de estudo e pesquisa da autora Emilia Ferreiro, que desenvolveu um trabalho, denominado *Psicogênese da língua Escrita*, o qual trouxe importantes contribuições para as abordagens escolares. Distanciando-se consideravelmente das práticas pedagógicas sustentadas por concepções condutistas, e apoiada na teoria psicogenética de Piaget, a autora concebe o sujeito como produtor de um conhecimento que não é “obtido passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de reestruturações globais, algumas das quais são errôneas (...), porém ‘construtivas’(...)” (Ferreiro & Teberosky, 1989, p.30). Para ela, a apropriação desse sistema de representação – a lecto-escrita - não está relacionado com a aquisição de uma técnica (referente à conversão de sons em letras), mas com um “aprendizado” conceitual e construtivo cuja evolução depende das interações da criança com o objeto gráfico. Segundo a autora, as descobertas são alcançadas por meio das hipóteses que a própria criança cria e dos conflitos gerados mediante a análise que ela faz frente às contradições.

Apesar de não concordar que todas as crianças quando chegam à escola encontram-se num mesmo nível de letramento, as pesquisas da autora levaram-na a concluir que há uma regularidade universal quanto ao processo de construção desse aprendizado. Ou seja, todas as

crianças passam por três períodos consecutivos de evolução da escrita, que como ressalta Smolka (2001, p.59), independem “das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais)”. Os mencionados períodos são: pré-silábico, silábico e alfabético; sendo que o avanço de um para o outro se faz com base nas referidas hipóteses, as quais giram em torno de algumas condições formais, que dizem respeito aos eixos quantitativo e qualitativo. De forma geral, no período pré-silábico, escrever é reproduzir traços típicos, curvas, linhas onduladas, etc. Não havendo qualquer tipo de correspondência entre letra e som. O que caracteriza esse período seria a capacidade de distinguir desenho de escrita propriamente dita (isto é, distinção entre a representação icônica e não icônica). No eixo quantitativo, segundo Emilia Ferreiro, a criança hipotetiza que é necessário, no mínimo, três letras para formar uma palavra. Já no eixo qualitativo, ela se preocupa com as variações no traçado e na forma de combinar as letras. Para ela, o nome de objetos diferentes deve ser escrito com letras diferentes; letras iguais não podem ser interpretadas.

Ao passar para o período silábico, a hipótese da criança é a de que a escrita representa partes sonoras da fala. Baseando-se ainda na diferença quantitativa, para ela, cada letra equivale a uma sílaba (se deseja escrever, por exemplo, a palavra “GALINHA”, poderá escrever: AIA). Essa descoberta lhe resulta posteriormente em muitos conflitos, que a faz sentir necessidade de acrescentar letras à sua escrita, começando a grafar algumas sílabas completas. Isso marca o início do nível alfabético, no qual a criança já consegue fazer uma análise sonora dos fonemas referentes às palavras que escreve. Daqui para frente, embora se depare com dificuldades ortográficas (já que a correspondência entre letra e som, nem sempre é unívoca – o fonema “s”, por exemplo, pode ser representado pelos grafemas: “s”, “ss”, “z”, “x”, “sc”...), não terá problemas de escrita no sentido estrito.

O estabelecimento de cada uma dessas etapas se dá na ação da criança sobre o objeto escrito, ação essa mobilizada por construções e reconstruções, organizações e reorganizações. Na realidade, o processo se inicia com um conflito cognitivo que desestabiliza as hipóteses aproximativas construídas pela criança, forçando-a a modificar seus esquemas assimiladores, num esforço de acomodação para atingir novamente o equilíbrio, representado pela etapa seguinte.

Entretanto, por um motivo básico, o modelo ferreireano de desenvolvimento da escrita não corresponde aos princípios teóricos referentes ao letramento adotados no presente estudo:

a idéia de que a construção deste conhecimento, além de ser marcada por estágios sucessivos, é voltada exclusivamente para os aspectos morfo-fonológicos do código. Diferente disso, na concepção sócio-interacionista, o aprendizado da linguagem gráfica se faz de forma processual e a partir de sua compreensão e de sua utilização funcional por parte da criança.

Cagliari (1993) chama a atenção ainda para a questão da mediação. Segundo ele, no enfoque de Emilia Ferreiro o professor não ensina, apenas promove situações para que o próprio aluno construa o conhecimento, “(...) mesmo que se constate que ele (o aluno) começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz, na esperança de que um dia ele descubra a solução do seu problema” (Ibid., p.68).

Este ponto relativo ao papel do professor no processo de letramento, pode ser esclarecido por formulações sócio-interacionistas, quando estas enfatizam a base interativa dos processos de ensino-aprendizagem, presentes no diálogo, nas vozes alheias, e nas interações sociais com uma cultura letrada. Isso indica que toda a trajetória referente à construção do conhecimento gráfico, é marcada pela presença da linguagem oral. É através dela, que o adulto ajuda a criança a descobrir, construir, internalizar, avançar no seu desenvolvimento, sendo que essa ajuda se materializa no momento em que são feitas interpretações e ressignificações sobre as expressões da criança, sejam estas orais, gráficas ou gestuais.

Outra função importante que favorece a entrada da criança no mundo do adulto, e do adulto no mundo da criança, é a imitação, na medida em que oportuniza à criança construir internamente aquilo que observa externamente (Rego,1995). Quer dizer, a criança se desenvolve, não devido a uma iniciativa mobilizadora de seus próprios mecanismos internos, mas sim através de suas interações com o ambiente, num movimento dinâmico e contínuo, trazendo para o seu interior elementos constituintes do seu exterior. Isso nada mais é que o processo de construção do conhecimento, que aparece, primeiro, inters psicologicamente e após ser internalizado, intrapsicologicamente.

A menção de tais processos é feita aqui para dar espaço a uma explicitação mais pormenorizada acerca da linguagem: o elemento vital à formação das habilidades de leitura e escrita, enquanto atos sociais avançados e complexos.

Quando a natureza sócio-cultural é refletida na natureza psicológica do homem, tal deslocamento não seria possível não fosse pela mediação da linguagem, que além do papel de mediar a internalização dos conceitos, saberes e valores, ainda cumpre uma função transformadora. Mas e quanto ao conhecimento específico da linguagem escrita? Em sendo um simbolismo de segunda ordem, assim como a definiu Vygotsky (1998, p.146), é uma função formada sobre o alicerce da linguagem oral que, vale dizer, não está pronto, edificado, mas que lhe serve de base. É interessante que se faça uma ressalva afim de se esclarecer que o conceito de linguagem oral carrega-se aqui de um sentido mais abrangente. Não se trata apenas de fala, mas de conceitos internalizados, de linguagem interna ou de fala interna (que, para Vygotsky, constitui o pensamento). Obviamente que os conhecimentos, os valores, os saberes de modo geral, são adquiridos principalmente por meio da oralidade. Ela é a protagonista do processo, (no caso das pessoas ouvintes) e os gestos (no caso de pessoas com déficits auditivos), mas, indubitavelmente, quanto mais pistas acerca da realidade for possível obter (sejam elas auditivas, visuais, táteis...) mais informações se reunirá a favor da formação de conceitos, os quais tornarão possível o desenvolvimento de processos mais requintados de representação. Tanto é verdade que, a oralidade foi enquadrada por Vygotsky como um dos processos psíquicos superiores rudimentares e a escrita como um psiquismo superior avançado.

Sobre isso, Baquero (1996), também afirma que, o desenvolvimento da linguagem oral primeiro ocorre externamente, sendo só depois internalizado. Já a linguagem escrita depende de um conhecimento prévio, internalizado sobre a linguagem oral.

Verifica-se assim, que embora o processo de aquisição da lecto-escrita encontre-se em estreita relação com a construção social da oralidade, tal relação não pode ser tratada como um processo linear. Na realidade a separação é uma exigência “didática”, porque na medida em que inicia o desenvolvimento da linguagem oral, caso a criança seja exposta a um ambiente letrado, são os diálogos entre os adultos com a participação direta ou indireta da criança, que vão formando uma base de conhecimentos lingüísticos prévios. Estes farão com que as práticas cotidianas de leitura e escrita ganhem sentido. A linguagem oral portanto, segue se formando, e ao mesmo tempo que se forma, dá condições para que a criança comece a entrar no mundo da escrita.

Zorzi (2003), sintetiza esta idéia de uma forma bem clara:

(...) ter a oportunidade de viver ao lado de pessoas que lêem e escrevem, de modo que se possa ir compreendendo o como se escreve, o que se pode escrever, com que objetivos se escreve, para quem se escreve, quais as situações em que se escreve, o porquê de se escrever, e o mesmo ocorrendo em relação à leitura, garante a construção de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para que a criança venha a tornar-se alguém que, de fato, lê e escreve (Zorzi 2003, p.13)

De uma maneira específica, Rojo (1993, p.123) também mostra que mesmo imersas em práticas predominantemente orais, as crianças constroem “uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (*Ibid*). Aquela autora expõe sobre o jogo de faz-de-conta, referindo-se que na escola ou na família, “o faz-de-conta que lê” e o “faz-de-conta que escreve”, representam “práticas interacionais orais”, nas quais tanto o objeto quanto a ação ganham sentido social para a criança. Embora se trate de oralidade, a prática dos jogos se revela, como fator estruturante e constitutivo, capaz de tecer o letramento do sujeito.

De modo geral, no dizer de Lemos (1989, p.4), dentre outros fatores, “três processos constitutivos do diálogo inicial entre adulto e criança”, caracterizam e evidenciam a atividade conjunta ou a interação, propriamente dita, as quais são relacionadas com a aquisição da linguagem e conseqüentemente com a sócio-construção da escrita; a saber: processo de especularidade, processos de complementariedade e processo de reciprocidade. Representam, estes, claramente, tipos de interação que podem se estabelecer, por exemplo, quando um adulto e uma criança folheiam um livro de histórias infantis. No primeiro caso, o adulto espelha a produção vocal da criança. Ou seja, ele pode, por exemplo, repetir sua emissão em forma de pergunta (se a criança diz “au-au”, apontando para uma figura do livro, o adulto responde “au-au?”), dando “forma, significado e intenção” ao enunciado feito pela criança. No segundo caso, além de dizer “au-au?” o adulto expande o enunciado, complementando-o, por exemplo, assim: “o au-au é bravo?”; e a criança, retomando a fala do adulto, poderá dizer: “au-au bavo!”. Tal recorte oral mostra que há reciprocidade e isso ocorre pelo fato de a criança estar ativamente inserida na atividade discursiva. E no último caso, a criança assumirá seu turno, podendo tomar a iniciativa na conversa, o que explicitará a reversibilidade de papéis. Todos esses processos, e em especial, a reversibilidade de papéis e a reciprocidade, reforçam a idéia de aprender-ensinar enquanto um processo único, no sentido em que mostram que não se trata de “uma mera exposição da criança” ao objeto lingüístico (Lemos, 1989). A dialogia envolve a atividade interpretativa do adulto, além da noção de que a

criança não é um sujeito com a capacidade inata de fazer “análise categorial da fala” a que é exposta.

Assim o papel do adulto seria o de interpretar, ressignificar e dar sentido às produções da criança, a qual embora seja capaz de analisar, racionar e planejar sobre a fala do adulto e sobre sua própria fala, não constrói sozinha; depende de um elo ativo entre ela e o objeto de conhecimento.

Aqui está, portanto, uma base moldada pela oralidade, onde ela própria evolui, funcionando ainda como instrumento mediador e formador da linguagem gráfica. É bem adequado o destaque feito por Mayrink-Sabinson (1990, p.89), sobre uma análise de Scarpa:

Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro, do interlocutor. (...) A dialogia (...) vai proporcionar, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo (os papeis do diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre as quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar.

Transpondo-se essas considerações gerais para um espaço particular que é a escola, a que entendimentos se pode chegar já que agora se trata de um processo formalizado de apropriação do código escrito?

Muitos trabalhos da linha socio-interacionista, que analisam a apropriação do código gráfico, tomam por base os estudos da pré-história da escrita realizados por Luria e Vygotsky. Rojo (1993), Gontijo (2003), Smolka (2001), Cagliari (1993), Kato (1988), dentre outros, ancorados em teorizações da *psicologia histórico-cultural*, e em sua premissa básica de que o aprendizado é socialmente elaborado, consideram que a linguagem gráfica não é apenas um sistema de signos que contém significações em si mesmo. Vão além disso! Enfatizam suas funções e seu uso social. Promulgam a perspectiva de que a escrita em sala de aula, deve corresponder às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais (Leite, 2003). Não poderia ser diferente, tendo em vista que ela, a escrita, tem como papel central à intercomunicação de idéias e conceitos no contexto sócio-cultural; e os sujeitos, autores/leitores que são, dão-lhe sentido e a utilizam, se transformando e transformando a realidade em que estão inseridos. Nessa ótica, a apropriação do código gráfico, sobretudo se

manifesta na compreensão e utilização funcional da escrita. Na verdade, o ideal seria uma apropriação simultânea do código e do sentido por meio de situações conexas à realidade social, como sugere Gontijo (2003). É nesse sentido que Vygotsky (1998b), salienta a importância de a escrita ser ensinada naturalmente e a necessidade dela ser um aprendizado significativo para as crianças.

Isso é real se se levar em conta que nos primeiros anos da criança a linguagem oral, assim como a linguagem escrita, segue um curso natural de desenvolvimento, sem a intervenção direta de um outro mediador. A proposta de Vygotsky portanto, é de que “(...) as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira, como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever” (1998b, p.156). É claro que não se está ignorando a importância da mediação e a sistematicidade da educação formal, mas o olhar volta-se a uma organização pedagógica estruturada sobre os saberes cotidianos e sobre as experiências de vida dos sujeitos que acabam de entrar efetivamente no mundo das letras, passando agora a fazer uso convencional desse código.

Alfabetizar, levando em conta esta proposta descarta a possibilidade de se conceber o processo enquanto algo inteiramente linear, que segue etapas rígidas e determinadas, embora esta seja uma concepção muito comum entre os docentes. Ao lançarem mão da “psicogênese da língua escrita (o que na maioria das vezes é feito de forma distorcida), os professores ainda consideram a questão da prontidão, muitas vezes, não a prontidão perceptivo-motora, mas uma prontidão conceitual em relação à escrita, daí inclusive, a categorização dos alunos nos níveis conceituais descritos por Emilia Ferreiro e a conseqüente homogeneização das turmas.

Se as funções mentais superiores, envolvidas no processo de letramento, como diz Gontijo (2003, p.120-121), “(...) são construídas e reconstruídas nas condições sociais em que esse fenômeno se desenvolve e, por isso, dependem das práticas sociais de alfabetização”, deduz-se que o processo deve levar em conta os níveis de desenvolvimento do aluno, ou mais precisamente seu nível de desenvolvimento potencial, o que, por sua vez, equivale considerar seus conhecimentos prévios, sua cultura, seus valores, seus interesses, suas experiências.

Partindo-se daí, em contexto de alfabetização, as interações com o objeto gráfico, e com o “outro” social, as ações conjuntas e a mediação por parte do professor são fatores decisivos,

no sentido em que, através da linguagem, o discurso social, internaliza-se, transformando-se em discurso interior ou em pensamento individual. De modo geral, pode-se entender que assim se dá a apropriação do código escrito. A criança que faz representações simbólicas por meio de garatujas, por exemplo quando interage com o professor, vivencia um ato reflexivo sobre o objeto gráfico, em que seus conhecimentos se vêem confrontados, mediante os modelos apropriados de escrita apresentados pelo professor. As produções da criança são ressignificadas, sendo todo o processo moldado por trocas entre o aluno e o professor, expressas oralmente. Como expõe Smolka (2001), “numa sucessão desses momentos discursivos, de interlocução e de interação”, é que a criança vai gradativamente, conhecendo as relações entre o sistema escrito e a fala, suas correspondências e suas diferenças, e acima de tudo vai internalizando questões referentes às funções e a utilização das marcas simbólicas. Isso significa uma constante reflexão sobre os aspectos: “(...) a quem se destina esta escrita? O que deseja comunicar? Para quem comunica? Como será possível comunicar melhor a idéia contida?” (Laroca e Saveli, 2003, p.213).

Quando a criança começa a utilizar as letras, o faz de forma não diferenciada, comumente imitando a escrita do adulto. Para ela qualquer letra serve para representar qualquer palavra. Embora sua escrita já se constitua em um simbolismo de segunda ordem, no sentido em que procura simbolizar a fala e não os objetos, só agora começam a aparecer as correspondências entre som e letras, caracterizadas por um apoio sistemático na oralidade.

Com efeito, o conhecimento relativo à denominação convencional das letras começa a se evidenciar nessa fase, assim como o entendimento de que se pode colocar mais de uma forma gráfica para cada sílaba. Observando-se também a tendência às generalizações, as quais implicam em compreensão sobre o que é lido e o que é escrito.

Quanto à referida compreensão, remete-se à questão do sentido e do significado, ou seja, analisando esse processo sob a perspectiva do letramento, não basta que o aluno adquira aqui o domínio do código, mas que desenvolva uma consciência sobre o que escreve, por que escreve e para quem escreve. Se o texto escrito é fragmentado, se as palavras são soltas, se há muitos erros ortográficos ou até mesmo formas gráficas não identificáveis, o que importa mesmo é que sua escrita seja sempre permeada por um sentido, por um desejo, por um objetivo; sendo encarada, portanto como uma forma de interação com o outro (Smolka, 2001, p.69).

Importante ressaltar que as práticas de sala de aula que colocam a escrita em exercício funcional, fazem com que a criança passe a ver esse código como um sistema de representação autônomo. Como diz Vygotsky (1998, p.154): “A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário”.

Quanto à relação desse aprendizado com a questão do déficit mental, não se trata de realizar uma análise específica sobre o assunto, pois, na realidade, não é um tema tido como uma particularidade consideravelmente diferenciada. Como Vygotsky referiu, os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento das pessoas com déficit mental, são de modo geral os mesmos envolvidos no desenvolvimento da pessoa sem deficiência. Cortés e col.(1995, p.110-135) analisando especificamente a questão do letramento dessas pessoas, também concluíram que os sujeitos com “discapacidades mentais mais ou menos leves, seguem o mesmo processo de construção do sistema alfabético, que as pessoas sem déficit mental. Havendo apenas algumas peculiaridades, que são, inclusive previsíveis”.

Como se viu, a linguagem gráfica manifesta o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Trata-se de um simbolismo de segunda ordem, sendo, pois, caracteristicamente descontextualizada e abstrata”. Se é assim, demanda raciocínio, capacidade de planejamento, memória e atenção voluntárias, dentre outras habilidades que nada mais são que as funções mentais superiores. Ocorre que, as alterações apresentadas pelos indivíduos com funcionamento mental deficitário, referem-se exatamente àquelas funções, o que nos conduz à conclusão que há, também, dificuldades quanto ao desenvolvimento do código gráfico. Inspirando-se numa análise feita por Cortés & Col (*id*), entende-se que a questão é que, essas dificuldades não implicam necessariamente em uma desordem ou num desvio da função, quando se trata de déficits pouco acentuados. Na realidade, mais correspondem a uma redução das capacidades, resultando num aprendizado e num desenvolvimento mais lento. Esse é o ponto essencial! Isto é, o sujeito com deficiência mental, não memoriza ou raciocina de forma atípica, o faz sim, com maior lentidão, na dependência de uma intervenção mais sistemática, de um período de tempo mais longo, e de repetições funcionais envolvendo o mesmo conteúdo.

Teles e Portilho (2000), sequer questionam se tais indivíduos podem ou não se apropriar do código gráfico. Discutem mais enfaticamente o valor e a funcionalidade desse aprendizado, quando, em outras palavras, afirmam que as crianças com deficiência mental, são alfabetizadas, mas não de uma forma significativa. Essa preocupação revela-se também no discurso de Smolka (2001, p.69), embora esta não se refira a especificidade relativa ao comprometimento mental; faz uma análise explicitando a importância do sentido para os processos de alfabetização e dentre outros, apresenta algumas queixas das professoras sobre o aprendizado dos alunos; como por exemplo: “(...) as crianças voltam das férias completamente esquecidas”. Elas desaprendem a escrever”. A autora comenta que o aprendizado não deveria regredir dessa forma. Isto ocorre, segundo ela, porque “a escola ensina palavras isoladas e frases feitas sem sentido (...)” (Ibid., p.69). Vê-se, portanto que aproximar o ambiente de sala com a realidade cultural dos alunos, considerar suas experiências de vida, partir de seu nível de desenvolvimento potencial, etc, são abordagens necessárias para a efetivação do aprendizado de todos, quanto mais então daqueles que têm dificuldade na resolução de problemas e na generalização do aprendizado. Para esses, mais do que nunca a internalização de conceitos científicos deve ter como base os conceitos cotidianos, gerando-se assim interesse e, conseqüentemente, atenção para lidar com os objetos de estudo mais abstratos e complexos, tal qual é o caso da linguagem escrita. Negociar com os alunos conceitos novos, a partir daqueles já conhecidos, daqueles que fazem ou fizeram parte de sua experiência, pode mobilizar suas emoções, seus desejos, suas motivações, porque de acordo com a perspectiva de Vygotsky “(...) cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo” (Rego, 1995, p.122).

## **CAPITULO III - O LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: DA TEORIA À PRÁTICA.**

*Os alunos podem ter determinada habilidade, mas carecem da competência para utilizar-se dessa habilidade nas circunstâncias apropriadas. E mesmo que eles tenham as competências e habilidades requeridas, podem deixar de utilizar-se delas porque deixamos de motivá-los a fazê-lo.*

*Lipman*

### **1. Apresentação e Descrição sobre o Real: a sala de aula e o seu contexto**

O propósito de apresentar o contexto pesquisado determina a importância em se conhecer os antecedentes da escola eleita como cenário de investigação. Para tanto, a partir dos dados coletados em entrevista com a coordenação dessa escola e com base na análise de seu Projeto Político Pedagógico (2003), verificou-se que desde 1985, sob a perspectiva da integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular, a escola “Arco-Íris” começou a trabalhar com o sistema de salas especiais. Com base neste, aquela clientela passou a se inserir no mesmo ambiente escolar que os demais alunos, mas em salas separadas. A escola geralmente integrava aqueles alunos que estivessem de alguma forma capacitados a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais do espaço comum. A idéia vigente era de que esse alunado fosse preparado até atingir um nível de desenvolvimento compatível com os padrões aceitos socialmente, afim que pudessem partir para um convívio efetivamente comum.

Contudo, posteriormente, o *princípio da igualdade* começou a permear a relação entre a escola e o alunado com déficits funcionais e/ou orgânicos, e a partir do ano de 1999, a instituição teve acesso aos parâmetros relativos à educação inclusiva, os quais, naquele mesmo ano, foram assumidos em sua proposta pedagógica. Sob a coordenação da SUEE, iniciou portanto, um novo trabalho de atendimento a esses alunos, norteado pelo Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), segundo o qual os sistemas educacionais devem ser projetados de tal forma a considerar a ampla diversidade dos alunos, educando a todos com sucesso (Goiás,2002).

Quando da estruturação do programa de educação inclusiva, a SUEE, estabeleceu algumas ações principais que viabilizariam o desenvolvimento da proposta, dentre as quais a implementação das Unidades Inclusivas. A escola “Arco-Íris”, por uma série de fatores foi selecionada como uma dessas unidades, e por isso deveria ser dotada, conforme preconiza o PEEDI, de uma filosofia de aceitação às diferenças individuais, reformulando seu Projeto Político Pedagógico de acordo com os princípios de uma educação inclusiva.

Assim, os fatores que fizeram daquela escola um espaço viável para a consolidação do referido programa, além do fato de já se ter ali “integrados” alguns alunos com necessidades especiais, foram, de modo geral, sua localização geográfica, (levando-se em conta a grande demanda populacional da região), a infra-estrutura mínima, (inclusive em termos arquitetônicos, permitindo, por exemplo, a locomoção interna de alunos com déficits motores), e as condições de funcionamento que se dão nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, além dos níveis e modalidades de ensino oferecidos.

Somam-se a estes fatores, aqueles que precisaram ser implantados afim de que esse contexto escolar fosse realmente adequado à vigência da educação inclusiva, quais sejam: seu método de ensino-aprendizagem, que deveria abordar princípios sócio-interacionistas,, acompanhado de currículos flexíveis e recursos metodológicos mais dinâmicos; seu Projeto Político Pedagógico, que deveria ser elaborado a partir de uma interação entre alunos e professores, envolvendo toda a comunidade escolar; e, ainda, o envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem, compondo a tríade educacional (Goiás,2002).

Atualmente a escola funciona nos três turnos, contemplando os seguintes níveis de atendimento:

- ensino fundamental;

- sala alternativa (jovens e adultos);
- EJA ( educação de jovens e adultos- 2º segmento);
- EJA ( educação de jovens e adultos- ensino médio).

O corpo discente apresenta-se composto por 835 alunos; dentre estes 54 apresentam algum tipo de deficiência, incluindo a deficiência auditiva, a síndrome de Down e a deficiência mental (os últimos, de níveis de apoio que variam de intermitente a moderado), segundo dados fornecidos pela coordenadora pedagógica<sup>1</sup>.

O quadro docente faz-se composto por 36 professores. Destes, 23 são lotados ensino fundamental e 13 no EJA (educação de jovens e adultos). A escola conta, ainda, com mais 20 funcionários que constituem seu corpo administrativo; aí se incluem a Direção, 03 (três) Coordenadoras Pedagógicas (uma para cada turno), 03 (três) Coordenadores de Turno, 02 (dois) Bibliotecárias, 01 (um) Digitador, 11 (onze) Auxiliares de Serviços Gerais. Quanto à formação acadêmica dos referidos professores, apenas 01(um) é pós-graduado; 08 (oito) possuem curso superior completo, e 27 (vinte e sete) têm curso de Magistério de 2º grau.

Além destes, existem outros profissionais que, efetuando ou não um trabalho sistemático, fazem parte da estrutura de recursos humanos da escola. Incluem-se aí aqueles que foram incorporados por intermédio do Programa de Educação Inclusiva, isto é, os professores de recursos, os professores de apoio, e ainda, a Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional.

No período matutino, período em que se realizou a investigação desse contexto escolar, existe ainda, o trabalho de 2 (duas) Intérpretes de LIBRAS, 01 (uma) Instrutora de LIBRAS, 01 (um) Professor de Recursos e 03 (três) Professoras de Apoio. Quanto à Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional, esta conta com 01(uma) Psicóloga, 01(uma)

---

<sup>1</sup> Importante ressaltar que nas escolas regulares são mais comuns casos de alunos com síndrome de Down ou deficiência mental que necessitam de apoio intermitente, limitados ou no máximo moderado (extensivo). Os casos de comprometimento mais acentuado, os quais exigem apoio generalizado ou difusivo permanecem nas escolas de ensino especializado. Isto está claramente estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: “ A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares

Fonoaudióloga e 01(uma) Assistente Social; fazem intervenções de modo geral quinzenais, ou de acordo com as solicitações da escola; desenvolvem um trabalho de caráter fundamentalmente educacional (e não clínico-terapêutico). Tal trabalho é voltado aos alunos, pais e principalmente aos professores, os quais são teoricamente subsidiados com conhecimentos específicos sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Embora o apoio da equipe se estenda a toda a diversidade, como prediz a proposta de inclusão.

A diretora da escola, escolhida por eleição direta, desempenha essa função desde o ano de 2000. Cumpre seu horário regularmente; é muito acessível e interessa-se por todas as questões referentes à escola. Mas, segundo o que se observou, o dinamismo e tomadas de decisão na rotina escolar, partem principalmente da coordenação pedagógica, ao menos no que diz respeito ao turno matutino. Os contatos da equipe de apoio (do Programa de Inclusão), por exemplo, se dão através dessa coordenadora, que, inclusive está sempre presente e atuante nas reuniões de estudo, nas palestras e nos planejamentos pedagógicos. Aliás, à esse respeito, acrescenta-se a seguinte descrição feita no Projeto Político Pedagógico da escola (2002):

O quantitativo do quadro administrativo não satisfaz as necessidades básicas da escola, o que leva o coordenador pedagógico a desviar-se de sua função principal, tendo que desempenhar precariamente as tarefas da mecanografia, da biblioteca, da coordenação de turno, da digitação e outros.

De forma geral, a comunidade escolar demonstra ter um bom relacionamento interpessoal, inclusive entre a direção e os demais funcionários. Na verdade, não se observam muitas exigências por parte da gestão ou da coordenação pedagógica no que se refere, à prática pedagógica dos professores. Um compromisso que vai além da pontualidade, assiduidade e cumprimento do planejamento das aulas, isto é, um compromisso com a qualidade do progresso pedagógico dos alunos emerge espontaneamente, de acordo com a motivação, disposição e envolvimento do próprio professor.

Os planos de ensino dessa escola, de modo geral, são elaborados pelos professores, por turno e por série. Os conteúdos são selecionados com base, principalmente, no currículo mínimo do ensino fundamental, enviado às escolas pela S.E.E.. Diz-se principalmente, porque há algumas alterações ou adaptações no currículo, propostas pela SUEE, através da Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional. Tais adaptações abrangem os conteúdos e os objetivos. Os primeiros, de modo geral, correspondem à “introdução de novos assuntos e na eliminação talvez temporária de alguns conteúdos”, levando-se em conta acima de tudo, como advoga a SUEE, os temas conexos à realidade dos alunos, considerando o seu interesse e o seu nível de desenvolvimento. No que se refere aos objetivos, esclarece uma professora de recursos da escola “Arco-Íris”, a idéia seria a seguinte:

(...) tem-se um objetivo geral para toda a turma. Dentro deste, qual seria o objetivo específico para determinado aluno com necessidades especiais, levando-se em conta as estratégias e as modalidades de apoio exigidos? Aulas de reforço? Português sinalizado? (...). (Professora de Recursos da escola Arco-Íris – Conversa informal – 2003).

Sobre a avaliação, consta no Projeto Político Pedagógico que:

Terá caráter mediador, proporcionando ação- reflexão-ação, propiciando aos envolvidos subsídios para as intervenções imediatas, sendo, portanto, contínua, investigadora, compartilhada e sistemática. [Busca-se] (...)desenvolver uma avaliação qualitativa, feita pela análise e comparação dos rendimentos bimestrais (P.P.P. da escola “Arco-Íris”,2002).

No que diz respeito aos aspectos físicos, a escola analisada ocupa uma área total de 4.277,95 m<sup>2</sup>, sendo a área construída de 1.272,70 m<sup>2</sup>. Logo na sua entrada, há um espaço de “chão de terra batida”, sombreado por uma mangueira frondosa, onde os alunos fazem a recreação, servindo também de estacionamento. Seguindo à esquerda ficam algumas instalações: uma pequena entrada, onde há um telefone público, sendo este, o telefone utilizado pela escola. A seguir, encontra-se uma pequena sala de recepção, (onde muitas vezes atende-se aos pais), seguida por um estreito corredor. Deste corredor sai uma porta à direita, onde fica a secretaria, iluminada por uma grande janela que serve inclusive para comunicação das pessoas que estão do outro lado; mais à frente do mesmo lado, outra porta que se abre para a sala de convivência dos professores. Nesta sala há uma mesa com oito cadeiras; uma geladeira; um quadro-negro na parede (que serve para avisos) e um cartaz com as datas de aniversário das professoras, além de alguns outros cartazes com divulgação de cursos ou de

programas da S.E.E. A seguir uma pequena sala, onde funciona a digitação e a mecanografia. Do lado esquerdo, após a sala de recepção, abre-se outra porta que dá para mais uma sala pequena onde fica uma estante de aço com alguns livros didáticos. Nesta mesma sala, fica o banheiro dos professores. Seguindo ainda o corredor, encontra-se a última sala, onde funciona a diretoria da escola; trata-se de uma sala bem pequena com armários, estantes de aço e uma pequena mesa no meio. Aqui termina o corredor e essa parte da escola.

Retornando-se à entrada onde fica o telefone, há à frente uma escada de uns quatro degraus, que, vale dizer, já deveria ter sofrido uma adaptação, atendendo à possível demanda de alunos com comprometimentos motores (já que se trata de uma escola em processo de inclusão). Subindo a escada, há um grande corredor, onde fica uma ala da escola com 08 (oito) salas de aula, das 2ª e 3ª Séries e 05 (cinco) salas de jovens e adultos.

À frente há uma saída pela direita, para um amplo salão coberto, muito utilizado nos eventos comemorativos ou em reuniões com a família, também utilizado pelos alunos no recreio. Neste salão, do lado direito ficam os quatro banheiros dos alunos (masculino e feminino). No outro extremo, do lado esquerdo, encontra-se a cozinha. Atravessando o salão, depara-se com mais um corredor aberto, onde ficam outras cinco salas, inclusive a sala da 1ª série, cenário específico, escolhido como campo de investigação ao presente estudo. Ainda nessa ala da escola pode-se achar a biblioteca, com um acervo de, mais ou menos 1.250 livros, incluindo os literários e alguns brinquedos pedagógicos. Estes são bastante utilizados pelas salas que têm alunos com necessidades especiais, como no caso de alunos com Síndrome de Down e deficiência mental., que apresentam déficits mais acentuados, os quais, na sua maioria, são considerados pelas professora como muito indisciplinados, desatentos e desinteressados.

Não há quadra de esportes, havendo, sim, como se descreveu, o terreno livre na entrada, o salão, e, ainda, outro espaço cimentado, descoberto que fica entre as referidas alas da escola; local de passagem entre as salas da 1ª e 4ª séries e as instalações administrativas.

Ao todo, a escola contém 12 (doze) salas de aula. É bem arejada, iluminada, limpa e cercada por um muro azul, com pinturas de grafite. A rua á sua frente, não é muito movimentada, não conferindo, portanto, ruídos externos à ponto de prejudicar o desenvolvimento das aulas.

Esta escola atende a uma população que procede principalmente da região sul da cidade. É uma população composta basicamente por alunos de um meio social economicamente carente, com conseqüentes carências de ordem social, cultural, afetiva e, muitas vezes, física. Um relato da professora de recursos ilustra bem esta questão:

Eu entrei numa sala esses dias e falei pra turma: quem tomou café da manhã hoje, levanta a mão! E quase ninguém levantou. Eles mal podem esperar pelo lanche. Tem uns que nem jantam no dia anterior! Como é que eles podem prestar atenção na aula desse jeito?! (Professora de recursos da escola Arco-Íris - conversa informal, ago/2003).

Além da baixa renda, outros fatores correlacionados dizem respeito ao grau de instrução dos pais, que é de maneira geral precário; e a sua falta de consciência relativa a importância do envolvimento e participação da família na vida escolar dos alunos.

O espaço escolar definido como objeto do presente estudo, pode ser descrito da seguinte forma: é uma sala ampla, arejada, com janelas localizadas no alto e em toda a extensão da parede à esquerda. O piso é de granitina (cinza) e as paredes são da cor bege. A porta da sala é de aço e se abre para o salão de eventos onde ficam o bebedouro, os banheiros e a cozinha. A iluminação elétrica é adequada e há, também, um ventilador no teto, (que não funciona) e a marca de onde havia um outro, que segundo a professora caiu no início do ano (permaneceu pendurado apenas pela fiação). No fundo da sala há um armário de aço onde a professora guarda alguns materiais didático-pedagógicos, como, por exemplo, papéis, cola, tesoura, brinquedos, etc. Ao lado desse armário, ainda no fundo da sala, tem algumas carteiras empilhadas, em condições de uso. As demais carteiras, do tipo universitário, também estão em bom estado de conservação. À sua frente ficam: a mesa da professora no canto esquerdo, o quadro-de-giz, da mesma forma em boas condições de uso e, no canto direito, o “cantinho da

leitura”, o qual, na verdade se constitui de um armário pequeno, que guarda os livros literários com histórias infantis, revistas, cadernos, tarefas e avaliações dos alunos.

Acima do quadro-negro, há um cartaz comprido, que acompanha a extensão do quadro, onde a professora afixou todas as letras do alfabeto (letras cursivas e de fôrma) Aliás, nas paredes, há muitos cartazes; cartazes com numerais, com o nome completo de todos os alunos, com sua data de nascimento e idade, desenhos feitos pelos alunos e os trabalhos que desenvolvem nos dias em que são realizados os laboratórios itinerantes escolares. Além desses, há, ainda cartazes com as datas comemorativas, assim como figuras do folclore os quais são ali fixados na medida em que a professora vai trabalhando os respectivos temas com os alunos. Há também textos, como: “No Teto do Meu Quarto”, de Pedro Bandeira; “A Barata Diz Que Tem” e o “Rap do Saci” .

A turma da 1ª série é composta por 35 (trinta e cinco) alunos matriculados, porém, apenas 27 (vinte e sete), freqüentam com certa assiduidade. Além da professora regente (R), a turma conta com uma professora de apoio (A), que assumiu essa função na sala, devido à clientela consideravelmente grande de alunos com necessidades especiais: ao todo 06 (seis), sendo: uma aluna com deficiência auditiva; uma aluna com deficiência visual; um aluno com síndrome de Down e 03 (alunos) alunos com deficiência mental, conforme informação obtida através da coordenadora pedagógica e da professora de recursos, confirmada pela professora regente. (Vale lembrar que embora a professora tenha apontado este número de alunos com deficiência mental, só foi possível realizar o estudo com base no caso de uma aluna; os outros dois raramente estiveram presentes nas aulas).

Após a apresentação desse contexto geral, passar-se-à para uma descrição e apresentação mais específica dos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos diretamente envolvidos: a aluna e as professoras

Com base nas observações foi possível colher dados que permitissem acreditar que um dos sujeitos da pesquisa, a aluna Kelly<sup>2</sup>, realmente apresentava deficiência mental. No

entanto, achou-se necessário complementar e/ou confirmar as informações, através de uma entrevista não estruturada com a mãe da aluna, assim como, a partir das referências da professora e do processo de observação. Esses procedimentos, portanto, possibilitaram a obtenção de elementos que delinearão o perfil da referida aluna.

Kelly tem 9 anos de idade. Este é o seu 1<sup>a</sup> ano na escola “Arco-Íris”, mas desde os 6 anos de idade frequenta escola do sistema regular de ensino. Segundo a mãe, ela foi um bebê pós- termo, tendo sido esta a causa do seu déficit mental. O seu desenvolvimento global deu-se sempre mais lentamente; “demorou para falar e para andar (*sic*)”. A mãe complementa seu relato, afirmando que, de acordo com diagnóstico fonoaudiológico, Kelly apresenta um retardo no desenvolvimento de linguagem. Quer dizer, tem dificuldade para compreender estímulos linguísticos, assim como para expressá-los. Apresentando ainda, trocas e omissões de alguns sons da fala (distúrbio articulatório).

Segundo a professora, a aluna apresenta também, dificuldade de aprendizagem; não acompanha os demais alunos da sala, é muito desatenta, realiza as tarefas com muita lentidão e quase não participa das aulas. A professora refere que a aluna praticamente não se expressa oralmente; mantém-se sempre quieta, na maioria das vezes dispersa, olhando o movimento da sala. Acrescenta, no entanto, que ao contrário da maioria dos alunos, recebe apoio em casa; sua família, especialmente sua mãe, participa de sua vida escolar; comparece sempre às reuniões e ajuda nas tarefas escolares. Dificilmente a aluna falta às aulas. Senta-se à frente, na fileira do meio, recebendo, às vezes ajuda individual da professora de apoio quanto à realização dos exercícios de classe, exercícios estes geralmente diferentes daqueles feitos pelos demais alunos.

Tomou-se por base esses relatos, somando-os à descrição feita pela AAMR (1992), no tocante aos fatores que possibilitam considerar uma pessoa como tendo deficiência mental (conforme se aludiu no capítulo II). Assim, confirmou-se que, no caso de Kelly, coexistem no desenvolvimento global, alterações em mais de duas áreas de habilidade adaptativa (o mínimo necessário para a identificação da deficiência mental): comunicação, habilidades sociais e desempenho escolar, principalmente.

Já foi dito, em outras palavras, que no caso da deficiência mental não é possível determinar com precisão o limite da capacidade de lidar com conceitos científicos. No

entanto, se se fizer um paralelo entre a classificação de deficiência mental baseada nos graus de Q.I e a classificação atual baseada nos níveis de apoio, isso equivaleria a dizer que a aluna Kelly (que necessita de um apoio limitado nas áreas mencionadas acima) tem potencial cognitivo para cumprir as séries primárias de sua vida escolar. Obviamente, que chegar ou não a este nível, ou mesmo ultrapassá-lo, depende da qualidade do apoio oferecido pelo meio social.

Quanto às professoras, verificou-se que a professora R (regente) tem 49 anos de idade; há 28 anos leciona para o ensino fundamental, tendo feito o magistério (década de 70) e cursos adicionais. Em entrevista afirmou que se utiliza do sócio-interacionismo, referindo-se mais especificamente ao processo de alfabetização. Disse que num primeiro momento começa com o método alfabético, utilizando, a princípio, o nome dos alunos embora também trabalhe com textos. Acrescentou ainda, que quando necessário passa para o método silábico. Segundo ela, este último funciona nos casos dos alunos com necessidades especiais. Ela própria afirma: “se eu não usar o silábico, esses alunos ao escreverem “ba”, escreverão só o “b” ou só o “a”(...)”.

Conforme referiu, gosta de lidar com crianças. Mas considera que tem sido uma tarefa difícil, porque os alunos parecem não querer nada; o que é ensinado hoje muitas vezes é esquecido amanhã; as tarefas para casa geralmente retornam exatamente como foram, alguns alunos sequer se lembram dela, e a maioria dos pais permanecem alheios a esse processo. Aliás, várias vezes a professora mostrou-se preocupada com essa questão. Ela dizia que não sabia mais o que fazer. Já havia chamado alguns pais, uma , duas, três vezes (destes, muitos não compareceram), exposto toda a problemática, sugerido algumas medidas relativas ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos; contudo, alguns ficam na defensiva; justificam a ausência com o argumento do trabalho, referindo que não têm tempo para ajudar nas tarefas . Outros reconhecem o erro, mas não modificam sua conduta (Dados obtidos a partir de entrevista e conversa informal com a professora – agosto de 2003).

A professora também comenta que muitos alunos chegaram ali sem saber nada, em termos de leitura e escrita; não reconheciam nem o próprio nome. Para muitos, inclusive, esse foi, na verdade, o primeiro ano na escola. Isso, por vezes, ao fim da aula, a fazia retornar para casa descrente, tanto no progresso dos alunos quanto no seu trabalho. Mas reconhecia depois que pequenos avanços, às vezes isolados, a reanimavam, devolvendo-lhe a motivação.

Quanto à professora A (de apoio), esta trabalhou muitos anos em escola especial. Tem, segundo ela, experiência com alunos muito comprometidos, com lesões de nível cerebral. Cursa Pedagogia. Tem o curso de LIBRAS completo e por isso mesmo foi convidada a exercer a função de professora de apoio. Não se mostra, todavia, satisfeita com o trabalho. Referia que as atribuições do professor de apoio não estavam claras para o corpo docente da escola, e, de fato, nem para ela própria, nem para a família. Algumas mães esperavam dela uma atuação semelhante a de uma babá, ou seja, que cuidasse dos alunos com necessidades especiais, nos aspectos básicos referentes à higiene e alimentação, por exemplo. Ou mesmo esperavam que ela desenvolvesse uma espécie de aula particular, ali naquele espaço comum, já que se trata de inclusão! Ela então desabafa: “Se eu não tivesse trabalhado no ensino especial, não teria conseguido. (...) Acho que eu não fiz muita coisa, mas fiz alguma diferença. Tiro pela J., ela já sabe o alfabeto completo em língua de sinais<sup>3</sup>.”

#### A dinâmica da 1ª Série

A aula se inicia às 07:00 (sendo o término às 11:15h); contudo, conforme se observou, a maioria dos alunos chega após o horário; há casos de alunos que chegam às 08:30h, sendo a justificativa, o fato de morarem muito distante da escola.

Independentemente disso, o sino bate no horário determinado. Os poucos alunos presentes, vão para o salão de eventos, onde acontece a “1ª acolhida”. Trata-se de um momento em que o corpo docente, os alunos e alguns pais<sup>5</sup>, dão-se as mãos num círculo, e fazem uma oração; cantam, ou falam algo positivo, exortando à paz, à harmonia, ao amor, mensagem esta que, na maioria das vezes é proferida pela Coordenadora Pedagógica. Em seguida, sem fazer fila, entram para a sala, para o que as professoras chamam de “2ª acolhida”. Neste momento, a professora tem uma conversa informal com o pequeno grupo de alunos; falam como foi o dia anterior, ou como foi o final de semana. As professoras (R e A), também fazem seus relatos. Durante essa atividade os demais alunos começam a chegar, e a professora dá início à aula, como ela própria refere.

---

<sup>3</sup> A professora de Apoio refere-se aqui, a uma aluna com deficiência auditiva que através dela aprendeu língua de sinais (LIBRAS).

Na maioria das vezes a aula se inicia com a correção da tarefa que a professora passou para casa. São poucos os alunos que realmente o fazem. A professora transcreve a tarefa no quadro e a corrige com a participação dos alunos; normalmente, ela dá espaço para que todos dêem a resposta que consideram correta. Neste momento, muitos querem falar ao mesmo tempo, tornando a aula aparentemente tumultuada. Mas conforme explica Góes (2001, pp.84-85), na construção do conhecimento, nem sempre os processos dialógicos em sala de aula devem ser harmoniosos; as relações entre os sujeitos podem pender para um outro lado, envolvendo, também, tensão, conflitos e contradições. E em se tratando de um contexto de escola inclusiva, é que essa idéia deve ganhar ainda mais ênfase, porque os diferentes níveis de desenvolvimento, característicos dessa realidade, se forem considerados e adequadamente explorados, podem consistir numa estratégia favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Depois de feita essa correção, que normalmente envolve exercícios de português, a professora prossegue, solicitando-lhes que abram o livro em determinada página. Então revisa o conteúdo dado na aula anterior, acompanhando seu planejamento quinzenal, o qual inclui, para o mês de agosto, por exemplo, os seguintes objetivos: “revisão das famílias silábicas do: d, r (forte), r (fraco); construção de palavras, de frases; parlendas, adivinhações, lendas e músicas folclóricas; ordenação de letras do alfabeto, etc” (Planejamento Quinzenal- 18/08 à 29/08).

Por volta das 09:10h, a merendeira traz o lanche para os alunos, o qual é, inclusive, considerado nutritivo e de boa qualidade pelas professoras. Segundo elas os alunos gostam muito; alguns têm até a oportunidade de repetir. Às 09:30, vão para o recreio no pátio. A aluna Kelly geralmente não brinca como os demais alunos. A professora refere que “as brincadeiras das meninas são muito agitadas...”

A professora R, geralmente não vai para a sala dos professores nesse horário do recreio. De modo geral, permanece na sala de aula, corrigindo tarefas dos alunos ou mesmo preparando algum material para determinada atividade a ser desenvolvida posteriormente. Ao contrário da professora A, que nesse período se integra às demais professoras da escola.

As 09:50h, os alunos retornam à sala. Neste segundo momento a professora R, faz muitas variações quanto às disciplinas e às atividades desenvolvidas; as vezes continua com o mesmo conteúdo que estava sendo apresentado aos alunos antes do intervalo para o recreio,

outras vezes, se a aula era de língua portuguesa, ela parte, então, para matemática ou vice-versa.

Assim, ela passa mais alguns exercícios no quadro, explica como devem ser feitos, e depois de alguns minutos, vai às carteiras verificar como os alunos o fizeram, corrigindo-os e ajudando-os a fazer corretamente.

Quando o término da aula está próximo, a professora R geralmente lê uma história. As vezes o livro utilizado é o próprio aluno que traz, espontaneamente. Nem todos os alunos se interessam pela atividade. A aluna Kelly, por sua vez, demonstra interesse, volta a sua atenção para a professora e às vezes interage, mesmo que timidamente, através de um sorriso. Em seguida a professora os lembra da tarefa de casa e às 11:15h os alunos são dispensados.

## **2. Análise do real**

Como vem sendo descrito, verificar o nível em que se encontra a apropriação do código gráfico pela aluna com deficiência mental implica em saber a que nível simbólico ele chegou; esse aspecto foi constatado analisando-se se a aluna apresenta:

- níveis elementares de capacidade representativa (o que inclui seus conhecimentos prévios, além dos simbolismos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> ordem);
- domínio do código gráfico em termos de codificação e decodificação de letras e sons;
- uso funcional da linguagem gráfica, encontrando-se, pois, em determinado nível de letramento.

Através do exame feito com base nesses referenciais, foi possível uma inter-relação indispensável e fundamental entre empiria e teoria; uma interação contínua de formulações e reformulações que levou à compreensão do fenômeno estudado. Importa considerar ainda, que tais aspectos se associaram às questões referentes às dificuldades apresentadas pelo aluno nesse processo; e aos fatores influentes ou interferentes, os quais emergiram das interações entre a professora e a aluna com deficiência mental, e entre esta e os demais alunos da sala, considerando também a postura familiar. Cabe aqui lembrar que, como a relação professor-

aluno envolve, em grande parte, a questão da metodologia que alicerça a prática pedagógica, esta também foi uma questão importante que permeou as especificidades deste estudo.

Antes ainda de se iniciar a análise propriamente dita, não seria demais ressaltar que não se constitui como objetivo deste trabalho, conhecer sobre o processo de apropriação da linguagem gráfica (aquisição e desenvolvimento), no caso da aluna com deficiência mental, Mas conhecer a condição atual em que se encontra esse aprendiz. Mesmo porque, conforme se abordou teoricamente, o que parece relevante quanto ao processo ensino-aprendizagem na presença do déficit mental, não diz respeito, necessariamente, ao desvio de determinada(s) função(ões), mas especialmente a um desenvolvimento de determinadas habilidades (e não de todas) que ocorre mais lentamente.

Reportando-se ao capítulo II, afirma-se que, obstaculizado pela referida lentidão, o aluno com déficit intelectual, pode lançar mão de novas rotas psíquicas para compensar seu “defeito”. Entretanto, o propósito que dá vida a esse estudo realmente não se refere à descoberta ou nomeação de tais rotas (apesar de que, menção a elas far-se-á indispensável para a delimitação do objeto de análise); o alvo do processo de investigação que se delineia, é sim, a determinação do quanto a aluna Kelly se desenvolveu em termos de linguagem escrita no contexto inédito da escola inclusiva. Segue-se portanto, a análise da 1ª categoria que, como se evidenciou, diz respeito ao nível simbólico em que se encontra a aluna.

### 2.1. A Capacidade representativa: os conhecimentos prévios e os simbolismos de 1ª e 2ª ordem.

Conforme se formulou no capítulo sobre a linguagem gráfica, pode-se afirmar que, a base do desenvolvimento da linguagem gráfica é inerente à evolução relativa ao uso dos instrumentos e signos por parte da criança. Tanto ontogeneticamente como filogeneticamente, estes são os meios através dos quais, os sujeitos agem sobre o mundo, sobre a natureza, modificando-a e modificando a si mesmos. Este é o fenômeno complexo que explica a formação do psiquismo da criança, sendo ao mesmo instante, produto e produtor de sua evolução cognitiva. Esta referência torna-se importante por situar dados da realidade objetiva

às explicações lógicas respaldadas por concepções sócio-interacionistas. Assim, quando se fala em linguagem escrita, e no momento em que se deseja estabelecer seus níveis de desenvolvimento, remete-se automaticamente à questão do simbolismo, da capacidade representativa, que se desenvolve na criança gradativamente, combinando a aquisição de formas cada vez mais abstratas e cada vez mais descontextualizadas de pensar, de falar, de agir e, porque não dizer, de rabiscar. Lembrando-se, pois, que a escrita se inicia muito antes da intervenção educativa sistematizada, deve-se por em pauta e dar a ênfase merecida às formas de escrita mais elementares; àquelas que antecedem ao início do desenvolvimento de suas formas convencionais. Deve-se compreender que, os rudimentos de escrita, sequer começam sendo representados por traços gráficos, mas por outros simbolismos: os de 1ª ordem, os quais muito mais que antecessores dos simbolismos de 2ª ordem e da escrita convencional, são a base, o alicerce imprescindível, sobre o qual se concretizam as futuras aquisições.

Se é assim, a identificação do nível de desenvolvimento da linguagem escrita, não poderia tomar como amostra para análise apenas uma parte desse processo evolutivo; de acordo pois, com o que se pautou no segundo capítulo, antes de surgirem as letras, outros tipos de representação são indícios de uma escrita em potencial; e o que ocorre nessa época representa a chamada “pré-história da escrita.” Desta forma, se se trata, por exemplo, de um aluno que não se apropriou das formas convencionais da linguagem gráfica, isto, por si só, não deveria levar à conclusão de que ele não é capaz de alcançar esse domínio. Interessa saber então, qual sua capacidade representativa; porque esta é reveladora de seu potencial, e somada ao que é feito com ajuda do outro, é reveladora de um aprendizado que se efetivará amanhã. Acrescenta-se que o estudo voltado ao simbolismo, nesse caso, envolve os conhecimentos formais, porque afinal esse não é o primeiro ano de escolarização da aluna, mas considera-se de modo especial os conhecimentos prévios, assistemáticos, apropriados a partir de interações informais.

Ao ajudar os alunos no preenchimento do cabeçalho de determinada tarefa, a professora lhes pergunta: “Que dia é hoje? Em que mês nós estamos?” Ela própria, mais alguns alunos vão respondendo oralmente; ela então, escreve a resposta no quadro e os alunos copiam no espaço indicado na folha de atividade. Já a aluna Kelly, não acompanha. A professora de apoio escreve o nome da aluna no quadro, com letras grandes de fôrma, e fala: “vai Kellynha, escreve!” Então, a aluna concentra-se na atividade de copiar seu nome.

Após ter entregado a folha de tarefa para os alunos, a professora R pede-lhes que a acompanhem. Assim, à medida que ela vai falando o nome das frutas, os alunos vão indicando com o dedo a figura correspondente. Contudo, Kelly não faz o mesmo, continua copiando seu nome do quadro, conforme lhe fora solicitado.

Mesmo tendo a professora falado o nome das frutas, muitos alunos continuam com dúvidas, levando-a a repassar os nomes. E depois pede que pintem as figuras, procurando usar uma cor semelhante à real.

Professora A, dirigindo-se à aluna Kelly, diz: “ Nossa que maravilha! Agora pinta as frutas. Que cor é o melão? O melão é amarelo!”

A aluna, em silêncio, pinta a figura conforme a instrução da professora e, em seguida, pega o lápis vermelho com a intenção de pintar a figura da melancia. A professora, porém, a corrige imediatamente:

“Melancia é verde, esse aqui que é vermelho!” (apontando para a figura da maçã). Em ambos os casos (na figura do melão e depois da melancia), a professora não deu tempo para que a aluna pensasse, nem esperou que ela respondesse oralmente à solicitação. Poderia, por exemplo, tê-la questionado quanto a cor da melancia, fazendo-a pensar, a prestar atenção na sua própria ação, a remeter-se às suas experiências ou aos seus conhecimentos prévios. Poderia, enfim, ter oferecido pistas ou modelos, ajudando-a a solucionar a questão, ao contrário de responder por ela (tarefa realizada dia 10/08/03- Figura 01).

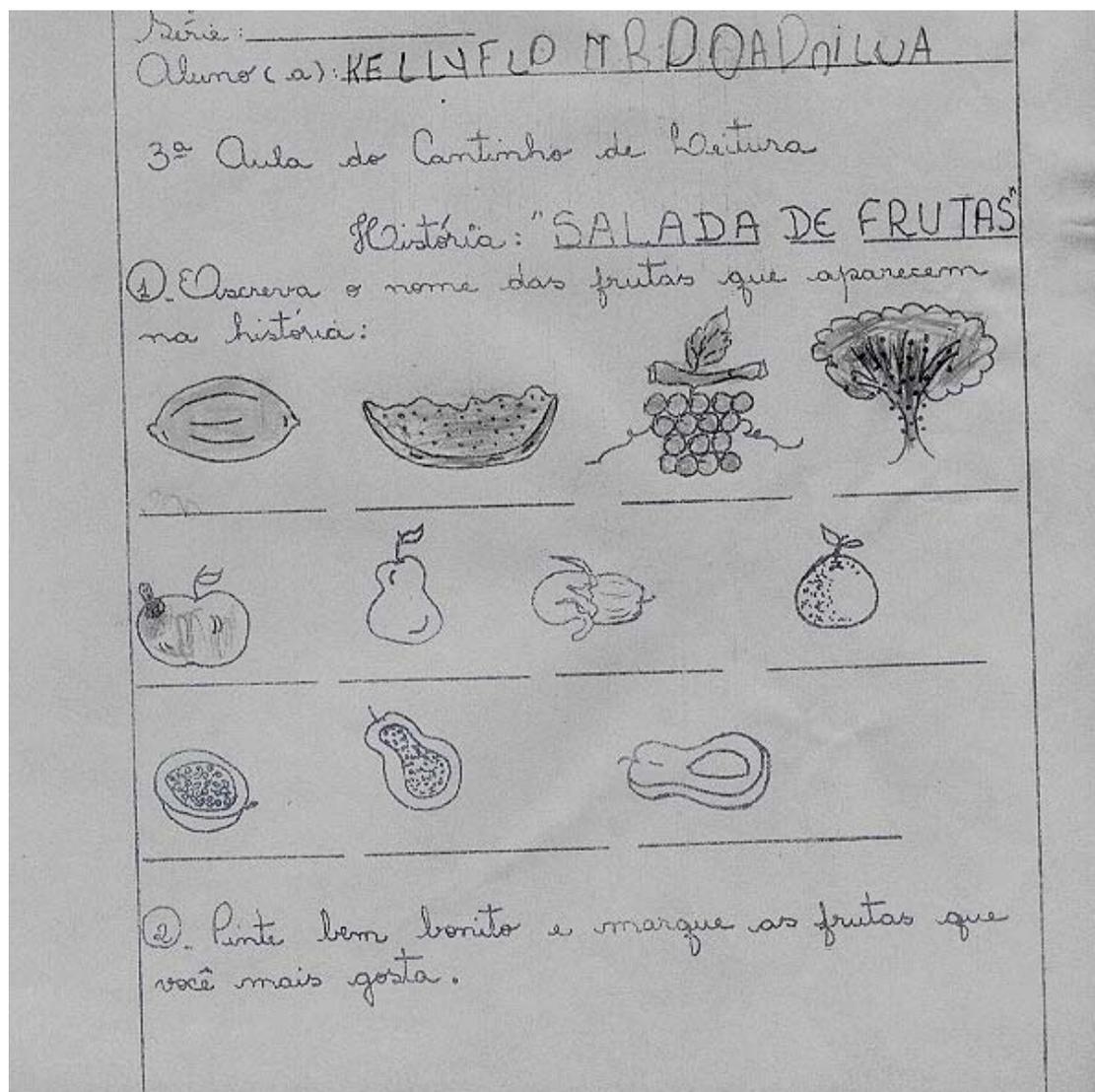


Figura 01

Como se pode verificar, a aluna não escreveu o nome das frutas, apenas pintou as figuras, tendo necessitado de ajuda para que a cor utilizada fosse considerada correta pelas professoras.

Mas o que chama a atenção aqui, refere-se principalmente, ao cabeçalho. Embora a aluna não o tenha preenchido devidamente, copiou o seu nome segundo o modelo descrito no quadro. Se for pensar em termos de produção autônoma, não faz sentido utilizar-se uma cópia, já que essa tarefa revela minimamente sobre o que a aluna já apropriou em termos de escrita; contudo, levá-la em consideração, enquanto uma atividade inserida num contexto, foi considerado importante porque sinaliza alguns pontos sobre o potencial da aluna.

Além do básico controle motor necessário para o ato de escrever, a aluna demonstrou ter atenção e concentração na realização da atividade. O primeiro aspecto referente à coordenação motora entra em pauta, não por se considerar aqui, a maturação orgânica como algo determinante do início do aprendizado da língua escrita; mas especialmente, porque o presente estudo envolve a deficiência mental, e, conforme se referiu, as pessoas com esse tipo de deficiência tendem a ter um desenvolvimento motor mais lento. Em um caso como o da aluna Kelly, que não exige apoio constante, difusivo, não se espera alterações motoras globais. Porém são freqüentes os problemas na motricidade fina, como é a escrita enquanto ato motor. Com efeito, realmente não se observou algum tipo de limitação relevante a esse respeito, o qual pudesse dificultar consideravelmente a interação da aluna com o objeto gráfico.

Já a importância conferida às funções cognitivas - atenção e concentração – deve-se ao fato de estas serem concebidas como a porta de entrada ou o requisito básico para que as interações com o outro e com o objeto de estudo se dêem de forma eficiente, levando a efetivação do aprendizado. Quer dizer, a atenção voluntária é uma das funções cognitivas que manifesta o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, e pode-se inferir que, por detrás disso, a aluna guarda, então, rudimentos da capacidade de controlar o próprio comportamento e o princípio da habilidade de interagir com o meio social através da utilização dos instrumentos e signos.

A despeito do exposto, tem-se consciência de que a cópia não terá sentido se for realizada mecanicamente. Ou seja, se não estiver associada a uma análise de como as letras são, e sobre os sons presentes na palavras copiadas, com a consciência dos seus significados. No caso em questão isso ganha maior importância porque as cópias são estratégias pedagógicas freqüentemente utilizadas pela professora com Kelly – Figura 2 e 2.1 - (os demais alunos também copiam, mas no caso dela a cópia não é um fim, e sim o meio para a realização da tarefa principal). Daí o fato da presente análise discorrer sobre a questão .



Esses exemplos se somam para confirmar a idéia de que, se as cópias, dependendo da forma como são aplicadas, são exercícios mecânicos, que representam um desafio insuficiente para resultar no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ao utilizá-las a professora realmente não pode esperar muito da aluna, em termos de desenvolvimento e aprendizagem. As expectativas referentes a novas aquisições podem, no máximo, se limitar às capacidades de se concentrar, de manter a atenção e também ao conhecimento do desenho e da forma das letras do alfabeto. Conhecimentos esses, evidentemente necessários, mas não suficientes para possibilitar o uso funcional da linguagem escrita.

Porém, de acordo com as figuras 2 e 2.1 verificou-se que até mesmo essa questão de internalizar o traçado correto das letras, nem sempre é obtida através das cópias, a não ser que estas sejam feitas através de uma interação mediatizada. Nos exemplos apresentados, de fato, não houve participação da professora, no sentido de ir negociando o conteúdo com a aluna. Ou seja, a professora R ou a professora A, à medida que Kelly copiava, poderiam ir falando o nome das letras, levando-a a descobrir palavras e textos em que tais letras aparecem. E poderiam, ainda, levar a aluna a comparar o que produziu com o modelo proposto, etc .

Assim, pode-se evidenciar também que, as cópias da aluna têm uma característica marcante: de um modo geral, no início das linhas, o traçado de suas letras que é fiel ao modelo, à medida que a aluna copia, vão se distanciando deste, e vão gradativamente tornando-se pseudoletas (Figura 3).



Isso evidencia que embora a tarefa esteja sendo executada, a ação não tem sentido para a aluna, já que essa situação não envolve o “ por quê ”, “ para quê ”, “ para quem ” e “ o quê ” se escreve. Logo, tendo-se em mente que escrever não é nada mais, nada menos que uma forma de interação, e que o ato pressupõe um interlocutor, mais uma vez infere-se que os efeitos dessa ação sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita por parte da aluna estão muito longe de se mostrarem substanciais, significativos e decisivos.

Entretanto, observando-se o caderno de “tarefas em sala”, foi possível verificar uma produção da aluna, feita autonomamente, no início do semestre (Exemplo 3.b). Não se tratou de uma cópia ou qualquer outro tipo de tarefa proposta pela professora. Kelly desejou escrever como os demais alunos. Assim, enquanto estes realizavam outro tipo de atividade, ela fez o seguinte registro:

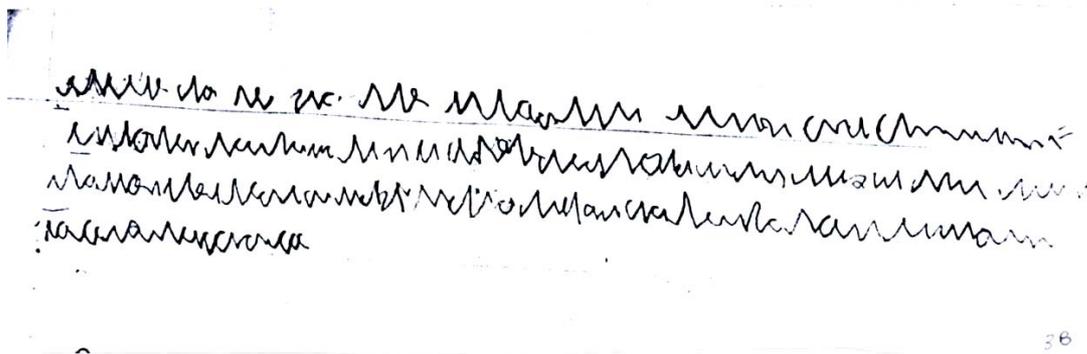


Figura 3.1.

Esta produção da aluna, em sendo uma escrita espontânea, merece uma atenção cuidadosa. Seus traçados aqui evidenciam o que construiu, através das mediações do meio social, que envolve principalmente sua família, as professoras ( R e A ) e também os colegas de sala; os quais, mesmo que de uma forma indireta, realmente exerceram influência nesse caso. Isto é, o movimento da sala, as interações dos alunos com o objeto gráfico e com a professora, suas negociações em torno desse conhecimento, enfim, ao ver os colegas mais experientes lendo e escrevendo, a aluna de certo modo, sentiu-se motivada a escrever: ela quis ser como os demais, e quis ser, de igual modo, elogiada pela professora mediante tarefas feitas corretamente. Esse fator pode ser considerado importante na medida em que, lança algumas possibilidades de a aluna, durante seu processo de alfabetização (ou de letramento),

incorporar os papéis sociais referentes à leitura e à escritura, manifestando sua capacidade imitativa, e ainda, seu grau de motivação que está presente, a despeito de muitas experiências de fracasso pelas quais passa em seu cotidiano, não só escolar como também familiar.

Nesse mesmo exemplo constata-se que Kelly desenvolveu uma escrita que não pode mais ser chamada de rabiscos; pelo menos não de rabiscos desorganizados. Tratam-se de traços seriados, cuja direcionalidade (que é a direção da escrita convencional, da esquerda para a direita) denota a intenção de se comunicar e dá indícios da noção de que a escrita tem realmente essa função.

Em meio à “garatuja”, observa-se a tentativa de traçar algumas letras, como o “a”, por exemplo. Sugerindo que o nível de escrita, começa a ultrapassar níveis considerados primitivos, sinalizando conquistas posteriores. Tanto é assim que, com base num exemplo mais recente o qual também evidencia a autonomia de Kelly no que se refere à produção gráfica, revelam-se alguns avanços quanto à apropriação desse conhecimento (Figura 4) .

Colônia, \_\_\_\_\_ de RELLY \_\_\_\_\_ de 2013

Nome \_\_\_\_\_ *apêndice inform.*

			
<u>dog</u>	<u>frog</u>	<u>duck</u>	<u>mouse</u>
			
<u>horse</u>	<u>cat</u>	<u>cow</u>	<u>whale</u>
			
<u>turtle</u>	<u>fish</u>	<u>rooster</u>	<u>pig</u>
			
<u>shoe</u>	<u>bag</u>	<u>candle</u>	<u>pot</u>
			
<u>sofa</u>	<u>box</u>	<u>sock</u>	<u>hand</u>

Figura 4

Aqui se observa que a aluna produziu traçados que, em princípio pareceriam indecifráveis. No entanto, examinando-os mais cuidadosamente, verifica-se que, além da referida linearidade, há também uma tentativa, por parte de Kelly, em diferenciar suas representações através da variação dos traçados que, ora são mais curtos, ora mais longos; embora isso não se mostrasse ligado ao tamanho da palavra nem ao tamanho do objeto que ela representa, demonstrando, muito mais a percepção da aluna quanto à variedade quantitativa e qualitativa da escrita convencional. Contudo, a constatação mais significativa, refere-se à produção de sinais que podem ser identificados como consoantes ou vogais convencionais (como o “A”, e o “M” de letra de forma e o “a”, o “m” o “l” e o “i” de letra cursiva), os quais se alternam com caracteres ininteligíveis, apesar de expressarem a tentativa de traçar letras.

Percebe-se aí que a aluna não se encontra em um nível muito elementar quanto ao desenvolvimento simbólico. Do gesto, ela já passou pelo brinquedo, pelo desenho, pelos rabiscos caóticos, pelos rabiscos lineares (com controle de direção), produzindo atualmente, alguns sinais gráficos muito semelhantes aos convencionais.

É interessante analisar que essas conquistas não se deram de forma isolada: à sua sombra está o pensamento que evoluiu, e que aliás, à medida de sua evolução, respalda novos progressos nas marcas do papel. Quer dizer, o simbolismo evidenciado ainda é o de primeira ordem, mas a capacidade representativa da aluna não se encontra mais nos degraus iniciais de seu desenvolvimento. Pois o que Kelly faz hoje, em termos de escrita, sinaliza sobre o que é capaz de fazer no futuro.

Além disso, convém notar que, ao dar o nome às figuras, Kelly, entre outros, imita a escrita adulta. Esse comportamento aliás é o que, de modo geral, permite à aluna produzir graficamente. Isto fica visível, inclusive, quando ela tenta escrever em letra cursiva. Como se sabe, a imitação é parte do processo de apropriação do código; e acontece, obviamente, devido às interações específicas com o objeto gráfico, já promovidas principalmente no processo de alfabetização (diz-se principalmente porque a familiaridade com os sinais gráficos também advêm das interações com o meio social). O mais importante, aqui, é que ao imitar, a aluna internaliza os usos e as funções da escrita; e com o exercício poderá desenvolver as funções psíquicas, as quais possibilitarão alcançar níveis mais evoluídos de escrita, conforme se pontuou no segundo capítulo, baseando-se nas análises vygotskyanas.

## 2.2. Codificação e decodificação de letras e sons e o domínio da linguagem gráfica.

Em 19/12/03, último dia de aula, a professora R, ao comentar com a pesquisadora acerca do desempenho e do rendimento dos alunos em geral, no que diz respeito ao processo de letramento, fez uma observação importante particularmente relacionada à aluna Kelly: “(...) no caso da Kelly, ela não alcançou o alfabético, nem o silábico; ficou no nível pré-silábico. Ela ainda está fazendo garatujas (...)”.

Embora os termos utilizados pela professora nessa referência expressem que sua opção metodológica adotada na alfabetização fundamenta-se nos estudos de Emilia Ferreiro, sua idéia aqui exposta é, de alguma forma, compatível com os dados apanhados e analisados no decorrer do presente processo de investigação relativos à correspondência entre letra e som. Se a aluna sequer conhece a denominação convencional de todas as letras, tanto que, ao copiar um modelo o faz com dificuldades, o que se pode esperar de sua capacidade de fazer correspondências grafo-fônicas?

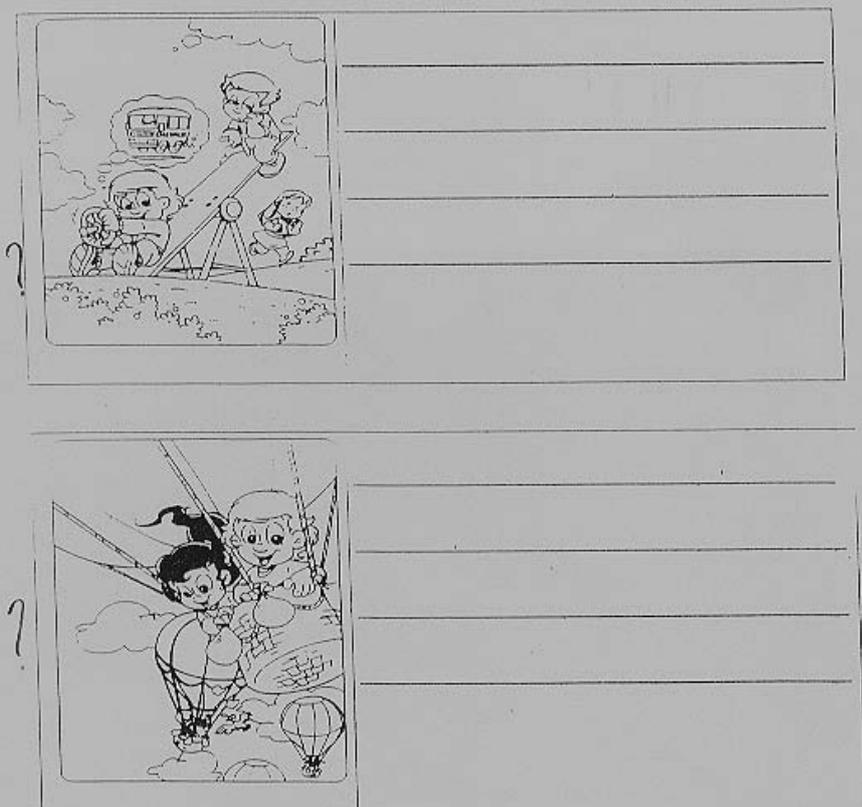
A partir das observações do cotidiano escolar e das produções gráficas de Kelly, captou-se elementos que possibilitam declarar, que a aluna realmente ainda não alcançara um nível de desenvolvimento lingüístico que lhe permitisse perceber as pistas sonoras referentes à correspondência entre o som da fala e a sua grafia; embora tenha começado a compreender sobre as utilidades e as funções de tal código. Quer dizer, os trabalhos gráficos da aluna, tanto em termos de leitura quanto em termos de escritura, mostram que seu conhecimento em torno desse objeto de estudo, apresenta-se realmente em um nível cujas manifestações correspondem à fase denominada por Emilia Ferreiro de pré-silábica. Reportando-se ao capítulo II, constata-se que as produções de Kelly, possuem características que não ultrapassam ao final do período que Luria e Vygotsky chamaram de pré-história da escrita.

Se o domínio do sistema gráfico envolve, também, os processos de codificação (de fonemas) e a decodificação (de grafemas), e se isso implica na inter-relação entre letras e sons, as produções da aluna confirmam a não apropriação de mecanismos estruturais da escrita simbólica culturalmente elaborada.

A escrita da aluna se efetua apenas com base na cópia de letras e palavras. Ou, conforme se viu, quando é solicitada a escrever sozinha - sem um modelo e sem ajuda da professora - não realiza nenhum registro (Figura 5), ou os registros são basicamente uma sucessão de pseudolettras; ou ainda, neles se misturam alguns grafemas inteligíveis e outros indecifráveis, sem possibilidade de identificação sobre sua intenção ou de interpretação de suas marcas gráficas.

Pode-se exemplificar o que se disse, com base numa das tarefas propostas em sala (uma avaliação), a qual todos os alunos deveriam solucionar, sem nenhum tipo de ajuda das professoras ou mesmo dos colegas. A professora inicialmente explicou como deveria ser feito e deixou que realizassem sozinhos, inclusive Kelly (Figura 5).

( 7 ) Escreva uma frase sobre cada figura.



The image shows a worksheet with two illustrations and writing lines. The first illustration depicts a boy on a bicycle, a girl on a tricycle, and a boy on a swing set. A speech bubble above them contains the text "Cada criança tem um brinquedo favorito". To the right of this illustration are four horizontal lines for writing. The second illustration shows a girl and a boy in hot air balloons. A speech bubble above them contains the text "Os balões são muito divertidos". To the right of this illustration are also four horizontal lines for writing.

Figura 5

Como se constata, nesse caso a aluna nem tentou realizar o proposto, provavelmente por que, diferente das outras situações de avaliação, nesta, nem a professora A, nem a professora R, sentaram-se ao seu lado afim de mediar a “resolução do problema”. Assim, Kelly, sem compreender o que estava sendo solicitado, não teve nenhum tipo de iniciativa.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar aqui, mais uma observação feita pela professora com relação ao desenvolvimento da escrita da aluna. Segundo a mesma, a aluna reconhece as letras do seu nome. A professora refere-se que ao perguntar à aluna qual é o “k”, por exemplo, ela aponta para a letra correta, embora seja uma resposta assistemática e consista em um aprendizado não generalizado.

Não se verificou, no entanto, esse tipo de resposta por parte de Kelly em nenhuma das aulas assistidas, mesmo porque suas interações com as professoras sempre mostraram-se muito limitadas; na maioria das vezes a aluna se ocupava com alguma atividade menos complexa que a dos demais alunos, sempre quieta, calada, às vezes debruçada sobre a carteira ou distraída olhando para os colegas.

Contudo, tomando a observação da professora como base, parece ser correto afirmar que, na realidade, a aluna “decorou” as letras do seu nome. Quando ela aponta para a letra correta, o faz por ter memorizado seu traçado e não por saber o que isso significa. Nem por conhecer a relação entre aquelas letras e seus respectivos sons; logo, sem a noção de que o “k” serve para escrever outras palavras. Enfim, a escrita do nome ou a leitura das letras do nome, nesse caso, é na verdade, um aprendizado mecânico e sem sentido para a aluna. De um modo geral inclusive, as produções da aluna, tanto as pseudo-letras quanto as letras do seu nome, são na verdade uma reprodução das ações do outro, que no caso são os colegas, as professoras, os familiares etc. Isto é, não se observa o estabelecimento de uma relação funcional com os sinais escritos, nem no plano externo – onde a fala poderia regular o ato de escrever – nem tampouco no plano interno – onde as relações entre os sons e a escrita são internalizados.

Mas, como é sabido, a apropriação da linguagem gráfica não pode ser reduzida à habilidade de analisar os sons das palavras e de traçar símbolos gráficos relacionados a cada segmento sonoro. Envolve, além disso, a consciência sobre seus usos e funções, e por isso mesmo segue-se a análise da terceira categoria com enfoque no letramento. A noção

subjacente é a de que não basta ser alfabetizado – entendendo alfabetização fundamentalmente como o domínio do código – é necessário que esse domínio esteja contextualizado, ou seja, relacionado com as práticas do meio social; de acordo com o que se abordou anteriormente, resenhando Magda Soares.

### 2.3. O nível de letramento

O que se pode analisar quanto ao nível de letramento de Kelly ? Ela não domina o código, como se constatou! Mas, há três anos ingressou no meio escolar, sendo que no último ano esteve em uma sala comum de uma escola regular inclusiva. Seria natural pensar que, quanto mais contato e familiaridade Kelly tivesse com o material gráfico, mais chances também teria de alcançar níveis mais elevados de letramento.

Contudo, isso não quer dizer, necessariamente, que quanto mais domínio do código, mais letrada a aluna seria; a questão da escolarização está mais associada com as possibilidades de sua inserção em práticas de leitura e escrita. A escola é mais um espaço para essas interações, e um espaço privilegiado em que os alunos aprendem as normas convencionais da língua escrita. Assim, obviamente que, se Kelly, soubesse ler e escrever seu acesso aos conhecimentos que circulam no mundo seria maior e isto sim, poderia favorecer seu desenvolvimento em termos de letramento.

Os rabiscos lineares, assim como as pseudo letras, apresentadas pela aluna, conforme se verificou nas análises anteriores, não são simples brincadeiras, nem são puramente mecânicos; os registros autônomos de Kelly, podem revelar a presença do entendimento de que os sinais escritos significam alguma coisa. Embora indiquem, na maioria dos casos explicitados, que representam uma atividade caracterizada pela imitação da escrita dos adultos; não se mostrando, ainda, como uma escrita utilizada como apoio à memória.

Disso se conclui que a aluna não é de todo iletrada, mesmo porque fora do ambiente escolar, segundo relato de sua mãe, ela reconhece algumas placas, letreiros, anúncios, marcas de produtos alimentícios, os quais está acostumada a visualizar e cujo significado já lhe fora evidenciado várias vezes. Não resta dúvida, no entanto, que tal reconhecimento seja limitado, visto que se os mesmos símbolos forem utilizados em outras situações, Kelly não os

identifica. Por isso mesmo, e pelo fato de não dominar o código gráfico (codificação e decodificação), embora não seja iletrada, considera-se que a aluna apresenta-se em um nível elementar de letramento.

Esta afirmação se reforça quando se leva em conta os seguintes fatores: o primeiro diz respeito ao objetivo básico a ser alcançado na 1ª série que é, segundo a professora R, chegar ao final do ano letivo com todos os alunos sabendo ler, escrever (mesmo que o façam com erros ortográficos) e interpretar. O segundo fator refere-se ao tempo de escolaridade da aluna, que por ter sido de três anos, pelo menos teoricamente, poderia ter-lhe permitido familiarizar-se mais com os usos e as funções da escrita. Disso resulta a conclusão de que Kelly realmente se encontra consideravelmente aquém do esperado no tocante ao nível do aprendizado da leitura/ escrita. Uma observação, no entanto, deve ser feita: e quanto aos outros alunos da sala? Atingiram o alvo programado para a 1ª série? De acordo com a professora, de uma sala com 27 alunos que freqüentaram regularmente, apenas 12 foram para a 2ª série, lendo, escrevendo e interpretando. Não cabe ao presente estudo uma análise comparativa (embora em alguns momentos isto pareça inevitável), mas esse dado remete a pauta a alguns aspectos que representam barreiras ao processo de apropriação funcional do código gráfico. Um dos fatores refere-se, de fato, ao papel do meio social, que no caso da escola envolve a questão: a metodologia que fundamenta as práticas de sala de aula está realmente levando a um aprendizado efetivo por partes dos alunos de modo geral? O outro fator diz respeito as limitações características do déficit mental, sendo que a análise que se segue pontuará de maneira especial a interdependência de ambos os fatores: as dificuldades inerentes ao déficit mental, interligadas às questões advindas do meio social no qual se insere e convive a aluna.

De modo específico, pode-se dizer que no caso de Kelly, há alterações na linguagem oral que estão diretamente relacionadas à dificuldade quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita. Merecendo, ainda, atenção a questão das experiências pessoais relativas à escrita, e mais particularmente, o papel do processo ensino-aprendizado formal. Este último ítem, envolve de maneira muito especial e fundamental, a questão da metodologia utilizada pela professora, no sentido de favorecer trocas em que se evidenciam as funções da linguagem gráfica.

#### 2.4. Dificuldades e fatores que interferiram e/ou influenciaram na apropriação do código gráfico.

Um foco nas alterações do sujeito... (em interação com o meio)

De todas as funções psíquicas que permeiam a atividade escrita, a linguagem é, por excelência, a questão que mais chama a atenção no caso de Kelly. Durante todo o período de observação a aluna demonstrou dificuldades tanto em nível de produção da fala, quanto em nível de compreensão das demandas lingüísticas; ou seja, tanto no plano inter como no plano intrapessoal. O que se confirma, em parte, com o fato de a aluna interagir pouco com a professora, com os colegas e com o objeto gráfico; indicando alterações na linguagem, tanto enquanto instrumento (que possibilitaria mediar as interações com o outro, levando a ocorrência do conhecimento em campo externo, interpessoal), como também, enquanto signo (no sentido em que possibilitaria a ocorrência do conhecimento em campo interno, intrapessoal).

Tem-se como exemplo uma atividade realizada no dia 14/08/03, na qual, aproveitando a leitura de um texto cujo tema central era “os sonhos e os pesadelos”, a professora R propôs aos alunos que fossem, um a um, à frente relatar para toda a turma um de seus sonhos e um de seus pesadelos. A aluna Kelly também ficou diante dos colegas para fazer o relato, que se deu conforme se explicita a seguir.

Ao se levantar para sua apresentação, Kelly permanece calada à frente. Então a professora pergunta:

– “E você Kelly, com quem você sonhou?”

A aluna continua calada, olhando para a professora, que insiste:

– “Conta para tia algum sonho ruim que você teve!”

Então, a aluna com uma intensidade de voz bem reduzida e com uma articulação dos sons imprecisa, quase ininteligível, disse:

– “uim” [ruim] !

A professora, interpelou:

– “Pois é! Me conta um sonho que você teve, que você não gostou, ficou com medo...”

A aluna ficou calada. E a professora insistiu mais uma vez e a aluna disse:

– “bichu” [bicho].

Professora:

– “Que bicho?”

A aluna ficou em silêncio.

Professora:

– “O bicho queria pegar você?”

Mais uma vez a aluna permaneceu em silêncio. E a professora R, finalmente disse:

– “Depois você conta o resto tá?!”

Kelly retornou à sua carteira.

Em princípio, a escassez de iniciativas relativas às interações, poderiam levar a concluir que o problema reside no campo externo ou motor da fala. Quer dizer, se Kelly não se comunica em sala, isto é, em parte, explicado pela presença dos distúrbios articulatórios<sup>3</sup> característicos do seu déficit mental.

Poderia se pensar, também na dificuldade quanto à fala interna, mas não quanto a recepção de estímulos lingüísticos. E sim, quanto a estruturação e organização da resposta a ser emitida (quer dizer, na associação que é feita entre os conceitos adquiridos, internalizados e aqueles que ainda estão sendo negociados com o meio).

Contudo, entende-se que, os problemas lingüísticos, os quais sem sombra de dúvidas, interferem negativamente nas interações da aluna, limitando-as ou mesmo impedindo-as, no que diz respeito às relações interpessoais (em sala de aula) e, conseqüentemente nas relações com o objeto de estudo, são problemas mais complexos: envolvem todos os aspectos apontados acima. A estes se soma a dificuldade na compreensão das demandas lingüísticas às

---

<sup>3</sup> Alteração na produção dos sons da fala, representada pela omissão e substituição de um som por outro, assim como por distorções mais acentuadas dos sons, comprometendo a inteligibilidade da emissão verbal..

quais a aluna é exposta, referindo-se a dificuldade na captação do sentido dos vocábulos, dos conceitos, das idéias, enfim de toda sorte de apelos sociais.

Por exemplo, a dificuldade da aluna em “prestar atenção” às explicações da professora, o que a leva, inclusive ao comportamento disperso que lhe é característico, mostra que os conteúdos negociados em sala (da forma como são), não têm significação, nem fazem sentido para ela. E não fazem sentido por quê? Seguindo o raciocínio que aqui se coloca, a ausência de sentido e de significação, se deve ao fato de o conteúdo que está em jogo apresentar-se muito além do nível de desenvolvimento da aluna. E esta afirmação suscita outra questão: se o conteúdo não está de acordo com o nível de desenvolvimento potencial, há realmente uma limitação quanto à compreensão por parte da aluna; e ao que tudo indica, uma inadequação quanto às estratégias, atividades e recursos metodológicos utilizados pelas professoras R e A. Doravante, se tratará desse último fator.

Algumas das funções psíquicas superiores, aqui em jogo, mais especificamente a capacidade de compreensão, abstração e raciocínio, envolvem a capacidade de relacionar o que é aprendido cotidianamente com o que é aprendido sistematicamente e formalmente na escola. Referem-se também à capacidade de generalizar esse aprendizado e, ainda, a capacidade representativa, isto é, a habilidade em lidar com objetos de estudos que não fazem parte do aqui e agora; que não são visíveis nem palpáveis. Com a apresentação dos exemplos de linguagem gráfica da aluna Kelly, isto pôde se tornar claro: quer dizer, uma escrita que não registra o conteúdo da fala, embora não deixe de ser um simbolismo, ainda o é em um nível muito elementar; as letras que a aluna começa a traçar, querem dizer alguma coisa; revelam que há intenção de comunicar; mas não denotam os símbolos falados, comprovando a limitação referente as áreas mencionadas acima. Apesar de conhecer o traçado de algumas letras, ela ainda não entendeu que os mesmos sinais aparecem outras vezes em outras palavras, com aquele som determinado. Tal entendimento é abstrato demais para ela no momento.

Ora, se o pensamento enquanto função psíquica, alicerça o desenvolvimento da linguagem, e por outro lado, se a linguagem dá vida e forma ao pensamento, é exatamente nessa trama que se encontra a gênese dos problemas relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem da aluna em questão. Como a aluna pode internalizar conceitos ou conhecimentos que estruturam sua linguagem interior e, portanto, seu pensamento, se sua

capacidade de interpretar, compreender e abstrair as informações do meio está alterada? Como é possível, pois, internalizar o que não foi compreendido, ou efetivamente aprendido? E ao mesmo tempo, como a aluna pode compreender ou interpretar, se sua linguagem interior, tal o seu atraso, não lhe possibilita interagir eficientemente com o meio a ponto de se apropriar de saberes e conceitos que circulam ali?

Nas primeiras fases de seu desenvolvimento lingüístico, Kelly, não lançou mão da linguagem egocêntrica para transferir o conhecimento do plano interindividual para o plano interno (o que ocorre em condições de “normalidade”). Assim é que ela construiria, com a ajuda dos outros, um aporte dinâmico e contínuo de uma linguagem interna predicativa, constituída de sentido, a qual lhe possibilitaria novas trocas com seu meio social, através das quais reformularia os antigos conceitos e ampliaria sua gama de conhecimentos... É sobre esses conhecimentos, os quais nada mais são que os tão mencionados conhecimentos prévios, que o simbolismo gráfico poderia se desenvolver. Mediante a alteração que incidiu sobre esse processo, representada por um retardamento característico, em se tratando de deficiência mental, a formação dos processos psíquicos superiores, que se encontra em um nível elementar, tende a não subsidiar eficientemente a negociação de objetos de estudo de alto grau de abstração, como é o caso da leitura e da escrita.

Enfim, entende-se que a dificuldade relativa ao desenvolvimento da linguagem escrita, advém de alterações na inter-relação entre linguagem e cognição: o atraso no desenvolvimento da linguagem da aluna, levou a uma dificuldade para interagir com o meio social. Havendo poucas interações, as funções psíquicas não foram requisitadas e, sem o seu uso, elas tendem a se estacionar, atrofiar, ou, no máximo, a se desenvolver lentamente, como de fato está ocorrendo. Esta disfunção psíquica altera o desenvolvimento da linguagem, na medida em que dificulta a formação de conceitos (especialmente dos abstratos); completando-se aqui o ciclo, pois a interação ficou comprometida porque os conceitos internalizados são restritos e é limitada a capacidade de internalizá-los.

Um foco nas alterações do meio... (em interação com o sujeito)

Embora se considere a função diagnóstica e avaliativa da ZDP, concernente à relação entre o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, tende-se a assumir, aqui, especialmente, vertentes interacionistas e discursivas desse conceito. Ou seja, um entendimento mais voltado

para o aspecto interpessoal, para os instrumentos de mediação, assim como para o conhecimento colocado em jogo na relação dialógica.

Exatamente por isso, não foi possível fugir de uma análise específica sobre a metodologia norteadora das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. Isso implicou, pois, em se conhecer como a professora, enquanto mediadora do processo de aprendizado formal, em termos de letramento, proporciona e dirige os eventos em sala de aula relativos à leitura e à escritura. Quer dizer, como ela interage com a aluna, e, ainda como media a relação desta com o objeto gráfico.

Na verdade, tudo o que se expôs, buscando mensurar, ou melhor, caracterizar o processo de letramento da aluna Kelly, exigiu simultaneamente uma reflexão sobre “o outro lado da moeda”, ou seja, do aspecto externo citado supra, cuja importância é justificada, de certa forma, pelo fato de se tornar interno em um curto espaço de tempo. Quer dizer, esse exame não estaria completo se não levasse em conta, no mínimo, os elementos comumente presentes em estruturas interacionais “tripartites”- o eu, o objetivo e a mediação. Este último elemento, a mediação, é, pois, aquele que vem complementar a análise sobre o plano intrapessoal do conhecimento (os conhecimentos internalizados pela aluna a respeito da leitura e da escrita); possibilitando desnudar, inclusive, aspectos relativos ao psiquismo da mesma: a cognição, o pensamento (verbal) e a linguagem (racional).

O que se pretende por em pauta, é que, o que Kelly conseguiu internalizar em termos de leitura e escrita, e, também o que não conseguiu, não encontra explicação nela mesma, exclusivamente! O que ela faz e, principalmente, o que não faz, não se deve apenas ao seu déficit intelectual (que vale frisar, não determina desvios ou alterações propriamente, mas um retardamento nos processos de desenvolvimento em geral). Quer dizer, se aprender, implica essencialmente em um processo não dicotomizado de ensino-aprendizado, ganha destaque aqui o papel e o lugar do outro, que, no caso é mais particularmente representado pela professora.

Esse fator que diz respeito à questão da metodologia de ensino-aprendizagem, é submetido à análise, não apenas por ter sido previamente levantado, mas principalmente porque no decurso do processo de investigação vários dados emergiram, apontando para a

necessidade de se sua explicitação. Sendo que esta análise oferece muitas respostas acerca do nível elementar de letramento apresentado pela aluna.

Em primeiro lugar, convém lembrar que, no início do processo de investigação foram estas as palavras da professora “R”, referindo-se ao processo de alfabetização: “o método que utilizo é o sócio-interacionismo (...)”. Realmente notou-se que algumas estratégias utilizadas pela professora R de certa forma justificam esta afirmação. Isto se confirmou, por exemplo, quando, no início do processo de alfabetização, partiu do nome dos alunos (considerando essa uma palavra significativa para eles), se utilizou de textos e procurou ouvir e considerar as experiências individuais do grupo. Mas a utilização de certo número de estratégias relacionadas com a proposta pedagógica sócio-interacionista, não quer dizer que a didática e o currículo seriam, nesse caso, estruturados sob esse referencial teórico. Aliás, segundo o que se observou, predomina na atuação da professora a pedagogia tradicional; um amálgama de visões inatistas e empiristas, sendo as últimas representadas principalmente por uma prática herbartiana.

Ao se abordar, anteriormente, sobre a dinâmica da 1ª série, destacou-se que as aulas se iniciavam geralmente com a correção da tarefa que, ao envolver exercícios relativos à “matéria” apresentada na aula anterior, oportunizava a recordação sobre o assunto. Depois disso, um conteúdo novo era proposto, seguido de mais exercícios interrelacionados com os primeiros, objetivando levar os alunos à “assimilação” ou à compreensão. Esse recorte mostra que realmente é clara a influência do herbartianismo na prática pedagógica da professora R, em que subjaz a noção de relacionar novas idéias ao suprimento de estados mentais anteriores; exigindo para tal o cumprimento de uma série ordenada de passos que funcionam como um método geral de ensino-aprendizagem (que, conforme se expôs no primeiro capítulo, são: preparação, apresentação, assimilação e aplicação).

Importa salientar ainda, que a concepção de que o saber vem de fora também se reflete na prática, mais especificamente, relacionada com a aluna Kelly em que a professora aparece como o elemento ativo no processo, e a aluna como receptora passiva (isso é claro no exemplo1). Na verdade, se interação supõe um processo dialógico entre o “eu” e o “outro”, não é o que se verifica aqui: o “ensino” está presente, mas não se pode falar o mesmo do “aprendizado”; há uma ruptura no processo. Ao invés de dialogia, instaura-se, praticamente, uma monologia. Verifica-se que a professora procura transmitir o conhecimento ao contrário

de mediar a construção deste. Nessa transmissão, as tarefas não têm relação com o desenvolvimento potencial da aluna, com suas experiências cotidianas e informais, nem com o que é feito, naquela aula, pelos demais alunos da sala. As atividades tendem sim, a ter como base o nível de desenvolvimento real da aluna. Ou seja, não se desenvolve tarefas de um nível de complexidade além do que lhe é proposto nos exercícios de copiar e pintar (que é o que *grosso modo* a aluna sabe fazer), o que poderia ser feito, não para deixar Kelly sozinha, “andando em círculos” em torno do problema, sem chegar à solução. Mas para exigir um pouco mais de suas funções psíquicas, através de problemas de aprendizagem mais complexos, assim como através de uma atividade mediada.

O significado da mencionada mediação está longe da prática de dar “respostas prontas” como ocorre no exemplo<sup>1</sup>, onde a professora deveria compartilhar com aluna os saberes envolvidos na resolução da tarefa, conduzindo à “descoberta” ou à solução do trabalho pedagógico, oferecendo pistas e modelos, e, principalmente, promovendo conflitos, dúvidas, resistências, tensões... Porque esses elementos são a “porta de entrada” para a ocorrência das internalizações.

Isso sem falar nas possibilidades de construção conjunta entre os próprios alunos (entre Kelly e um outro aluno mais capaz), estratégia esta não verificada durante as aulas observadas. A professora passa mais alguns exercícios no quadro, explica como devem ser feitos, e depois de alguns minutos, vai às carteiras verificar como os alunos o fizeram, corrigindo-os e ajudando-os a fazer corretamente.

O empirismo, porém, não está presente apenas no caso da aluna em questão, mas também nas interações professor-aluno de modo geral. Numa determinada aula, por exemplo, a professora R propôs aos alunos uma tarefa que consistia em escrever nos balões de uma história em quadrinhos (tratava-se de uma seqüência de três quadrinhos, cada um com um personagem: um cachorro, um menino e uma menina). Primeiro ela interpretou a cena, depois pediu aos alunos que dessem um nome para os personagens e escrevessem suas respectivas falas. Em seguida deu-lhes um tempo de dez minutos e, então, escreveu a resposta no quadro. Enquanto o fazia os alunos conversavam; assim, chamando-lhes a atenção, ordenou que copiassem do quadro. Um dos alunos afirmou em voz alta: “é só por au - au no cachorro!” E foi o que fez. Mas, logo depois apagou para escrever conforme estava no quadro!

Vale ressaltar que, nessa aula, a aluna Kelly se dividia entre as ações de colorir os personagens dos quadrinhos e observar o movimento da sala; uma criança que se levanta da carteira, alguém que eleva um pouco a voz, uma advertência da professora. Qualquer movimento desviava a atenção da tarefa que lhe fora proposta.

A professora A, permanece voltada para os alunos com necessidades especiais. Se divide entre a aluna com deficiência auditiva, o aluno com síndrome de Down e a aluna com deficiência visual, com os quais se senta individualmente. Exceto no primeiro caso, em que as tarefas tendem a acompanhar a dos demais alunos, nos outros dois, as atividades ao contrário, não têm nenhuma relação com o conteúdo negociado na sala. São, sim, muito elementares, como ligar ou colorir figuras, cobrir pontinhos, fazer recortes etc.

Muitos fatores ficam evidentes nas exemplificações acima. Em primeiro lugar, chama-se atenção para o fato de a professora seguir o planejamento, desviando-se pouco daquilo que foi previamente planejado. Nesse caso, respostas e colocações, diferentes da solução considerada correta pela professora, tendem a não ser aproveitadas, transformadas ou complementadas; mais uma vez o foco recai sobre um conteúdo que é determinado pelo livro e não naquilo que o aluno traz, ou seja, naquilo que faz sentido para ele.

Cumprido esclarecer que, no que diz respeito ao método de alfabetização propriamente dito, o fato de a professora R iniciar o processo com o método alfabético e em alguns casos com o silábico, como ela própria referiu em entrevista, por si só não implicaria em dizer que sua proposta prática contradiz o seu discurso. Mesmo seguindo uma direção que parte do específico para o geral, a professora poderia estar desenvolvendo um trabalho condizente com os princípios sócio-interacionistas, não fosse o fato de partir de letras ou palavras isoladas, quer dizer, mesmo começando com o alfabeto poderia fazê-lo de maneira funcional e contextualizada. Atividades que focam prioritariamente a estrutura da palavra, sem levar em conta sua significação e seu uso social, não fazem sentido para os alunos, e acabam redundando em frases estereotipadas e num trabalho mecânico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Qualquer tipo de diversidade pode ser fonte de problemas ou de riqueza. As mudanças atuais do sistema educacional apresentam-nos o desafio de considerar a diversidade como fonte de riqueza. Sabemos que não é um desafio fácil e que exigirá dos professores uma grande capacidade criativa e reflexiva para que possam superá-lo.*

*Neus Sanmartí*

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de investigar o nível de letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva. Escolha essa que vale dizer, se propõe a desenvolver uma prática pedagógica fundamentada no sócio-interacionismo. Para alcançar o objetivo proposto foi necessário percorrer um caminho marcado por questões específicas referentes ao conhecimento do aluno sobre a linguagem escrita e suas dificuldades em lidar com tal objeto de estudo, o que implicou em conhecer os fatores envolvidos no processo de apropriação do código gráfico.

Há uma questão importante que permeou as análises deste estudo e que pode ser vista como um ponto de partida para o delineamento das conclusões que se tecem: o nível de letramento apresentado pelo aluno com deficiência mental tem relação direta com o fato de esse aluno encontrar-se em uma sala comum de uma escola regular inclusiva? A solução para tal questionamento encontra-se diluída nesta abordagem que trata das últimas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

Com base no *estudo de caso* que possibilitou uma investigação centrada em uma sala de 1ª série, focando, mais especificamente, a linguagem escrita de uma aluna de 9 anos de idade, com deficiência mental de nível de apoio limitado, verificou-se que, em termos de capacidade

simbólica, a aluna desenvolve traçados que a princípio parecem indecifráveis, mas que na realidade indicam:

- linearidade e direcionalidade características da escrita convencional;
- diferenciação das representações através da variação dos traçados (ora mais curtos, ora mais longos), revelando a percepção de que a escrita tem uma variação qualitativa e quantitativa; e
- tentativa de traçar algumas letras, sinalizando conquistas posteriores.

No que se refere à codificação e decodificação de letra e sons, verificou-se que a escrita da aluna se dá apenas com base nas cópias de letras e palavras propostas pela professora. Ao escrever autonomamente, seus registros apresentam-se como uma sucessão de pseudo-letras e de grafemas ininteligíveis, revelando produções situadas ao fim do período denominado, por Luria e Vygotsky, como pré-história da escrita.

Entretanto, sabendo-se que o aprendizado da lecto-escrita não se limita à habilidade de analisar os sons dos vocábulos e de fazer registros de símbolos relacionados a cada segmento sonoro, buscou-se analisar também os significados do que é lido e escrito. Esta análise possibilitou concluir que quanto ao nível de letramento, a aluna Kelly apresentou-se em níveis muito elementares, pois os sinais gráficos apresentados não lhe faziam sentido. Seu próprio nome, inclusive, ainda não era sistematicamente identificado ou escrito por ela.

No interior destes resultados delineiam-se algumas considerações importantes com relação ao desempenho de Kelly. Em primeiro lugar, importa evidenciar que o fato de ela ter-se mantido atenta para a execução das tarefas específicas propostas pela professora, como a cópia do seu nome, por exemplo, mostrou que ela é potencialmente capaz de controlar seu próprio comportamento e de utilizar instrumentos e signos em suas interações. Para Luria (2001) e Vygotsky (1998), conforme se constatou, isso tem relação íntima com o desenvolvimento do código gráfico, na medida em que expressa a formação e a evolução dos processos psíquicos superiores (PPS) . Tratando-se de um aprendizado abstrato ou de um simbolismo de 2ª ordem, o desenvolvimento da escrita faz-se na dependência da formação de tais processos, que envolvem, entre outras funções, a atenção voluntária e a concentração.

Outro fator que se deseja destacar, refere-se a capacidade imitativa da aluna. Se sua escrita autônoma é marcada pela direcionalidade e regularidade e ainda, pelo registro “correto” de algumas letras ou de traçados semelhantes às letras, conclui-se que embora a sua escrita não seja usada como apoio à memória, ela procura imitar a escrita dos adultos, revelando que a função comunicativa do código gráfico está sendo internalizada - e outras funções tendem a ser, dependendo da qualidade das interações mediadas.

Em síntese, não se pode dizer que não houve evolução. Kelly já percorreu um caminho considerável, isto é, do gesto já avançou para o brinqueado, deste já seguiu para o desenho, seguido pelos rabiscos caóticos, depois pelos rabiscos lineares, alcançando, atualmente o registro de alguns sinais gráficos semelhantes aos convencionais. Contudo, esperava-se que ela pudesse se encontrar em níveis mais avançados já que há três anos está imersa em situações de ensino formal, além de ter acompanhamento fonoaudiológico extra escolar. Isso conduz o estudo a outra questão.

A aluna, a professora, a escola como um todo, a família e a sociedade são elementos de uma realidade que não devem ser analisados separadamente; se entrelaçam, configurando um todo de certo modo indiviso e complexo. Primeiramente, não se pode perder de vista que a dificuldade da aluna em se apropriar do código gráfico, obviamente deve-se, em grande parte, à sua limitação intelectual. Foi possível concluir que o problema reside na relação entre seu desenvolvimento cognitivo e o seu desenvolvimento de linguagem. Devido ao déficit mental inato, a aluna interagiu minimamente como o meio social e físico nos seus primeiros anos de vida. Em decorrência disso, sua linguagem interna se desenvolveu precariamente. Assim, se ela não apresenta um pensamento eficientemente estruturado em termos de conceitos, idéias e experiências, era esperado que tivesse dificuldades para interagir com o meio (no caso representado pela professora, pelos colegas, assim como pelo objeto de estudo) .

Contudo, como se disse, não é possível fragmentar uma realidade, ou seja, o problema não começa e termina na limitação apresentada pela aluna. Constatou-se que alguns fatores exerceram influências decisivas nesse processo, dentre os quais a questão da metodologia de ensino-aprendizagem, que merece uma atenção especial. Verificou-se que a professora da 1ª série, desenvolve uma ação educativa eminentemente tradicional, embora a escola, no cumprimento das diretrizes elaboradas pelo Programa de Inclusão (PEEDI), tenha como proposta pedagógica, uma prática fundamentada no sócio-interacionismo.

No caso da aluna com deficiência mental, em particular, o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora baseou-se fundamentalmente em cópias, utilizadas como um exercício mecânico e sem sentido para a aluna. Foi uma atividade que levou em conta apenas o seu nível de desenvolvimento real. Isto é, não se tratou de um exercício desafiador, com grau de dificuldade e complexidade suficientes para criar uma “Zona de Desenvolvimento Proximal” e ao mesmo tempo “estimular” ou impulsionar os processos psíquicos superiores da aluna.

Para que Kelly se apropriasse de novos conhecimentos sobre leitura e escrita, seria necessário que sua capacidade de abstrair, raciocinar, planejar, memorizar (sua funções cognitivas) estivessem mais evoluídas mas, por outro lado, o desenvolvimento destas capacidades teria sido possível, se o processo de aprendizado se adiantasse ao desenvolvimento da aluna. Vygotsky afirma que:

Implantar [algo] na criança... é impossível...só é possível treiná-la para alguma atividade exterior como, por exemplo, escrever à máquina. Para criar uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar (Vygotsky apud Veer & Valsiner, 2001, p.358).

Além da questão mencionada acima, importa que se comente a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), a qual pode-se observar presente no discurso das professoras, mas pouco ou nada evidenciada em sua prática cotidiana. No que se refere às interações com a aluna Kelly não se verificou em nenhum dos momentos observados que as professoras R e A, lançaram mão de estratégias que contemplassem determinado tipo de inteligência apresentada pela aluna.

O exposto conduz a abordagem a uma observação feita em um dos capítulos anteriores, onde se afirmou que a mudança básica na ótica educativa exigida pela educação inclusiva, refere-se ao fato de que não é mais o sujeito que deve se integrar à escola, mas a escola é que precisa se modificar para incluí-lo. Essa mudança implica na formação de um professor que saiba lidar com classes heterogêneas e com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Essas considerações exigiram uma análise sobre as condições gerais da escola “Arco-Íris”, indicando que o nível elementar de letramento

apresentado pela aluna Kelly, além de não ser efeito exclusivo de sua deficiência mental, também não se deve exclusivamente à prática pedagógica desenvolvida pela professora.

De acordo com o que se apanhou na investigação, a escola “Arco-Íris”, por ser uma escola em processo de inclusão, realmente incorporou em sua estrutura geral alguns preceitos referentes ao Programa de Inclusão (PEEDI), referentes à sua localização geográfica, às condições de funcionamento e alguma condição mínima de locomoção dos alunos com déficits motores (apesar de que os banheiros sequer foram adequadamente adaptados). Contudo, poucos critérios mencionados no capítulo I foram atendidos, e exemplo disso é a questão da avaliação. Pode-se dizer que embora os professores, mais especificamente a professora R, tenham se mostrado preocupados em acompanhar e analisar o processo ensino-aprendizagem considerando casos específicos de alguns alunos, de modo geral, continuam avaliando com base em comparações de um aluno com outro, aferindo seu conhecimento com através de notas de zero a dez ou ainda, dando mais ênfase aos produtos que nos processos.

De fato, sabe-se que as notas são um importante instrumento de avaliação, mas entende-se que não deve ser o único. Essa forma de avaliar é incompatível com a proposta da inclusão: se o desempenho escolar de um aluno com deficiência mental, for comparado com o de um aluno sem déficit intelectual, o primeiro poderá estar sempre em desvantagem! O progresso pedagógico e cognitivo dos alunos deveria ser “medido”, tendo-se como referência seus próprios níveis de desenvolvimento. A avaliação, portanto, deveria ser concebida como um processo.

Essas observações se explicam por diversos fatores, inclusive os de âmbito político-econômico, os quais puderam ser confirmados no processo de investigação. Pauta-se, aqui, sobre os investimentos mínimos do Estado no setor educacional de modo geral, fator esse diretamente ligado às condições gerais da escola “Arco-Íris”. Lembrando-se que tal escola, representa nesse estudo, a realidade das escolas públicas do país, as quais comumente funcionam sob condições precárias:

- salas superlotadas, o que dificulta, como se sabe o processo ensino-aprendizado dos alunos de modo geral, quanto mais quando se trata de alunos com problemas mentais, auditivos, visuais, etc;

- professores mal remunerados, que complementam seus rendimentos mensais, dobrando sua carga horária, o que pode resultar em esgotamento mental e físico e, sobretudo, reduzir suas chances de aprimoramento profissional;
- conceitos, valores e as concepções que norteiam as práticas educacionais, ainda sob a hegemonia de paradigmas do passado. Tal a sua internalização e cristalização nas mentes dos professores, que ainda orientam suas práticas atuais, sobretudo na forma de conceber e lidar com a pessoa com necessidades especiais.

Várias ações, no entanto, como cursos, encontros, seminários e congressos, foram e estão sendo realizados (pela S.E.E., através da SUEE). Em todos, ou na sua maioria, há participação da escola “Arco-Íris”. Mas, dificilmente o grupo de professores (inclusive a professora “R” e a professora “A”) pode ser liberado para a participação nesses eventos. Nesse caso, conta-se sempre com um representante da escola, que pode ser o Professor de Recursos ou a Coordenadora Pedagógica. Senão esses, a Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional. Esses elementos têm, pois, a função de repassar, posteriormente, o conteúdo abordado nos encontros, através da assessoria no trabalho pedagógico. A questão é que, dessa forma, e pelo fato de tais cursos serem realizados assistematicamente (muitas vezes, sem a possibilidade de interação direta entre professor e ministrante), torna-se muito difícil calar os conceitos antigos que são parte da inter-subjetividade desses professores, transformando-os em novas idéias, autoras de novas práticas.

Além do exposto, acrescenta-se que a preparação estrutural dessa escola para lidar com a realidade inclusiva, constitui-se de ações desenvolvidas pela mencionada Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional, que realmente executa ali, um trabalho voltado aos alunos, pais e principalmente aos professores; com a proposta básica de subsidiar os últimos com conhecimentos específicos sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Valendo a ressalva de que, embora a temática gire em torno do desempenho escolar destes alunos, o objetivo é atingir toda a diversidade, pois a idéia é de que a escola inclusiva acolha a todos, o que inclui as diferenças sócio- culturais. Isso foi considerado válido, mas, por outro lado, acaba levando ao problema da capacitação dos professores; se a equipe de apoio trabalha, assistematicamente (já que as visitas à escola não podem ser diárias) com toda a diversidade, não têm condições de contribuir de forma mais

eficiente, negociando com os professores temas mais específicos, não de forma breve e superficial, mas de forma mais precisa, elaborada e contínua.

Um apoio mais sistemático por parte da equipe, não é possível devido ao número insuficiente desses profissionais assistindo a um grande quantitativo de escolas estaduais da capital, sendo ao todo, segundo dados atuais, 51 multiprofissionais, para, em média, 169 escolas (Goiás, 2003). As professoras, de um modo geral, se queixam, todavia, que não foram preparadas para lidar com essa demanda, e que por mais que se interessem em promover o aprendizado da clientela com necessidades especiais, deparam-se com dois limites: o primeiro seria seu conhecimento e sua experiência nessa área, que são escassos. O segundo seria a falta de um acompanhamento médico e/ou terapêutico, que são uma exigência clara na maioria dos casos desses alunos, tendo em vista seu tipo de déficit e suas conseqüências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Esse acompanhamento, na maioria das vezes, refere-se à fonoterapia ou à psicoterapia, as quais não são facilmente encontradas pelos serviços públicos de saúde; e, em se tratando de uma clientela economicamente carente, a possibilidade de recorrer aos serviços oferecidos pelas clínicas particulares, apresenta-se muito limitada. Esse último aspecto tratado, não se dirige ao caso de Kelly já que ela faz tratamento fonoaudiológico. Isso indica que a solução para a dificuldade dos professores não se resume no acompanhamento clínico dos alunos com algum tipo de deficiência, nem apenas no apoio da equipe multiprofissional. Somado a esses tem-se a questão que parece ser fundamental nesse processo de inclusão: a metodologia de ensino-aprendizagem (conforme já se versou anteriormente).

Outra questão que merece destaque refere-se ao ambiente familiar dos alunos e, mais especificamente de Kelly. A expectativa de que essa aluna (assim como do alunado em geral) desenvolvesse a leitura e a escrita, na perspectiva do letramento, apenas seria correspondida na dependência de um meio social rico em estímulos gráficos; conforme se referiu no capítulo II, um lugar em que os outros lêem e escrevem, em que a comunicação se faz em grande parte, através da escrita (entre as pessoas que representam o “outro” e entre essas e a criança que se encontra em desenvolvimento) mais especificamente por meio de jornais, revistas, bilhetes, contas, *e-mails*, informativos, rótulos, etc. Não é difícil constatar, porém, que o ambiente no qual vive Kelly, não é dos mais letrados! Sendo de uma família economicamente carente, seu meio familiar não dispõe da variedade de portadores de texto característicos de ambientes letrados. Além disso, devido ao déficit da aluna e de sua responsividade que se

apresenta diminuída, a tendência por parte daqueles que a cercam é, de forma proporcional às suas respostas, apresentar-lhe poucos apelos, incluindo-a pouco em momentos dialógicos. A idéia básica e comum nesses casos, embora não seja expressa, é: “se ela não entende, porque eu vou ficar conversando e explicando as coisas para ela?!” Kelly tem, então, que se apropriar na escola daquilo que cabe à escola negociar, somado ao que caberia à família... Mudando as palavras, isso significaria um trabalho desdobrado por parte da professora, que negociaria, tanto os conhecimentos científicos, como os cotidianos. Como isso não ocorre satisfatoriamente, e levando-se em conta as dificuldades da aluna, peculiares ao seu déficit mental, a eficiência da ação escolar diminui, pois o novo conhecimento só pode, de acordo com o que se viu, ser negociado com base em conhecimentos prévios.

Embora não seja uma problemática evidenciada no contexto familiar de Kelly quanto aos demais alunos isso se agrava, pois são comuns em seu meio problemas familiares, caracterizados por pais muitas vezes desempregados, alcoólatras, ausentes, etc. O reflexo disso é decisivo no processo ensino-aprendizado e tem relação direta com um fator muito comum no caso da família economicamente carente: tendem a não acreditar no potencial da educação para mudar a realidade social e econômica de seus filhos, tornando mais difícil a tarefa dos educadores.

De modo geral, o exposto confirma a idéia de que as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem não se atribuem a uma ou duas causas, mas a uma articulação dos constituintes da realidade humana, levando a concluir que de fato, os fatores endógenos de uma natureza individual com desordens, têm força se combinados com fatores exógenos de uma natureza social também com desordens.

Todas estas considerações feitas em relação à escrita da aluna e aos fatores envolventes, confirmam, de fato, as análises realizadas na pesquisa bibliográfica, desenvolvida na primeira parte do presente estudo. Tal pesquisa abordou a questão do processo ensino-aprendizagem, definindo-o com base em algumas das principais teorias da aprendizagem e principalmente à luz da abordagem histórico-cultural. Além disso, abordou-se a respeito da educação inclusiva, do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência mental e, ainda, sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. A abordagem teórica permitiu compreender que o processo de ensino e aprendizado na prática pedagógica da escola inclusiva deve ser entendido a partir de uma concepção sócio-interacionista, pois ao analisar o psiquismo

humano como sendo de origem social, Vygotsky lança as bases para novas reflexões e noções acerca das deficiências, em especial da deficiência mental. Se, para ele, o aspecto biológico do desenvolvimento do homem cai para um segundo plano - após as primeiras interações com o meio social - de forma que sua influência não é mais vista como decisiva na evolução psíquica desse sujeito, concluiu-se que, mesmo na presença de algum limite sensorial, físico ou mental, a pessoa pode aprender e, portanto se desenvolver, desde que o meio interfira ou intervenha nesse processo, mediando as relações entre o “eu” e o mundo social e físico.

O “princípio defeito-compensação” formulado por Vygotsky, assim como suas proposições a respeito da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), ofereceram muitas respostas quando a pergunta é: o aluno com déficit mental inserido em uma sala comum de uma escola regular, pode ser favorecido pela heterogeneidade da sala e pela complexidade e descontextualização dos conteúdos de ensino (especialmente os de leitura e escrita) ali negociados? Tanto a sua teoria como a presente investigação desenvolvida na escola inclusiva, apontaram para uma resposta positiva. Quer dizer, alfabetizar letrando - o que significa interagir com o objeto gráfico considerando seus usos e funções - assim como, criar climas de cooperação entre os alunos, partir do nível de desenvolvimento potencial, considerar as experiências prévias e os conhecimentos cotidianos dos educandos, entre outros, resultam em um fazer pedagógico capaz de promover tanto a internalização dos conteúdos acadêmicos, como também o desenvolvimento psíquico dos alunos de modo geral e dos alunos com deficiência mental de nível de apoio intermitente e limitado.

A idéia de que o meio social, através da educação formalizada, exerce influência sobre o desenvolvimento das pessoas, podendo também mudar o curso desse desenvolvimento, é colocada de forma clara na seguinte análise de Vygotsky (1998b, p.118):

(...)aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A teoria apresentada nos dois primeiros capítulos, sustentada pelos pressupostos de Vygotsky, indicaram essa possibilidade, mostrando mais especificamente que o

desenvolvimento cultural é o aspecto privilegiado para a compensação de um “defeito” biologicamente determinado, pois as funções psíquicas se desenvolvem exatamente no contexto social, especialmente representado pela escola. Dependendo da realidade social (se se tratar de um ambiente desafiador que media as inter-relações entre a pessoa e o meio) e da gravidade do déficit, a pessoa com deficiência mental pode compensar sua limitação, através de uma reação de sua personalidade, dando início à formação de novos caminhos psíquicos.

Se a escolarização dos alunos com deficiência mental depende de uma ação educativa sistematizada que lance mão de uma bom aprendizado, isto é, de um aprendizado que se adianta ao desenvolvimento, em princípio faz sentido encarar a escola de ensino regular como o espaço ideal para o processo ensino-aprendizagem daqueles alunos. Quanto às escolas de ensino especial Vygotsky (1998b, p.116) declara que:

(...) a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

O corpo discente das escolas especializadas (no caso da deficiência mental) por ser composto principalmente de alunos que requerem apoios muito intensos e contínuos, recebe uma atenção pedagógica principalmente voltada às áreas do autocuidado, vida social, vida familiar, autonomia e saúde/segurança. A habilidade relativa a funcionalidade acadêmica – que exige maior nível de abstração, raciocínio, memória, etc - acaba ficando em um segundo plano, até porque as respostas dos alunos, nesta área, são diminuídas devido a gravidade de seu comprometimento mental. O aprendizado da leitura e da escrita não corresponde aí ao objetivo central e imediato da ação escolar.

Mas ocorre que o domínio desse código, como afirmou Rego (1995), representa um novo instrumento de pensamento que possibilita a apropriação da cultura humana e favorece a evolução do psiquismo, no sentido em que a interação com um objeto de estudo caracteristicamente abstrato e descontextualizado, como é o caso, desperta processos internos,

impulsionando o desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente tornando possível outros progressos sociais. O aluno com deficiência mental que não exige apoios intensos tende a ser desfavorecido nesse contexto da escola especial; em primeiro lugar porque não recebe ajuda de alunos “mais capazes” e em segundo lugar, porque não interage sistematicamente com o objeto gráfico, buscando soluções para problemas de aprendizagem mais complexos, o que mobilizaria suas funções cognitivas, levando-as ao desenvolvimento.

Por isso mesmo é importante analisar e refletir sobre a proposta da inclusão. Como analisa Moraes (2000), vive-se uma era planetária ou uma era das relações, em que nada no universo acontece isoladamente; fenômenos que se desenvolvem em determinado lugar têm repercussões em outros lugares do planeta, pois as realidades são interrelacionadas e o conhecimento da humanidade é, segundo a autora, um conhecimento em rede. Se é assim, pode-se pensar que o movimento iniciado no setor educacional relativo à inclusão, pode renovar a escola e através dela renovar também a sociedade. De certo modo, exatamente pelo fato de a inclusão representar um desafio para a escola, ela confere aos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem formal, a oportunidade de refletir sobre suas práticas. A tensão promovida nas escolas, em decorrência do movimento inclusivo, gera reflexões, questionamentos, incertezas, inseguranças, erros, estudos, cooperação, acertos, crescimento humano, profissional e avanços na ação pedagógica, atendendo aos alunos com deficiências e também aos alunos sem deficiências. É como assinala Gimeno (2002, p.23):

Em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações a cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos.

Enfim, não se tem a pretensão de que o presente estudo possa, por si só, levar a mudanças no meio educacional no que diz respeito ao processo ensino-aprendizado de alunos com deficiência mental, mas espera-se que contribua para um momento decisivo de reflexões nesse sentido, as quais deverão buscar o entendimento de que uma prática pedagógica coerente às necessidades especiais daquele aluno também o será para os alunos de modo geral, pois estará condizente também com as mudanças paradigmáticas que estão emergindo no mundo atual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Cíntia Wolf. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Alfabetização e letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas*, 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2003, p.75-98.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2001.
- APAE. et al. *Deficiência mental: uma nova classificação*, São Paulo, jan. 1999. Disponível em: <[http:// www.entreamigos.com.br/textos/defmenta/defmetnova.htm](http://www.entreamigos.com.br/textos/defmenta/defmetnova.htm)>. Acesso em: 26 jan.1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna,1996.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. *Formando educadores para a escola inclusiva*. Brasil. MEC. Secretaria de Educação a Distância. Programa TV Escola – Salto para o Futuro. nov.2002.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BIGGE, Morris L. *Teoria da aprendizagem para professores*. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo,1977.
- BRAGA, L. W. *Cognição e paralisia cerebral*. Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: Sarah Letras, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Carvalho, Erenice.N.S. (org.). *Deficiência mental Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; Brasília: SEESP, 2001.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação inclusiva e escolarização dos surdos*. Integração, Brasília, n 23, p.43-47, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. São Paulo: Ática, 1993, p.61-85.

CAMPBELL, Linda et alii. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2.ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

CARVALHO, M. A., MACHADO, M.T.C. *A inclusão do aluno portador de deficiência: obstáculos e facilitações*. [S.L.: s.n.], 1997.

CONH, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Córtez, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASSI, Livia de. et al. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Córtez, 1998.

CORTÉS, N. R. et al. *Escritura y necesidades educativas especiales: teoria y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: edita Aprendizaje S.L., 1995.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

DEWEY, Jonh. *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução em filosofia*. Apud. CUNHA, Marcus Vinícios da. John Dewey : Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 2.ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIERRO, Alfredo. As crianças com atraso mental. In: COLL, C. et al. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.235-239 (vol. 3).

FONSECA, Vítor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução das idéias de Feuerstein*. 2. ed. ver aum. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Marta. *O que é inclusão social?* In: Espaços de inclusão. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. Programa TV Escola – Salto para o Futuro. 2002.

GIMENO, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-33.

GÓES, Maria Cecília R. de. A construção de conhecimento e conceito de Z.D.P. In: Mortimer e Smolka (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*, Belo Horizonte, Autêntica, 2001. p.77-88.

GOIÁS. Secretaria da Educação. Superintendência de Ensino Especial. *Projeto Unidades de Referência*. Goiânia, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. *Mediação de práticas pedagógicas em educação para a diversidade*. Goiânia, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, Goiânia, dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes do trabalho da equipe de apoio à inclusão – EAI*. Goiânia, jan.2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Orgs.); *Alfabetização e letramento - contribuições para as práticas pedagógicas*. 2.ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1990.

KATO, M.A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LACERDA, Cristina B.F. de. *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral, 1995.

LEMOS, C.T.G. *Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões*. In: I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem, out., 1989, Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul [s.n.], 1989.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento*. Contribuições para as práticas pedagógicas. 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Igualdade e diversidade: qual a proposta de escola inclusiva?* v.5, n.1, p. 119-134, jan/jun. 2002.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotksyanos*. Trad. Lólio Lorenzo de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, Luria, Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2001, p.143-190.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: editora SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Integração x inclusão – Educação para todos. Pátio (Revista Pedagógica)*. Porto Alegre : Artmed, n.5, maio/jul. 1998a.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. et al. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. São Paulo: Ática, 1993.

MACIEL, Marco. *Educação e liberalismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

MELLO, Guiomar N. de. *Cidadania e competitividade*. São Paulo: Memnon, 1998.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NORTHERN, J.L., DOWN, M.P. *Audição em crianças*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento - contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

OLIVEIRA, Marta Koll de. *Pensar a educação*. Contribuição de Vygotsky, São Paulo:2000.

\_\_\_\_\_. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de La. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PATTON, M. Qualitative evaluation methods. In: ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77):53-61, maio 1991.

PEIXOTO, Maria Angélica. *Inclusão ou exclusão: o dilema da educação especial*. Goiânia: Edições Germinais, 2002.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 4<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PINO. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação e Sociedade, Campinas, n.71, jul.2000.

\_\_\_\_\_. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A .L. (org.). *Linguagem, cultura e cognição- reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte; Autêntica, 2001, p.21-50.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizagem por reestruturação. In: \_\_\_\_\_ - *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

RABELO, Annete Scotti. *A construção da escrita pelo surdo*. Goiânia: ED. da UCG, 2001.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes,1995.

ROJO, R.H.R. A ontogênese do letramento: uma perspectiva sócio-histórica. In: ROJO, R.H.R. et al. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. São Paulo: Ática, 1993.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Autonomia, modernidade e democracia mundial*. In: Política democrática, terrorismo x democracia. [s.n.]2002.

SCHARNORST, U.; BUCHEL, F.P. "Cognitive and metacognitive components of learning: Search for the locus of retarded performance". *European Journal of Psychology of Education*, n2. 1990, vol. 5, p. 207-230.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *O portador de deficiência e a terceira idade e sua relação com a sociedade*. In: Revista Pestalozzi. Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. *Quantas pessoas têm deficiência?* [s.l.], 1998a.

\_\_\_\_\_. *Integração e inclusão: do que estamos falando?* Histórico, conceitos, evolução e perspectivas. São Paulo, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Inclusão- construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo*.10.ed. São Paulo: Cortez. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola : um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK,W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELES, L.; PORTILHO,Y. *Deficiência mental*. UCG. Departamento de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Disciplina: Distúrbios da comunicação III. Goiânia, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, V.M.R.; VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. *Vygotsky – Uma Síntese*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *Problemas fundamentales de la defectologia*. [S.L.], 1993.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: wva, 1997.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter. *L.S. Vygotsky e a Psicologia Evolutiva Contemporânea*. In: DANIELS, Harry (org). *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola, São Paulo, 2002, p. 61-82.

ZORZI, Jaime L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**ANEXOS**

### **Roteiro da Entrevista com a Professora Regente**

Quanto a sua vida acadêmica – que cursos fez e quando concluiu?

Há quanto tempo leciona e em quantas escolas trabalha atualmente?

Há quanto tempo trabalha mais especificamente com a alfabetização?

Nesta sala de 1<sup>a</sup> série, há quantos alunos matriculados?

Destes alunos, quantos apresentam algum tipo de necessidade especial? Qual (is) o tipo de necessidade especial?

O que a leva a considerar que determinado aluno apresenta deficiência mental?

Qual o método que você utiliza para alfabetizar?

Desenvolve alguma técnica específica para os casos de alunos com necessidades especiais (principalmente no que se refere aos alunos com deficiência mental)?

Para você qual é o objetivo básico da 1<sup>a</sup> série? O que é mais importante ao aluno desta série aprender?

Qual é o seu ponto de vista com relação ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental nesse contexto escolar de inclusão?

**Roteiro de entrevista com a mãe da aluna com deficiência mental**

Nome (da aluna) \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Como foram gestação e parto?

Como foi o desenvolvimento geral da criança (aspectos neuro-psico-motor)?

Quando sustentou a cabeça? Quando sentou? Quando engatinhou e/ou andou?

3. Quanto ao seu desenvolvimento de linguagem.

3.1- Quando começou a falar?

3.2- A partir daí como tem sido seu desenvolvimento lingüístico?

- Apresenta dificuldades para compreender ordens verbais?

- Apresenta dificuldades para se expressar verbalmente?

4- Como se comporta em casa? O que gosta de fazer?

5- Consegue se alimentar, tomar banho e se vestir sozinha?

6- Quanto ao aspecto escolar.

6.1- Quando foi para a escola? Que idade tinha?

6.2- Estudou em outras escolas antes desta? Qual (is)?

6.3- Quando começou na atual escola “Arco-Íris”?

7- Faz algum tipo de tratamento reabilitador? Qual (is)?

## Registro de trechos de algumas aulas observadas

### - Aula do dia 10/08/2003

Professora R passa uma tarefa no quadro: Cópia e leitura de palavras e frases com “R e r – forte e fraco”

Ra Re Ri Ro Ru

ra re ri ro ru

Depois faz separação de sílabas junto com os alunos (utilizando-se das palavras):

Rato –

Ratoeira –

Rabo –

Raquel –

Rita –

Rede –

Roda –

Ronam –

Rua –

Rio –

Estão presentes 19 alunos nesta aula. A maioria encontra-se dispersa.

Professora R vai às carteiras para ajudar na tarefa de separação das sílabas.

Ao constatar um erro na tarefa de um aluno, diz: “quê que é isso, (nome do aluno)! Tá com preguiça de copiar do quadro?!”

Chamou também a atenção de outros alunos: “Presta atenção! Não é assim que está no quadro, não!”

“Atrasado desse tanto, (nome do aluno)!?”

Por que você tá parado?!

O aluno E. (Um dos alunos que segundo a professora tem deficiência mental), faz a tarefa muito lentamente.

Professora A também vai às carteiras e repete várias vezes. “Você está atrasado!”

Aluno E. escreve um pouco, pára, brinca com os objetos que estão sobre a carteira...  
Mostrando desinteresse.

Professora R segura na mão de alguns alunos para ajudá-los a copiar corretamente.

Professora R vai ao quadro e “ensina” novamente. Associa o número de sílabas ao número de dedos. Fez os alunos repetirem três vezes: ra\_to\_ei\_ra. Ela pergunta: “quantas vezes a boca abre?”

Professora R vai à carteira de um aluno. Ele não havia feito a palavra seguinte (“rabo”). Então a professora disse: “r” com “a”?

Professora: “e esta?”

O aluno não responde. Professora insiste: que letra é essa? (apontando para a letra “b”)

Aluno: “b”

Professora: “b” com “o”?

Aluno “bo”.

Professora vai ao quadro novamente. Neste momento todos participam.

Professora: “vamos contar quantas sílabas tem o nome Rita?”

Alunos falam junto com ela: “Riii... Taaa”

Professora: quantas vezes abriu a boca? Ri\_ta!

Alunos: duas!

Professora explica porque não se separa palavras como “rio” e “rua”. Disse: “rio e rua não abre a boca duas vezes. Só uma, por isso não se separa!”

Professora “ensina” “r” forte e fraco. Pediu para que a turma lesse a primeira sílaba das palavras (todas com “r”). depois pediu para que escrevessem o nome: “Karem”. E disse: “eu não falo “Karrem”! eu falo Karem, com “r” fraco por que está no final.”

Professora continua explicando esse conteúdo utilizando-se dos nomes dos alunos.

Hora do lanche e recreio no pátio.

Ao retornarem para a sala, professora pede aos alunos: “você vão olhar para o cabeçalho e descobrir quatro palavras que começam com “r” fraco”.

Um aluno encontra duas palavras e levanta a mão. Professora o chama a frente, pedindo-lhe que mostre para a turma.

Depois que cada palavra foi encontrada no cabeçalho, professora as seleciona para trabalhar separação de sílabas novamente.

Posteriormente, a professora pergunta:

Quem sabe o que é ratoeira?

Vários alunos responderam

Professora pergunta a uma aluna: “Você acha que o rato fica morto ou vivo na ratoeira?”

A aluna responde: “morto?”

Professora pergunta outra aluna: “o que é rio?”

Aluna: “Sei lá!”

Professora pergunta a outro aluno, que responde: “Lugar que nós pesca!”

Professora ouve a resposta de outros alunos e depois fala: “rio é o lugar que tem muita água... E considera as respostas dos alunos, corrigindo apenas a questão do tubarão referida por um deles”.

Professora pede-lhes que se lembrem do que os colegas disseram sobre ratoeira e façam uma frase sobre o tema.

Uma aluna disse: “vou desenhar!”

Professora: Não! É para fazer uma frase!

Outra aluna disse escreveria: “a ratoeira machuca o dedo!”

Professora aproveita e os adverte sobre o perigo de uma ratoeira armada.

Depois a professora foi ouvindo as outras frases.

A maioria escreveu: “a ratoeira matou o rato”!

Alguns alunos só construíram a frase oralmente. Não escreveram.

Professora entregou-lhes um bilhete que deveriam levar os pais e pediu para que lessem.

Em seguida o sinal para o término da aula tocou.

### **- Aula do dia 29/08/2003**

Professora pede aos alunos que abram o livro

“Se liga”

Em seguida diz:

“Vamos recordar a parlenda...”?

Alunos: “Cadê o toucinho que estava aqui?”

Professora pede aos alunos que falem a parlenda, e com o dedo indicador acompanhem no livro.

Professora avisa: “quando eu falar pára, vocês param o dedo e a palavra indicada deverá ser lida”.

Depois de algumas palavras, a professora diz: “agora vocês vão seguir com o dedo até encontrarem a palavra “acabou”!”

Professora vai fazendo isso até o final da parlenda.

A coordenadora pedagógica entrou na sala e deu continuidade à tarefa. Disse aos alunos: “Fechem os olhos e pensem na palavra fogo!”

Depois acrescenta: “agora abram o livro e vejam se assim que ela é escrita”

Coordenadora chama quatro alunos ao quadro e pede que escrevam a palavra.

O mesmo é feito com a palavra “Gato”

Dentre os quatro alunos que vão à frente, está a aluna Kelly. O registro dela é um traçado curto serrilhado: “um”

Professora ajuda. Escreve: GATO e pede à aluna que copie. Desta vez a aluna tenta traçar uma letra semelhante ao “G” e escreve corretamente o “a”, seguido do mesmo traçado serrilhado (como se fosse um “m” mais longo).

#### **- Aula do dia 08/09/2003**

A aula inicia-se com o texto: “A fada que tinha idéias”

Professora pede aos alunos que leiam. Eles lêem.

Ela afirma: “não entendi nada. Vamos ler juntos?!”

Professora e alunos leram.

Depois foram responder a questão do livro.

Professora escreve as respostas no quadro com a ajuda de vários alunos.

A aluna Kelly não participa.

Professora explica sobre o “s” e “ss”. Trabalhou o uso destes com base em uma “palavra cruzada” feita no quadro.

Professora precisou sair da sala e avisou: não quero ver ninguém de pé”! Na verdade a professora estava se dirigindo a uma aluna que se levantou para ajudar a colega do lado.

Professora de apoio continua com a atividade.

#### **- Aula do dia 02/10/2003**

Professora dispôs os alunos em grupos de quatro.

O objetivo: que os alunos lessem (um grupo de cada vez) em texto dividido em partes.

O texto é:

“No teto do meu quarto  
o sonho para mim é um  
cineminha que passa no teto  
do meu quarto  
quando eu vou dormir.  
Mas esta noite eu tive um sonho  
mau, tão mau, que eu acho que  
deviam proibir para menores de  
dezoito anos”.

Pedro Bandeira

Depois que fizeram a leitura, a professora vai aos grupos e recortou as frases do texto. Isso resulta em várias letras que ficaram desordenadas.

Professora pede que cada grupo contasse o número de fichas.

Depois pede para que um representante de cada grupo fosse ao quadro escrever, por extenso, o número.

Um aluno vai ao quadro e escreve: “tete-7”

(Antes escreveu “ten”, mas apaga).

Professora chama cada um dos alunos, trabalhando com eles a escrita da palavra “sete” (já que a maioria não escreveu corretamente).

Professora pede que os alunos cortem palavra por palavra de suas fichas. Depois entrega-lhes um papel cartaz para colarem as palavras ordenadamente de acordo com o texto.

Enquanto os alunos executam esta atividade, a aluna Kelly, que também estava em um dos grupos, realizava outra tarefa. Que era:

O reconhecimento do mês de seu aniversário que se encontrava em meio a outros meses em um desenho. O desenho era árvore com várias maçãs; dentro destas apresentavam-se os referidos meses. Além de indicar sua data de aniversário, Kelly deveria colorir a figura. O fazia muito lentamente, atentando-se para o movimento dos demais alunos.

Como para cada grupo a professora dá apenas uma parte do texto, ela os deixa descobrir autonomamente (com ajuda dos colegas), que falta para complementação do texto.

Os primeiros grupos conseguem perceber.

Os grupos estão interessados e motivados.

Conversam, muito enquanto realizam a tarefa, mas em nenhum momento a professora exigiu silêncio; até porque, o assunto girava em torno da tarefa.

Finalmente os alunos escrevem seus nomes em um envelope grande, onde deveriam guardar o texto montado.