

Atendimento Educativo Especializado



Deficiência Mental

Adriana L. Limaverde Gomes
Anna Costa Fernandes
Cristina Abranches Mota Batista
Dorivaldo Alves Salustiano
Maria Teresa Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Presidente

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância

Ronaldo Mota

Secretária de Educação Especial

Cláudia Pereira Dutra

Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado

Deficiência Mental

SEESP / SEED / MEC
Brasília/DF - 2007

Ficha Técnica

Secretário de Educação a Distância
Ronaldo Mota

Diretor do Departamento de Políticas de Educação a Distância
Helio Chaves Filho

Coordenadora Geral de Avaliação e Normas em Educação a Distância
Maria Suely de Carvalho Bento

Coordenador Geral de Articulação Institucional em Educação a Distância
Webster Spiguel Cassiano

Secretária de Educação Especial
Cláudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial
Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão
Denise de Oliveira Alves



Coordenação do Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-Polo do Programa “Educação Inclusiva; direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado
Cristina Abranches Mota Batista
Edilene Aparecida Ropoli
Maria Teresa Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Autores deste livro: Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental
Adriana L. Limaverde Gomes
Anna Costa Fernandes
Cristina Abranches Mota Batista
Dorivaldo Alves Salustiano
Maria Teresa Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Projeto Gráfico
Cícero Monteferrante - monteferrante@hotmail.com

Revisão
Adriana A. L. Scrok

Impressão e Acabamento
Gráfica e Editora Cromos - Curitiba - PR - 41 3021-5322

Ilustrações
Alunos da APAE de Contagem - Minas Gerais

Alef Aguiar Mendes (12 anos)
Felipe Dutra dos Santos (14 anos)
Marcela Cardoso Ferreira (13 anos)
Rafael Felipe de Almeida (13 anos)
Rafael Francisco de Carvalho (12 anos)

PREFÁCIO

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Incidindo na organização dos sistemas de ensino o projeto orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao freqüentado nas turmas comuns e possibilita ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

O curso desenvolvido na modalidade a distância, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental, está estruturado para:

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, o curso oferece fundamentos básicos para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas públicas e garante o apoio aos 144 municípios-pólo para a implementação da educação inclusiva.

CLAUDIA PEREIRA DUTRA
Secretária de Educação Especial

APRESENTAÇÃO

Para entender a deficiência mental, temos de puxar diferentes fios e cruzá-los entre si, buscando respostas e esclarecimentos que permitam compreendê-la.

Os textos que aqui apresentamos abordam essa limitação humana nessa tessitura, com o cuidado de não reduzi-la em seu entendimento.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado - AEE - para esses alunos, estamos trazendo experiências interessantes, que envolvem níveis mais diferentes de comprometimento mental e atividades pedagógicas as mais variadas, tecendo a teoria com a prática.



Coordenação do Projeto.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA MENTAL	13
1. A deficiência mental.....	13
2. A escola comum diante da deficiência mental.....	16
3. O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência mental e a Educação Especial....	20
3.1. Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental – O Conceito.....	22
3.2. Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental – A Prática.....	24
4. Relato de uma experiência em Atendimento Educacional Especializado	29
4.1. Experiência da APAE de Contagem.....	29
4.2. Produção de textos na SAT Livros e Filmes.....	32
4.3. A produção de uma história e de outras tantas.....	33
4.4. Projetos na SAT's Arte	39

CAPÍTULO II

A EMERGÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	45
1. O que é ler?.....	45
2. A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental	47
2.1. Letramento.....	47
2.2. Dimensão desejante.....	48
2.3. Expectativas do entorno, ensino e interações escolares	49
3. A avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita	51
3.1. Relação entre desenho e texto.....	51
3.2. Estratégias de leitura	57
4. Produção escrita.....	60

CAPÍTULO III

MEDIAÇÕES DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA POR

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL..... 71

1. Introdução 71

2. Conceituando mediação..... 72

3. Análise de um evento de mediação..... 74

 3.1. O episódio..... 74

 3.2. Análise do episódio..... 75

4. Ampliando as concepções de mediação para além do “Modelo SSO” 77

5. Considerações finais..... 80

CAPÍTULO I

Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental¹

Cristina Abranches Mota Batista
Maria Teresa Eglér Mantoan

1. A deficiência mental

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS² propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa proposta, revista e reeditada, introduziu o funcionamento global da pessoa com deficiência em relação aos fatores contextuais e do meio, re-situando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento. Ela chegou a motivar a proposta de substituição da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”. (Assante, 2000³), para destacar os efeitos do meio sobre a autonomia da pessoa com deficiência. Assim, uma

pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades.



1 Este Capítulo I e o Capítulo II foram baseados no livro Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, das mesmas autoras e editado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2005.

2 Organização Mundial de Saúde.

3 Extraído do documento do grupo de estudos sobre a lei de “Orientação em favor das pessoas com deficiência” - França..

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência,

como: a [...] “*dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento*”, o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes.

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A Psicanálise, por exemplo, traz à tona a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, entre as quais a deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode ser definida pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber.

Além de todos esses conceitos, que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “*doença mental*” (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e “*deficiência mental*”, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar.

Por todos esses motivos, faz-se necessário reunir posicionamentos de diferentes áreas do conhecimento, para conseguirmos entender mais amplamente o fenômeno mental.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe conseqüências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental.

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual – a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho,

também demonstrou como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente e que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas dele próprio.

Preso ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola, como instituição, continua norteadada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental.

Há que se considerar também as resistências de profissionais da área, que criam ainda mais obstáculos para se definir o atendimento a pessoas com deficiência mental.

Por todas essas razões, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental necessita ser urgentemente reinterpretado e reestruturado.

2. A escola comum diante da deficiência mental

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. Tal situação ilustra o

que a definição da Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência.

O caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo das escolas tradicionais oprimem o professor, reduzindo-o a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais “entram” o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante da situação, a saída encontrada pela maioria dos professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente saiba como ensiná-los.

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias, como as “*necessidades educacionais especiais*”, aumentaram a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

Se as escolas não se reorganizarem para atender a todos os alunos, indistintamente, a exclusão generalizada tenderá a aumentar, provocando cada vez mais queixas vazias e maior distanciamento da escola comum dos alunos que supostamente não aprendem.

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam reforçando o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento.

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis

diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

Para exemplificar esta prática, consideremos o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos, a construção de maquetes do sistema planetário, realização de pesquisas em livros, revistas, jornais, internet, confecção de cartazes, leituras interpretativas de textos literários e poesias, apresentação de seminários sobre o tema, entre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar e a executa. Essa escolha e a capacidade de desempenhar a tarefa não é predefinida pelo professor. Tal prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, nas quais o professor escolhe e determina uma tarefa para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência mental ele oferece uma outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente. Contraditoriamente, esta tem sido a solução adotada pelos professores para impedir a “*exclusão na inclusão*”. Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo - o ensino dos planetas do sistema solar - é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos

para todos os alunos, cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas em folha mimeografado.

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo. Dessa forma, nas subdivisões de uma turma, os alunos com deficiência mental podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência e/ou problemas na aprendizagem.

Para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, o professor comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem idéias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais

membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim.

A receptividade à inovação anima a escola a criar e a ter liberdade para experimentar alternativas de ensino. Sua autonomia para criar e experimentar coisas novas se estenderá aos alunos com ou sem deficiência e assim os alunos com deficiência mental serão naturalmente valorizados e reconhecidos por suas capacidades e respeitados em suas limitações.

A liberdade do professor e dos alunos, de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda, em cair num espontaneísmo de atuação. O ano letivo, assim como a rotina diária de uma turma, devem contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos. Todo esse processo é realizado coletivamente e individualmente. Um exemplo de rotina de sala de aula seria desenvolver, em um primeiro momento, o planejamento coletivo, que compreende uma conversa livre entre o professor e seus alunos a respeito do emprego do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender nesse dia e à professora colocar suas intenções no mesmo sentido. No

planejamento todo o grupo pode tomar decisões com relação às atividades e aos grupos a serem formados para realizá-las. Num segundo momento, as atividades são realizadas conforme o plano estabelecido. Finalmente a jornada de trabalho é reconstituída na última parte dessa rotina, com a participação de todos os alunos. Eles então socializam o que aprenderam e avaliam a produção realizada no dia. O aluno com deficiência mental, como os demais, participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização dos conhecimentos produzidos.

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os outros alunos da sua turma, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática, quando é exclusiva para alunos com deficiência mental, constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano letivo se inicie é o quanto o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes.

3. O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência mental e a Educação Especial

A imprecisão do conceito de deficiência mental trouxe conseqüências para se esclarecer esse tipo de Atendimento, nas escolas comuns e especiais. A proposta constitucional de prescrever o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência apontou a necessidade de se distinguir o que é próprio de uma intervenção específica para a deficiência mental, complementar à escola comum, daquela que é substitutiva e meramente compensatória, visando à aquisição paralela do saber escolar.

A partir de 1996, a LDBEN classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. No entanto, essa mesma lei, ao dedicar um de seus capítulos à Educação Especial, possibilita interpretações enganosas que a mantêm como um subsistema paralelo de ensino escolar.

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações

descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental.

A Educação Especial para alunos com deficiência mental, durante décadas, manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvido nas escolas tradicionais e sempre adotando práticas escolares adaptativas. Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, as escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia à atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

O movimento de Integração escolar manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a re-inserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular.

O aspecto agravante dessa prática adaptativa/integrativa está no fato de se insistir para que o treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só *“aprendem no concreto!”*.

A idéia contida nesse tipo de treino é equivocada, pois o concreto não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e dos significados que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Para muitos aprendizes, contar palitos de fósforo não é uma atividade de aprendizagem dos numerais e nem mesmo uma oportunidade de construir a idéia de número. O aluno pode estar apenas manuseando esse material para entender o modo de sua mãe acender o fogo, por exemplo...

Por mais que se pretenda construir um conhecimento a partir do “concreto”, ele não se esgotará na sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos, mesmo no mais avançado estado intelectual. Por outro lado, a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado próprio, é vazia, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo e apenas coloca as pessoas com deficiência mental em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento.

O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com

deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. Para exemplificar essa lógica, podemos citar atividades como: decorar famílias silábicas; aprender a multiplicar, dividir ou somar a partir de inúmeras contas envolvendo a mesma operação aritmética; repetir o cabeçalho todos os dias por várias vezes; responder copiando do livro; colorir desenhos reproduzidos e mimeografados pela professora para treino motor com cores predefinidas, além de outras tarefas de pura memorização, que sustentam o ensino de má qualidade em geral.

O papel da educação especializada tem sido o de tentar “*adaptar*” os alunos com deficiência mental às exigências da escola comum tradicional. Assim, durante anos e mesmo até hoje, há os que acreditam que a inclusão só é possível em alguns casos, apenas para os “*alunos adaptáveis*” ao modelo excludente dessa escola. Alegam que a inclusão total é irresponsável! Os que assim pensam e agem estão provocando a segregação dentro da própria Escola Especial, ou seja, uma espécie de “*exclusão da exclusão*”, em que os alunos são subdivididos entre aqueles que têm condições de ser encaminhados para a escola comum e aqueles que, por serem considerados “*casos graves*”, jamais poderão ser incluídos nela.

3.1. Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental – O Conceito

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

As barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. A educação especializada tradicional, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a deficiência desse aluno. Essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão que é muito primitivo e que a pessoa com deficiência mental tem dificuldade de ultrapassar - o nível das chamadas *regulações automáticas*, descritas por Piaget. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a avançar na sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos, ou melhor, desafiando-o a enfrentá-los.

O Atendimento Educacional Especializado deve propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência - *regulações automáticas* para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente - *regulações ativas*, também descritas por Piaget.

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

De fato, a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, como por exemplo: cor, forma, textura, tamanho e outras características retiradas diretamente desse objeto. Isso ocorre porque são

pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento. Por esse motivo, não adianta propor-lhes atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que, a partir desse suposto aprendido, o aluno consiga entender essas e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para outros contextos de aprendizagem. A criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo avanço.

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente.

O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. O conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular; o Atendimento Educacional

Especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

É importante insistir que o Atendimento Educacional Especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém é preciso estar atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Não é indicado realizá-lo em grupos formados por alunos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, esses grupos devem ser constituídos de alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento. Alunos com síndrome de Down, por exemplo, poderão compartilhar esse atendimento com colegas, com outras síndromes, seqüelas de paralisia cerebral e ainda outros com ou sem uma causa orgânica esclarecida de sua deficiência e com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “*não saber*”, ou de “**recusa de saber**” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico.

Estamos nos referindo aqui ao saber da Psicanálise, ao “*saber inconsciente*”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente em que o sujeito se recusa saber sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento.

Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “**não saber**”. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber.

Mas o Atendimento Educacional Especializado não deve funcionar como uma análise interpretativa, própria das sessões psicanalíticas, e nem como uma intervenção psicopedagógica, tradicionalmente praticada. Esse Atendimento deve permitir ao aluno elaborar suas questões, suas idéias, de forma ativa e não corroborar para sua alienação diante de todo e qualquer saber, como demonstramos a seguir.

3.2. Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental – A Prática

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele. Essa prática difere de todo modelo de atuação privilegiado até então pela Educação Especial. Trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmas. Nem tão pouco tem a ver com a desvalorização da ação direta sobre os objetos de conhecimento, pois a ação é o primeiro nível de toda a construção mental.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua “*concretude*” não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento.

Uma atividade muito utilizada pelos professores de alunos com deficiência mental é fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre uma figura traçada pelo professor em uma folha mimeografada. Essa atividade pode ser explorada de duas maneiras, com objetivos distintos. Uma delas é desenvolvê-la de forma alienante, limitada, repetitiva, reduzindo-se a um mero exercício de coordenação motora fina, realizada durante horas e sem o menor sentido para o aluno. A mesma atividade pode explorar a inteligência desse aluno se fizer parte de um plano e for uma escolha do aluno para reproduzir o miolo de uma flor, por exemplo. A colagem seria, nesse caso, uma estratégia que ele mesmo selecionou para demonstrar o seu

conhecimento das partes de um vegetal e não unicamente para preencher o espaço de uma folha que lhe foi entregue. No estudo das partes de um vegetal, essa atividade é uma entre várias que os alunos escolheram e recriaram, fazendo parte de todo um conjunto de trabalho, em que a flor é parte de outras noções pertinentes ou não ao plano. O que mais importa é que ele permita que os alunos tenham condições de enfrentar a atividade e que tomem consciência do que sabem, do que não sabem e do que querem saber a respeito do que está sendo estudado. Essa consciência permite que os alunos expressem seus questionamentos e conhecimentos a respeito de tudo o que um objeto possa suscitar com liberdade e utilizando a sua criatividade.

É visível o efeito desses dois tipos de produção. Na sala onde ela é realizada de forma mecânica, o mural reproduzirá um modo seriado, estereotipado de agir; que reflete o desenho do professor. Na outra, o mesmo mural revelará as infinitas possibilidades da criação, ou seja, do trabalho cognitivo dos alunos, ao aprender e da professora, ao ensinar.

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, entre outros.

Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

O processo de construção do conhecimento, no Atendimento Educacional Especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma seqüência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído.

Na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro, seja ele o professor, pais, autoridades escolares, exames e avaliações institucionais.

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento.

Portanto, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e seqüencialmente, como se acreditava antes.

Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência mental, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no Atendimento Educacional Especializado e vice-versa. O Atendimento Educacional Especializado é, de fato, muito

importante para o progresso escolar do aluno com deficiência mental.

Aqui é importante salientar que a “socialização” justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum.

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional. O espaço físico para o Atendimento Educacional Especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim.

O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno e as sessões acontecerão sempre no horário oposto ao das aulas do ensino regular.

As escolas especiais, diante dessa proposta, tornam-se espaços de Atendimento Educacional Especializado nas diferentes deficiências para as quais foram criadas e devem guardar suas especificidades. Elas não podem justificar a manutenção da estrutura e modelo da escola comum, recebendo alunos sem deficiência – a chamada “*inclusão ao contrário*” e nem mesmo atender a todo o tipo de deficiência em um mesmo espaço especializado.

As instituições especializadas devem fazer o mesmo com suas escolas especiais e também conservar o atendimento clínico especializado.

A avaliação do Atendimento Educacional Especializado, seja a inicial como a final, têm o objetivo de conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento. Para que se possa montar um plano de trabalho para esse atendimento, não é tão importante para o professor saber o que o aluno “*não sabe*”, quanto saber o que ele já conhece de um dado assunto.

A terminalidade desse atendimento deve ocorrer independentemente do desempenho escolar desses alunos na escola comum, porque o que se pretende com essa complementação não se reduz ao que é próprio da escola comum.

A interface entre o Atendimento Educacional Especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

4. Relato de uma Experiência em Atendimento Educacional Especializado

4.1. Experiência da APAE de Contagem

A APAE de Contagem é uma instituição sem fins lucrativos que atende às pessoas com deficiência mental nas áreas clínicas e pedagógicas, contemplando também a educação profissional. Essa instituição vem desenvolvendo um trabalho em parceria com as escolas comuns desde o ano de 1994, promovendo estudos e pesquisas a partir das trocas de experiências entre os professores das escolas comuns e da APAE de Contagem. Essa forma de parceria e de diálogo fez com que a instituição refletisse sobre sua própria atuação e rompesse com a prática adotada até então que mantinha características semelhantes à prática tradicional de uma escola especial. O questionamento e conseqüente rompimento de práticas passadas acarretaram na construção gradativa de uma prática inovadora da educação especial e condizente com os princípios da inclusão. Como resultado desse processo, em 2003 foi implantado o Atendimento Educacional Especializado com o propósito de promover o atendimento complementar à escola comum e a inclusão efetiva de seus alunos.

Mudando a concepção de ensino, criando uma prática pautada no saber particular do aluno diferente do saber acadêmico e não substitutivo deste, percebeu-se que também precisaria mudar a estrutura física da sala de aula e não mais repetir a estrutura tradicional de uma sala de aula de ensino regular. Ficou claro no decorrer dos anos que mantendo o mesmo arranjo físico tornava-se difícil delimitar as diferenças entre os dois trabalhos, ou seja, o que era responsabilidade da escola comum daquele do Atendimento Educacional Especializado. Percebeu-se também que esse arranjo tradicional de ambiente mantinha os professores numa posição que os distanciava dos alunos, limitando suas ações, com pouca liberdade de criação e o mesmo acontecia com os alunos o que não favorecia a construção de conhecimento e nem tão pouco o desenvolvimento de um trabalho complementar.

A saída encontrada para solucionar esse problema, foi transformar as salas de aula em Salas Ambientes Temáticas (SATs), que fossem mais abertas na sua estrutura e mais estimulantes, de forma que esses ambientes possibilitassem maior liberdade de experimentações pelos alunos e professores e favorecessem as trocas de experiências entre os alunos, entre alunos e professores e entre os professores da instituição.

O espaço das Salas Ambientes é marcado pela cooperação e pela interação, sempre trabalhando

com grupo heterogêneo e a partir do saber do aluno, encorajando o aluno a propor temas de estudos, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões. Nesta proposta, os erros fazem parte do processo de aprendizagem, sendo explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e investigações, num processo de trocas e produção do saber. O conhecimento produzido nessas Salas Ambientais pode ser registrado de diferentes formas e linguagens estimulando a construção do conhecimento.

Essas SAT's são definidas e organizadas anualmente para procurar atender às necessidades dos alunos que estão na instituição naquele ano nas diversas áreas de conhecimento. Os professores escolhem as SAT's que irão conduzir no decorrer do ano letivo conforme seu interesse, habilidade e capacidade. O espaço físico da APAE comporta 5 salas diferentes, portanto cada uma delas é planejada pelo professor responsável.

Os alunos são agrupados conforme a idade, mas podem escolher e participar do grupo que queiram, como também selecionam e programam com o professor o plano das SAT's que frequentarão durante o ano letivo. Algumas salas exigem do aluno passagem semanal para atender às suas necessidades.

Cada aluno tem também a oportunidade

de planejar suas atividades anuais nessas salas. Esse planejamento se faz a partir da exploração de todas as salas, no primeiro mês letivo, ou no momento em que o aluno é admitido no Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, os alunos têm um calendário de atividades anual, passando por várias Salas Ambientais durante a semana, conforme um plano de trabalho, montado segundo seus interesses e necessidades. No entanto, este plano não engessa o Atendimento Educacional Especializado, podendo ser avaliado e revisto, quando necessário.

O professor desenvolve um tema e uma programação pedagógica definida em conjunto com seus alunos, utilizando da metodologia de projetos de trabalho, versando sobre os mais diferentes assuntos. Essa programação termina quando se atinge o objetivo proposto, ou quando se esgota o assunto ou o interesse dos alunos pelo tema em estudo. O importante é que essa atividade seja flexível para que esteja a todo instante estimulando o aluno, encorajando a construção do saber e principalmente pautada nos seus interesses.

Essa prática tem trazido resultados promissores, propiciando aos alunos avanços significativos no processo de aprendizagem e em todos os demais atendimentos oferecidos pela instituição, inclusive na área clínica. Para os professores, as SAT's lhes possibilitaram um maior

conhecimento dos alunos e a realização de um verdadeiro atendimento educacional, que na concepção da palavra envolve o acolhimento do aluno na sua maneira própria de lidar com o saber.

Essa organização do trabalho pedagógico, passando por mais de uma SAT não limita o professor ao atendimento especializado de um único grupo de alunos durante o ano letivo. Isso é importante, pois, evita uma relação excessivamente “colada” do professor com o aluno e vice-versa, o que funciona como mais um impedimento de relações de super-proteção pelo professor e de um vínculo adesivo do aluno. Essa rotatividade e a necessidade de o aluno estar com mais de um professor foi uma importante descoberta da dinâmica realizada por esta instituição que permite a troca entre os professores para encontrar soluções e descobrir as várias formas de linguagens utilizadas por seus alunos.

Nessa proposta a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, de forma contínua. Procura-se conhecer não apenas os progressos, mas também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos. Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação, como relatórios semestrais com observações individuais e coletivas, além dos portfólios onde estão contidas todas as observações e construções dos alunos durante a execução das atividades. O portfólio é um instrumento que permite

posteriormente, ao aluno e a seus pais, perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o aluno e para o professor; quais foram as questões iniciais e as finais levantadas pelo aluno e, conseqüentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

O portfólio e sua apresentação é um importante instrumento utilizado pelos professores para fazer intervenções e nas reuniões com os pais eles testemunham as capacidades dos alunos e que muitas vezes ainda não foram reconhecidas ou foram negadas de forma inconsciente pelos pais. Os alunos se auto-avaliam e podem assim perceber o quanto avançaram em relação a um tema de estudo, refletindo sobre suas produções.



Um aluno conduz a mãe para apreciar seus trabalhos.

Todas as atividades desenvolvidas nessas salas fazem parte de um contexto e de uma programação coletiva que muitas vezes envolve várias SAT's. Os alunos não só escolhem os temas que irão trabalhar nas SAT's, mas muitas vezes são eles que provocam a interação entre as atividades previstas pelas salas, extrapolando os limites de cada uma. Portanto, as salas fazem parte de um contexto amplo, que os alunos podem explorar livremente, dando significado ao seu processo de construção de conhecimento e dele participando ativamente.

O efeito produzido pelas salas é também amplo, global e horizontal. Percebe-se que o mesmo efeito não era alcançado anteriormente, quando o atendimento era desenvolvido em salas de aula tradicionais, pois, por mais que se tentasse desenvolver uma maior articulação entre elas, o trabalho já era fragmentado na sua organização espacial.

Para exemplificar esta prática vamos relatar alguns projetos desenvolvidos em duas das Salas Ambientadas Temáticas.

4.2. Produção de textos na SAT Livros e Filmes

Essa sala propicia a exploração da linguagem oral e/ou escrita em diferentes situações comunicativas. Nela são desenvolvidas atividades que levam o aluno a se expressar oralmente e por escrito, bem como a sua

capacidade de compreensão de diferentes gêneros textuais.

Ao construir e reproduzir textos com liberdade de expressão, invariavelmente o aluno participa intensamente das atividades. Percebe-se que as produções textuais dos alunos representam uma construção de sua história subjetiva. A valorização e a exploração da capacidade de criação e de produção de textos permitem ao aluno desenvolver ações práticas e ao mesmo tempo a interação com um nível de compreensão mais elaborado com trocas simbólicas entre o aluno, o texto e o possível leitor.

É importante esclarecer que nessa sala não se tem a intenção de alfabetizar esses alunos e nem mesmo dar um suporte para essa aprendizagem.

A SAT Livros e Filmes possui os seguintes objetivos:

- Ouvir o outro: diz respeito à capacidade de compreender o que os colegas e o professor transmitem oralmente, ao lerem ou contarem uma história, um acontecimento, um filme... O aluno opera com conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais presentes na construção da significação dos textos. Também se procura desenvolver a capacidade do aluno de reconhecer

- o significado complementar dos elementos não lingüísticos.
- Falar: o aluno utiliza seus recursos de comunicação oral, para exprimir sua compreensão, interesse, desejos, idéias e estabelecer trocas com o outro (colegas e professores).
 - Ler: o aluno interpreta textos de todos os gêneros, de acordo com sua visão de mundo. O leitor, mediado pelo texto, o reconstrói na sua leitura, atribuindo-lhe outra significação (a sua própria).
 - Escrever: o aluno descobre as funções e o uso da língua escrita nos atos de registrar, informar, comunicar, instruir e divertir.
 - Favorecer a livre expressão: ler, escrever, falar, comunicar, de forma que o aluno se expresse mediante a produção oral e escrita (mesmo quando o professor atua como redator).
 - Compartilhar práticas: explorar a construção coletiva e cooperativa na leitura, escrita.

Vamos relatar, a seguir, atividades desenvolvidas nessa sala.

4.3. A Produção de uma história e de outras tantas...

Esse projeto iniciou-se em 2004, com uma turma formada por 13 alunos em idade de 9 a 14 anos, que freqüentavam essa sala duas vezes na semana durante duas horas.

Em um primeiro momento do projeto foi realizada uma sondagem do nível de conhecimento dos alunos com relação à leitura e à escrita, através de escrita espontânea, leitura de histórias e interpretação oral e registro através de desenho. A solicitação do registro escrito ou através de desenhos das histórias foi utilizada para que se pudesse saber o que o aluno estava entendendo do que foi contado, unicamente. O objetivo desse primeiro registro não era o que estava escrito convencionalmente, mas o que “dava para ser lido” pelo aluno. Portanto, muitos registros foram feitos de forma particular sem se considerar o que estava certo ou errado, mas o que o aluno “lia” do texto dado.

Em um segundo momento, foram selecionados e apresentados vários textos pela professora: livros de história, anúncio de revista, letra de música, poema e história em quadrinhos. Esses textos foram analisados, para que os alunos pudessem estabelecer as diferenças e semelhanças entre eles.

A análise do texto foi feita oralmente e por escrito. Todos os alunos participaram da atividade a seu modo, seja opinando ou respondendo às perguntas, observando e/ou registrando através da cópia, de forma organizada ou não.

No decorrer do projeto, a professora propôs ao grupo produzir alguns textos coletivos. Nessas produções as intervenções da professora foram as mais diversas, respeitando toda forma de participação dos alunos. Ora o registro dessas produções de texto era feito pela professora, que atuava como escriba, quando o aluno não conseguia registrar por si mesmo. Ora ela escrevia no quadro o que os alunos falavam e depois, por meio de perguntas, eles faziam juntos as correções e organizavam o texto através da leitura e da grafia das palavras.

Neste momento, os alunos entravam em contato com a leitura e a escrita por meio dos seus próprios textos e não apenas pelos textos apresentados pela professora. Dessa maneira a tarefa ganha significado para os alunos e eles conseguem reconhecer nela o seu trabalho. Vários foram os registros apresentados, mesmo depois da autocorreção dos alunos. O respeito ao tempo e ao nível de conhecimento, em relação à base alfabética de cada um, foram preservados

e o trabalho era avaliado diariamente para que os alunos pudessem perceber a evolução das produções escritas.

Em seguida, a professora convidou os alunos a produzir um texto coletivo com todo o grupo em um gênero escolhido por eles. A proposta foi recebida com entusiasmo e escolheram escrever histórias. Uma das histórias foi utilizada como roteiro de um desenho animado, o que propiciou a articulação com as SAT's de Artes. Segue abaixo a história construída para o desenho animado:

UMA HISTÓRIA DE TERROR

EM UMA MONTANHA PERTO DA CIDADE, HAVIA UM CASTELO ASSOMBRADO. NELE MORAVA UM HOMEM QUE TINHA O ROSTO MARCADO POR CICATRIZES, TRÊS OLHOS, UM RABO DE MACACO. ELE NÃO TINHA NOME, MAS TODOS NA CIDADE O CHAMAVAM “BIRUTO DA MEIA-NOITE” POR CAUSA DO BARULHO QUE ELE FAZIA À MEIA-NOITE. TODOS OS DIAS ELE UIVAVA DE NOITE PARA ASSUSTAR AS PESSOAS E AFASTÁ-LAS DO SEU CASTELO.

ALI PERTO TINHA UMA FAZENDINHA MUITO POBRE. MORAVA NELA, UMA MÃE, QUE ERA MUITO VELHA COM DOIS FILHOS ADOTADOS: TITICO E LILITA.

TITICO ERA UM ADOLESCENTE MUITO LEVADO, CAÇADOR DE BRIGAS E AMIGO DO MONSTRO BIRUTO DA MEIA-NOITE.

DE MANHÃ ELE LEVANTA PULA A



Biruto da Meia-Noite

JANELA E VAI PARA O CASTELO BRINCAR E CONVERSAR COM O MONSTRO.

SUA IRMÃ FICA EM CASA BRINCANDO COM OS ANIMAIS. ELA É MUITO MEDROSA E MORRE DE MEDO DE SAIR DE CASA.

UM DIA O MONSTRO FOI NA FAZENDA CONHECER A MENINA E A MÃE. ELE FOI DE NOITE. A MÃE ESTAVA FAZENDO CROCHÊ, O TITICO

1 O texto está reproduzido como foi registrado pelos alunos.

ACORDADO SENTADO NA ESCADA DA SALA LENDO UM LIVRO DE KARATÊ, E LILITA ESTAVA DORMINDO NO QUARTO. DE REPENTE OUVIRAM UM BARULHO ARRANHANDO A PORTA, A MÃE CORREU PARA O QUARTO DA LILITA.

TITICO MUITO CURIOSO FOI ABRIR A PORTA E DEIXOU O MONSTRO ENTRAR E DEPOIS O CONVIDOU PARA IREM PARA O CASTELO. QUANDO A MÃE ABRIU A PORTA DO QUARTO E PROCUROU O FILHO E NÃO ENCONTROU, CHOROU ELA E A MENINA.

ELA E A MENINA PROCURARAM TITICO A NOITE INTEIRA NO MATO E FORAM PICADAS POR UMA COBRA.

ESTAVA PASSANDO POR ALI, O JUCA, CAÇADOR DE COBRAS, QUE VENDIA O VENENO PRO MONSTRO. ELE VIU AS DUAS CAÍDAS E AJUDOU PEGANDO E COLOCANDO-AS NA SUA CARROÇA.

ELE AS LEVOU PARA CASA. QUANDO ELES CHEGARAM ENCONTRARAM O BIRUTO DA MEIA-NOITE E O TITICO LENDO REVISTA DE KARATÊ.

A MÃE E A FILHA FORAM COLOCADAS NO SOFÁ RASGADO PARA REPOUSAR MUITO NERVOSAS, COM

MEDO E TREMENDO. LILITA GRITOU DE MEDO QUANDO O MONSTRO LEVANTOU E SAIU CORRENDO COM ÓDIO, PORQUE ELAS FICARAM COM MEDO DELE.

TITICO CORREU ATRÁS, MAS ELE NÃO DEU NENHUMA IDÉIA E COMEÇOU A RASGAR A ROUPA, MANDOU TITICO EMBORA PARA CASA, MAS ELE NÃO OBEDECEU E CONTINUOU ATRÁS DELE. ENTÃO O MONSTRO O FERIU COM AS UNHAS.

O JUCA QUE ESTAVA INDO PARA O CASTELO PEGAR UM REMÉDIO PARA A MÃE E A LILITA, JOGOU UM REMÉDIO LÍQUIDO NOS OLHOS DELE, E O MONSTRO FICOU CEGO ATÉ O AMANHECER.

JUCA E TITICO VOLTARAM PARA A FAZENDA LEVANDO O REMÉDIO PARA A MÃE E A LILITA.

QUANDO AMANHECEU, O MONSTRO FOI ATÉ A FAZENDA, POIS O LÍQUIDO QUE O DEIXOU CEGO TINHA ACABADO O EFEITO, BATEU NA PORTA E LILITA ATENDEU AINDA MANCANDO POR CAUSA DA PICADA DE COBRA, FICOU ASSUSTADA E COMEÇOU A GRITAR PELA MÃE, PELO TITICO E O JUCA QUE ESTAVAM DORMINDO.

APARECEU A MÃE E O MONSTRO PEDIU DESCULPAS E OS CONVIDOU PARA IREM AO CASTELO. ELES SE TORNARAM AMIGOS.

JUCA DEU A IDÉIA DE FAZER UMA FESTA PARA AS PESSOAS CONHECEREM O BIRUTO DA MEIA-NOITE. A FESTA FOI DE FANTASIA E TEVE A PRESENÇA DE TODOS DA CIDADE E DA FAZENDA E O MONSTRO FICOU MUITO FELIZ.

AUUUUUUUUUU...

O interessante é que a história aqui apresentada tem características e personagens próximos da realidade dos alunos: a mãe pobre, os filhos adotados, o pai ausente, o menino levado e o personagem principal com o nome significativo de *Biruto*, incorporando todo o estigma vivido por essas crianças. Essa produção de texto demonstra o quanto é importante um espaço pedagógico que possa auxiliar esses alunos a simbolizar suas histórias, dar sentido à sua experiência de vida, sem a preocupação com o desempenho

acadêmico ou com o processo e a produção almejada pela escola. Aqui, de fato, o desejo inconsciente está presente e essas construções pedagógicas significativas diminuem a oscilação presente quando as produções são realizadas sem sentido para o aluno e apenas para atender ao desejo da professora ou da escola.

À medida que as histórias foram sendo produzidas coletivamente, o interesse pela produção individual foi crescendo. A escolha e o estilo da produção em outros gêneros textuais também surgiram, o que foi expresso por alguns alunos: “*Eu agora quero escrever a minha história sozinha*”, ou “*Eu não quero escrever poemas, eu gosto é de escrever histórias*”, “*Eu agora sou ‘escricista’ e sou o melhor*”. Através dos gêneros, o prazer em registrar suas idéias e a sua história era cada vez maior, “*era a realidade virando ficção*” (professora Jânia Almeida).

Esse outro poema foi construído em 2005 por um jovem que costumava fugir da escola e da família para passar o dia em uma fazenda próxima, na qual trabalhava como ajudante. Ele se recusava a ir à escola, em um quadro de profunda inibição e total recusa diante do saber acadêmico, sendo considerado analfabeto pela escola comum.

UM DIA SÓ...

Terça-feira

Dia de ir na fazenda

Sentir aquele vento no coração

Vento

Que é diferente do vento daqui.

Dia

De brincar de bola no terreiro

Perto das árvores

Com passáros voando por cima
das nossas cabeças.

Dia

De andar a cavalo

Com o mesmo vento no coração.

Quando vou pra lá

Me sinto como um passarinho.

Solto

Voando nas nuvens.

BRUNO CARRIBO

Esse é mais um relato, no qual a produção livre e espontânea permite que o aluno se inscreva no fazer pedagógico e produza conhecimentos e textos significativos, dando um real sentido para a leitura e escrita. Depois de um ano no AEE, esse aluno pôde se interessar pela escola e pelo aprendizado implícito nela, apesar de ainda questionar a leitura sem sentido apresentada a partir de textos ou fragmentos de textos descontextualizados e que não têm nenhum significado para ele. No entanto, depois do lançamento do livro “Chuvas de Poesia” ele tem demandado a produção de outro livro.

Os textos produzidos pelos alunos são compartilhados, expostos em saraus, em programações da instituição com presença dos pais e da comunidade, publicados no Boletim da APAE de Contagem, apresentados em filmes, livros e tirinhas ou classificados nos portfólios dos alunos.

A partir dessa prática, as produções como as aqui citadas têm surgido de forma espontânea e crescente. Os alunos se sentem com maior autonomia e encorajados a produzir qualquer tipo de texto, seja oral, escrito ou desenho. Eles verbalizam oralmente, dizendo estar mais preparados e confiantes em si mesmos para enfrentar a escola comum, com todas as suas dificuldades. A própria professora percebe que

está mais consciente e confiante do seu trabalho e o seu depoimento demonstra como essa prática modificou sua concepção de ensino. *“Partindo do pressuposto de que somente uma parte do que nós sabemos nos é realmente ensinado, não faz sentido continuar com uma postura de “dona do saber,” que vem à instituição com o objetivo de repassar conhecimentos a alguém que “não sabe”, mas de alguém que vem com objetivos explícitos de realizar trocas e de fazer parte da construção do conhecimento, que pode ser tanto meu quanto do meu aluno”* (Professora Jânia Almeida).

4.4. Projetos na SAT's Arte

Esta sala possibilita investigar e conhecer movimentos, obras, grandes artistas de todos os tempos, assim como a História da Arte. Ao mesmo tempo, permite que os alunos usufruam da Arte como observadores e criadores, contemplando, com isso, o fazer, a apreciação e a reflexão artística.

Quando o aluno cria com liberdade, fazendo seus desenhos e produções, ele levanta hipóteses e imprime sua marca na construção simbólica de sua história, o que é fundamental para o Atendimento Educacional Especializado.

O respeito às peculiaridades e ao conhecimento refere-se à sensibilidade, à imaginação, à percepção, à intuição e à possibilidade de projeção da ação prática para a ação simbólica.

Essa primeira projeção é o ponto de partida que estrutura o desenvolvimento estético, artístico e intelectual. O progresso do desenho demonstra mudanças significativas ficando mais ordenadas, fruto de assimilações cada vez mais avançadas na linguagem do artístico, possibilitando novas projeções mais elaboradas.

A arte é uma forma de expressão, principalmente quando a deficiência mental afeta a utilização de alguns recursos que possibilitam ao aluno exprimir-se oralmente ou pela linguagem escrita. A produção nessa SAT é muito significativa por demonstrar capacidades muitas vezes ocultas e desacreditadas desses alunos.

Explorar toda a capacidade que a pessoa com deficiência mental tenha, significa não limitar suas criações em produções acadêmicas ou por padrões estéticos, principalmente se esses padrões são definidos por um outro, no caso pelo professor.

Objetivos:

- Permitir e incentivar a livre expressão e a troca com o outro por meio da criação artística.
 - Possibilitar a criação artística em todas as suas dimensões.
 - Produzir trabalhos de arte, por meio da linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da escultura e outras.
 - Aprender a pesquisar e utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar as possibilidades de expressão e comunicação.
 - Apreciar as produções próprias e dos outros colegas e artistas, por meio da observação e da leitura de obras de arte em exposições, catálogos, livros etc.
 - Ampliar o conhecimento: conhecer a História da Arte e seus personagens, elementos da cultura regional e brasileira e suas produções artísticas.
- A proposta da produção de um desenho animado foi apresentada e desenvolvida por um grupo de alunos com idade acima de 14 anos e teve início no segundo semestre de 2004.

Considerando que os alunos produziram suas próprias histórias na SAT Livros e Filmes, idealizou-se que poderiam também reproduzi-las por meio do desenho animado, já que também eram excelentes desenhistas. A percepção da criação e da capacidade desses alunos para desenhar e pintar surgiu após a permissão de uma produção espontânea, sem a intervenção direta da professora na procura de uma estética convencional e padronizada.

A proposta do desenho animado foi desafiadora e inovadora, uma vez que a própria professora não conhecia essa técnica e assim possibilitaria descobrir e conhecer os processos e as técnicas de animação de desenho, de construção de personagens, de fotografia, filmagem, edição e a pesquisa de materiais junto com seus alunos.

O primeiro passo foi realizar uma reunião com todos os professores envolvidos, pois essa proposta se realizaria de maneira articulada entre outras SAT's, com um profissional de comunicação visual convidado, que ofereceu a produção e edição do desenho animado e o grupo de alunos interessados.

Esse grupo foi composto por nove alunos, sendo aberto à participação de outros

em determinados momentos do processo. O objetivo não se restringia a apenas transformar o registro escrito em um desenho animado, mas em construir novos saberes durante a experiência do fazer.

A escolha das histórias foi feita mediante votação. Havia três histórias construídas por eles: *Um Natal Diferente*, *Uma História de Terror* e *O Rei e o Príncipe* e a *História de Terror* foi a escolhida.

Na segunda etapa, a história foi lida por todos, ressaltando-se os elementos que seriam fundamentais para o desenho. Os alunos participaram de todo o processo de construção do desenho, que foi norteado por atitudes de cooperação, troca de idéias, descoberta de soluções e compromisso de concluir o projeto. Cada aluno se localizava no trabalho, fazendo suas escolhas, decidindo pelo personagem que representaria, como o representaria, pelo cenário do desenho animado tanto pela forma de o representar como as cores, as técnicas e o material gráfico a ser utilizado. Participaram também da sonoplastia para o desenho na produtora que editou e finalizou o filme.

Abaixo alguns desenhos realizados para o filme.



A casa de Titico



A cobra



Biruto da Meia-Noite

Como resultado, o desenho animado produzido reflete a espontaneidade e a liberdade de criação dos alunos. Esse projeto foi desenvolvido na SAT de Artes pela professora Telma Isabel Vieira Martins de 2004 a 2006. O desenho animado está em vídeo e o filme também relata momentos desse projeto.

Para saber mais...

FREUD, Sigmund. “Inibição, Sintoma e Ansiedade”, in: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. (1926 d [1925]). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago.

GOFFMAN, Erving. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

LACAN, Jacques. (1985). *O Seminário: livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. Tradução de M. D. Magno. 2ª. edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

PIAGET, Jean. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas - problema central do desenvolvimento (1975)*. Tradução: Marion M. dos Santos Penna. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

CAPÍTULO II

A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental

Rita Vieira de Figueiredo
Adriana L. Limaverde Gomes

O presente texto analisa o processo de aquisição da leitura em alunos com deficiência mental.

A aquisição da linguagem escrita é compreendida como uma evolução conceitual da criança e não como decorrência de aptidões perceptuais, viso-motoras e de memória. Inicialmente serão apresentadas neste texto algumas concepções sobre a linguagem escrita, em seguida, focaliza-se a aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência mental, destacando os aspectos que interferem nesse processo. Por fim, aborda-se a avaliação de alunos em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

1. O que é ler?

Mudanças filosóficas no campo da leitura e da escrita vêm permitindo significativa evolução no que se refere ao entendimento do processo de alfabetização. Os resultados dos estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky deram origem a uma revisão radical no modo de compreender como a criança aprende a língua escrita, e, conseqüentemente, mudaram também a concepção de como ensinar a ler e a escrever. O entendimento atual desse processo se fundamenta em um sujeito que aprende agindo com e sobre a língua escrita. Esse modo de aprendizagem exige busca incessante na tentativa de compreender o sistema alfabético, nesse processo de aprendizagem, o aluno levanta hipóteses e testa prováveis regularidades da língua escrita.

A aprendizagem da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai

para além disso. Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo.

No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funcionam os signos lingüísticos, elas aprendem a ler.

A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos.

Duas concepções sobre leitura podem fundamentar a prática dos professores. Elas são antagônicas e divergem quanto à metodologia de ensino. Na concepção denominada *tradicional*, a leitura se caracteriza como um conjunto de mecanismos que envolvem percepção e memória. Nessa abordagem, a decodificação precede a compreensão leitora, sendo a soletração de palavras isoladas um caminho utilizado para que o aluno se torne leitor. As atividades de leitura caracterizam-se pela repetição, sendo organizadas normalmente de forma linear: primeiro as letras, em seguida as sílabas e assim por diante (Cellis, 1998).

A outra concepção, entendida como interacionista, preconiza a leitura como produto de constante atividade de busca de significado de um texto em situação de uso. Nessa concepção, ler é uma atividade que requer a coordenação de várias informações. Trata-se de uma dinâmica que envolve uma construção cognitiva, na qual há interferência da afetividade e das relações sociais. A busca pelo sentido do texto se dá por variados indicadores, tais como: o contexto no qual o texto está escrito, o tipo de texto, o título, as palavras, dentre outros aspectos. Os professores cujas práticas se fundamentam nessa concepção de leitura, propõem aos alunos textos autênticos, completos, em situações reais de uso, respeitando suas necessidades e desejos. A leitura se constitui um processo interativo entre os conhecimentos do leitor e aqueles que emergem do texto. Assim, ler é interpretar o que o outro nos quer dizer (Curto et al, 2000). Esse conceito extrapola a noção da relação direta entre leitura e decodificação. Qualquer professor pode reconhecer alunos que decifram corretamente e não conseguem compreender o significado do que acabaram de ler. Entretanto, na medida em que o aluno ler de forma ativa, fazendo apelo às informações do contexto, ele é capaz de antecipar interpretações, reconhecer significados e ainda identificar erros de leitura (Curto et al, 2000). Desse modo, embora a decodificação seja necessária, ela não é o instrumento que promove a compreensão do texto.

2. A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

2.1. Letramento

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. É a forma como as pessoas utilizam a língua escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita nos diferentes ambientes de convivência. Segundo Soares, o letramento traduz uma condição do sujeito:

É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida,

quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (1998: 17).

A escola é o mais importante espaço social de letramento. No entanto, nem sempre ela oferece variadas formas de práticas sociais de leitura. Sua ênfase é na alfabetização como processo de aquisição de códigos (alfabéticos e números), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (Kleiman, 1995). No estudo realizado por Gomes (2001) identificou-se a importância das experiências vivenciadas no âmbito sociocultural, familiar e escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com síndrome de Down. As experiências familiares de contar histórias, formar rodas de leitura e proporcionar acesso a diferentes materiais impressos favoreceram a formação desses leitores. Outros estudos realizados com alunos com deficiência mental (Figueiredo, 2003) advindos de meio socioeconômico desfavorecido, indicaram que apesar deles não usufruírem de ricas e diversificadas experiências de letramento, quando eles dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos nos quais existem leitores proficientes, eles se beneficiam com essas práticas. Sabe-se que nos contextos onde se lê e se franquia material de leitura, há maior participação e interesse desses alunos por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis.

2.2. Dimensão desejan

A motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura tem uma relação direta com a dimensão desejan e esta se relaciona com o aspecto funcional proposto nas atividades e com o nível de exigência para realização das mesmas. Figueiredo (2006) estudou a motivação de um grupo de alunos com deficiência mental para realizar atividades de leitura e escrita. A autora observou que esses alunos apresentavam motivações diferentes segundo o tipo de atividade solicitada pelo professor. Essas atividades se constituíam da escrita do nome próprio, escrita de listas de compra, escrita de bilhetes e de registros com base na contação de histórias, registro de visitas, passeios, festas e acontecimentos e ainda de registros de palavras e textos relacionados com algumas gravuras. Dentre essas atividades a escrita do nome próprio e a escrita de bilhete foram as que propiciaram maior motivação. Por outro lado, a escrita de histórias e a escrita de listas de compras foram as atividades que obtiveram menor índice de motivação dos alunos.

Escrever bilhetes ou escrever o próprio nome parecia ter uma funcionalidade imediata vinculada ao prazer e à importância atribuída ao fato de saber ler e escrever o próprio nome, bem como, a autonomia de poder comunicar um fato ou solicitar algo, no caso da escrita de bilhetes. O grau de dificuldade experimentado pelos alunos na escrita com base em história talvez responda pelo baixo índice de motivação dessa atividade. Observou-se que as tarefas com maior

grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos. Por outro lado, as atividades nas quais os alunos identificam uma função social, como escrever um bilhete num contexto real de comunicação, são investidas de grande motivação.

Os motivos que mobilizam os sujeitos para a escrita de pequenas mensagens se diferenciavam segundo o interesse e a individualidade de cada um. Janyce, uma adolescente com 16 anos alimentava fantasias de namoros e algumas vezes produzia bilhetes para um namorado imaginário. Nestas circunstâncias demonstrava entusiasmo e a sua escrita era marcada por uma seqüência de traçados circulares imitando letras cursivas destacando-se especialmente a presença das letras: *t, m, n, v*. Em seus registros normalmente utilizava toda a folha de papel.

Nas atividades de leitura e escrita se observa forte motivação quando o aluno se envolve espontaneamente. Nestas ocasiões eles demonstram prazer e entusiasmo pela tarefa. Entretanto, alguns alunos não apresentam essa motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com a atividade. A mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização.

O exemplo a seguir ilustra a mediação de uma professora dando suporte a um aluno (12 anos, com deficiência mental) que estava escrevendo palavras com base em figuras.

Ednardo: *Surfista começa com su?*

Professora: *Sim, começa com su.*

Ednardo *escreve: AUAOO.*

Professora: *A palavra surfista termina com qual letra?*

Ednardo: *A. (Acrésceta a letra A na pauta escrita que fica: AUAOOA)*

Professora: *Qual letra você escreveu no começo da palavra surfista?*

Ednardo: *S.*

Professora: *Procure a letra S na caixa de letras.*

Ednardo: *Compara a letra encontrada com a pauta escrita e acrescenta a letra S na pauta que fica: SAUAOOA.*

Em seguida, a professora trabalha um texto sobre a temática em questão, no qual o aluno entra em contato com a escrita da palavra surfista. As atividades propostas pelo professor e a mediação durante a realização das mesmas devem visar a autonomia dos alunos partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, porém com solicitações que promovam o avanço conceitual desses alunos.

2.3. Expectativas do entorno, ensino e interações escolares

As expectativas positivas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociofamiliares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais. O trecho a seguir ilustra o tratamento dado por uma mãe à sua filha com síndrome de Down no período inicial de desenvolvimento.

Em casa eu tratei Maria Luiza como eu tratei o primeiro, não fiz diferente, só que ela na idade que o outro correspondia, ela não correspondia, ela precisava de mais tempo... Ela era uma menina ativa, viva, prestava atenção à televisão, doída por música, mas era molinha (Mãe de Maria Luiza).

Muitos professores desenvolvem suas práticas pedagógicas pautando suas ações no princípio da realidade da sala de aula. Eles organizam as atividades tendo como referência as diferentes respostas de seus alunos e não em julgamentos pré-concebidos a respeito de suas possibilidades de aprendizagem. A professora de uma aluna com síndrome de Down explica a forma como desenvolvia sua prática com essa aluna numa sala regular:

A Ana Paula, em relação às outras crianças, eu tratava como igual, porque realmente ela se comportava igual, como as outras crianças... Ela já veio alfabetizada, só que eu tinha que orientar (...). Ela lia muito bem, ela já sabia fazer treino ortográfico, ditado, ela fazia tudo direitinho, tirava da lousa e tudo (Ângela - professora da 1ª série de Ana Paula).

A professora evidenciou que não percebia quase nenhuma diferença entre Ana Paula e os outros alunos ditos normais. Na visão dela, essas pequenas diferenças não impediam sua aprendizagem. As atitudes e as expectativas positivas exercem fortes influências no desenvolvimento das crianças.

Segundo Vygotsky (1995), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos. O favorecimento de eventos de letramento, a disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, proporcionam uma significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos.

3. A avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita

Uma bem-sucedida intervenção em leitura e escrita começa sempre por uma boa avaliação do nível de evolução em que se encontram os alunos. Numa sala de aula, o nível de evolução da linguagem escrita dos alunos é sempre muito variado. Alguns se encontram em estágios iniciais da representação e da interpretação da escrita, outros em níveis mais avançados. Muito raramente um aluno já inicia sua escolarização apresentando uma escrita alfabética, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. Para avaliar a evolução dos alunos o professor pode utilizar diferentes tipos de atividades. Nesse texto serão apresentadas algumas proposições as quais foram desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1986) e adaptadas por nós (Figueiredo, 2006; Figueiredo Boneti, 1999a, 1999b) para avaliar a evolução da linguagem escrita em alunos com deficiência mental.

3.1. Relação entre desenho e texto

A maioria das crianças em idade pré-escolar faz a distinção entre o desenho e o texto (Ferreiro e Teberosky, 1986). Para essas crianças, o desenho serve para olhar, enquanto que o texto

serve para ler. Entretanto, no início da representação gráfica, para a criança, desenho e texto não se diferenciam. Segundo Vygotsky (1995), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos, mas também, as palavras. Para Vygotsky é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Durante a evolução da representação da escrita pela criança, os traços gráficos se diferenciam pouco a pouco de modo que alguns adquirem formas figurativas, enquanto outros evoluem na imitação de caracteres semelhantes à escrita. A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Para avaliar a relação que a criança estabelece entre o desenho e o texto, o professor poderá utilizar diferentes procedimentos. Um deles consiste em apresentar um livro de literatura infantil com imagens e texto, e solicitar para a criança indicar onde ela pensa que se lê a história.

Normalmente no início da escolarização três níveis de conhecimento podem ser identificados nos alunos no que se refere à relação que eles estabelecem entre desenho e texto. 1 - O nível em que as crianças consideram que o sentido está no desenho.

2 - O nível no qual as crianças acreditam que o sentido está ora no desenho, ora no texto. 3 - O nível em que as crianças atribuem o sentido ao texto. Nos estudos que realizamos com alunos com deficiência mental, identificamos um nível intermediário entre o 2 e o 3, aquele em que ele sabe que o sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante para atribuir sentido à leitura. Como estamos tratando o tema de forma evolutiva, esse nível será apresentado neste texto antes do nível 3.

O sentido do texto está no desenho.

As crianças desse nível não reconhecem ainda o texto como material a ser lido. É o caso por exemplo de Maria, uma criança com deficiência mental com 5 anos de idade.

Professora: *Onde você pensa que nós devemos ler a história?*

Criança: *A menina. (mostra a gravura de uma menina sobre a página)*

Professora: *Não é aqui que se lê a história? (mostrando o texto)*

Criança: *(aponta para o desenho).*

Segundo essa criança, o sentido está no desenho. Entretanto, vale ressaltar que existe dois

tipos de comportamento. Algumas crianças não atribuem nenhuma importância ao texto, outras, notam a presença do texto, mas não lhe atribuem sentido para a leitura. Para elas podemos ler a história mesmo quando o texto está coberto, mas o mesmo não acontece se cobrirmos o desenho deixando o texto visível. No entanto, isso não significa que essas crianças sejam incapazes de diferenciar esses dois elementos, elas são capazes de reconhecer as marcas típicas do desenho e aquelas da escrita.

O sentido está no desenho e no texto.

Esse nível se caracteriza por uma certa ambigüidade quanto à proveniência do sentido. As crianças situadas nesse nível atribuem o sentido da leitura tanto ao desenho quanto ao texto. Quando o professor lhes pergunta onde deve ler a história elas mostram ora o desenho, ora o texto, ora os dois. Quando lhes perguntamos se podemos ler no desenho, elas respondem às vezes sim e às vezes não. Quando perguntamos se podemos ler no texto, elas respondem que sim e tentam explicar o que está escrito no texto. Nicolau, um menino com 5 anos, com deficiência mental, diz que podemos ler a palavra *bolo* no desenho do bolo. Quando lhe perguntamos se podemos ler no texto ele responde que é seu nome que está escrito. Quando

perguntamos a Joelma (5 anos, com deficiência mental) se podemos ler no texto, ela responde seguindo no texto com o dedo: *mamãe faz o biscoito* apoiando sua resposta sobre o desenho. Uma passagem de sua entrevista ilustra seu comportamento:

Professora: *O que é isto? (mostrando o desenho)*

Criança: *Uma menina.*

Professora: *E isto (o texto) o que é?*

Criança: *É...*

Professora: *O que está escrito aqui? (mostrando o texto)*

Criança: *Leite. (olhando para o desenho de uma embalagem de leite)*

Professora: *E aqui? (indicando uma palavra no texto)*

Criança: *Ovos.*

Professora: *E ali? (mostrando outra palavra sobre o texto)*

Criança: *Colher.*

Joelma se apóia no desenho para dar todas as suas respostas. A diferença fundamental entre essas crianças e aquelas do nível anterior é que as desse nível reconhecem o texto como um substitutivo

do desenho quanto à proveniência do sentido, como um meio de exprimir o desenho. As crianças desse nível sempre afirmam que existem palavras no texto. Aquelas do primeiro nível nem sempre reconhecem a presença de palavras no texto e, mesmo quando o fazem, não lhes atribuem significado. As crianças que atribuem o sentido da leitura ora ao desenho, ora ao texto, interpretam o sentido do texto se apoiando no desenho. Essas crianças estão mais evoluídas que aquelas do primeiro nível que atribuem sentido somente ao desenho e menos evoluídas que as crianças do nível seguinte, que atribuem sentido ao texto.

O sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante.

Para as crianças situadas nesse nível, o desenho é percebido como um recurso auxiliar ao texto na atribuição do sentido. Quando perguntamos onde devemos olhar para ler a história, elas indicam sempre o texto. Quando o texto está escondido (o professor cobre o texto com uma folha de papel), elas dizem que não podemos mais ler a história. Entretanto, quando é o desenho que está coberto, elas vacilam quanto à possibilidade da leitura do texto. Cindy (uma menina de 6 anos, com deficiência mental) duvida que possamos ler a história quando o desenho está coberto. Quando lhe perguntamos

porque ela pensa que não podemos mais ler a história quando o desenho está coberto, ela responde: *porque ele está escondido e não podemos mais ver o desenho*. Estevão, 6 anos e também com deficiência mental, responde:

Professora: *Onde você pensa que devemos ler a história?*

Criança: *Aqui. (Estevão mostra o texto)*

Professora: *E aqui? (mostrando a gravura)*

Criança: *Não!*

Professora: *É sempre aqui (texto) que devemos ler a história?*

Criança: *Mas... é sim!*

Nesse nível a criança indica sempre o texto como o lugar onde a história está escrita. Entretanto, quando perguntamos à criança se ainda podemos ler a história quando o desenho está coberto, elas são confrontadas com um grande problema, pois, para elas, o sentido está no texto, mas o desenho funciona como um elemento auxiliar que deve ser visto também. Isto é, elas aceitam que é no texto que devemos ler, mas consideram que o desenho é indispensável para guiar a interpretação do texto. A presença do desenho representa um apoio ao texto. Olhando para o desenho, Cindy conta a história seguindo o

texto com o dedo e dizendo: *coloque o açúcar... o leite... a menina faz um bolo, ela mexe com a colher*. É importante ressaltar que essa criança começa a compreender a natureza distinta do desenho e do texto, mas ela percebe este último como uma tradução do sentido do desenho, visto que o texto não pode ser interpretado sem a presença do desenho. No nível seguinte, o texto se diferencia do desenho: a criança atribui ao texto a enunciação verbal global.

Outra possibilidade de avaliar a relação que a criança estabelece entre desenho e texto é apresentar à criança dois cartões contendo imagens idênticas, mas cada um com uma palavra diferente. Nessa atividade, o professor apresenta um dos cartões e solicita que a criança diga o que está escrito nele. Em seguida apresenta o segundo cartão com imagem idêntica à do cartão apresentado anteriormente, mas com uma palavra diferente daquela do cartão precedente. Solicita-se que a criança diga o que está escrito. O professor deve usar sempre dois cartões com imagens idênticas, como por exemplo: imagem de uma casa, sendo que em um cartão está escrito a palavra casa e no outro a palavra bola. Poderá usar também cartões com a figura de um pato, sendo um com a palavra pato e o outro com a palavra vela; cartões com a figura de lápis e as palavras lápis e borracha, conforme ilustração a seguir:



O professor deve apresentar primeiro o cartão que contem o nome correspondente a figura, por exemplo o cartão com figura de um pato e a palavra pato. Ele deve perguntar o que a criança vê sobre o cartão (indicando a figura), depois pergunta o que está escrito (indicando a palavra escrita sobre a figura).

Em seguida o professor apresenta o segundo cartão com a figura idêntica mas com uma palavra diferente daquela do cartão anterior (por exemplo, sobre a figura do pato, a palavra bola). O professor procede com o mesmo tipo de pergunta: o que é isto (apontando sobre a figura)? Em seguida pergunta: o que está escrito (indicando a palavra escrita sobre a figura)? Se a criança responde que está escrito a mesma palavra que a do cartão anterior (neste exemplo: pato), o professor questiona se os dois nomes são iguais e solicita que ele compare as letras que o constitui. Se mesmo assim a criança

afirma que os dois nomes são iguais, o professor passa para uma nova parselha de cartões. Se a criança reconhece que as letras que contitui as duas palavras são diferentes, o professor volta a questionar o que está escrito em cada um dos cartões.

Normalmente a proposição dessa tarefa suscita quatro tipos de respostas diferentes:

- 1 - A criança reconhece o texto como etiqueta do desenho, nesse caso, apesar de reconhecer a diferença na escrita das duas palavras, a criança, continua afirmando que no segundo cartão está escrita a mesma palavra que a do cartão anterior.
- 2 - A criança percebe a diferença na escrita das palavras e atribui uma nova interpretação à segunda palavra, mas dentro do campo semântico de desenho.
- 3 - A criança reconhece a diferença entre as palavras, no entanto, ainda não consegue atribuir sentido à segunda palavra.
- 4 - A criança lê ambas as palavras sem fazer uma relação direta com o desenho, quando ela já é capaz de ler alfabeticamente. A seguir, explicaremos cada uma dessas respostas.

O texto é etiqueta do desenho.

A criança responde que em ambos os cartões está escrita a mesma palavra, mesmo quando ela reconhece que as letras que compõem as duas palavras são diferentes. Esse tipo de resposta indica que a criança se orienta exclusivamente na imagem para interpretar o que está escrito.

Reconhece a diferença e atribui nova interpretação à gravura.

Nesse tipo de resposta, a criança reconhece a diferença na escrita e justifica essa diferença atribuindo nova interpretação à gravura. Essa nova interpretação normalmente é vinculada ao gênero ou ao grau do substantivo, à semelhança semântica ou às particularidades da figura. Nesse último tipo de resposta as crianças justificam a diferença na escrita da palavra tal como no exemplo dos cartões com a imagem de lápis, afirmando que se num cartão está escrito lápis, no outro está escrito *caneta*. Quando a criança responde que num cartão está escrito lápis e no outro está escrito *lápis pequeno*, ela está tentando justificar a diferença na grafia das palavras se apoiando no grau do substantivo. Embora a criança não tenha consciência (metaconhecimento) de gênero, número e grau de substantivo, ela se apóia no conhecimento adquirido pelo uso da linguagem verbal. O exemplo a seguir

ilustra o apoio que a criança faz do gênero do substantivo.

Professora: *O que está escrito aqui? (apontando a palavra pato sobre a figura de um pato)*

Criança: *Pato.*

Professora: *E o que está escrito aqui? (apontando a palavra bola sobre a figura de um pato)*

Criança: *Pato.*

Professora: *Esta palavra é igual a esta? (apontando as palavras pato e bola cada uma sobre a figura pato)*

Criança: *É.*

Professora: *E aqui? (apontando a palavra bola sobre a figura de um pato)*

Criança: *É.*

Professora: *Esta palavra (mostrando a palavra bola) tem as mesmas letrinhas que essa outra? (palavra pato) Elas são iguais?*

Criança: *Não.*

Professora: *E o que está escrito aqui? (palavra pato)?*

Criança: *Pato.*

Professora: *É o que está escrito aqui? (palavra bola)?*

Criança: *Pata.*

Também é bastante freqüente a criança responder que está escrito patinho ou bico de pato. Ou seja, a criança percebe que a grafia das palavras é diferente e, nesse caso, se em uma das palavras está escrito pato, na outra deve ser algo relacionado ao pato, pois para a criança é a gravura que dá sentido ao texto. Se a palavra está escrita acima da imagem do

pato, deve estar escrito o nome pato ou algo que se relaciona a ele. À medida que a criança evolui em suas concepções sobre a leitura, ela começa a perceber que a palavra escrita não representa necessariamente a figura, como no caso da etiqueta sobre uma mercadoria. Este momento já representa uma evolução importante para a criança como veremos a seguir.

A criança reconhece a diferença na grafia sem atribuir sentido à segunda palavra.

Nesse nível conceitual a criança responde apontando as palavras: *aqui está escrito pato (apontando a palavra pato sobre a figura do pato) e aqui (apontando a palavra bola sobre a figura do pato) eu não sei o que é, mas não é o nome pato não, é outra coisa.*

Como nesse nível a criança já percebe que dois registros com grafias tão diferentes não podem representar a mesma palavra, ela tem a convicção que não são as mesmas palavras, e não se arrisca em responder de modo aleatório. As respostas dessa natureza são consideradas mais evoluídas que aquelas dos níveis anteriores.

A criança reconhece a diferença entre as palavras.

Nesse nível conceitual a criança é capaz de ler alfabeticamente sem necessitar do apoio das imagens.

3.2. Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são utilizadas por todos os leitores. Sabe-se que os leitores mais eficientes são os que melhor as utilizam, enquanto os alunos com maior dificuldade na leitura são menos eficientes no seu uso. As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Para avaliar a emergência das estratégias de leitura, o professor pode utilizar diversos gêneros textuais. Eles permitem observar que estratégias são utilizadas pelo leitor na tentativa de interpretar o texto. Quando o professor avalia a leitura dos alunos ele pode utilizar livros de literatura infantil, textos com ou sem imagens e os mais variados portadores de textos.

Em seus estudos com alunos com deficiência mental, Figueiredo (2003) identificou três tipos de estratégias de leitura:

- 1 - Estratégia com base no contexto.
- 2 - Estratégia de associação de letras.
- 3 - Estratégia de decodificação, sendo esta última com e sem compreensão.

Estratégia com base no contexto.

Esse tipo de estratégia se caracteriza pelo uso de conhecimentos anteriores na tentativa de interpretar o texto escrito. Os alunos que utilizam essa estratégia mobilizam seus conhecimentos de acordo com as ilustrações, o tipo de texto e as suas experiências sociais com a linguagem escrita. O seguinte exemplo ilustra o uso desse tipo de estratégia.

Professor: *Eu vou mostrar para você alguns rótulos. Vamos ver se você consegue ler? Você sabe o que está escrito aqui?*

Ricardo: *É o OMO.*

Professor: *E como é que você sabe que é OMO?*

Ricardo: *Ah tia, eu sei.*

Professor: *E você sabe para que serve OMO?*

Ricardo: *É para lavar roupa tia.*

Nesse exemplo, Ricardo mobiliza conhecimentos anteriores para interpretar o que lhe é proposto, sua experiência anterior permite que ele realize uma leitura global do texto, apesar de não ter se apropriado de estratégias específicas de decodificação. A mobilização do conhecimento prévio é de extrema importância para a aprendizagem da leitura, logo o professor precisa estar atento para orientar o uso desse tipo de estratégia.

Estratégia de associação de letras.

O aluno quando utiliza esse tipo de estratégia, compara letras ou palavras do texto com aquelas do seu vocabulário. A tentativa de ler uma palavra apoiando-se unicamente em letras de seu repertório indica que o aluno está fazendo uma leitura global, orientando-se pelo reconhecimento de letras isoladas, sem atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a palavra. Nessa situação o aluno ainda não opera com as regras de funcionamento da escrita alfabética. Para ilustrar essa estratégia, apresentamos uma atividade realizada por um professor, que consistiu no uso de crachás para identificação do nome próprio. Nessa atividade, o professor distribuiu aleatoriamente os crachás com todos os nomes dos presentes, incluindo outros nomes de pessoas ausentes.

Professora: *Agora cada um pode pegar o seu nome. (Todos os alunos pegam corretamente o próprio nome)*

Professora: *E estes nomes aqui, de quem são? (aponta para os nomes: Paola, Manuella e Conceição)*

Ricardo: *Este é da Conceição e este é da Manuella. (apontando os nomes corretamente)*

Professora: *E este de quem é? (aponta para o nome Paola)*

Ricardo: *Tem o P. É da Paulinha.*

Professora: *Tem certeza?*

Ricardo: *Tenho.*

Na situação descrita, Ricardo associa a letra *P* ao nome de uma colega (*Paulinha*), cuja letra inicial é a mesma do nome *Paola*. O aluno foi capaz de mobilizar conhecimentos anteriores, no caso o conhecimento da letra em questão, para dar significado ao texto escrito. A letra inicial, de um nome já conhecido, foi a pista utilizada para atender ao apelo da professora.

Estratégia de decodificação.

Usando esse tipo de estratégia, o aluno realiza a leitura a partir das unidades lingüísticas, isto é, faz análise e síntese das letras que compõem cada sílaba das palavras. Normalmente os alunos apresentam dois tipos de estratégias de decodificação: um com compreensão e o outro sem compreensão do sentido do texto, que serão tratados a seguir.

Estratégia de decodificação: sem compreensão.

O uso dessa estratégia indica que o aluno reconhece a relação fonema-grafema, que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma. Ele decodifica cada uma das unidades que forma a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Esse procedimento pode ser identificado com a decodificação sem a recuperação do sentido da

palavra. A intervenção, a seguir, realizada com uma aluna com síndrome de Down, demonstra o uso desse tipo de estratégia:

Professora: O que está escrito aqui? (Aponta o título da história na capa de um livro: Fogo no céu)

Elisabeth: Fo...go...no...céu.

Professora: E o que esta frase diz?

Elisabeth: (Silêncio).

Professora: O que significa isso?

Elisabeth: (Silêncio).

Professora: E esta palavra aqui? (aponta para a palavra fogo)

Elisabeth: fo-go.

Professor: O que você leu?

Elisabeth: (Silêncio).

A ilustração indica que Elisabeth decodifica, contudo ainda não é capaz de atribuir significado ao texto. Nessa situação, a professora pode oferecer um suporte no sentido de ajudar o aluno organizar a informação segundo a lógica do texto. O professor também pode oferecer outros suportes que permitam regular o próprio processo de compreensão do aluno. Por exemplo, a inferência a partir dos elementos do contexto, tais como o título, as imagens, o contexto, entre outros.

Estratégia de decodificação: com compreensão.

Essa estratégia se caracteriza pelo uso da decodificação com sentido. Os alunos que utilizam esse tipo de estratégia são considerados leitores proficientes. Na evolução da compreensão leitora, os alunos não se limitam apenas ao uso de um tipo de estratégia. Quanto mais eles evoluem, mais são capazes de utilizar estratégias sofisticadas. A seguinte situação de sala de aula realizada com um aluno com deficiência mental ilustra o uso dessa estratégia.

A professora mostra um livro de literatura infantil e solicita a leitura do trecho: o rato falou para a pata: o céu pegou fogo.

Professora: Leia Miguel.

Miguel: Rato. E este nome aqui é o pato. (aponta para a palavra pata)

Professora: Muito bem, é isso mesmo.

Miguel: Falou com a pata...

Professora: Falou o quê?

Miguel: Falou que o céu pegou fogo!

Professora: Quem disse isso?

Miguel: O rato falou para a pata que o céu pegou fogo.

Nessa situação, o controle e as ações desenvolvidas por Miguel de modo autônomo asseguram a eficiência de várias estratégias de leitura,

que auxiliam no resgate do significado do texto. A utilização dessas estratégias requer operações cognitivas superiores, como a síntese e a inferência. Os alunos com deficiência mental, dependendo de sua evolução conceitual na leitura, são capazes de fazerem uso de diferentes estratégias que vão desde aquelas menos evoluídas até as consideradas mais evoluídas como a da decodificação com sentido. Essas estratégias não diferem daquelas apresentadas pelos alunos considerados normais no decorrer do desenvolvimento da linguagem escrita. As semelhanças encontradas entre alunos com e sem deficiência mental, não se limitam aos processos de leitura, mas também aos de produção de texto, como veremos a seguir.

4. Produção escrita

Apesar de alguns professores do ensino regular afirmarem que não estão preparados para receber alunos com deficiência mental em suas salas de aula, pesquisas recentes (Moura, 1997; Martins, 1996; Alves, 1987; Figueiredo Boneti, 1995, 1996, 1999a, 1999b; Gomes, 2001) vêm indicando que esses alunos vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais.

No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funciona o signo lingüístico, elas aprendem a ler e escrever. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), no decorrer desse processo a criança passa por diferentes níveis, os quais apresentaremos a seguir.

Nível 1: Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sendo a forma básica da escrita; a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado; podem aparecer tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido; desenhar pode ser encarado como uma tentativa de escrever, embora possa identificar desenho e escrita do adulto ou, ainda, servir como apoio à escrita para garantir o seu significado; as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante; a leitura do escrito é sempre global.

Nível 2: Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas (critérios de quantidade mínima e variação de caracteres); descobre-se que duas ordens diferentes dos mesmos elementos podem dar lugar a duas totalidades diferentes; a correspondência entre a escrita e o nome ainda é global (cada grafia vale como uma parte e como um todo); pode aparecer bloqueio (*não posso, pois não sei o modelo*) e utilização de modelos adquiridos para prever outras escritas; adquirem-se certas formas fixas e estáveis.

Nível 3: Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita; é superada a etapa de correspondência global; as exigências de variedade e quantidade mínima de caracteres pode desaparecer momentaneamente; para resolver o problema de falta de quantidade mínima para a grafia de alguma palavra, um elemento coringa poderá ser utilizado; a hipótese silábica se caracteriza pela noção de que cada sílaba corresponde a uma letra. Essa noção pode acontecer com ou sem valor sonoro. Na escrita de uma frase, a criança utiliza uma letra para cada palavra.

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Esse é um momento de conflito, pois a criança precisa negar a *lógica* da hipótese silábica. Nesse momento o valor sonoro torna-se imperioso, a criança começa a acrescentar letras especialmente na primeira sílaba da palavra, por exemplo, EFANT (elefante). Para ajudar a criança na passagem para o nível alfabético é importante o professor organizar atividades que a ajude a observar a escrita e a refletir sobre a lógica do sistema alfabético.

Nível 5: Escrita alfabética. Nessa fase a criança compreende a organização do sistema alfabético. Quando escreve, demonstra conhecer o valor sonoro convencional de todas ou grande parte das letras. Distingue também letra de sílaba, de palavra e de frase. Pode ocorrer a ausência da segmentação entre as unidades lingüísticas que formam uma frase.

As crianças com deficiência mental passam

por etapas semelhantes a estas descritas por Ferreiro e Teberosky. Portanto, alunos com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Para avaliar a evolução escrita de alunos com deficiência mental, o professor pode utilizar as mais variadas proposições, tais como: escrita livre de palavras e frases, reescrita de atividades vivenciais, reescrita de histórias lidas, produção com base em imagens e escrita de bilhetes, entre muitas outras. Os registros das crianças expressam o nível de evolução em que elas se encontram, desde a escrita sem valor representativo até a escrita alfabética, com valor representativo.

A escrita sem valor representativo.

As produções que caracterizam essa etapa indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como uma forma de representação. Os registros das crianças se caracterizam por formas circulares sem a utilização de sinais gráficos convencionais e sem intenção de representação.

Em nossa intervenção pedagógica com alunos com deficiência mental, aqueles que se encontravam nesse nível de representação não conseguiam interpretar as suas produções, mesmo quando estavam em um contexto preciso. A dificuldade de atribuir significado à escrita se manifestava em diferentes atividades nas quais as crianças eram solicitadas a interagir com o universo gráfico. Em determinadas situações a criança não conseguia expressar o que *estava desenhando* ou que *havia escrito*. Ela olhava para o conjunto de linhas retas

ou circulares que havia feito na folha de registro e dizia: *não sei o que é*. Mesmo quando se tratava de desenho ou pintura em papel madeira, algumas crianças respondiam que não sabiam o que estavam desenhando. Em algumas situações as crianças não se envolviam com a tarefa e davam respostas aleatórias sugerindo não estarem interessadas pela atividade ou simplesmente não compreenderem a solicitação do professor.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo professor são as dificuldades psicomotoras apresentadas por algumas crianças, evidenciadas especialmente na motricidade fina, o que tornava para elas quase impossível desenhar ou realizar o traçado das letras. As atividades que envolvem modelagem, recorte e colagem são igualmente penosas para esses alunos que normalmente se distanciam desse tipo de tarefa, manifestando inclusive rejeição pela leitura e pela escrita. Muitas vezes essas crianças também apresentam dificuldades de concentração e de atenção. O uso de letras móveis, fichas com palavras e frases escritas, jogos pedagógicos e livros de literatura infantil, são instrumentos que podem auxiliar o professor no seu trabalho com esses alunos. Para superar as dificuldades de organização espacial e na coordenação motora fina, o professor pode fazer uso de recursos variados que permitam em alguns momentos a criança exercitar livremente sua expressão gráfica, como o uso do desenho livre, e em outros escrever em espaços delimitados¹.

1 Esse espaço pode ser delimitado com canudinhos, palitos de picolé ou outro material que permita ao professor ajudar seu aluno na organização de sua escrita. Entretanto, é preciso ter muito cuidado para não inibir a criança na sua produção espontânea. A delimitação do espaço só pode ser utilizada quando o aluno já estiver suficientemente motivado para produzir textos e familiarizado com a escrita espontânea.

Em nossos estudos os alunos que apresentam esse tipo de respostas são justamente aqueles cujo comportamento se caracteriza por constantes dispersões, agitação e desinteresse por atividades que implicam em simbolismo, tais como desenho, pintura e modelagem. Entretanto, a análise do desempenho desses alunos deve contemplar não somente os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes, tais como: cooperação, participação e interação no grupo, bem como maior interesse por atividades relacionadas à leitura e à escrita: leitura e contação de histórias, registros orais e escritos, desenho, modelagem e escrita do nome próprio. À medida que as crianças avançam nas atitudes que favorecem a aquisição da escrita, elas começam a produzir registros utilizando-se de algumas letras, especialmente daquelas referentes à pauta do próprio nome.

Um avanço importante na aprendizagem da criança é quando ela demonstra gosto por jogos pedagógicos, especialmente aqueles de cartões com palavras, os quais mobilizam o aluno para a interação no grupo, bem como para a atenção à escrita das palavras. Dessa forma, o professor que explora esse tipo de atividade está favorecendo a passagem do aluno para um nível mais avançado.

Escrita com valor representativo.

A consciência de que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, conforme Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram em sujeitos *normais*, também aparece nos alunos com deficiência mental. O texto, a seguir, ilustra a produção de uma criança com deficiência mental no nível pré-silábico da escrita. A professora leu a história *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e solicitou que os alunos escrevessem o que haviam compreendido da história.

Texto produzido:	Texto lido:
AOUUARDO	Era uma vez um Aladim.
AOAARDOAOO	estava no mar com um pano na boca
A MARDOMA	e ele estava preso
AVAVAD	aí ele pegou a lâmpada e fugiu

Na produção da história de Aladim, o aluno usa repertório limitado de letras tendo como referência a pauta das letras que compõem o seu nome (Eduardo). Essa escrita demonstra a preocupação com a variedade dos caracteres,

especialmente em relação à ordem e seqüência das letras. Apesar desse registro ainda se caracterizar como uma escrita do nível pré-silábico, a representação que o aluno tem da escrita, evidenciada pela leitura que ele faz de seu registro, indica uma progressão de idéias e uma estrutura textual característica da escrita alfabética. Registros semelhantes a esses são produzidos por crianças sem deficiência.

O avanço conceitual da criança na escrita se dá de forma gradual. É comum a criança produzir registros de um nível precedente aquele no qual já é capaz de representar a escrita. No início do processo de aquisição da escrita, alguns alunos que já são capazes de produzir escritas com orientações silábicas, podem apresentar também produções com características da escrita pré-silábica. Por exemplo, em uma classe de alfabetização, uma aluna com deficiência mental foi solicitada a reproduzir a parte que mais gostou de uma história lida pela professora. Essa aluna escreveu o seguinte texto: SANRGATE. Quando a professora solicitou que ela interpretasse a sua produção, ela leu fazendo correspondência entre as unidades das palavras e a seqüência das letras escritas: *Ela (SA) comeu (NRG) bastante (ATE)*. Na pauta escrita pela criança não há evidência da relação fonema-grafema, assim como não há segmentação das palavras. Entretanto, sua interpretação de escrita indica uma orientação silábica.

No nível silábico, o aluno demonstra ter adquirido a compreensão de que a escrita constitui um meio de representação da fala e de registro de eventos, embora ainda não compreenda os mecanismos de funcionamento desse sistema de representação - em nosso caso, a escrita alfabética. O início da representação da escrita com base silábica pode ser identificado nos registros dos alunos, quando eles começam a utilizar as letras do próprio nome para concluir suas produções. A escrita de um aluno com deficiência mental (Eduardo) ilustra esse tipo de comportamento. Ele escreve as palavras cachorro (CUURDO), vaca (AUARDO), borboleta (AVDURDO). Na leitura dessas palavras ele leu uma sílaba para cada letra escrita, apontando a seqüência *RDO* como sendo *um final mudo*. Seu comportamento evidencia a escrita silábica, com um caractere para cada sílaba (na palavra vaca ele acrescenta a letra A para fazer a adequação sonora da última sílaba) e ainda a utilização do *RDO* como *elemento coringa* da escrita. Esse *elemento coringa* é geralmente utilizado quando a criança entra no conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de caracteres. Para resolver esse conflito, a criança introduz uma ou mais letras. No caso da palavra VACA, Eduardo utiliza dois elementos coringas: a letra A e a terminação RDO que corresponde à terminação de seu nome,

compondo a pauta: AUARDO. Na medida em que a criança avança conceitualmente, o elemento coringa desaparece dos seus registros. Para que essa evolução ocorra, o professor deve mediar a escrita dos seus alunos com ênfase nas unidades sonoras das palavras. Para que a produção se aproxime da escrita convencional, é necessário também fazer associações fonéticas.

O primeiro indício de progresso para o nível silábico ocorre com o surgimento da segmentação de palavras. Uma aluna com deficiência mental, ao ser solicitada a escrever algumas palavras e frases, na ausência de um modelo de escrita convencional, ela escreveu: LONUBRATA, ARUANUATA para representar a expressão: *O leite é bom e a tia Socorro é boa*. Embora a aluna não estabeleça a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita, o uso da segmentação sinaliza indícios de avanço para a hipótese silábica. Para promover a evolução escrita de alunos que apresentem esse tipo de produção, o professor deve propor atividades que suscitem a composição de palavras e frases com base em letras móveis, indicando a necessidade da segmentação.

Os alunos com deficiência mental são capazes de produzirem textos próprios do nível alfabético, apesar de seus registros evidenciarem

fragilidades em selecionar, controlar e organizar suas idéias com coerência. Nessas produções, a qualidade dos textos está relacionada com o gênero textual. Na reescrita de textos narrativos muitos alunos expressam dificuldades na recomposição do sentido global dos eventos narrativos, enquanto que nas produções de textos com uso de imagens e na escrita de bilhetes, eles demonstram maior facilidade. Provavelmente as dificuldades se acentuam na reescrita de textos narrativos porque esses textos apresentam um grau elevado de complexidade e, conseqüentemente, devem exigir maior elaboração em termos de funcionamento cognitivo. Para auxiliar o aluno na superação dessa dificuldade, o professor pode orientá-lo na utilização de algumas estratégias, tais como a mobilização de conhecimentos anteriores, a organização temporal dos fatos presentes no texto lido, o reconto oral com a finalidade de elencar os eventos principais da história.

O texto, a seguir, exemplifica uma produção alfabética de um aluno com síndrome de Down.

Levi 15 anos 5ª SÉRIE 17/10/07

Rapunzel estava na gruta e estava
uma bruxa muito má que ela fazia
frituras fazia muita maldade e
queria vingança igual sofria ma
tomado na novela Maria do Suro
e i muito tempo depois ela a
bruxa queria matar e cortar
as tranças de Rapunzel viu o
Príncipe chamou Rapunzel pra
as tranças e como pode o prin
cipe subi mas tranças que a
bruxa cortou moral da história
quem corta as tranças cai
de dentro da

Fim

ass

Levi

QUERIDA BIA
SIMONE
ALICE ÉSTE BILHETE PARA VOCÊ QUE JÁ SE ENTENDE
DE BRINCAR. VOCÊ GOSTA DE SAUDADES?
BIA GOSTA DE COMER?
SIA GOSTA DE MATEMÁTICA?
SIA VOCÊ GOSTA DE SEU TIO ADRIANO?
SIA VOCÊ, ACABA ACABA VOCÊ MORTO?
SIA VOCÊ GOSTA DE UM BOM CACHÊ?
EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ
DA ALICE

Texto 2

Na reescrita do conto Rapunzel (texto 1), o aluno acrescentou palavras que não pertenciam ao texto lido. Esse procedimento não comprometeu a progressão de suas idéias. Ele demonstrou capacidade de articular fatos que se assemelham, fazendo uso de sua experiência cotidiana. O texto desse aluno é compreensível, apesar da ocorrência de erros ortográficos e da ausência de pontuação. Esse mesmo tipo de erro foi identificado nas produções de alunos sem deficiência, colegas de turma do aluno em questão.

O bilhete apresentado ao lado (texto 2), produzido por outra aluna com síndrome de Down, exemplifica uma escrita espontânea própria do nível alfabético.

A produção sugere que a aluna ainda está aprendendo a organizar a estrutura de um bilhete. Ela inicialmente indica o destinatário (Bia), em seguida escreve o próprio nome (Alice) e posteriormente retoma a utilização do destinatário de forma adequada. Para que ela estruture de forma adequada esse gênero textual se faz necessário vivenciar experiências escolares e sociais que possibilitem o acesso a esse tipo de texto. Assim, o professor deve proporcionar o trabalho com variados gêneros textuais para que os alunos possam se apropriar da estrutura e das características específicas de cada um deles.

A mediação do adulto e a interação que os alunos com deficiência mental estabelecem com o universo da escrita, influenciam significativamente na evolução conceitual dos mesmos no que se refere à linguagem escrita. Normalmente, os alunos que interagem satisfatoriamente com seus professores, com seus pares, e também com o objeto de conhecimento, apresentam melhores resultados se comparados àqueles que tem dificuldades nas suas formas de interação. Parece que a relação com o conhecimento está ligada à forma de relação com o outro.

Para saber mais...

ALVES, José Moysés. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

CELLIS, Glória Inostroza de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrál Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO & TEBEROSKY. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1986.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. *NOTER pour Penser*. Trabalho apresentado do Colóquio Internacional Noter pour Penser, Angers (Fr) 26 a 28 de janeiro, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira & Gomes, Limaverde L. Adriana. *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Anais Anped. Poços de Caldas, 2003.

FIGUEIREDO BONETI, Rita Vieira de. *L'émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. Université Laval. Québec, 1995.

_____. *Le développement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. L'interprétation du prénom. Archives Psychologie. Genebre, 1996, n° 64, pp. 139-158.

_____. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Revista Brasileira de Educação Especial - V. 3 n° 5 - 1999a. Universidade Metodista de Piracicaba.

_____. *A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. *Educação em Debate* - V. 1. n° 37 - 1999b. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará.

GOMES, A. L. L.V. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

KLEIMAN, Angela. *O aprendizado da leitura*. São Paulo-SP. Martins Fontes, 1995.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

MOURA, Vera. *O Poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 69.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da Defectologia*. Espanha: Editorial Pueblo y Educacion, 1986.

CAPÍTULO III

Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*

Dorivaldo Alves Salustiano
Rita Vieira de Figueiredo
Anna Costa Fernandes

1. Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar quais estratégias de leitura são desenvolvidas por alunos com deficiência mental em atividades de leitura e escrita e ao tentar compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética.

O estudo, de caráter longitudinal, fundamenta-se numa abordagem sociohistórica de educação e desenvolvimento humano. A investigação foi desenvolvida por intermédio de sessões de intervenção e avaliação pedagógicas realizadas com alunos com deficiência mental, visando proporcionar-lhes experiências que contribuam para a aquisição da linguagem escrita, assim como

* Publicado no livro *Linguagem e Educação da Criança*. Organizado por Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda de Holanda, editora da UFC, 2004

criar condições que possibilitem examinar seus processos de aquisição dessa linguagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de leitura e produção escrita.

Os procedimentos da pesquisa constaram de:

- 1) Avaliação inicial da evolução dos sujeitos em relação à linguagem escrita e suas estratégias de leitura.
- 2) Sessões semanais de intervenção pedagógica com duração de aproximadamente duas horas e meia.
- 3) Avaliação final dos progressos obtidos por cada sujeito ao longo do período de intervenção pedagógica.

O estudo foi desenvolvido com 10 alunos com idade entre 12 a 20 anos, 2 dos alunos pertencem a uma família de classe média, enquanto os outros 8 pertencem a famílias de meio socioeconômico desfavorecido, 3 dos quais residem em uma

instituição filantrópica para crianças abandonadas. Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita, 4 (Miguel, Alice, Lya e Elizabeth) atingiram o nível alfabético e os demais se encontram nos níveis pré-silábico (Tomás, Pedro Paulo, Sâmio e Joyce) e silábico (Ricardo e Eduardo) de aquisição da escrita. Desses alunos, 4 (Elizabeth, Joyce, Sâmio e Pedro Paulo) estudam na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), 1 (Lya) estuda em uma escola de educação especial, 1 (Alice) cursa a 2^a série de escola particular de classe média, e os demais (Eduardo, Ricardo, Miguel e Tomás) estudam em salas especiais de escolas públicas estaduais.

Nesse texto, analisamos um episódio de mediação pedagógica extraído da transcrição de uma sessão de avaliação registrada em fita de vídeo, na qual pode-se observar o papel do mediador ao ajudar um sujeito a se engajar em tarefas de leitura e/ou escrita. Assim, nosso principal foco de análise são as interações/diálogos entre o Mediador (professor), Sujeito Cognoscente (aluno) e Objeto de Conhecimento (a linguagem escrita), realizados no contexto de atividades de leitura e produção escrita desenvolvidas em sessões de intervenção e avaliação pedagógicas. Não temos a pretensão de demonstrar o desenvolvimento psicogenético de um conceito ou habilidade em particular. Nosso propósito é evidenciar/exemplificar como os alunos que participaram deste estudo se beneficiam da mediação pedagógica ao tentar compreender a língua escrita.

Antes de passarmos à análise do episódio a que nos referimos, consideramos necessária uma breve apresentação das noções de mediação que orientam nosso trabalho – tarefa a que nos dedicamos na primeira sessão. Em seguida, na segunda sessão, apresentamos e analisamos um evento extraído de sessões de mediação e avaliação pedagógicas dos sujeitos. Outras considerações sobre as múltiplas mediações que fazem parte da aprendizagem dos sujeitos do estudo serão apresentadas na terceira seção do texto e nas considerações finais.

2. Conceituando mediação

A partir da década de 80, com a crescente popularização dos estudos sociohistóricos, observamos, com uma frequência cada vez maior, tanto no espaço escolar quanto em publicações educacionais, o emprego da expressão *mediação pedagógica* e do termo *mediador* como sinônimos de *ensino* e *professor*, respectivamente. Apesar da constância de sua utilização e da infinidade de contextos teóricos e práticos em que essas expressões são empregadas, a natureza e as características dos processos de mediação do ensino-aprendizagem são ainda pouco conhecidas. Esse conhecimento, entretanto, é indispensável à tarefa de instrumentalizar as análises teóricas e o trabalho pedagógico.

Afinal, o que é mediação?¹

Vejamos o que dizem os dicionários.

No **Novo Dicionário Aurélio**, encontramos sete acepções para o termo mediação. Destacamos as que definem mediação como *1. Ato ou efeito de mediar; 2. Intervenção, intercessão, intermédiz* (Ferreira, 1986, p. 1.109). O **Dicionário de Filosofia** de Abbagnano define mediação como *a função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral* (1982, p. 627). De acordo com o **Dicionário de Psicologia** de E. Dorin, mediação é: *1 - O meio utilizado pelo indivíduo (ser humano ou animal) para vencer obstáculos e atingir um objetivo (...); 2 - Processo geralmente verbal que serve como elo, como ligação entre estímulos e respostas* (Dorin, 1978, p. 173).

A natureza mediada das atividades humanas é esclarecida por Vygotsky (1991), ao analisar a *estrutura das operações com signos*. Ele apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores argumentando que:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o

que pode ser representado pela fórmula simples $S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura das operações com signo requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) O termo 'colocado' indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado neste elo de ligação (pp. 44-45).

Oliveira (1993, p. 26) define mediação como *o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação*. De forma semelhante, Pino (1991), afirma que *mediação é toda intervenção de um terceiro 'elemento' que possibilita a interação dos 'termos' de uma relação* (p. 33).

Em todas essas definições, a mediação é compreendida e explicada como um esquema triádico cuja representação - tomando-se como modelo a fórmula da atividade direta proposta por Vygotsky - seria: $S \rightarrow X \rightarrow R$. Neste caso, um elemento intermediário (X) constitui o elo mediador da relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). Assim, segundo Góes (1997, p. 11), a *abordagem histórico cultural em psicologia (...)* requer que se *conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento*, esquema por ela denominado *modelo SSO*.

Quando empregado para a análise de relações de ensino-aprendizagem fundamentadas na psicologia sociohistórica, esse esquema relaciona um

1 Uma análise mais ampla da noção de mediação pode ser encontrada em nosso trabalho anterior (Rocha e Salustiano, 1999), do qual foi extraído e adaptado o próximo parágrafo desta sessão, e ao qual remetemos o leitor interessado neste tema.

sujeito da aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador (cujas funções podem ser desempenhadas por um professor, por alguém que desempenhe um papel equivalente ou, ainda, por uma ferramenta cultural).

A clareza da análise de qualquer evento de mediação implica, portanto, em especificar ou definir o papel de cada um dos elementos que compõem esta tríade.

3. Análise de um evento de mediação

A seguir apresentamos um episódio de mediação ocorrido numa sessão de avaliação pedagógica realizada com Elizabeth, em 24/05/2001, quando ela tinha 13 anos e sua escrita encontrava-se no nível silábico-alfabético. A tarefa de avaliação consistia em mostrar-lhe uma série de cartões, alguns contendo uma figura e uma palavra, e outros, uma cena com uma frase que a descreve. O objetivo da avaliação era identificar como Elizabeth concebia a relação entre o texto e o contexto e quais estratégias de leitura ela empregava para interpretar a escrita. Era importante observar se as estratégias que ela utilizava tinham como suporte os recursos textuais presentes no material, tais como a grafia do nome das gravuras, a descrição de ações de personagens e do contexto representado.

3.1. O episódio

1. Pesquisadora - **O que está escrito aqui? (FIGURA: um menino soltando pipa. TEXTO: Juca solta pipa)**
2. Elizabeth - **Ju-ca sol-da pipa (lendo)**
3. Pesquisadora - **Juca...**
4. Elizabeth - **.. So-da pipa. (lendo)**
5. Pesquisadora - **Juca soda pipa?**
6. Elizabeth - **É.**
7. Pesquisadora - **E o que quer dizer isso?**
8. Elizabeth - **(Pensa e observa o cartão)**
9. Pesquisadora - **O que significa? Juca soda pipa?**
10. Elizabeth - **Acho que é, né?**
11. Pesquisadora - **Onde está a palavra Juca?**
12. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
13. Pesquisadora - **Esta palavra aqui (solta), é o que?**
14. Elizabeth - **Cho-ta pipa. (lendo)**
15. Pesquisadora - **É qual?**
16. Elizabeth - **Não sei.**
17. Pesquisadora - **Diz de novo porque eu não escutei direito.**
18. Elizabeth - **Chol-ta. (lendo)**

19. Pesquisadora - **E o que quer dizer isto, Elizabeth? O que o menino está fazendo? (indicando o desenho) Quem é este menino? (Juca)**
20. Elizabeth - **Juca.**
21. Pesquisadora - **E o que ele está fazendo?**
22. Elizabeth - **Ta... eu não sei.**
23. Pesquisadora - **Não? Tu nunca brincastes com isto? (mostra o desenho da pipa) E não viu ninguém brincando?**
24. Elizabeth - **Não.**
25. Pesquisadora - **Como é o nome disto?**
26. Elizabeth - **É uma pipa.**
27. Pesquisadora - **E o que o Juca está fazendo?**
28. Elizabeth - **Ta... tá... (parece procurar lembrar a palavra adequada para essa ação)**
29. Pesquisadora - **Como é o nome que a gente chama?**
30. Elizabeth - **(Pensa)**
31. Pesquisadora - **O que ele está fazendo? Tu sabes?**
32. Elizabeth - **Eu acho que ele está botando a pipa pra voar, não é?**
33. Pesquisadora - **Exatamente! Mas tu sabes como é que a gente chama isso?**
34. Elizabeth - **Sei não.**
35. Pesquisadora - **Então leia só mais uma vez**

aqui, tá certo? A última vez.

36. Elizabeth - **Juca sol-ta pipa. (lendo)**
37. Pesquisadora - **Então o que ele está fazendo?**
38. Elizabeth - **Soltando a pipa.**
39. Pesquisadora - **Ah, muito bem! Então, Juca solta pipa, não é?**
40. Elizabeth - **É.**
41. Pesquisadora - **Onde está a palavra solta.**
42. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
43. Pesquisadora - **E a palavra Pipa?**
44. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
45. Pesquisadora - **Muito bem, muito obrigada!**
46. Elizabeth - **De nada.**

3.2 Análise do episódio

Na tentativa de efetuar a leitura, percebe-se, primeiramente, que Elizabeth se baseia na análise da relação fonema-grafema, embora tenha lido a palavra “SOLTA” como: “SOL-DA”, (turno 2), “SO-DA” (turno 4), “CHO-TA” (turno 14) e “CHOL-TA” (turno 18). Essas tentativas indicam que a decodificação parece ser a única estratégia empregada por Elizabeth para ler o texto e a gravura que o ilustra. Ao perguntar: “JUCA SODA PIPA?” (turno

5), a pesquisadora reproduz para Elizabeth o resultado da sua leitura e demonstra, através do tom interrogativo, que esta não corresponde à leitura convencional. Enquanto permanece centrada na decodificação, Elizabeth parece não perceber seu erro, como indicam os turnos 6, 10, 14 e 18.

Considerando a permanência deste raciocínio, a mediadora adota outra estratégia de mediação: em vez de enfatizar apenas a decodificação (turno 3, 13, 15 e 17) ou a leitura do contexto (19, 21, 27), passa a fazer apelo às experiências (23) e aos conhecimentos prévios da aluna (turno 25, 29, 31, 33), alternadamente.

É interessante observar que nos turnos 35, 41 e 43 a mediadora volta a solicitar o mesmo recurso da decodificação que Elizabeth já havia empregado no início do evento. Entretanto, o resultado, agora, (turnos 36, 42, 44) é diverso dos anteriores. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de a mediadora ter introduzido na mediação o apelo ao contexto, às experiências e conhecimentos prévios da aluna, enquanto nos procedimentos anteriores focalizava apenas a decodificação.

Segundo Paour (1991), os sujeitos com deficiência mental manifestam grande dificuldade na mobilização de conhecimentos prévios na resolução de situações-problema. Entretanto, essa dificuldade pode ser sensivelmente minimizada por meio de procedimentos de mediação orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do sujeito, como o exemplifica o episódio que acabamos de analisar.

A importância desse tipo de mediação também pode ser avaliada com base na análise dos progressos obtidos por Elizabeth ao longo do tempo em que participou deste estudo, alguns dos quais comentamos brevemente, apenas a título de exemplo.

De agosto de 1999 a maio de 2002, período em que fez parte da pesquisa, Elizabeth obteve grandes progressos na compreensão da língua escrita. Quando iniciou sua participação na pesquisa, ela já havia adquirido a compreensão de que a escrita constitui um meio de representação da fala e de registro de eventos, embora ainda não compreendesse os mecanismos de funcionamento da escrita alfabética.

A evolução de Elizabeth na leitura indica uma progressiva utilização de estratégias de leitura que foram sendo empregadas de forma cada vez mais complexa. No início do estudo, ela realizava apenas uma leitura global de palavras identificadas em rótulos e logomarcas, passando, aos poucos, a utilizar estratégias de associação e identificação de letras, desenvolvendo, por fim, habilidades de decodificação e compreensão de pequenos textos.

Embora seus progressos na apropriação da escrita não possam ser creditados exclusivamente à sua participação nas sessões de intervenção pedagógica promovidas pela pesquisa, supomos que a mediação pedagógica e a predisposição de Elizabeth para participar das atividades se destacam como os fatores que mais contribuíram com os avanços de sua aprendizagem. De acordo com os relatos dos diários de intervenção, apesar de ter demonstrado dificuldades e ansiedade em algumas

situações, ela mostrou-se interessada e cooperativa na realização da maioria das tarefas que lhe foram propostas.

É importante ressaltar que, além da mediação pedagógica a que teve acesso na pesquisa, ela contou ainda com a mediação em leitura realizada em casa por sua irmã mais velha, a qual tem exercido uma grande influência na sua aprendizagem da linguagem escrita.

Analisando a internalização de estratégias de mediação Vygotsky argumentou que, *no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas* (Vygotsky apud Smolka, 1991, pp. 54-55), o que significa que as crianças não apenas se apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema.

Embora esse comportamento não esteja presente no exemplo analisado, observamos sua ocorrência em outras situações de mediação em diversos sujeitos da nossa pesquisa. Mostrar como os alunos com deficiência mental internalizam, de modo crescente, as estratégias pedagógicas empregadas por um mediador em atividades de leitura e escrita constitui uma importante contribuição para os educadores que lidam com esses alunos.

4. Ampliando as Concepções de Mediação para além do “Modelo SSO”

Na sessão anterior, tomando por base o modelo SSO, analisamos o papel de um mediador (no caso, uma pesquisadora) ao ajudar um sujeito com deficiência mental na realização de uma tarefa de leitura. Segundo este modelo, a mediação pode ser analisada com base em um esquema triádico que expressa as interações entre os elementos mediados e mediadores de uma relação. A clareza dessa análise, no entanto, depende da especificação das funções dos elementos que compõem essa tríade, esclarecendo, assim, quais são as instâncias mediadas, qual o elemento mediador e em função de quais objetivos se dá a mediação. Dessa forma, é possível examinar detalhadamente as relações entre o sujeito da aprendizagem, o objeto de conhecimento e o mediador (indivíduo ou instrumento cultural) implicados em um evento específico de ensino-aprendizagem.

Entretanto, não podemos compreender o crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos desta pesquisa, assim como dos demais seres humanos, apenas com base na análise de seus processos cognitivos ou nas suas relações de ensino-aprendizagem. Como sujeitos sociais, eles se

beneficiam (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais que se estabelecem no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. Diversos autores (Góes, 1997; Rocha e Salustiano, 1999; Figueiredo, 2002; Wertsc, 1998) têm chamado a atenção para a importância das múltiplas formas de mediação presentes no espaço escolar e nas relações de ensino-aprendizagem.

De acordo com Góes (1997), o emprego do modelo SSO por pesquisadores que fundamentam seus estudos na abordagem sociohistórica resulta numa tendência para analisar eventos de mediação característicos de situações de ensino-aprendizagem escolar como situações pacíficas, cooperativas e dialógicas, nas quais os interesses e as perspectivas de professores e alunos convergem para a construção do conhecimento. Segundo essa autora, esse modelo de análise é restritivo porque deixa de considerar as diferenças de perspectiva e os possíveis conflitos presentes no contexto educacional.

Rocha e Salustiano (1999), argumentaram que as restrições oferecidas pelo modelo SSO, apontadas por Góes (1997), poderiam ser reduzidas se considerássemos que os processos de construção de conhecimento implicam múltiplas mediações e não apenas aquelas orientadas por objetivos cognitivos ou pedagógicos. Assim, a análise de um

evento de mediação não deve se restringir apenas aos aspectos cognitivos do modelo SSO, mas considerar que em situações reais de ensino-aprendizagem ou nas interações interpessoais é possível haver uma variedade de combinações dos elementos mediados e mediadores, resultando em diferentes unidades triádicas, cada uma de caráter diverso, determinado pela natureza das interações focalizadas. Nesse sentido, a análise das mediações - necessariamente no plural - não deve recair, exclusivamente, sobre aspectos lingüísticos, cognitivos, políticos ou pedagógicos das situações de ensino-aprendizagem.

Figueiredo (2002) chamou a atenção para o papel da *escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e cognitivas*, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, *pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores* (2002, p. 70).

Estudando o papel do *professor enquanto mediador das relações interpessoais* entre alunos ditos normais e com deficiências em salas de aula regulares da rede particular de ensino de Fortaleza,

Araújo e Figueiredo (2001) observaram que o professor tanto pode facilitar quanto dificultar o estabelecimento de relações favoráveis à criação de um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos de sua sala de aula. Segundo Figueiredo (2002, p. 72) os professores

identificados como representantes legítimos do mundo adulto, e de quem a aprovação social importa muito para as crianças, têm um papel fundamental na constituição do grupo-classe, podendo influir para neste fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro, como no caso em que o próprio professor camufla sob um falso discurso integrador a rejeição ou o descrédito pelas possibilidades de integração do grupo.

Outros estudos evidenciaram, também, que as concepções dos professores acerca dos sujeitos com deficiência mental e de seus processos de aprendizagem funcionam como importantes mediadores das relações pedagógicas entre professores e alunos. Figueiredo (2001) e Lustosa (2002) observaram que professores de alunos com e sem deficiência mental em salas de primeira série do ensino regular avaliaram diferentemente as

dificuldades e possibilidades de sucesso (suas e de seus alunos) conforme estivessem orientados pelo preceito da realidade ou pelo princípio do preconceito. Quando guiado pelo preceito da realidade, o professor orientava suas ações com base nas reais dificuldades e possibilidades que enxergava na sala de aula. Quando se orientava pelo (princípio do) preconceito, suas ações eram:

pautadas em concepções e em idéias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Antes mesmo de tentar estabelecer uma mediação com esse aluno, e de tentar favorecer o estabelecimento de vínculos dele com o grupo de classe, o professor alega dificuldades, não investe nessa possibilidade (...) (Figueiredo, 2002, p. 76).

Estes estudos nos ajudam a compreender a importância de considerar a natureza multifacetada das medições implicadas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, tendo em vista que ela pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos envolvidos em tais relações.

5. Considerações Finais

Com base na discussão desenvolvida neste trabalho e nos dados da pesquisa por nós desenvolvida, destacamos as seguintes considerações finais:

- Os resultados da pesquisa indicam que alunos com deficiência mental são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, não somente dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, mas também das estratégias utilizadas pelo mediador.
- A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema.
- É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos.

- É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

Os dados e argumentos apresentados neste trabalho parecem-nos particularmente relevantes porque indicam que a compreensão do papel das múltiplas formas de mediação pode, efetivamente, contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico realizado pelas escolas e demais instituições que fazem atendimento aos alunos com deficiência mental. Essa compreensão se opõe àquela que supõe que, dadas as características genéticas, psicológicas e comportamentais de tais alunos, eles não são capazes de se beneficiar da educação formal.

Para saber mais...

- ARAÚJO, C. V. O. F e FIGUEIREDO, R. V. *O acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais na sala inclusiva*. I congresso latino-americano sobre educação inclusiva. João Pessoa, nov. 2001.
- DORIN, E. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIGUEIREDO, R. V. *Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GÓES, M. C. R. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997, pp. 11-28.
- LUSTOSA, F. G. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*. Fortaleza: 2002 (dissertação de mestrado).
- LUSTOSA, F. G. e FIGUEIREDO, R. V. *Inclusão: o desafio de conviver com a diferença na sala de aula*. I congresso latino-americano sobre educação inclusiva. João Pessoa, nov., 2001.
- NICOLA, A. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAOUR, J. L. *Modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.
- PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991, pp. 32-43.
- ROCHA, S. R. e SALUSTIANO, D. A. *Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação*. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991, pp. 51-65.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais: história, ação e mediação*. In: WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

