HILDA MIRAS CAMARGO

PERCEPÇÕES INTERPESSOAIS EM EXCEPCIONAIS MENTAIS EDUCÁVEIS

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Psicologia Educacional, sob a orientação da Profª.Drª. Regina Alcântara de Assis.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

- 1987 -

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação(para o mestrado) defendida por ..Hilda Mirza Camargo..... aprovada pela Comissão Julgadora em..... ....4/5/87....

Data: 4/5/87

Assinatura: Regina A. de Assis

Comissão Julgadora

Campinas, de de 1987.

À meus pais, **MAXIMINO** e **PERCIDES**, que sempre e de modo irrestrito nos apoiaram;

À **JULIANA** e **LILIAN**, minhas filhas que nos ajudaram de forma compreensiva a percorrer este início de carreira;

Às pessoas que, ao nosso redor, se sacrificaram e contribuiram para esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Regina Alcântara de Assis, nossa orientadora e amiga, pelos encorajamentos, críticas e sugestões, além da compreensão durante o trabalho;

à direção do ILHP de Assis, através do Prof.Dr. Manoel Lelo Bellotto, que proporcionou as condições para a realização deste trabalho;

ao Prof.Dr. Pedro Henrique Godinho, pelo estímulo, apoio frente à carreira e auxílio neste trabalho;

aos Professores Dr. Juan Pérez-Ramos, Drª.Aidyl Perez Ramos, Dr. Antônio Carlos Bernardo e Drª. Maristela Veloso Campos Bernardo, pelo incentivo a nossa carreira profissional;

à delegada de ensino, Profª. Gessy Luciano Gomes pela grande confiança, permissão e colaboração para a realização deste trabalho;

às Professoras Elizabeth Piemonte Constantino, Terezinha M.Pancini de Sá e Nilse M.Carpentieri pela dedicação durante as leituras e discussões;

às Professoras Heloisa M.Tupiná, Drª. Elêusis M. Camocardi Carpentieri e Suely Fadul V.Flory, pelas revisões;

ao Prof. Dr. Mário Fernando Oliboni pelo trabalho de versão;

ao grupo de alunos do Curso de Psicologia, pela colaboração durante a fase de contato com as mães: Soraia, Luciana, Rose Frezza, Stella Maris, Aguinaldo e Reinaldo;

aos elementos da Gráfica do Instituto, pela dedicação durante a xerografia e encadernação: Sr. David Gonçalves de Souza, Sr. Sérgio Bochembuzio e Srª. Francisca Rosa Oliveira;

ao João Mário e Marlene pelo serviço de datilografia;

às crianças, pais e professores que, submetendo-se como sujeitos, possibilitaram o rico material para a realização deste trabalho.

Í N D I C E

Página

I - INTRODUÇÃO..... 01

II - CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS..... 06

A - CONCEITOS E PRINCÍPIOS BÁSICOS..... 07

1. Inteligência/diferença..... 07

2. Definições..... 12

3. Nomenclatura e Classificação..... 14

4. Etiologia..... 18

B - TENDÊNCIAS ATUAIS SOBRE A INTEGRAÇÃO DE EXCEPCIONAIS..... 23

1. Normalização..... 24

2. "Mainstreaming"..... 29

3. Classes Especiais..... 30

4. Outras contribuições teóricas..... 34

4.1. Atribuição de causalidade na aprendizagem..... 34

C - PROCESSOS DE PERCEPÇÕES INTERPESSOAIS.. 39

1. Auto-percepção..... 40

2. Percepção pela escola..... 45

3. Percepção pelos familiares..... 52

Página

III - METODOLOGIA DA PESQUISA..... 57

1. Objetivos Específicos..... 59

2. Sujeitos..... 60

2.1. Constituição do GA (grupo de alunos) 65

2.2. Constituição do GM (grupo de mães).. 67

2.3. Constituição do GP (grupo de professoras)..... 70

3. Instrumentos..... 71

3.1. Seleção..... 71

3.2. Critérios específicos de análise dos instrumentos..... 73

4. Situação e procedimento..... 74

4.1. Com relação aos sujeitos do GA..... 74

4.2. Com relação aos sujeitos do GM..... 76

4.3. Com relação aos sujeitos do GP..... 77

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 79

1. Grupo de Alunos (GA)..... 80

2. Grupo de Mães (GM)..... 101

3. Grupo de Professoras (GP)..... 113

V - CONCLUSÕES..... 120

Página

VI - SUGESTÕES..... 127

VII - BIBLIOGRAFIA..... 132

ANEXOS..... 145

Anexo 1: Roteiro de Entrevista fechada com o aluno..... 146

Anexo 2: Roteiro de Entrevista Semi-Dirigida com a Mãe..... 147

Anexo 3: Formulário a ser respondido pela Professora..... 148

Anexo 4: Critérios Terminológicos..... 149

RESUMO..... 180

ABSTRACT..... 181

I - INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho nasceu do interesse da autora pelo estudo do excepcional mental. É resultado da vivência profissional como psicóloga de APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Clínica Psicológica, docente universitária junto à Disciplina Psicologia do Excepcional e supervisora de estágios em Psicologia Escolar, ligados ao campo do retardo mental, atuando na UNESP (Universidade Estadual Paulista).

Essas experiências, na função de psicóloga e docente, e as leituras constantes sobre o assunto em questão deram origem a reflexões e preocupações sobre a situação de pessoas ditas "portadoras de deficiência mental", rotuladas como "educáveis", que convivem em APAEs ou classes especiais.

A fim de indicar o seu posicionamento sobre o que considera como deficiência mental, analisará algumas definições, princípios e atendimento educacional prestado a esses indivíduos. Serão apresentados, também, os processos perceptuais julgados presentes nas relações interpessoais dos "excepcionais mentais".

Além disso, deixaremos explícitas algumas

preocupações e considerações frente ao problema e a própria concepção do que se entende por excepcionalidade.

A posição da autora deste trabalho diante da Psicologia do Excepcional e suas aplicações à Pedagogia considera que as mesmas nada mais são, atualmente, do que o resultado de esforços no sentido de estudar o "diferente", o "incomum", "os que divergem". De forma muito semelhante às Ciências Naturais frente à exploração dos acontecimentos normais e irregulares, as Ciências Humanas têm se interessado pela especulação dos que se diferenciam do normal.

Na busca da compreensão, assistência, previção e contrôle desses eventos diferentes, convém manter-se atento às concepções qualitativas que caracterizam os indivíduos em categorias separadas e distintas.

A reflexão da autora não nega que há certos tipos de excepcionais que integram "categorias especiais de pessoas", porém pretende alertar para o risco que se corre devido ao processo de auto-depreciação decorrente das classificações. Destaca, com ênfase, os perigos dos erros na prática psicológica e pedagógica frente a diagnóstico da excepcionalidade intelectual em crianças com baixo desempenho por vários motivos que não os próprios de uma deficiência mental. É de opinião, também, que as influências sócio-culturais são responsáveis pelos muitos componentes da pa

dronização de traços que caracterizam os vários tipos de pessoas ditas "excepcionais". Dependendo das reações dos outros frente a esses traços e/ou "desvantagens", os indivíduos diferentes assumem a postura social singular de "deficiente", passando a se comportar de acordo com as expectativas impostas pelo meio.

Na carreira e experiência da autora deste trabalho, tem ficado clara uma crescente descrença nas categorias específicas de excepcionalidade por considerar que as classificações são arbitrárias, embora justificadas pedagogicamente.

As contribuições deste trabalho se estendem não só ao grupo de indivíduos considerados excepcionais como também aos seus familiares e aos profissionais ligados aos mesmos. Na categoria de "profissionais" incluem-se, principalmente, os psicólogos clínicos e educadores que lidam com crianças portadoras de dificuldades, sejam elas decorrentes das situações características de baixa renda ou condições sócio-econômicas comprometidas, sejam relacionadas com a problemática emocional e/ou com outros fatores desconhecidos.

A elucidação de alguns processos que ocorrem diante das relações interpessoais em excepcionais mentais "educáveis" contribuirá também com aspectos de orientação familiar, alertando as famílias e seus membros para

seu papel junto ao desenvolvimento da autopercepção negativa de seus filhos.

A autora espera, ainda, que este trabalho, além de trazer as contribuições expostas, venha motivar e estimular principiantes no campo da Educação Especial para a reflexão conjunta sobre o fenômeno da excepcionalidade mental.

II - CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

A - CONCEITOS E PRINCÍPIOS BÁSICOS

1. Inteligência/diferença

Escrever sobre deficiência mental ou retardamento é muito complexo por várias razões. Uma delas se refere à conceituação que consequentemente está ligada à definição de inteligência e ao conceito de ser diferente.

Marchezi (1973), ao discutir retardamento e inteligência coloca o binômio numa relação indissociável, porém desafiadora pela "falta de uma teoria unitária e explicativa de todo o conhecimento humano", e por não contarmos hoje com um número suficiente de pesquisas e estudos capazes de explicar com precisão nossas habilidades intelectuais e a deficiência de seu funcionamento. Acentua, ainda, que os trabalhos sobre as diferenças de habilidades intelectuais apareceram há tempo, embora não sejam concordantes até hoje. A perplexidade frente a essas diferenças tem sido objeto de estudos e de interesse dos especialistas em diversos períodos de tempo. A autora registra que em épocas medievais ocorreram castigos, atitudes bárbaras e ridicularizadoras aos mentalmente atrasados. Em contraste, os bem dotados receberam e continuam recebendo honras e louvores pelos seus descobrimentos, em sua maioria, benéficos à sociedade.

Marchezi, dando ênfase às perspectivas históricas, coloca Binet e colaboradores como os pioneiros na tentativa de medir a "idade mental" como um critério para caracterizar tais diferenças.

Acompanhando o movimento histórico, vê-se na literatura o surgimento de Spearman que destaca, através da análise fatorial de Pearson, a presença de uma capacidade geral ou fator G sobrepondo-se às habilidades específicas. Após a II Guerra a capacidade mental foi discutida como um conceito importante enfatizando-se as diferenças individuais.

Mais recentemente, cita-se a contribuição teórica de Ribas (1983) que inicia suas preocupaçÕes tentando elucidar o que é "diferente". Segundo ele, "é claro que fazemos parte da mesma espécie, mas cada um de nós tem altura diferente, cor de pele e olhos diferentes, peso diferente, etc.. Somos todos homens, porém diversos. Fisicamente temos, portanto, características diferentes uns dos outros. As pessoas deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou sequelas mais notáveis. Mas a realidade social também é diversa: nós homens não somos também socialmente todos iguais. Acontece, todavia, que não podemos meramente transpor a realidade natural para a realidade social. Não é porque os homens são naturalmente diferentes entre si que devem ser socialmente diferen

tes. O fato de os homens se relacionarem quantitativa e qualitativamente diferente no plano social é uma construção sócio-cultural. É uma diferença que não nasce da Natureza: nós homens a construímos. Vivemos, assim, em sociedades em que os homens são socialmente desiguais. São sociedades problemáticas, com profundas divisões entre as classes sociais. Muito mais crítica do que a divisão entre deficientes e não-deficientes, a divisão estrutural entre classes permeia todas as demais divisões. Se a sociedade está dividida pela base entre ricos e pobres, empresários e trabalhadores, assalariados, e, por extensão, ideologicamente, entre superiores e inferiores, melhores e piores, estas divisões vão acabar por permear todas as outras. Nesta medida, não se trata também de querermos nos convencer que todas pessoas são socialmente iguais. Muitos dizem que, "no fundo, somos todos iguais".

Atualmente, o avanço tecnológico com o uso do computador inaugurando uma nova etapa de influências no campo da Psicologia e da Educação, coloca maior precisão de cálculos e um reforço à Psicometria, campo responsável pelo estudo das medidas e consequente explicitação das diferenças individuais. Dois grupos de indivíduos se distinguem dentro dessas diferenças: os minoritários e os maioritários. Os primeiros, objeto da atenção deste trabalho, incluem, dentre outros, aqueles portadores de habilidades in

telectuais deficitárias e os chamados "carentes culturais" que chegam a ser caracterizados como retardados mentais . Esses sub-grupos - deficiente mental e carente cultural - têm sido objeto de preocupação dos especialistas, inclusive brasileiros. Mas as definições pouco precisas e confusões no campo têm provocado o surgimento e a implantação de programas de educação compensatória, com maior ênfase a partir da década de 70. As pesquisas nessa linha têm contribuído para a veiculação de uma percepção negativa do aluno de classe social baixa. Os aspectos teóricos usados para explicarem a carência cultural confirmaram e continuam acentuando os preconceitos e estereótipos tais como: os alunos não rendem e nem desempenham bem porque são "deficientes culturais ou diferentes culturais" (Patto, 1985).

Decorrente dessa percepção desvalorizante tem-se tomado atitudes que intensificam o equívoco no trabalho educacional mediante o encaminhamento dessas crianças à rotulação através do diagnóstico médico e psicológico. Às vezes, precedente a esse encaminhamento ocorrem reiterados remanejamentos (Schneider, 1974) que na "carreira moral do indivíduo" (Goffman, 1963) têm sido um peso forte e que contribui para a diminuição de seu autoconceito. O aluno, nesses dois processos, encaminhamento e remanejamento é em geral submetido a humilhações verbais, quando não corporais, além de receber manifestações sociais negativas

sobre sua pessoa e seu desempenho. Neste sentido ele deixa de ser pessoa e passa a ser considerado objeto. Este processo passou a ser quantificável mediante critérios mensuráveis, especialmente derivados dos testes iniciados por Cattell e colaboradores que por volta de 1879 iniciaram as primeiras análises sobre as diferenças individuais no que concerne ao tempo de reação. Nessa mesma época Binet idealizou testes para descobrir e avaliar crianças mentalmente retardadas. Em 1911, Goddard realizou a Revisão de Vineland (Revision de Vineland) que era uma adaptação da escala de Binet. Terman (1916) publicou pela Universidade de Stanford a revisão Stanford-Binet. Este foi considerado um bom instrumental por mais ou menos duas décadas. Em 1937 Terman y Merrill prepararam novas revisões de Stanford-Binet, ou seja realizaram a segunda revisão. Em 1960 registra-se a terceira revisão.

Uma publicação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1974,1975) sobre levantamento e estudo dos instrumentos de avaliação intelectual contribuiu de forma produtiva para se verificar a inadequação do material psicológico à realidade brasileira no campo da execpcionalidade e o reconhecimento disto por parte da maioria dos técnicos que se utilizam desses recursos. O eficiente levantamento nos permite também constatar num lapso grande de tempo a ausência de trabalhos que contribuissem com o diagnós

tico da excepcionalidade.

Apesar de parcos e isolados esforços na utilização dos instrumentos para caracterizar de forma precisa aquelas crianças com necessidades especiais no campo das habilidades intelectuais, a área continua em aberto especialmente em relação ao uso isolado dos resultados quantitativos, tomados de uma maneira geral para caracterizar o retardado mental.

2. Definições

Essa abertura no campo abrange também a conceituação de excepcionalidade, particularmente, a intelectual que, embora ofereça extensa matéria na literatura, continua merecendo a preocupação de vários estudiosos. A dificuldade de se encontrar uma definição satisfatória parece estar ligada, como já foi exposto no início, à natureza da inteligência, sua organização, suas mudanças, o conceito de normal e de diferente. Segundo Perez-Ramos (1981) "as definições apresentadas nas últimas décadas estão mais situadas no pólo psicossocial que no biológico"(p. 20).

Realizando uma breve revisão nas concepções correntes, a literatura informa que as mais antigas referem-se à pessoa com deficiência mental como portadora de li

mitadas capacidades intelectuais e dificuldades de adaptação ao ambiente. Tredgold (1937) caracteriza de deficiência mental como "um estado de desenvolvimento incompleto de tal tipo e grau que o indivíduo é incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus companheiros"(p. 4). Doll (apud Pranchi e Moura, 1975) em época posterior (1941), ao definir a excepcionalidade adota 6 critérios básicos: Especificando um desses componentes que envolve o processo de se tornar adulto, o autor o caracteriza como a capacidade de manter-se e sobreviver devido às próprias forças. A isto ele chama "adultação". Alguns anos mais tarde, Kanner define a deficiência mental em função das dificuldades cognitivas e de suas implicações emocionais, sem destacar a interferência dos padrões culturais (1957).

Portanto, esses três autores, como observa Perez-Ramos (1981), evidenciam aspectos de desajustamento ambiental relacionados ao comportamento independente da vida adulta, à competência social e às exigências do ambiente no qual o indivíduo se desenvolve.

Na tentativa de verificar uma conceituação de excepcionalidade mais completa e que sirva como princípio norteador das organizações internacionais e de trabalhos na área, transcrever-se-á a elaborada por Heber e aprovada pela Americam Association of Mental Deficiency :
"... funcionamento intelectual significativamente abaixo

da média que dá lugar a deficiências no comportamento adaptativo e que tem origem no período de desenvolvimento" (Grossman, 1973, p. 75).

A autora deste trabalho caracteriza a deficiência mental não como síndrome ou doença, mas sim como um estado que coloca o indivíduo numa posição mais fragilizada frente às situações-problemas de sua vida, em consequência de suas dificuldades inteletuais e de suas falhas nos mecanismos de adaptação. Tal posição é o resultado de uma complexidade de causas que produzem um déficit intelectual e prejuízo em outras áreas do desenvolvimento, gerando baixa produtividade geral, diminuição da capacidade de iniciativa, dificuldades de adaptação, etc.

Uma das características do estado é a transitoriedade contraposta ao processo incurável defendido por alguns autores.

3. Nomenclatura e Classificação

Concomitante ao processo de definição de excepcionalidade intelectual, surgem as escaladas nas tentativas de nomear e identificar suas diferentes categorias. Historicamente, observam-se esforços diante da nomen

ford (1971) relata três tipos de desvios cromossômicos identificados no mongolismo: "trissomia do cromossomo nº 21, resultante da não disjunção ... translocação de um cromossomo envolvendo a ligação de um cromossomo extra nº 21 com outro; ... e o mosaicismo" (p.309).

Dentre as anomalias bioquímicas destacam-se o irregular metabolismo dos hidratos de carbono gerando a galactossemis, o insuficiente metabolismo protéico ocasionando a fenilcetonuria, o anormal metabolismo das gorduras proporcionando a idiotia amaurótica familiar.

Os resultados da interferência dos distúrbios endócrinos têm indicado o cretinismo, o hipoparatireodismo, o diabete insípido nefrogênico, o infantilismo sexual e o nanismo. Em anomalias cranianas de origem genética destacam-se a microcefalia, acrocefalia ou oxicefalia, a anencefalia.

As síndromes associadas ao retardamento mental grave de origem exógena incluem a hidrocefalia, paralisia cerebral, epilepsia, infecções cerebrais que englobem meningite, encefalite, etc.

Alguns trabalhos têm indicado, com propriedade, a influência do condicionamento emocional e dos fatores familiares sócio-culturais. Crianças com severas privações emocionais e ambientais gerais desenvolvem respostas muito primitivas que chegam a ser qualificadas, quando estuda

clatura tentando explicitá-la melhor, porém o que se percebe são substituições de termos com carga semântica "menos negativa" ou "menos comprometedora", mas todas elas estigmatizantes. Os termos usados para caracterizar as pessoas com retardo mental mudam em função de "sua condição desviante e do nível da deficiência" (Perez-Ramos, p. 109). A origem dos termos que rotulam está no grupo de profissionais envolvidos com o retardado, tanto psicólogos, educadores, quanto grupo de familiares e amigos do mesmo.

Os trabalhos de alguns autores ingleses e americanos, por volta de 1913, já demarcavam as classificações de "débeis mentais", "imbecis" e "idiotas" em termos de QI (quociente de inteligência). Ingran (1935) relata os termos próximos aos usados em Detroit: "débil mental" caracterizando excepcionais com QI abaixo de 50,0 "retardado mental" com QI de 50 a 75 e o "mentalmente atrasado" com QI de 75 a 89.

Pouco antes disso, por volta de 1931, os estudiosos incluiam três grupos expressos em termos de IM (idade mental): "deficientes mentais", incluindo portadores de idade mental abaixo da metade da idade cronológica; "os mais retardados", cuja idade mental vai de meio aos décimos da idade cronológica (nos EEUU chamados "morones", termo criado por Goddard); e os "menos retardados", cujos limites gerais estão próximos à idade cronológica atual do indiví

duo.

Expressões correspondentes a esse último grupo foram levantadas pelo autor Baker (1950) na literatura de sua época: "criança de aprendizagem mentalmente lenta", ou "que aprendem lentamente", "torpes ou grupo Z".

Mais recentemente, Dunn (1971) apresenta em sua obra a classificação da American Association on Mental Deficiency (AADM), com a ressalva de que os educadores continuam a classificar os grupos de excepcionais em três, para fins educacionais: "retardados mentais educáveis"(RME), cujo QI vai de 50 a 75; os "treináveis" (RMT); e os "retardados mentais severos"que indicam QI de 30 a 50, juntamente com os "retardados mentais dependentes" (RMD) com pontos de QI abaixo de 30. Esse autor assinala que o grupo denominado "educável" é assim chamado pela capacidade na aquisição de habilidades escolares com objetivo de alfabetização. Já o grupo de treinável recebe essa designação por envolver pessoas com hábitos gerais, sociais e de comunicação, porém sem objetivo de alfabetização.

Pela nova classificação da AADM, a categoria limítrofe foi eliminada ocorrendo a chance de um bom número de pessoas não ser rotulada de "retardada". Convém lembrar que a eliminação desta categoria pode provocar duas consequências: a primeira refere-se à diminuição da "fabricação da excepcionalidade (grifo nosso) de pessoas situadas no li

mite de um desvio padrão somente; a segunda é o risco que se corre de agrupar, na categoria "educável", todos os indivíduos com dificuldades escolares ou fracasso escolar decorrentes das falhas do sistema escolar. Para Dunn (1971), a classificação atual da AADM é motivo de orgulho por carregar e estigmatizar menos, o que caracteriza um avanço razoável.

De uma forma mais evoluída, o Painel Presidencial sobre Retardo Mental (1963) publicou um quadro com os níveis por período evolutivo, declarando que o "educável" pode desenvolver habilidades práticas para o ajustamento pessoal e social, tem capacidade para adquirir conhecimentos escolares até o nível da 3ª série do 1º grau e conta com condições para adaptar-se às exigências básicas na comunidade e da preparação profissional. O grupo treinável é apresentado com condições de aquisição de comportamentos sociais primários, de treinamento de comunicação verbal, reconhecimento de palavras simples escritas e aquisição de conceitos básicos de números, aquisição de habilidades vocacionais simples e desenvolvimento de hábitos de higiene pessoal.

Heber (apud Grossman, 1973) apresenta as categorias incluindo, juntamente com o critério de QI, o de desvio padrão. Ele chama a atenção, também, para o distanciamento da pessoa com DM (deficiência mental) dos chamados "normais, dando ênfase às diferenças individuais. As categorias são: "limítrofe" com QI variando de 84 a 70, desvio padrão

de -1.01-2.00; "leve", sendo portador de QI na faixa de 69-55, desvio padrão -2.01-3.00; "moderado", com QI de 54-40, desvio padrão -3.01-4.00; "severo", com QI de 39-25, desvio padrão -4.01 -5.00; e profundo com QI de 24 a menos, desvio padrão -5.01 a mais.

4. Etiologia

Numa revisão das causas da excepcionalidade mental a discussão geral tem girado em torno da influência do ambiente ou da hereditariedade e, em muitos casos, dos dois fatores.

Dentro do estudo da grande variedade de possíveis causas, Telford (1980) apresenta uma classificação especificando causas pré-natais e pós-natais. Entre as primeiras, exemplifica com trauma físico, desnutrição materna, rubéola, sífilis, incompatibilidade sanguínea, radioatividade, agentes tóxicos. Refere-se à prematuridade, lesão traumática e asfixia como natais. As pós-natais incluem as lesões traumáticas do cérebro, infecções cerebrais, deficiências vitamínicas e influência dos fatores culturais gerais.

Krynsky (1969) declara que a deficiência mental envolve uma gama de aspectos que agrupou em biológicos,

psicológicos e sociais. Em sua obra, indica a contribuição de Osamu Kan (p. 32) com um esquema etiológico da deficiência mental resultante da classificação norte-americana e da OMS. O esquema envolve 9 quadros que sugerem ser classificações clínicas e mostram-se didáticos:

"0. deficiência mental após infecções, exemplo moléstia física inclue a congênita, sífilis, toxoplasmose, tumor cerebral, encefalite.

1. deficiência mental após intoxicações, exemplo encefalopatia congênita após toxemia materna na gravidez, encefalopatia congênita após outras intoxicações maternas , kernicterus, encefatopatia pós-imunização.

2. deficiência mental após trauma ou agentes físicos, exemplo encefalopatia devido a injúria mecânica de parto, encefalopatia devida a anoxemia no parto, encefalopatia devido à injúria pós-natal.

3. deficiência mental associada com distúrbios do metabolismo, crescimento ou nutrição, exemplo encefalopatia associada com distúrbios do metabolismo (lipídico, aminoácidos, carboidrato), encefalopatia associada com insuficiência hormonal.

4. deficiência mental associada a desenvolvimentos recentes, exemplo neurofibratos, angiomatose cerebral trigeminal, esclerose tuberosa, neoplasma intracranial.

5. deficiência mental associada a anormali

dades cromossômicas, exemplo moléstia de Langdon-Down, síndrome de Klinefelter, síndrome de Turner.

6. deficiência mental associada a malformação cerebrais, moléstias degenerativas cerebrais ou outras anormalidades orgânicas do cérebro devido a causas incertas ou desconhecidas, exemplo defeito cerebral congênito, defeito cerebral congênito associado a esclerose difusa do cérebro, encefalopatia associada a degeneração cerebelar.

7. deficiência mental após influências psicogênicas ou do meio ambiente, exemplo deficiência mental após privação do meio ambiente, influências emocionais, profundo dano motor ou sensorial.

8. deficiência mental associada a psicose funcional ou personalidade psicótica, exemplo deficiência mental associada a esquizofrenia, autismo infantil, psicose maníaco-depressiva ou personalidade psicopática.

9. outras e não-especificadas, exemplo não classificáveis, desconhecidas, não especificadas".

Na relação de causas do retardamento mental a bibliografia comum e mais didática tem citado, com frequência, as lesões orgânicas do cérebro, disfunções endocrinológicas e bioquímicas de origem genética ou ambiental e genes patológicos variados. Em aberrações cromossômicas, por exemplo, tem-se a síndrome de Down, conhecida por mongolismo. Ela engloba cerca de mais ou menos 50 sinais físicos próprios. Tel

das e testadas, como próprias de "sujeitos portadores de de
ficiência mental".

B - TENDÊNCIAS ATUAIS SOBRE A INTEGRAÇÃO DE EXCEPCIONAIS

Após introduzir o trabalho, indicar definições, classificações e etiologia do retardo mental, vê-se a necessidade de apresentar as tendências e preocupações recentes sobre a integração desses indivíduos. Para tal apresentação serão arrolados os princípios de normalização, o movimento de "mainstreaming" e os modelos de ensino, detendo-se um pouco mais em classes especiais.

Observa-se no ser humano uma tendência classificatória e categorizadora, pois esses dois fatos são básicos no processo de compreeensão. Classificamos carros, objetos, peças, plantas e seres humanos. Ao agir assim chega-se a uma visão geral e discriminatória diferenciando coisas e seres. Já foi colocado no início que os registros históricos mostram a rejeição da sociedade por pessoas com traços diferentes. A institucionalização e a segregação têm sido procedimentos decorrentes dessa postura estigmatizante e categorizadora. Locais e pessoas têm lutado contra essa dinâmica e ensinado muito sobre o processo de "normalização". Parece que este movimento tem vindo como uma arma para destruir aos poucos a estigmatização, inspirando trabalhos na área do retardo mental e, como resultado, tem melhorado a qualidade de vida das pessoas envolvidas.

1. Normalização

O princípio de normalização aceita a idéia de que pessoas retardadas têm os mesmos direitos e devem dispor dos mesmos serviços existentes na sociedade. O seu fortalecimento vai depender do posicionamento da sociedade frente às mesmas, pela legalização de seus direitos a fim de que usufruam de uma existência normal e não para torná-las "normais". Portanto, atenuar a segregação parece ser um caminho para a eliminação gradual dos preconceitos e para o processo de estigmatização.

Revendo aspectos históricos, Pereira (1980) situa trabalhos na Suiça por volta de 1921, através da precursora da Declaração dos Direitos da Criança, Miss Eglantina Jebb. Em 1924, tem-se a introdução de um artigo em defesa do excepcional. Em 1948, a ênfase nos direitos e deveres das pessoas de todas as nações através da Declaração Universal de Direitos Humanos ajudou a fortalecer o movimento de luta pela integração da pessoa com excepcionalidade. Em 1955, a recomendação da OIT estendeu às pessoas com deficiências físicas e mentais as oportunidades de trabalho, garantindo seu ingresso no mercado competitivo.

Na Suécia, o grande expoente Nirje lança as primeiras idéias sobre a teoria da normalização, as quais fo

ram desenvolvidas por Mikelsem. No intuito de esclarecê-las, Nirje (1976) afirma: "normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoa com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com suas dificuldades. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive".

Segundo Pereira, a partir desses grandes mentores históricos cada nação passou a repensar suas formas de atendimento ao excepcional, introduzindo, ora o princípio, ora alguns ensaios da aplicação dos princípios de normalização. Exemplos ocorreram na Europa e na América: Tizard contribuiu com seus estudos na Inglaterra, enquanto Dybwad, Blatt e Goldstein nos EEUU e ainda Wolfensberger no Canadá. O início da aplicação no Brasil parece dever-se a Helena Antipoff através das Sociedades Pestalozii.

Como movimento geral, o VII Congresso Mundial da Liga Internacional (1978) destacou o tema "NORMALIZAÇÃO". O IX Congresso da Liga (1986) realizado no Rio de Janeiro, ressaltou, com ênfase, a direção teórico-prática da normalização, colocando em discussão os efeitos desvantajosos da segregação. Proporcionou o relato de experiências de

países como Noruega, EEUU, Espanha, Portugal repudiando integralmente a segregação de indivíduos ditos "excepcionais" . Nesse mesmo evento, no qual a autora deste trabalho participou, registraram-se discursos de participantes "retardados mentais" pedindo integração, compreensão e mudança imediata em rótulos que os classificam (material a ser publicado,através de Anais do Congresso).

A integração é uma consequência natural do princípio de normalização e, ao mesmo tempo, seu objetivo primeiro. Os estudos de Kaufman, Gottlieb, Agard , Kukic (1975) destacam na integração alguns de seus componentes básicos como: integração temporal, instrucional e social.

Com relação à integração temporal, Kaufman (1975) recomenda: "quanto mais o excepcional tiver oportunidades de conviver com seus companheiros de classe regular, melhores serão os resultados integradores, desde que essa convivência seja gradativa e devidamente preparada".

A integração instrucional pressupõe a oferta de oportunidades e condições de estímulos que o excepcional encontra no ambiente de classe regular que facilite seu processo de ensino-aprendizagem.

A integração social enfatiza o relacionamento social entre o excepcional e seus parceiros normais dentro de um grupo.

A integração temporal diz respeito à dispo

nibilidade ou ofertas que existam para maximizar as chances de proximidade com normais e os consequentes resultados a serem obtidos através das intervenções institucionais e sociais.

Esses aspectos de integração não ocorrem por acaso, nem podem ser expostos de forma impensada e irresponsável no papel, por mero cumprimento burocrático ou implantação imitativa a partir de modêlos importados, mas sim engajar-se no sistema educacional e político de cada país, de forma efetiva. A comunidade deve, por conseguinte, estimular a criação de infra-estrutura necessária ao atendimento à pessoa com excepcionalidade e sua família, articulando recursos sociais em função de suas necessidades básicas e individuais e da prevenção de sua marginalização. Dessa forma se estabeleceriam as bases operacionais também relacionadas com esses objetivos.

Embasada nos aspectos filosóficos de normalização, Perez-Ramos (1982) deixa transparecer a idéia de que é postura ingênua pensar nos "dispositivos legais de âmbito educacional para garantir que as pessoas com necessidades especiais possam usufruir dos mesmos direitos que os demais cidadãos". Segundo ela, "são também necessários os procedimentos e as normas legais que amparem e regulamentem não apenas todo o processo educativo, mas ainda as áreas correlatas da saúde, trabalho, convivência sócio-familiar, segu

rança econômica e proteção judicial, a fim de que um trabalho conjunto, visando a objetivos idênticos, possa produzir resultados mais satisfatórios".

Os relevantes trabalhos da Noruega sobre o conceito de normalização estão concentrados nos esforços do governo onde, segundo Lorenzen (1986) "o ministério quer enfatizar que o ponto de partida é a sociedade se adaptando aos indivíduos com características diferentes" (material a ser publicado). Normalização, portanto, não significa demarcação quanto a cuidados médicos, êmprego, escola. O conceito não fala de normalização de pessoas, mas sim do meio. THE LOSSIUS COMMITEE, na Noruega, tem apresentado progressos lentos, mas efetivos nesse movimento. Em novembro de 1985, através da publicação "Living Conditions for people with mental retardation" ficam claras algumas mudanças significativas que deveriam ocorrer: a) recomendação do uso dos recursos da comunidade e da família (reabilitação de comunidade - CBR), b) instituições não dão condições de uma identidade única pois o ser não tem chances de escolher se quer sua acomodação pessoal. Decorrente dessa visão recomenda que as mesmas sejam fechadas. Portanto, nessa comcepção as formas segregadoras são repudiadas, e devem ser rejeitadas e eliminadas.

2. "Mainstreaming"

Em decorrência dos estudos sobre o processo de normalização surge um conceito mais amplo sobre integração "mainstream" ou "mainstreaming", segundo estudiosos como Berry (1972), Birch e Johnstone (1975); Feudo (1976); Peterson (1976). O têrmo "mainstreaming" (derivado de"streamimg") permite melhor compreensão do que seja esse processo. Traduz-se por um movimento de integração que objetiva envolver todos os membros de um sistema social, possibilitando-lhes as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Para esse envolvimento da pessoa com retardo mental com grupos de "normais", segundo os autores citados acima, devem-se usar estratégias centralizadas nas necessidades individuais e em um ambiente que proporcione interação efetiva entre todos os elementos do próprio grupo.

Perez-Ramos (1981) afirma que "os sistemas educacionais constituem o terreno mais propício ao emprego de procedimentos inspirados nos princípios de "mainstreaming". Tais meios traduzem-se pela diversificação de currículos e planos de estudo, métodos e materiais destinados ao ensino individualizado, agrupamentos de alunos normais juntamente com excepcionais e ambiente que proporcione a cada educando o desenvolvimento de suas prórias capacidades. Nos programas derivados da "mainstreaming", a principal função dos especia

listas no campo do retardo mental, particularmente nos recursos comunitários educacionais, é a de planejar e supervisionar a execução de programas especiais, integrando-os no ensino comum, isto é, na "corrente principal", realizando currículos compensatórios destinados a superar as áreas carentes do retardado para, assim, poder alcançar de maneira mais eficiente as metas propostas" (p. 142-143).

3. Classes especiais

Uma vez que o sujeito desta pesquisa está inserido dentro da categoria de "retardado mental educável" e participa, como aluno, das chamadas classes especiais ou de classes comuns integradas, necessário se torna abordar alguns aspectos sobre classes especiais.

Para diferenciar os objetivos das classes especiais daqueles das classes comuns, é oportuno citar serviços gerais de atendimento ao educando com retardo mental, os quais são relacionados por Perez-Ramos (1981) com a finalidade de atender indivíduos com dificuldades: instituições residenciais, que servem, em sua maioria, aos portadores de retardo mental "treináveis" ou dependentes, programas de atendimento domiciliar, escolas especiais em dois regimes: internato e externato, classes especiais, classes comuns, sala

de recursos.

O Relatório do Plano de Atendimento à Educação Especial (1975) no Brasil, quando trata do atendimento à população escolar com retardo mental informa que ele é realizado na rede estadual de ensino "através de classes especiais, sala de recursos (classe para deficientes visuais), programas de ensino itinerante, em plano segregado (auto-contido), integrado, ou de cooperação".

Segundo esse relatório, as classes especiais criadas e instaladas, funcionam com o objetivo de "atender as necessidades educacionais de um grupo de alunos com determinadas características excepcionais". Sobre a elegibilidade da clientela justifica-se que, pela falta de serviços de avaliação adequados, as avaliações médica, psicológica e pedagógica indicadas para o processo de diagnóstico devem ser realizadas por todos os recursos oficiais e particulares com que se possa contar. Os excepcionais mentais na categoria de educáveis são assim considerados por apresentarem um desenvolvimento intelectual equivalente a apenas metade ou a três quartos de desenvolvimento da média das crianças de sua idade; por demonstrarem aprendizagem escolar com rendimento de dois anos, ou mais abaixo do médio, porém insuficiente para se beneficiarem dos programas escolares comuns, que apresentem dificuldades de abstração, generalização e transferência; que possuam atraso no desenvolvimento perceptivo-motor

e dificuldades de ajustamento psicossocial (QI variando entre 50 a 75 e 75 a 80). A definição indivíduo de excepcionalidade mental que norteia os fundamentos desse relatório considera-os com "desvios tão acentuados de ordem intelectual, física, social ou de comportamento, de crescimento e de desenvolvimento considerados normais, a ponto de não se beneficiarem dos programas gerais de educação, exigindo classes, ou ensino e serviços especiais capazes de atenderem suas necessidades específicas através da modificação, suplementação e/ou apoio ao programa educacional da escola pública. Estas crianças podem apresentar deficiências ou características excepcionais que se escalonam dos graus moderados aos profundos" (p. 65-66).

A posição da autora deste trabalho é a de que as classes especiais sejam destinadas às crianças classificadas como "moderadas e severas", já que as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) têm-se ocupado do desenvolvimento das habilidades e potencialidades do retardado "profundo". Acreditamos como McGee (1986) que a categoria leve pode perfeitamente ser integrada no ensino regular, pelo processo de instalação de laços afetivos e por professores competentes e "especiais", ou seja, aqueles que se norteiam por uma pedagogia de solidariedade.

Carberg & Kavale (1980) realizando uma análise de estudos na área de Educação Especial afirmaram que os resultados indicam vantagens para os "retardados mentais edu

cáveis" colocados em classes regulares. Já Forness (1979) alerta sobre os cuidados com respeito ao encaminhamento, declarando que os critérios para decidir se uma criança convém ser integrada ou colocada em classe especial devem estar relacionados com fatôres tais como idade, profundidade e grau de impedimento, modificações curriculares necessárias, relações da criança com seus semelhantes e destrezas sociais. Além disso, destaca a preocupação que se deve ter com o número de crianças na classe regular, a atitude e competência do professor dessa classe, bem como o tipo de apoio que a criança deve receber. Alguns estudos têm indicado que professores que têm certa confiança em sua própria habilidade estão mais dispostos a aceitar em sua classe uma criança integrada, evitando até sua entrada em classe especial (Larives & Cook, 1979).

Ribas (1983) quando discorre sobre a subjetividade e o perigo da imprecisão do mesmo parece corroborar com a diretriz anteriormente citada, que há "classes especiais em escolas públicas para crianças consideradas menos capazes de acompanhar as classes comuns, em geral consideradas portadoras de limitações mentais (chamadas alunos excepcionais). Tais classes se contituem não apenas em fonte de estigmatização, como, pior ainda, em instrumento de limitação da capacidade de aprendizagem e aperfeiçoamento das crianças. Por outro lado, não podemos inconsequentemente e irresponsavelmente afirmar que qualquer criança deficiente pode frequen

tar qualquer curso em escolas comuns. Talvez muito menos pela sua própria deficiência, e muito mais pela precariedade e insuficiência dos nossos cursos" (p. 93-94).

4. Outras contribuições teóricas

A partir da investigação da ocorrência do desempenho caseiro e acadêmico de alunos, bem como de suas formas de expressão, pode-se estudar a atribuição de causalidade para subsidiar a análise das causas relatadas pelos sujeitos, objeto deste estudo.

"Se há um material a ser aprendido, a aprendizagem há de ser aferida de alguma forma; ora, esta aferição redunda, necessariamente, na experiência do sucesso ou de fracasso por parte do aluno", segundo Rodrigues (1984, p. 22).

4.1. Atribuição de causalidade na aprendizagem

A teoria de Weiner e os trabalhos fundamentados nele (Rodrigues, 1984; Maluf e Bardelli, 1983, Dela Coleta, 1982 e outros) hipotetizam de forma geral que as propriedades das causas às quais atribuimos os êxitos e

fracassos dos alunos despertam estados afetivos. Portanto, alguém frustado e irritado teria mais propensão a agredir do que um indivíduo que não estivesse experimentado tais emoções. Uma pessoa com elevada auto-estima provavelmente emitirá comportamentos assertivos opostos aos de baixa estima.

As revisões realizadas sobre os trabalhos de Weiner (1972, 1974, 1976), Heider (1958), Charms (1968), Deci (1975) permitem trabalhar a interpretação durante as investigações das causas do fracasso e do sucesso na aprendizagem. Em contextos ligados com realização ou desempenho as causas percebidas como maiores responsáveis pelo êxito ou pelo insucesso relacionam-se com habilidade, esfôrço, dificuldade da tarefa e o fator sorte. Esclarecendo um pouco mais, quando ocorre uma tentativa de explicar o sucesso ou o fracasso, o indivíduo avalia seu nível de habilidade, o esfôrço dispendido, o comprometimento da tarefa, em termos de facilidade ou dificuldade e a sorte vivenciada ou experimentada. Esse posicionamento teórico não considera essas quatro causas como determinantes únicas de sucesso e fracasso. Autores como Weiner (1974), Weiner, Russel & Lerman, através de seus trabalhos, indicam que os fatôres como humor, fadiga, enfermidade e viés poderiam funcionar como razões para o desempenho.

Tendo em vista a possibilidade de uma lista ampla de causas de sucesso e fracasso adotar-se-á um esquema

de classificação utilizado por Rotter e colaboradores. Essa divisão se refere à localização, ou seja, considera as causas localizadas dentro dosindivíduos ou internas e fora do sujeito ou externas. Portanto, o catalogação inclui habilidade, esfôrço, humor, maturidade e saúde como causas pessoais ou internas, enquanto que professor, tarefa e família estão entre as fontes externas de causalidade. O texto de Weiner (1979) que sintetiza aspectos teóricos ressalta que "a colocação relativa de uma causa nessa dimensão não é invariante no tempo ou entre pessoas. Por exemplo, saúde poderia ser percebida como uma causa de fracasso—interna-("sou uma pessoa doente") ou externa ("o virus da gripe me pegou"). Visto que a teoria da motivação lida com causalidade fenomenal, tais interpretações pessoais precisam ser levadas em conta " (p. 6-7).

Os trabalhos de Weiner et alli (1978) parecem indicar três fontes de afeto no tocante à situação de realização. Em primeiro lugar trata das emoções associadas diretamente ao resultado, ou seja, nos sentimos bem diante do sucesso e mal diante do fracasso, independentemente daquilo que originou o resultado. Essas são, provavelmente, as reações iniciais e mais fortes. Em segundo lugar, a acompanharem esses sentimentos gerais acham-se as emoções mais distintas, tais como, gratidão ou hostilidade, se ocorrer sucesso ou fracasso; surpresa, se o resultado decorrer da sorte, e

assim por diante. Em terceiro lugar, os afetos que estão relacionados com a auto-estima, tais como competência, orgulho e vergonha, são mediados por auto-atribuições. Muitas das reações emocionais são originárias da habilidade ou do esfôrço, ambas sendo atribuições internas dominantes.

Nos estudos que demonstram a relação entre a atribuição e afeto deprendem-se dois fatos interessantes: primeiro, um conjunto de afetos dependentes do resultado, e independentes da atribuição, e segundo, reações positivas ou negativas ao sucesso ou fracasso, independentes do "por que" do resultado. Ocorrendo o sucesso, surgem sentimentos de prazer, felicidade, satisfação, bem-estar, e assim por diante. De maneira similar, ocorrendo fracasso, várias emoções aparecem ligadas a resultados, tais como sentimento de insatisfação, de desprazer e de derrota.

Segundo Sigelmann e Fernandes (1984) "em termos de teoria de atribuição, o homem tende a deslocar para o exterior a irresponsabilidade que lhe cabe como membro de um grupo social, com o fim de preservar a auto-estima ou a auto-imagem".

Um recente trabalho de Rodrigues (1984) demonstrou que, em geral, a experiência de afetos reforçadores da auto-estima, aparece com intensidade significativamente maior quando a atribuição do sucesso depende de fatores internos, e menor quando atribuída a fatores externos.

Analisando criticamente o processo educativo brasileiro, esse mesmo autor destaca que "não raro a atitude dos professores com seus alunos os induzem a atribuir seus fracassos a causas internas". Nas conclusões, alerta que "um aluno que se considera definitivamente incapaz de aprender um determinado assunto, necessariamente, será acometido de desespero e terá a expectativa de que jamis superará a dificuldade. Por certo, experimentará o sentimento de desesperança ("helplessness") de que nos fala Seligman.

C - PROCESSOS DE PERCEPÇÕES INTERPESSOAIS

A dinâmica psicológica do indivíduo e seu comportamento são dados dentro de seu campo perceptivo. O modo dele agir, numa determinada situação dependerá de como ele percebe a si mesmo.

Ao estudarmos o desenvolvimento perceptivo constata-se que a criança começa a perceber, principalmente, através de sensações táteis e cinestésicas. Aos poucos, o uso do corpo e sua delimitação constituir-se-á na base sôbre a qual serão estabelecidas as primeiras demarcações entre o "eu" e o "não eu". A linguagem também desempenha papel fundamental nesse processo pois é o instrumento que vai tornar possível a ocorrência das relações interpessoais. Esses relações com os outros vão se tornando um suporte no processo perceptual de si mesmo.

Wolf (1975) destacou que "assim como o indivíduo tem percepção de coisas, pessoas e acontecimentos que estão ao seu redor, tem de si mesmo uma percepção, que se conhece melhor, através de uma referência, do self (auto-imagem). A auto-imagem emerge como que a partir do campo perceptual referível às experiências que o indivíduo faz de si mesmo, em interação com os outros e com o meio ambiente"(p.12).

Determinados autores americanos e europeus dão importância ao papel de outro na formação perceptual de

si próprio (Baldwin, Cooley; James, 1980; Mead, 1934, Janet, 1929, Wallon, 1932; Zazzo, 1948, Allport, 1961; Kikuchi , 1968, Person, 1971). Afirmam que as experiências,através das interações interpessoais, constituem a base do desenvolvimento da própria consciência e da consciência do outro. Essas interações se caracterizam por "um conjunto de imagens diferentes, através das quais a criança se reconhece paulatinamente e elabora anteriormente sua identidade. Essa identidade de si mesmo, a criança a realiza através de suas possessões e através dos outros significativos" (apud Tamayo,1985,p.89).

Para utilizar-se o referencial teórico perceptual serão abordados brevemente - pois o assunto é vasto para ser esgotado em espaço tão pequeno - os três níveis de percepção utilizados neste trabalho, ou seja, como o aluno se percebe, é percebido pelas mães e pela escola.

1. Auto-percepção

A pesquisa feita por Alencar (1981), sobre como os indivíduos com excepcionalidade se percebem, revelou que pouco se tem investigado a esse respeito. Justifica - se essa precariedade, em função das limitações de tais sujeitos, em termos de leitura e compreensão do que é solicitado de reflexão sobre sua próprias características.

Apesar dessas limitações tem sido possível analisar algumas contribuições a respeito. Serão citadas as mais importantes encontradas não só em relação ao "retardo mental", mas também a outras áreas de excepcionalidade.

Os autores Calhoum & Elliot (1977), após investigarem como os alunos de classes especiais e regulares se percebem, concluiram que os da segunda condição indicavam autoconceitos mais positivos que os primeiros.

Wynn (1975) estudando como as crianças caracterizadas como "retardadas mentais educáveis" se viam, concluiu que as que residiam com os pais tinham uma autopercepção mais positiva do que as que eram institucionalizadas.

A investigação de Black (1974), com crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem, indicou presença de autoconceito negativo neste grupo. Num estudo comparativo com crianças normais, McFern (1974) encontrou autoconceito mais negativo em crianças com deficiência auditiva, visual, portadores de visão subnormal e deficientes físicos. Backer (1970), em outro estudo comparativo de como surdos em regime residencial e não residencial se percebiam, chegou a resultados semelhantes entre os dois tipos de sujeitos.

Meyerowitz (1962) testou 180 crianças com o ILSD (Illinois Index of Self-Derogation) e descobriu indicações de autoconceito negativo em crianças consideradas excepcionais.

A contribuição de Berger e Luckmann (1974), embora num outro contexto de análise, ou seja, o das representações sociais, é fundamental neste trabalho uma vez que considera a vida cotidiana do indivíduo, destacando-se duas características básicas: a estruturação espacial e a temporal. No processo de auto-percepção, a temporalidade oferece ao indivíduo excepcional a historicidade que determina a sua situação no mundo: sequências, fatos e a determinação de sua biografia. O sujeito ... nasceu em ..., entrou na escc la .. ., em ..., repetiu . . .vezes, passou para a classe especial em... A estruturação espacial ajuda a indicar por quais espaços esse sujeito passou. Outro destaque de grande valor, dado por esses autores, refere-se à dimensão social que é caracterizada como a zona de manipulação que entra em contato com a dos outros. "Face a face o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois" (p.46). Portanto, a contribuição desses dois autores reflete as duas dimensões que estão presentes neste trabalho: o indivíduo e o outro. O outro, neste trabalho, incluirá as pessoas significativas para os sujeitos: mãe, pai, irmãos, vizinhos amigos da escola e de brinquedos, professora, diretora.

A influência do outro obedece uma escalonação que vai do positivo ao negativo, e em algumas situações traduz uma postura neutra.

A própria percepção é também regulada pela

seleção das experiências que, provavelmente, possam ser ameaçadoras para o indivíduo. Essa seleção, geralmente, envolve a exclusão ou a manifestação de reações diferentes.Goldstein (1961) fala de reações dos alunos "excepcionais" frente às exigências da professora. Diante da insistência do educador para com as tarefas escolares acima de suas capacidades observa-se a alteração do aluno de "amável para agitado e agressivo", em curto período de tempo. Percebendo-se "incapaz", sente-se ameaçado e muda seu comportamento. A isto Goldstein chama de "reações catastróficas".

Katzenstein (1969) afirmava que "as atitudes manifestas do retardado são, com frequência, expressão não de sua personalidade básica, mas das experiências dolorosas e frustadoras, seja em ambiente autoprotegido ou de rejeição, pelas quais passou. Acrescenta ainda que "o estudo da personalidade do retardado, através de testes projetivos é recente, especialmente, quanto à interpretação de características individuais, que vão além de diagnosticar certa pobreza em todos os processos e ações, registrar a falta de diferenciação perseveração, etc.".

Os trabalhos de Becketer-Simmonds (1953) tentando estudar a diferença de personalidade em excepcionais com, ou sem, "síndrome de Down" não encontraram diferenças significativas em traços de personalidade como alegria, sociabilidade, docilidade, etc..

Luz (1969) ao tentar traçar um perfil do excepcional usa uma terminologia comprometida quando diz que "o deficiente mental não é apenas um indivíduo com apoucamento das funções intelectuais, mas uma personalidade psicofísica, una, comprometida globalmente e que percebe esse comprometimento. Acrescenta que se trata de "um ser com desvantagens psíquicas ou também físicas, colocado num mundo hostil, rejeitante, frustante, superportetor, ou indiferente na melhor das vezes. Encontra condições desfavoráveis por si mesmas, já não fossem a inferioridade psicológica e mesmo somática que impossibilitam uma boa estruturação do Ego. Conclui que "diante da incompreensão ou rejeição, muitas vezes, passa a limitar seu interesse à sua própria pessoa, o que propicia manifestações com características de egocentrismo, egoísmo, vaidade, suscetibilidade; pode chegar a reações psíquicas anormais de teimosia, obstinação, apatia, agressividade ou delinquência; ao tomar consciência de sua inferioridade, muitas vezes isola-se ou procura se destacar por meio de atos extravagantes..." (p. 139).

A prática tem mostrado que a construção do perfil do excepcional tem sido por insucessos, impressões negativas de sua própria produção, de seu esquema corporal, de suas relações bem como emoções e sentimentos.

2. Percepção pela escola

Para se estudar o processo perceptual sofrendo interferência da escola, que é uma forma institucionalizada, retomar-se-á, rapidamente, um ponto básico que é a relação social que ela possibilita. "Simplificando, quando os antropólogos falam de relações sociais estão pensando nas maneiras em que as pessoas procedem quando outras pessoas são objeto desse comportamento" (Beattie, 1971). O autor ressalta a "qualidade dual das relações sociais, expressa na distinção entre status, o que as pessoas são, e papéis, o que fazem como ocupantes de certos status".Acrescentando que "... ainda que todos os status impliquem algum papel ou papéis, nem sempre é possível inferir os status das pessoas a partir do que elas fazem". Alguns status institucionalizados constituem o que os sociólogos chamam de "atribuídos" ou "atribuíveis", isto é, que são dados independente do papel ou papéis desempenhados pelos seus ocupantes" (p. 44). Outros são baseados e/ou definidos por "aquisição" (adquiridos), isto é, pelo que fazem os possuidores de status particulares. Adotando uma diretriz antropológico-social resgatar-se-á o conceito de estigma e preconceito próprio do aluno mal sucedido. Portanto, dilui-se a preocupação com o termo no processo de como a escola percebe o aluno "retardado mental educável".

Na escola, como ocupante do status de "excepcional" o indivíduo se percebe e é percebido como inábil e incapaz. Isso o impede de localizar-se na faixa de aceitação plena. Barreto (1975) contribui dizendo que "em se afastando do modelo ideal, ele é caracterizado por tudo aquilo que deixa de ser".

Podemos dizer que, na comunidade escolar, uma teoria do estigma funciona como uma arma para explicar a inferioridade do aluno. Usamos o termo estigmatizante de "retardado mental" para o aluno com desempenho intelectual e comportamental menor e diferente do aluno comum. Esse aluno incorpora padrões impostos pela sociedade que o torna suscetível ao que os outros vêem como seu "aspecto diferente". Durante a aprendizagem chega a concordar que, na verdade, está abaixo do que realmente é ou deveria ser.

Goffman (1963) destaca que "a presença próxima de normais, provavelmente, reforçará a revisão entre auto-exigência e ego, mas na verdade o auto-ódio e a auto-depreciação podem ocorrer quando somente ele e um espelho estão frente a frente"(p. 17). Segundo esse autor, essas diferenças depreciativas (atributos estigmatizadores) ajudam a confirmar a normalidade dos outros. Nesse olhar-se no espelho ou para si próprio o estigmatizado pode tentar corrigir seu aspecto diferente de forma indireta, mesmo que lhe custe muito, dedicando esforço individual ao domínio de ati-

vidades consideradas fechadas ou não expostas ao social.

Para Ribas (1983), nós e os outros fazemos uma imagem das pessoas deficientes. Essa imagem tem as suas diferenças mais notáveis. Eles são vistos como portadores de "sequelas diferenciadoras". Completa dizendo que "as diferenças sociais valorativas - e não necessariamente as biológicas - que determinam que as pessoas deficientes são pessoas submissas. São estas diferenças sociais que fabricam mecanismos de exclusão e de tentativa incoerente de integração social" (p.23-24).

Quando se define a classe especial como uma organização escolar para atender uma determinada categoria de alunos, sob a orientação de um professor especializado, destaca-se o fenômeno da segregação, vinculado ao expresso por duas pessoas distintas: o aluno e o professor. A segregação com relação aos alunos se verifica claramente e é explicitada pela localização física. Ele é colocado numa sala denominada "classe especial". A desintegração espacial com relação aos demais alunos é real, se verificando também em situação de recreio, banheiros, excursões e até festas ou comemorações escolares.

Sobre a exclusão ou segregação do professor "especial", a sua ocorrência se verifica nas participações gerais da escola, atividades de planejamento, festividades,etc.

Em relação ao aluno, já considerado espe

cial, e segregado como diferente, convém retomar as influências recebidas na escola, através da figura do professor.

Estudiosos como Triandis (1971); Kiesler, Collins e Miller (1969), nas investigações para verificar a relação entre atitudes e comportamento, concluiram que as percepções dos pais e professores de crianças deficientes exercem influência importante que interferem no comportamento dos alunos (apud Horne, 1978). Essa autora, dando ênfase à atitude do professor em sua prática com crianças "desvantajadas" ou com "necessidades especiais" assinala que as atitudes negativas podem afetar todo aspecto de interação do aluno. Afirma que parece ser um consenso geral a preferência do professor pelo "normal" ou por alunos "talentosos".

Os pesquisadores Shotel, Iano e McGettigan (1972) encontraram professores preferindo alunos ditos "inábeis na aprendizagem" em vez de "estudantes com distúrbios emocionais". Já os autores Warrem e Turner (1966)descobriram que o aluno "retardado mental educável" é percebido com melhor aceitação que o "prejudicado cerebral ou com danos cerebrais".

Combs e Harper (1967) estudando como certos tipos eram percebidos, concluiram que "os portadores de desordens psicóticas foram mais carregados de rejeição com relação aos "portadores de desordens neuróticas", "retardados" e "com problemas neurológicos".

Juntos com os sentimentos de rejeição, exclusão ou separação ocorrem considerações verbais, na escola, que marcam o indivíduo. Patto (1984) afirma que "é freqüente ouvirmos dos professores referências pejorativas ao aluno que não aprende e a seus pais, bem como é comum ouvirmos dos pais considerações do seguinte teor sobre seus filhos, que não apresentam bom rendimento escolar: 'a cabeça dele não dá para o estudo', 'o estudo não entra', 'ele não é esforçado, só quer brincar'. Rapidamente a própria criança entra em contato com esta versão do fato e terá, quem sabe para o resto da vida, uma pseudojustificativa para seu fracasso, uma visão ideológica do problema que encobre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social giram na produção de suas dificuldades escolares e sociais"(p.119-120).

Rosenthal e Jacobson (1973, p. 199), ao tratarem da profecia auto-realizadora afirmam que "é possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela. Em outras palavras, suas limitações podem ter origem não em seu ambiente diferente - étnico, cultural ou econômico - mas na resposta de sua professora a esse ambiente"(apud Patto, 1984, p.142).

Decorrente deste fato, tem-se observado o encaminhamento desenfreado de alunos para classes especiais e sofrendo críticas acertadas (Paschoalick, 1981;Ribas,1983)

e procedentes. O fracasso escolar tem sido, através da repetência, o critério mais comum e frequente para o aluno ser percebido como "incapaz".

Os autores T. Carraher, D. Carraher e A. Schieman (1982) discutindo sobre o fracasso escolar adiantam que isso ocorre porque a escola tem sido "incapaz de aferir as reais capacidades dos seus alunos, desconhece os processos naturais que levam a criança adquirir o conhecimento, é incapaz de estabelecer uma ponte entre o conhecimento prático e a competência que a criança possui e o formal que deseja transmitir"(p. 79-81).

Cagliari (1983) afirma que a "escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para daí ensinar o que se deve"(p.71).

Concordamos com esses autores, pois diante de um processo incompetente de avaliação, seleção de conteúdos e objetivos, muitas crianças tem sido colocadas à margem e legitimadas como "portadoras de retardo mental". Consequentemente como método natural e mais prático tem acontecido o encaminhamento para serviços segregadores pois o aluno está sendo percebido pela escola como "menos".

Nesse processo de percepção pela escola registram-se três fases, muito parecidas às descritas por Goffman (1963) ao descrever a carreira do doente mental.

Uma das fases importantes e decisivas refe

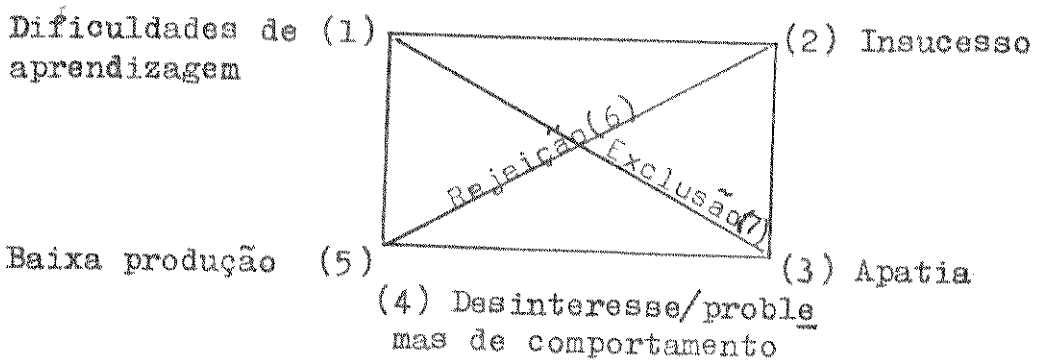
re-se a que antecede à admissão do aluno na classe especial que a escola percebe como "pré-excepcionalidade". A segunda, corresponde à permanência propriamente dita e que equivaleria à legitimação da excepcionalidade. A última e mais difícil de ocorrer corresponde ao encaminhamento à classe comum, com tentativas teóricas de normalização, que poderia ser chamada de ex-excepcionalidade. Schneider (1974) nomeia este processo final de "elevação", na carreira escolar "moral" do aluno rotulado como especial.

Às vezes, o que tem acontecido é que nem ocorre o processo de rotulação do aluno. Em algumas situações ele tem sido excluído, por várias reprovações consecutivas.

A colocação de Malta (1982) é significativa quando ela afirma que "a família de baixa renda, caracterizada como desleixada e despreocupada com Educação, até sonha, deseja e se empenha para que seus filhos estudem. Ela vê na escola a chance de melhorar as condições de vida. Portanto, o que deve ocorrer é a presença de mecanismos "estranhos e sutis" que impedem a realização de seus sonhos expulsando os alunos de forma violenta. Mello (1983) estudando e situando a Educação no Brasil afirma que "a exclusão da escola tem sido selvagem e avassaladora".

Voltando à percepção da escola com relação ao dito "excepcional educável" desenvolvemos um quadrilátero que tentará traduzir, graficamente, os processos envolvidos

na fabricação da excepcionalidade, a partir das avaliações escolares combinadas com os laudos psicológicos. Diante das dificuldades escolares perceptuais, defasagem de linguagem, despreparo em coordenação motora, etc. (1) ocorre o insucesso (2), que por sua vez inicia ou estimula o aparecimento da apatia(3). Esta desencadeia o desinteresse e ou problemas de comportamento(4) que determinam baixa produção escolar(5). Como respostas ou reações mais prováveis dos educadores ocorrem duas diagonais clássicas, que interligam os extremos:rejeição (6) e exclusão ou segregação desses alunos(7).



3. Percepção pelos familiares

A família é a unidade social mais próxima do ser humano. A formação e o desenvolvimento da personalidade dependem da influência familiar com todos os seus valores culturais, econômicos, políticos além dos sentimentos e emoções. O indivíduo filtra as informações dadas pela família a

seu respeito.

As identificações da pessoa com os membros do grupo familiar são importantes na autopercepção. Através delas o indivíduo diferencia como seus os aspectos básicos que funcionam como referencial para interpretar a si próprio e aos outros.

Sobre o papel específico da família, Tozoni (1984) destaca que "é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade que aprendemos a perceber o mundo e nos situamos nele. Ela é formadora de nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro "nós" a quem aprendemos a nos referir"(p.99)

Relembrando a teoria marxista, a família é um dos mais importantes aparelhos ideológicos dentro da política cultural. Ribas (1983) não acredita que grande parte das famílias estejam preparadas para receber um membro deficiente. Isto, "principalmente porque receberam toda carga ideológica que reina no interior de nossa cultura. Deste modo, as reações podem ser as mais variadas: rejeição, simulação, segregação, superproteção, paternalismo exacerbado, ou mesmo piedade".

Segundo Sanches (1981) a experiência vivenciada em família é transposta para outras situações sociais ou grupos da vida. Parece ser doloroso para a família ter que acreditar na anormalidade do filho que logo será denunciada por grupos sociais.

Para Telford (1976), um teórico da excepcionalidade, a família é "uma unidade singular. Ela filtra as influências culturais mais vastas e, em função de suas próprias normas, valores e definições de papel, constitui-se quase que uma cultura sui generis. Os membros da família têm significados e relações de papel entre si. Assim, a família pode ser vista como um grupo de personalidades interatuantes que se sustenta e altera através dessas interações"(p.131).

Witmer, estudando famílias com problemas, sustenta o valor das atitudes dos pais com "crianças problemáticas" e admite que se a "tônica emocional do lar" é traduzida por atmosfera calma, de afeição, então a possibilidade de ajustamento satisfatório é maior.

Sears, Maccoby e Levin (1974) corroboram essa idéia anterior, destacando que a influência da personalidade da mãe e a atmosfera geral da criança são importantes no processo de percepção.

A literatura tem fornecido uma média de "correntes padrões" frente ao filho com dificuldades: "negação da realidade da deficiência, lamentação e comiseração dos pais, encarar o problema de um modo realista, ambivalência em relação à criança ou sua rejeição, projeção da dificuldade como causa da deficiência, sentimentos de culpa, vergonha e depressão, padrões de múltipla dependência" (Telford, p. 135-142).

Clemente (1977) sintetiza alguns padrões comportamentais no processo de percepção do filho deficiente em duas atitudes básicas: rejeição e superproteção. Acrescenta, que os principais problemas correspondem ao ônus que essa pessoa causa, à insegurança interna e à sua consequente aceitação passiva. Esse autor coloca que, em famílias reprimidas, em condições adversas, numa realidade da maior parte dos países em desenvolvimento, o grande destaque é a busca pela subsistência. Quer se queira ou não, a família tem que satisfazer o desempenho coletivo. Essa satisfação global advém de alguns subsistemas internos como: a) do casal (pais); b)dos membros; c) casal/membros; d) irmãos. O surgimento de alguém diferente altera um desses subsistemas dependendo do grau da gravidade da deficiência.

Mayrink (1986) em sua obra Anjos de Barro relata o discurso de um pai: "ninguém espera filhos deficientes". Este e outros relatos ocorrem, cotidianamente, na maioria das vezes, com as famílias de deficientes.

West (1985) falando das várias formas de como a família e seus membros podem ser afetados pela presença de um filho retardado mental inclui: "o impacto psicológico e emocional que esta pode ter sobre seus membros individualmente na família, as trocas nos acontecimentos de vida diária, as trocas das interrelações dos membros com outros membros da comunidade, a necessidade de cuidados e serviços

especiais" (p.136).

Kubler-Ross (1969) descreveram as etapas da experiência dos pais de um filho mentalmente retardado: "confusão, negação, compensação, depressão, aceitação, culpa e vergonha".

O presente trabalho, levantará denominadores comuns na percepção das mães entrevistadas e interpretará os padrões de reações inseridos nos discuros das mesmas, bem como seu papel na autopercepção dos filhos.

III - METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados bibliográficos sugerem que o assunto não tem sido tão pesquisado. Segundo Alencar (1982), ocorrem dificuldades metodológicas para se investigar processos perceptuais em indivíduos ditos "excepcionais".

Antecedente ao presente trabalho, realizou-se uma pesquisa-piloto que possibilitou a adaptação dos instrumentos e a análise das dificuldades frente a essa investigação. O maior problema para a pesquisa sobre percepção, talvez, esteja pousado no fato de que as percepções se encontram dentro das pessoas e estas não se abrem para a observação direta. Portanto, para conhecer alguém, apreender como ela se vê, é vista e sente o mundo que a rodeia adotamos a postura de ouví-la. Dessa forma, a principal questão deste trabalho será verificar se através da análise das percepções feitas de si próprios, por excepcionais educáveis, será possível definir padrões de estigmatização aos quais os mesmos estão submetidos pela escola e família.

A partir da relação de atividades desenvolvidas em casa (caseiras) e na escola (escolares ou acadêmicas) pelos próprios sujeitos organizou-se uma investigação de como ocorre esse desempenho, a percepção que ele tem de si e como os outros o vêem.

Baseado nisto, planejaram-se os objetivos específicos da pesquisa, a seleção das amostras, os procedimentos, os instrumentos e a apresentação estatística.

1. Objetivos Específicos

Os mesmos incidiram sobre três áreas de análise, ou seja, percepção que os alunos de classe especial têm de si, em função de suas atividades, percepção que suas mães têm sobre seus desempenhos e a percepção dos professores sobre as suas atividades.

a. Quanto à autopercepção do aluno pesquisou-se:

- atividades caseiras dos sujeitos
- atividades lúdicas/lazer e ou entretenimentos
- como ocorre esse desempenho (como ele próprio informa)
- quais são as causas da ocorrência dessa forma de desempenho
- como os outros avaliam esse desempenho (como é dito)
- quais são as consequências para a autopercepção.

b. Quanto à percepção das mães pesquisou-se:

- como as mães vêem seus filhos, incluindo características positivas e negativas
- quais foram os recursos humanos que esclareceram as dificuldades das crianças às mães
- quais foram as percepções passadas por esses profissionais sobre seus filhos

- quais são as expectativas das mães com relação ao desempenho de mudanças dos filhos.

c. Quanto à percepção das professoras investigou-se:

- como as professoras vêem seus alunos, envolvendo a descrição de aspectos positivos e negativos
- as causas relatadas pelas professoras ligadas ao sucesso e ao insucesso de seus alunos.

2. Sujeitos

Fizeram parte deste trabalho três tipos de sujeitos: alunos de classes especiais, mães desses alunos e as professoras.

Os grupos foram designados da seguinte forma: GA - referindo-se ao grupo de alunos, GM - das mães, GP das professoras.

Para se ter uma visão global da situação do "aluno especial" da cidade de Assis, decidiu-se investigar todas as classes especiais inseridas nas escolas estaduais dessa cidade. Como havia 112 alunos e a investigação era em três níveis (aluno, mães e professor) selecionou-se 30% da população geral, distribuida em seis (6) escolas que foram designadas por ESTRATOS.

Portanto, a composição dos grupos obedeceu a amostra estratificada utilizando-se o seguinte procedimento:

. convencionou-se considerar cada escola como sendo um estrato, obtendo-se 6 estratos denominados: A, B, C, D, E, F.

. o sorteio foi feito de modo proporcional a 30% tomando-se, portanto, 30% dos sujeitos de cada período escolar que recebeu a designação de SUBESTRATO (manhã, tarde). O índice 1 indicará o subestrato correspondente ao turno da manhã e o 2 ao turno da tarde.

. obteve-se 33 sujeitos distribuídos da seguinte forma:

ESTRATO A

Subestrato A1-30/100 de 8 alunos = 2 sujeitos

Subestrato A2-30/100 de 8 alunos = 2 sujeitos

ESTRATO B

Subestrato B1-30/100 de 15 alunos = 5 sujeitos

Subestrato B2-30/100 de 15 alunos = 5 sujeitos

ESTRATO C

Subestrato C2-30/100 de 13 alunos = 4 sujeitos

ESTRATO D

Subestrato D2-30/100 de 15 alunos = 5 sujeitos

ESTRATO E

Subestrato E1-30/100 de 8 alunos = 2 sujeitos

Subestrato E2-30/100 de 8 alunos = 2 sujeitos

ESTRATO F

Subestrato F1-30/100 de 11 alunos = 3 sujeitos

Subestrato F2-30/100 de 11 alunos = 3 sujeitos

. a seguir passou-se à consideração do "sistema de referência", dado pela relação nominal e respectivos números dos pontos amostrais, afim de se proceder o sorteio.

. só foram sorteados os alunos considerados, através de laudos psicológicos, "excepcionais mentais educáveis"

. a idade abrangeu os limites de 7; 2 anos a 16; 1 anos.

O nível sócio-econômico correspondente a VI e VII foi obtido pela classificação de acordo com a hierarquia de prestígio ocupacional de Hutchinson.

. outro critério adotado foi ausência de problemas de linguagem, em função do uso do instrumento puramente verbal: entrevista.

Portanto, a composição dos estratos ficou da seguinte forma:

ESTRATO A:

Conteve 2 subestratos, ou seja, A1 com 2 sujeitos e A2 com 2 sujeitos.

O estrato A englobou sujeitos com idade variando 11;5 a 16; 1 anos, sendo 2 do sexo masculino e dois do sexo feminino e os 4 pertencentes ao nível sócio-econômico nível VI.

ESTRATO B:

Compôs-se de 2 subestratos, ou seja, B1 contendo 5 alunos e B2 com 5 sujeitos (de um total de 15).

O estrato B agrupou alunos de 7;3 a 12;0 anos, sendo 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, 7 pertencentes ao nível sócio-econômico VI e 3 ao VII.

ESTRATO C:

Conteve só um subestrato pois só há uma classe especial nessa escola, sendo no período da tarde. O subestrato C2 contou com 4 sujeitos com idade de 11?1 a 12;10 anos, sendo 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, 3 situados no nível sócio-econômico VI e 1 no nível VII.

ESTRATO D:

Também conteve só um subestrato pela mesma razão anterior.

O subestrato D2 é composto por 4 sujeitos com idade de 8;10 a 11;3 anos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo mascu-

lino, 2 pertencentes ao nível VI e 2 classificados como nível VII.

ESTRATO E:

Foi composto de 2 subestratos. E1 formou-se com 2 sujeitos cuja idade variou de 9;11 a 14;4 anos e E2 compôs-se de 2 sujeitos. No estrato E havia 2 sujeitos do sexo masculino e 2 do sexo feminino e distribuiram-se igualmente no nível VI e VII.

ESTRATO F:

Agrupou 2 subestratos. F1 e F2 foram compostos por 3 sujeitos com idade de 7;2 a 13;0 anos sendo 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A distribuição nos níveis sócio-econômicos foi igual: 3 no nível VI e 3 em VII.

2.1. Constituição do GA (grupo de alunos)

Quadro 1 - Distribuição Geral dos Sujeitos

SUJEITO	SEXO	IDADE	SUBESTRATO	NÍVEL S. ECON.
S1	masc.	13.8	A1	VI
S2	fem.	16.1	A1	VI
S3	masc.	14.0	A2	VI
S4	fem.	11.5	A2	VI
S5	masc.	8.10	B1	VI
S6	fem.	7.4	B1	VII
S7	masc.	9.6	B1	VI
S8	fem.	10.6	B1	VI
S9	masc.	12.0	B1	VII
S10	masc.	12.0	B2	VI
S11	fem.	10.7	B2	VI
S12	masc.	9.6	B2	VII
S13	fem.	7.3	B2	VI
S14	masc.	8.9	B2	VI
S15	masc.	11.6	C2	VII
S16	fem.	12.0	C2	VI
S17	masc.	12.10	C2	VI
S18	fem.	11.1	C2	VI
S19	fem.	10.9	D2	VII
S20	masc.	11.0	D2	VI
S21	fem.	8.10	D2	VII
S22	masc.	11.3	D2	VI
S23	fem.	11.1	D2	VII
S24	masc.	10.1	E1	VI
S25	fem.	10.0	E1	VII
S26	masc.	9.11	E2	VI
S27	fem.	14.4	E2	VII

SUJEITO	SEXO	IDADE	SUBESTRATO	NÍVEL S. ECON.
S 28	masc.	7.2	F1	VII
S 29	fem.	10.3	F1	VI
S 30	masc.	13.0	F1	VII
S 31	fem.	9.6	F2	VI
S 32	masc.	12.2	F2	VII
S 33	fem	10.5	F2	VI

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos do GA, nos estratos, por idade

	ESTRATOS						
IDADE	A	B	C	D	E	F	TOTAL
7.0 9.11		6		1	1	2	10
10.0 12.11	1	4	4	4	2	3	18
13.0 16.11	3				1	1	5

Portanto, observando-se o quadro 2 percebe-se a composição do GA (grupo de alunos) quanto à idade: 10 alunos encontram se na faixa etária correspondente a 7;0 anos até 9;11 anos; 18 na faixa de 10;0 anos a 12;11 e 5 entre 13;0 e 16;11 anos. Conclui se que a maioria dos sujeitos estão na faixa pré-pubere.

Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos de GA, nos estratos, por sexo

	ESTRATOS						
SEXO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
FEMININO	2	4	2	3	2	3	16
MASCULINO	2	6	2	2	2	3	17

O quadro indica que há 16 sujeitos do sexo feminino e 17 do masculino.

Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos do GA, nos estratos, pelo nível sócio-econômico

	ESTRATOS						
NÍVEL S. ECO.	A	B	C	D	E	F	TOTAL
VI	4	7	3	2	2	3	21
VII		3	1	3	2	3	12

Quanto ao nível sócio-econômico 21 situam se no nível VI e 12 no nível VII, podendo-se concluir que se tratam de filhos de famílias de "baixa renda".

2.2. Sujeitos do GM (grupo de mães)

Com relação às mães cada uma possui o número correspondente ao sujeito descrito em GA (alunos).

Portanto, as mães receberam a designação que se segue:

M1 corresponde ao sujeito S1

M2 corresponde ao sujeito S2, e assim por diante.

2.2.1. Constituição do GM (grupo de mães)

Quadro 5 - Distribuição geral das mães, nos estratos

SUJEITO	IDADE	OCUPAÇÃO
M 1	39.0	prendas domésticas
M 2	45.3	" "
M 3	34.0	" "
M 4	29.0	" "
M 5	24.0	manicure
M 6	26.0	lavadeira
M 7	31.0	boía-fria (em temporadas)
M 8	37.0	faxineira
M 9	35.2	prendas domésticas
M 10	37.0	lavadeira
M 11	32.0	costureira (arremata)
M 12	28.0	faxineira
M 13	28.0	margarida (limpa-rua)
M 14	36.0	lavadeira/passadeira
M 15	40.4	cozinheira/pensão
M 16	42.4	faxineira
M 17	45.0	bóia-fria (de vez em quando)
M 18	39.0	lavadeira
M 19	37.0	prendas domésticas
M 20	39.0	" "
M 21	41.0	" "
M 22	48.0	lavadeira
M 23	45.0	faxineira
M 24	30.0	prendas domésticas
M 25	31.0	vende verduras (folhas/quintal)
M 26	28.0	prendas domésticas
M 27	46.0	" "

SUJEITO	IDADE	OCUPAÇÃO
M 28	24.0	empregada doméstica
M 29	29.0	ajuda marido / trato de animais
M 30	45.0	revende ovos (da granja)
M 31	31.0	prendas domésticas
M 32	36.0	" "
M 33	29.0	empregada doméstica

O quadro 5 planifica a apresentação de todas as mães, suas idades e ocupações. Tratam se de mulheres que desempenham atividades simples e de baixa renda, sendo que esta é empregada no orçamento da casa.

Quadro 6 - Distribuição das mães, nos estratos, por idade.

	ESTRATOS						
IDADE	A	B	C	D	E	F	TOTAL
20.0 24.11		1				1	2
25.0 29.11	1	3			1	2	7
30.0 34.11	1	2			2	1	6
35.0 39.11	1	4	1	2		1	9
40.0 44.11			3	1			4
45.0 50.11	1			2	1	1	5

A faixa etária das mães varia de 20;0 a 50;0 anos, sendo que a faixa mais freqüente corresponde à de 35;0 a 39;11 anos comportando 9 mães.

2.3. Constituição do GP (grupo de professoras)

Com relação às professoras (todas do sexo feminino) contou-se com 8 elementos. A convenção utilizada foi a seguinte:

P1 relativa ao subestrato A1

P1 relativa ao subestrato A2 (por ser a professora que duplica carga horária)

P2 do subestrato B1

P2 do subestrato B2 (idem caso anterior)

P3 do subestrato C2

P4 do subestrato D2

P5 do subestrato E1

P6 do subestrato E2

P7 do subestrato F1

P8 do subestrato F2

Quadro 7 - Distribuição das professoras nos estratos

ESTRATOS	A		B		C	D	E		F	
SUBESTRATOS	A1	A2	B1	B2	C2	D2	E1	E2	F1	F2
PROFESSORAS	P1	P1	P2	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8

3. Instrumentos

3.1. Seleção

Para a seleção do instrumento utilizou-se dois critérios, ou seja, a finalidade da pesquisa e adaptação dos resultados de estudo-piloto ao grupo atual em estudo.

a) Finalidade da pesquisa

Como decidiu-se pela investigação e classificação das atividades dos sujeitos e a conseqüente interpretação sobre elas, optou se em usar o "discurso" dos mesmos, mas que girasse em torno de algumas questões básicas que serão expostas mais adiante. Porém, a "fala" do sujeito não seria interrompida em nenhum momento.

Dessa forma podemos caracterizar o instrumento como entrevista fechada.

Alencar (1982) na tentativa de avaliar o auto conceito de excepcionais, através de escalas e questionários, discute os problemas encontrados em função de suas limitações.

Concordamos com a autora ao relatar que uma das primeiras e grandes dificuldades no uso de instrumentos para investigar a dinâmica do excepcional se refere a não compreensão do conteúdo do material. Pier & Harnal (1964) ci

tado na literatura usa o instrumento "Como eu me sinto a respeito de mim mesmo", tentando enfocar áreas de aparência física, felicidade, satisfação e ansiedade que são categorias que o indivíduo tem dificuldade em abstrair seu conteúdo. Mc Fern (1974(cita a escala de autoconceito de Tennesee e Wood & Johnson (1972) e critica o inventário de autoconceito de Coopersmith utilizado com excepcionais. Lawrence & Winschel (1973) fazem críticas quanto à validade e a interpretação que esses instrumentos proporcionam.

A autora deste trabalho acha que o processo perceptual do sujeito é um conjunto de percepções dinâmicas e que o indivíduo não se define como uma soma de traços e sim como resultado das interações de suas qualidades. Rejeita, portanto, o uso de escalas onde o "excepcional" tenha que dar notas simbólicas com relação aos possíveis traços que se lhe apresentem.

b) Adaptação ao grupo em estudo

Como esta investigação tem como ponto central o "excepcional mental educável", que pela própria definição apresenta dificuldades, realizou-se como etapa anterior o estudo_piloto para se avaliar a economia e facilidade de compreensão do que era solicitado. Constatou-se a possibilidade de uma riqueza de categorias e decidiu-se manter

as questões-chaves que seriam orientadoras da entrevista.

À utilidade, compreensão e economia frente à entrevista somou-se a quantidade de informações dadas pelos sujeitos que permitiram garantir-se de uma coleta de dados adequados e suficientes na pesquisa propriamente dita.

Quanto à técnica de realização das entrevistas seguiu-se as recomendações de McLean e outros na fonte fornecida por McLean, Snyder McLean, Sack y Decker (apud Lorenzo, 1985). Esta fonte relaciona algumas estratégias facilitadoras que devem ser empregadas pelo adulto na interação com o "retardado":

- utilizar linguagem modificada e adaptada à criança
- expressões curtas
- uso de gramática simplificada
- enunciação clara.

Encontram-se nos apêndices do trabalho os roteiros das entrevistas (com alunos e mães) e do formulário utilizado com professores.

3.2. Critérios específicos de análise dos instrumentos

De acordo com os problemas que foram aparecendo na análise do material, alguns critérios especiais tiveram que ser organizados e incluídos no trabalho envolven

do definições de termos e escolha de categorização. Ver anexo 4.

4. Situação e procedimento

4.1. Com relação aos sujeitos do GA (Grupo de alunos)

A escolha do procedimento neste trabalho tem uma explicação pessoal carregada de experiências como docente, cidadã comprometida com as minorias e pesquisadora. Para compreender a estrutura do fenômeno "a excepcionalidade mental", a categoria "educável" e os "processos perceptuais inseridos nas relações interpessoais dela" adotou-se ter acesso ao fenômeno abandonando escalas e questionários já elaborados e estruturados.

Conhecer a realidade que nos propusemos inclui participar dela, recorrendo à fonte de informação de seu próprio significado: aluno.

O papel da pesquisadora foi de facilitadora do discurso, por meio de incitações, encorajamentos, elucidações, pedidos de esclarecimentos e estímulos.

A situação de entrevista pode ser descrita da seguinte forma:

4.1.1. Local: escolas A, B, C, D, E, F, designadas por estratos.

4.1.2. Horário: o mesmo do funcionamento da classe

4.1.3. Forma: individual

4.1.4. Rapport: estabeleceu-se o rapport realizando se perguntas gerais sobre a escola, preferências, amigos de classe e extra classe. Os dados dessa conversa não foram submetidos a registro, afim de "desensibilizar a criança" e instalar um "clima de amizade" informal.

Após essa conversa inicial explicamos que iríamos fazer um trabalho (estudo) sobre a sua classe e as pessoas que a frequentavam. Consultamos se gostaria de colaborar. Em caso negativo, poderia voltar para a classe. Concordando com o proposto, iniciava-se a explicação de como seria a entrevista:

" — Nós vamos conversar sobre algumas coisas. Só que será como fazem na televisão, você já viu? O repórter pergunta para pessoas na rua: " — o que você fez hoje; o que acha dos preços; gostou das férias? etc..." A gente vai fazer do mesmo jeito que o reporter faz. Eu pergunto e você vai respondendo e falando o que você achar importante sobre o que é perguntado. Quando você falar ou me contar as coisas eu vou pedindo para você explicar quando eu não entender".

A partir disso iniciamos a apresentação das questões básicas, orientadoras da entrevista, estimulando

quando necessário. Consideramos "necessário" nas seguintes situações:

- respostas incompletas
- desvio do assunto (colocações que nada tinham a ver)
- interrupções seguidas de silêncio
- indicações de não entendimento das questões
- insistência diante do "num sei", "acho que sim", "porque sim", "porque não", "ah!".

Realizou-se registro cursivo e explicou - se para os sujeitos que eu (pesquisadora) teria que escrever para que não fosse esquecido nada do que ele havia dito, pois era muito importante a sua "fala".

4.2. Com relação aos sujeitos do GM (Grupo das mães)

Foram realizadas as seguintes etapas:

4.2.1. Contato com as mães: após o sorteio dos sujeitos e designadas as mães, elas foram contatuadas através de um bilhete convidando-as à comparecerem na escola, com data e horários marcados, onde seriam esclarecidas sobre o trabalho.

Após três faltas consecutivas, as mães foram visitadas (visita domiciliar) e convidadas a colaborar.

Utilizando se de termos bem familiares ao nível sócio-econômico das mães aludidas, procurou-se motivar a entrevista explicando-se o objetivo do trabalho, no sentido de se levantar como aconteciam as formas de se ver (aluno X aluno, mãe X aluno, escola X aluno).

Quanto à técnica de realização de entrevistas, seguimos a proposta por Bleger (1980) a fim de garantir melhor precisão nos dados a serem obtidos.

4.2.2. **Reunião com as Mães:** reunidas em grupo, para um conhecimento geral sobre o tema com o qual tinham colaborado (por estrato) e incentivo para que se organizassem chamando as outras mães a fim de participarem mais ativamente das decisões escolares relacionadas aos seus filhos que frequentavam classe especial.

4.3. Com relação aos sujeitos de GP (grupo das professoras)

Foram entregues os formulários que deveriam preencher sobre seus alunos, após explicação do que havia sido realizado na pesquisa, ou seja, no levantamento com os alunos e com as mães.

Os formulários que não continham a explicação de porquê o desempenho do aluno era X ou Y, foram submetidos a reaplicação, ou seja, pediu-se que fossem completa

das as causas motivadoras de tais comportamentos. Em último recurso adotou-se a "explicação" do que faltava ser respondido e de quanto eram importantes os dados que elas fornecessem.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do atual trabalho serão apresentados e discutidos logo em seguida obedecendo-se a seguinte ordem: a) dados relativos aos alunos; b) às mães; c) às professoras.

1. Grupo de Alunos (GA)

Como levantamos respostas relativas a atividades caseiras, lúdicas e escolares a sua apresentação será na seqüência que se segue:

- em 1º lugar, as atividades caseiras e lúdicas;
- em 2º lugar, as acadêmicas ou escolares.

TABELA 1

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas sobre atividades caseiras, do grupo masculino.

ATIVIDADES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Limpeza / casa partes / objetos	2	11	1	4	6	6	30
Manutenção / horta / jardim	1	-	-	-	-	-	1
Auxílios ao pai	1	5	-	-	1	-	7
Culinária	1	-	-	-	-	-	1
Cuidados com animais	-	-	2	-	-	-	2
Compras	-	-	-	-	-	1	1
Servir adultos	-	-	-	-	-	1	1
Não faz nada	-	-	1	-	-	-	1

A tabela 1 mostra a distribuição de frequências das respostas do grupo masculino com relação ao primeiro ítem constado acima, em primeiro lugar. Encontrou-se que:

. os meninos desempenham tarefas tais como limpeza da casa, suas partes e objetos contidos nela, realizam manutenção da horta e jardim, prestam auxílios ao pai, desenvolvem culinária, cuidam de animais, fazem compras, prestam serviços (pequenos) a adultos.

. a limpeza da casa, partes e objetos contidos nela faz parte de uma atividade comum e presente em todos os estratos e caracteriza-se como a mais frequente.

. registrou-se apenas em um estrato (C) a declaração de "ausência" de atividade onde o sujeito relata : "eu não faço nada em casa".

Estudando a possibilidade de se discutir a relação pai e filhos encontramos um dado interessante. Em 16 unidades de discurso, observa-se no estrato B,5 que declaram prestar auxílios ao pai. Em outros estratos (A e E) somente um discurso em cada revela este dado. Podemos analisar que, talvez, ocorra baixa solicitação de serviços pelo pai ou menor tolerância por parte da figura paterna com relação a prováveis comprometimentos nas produções dos filhos "diferentes". Este fato se contrapõe à figura materna que desempenha um papel de envolvimento, em todos os estratos .

Este envolvimento se caracteriza por pedidos, solicitação de prestação de serviços, ordens e avaliação de atividades.

TABELA 2

Distribuição das frequências, por estrato, das respostas sobre atividades caseiras, do grupo feminino.

ATIVIDADES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Limpeza / casa / partes objetos	6	13	4	5	6	12	46
Lavagem de roupa	-	2	1	-	-	-	3
Cuidados com os irmãos	-	-	-	1	-	2	3
Culinária	1	-	-	-	-	-	1

A apresentação e análise da Tabela 2 indica dados relativos a atividades desempenhadas pelo grupo feminino. É comum, em todos os estratos e com frequência mais elevada que os meninos, a realização de atividades referentes à limpeza da casa, partes e objetos contidos nela. As meninas ocupam-se, ainda, com a lavagem de roupa (B,C,E), executam atividades que indicam cuidados com os irmãos menores (D,F) talvez como continuidade do treino ligado à figura materna (reprodução de papéis) ou obrigação de participar da guarda diurna de membros da família enquanto os pais

trabalham.

Registrou-se, somente no estrato A, o desempenho de atividades de culinária.

TABELA 3

Distribuição das frequências, por estrato, das respostas sobre atividades lúdicas, do grupo masculino.

ATIVIDADES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
TV	1	-	1	1	-	-	3
Brincadeiras infantis	2	3	-	4	2	2	13
Carrinho	-	3	1	-	1	-	5
Bola	1	2	-	-	2	1	6
Caça	-	1	-	-	-	-	1
Bicicleta	-	1	1	-	-	1	3
Passeios / visitas	-	1	-	-	2	-	3

A sistematização da Tabela 3 mostra as atividades lúdicas/lazer e ou entretenimento do grupo masculino. Elas se diversificam entre o assistir TV (desenhos, novelas), as brincadeiras (pique; pega-pega; rela-rela; polícia - ladrão; saci-pererê; jogo de lata; balanço), o brincar de carrinho, o uso da bola, caçar passarinhos, uso da bicicleta

e passeios e visitas (geralmente a parentes). As brincadeiras infantis aparecem como mais freqüentes. Não notou-se, em nenhum momento, a presença ou declaração de brinquedos ditos "industrializados". Os carrinhos utilizados (B,C,E) são simbolizados por tijolos, latas vazias, caixas e "tocos de madeira".

TABELA 4

Distribuição das frequências, nos estratos, das respostas sobre atividades lúdicas, do grupo feminino.

ATIVIDADES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
TV	-	1	-	-	-	-	1
Brincadeiras infantis	-	-	2	2	1	6	11
Carrinho	-	-	-	-	1	-	1
Brincar de bola	-	1	1	1	-	-	3
Brincar de casinha	1	6	-	1	-	2	9
Brincar na areia	-	-	-	1	-	-	1

Serão descritas as atividades de entretenimento do grupo feminino. Elas englobam o brincar de casinha, brincar de bola, assistir TV, as brincadeiras infantis, brincar

na areia e brincar de carrinho. As mais freqüentes são as brincadeiras infantis que envolvem o jogo de esconde-esconde, a roda, amarelinha, pular corda, brincar de elástico. Essas brincadeiras concentraram-se nos estratos C, D, E, F, porém estiveram ausentes em A e B. A categoria brincar de casinha também foi frequente em quatro estratos: A, B, D, F, verificando-se que é uma atividade que corresponde ao interesse de uma faixa pré-pubere.

As decorrências das Tabelas 1, 2, 3 e 4 são:

. observa-se que tanto meninos quanto meninas consideradas "excepcionais educáveis" participam de atividades caseiras ligadas à limpeza geral da casa, nos levando a considerar que participam da dinâmica de manutenção do lar. Isso, provavelmente, por serem pré-puberes e poderem com certa segurança serem orientados em aspectos pré-profissionalizantes.

. há uma maior diversidade de atividades vivenciadas pelos meninos nos levando a concluir que as meninas são mais direcionadas para tarefas "do lar", neste caso a limpeza, manutenção e outros préstimos em casa, embora não se perceba tendência à acentuada diferenciação sexual diante das mesmas.

. os interesses lúdicos dos meninos e meni

nas são semelhantes quanto à categoria brincadeiras infantis, porém se diversificam quanto à variedade das mesmas. Os meninos realizam atividades de pique, rela-rela, polícia-ladrão, saci-pererê, jogos de lata, balanço e as meninas brincam de esconde-esconde, amarelinha, pular corda, roda, elástico.

Observando-se os dados percebe-se que a participação desses sujeitos no cotidiano da família é efetiva e indispensável, porém caracterizada por alguns aspectos significativos que se seguem:

. observando-se estrato por estrato, a reprovação é a categoria que apresentou-se com frequências bem altas para traduzir a reação dos outros frente às atividades caseiras; esses outros envolvem mãe, pai, irmãos.

. de forma contraditória, ou seja, se opondo à reprovação surge a aprovação com expressão próxima, sendo maior que a anterior.

. de modo confuso, percebem-se também discursos ou respostas que não esclarecem reações das pessoas com as quais ocorrem as interações, no dia a dia.

TABELA 5

Distribuição das frequências, por estrato, das respostas que indicam as reações dos outros, em atividades caseiras

REAÇÕES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Aprovação	9	8	6	6	6	5	40
Reprovação	4	9	7	8	2	6	36
Agressão física / verbal	-	1	-	1	-	-	2
Ordem para refazer	1	1	1	-	2	3	8
Interrupção da tarefa/ adulto	-	2	-	1	-	-	3
Recompensa financeira	-	-	-	-	1	-	1
Determinação e exigência de desemp. correto	-	2	-	1	-	3	6
Previsão de insucesso	-	-	-	2	-	-	2
Ninguém fala nada	-	-	-	2	-	2	4
Respostas que não esclarecem reações	4	-	3	3	-	2	12

Portanto, o exame da Tabela 5 permitirá a planificação das várias reações dos outros frente às atividades dos sujeitos. Elas envolvem além da reprovação, aprovação e respostas confusas, as demais: agressão física/verbal, ordem para refazer as tarefas, determinação para interromper a tarefa, recompensa financeira, determinação e exigência de desempenho correto, previsão de insucesso até a ausência de reações, onde os sujeitos declaram que os outros ou ninguém não fala nada.

Um dado colhido e importante para este trabalho é que se depara com "reprovação" contínua por parte dos que rodeiam a criança de classe especial. Portanto, também,

em casa, embora seja um elemento contribuidor e cooperador, recebe depreciações frente ao seu desempenho. A auto-informação, como qualquer outro comportamento, envolve as próprias percepções e as percepções das situações do "eu" e do "não eu", donde se conclui que em casa o sujeito se auto-informa negativamente, na maioria das vezes.

Decorrente da própria percepção adicionada à impressão explicitada pelos familiares e pessoas que o rodeiam, o sujeito responde como ele vê o próprio desempenho nas tarefas relacionadas anteriormente.

Pelos dados percebe-se a influência diretiva e cobradora associada à ordem para refazer (am alguns estratos) e até a previsão profética do insucesso (no estrato D).

A declaração de que "ninguém fala nada" nos sugere mais do que "omissão" frente ao desempenho, talvez, a ausência de pessoas no lar quando ocorre a atividade. Porém isto não foi investigado.

TABELA 6

Distribuição das frequências, por estrato, das respostas dos sujeitos sobre seu desempenho.

RESPOSTAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Produção satisfatória	7	17	13	8	9	10	64
Insatisfatória	3	18	15	11	12	11	70
Indicações de capacidade	3	4	3	4	-	4	18
Incapacidade	2	8	6	7	-	6	29
Oscilações erros/acertos	1	1	2	1	1	3	9
Respostas que não esclarecem	1	6	-	-	1	-	8

A Tabela 6 mostra como os sujeitos vêem seu próprio desempenho.

A experiência continuada através da avaliação negativa tende a intensificar o fenômeno da desvalorização, caracterizado pelas declarações de produção insatisfatória e com incapacidade até as oscilações que englobam erros e acertos.

A tabela 6 sistematiza os dados que caracterizam as formas de produção: insatisfatória, satisfatória, sinais de capacidade e incapacidade. Notam-se, ainda, respostas que indicam oscilações, ou seja, presença ora de erros, ora de acertos além daquelas que não esclarecem o que os sujeitos gostariam de falar sobre seu desempenho.

As maiores freqüências se concentraram na seguinte ordem: produção insatisfatória, satisfatória e sinais de incapacidade. Concluindo sobre estes aspectos a li

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

teratura, através de Litjens (1969) mostra e corrobora os dados deste trabalho que indicam que a desvalorização e o isolamento social exercem um poder de interferência negativa na imagem de si próprio. Nesta pesquisa pode-se declarar que os dados refletem que os sujeitos se autopercebem negativamente e sentem-se desvalorizados pelo ambiente que os cerca.

TABELA 7

Distribuição das frequências, por estratos, das causas relativas ao desempenho caseiro.

DESEMPENHO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
		CAUSAS	INTERNAS				
Preferência	1	5	1	1	2	-	10
Habilidade pessoal	4	6	3	6	5	17	38
Esforço	-	-	1	-	-	-	1
Porque sim	-	1	3	3	3	11	21
Não cita causas	4	28	4	7	8	2	53
Desconhece o porque	-	3	-	-	-	-	3
		CAUSAS	EXTERNAS				
Habilidade (dos outros)	-	-	1	-	1	-	2
Tipo de tarefa material	-	1	3	2	-	1	7

Descrevendo sobre as causas indicativas do desempenho caseiro, a Tabela 7 fornece os dados agrupados em causas externas e internas.

As causas internas englobam em primeiro lugar a habilidade pessoal (38 respostas), a preferência pelas atividades (10 relatos) e esforço (1 resposta). As causas externas agrupam com maior frequência o tipo de tarefa e ou material como causadores do desempenho e depois a habilidade dos outros.

Resumindo, tem-se que:

a) os sujeitos fazem uso de explicações externas referentes a atividades caseiras, geralmente ligadas à habilidades dos outros, porém com maior incidência no "tipo de tarefa" e ou "material". Portanto, o sucesso ou insucesso do desempenho caseiro parece depender da interferência dos que o rodeiam e da qualidade da tarefa (se é difícil ou não, como ela ou o material se apresenta) e ou o material, com maior tendência.

b) os sujeitos fazem uso de explicações internas, ou seja, justificações com destaque às causas internas. Estas causas estão ligadas à própria habilidade (ser capaz ou não), preferência/gosto pela tarefa, próprio esforço.

c) encontrou-se em 5 estratos o uso do "por

que sim" e em um estrato o "num sei porque" revelando o desconhecimento das causas do seu próprio desempenho.

Como não era interesse, neste trabalho, usar referencial teórico piagetiano não destacamos aspectos dos trabalhos com relação ao uso dos "porques". Porém, a falta de justificativas lógicas em várias categorias (decorrentes dos dados encontrados nas questões-chaves) situaria, segundo Piaget (1967), alguns sujeitos numa etapa de raciocínio abaixo de 7/8 anos. Isto porque este autor sustenta que por volta dessas idades é que as ligações lógicas devem se desenvolver. A ligação de uma razão a uma consequência é a de implicação ou lógica. Acrescenta ainda, que "não é a ausência de conhecimentos que impossibilita a criança de justificação lógica. É mais porque ela não sente necessidade disto, em função de seu egocentrismo" (Piaget, 1973).

Uma outra explicação que pode ocorrer, junto aos sujeitos deste trabalho, para essa inabilidade de justificação lógica seria o fato de que as crianças socializam muito pouco entre si sua pesquisa de explicação causal, por não serem estimulados no cotidiano, em casa e na escola. Por outro lado, a relação de implicação lógica tem como origem a relação de motivação psicológica. Portanto, à medida que aumentam as interações e estas são permeadas por insucesso e desinteresse o sujeito se sente "desmotivado" para explicar os fatos ou fenômenos.

Neste trabalho, tanto o sucesso como o insucesso receberam maior carga atribucional a fatores internos, ou seja, a causalidade interna permeou o maior número de respostas frente ao desempenho caseiro. O trabalho de Bruce (1981) corrobora parte desta pesquisa. Sobre atribuições causais de pais e crianças com problema clínico, indicou que os pais fazem mais atribuições internas do que externas para os problemas dos filhos. Em contraste, crianças foram uniformemente distribuídas em atribuições causais diante de seus problemas. Ambos, pais e crianças, fazem significativamente mais atribuições internas ao sucesso. Porém, para os problemas das crianças (insucesso) a explicitação dos mesmos esteve ligada a atribuições externas.

TABELA 8

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas sobre atividades lúdicas/entretenimentos.

REAÇÕES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Prazer / satisfação	2	10	2	7	3	8	32
Capacidade	1	-	2	4	1	2	10
Incapacidade	-	-	-	-	2	4	6
Não dá avaliação	-	-	1	-	1	-	2

Para encerrar a primeira parte, ou seja, resultados encontrados no desempenho caseiro e lúdico, apresentamos a Tabela 8 que indica as respostas sobre o desempenho dos sujeitos nas atividades de lazer e entretenimento.

As respostas, em todos os estratos, indicam "prazer e satisfação" diante das mesmas. Isto, provavelmente, porque a censura do grupo social infantil é menor, menos controladora e o produto final não está a serviço do adulto que é um avaliador "permanente" e exigente. Há sinais de sentimentos de "incapacidade no brincar" em dois estratos (E, F), porém, em menor quantidade quando comparados com o total de sinais de capacidade frente ao entretenimento. Encontram-se respostas nos estratos (C, E) que não indicam que os sujeitos estejam se avaliando nas atividades de brincadeiras.

Uma síntese desses dados nos sugere que a descontração e ausência de avaliação do desempenho lúdico evita o surgimento de auto-avaliação negativa.

Iniciar-se-á, agora, a apresentação dos resultados obtidos com relação às atividades escolares ou acadêmicas.

As atividades, segundo relato das crianças, se relacionam à cópia, ditados, contas, desenhos e provas. Não registrou-se nenhuma atividade, em nenhum relato, dife

rente das citadas possibilitando dessa forma uma crítica sobre a "mecanicidade" das tarefas desenvolvidas em classe especial.

TABELA 9

Distribuição das frequências, por estratos, das reações dos outros frente a atividades acadêmicas.

REAÇÕES	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Aprovação	5	7	3	4	2	5	26
Reprovação	7	9	4	5	3	6	34
Agressão verbal/física	-	-	1	2	-	-	3
Ordem para refazer	-	4	-	3	-	-	7
Atitudes inadequadas da professora	3	4	3	-	2	2	14
Não dá reacões	4	-	3	4	3	4	18
Respostas que não esclarecem	3	4	-	3	-	4	14

Sobre as reações dos outros frente ao desempenho escolar, em todos os estratos, registrou se aprovação e reprovação sendo esta última categoria a mais frequente . Portanto, os próprios sujeitos relatam que recebem reprovação pelas atividades desenvolvidas. Outra categoria que surgiu com certa frequência refere-se às atitudes inadequadas

da professora que incluiam "o ficar brava", "não fala a nota", "não dá o ditado", "dita depressa", "não corrige contas", etc..

Em ocorrências mais diluidas, as outras reações são: ordens para refazer a tarefa escolar, agressão verbal e física. Além destas, constatou-se respostas "que não esclarecem reações dos adultos, bem como discursos indicando que "não há reações" demonstradas por pessoas que rodeiam os sujeitos, além de agressão verbal/física nos estratos C, D.

Concluindo a discussão dos dados relacionados com reações dos outros, percebe-se um fato interessante, muito próximo ao encontrado por Sanches (1981), embora com crianças de orfanato. Trata-se de um caráter auto acusatório nos relatos: "a tia é boa, eu que não consigo...". Essa capacidade em se "auto analisar" tem como meta, talvez, des - culpabilizar a professora mesmo indicando atitudes inadequadas. Em algumas situações, o aluno de classe especial a vê como uma figura ambivalente. Um exemplo poderia ser a referência feita pelos sujeitos sobre a avaliação de suas atividades: "ela nem dá prova pra mim; ela marca vermelho; ela fala que tá bonito; ih ela é boa prá nóis; ela falô que eu sei; chi, ela nem corrige o meu..."

TABELA 10

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas dos sujeitos sobre seu desempenho acadêmico.

RESPOSTAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Produção satisfatórias	3	6	4	5	4	5	27
Insatisfatória	4	8	6	7	5	8	38
Indicações de capacidade	9	9	5	4	7	8	42
Indicações de incapacidade	11	16	8	9	6	12	62
Oscilações erros/acertos	1	3	2	3	1	4	14

A Tabela 10 apresenta as respostas sobre o desempenho escolar, ou seja, como os sujeitos vêem suas próprias produções. As categorias que agrupam os discursos envolvem produção satisfatória, insatisfatória, indicações de capacidade e incapacidade, além de oscilações que indicam que ora acertam, ora erram os exercícios.

Os dados deste trabalho indicam maior tendência para os sentimentos de insatisfação (38 relatos) e incapacidade (62 relatos) frente aos próprios trabalhos, nos levando a concluir que a atribuição do insucesso ligado a causas internas, nos indivíduos de classe especial, provocaria sentimentos de desvalorização, ambivalência e ou divergên

cia com relação ao seu desempenho. Os prováveis estados emocionais ligados ao insucesso parecem centralizar-se, de acordo com os relatos, em incapacidade e culpa.

A criança de classe especial indica que sua autopercepção oscila entre o "não ser capaz" ("não sei, não consigo fazer...") e a perspectiva de que em algumas situações ou circunstâncias haja condições de resgatar suas "habilidades" ("acho que sei, ah... às veis eu consigo...").

Alguns relatos evidenciam conteúdo de culpa, conforme citação anterior: "não aprendo porque nóis brinca...", "não aprendo porque num presto atenção...". Isso pode estar significando que se houver reparação de tais características (desatenção e brincadeira) haverá chances de aprender e sair dessa classe diferente. Nota-se, em alguns casos a configuração dessa percepção no discurso das mães (ver Tabela 16, mais adiante): "se ele prestar mais atenção poderá até passar para outra classe...". Essa concordância no discurso parece traduzir o desejo de ir para a classe comum

TABELA 11

Distribuição das frequências, por estratos, das causas responsáveis pelo desempenho acadêmico.

DESEMPENHO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
			CAUSAS INTERNAS				
Preferência / gosto	4	3	2	-	-	-	9
Habilidade	5	7	3	4	3	6	28
Saúde	-	-	-	3	4	-	7
Porque sim	-	-	-	4	-	-	4
Não dá causas	6	8	2	3	5	4	28
Desconhecimento causas	3	-	2	3	2	-	10
			CAUSAS EXTERNAS				
Tipo da tarefa material	3	5	3	4	5	3	23
Adulto / professora	-	3	1	-	2	-	6

A Tabela 11 permite verificar que os sujeitos realizaram 44 relatos que foram agrupados nas causas internas e 29 que foram classificados nas causas externas.

As primeiras envolvem a habilidade pessoal, preferência ou gosto pelas atividades e saúde. As segundas englobam, neste trabalho, o tipo ou material e a interferência de adulto e ou professor. Além dessas, registrou-se a ocorrência de respostas que foram agrupadas em "porque sim", "desconhecimento de causa" e "não davam nem citavam as mesmas".

A causa mais frequente e interna foi a habilidade pessoal. Quanto à causa externa mais presente teve-se o

"tipo de tarefa ou material", em todos os estratos. Já nos estratos B, C e E, de forma rarefeita, os sujeitos aponta ram o "adulto (professor)" ligado ao sucesso e insucesso de suas atividades.

As razões-justificativas que utilizam pare cem não comportar uma real compreensão de sua condição de criança especial. Servem, porém, como suporte ou artifícios racionalizadores de uma percepção "do que se julga ser".

Rodrigues (1984) estudando o discurso de 120 estudantes concluiu que a atribuição do sucesso a fatores internos provocam estados emocionais que reforçam a auto es tima, e que estas emoções são decorrentes específicas da atribuição da causalidade.

À medida que os sujeitos conheceram o fracas so, com maior frequência, segundo Ringness (1961) eles ten dem a ter conceitos inferiores e menos realistas do "eu" do que as crianças ditas "normais". Jucknat (1937) já havia mostrado que o nível de aspirações pessoais entra em redução depois de ter conhecido fracassos. Nesse mesmo sentido, Telford contribui dizendo que "dificilmente alguém pode as pirar a fazer aquilo sobre o que não sabe nada". Acrescenta que a limitação intelectual contribui para a incompreensão das oportunidades reais do indivíduo. Corroborando estes achados da literatura, neste trabalho, o sujeito, não enten dendo a natureza das suas limitações intelectuais, sente-se

frustrado pela sua incapacidade para dominar conceitos e aptidões que os outros dominam. Essa experiência contínua de insucesso, provavelamente, ensinou este tipo de aluno a não tentar em vez de "tentar e errar mais uma vez". Os sentimentos de divergência ocasionam efeitos sobre o seu comportamento, independentemente da dimensão do desvio ou da avaliação social da diferença. O aluno sentindo-se divergente, percebe se afetado e motivado a se comportar assim. O desvio é considerado negativo, e sempre é uma inferioridade em função de um determinado propósito ou meta. Os sujeitos podem ser mais inferiorizados pelo seu conceito de eu diferente, do que, às vezes, pela sua própria incapacidade.

Concluindo, a nível dos alunos, podemos dizer que o aluno constrói seu conceito de eu e sua percepção pessoal através da destilação das muitas avaliações que os outros fazem dele. Acaba tendo de si próprio uma concepção adequada ou desajustada conforme se vê refletido nessas avaliações.

2. Grupo de Mães

A análise do discurso das mães revelou a existência de alguns denominadores comuns que foram classificados em termos de características positivas (critério de valo

ração) e negativas e agrupadas em termos de freqüência absoluta (critério estatístico).

TABELA 12

Distribuição das frequências, por estratos, dos denominadores comuns de percepção das mães envolvendo características positivas.

CARAC. POSITIVAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Interesse escolar	2	6	-	3	-	-	11
Aspecto social / relacionamento	2	4	2	4	3	-	15
Cooperação	1	3	-	2	-	2	8
Obediência de ordens	1	2	-	2	-	2	7
Inteligência normal	-	4	-	2	2	-	8
Interesses lúdicos	2	7	2	3	-	-	14
Esforço	-	-	-	2	-	4	6
Traços de personalidade "pos."	-	3	-	2	2	4	11

A Tabela 12 mostra que quanto a características positivas encontrou-se que as mães vêem em seus filhos sinais de interesse escolar, aspecto social e relacionamento adequados, cooperação, obediência de ordens, presença de inteligência normal, sinais de interesse lúdico, presença de esforço e traços de personalidade "positivos".

É interessante registrar que no estrato A, as mães indicam com igual frequência o interesse escolar, aspecto social e interesses lúdicos como as características positivas de seus filhos. Seguem-se, em menor proporção, as qualidades ligadas à cooperação e obediência de ordens.

As mães do estrato B relatam em primeiro lugar a presença de interesses lúdicos, seguidos de interesse escolar. Nesse mesmo estrato, quatro mães declaram a normalidade dos filhos, informando que possuem inteligência normal. Sobre este aspecto, Omote (1980) contribui afirmando que "... as mães de deficientes mentais quase sempre parecem alimentar esperanças, ainda que mínimas, de que afinal o pesadelo não seja de todo uma realidade, de que as dificuldades apresentadas pelos seus filhos deficientes mentais não passam de acontecimentos temporários e de que toda sua problemática seja decorrente de uma condição algo menos grave e dramática do que imaginam" (p. 83). Acrescenta dizendo que há nas mães "uma procura de condições para minimizar a gravidade da condição da criança, até mesmo uma condição vista como algo problemática ou sintomática de algum problema pode receber uma atribuição vantajosa...". Chamou a isto de "negação ou minimização da deficiência mental".

Corroborando os achados de Omote, neste trabalho tem-se depoimentos do tipo:

" — a diretora está enganada, ele não é retar

dado..."

"- ele não tem nada, precisa de uma professo ra paciente".

"- foi bom ele ir para a APAE como o médico mandô, eles mandaro ele de vorta... ele não é retardado..."

"- ele não é retardado, só não tem vocação pro estudo..."

No estrato C, metade das maês apontaram aspec tos sociais e relacionamento e outra metade os interesses lú dicos, como características positivas.

As mães do estrato D apontaram todas as cate gorias, como forma de perceberem seus filhos, porém com des taque do aspecto social e relacionamento.

No estrato E, também deram destaque à mesma característica do anterior. No estrato F, as maês percebem seus filhos portadores de "esforço e traços positivos de per sonalidade" em maior proporção do que cooperação e obediên cia de ordens, também relacionadas como características po sitivas.

As mães menos falantes foram do estrato C e as que mais elogiaram se situaram no estrato D. De forma oposta às primeiras , ou seja, do estrato C (Tabela 13) apresentaram qualidades negativas em todas as categorias .

Talvez, pudéssemos dizer que correspondem às mães que são mais depreciadoras do que elogiadoras.

TABELA 13

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas das mães - características negativas

CARAC. NEGATIVAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Relacionamento difícil	2	6	2	3	2	2	17
Preguiçoso	2	2	1	2	-	-	7
Comportamentos agressivos	2	3	2	1	2	1	11
Problema cerebral e ou excepcional	1	2	2	1	2	1	9
Desrespeito aos pais	1	-	1	-	-	-	2
Desleixado	2	1	2	-	1	3	9
Dificuldades de aprendizagem	4	10	4	5	4	6	33
Problemática emocional	2	4	1	2	2	3	14

A Tabela 13 indica as características negativas, que incluem relacionamento difícil, preguiçoso, presença de comportamentos agressivos, problema cerebral e ou excepcionalidade, desrespeito aos pais, desleixado, dificuldades de aprendizagem e problemática emocional.

O número de categorias agrupadas como características negativas é o mesmo das positivas.

Observa-se um dado interessante: todas as mães, em todos os estratos admitem que seus filhos têm problemas de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem (33 relatos). Portanto, um dos componentes dessa percepção é a clareza sobre a situação: o desempenho acadêmico não ocorre satisfatóriamente ou com êxito, segundo todas as mães.

Percebe-se, com muita curiosidade, que embora se tratem de "excepcionais" legitimados pelos laudos psicológicos, a percepção de problema cerebral/excepcionalidade fica em um dos últimos lugares. Jordan (1976) contribui afirmando que algumas mães podem apoiar-se ou apoderar-se de rótulos menos dramáticos que o da deficiência mental.

Relacionamento difícil aparece em segundo lugar de forma próxima à presença de problemática emocional. O desleixo e a preguiça são citadas como características negativas, com tendências de ocorrências próximas.

Telford (1976) refere-se à discrepância entre o que o excepcional sente que é e o que aprende através dos outros. Isto, segundo ele, gera respostas conflitantes, relacionamento difícil associado a prováveis comportamentos agressivos. Neste trabalho estas adições ficam explícitas, segundo relatos das mães.

A percepção problemática cerebral e ou excepcionalidade foi declarada por 9 dentre as 33 maes, sendo que 6 delas indicam ou parecem adotar uma postura "conformista"

ou de "concordância" com a situação, ou seja, de frequência à classe especial.

Os dados deste trabalho, analisando-se os discursos das mães, indicam que a noção de excepcionalidade legitimada pela escola e retransmitida pela família está apoiada em aspectos periféricos da problemática, confirmando os achados de Omote (1980), onde as referências nesta categoria são: "é espaventada", "é agitada", "é nervosa", "não tem sossego"... Além disso, registram se termos vagos e populares tais como: "tem mentalidade menos", "é meio pancada...", etc.

Na declaração de como vêem seus filhos, neste trabalho, observam-se as tonalidades de ressentimento, rejeição e hostilidade que advém de reações ambivalentes dos pais. Estes aceitam e amam, mas também rejeitam, desacreditam, detestam, depreciam e não se conformam com seus filhos "especiais". Estes sentimentos ambivalentes são origem a reações de culpa, que por sua vez, resultam em superproteção e ou cuidados excessivos.

A projeção é uma defesa comum contra os sentimentos ansiosos. Como discute Grunspun (1976) "é a preocupação constante de que aconteça algo imprevisto em prejuízo do filho" (p. 27), que traduz a ansiedade. Os pais ansiosos projetam as causas e condições atuais dos filhos em "bodes expiatórios". O ressentimento e a hostilidade podem ser di

rigidos aos outros filhos, professor, diretor, médico, etc..

TABELA 14

Distribuição das frequências, por estratos, dos recursos humanos envolvidos.

RECURSOS HUMANOS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Diretora	-	2	4	1	3	1	11
Professora	4	3	-	3	1	4	15
Médico	-	-	1	1	-	-	2
Alunos da faculdade	-	1	-	-	-	-	1
Psicólogo	-	-	1	-	1	-	2
Ninguém declarou / comun.	-	3	-	-	-	1	4
Não sabe declarar quem foi	-	1	-	-	-	-	1

A Tabela 14 indica os recursos humanos com os quais as mães tiveram contato.

Neste trabalho os recursos humanos envolvidos no esclarecimento das dificuldades às mães foram: diretora, professoras, médico, alunos da faculdade (curso de Psicologia) psicólogo. Ainda constaram respostas onde "ninguém comunicou nada", "não sabe declarar quem foi", e uma mãe que não quis relatar quem foi o recurso humano informante.

A descoberta da excepcionalidade foi feita em

maior escala pelas professoras e direção.

O trabalho de Marchezi confirma isto, pois encontrou a professora sendo a "que suspeitou" da excepcionalidade na maioria dos casos que estudou. Já Omote (1980) informou que 85% das mães que souberam indicar a pessoa que lhes revelou a condição de filhos afetados foram informadas pelo médico e 15% pela diretora ou professora da escola.

Sobre recursos humanos e seu envolvimento, Clemente (1967) diz que a relação da família com outros profissionais tais como psiquiatra, psicólogo é um relacionamento preconceituoso com sinais de agressividade e superioridade por parte destes últimos.

TABELA 15

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas que traduzem a percepção passada pelos recursos humanos.

PERCEPÇÃO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Insucesso	2	4	3	4	3	3	19
Portador de p. neurológico	2	2	-	1	-	-	5
Falhas de memória	1	4	2	-	-	2	9
Problemas de comportamento	-	2	-	-	-	2	4
Retardamento	1	-	-	1	2	-	4
Há prob. mas não explicam	-	1	-	1	-	2	4

A Tabela 15 fornece dados relativos à percepção passada às mães por pessoas que tiveram envolvimento com os sujeitos (alunos).

No contato com os recursos humanos "informantes" as mães relataram como sentiram a percepção dessas pessoas sobre seus filhos: carregada de "insucesso", com indicações de que eram "portadores de problema neurológico","de falhas de memória", de problemas de comportamento,sinais de retardamento e portadores de problemas porém sem especificarem quais eram eles.

O dado que chama a atenção nesta categoria é a impressão de insucesso que foi passada, em todos os estratos.

As formas de encarar o diagnóstico, as decisões iniciais, encaminhamentos, mudanças de classe, destaque das dificuldades indicam em alguns casos "desconhecimento" ou "desinformação". Isto pode gerar a presença de tensões adicionais, comportamentos ansiosos e inseguros nos pais. Cummings Bayley e Rie (1966) já contribuiram em trabalhos anteriores, declarando que as mães de filhos com deficiência mental,deficiência física ou distúrbios de conduta vivem uma experiência de tensão psicológica maior do que as mães de filhos normais.

Ainda sobre decisões e mudanças, a verticalização das mesmas ocorre neste trabalho. Resgatamos a contri

buição de Garcia (1975) que diz: "como a emissão recepção das mensagens é unidirecional... a dependência institucionaliza-se" (p. 70). O que os pais pensam "não vale ou não é levado "em consideração", pois o **poder de decisão é superior a eles**. Há pais que submissamente, delegam poderes de decisões sobre as mudanças de seus filhos. Neste trabalho encontramos duas situações: a) **desconsideração** não informando as alterações aos pais; b) **delegação de poderes** para mudanças de classe, como a escola achar melhor.

TABELA 16

Distribuição das frequências, por estratos, das respostas das mães que traduzem as expectativas.

EXPECTATIVAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Desejo que passe para classe comum	2	4	-	2	-	-	8
Inconformismo	3	5	2	2	2	3	17
Conformismo ou concordância com a situação	-	2	1	1	1	1	6
Falta de informação (porque está na classe especial)	-	2	-	2	-	2	6
Necessidade de professora paciente	1	2	-	-	-	3	6
Dúvidas / incertezas	-	2	-	1	1	1	5

A Tabela 16 mostra os dados sobre as expectativas das mães, com relação a seus filhos onde se registraram as seguintes categorias: a) desejo de que o filho passe para classe comum, inconformismo, conformismo ou concordância com a situação de presença na classe especial, falta de informação (por que está na classe especial), necessidade de uma professora paciente ou com características especiais, a presença de dúvidas e incertezas.

Registrou-se, em todos os estratos, e com maior presença o "**inconformismo**" das mães. Declaradamente, as mães são contra a segregação, contrárias à que se dê destaque das diferenças dos filhos. Seguem-se alguns depoimentos ilustrativos:

Estrato A -"tenho desgosto, não me conformo dele estar nessa classe".

-"não me conformo dos primo estarem em outra classe e ele não..."

Estrato E -"eu não vou mentir, eu não queria ter esse filho, minha gente falava: onde já se viu você por seu filho na classe especial..."

Como uma categoria significativa tem-se o"**desejo de que passe para classe comum**, corroborando a **tendência inconformista** diante da segregação:

Estrato A - "queria que fosse pra classe comum, ele chora todo final de ano porque o irmão passa e ele não..."

Com tendências muito próximas, embora estratos distintos, têm-se as outras categorias.

Quando as mães vêem saída através de um recurso "especial", convém resgatar a contribuição de Isnard (1977) que declara: "embora, teoricamente, todos os professores devam ser capazes de trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais específicas (Lei Fed. 5692/71, artigo 4º), muitas vezes a indicação de alunos para classes especiais e outras formas segregadoras de atendimento, relaciona-se diretamente à intolerância do pessoal da escola por esses alunos" (p. 50).

Não se percebem sentimentos de vergonha que cheguem a avultar a ameaça do prestígio social e do status da família, provavelmente, por se tratarem de famílias de baixa renda, porém, sob a ótica da mãe a frequência especial aumenta a **identificabilidade social de seu filho divergente**.

3. Grupo de professoras - GP

Cada pessoa aprendeu, a partir de sua história de vida, a perceber e avaliar acontecimentos ou fatos,

bem como a esperar ocorrência dos mesmos de determinadas formas e em certa ocasiões.

A experiência profissional do professor de classe especial atendendo crianças com "necessidades diferentes e especiais" não parece diferir da vivência de outros professores. Ele deve ter representações e expectativas de sucesso e insucesso, fracasso e derrotas que não se distinguem dos demais professores.

Mello (1982) de uma forma geral diz que "dentro da situação escolar tal como ela está organizada, ou seja, restringindo-se aos limites da proposta pedagógica desta escola, sem colocá-la em questão, o professor aprende a esperar que a criança carente fracasse, porque é isso que ele observa na sua experiência imediata" (p.77).

Os dados levantados nos discursos das professoras permitiram a sistematização das Tabelas 17, 18,19, 20.

TABELA 17

Distribuição das frequências, por estratos, das características positivas apontadas pela professora.

CARAC. POSITIVAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Raciocínio	4	3	2	4	3	3	19
Desenvolvimento de habil. acad.	5	8	3	5	4	5	29
Aspectos sociais	6	7	4	3	4	5	29
Características positivas de personalidade	3	4	2	2	3	2	16

Iniciar-se-á apresentando os resultados encontrados, com relação às características positivas apontadas pelas professoras sobre os sujeitos do GA (grupo de alunos).

A Tabela 17 mostra que as características mais apontadas pelos professores foram: desenvolvimento de habilidade acadêmica, presença e desenvolvimento de aspectos sociais, presença de raciocínio e sinais de características positivas de personalidade.

Percebe-se uma tendência a privilegiar duas características: o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e os aspectos sociais. A primeira qualidade, talvez, podendo traduzir o desejo que o professor tem da ocorrência de resultados positivos em sua prática profissional. Os aspectos sociais bem desenvolvidos garantem o cumprimento de um de seus objetivos gerais (consta do Plano de Atendimento às Classes Especiais).

CARAC. NEGATIVAS	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Alteraçõe no ritmo	4	9	4	3	4	5	29
Leitura escrita comprometidas	3	10	4	4	4	4	29
Falhas em análise / síntese	4	10	4	5	2	6	31
Raciocínio mat. comprometido	4	10	4	5	2	6	31
Falhas em orient. especial/temp./lateralidade	4	8	3	5	4	6	30
Dificuldades de socialização	4	8	2	3	2	3	21
Traços de inseg., medo, timidez, agres.	4	7	2	4	2	2	21

A Tabela 18 indica as características negativas apontadas pelas professoras traduzindo uma dimensão de como elas vêem os sujeitos.

As características negativas mais apontadas, examinando-se todos os estratos, são falhas acadêmicas ligadas a processos que interferem no processo de alfabetização, ou seja, em análise e síntese. Na mesma situação, elas apontam o raciocínio comprometido, seguido de falhas em orientação espaço temporal e lateralidade.

Logo após, com a mesma tendência elas vêem seus alunos sendo portadores de alterações no ritmo, ou seja, lentos e finalmente com dificuldades de socialização e traços de insegurança, medo, timidez e agressividade. Alguns trabalhos corroboram parte dos dados que foram encon

trados nesta pesquisa. Omote (1984) encontrou adjetivos "agitados", "incompletos", "irritados" para as categorias alvo DM (deficiente mental) e DA (deficiente auditivo) sendo que apenas "agitados" parece ter sido o mais importante papel qualificador em relação a deficientes mentais. Os adjetivos específicos aos deficientes mentais foram "marginalizados", "rejeitados", "dependentes", "impulsivos", "vagarosos", "incoordenados" (p. 134).

O adjetivo "capaz" foi localizado no posto 10,em relação à categoria alvo DM. Nesta investigação, também, observou-se uma tendência mais negativa que a encontrada por Omote. O adjetivo ou característica positiva "capaz" não é descrita para o "deficiente mental educável".

Mello (1982) indagando professores sobre taxas de evasão e repetência destaca que eles respondem, mais de 60%, referindo-se a comportamentos que prejudicam a aprendizagem escolar. São eles: 1) desinteresse, apatia, falta de motivação; 2) indisciplina (agitação, levanta muito, irriquietude); 3) desatenção; 4)condições psicológicas (imaturidade, carência afetiva, falta de carinho, auto-imagem negativa); 5) condições materiais de vida (carência material, subnutrição, pobreza, problemas de saúde física, não poder ter o material escolar); 6) características escolares (falta de base, falta de método de estudo, não fazer a lição de casa, faltar muito à escola); 7) características

culturais da família (famílias desorganizadas , os pais não assistem, não dão apoio); 8) retardamento mental, baixo QI, falta de inteligência; 9) características culturais do aluno (sociabilidade, organização, esforço); 10) outras; 11) vagas ou confusas" (p.79 80).

Portanto, um dos vícios de avaliação dos professores, em geral, é enfatizar aspectos negativos de seus alunos.

Serão apresentados os resultados relativos ao discurso das professoras contendo as causas ligadas ao sucesso e insucesso dos alunos. Será verificada a forma pela qual atribuem as causas do desempenho relativo aos sujeitos, através da Tabela 19.

TABELA - 19

Distribuição das frequências, por estratos, das causas relatadas pela professora — ligadas ao sucesso.

CAUSAS / SUCESSO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Habilidade e prontidão do aluno	-	3	5	-	-	5	13
Esforço / motivação	-	-	-	-	3	2	5
Habilidade do professor	4	7	6	-	3	3	23
Processos de socialização bem desenvolvidos	6	6	-	5	1	-	18

A habilidade do professor surge como a mais frequente, corroborando o fato de que o professor precisa explicitar que sua prática vai bem e que o problema é o aluno. Este dado deixa de aparecer em um só estrato, D, onde os discursos centralizaram-se nos processos de socialização dos sujeitos como a causa do sucesso.

Esforço e motivação são cotados com resultados baixos, em apenas dois estratos (E,F), privilegiando-se a habilidade e prontidão do aluno em três estratos (B,C,F).

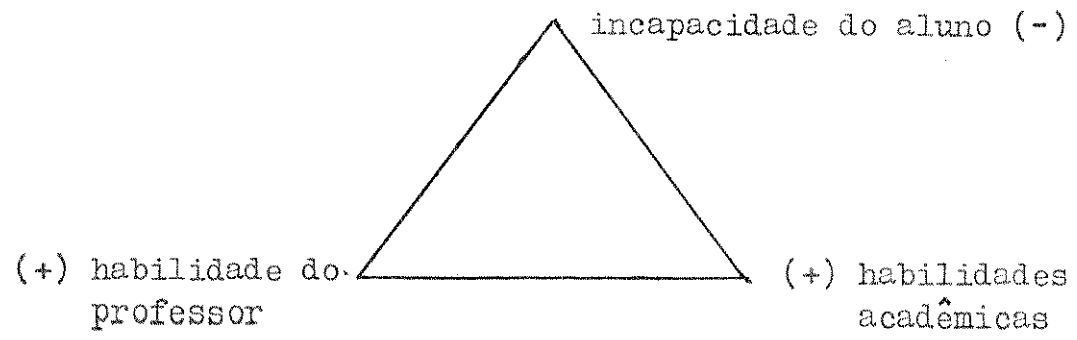
TABELA - 20

Distribuição das frequências, por estratos, das causas relatadas pelas professoras - ligadas ao insucesso.

CAUSAS / INSUCESSO	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Família / ambiente	3	5	2	-	-	4	14
Incapacidade do aluno	5	6	3	4	4	2	24
Problemas emocionais do aluno	2	2	2	5	6	2	19
Problemas de saúde	2	3	1	2	-	-	8
Falhas no processo de atenção	3	2	-	-	-	2	7
Falhas de memória	2	-	-	-	-	3	5

Neste trabalho, percebeu-se a indicação de um maior número de aspectos negativos para traduzir o perfil dos sujeitos, na percepção das professoras. Em função de seu envolvimento com os alunos, na **dimensão afetiva**, provavelmente o fracasso e desempenho "diferente" do médio interfiram em sua autopercepção, podendo abalar a avaliação de sua **competência e o cumprimento dos objetivos** na classe especial. Possivelmente, por não questionar a orientação nem sua prática, as professoras buscam denominadores comuns no **traçado do perfil de seu aluno**, contendo mais **características comprometedoras**.

Essa triangulação, ou seja, a presença da habilidade profissional em um vértice, habilidades acadêmicas em outro, situados numa base estável, permitem destacar de forma saliente a incapacidade do aluno num vértice superior, concretizando uma "**percepção viciada de descrédito no aluno**.



V - CONCLUSÕES

Esta pesquisa apresenta dados relativamente novos e confirma parte da literatura e do que já se sabia, em alguns casos, de forma intuitiva.

O cotidiano dos sujeitos (alunos) envolve atividades rotineiras, em casa, que incluem auxílio para a manutenção caseira e préstimos que contribuem para a sobrevivência da família. Essas atividades não se distinguem muito diante da variável sexo, o que pode ser decorrente da visão que a família tem da "excepcionalidade", do "nível sócio-econômico". A ocupação mais frequente atribuída aos sujeitos, em todos os estratos, é a limpeza da casa, partes dela e seus objetos (ver Tabelas 1, 2).

Quanto à genitoras analisadas, elas representam uma autoridade mais flexível, atuando, em alguns casos, de forma compreensiva e condescendente. De uma forma geral, pode-se afirmar que as mães aprovam (40 relatos indicados na Tabela 5) e reprovam (mesma Tabela) com muita frequência.

Na autoavaliação das atividades, os sujeitos sentem-se realizando produções satisfatórias em casa (Tabela 6), contrapostas às escolares que são avaliadas com indicações de maior incapacidade (Tabela 10). Portanto, a escola, para estes sujeitos, aparece como a agência que indica uma avaliação permeada por insucessos e incapacidade. As oscila

ções de erros e acertos são maiores nas escolares do que nas caseiras, podendo revelar sinais de insegurança frente ao desempenho escolar que envolve maior exigência. Acrescente-se a esta insegurança, o fenômeno da "desvalorização" sentido pelo educando com "retardo mental educável", acarretando um diminuição de metas, expectativas e aspirações que consequentemente aumentaria o isolamento social e o surgimento de comportamentos inadequados.

Em casa, as reações dos outros frente ao desempenho destacam a aprovação sendo maior que a reprovação. Na escola, essa relação se inverte, como indicam as Tabelas 5 e 9. A escola funciona não só como a agência responsável pela reprodução de ordens para refazer tarefas, como pela manifestação de agressão física e verbal.

Pode-se concluir, também, que os sujeitos (alunos) dentro de um processo social constróem, a partir das percepções e representações sociais das outras pessoas que lhe são significativas (mães, pais, irmãos, professores, amigos de classe e fora ou extra-classe) uma autoavaliação carregada de aspectos positivos e negativos, porém com predominância destes últimos.

Neste trabalho, consegue-se agrupar duas formas próximas de autopercepção, porém distintas entre si: a) uma rebaixada, tendo em vista suas expectativas pessoais e seus níveis de aspiração diminuídos; b) outra de negação,

pois o indivíduo embora tenha percepção das "diferenças" que são sempre declaradas, em algumas situações recebe motivação, encorajamento e estímulos e, consequentemente, nega sua incapacidade.

A pessoa com "retardo mental educável" encontra, no dia a dia, abordagens mais simplificadas e fáceis para os problemas ou , a "desautorização para agir", atitudes que a motivam a "não dominar a complexidade da vida.

A atribuição de seu desempenho a causas internas pode estar ligada à necessidade de expor o "potencial" que ele, em algumas situações, julga possuir.

Já a atribuição, nas atividades escolares, á causas externas, como o tipo de material ou tarefa, permite concluir que é uma forma de desculpabilizar os adultos, confirmando a submissão a estes e a sensação de "desvalorização".

Neste trabalho, os sujeitos tornaram-se "deficientes", ou seja, tiveram sua diferenças manifestas somente a partir da escola que provocou um atendimento segregado, explicitando e legitimando a deficiência mental conforme indicado pela Tabela 14. Baseado nisto e nas revelações anteriores, conclui-se que o atendimento segregado para "esse nível de inteligência" não é recomendável, visto o aluno possuir e explicitar uma capacidade de crítica e

avaliação suficientes para perceber o processo de desvalorização iniciado pela família e escola.

Sobre a família, percebe-se na categoria "dificuldades de aprendizagem" uma ênfase no tema de alfabetização (ler, escrever, realizar cópia, ditado, etc.) como uma das tentativas, talvez, das mães diminuirem as limitações dos filhos colocando-os mais próximos da "normalidade", de acordo com as Tabelas 12 e 13.

O "inconformismo contra a segregação" e o fantasma do retorno à classe comum (saída da classe especial), segundo os dados da Tabela 16, estão implicados na suposição de que "o sucesso escolar garante a aprovação pela maioria e aumenta a capacidade de aceitação social".

A valorização, pelas mães, do aspecto social/relacionamento, também, parece garantir a aceitação social, os valores que permeiam a "normalidade", bem como as chances de "futuras reintegrações". Portanto, embora as mães indiquemas falhas dos seus filhos, elas mantém uma posição antisegregadora.

Sintetizando, as conclusões sobre as percepções familiares, o filho ou a filha "deficiente" representa a anormalidade que a família não gostaria de ter e nem ser. Ela significa ou traduz a quebra do pacto social implícito no mundo dos homens, caracterizado pelas vitórias, produtividade e sucesso. Essa quebra, por sua vez, gera

sentimentos de ansiedade, rejeição e angústia que permeiam as relações interpessoais com os filhos.

Sobre o papel da escola, segundo Tabela 14, conclui-se que ela é a maior provocadora das diferenças e dificuldades do sujeito, bem como a agência fabricadora da categoria "excepcional educável". Ela denuncia, distinguindo com maior ênfase o insucesso do aluno, declarando sua incapacidade (ver Tabela 15). Os professores, nos relatos, usam maior número de características negativas do que positivas (ver Tabela 17, 18).

Portanto, as percepções interpessoais do "excepcional mental educável" são resultado da somatória de autoavaliações negativas, e das qualificações, em sua maioria, pejorativas e depreciadoras realizadas pela família e escola.

Os resultados são significativos e deverão ser motivo de reflexão para profissionais, educadores, familiares e comunidade, frente à excepcionalidade.

Dessa forma, algumas sugestões são apresentadas para contribuir como pontos de partida para a análise das práticas adotadas, das intervenções educacionais realizadas e das interações estabelecidas com esses indivíduos.

VI - SUGESTÕES

1. EM NÍVEL FAMILIAR

. criar condições para "discussões grupais" onde os pais coloquem suas dificuldades em comum, frente ao processo educativo;

. criar condições ou situações de "treino de participação"no sistema escolar de tal forma que, com diálogo, iniciem um processo de questionar e opinar sobre a situação do filho;

. estabelecer regras coerentes de avaliação do desempenho caseiro e acadêmico, com o cuidado de não subestimar a capacidade do aluno ou desprestigiar sua produção;

. estabelecer ou proporcionar condições de valorização do indivíduo, na família, diminuindo as depreciações verbais e agressões físicas;

. planejar formas de contato social através das quais a família perceba como o filho está sendo avaliado e integrado (ou segregado).

2. EM NÍVEL DOS PROFESSORES

2.1 Ensino comum

. discutir a influência da prática do pro

fessor, incluindo suas expectativas, para a formação de processo de autopercepção do aluno;

. esclarecer e discutir a tendência classificatória e estigmatizante sobre os alunos de baixa renda;

. revisar e levantar a necessidade de reciclagem em práticas criativas do professor, que estimulem o processo de aprendizagem em sala de aula;

. repensar o currículo das séries iniciais, incluindo algumas atividades de vida diária;

. eliminar, a qualquer preço, agressões físicas e verbais;

. respeitar o ritmo individual do aluno, possibilitando a integração de alunos considerados de "aprendizagem lenta" que porventura sejam classificados como"excepcionais".

2.2 Ensino especial

. discutir e esclarecer o papel das expectativas do professor para o processo de rebaixamento da autopercepção do aluno;

repensar o currículo de educação especial, principalmente, das séries iniciais, que se encontra puramente acadêmico, sem incentivo à criatividade e à sondagem pré-

profissionalizante;

. reestudar,mediante objetivos, quem deve ser a clientela de classe especial.

3. EM NÍVEL DE PROFISSIONAL ENVOLVIDO: PSICÓLOGO

. discussão, no nível de formação de psicólogos, do que diz respeito ao uso do psicodiagnóstico, e conseqüentemente, do laudo psicológico;

. rediscussão do espaço a ser conquistado pelo psicólogo nas escolas;

. investigação ampla e conjunta com o processo educativo das verdadeiras causas que ocasionam o insucesso, evitando-se o ERRO de atribuí-lo de forma unilateral;

. retomada do Código de Ética do Conselho Regional de Psicologia alertando-se para o problema da entrega do laudo na escola que não tenha serviço de Psicologia Escolar.

4. EM NÍVEL LEGAL

Tendo em vista o momento histórico-político

que o país está vivendo, quando o povo se une na expectativa da formulação da Nova Constituição Brasileira, faz-se necessário reivindicar aqui a inclusão do assunto da "excepcionalidade" na pauta das discussões. Que este espaço seja usado para traduzir o apelo das pessoas envolvidas com essa problemática, integrando-a na futura Constituição do País.

VII - BIBLIOGRAFIA

1. AJURIAGUERRA, J. - Manual de Psiquiatria. Fondo Masson, Paris, Barcelona, Madrid, 3ª ed. revisada.

2. ALENCAR, E.M.L.S. - Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 31(4):91-9, 1979.

3. _____ - Autoconceito de excepcionais: problemas de avaliação. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada , 34(4):122-6, 1982.

4. BACHAR, J.R. - Self-concept of academic ability and academic perfomance amongs deaf adolescente students in residential and non-residential schools. Dissertation Abstracts International, 31(3-A): 1-100, 1970.

5. BAIZAN, N.C. - Escola Pública do 2º grau expectativas em relação à metodologia de ensino.(Mimeo.) 13 p., FE-UNICAMP, 1981.

6. BAKER, H.J. - Introduction to Exceptional Children. (3ª ed.). Nova York: Macmillam, 1959.

7. BARSCH, R.H. - The parent of the Handicapped Child.Springfield: Charles C.Thomas, 1976.

8. BECKER, H. - Los Extraños: Sociologia de la Desviación . Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporaneo, 1971.

9. _____ - Uma Teoria da Ação Coletiva. Rio: Zahar Editores, 1977. Trad.do original norte-americano de 1976, por Márcia B.de Mello Leite Nunes.

10. BEM, D.J. - Convicções, Atitudes e Assuntos Humanos. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973. Traduzido da edição original americana de 1970, por Carolina Bori.

11. BERGER, P.I. e LUCKMANN, T.A. - Construção Social da Realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1974. Traduzido do original inglês de 1966, por Floriano S.Dernandes.

12. BLACK, F.W. - Self-concept related to achievement and age in learning disable children. Child Development, 45:1, 137-40, 1974.

13. BLEGER, J. - Temas de Psicologia: entrevista e grupos. Trad. de Rita M.de Moraes, São Paulo: Martins Fontes, 1980.

14. BROPHY, J.E. e GOOD, L.T. - Teacher - Student Relationships: Causes and Consequencias, Holt, Rinehart and Wiston, Inc., 1974.

15. BRUCE et All. - Parente and child causal atribuitions related to the child's clinical problem. Journal of Abnormal Child Psychology, p. 389-397, 1981.

16. CAGLIARI, L.C. - A Formação do Professor Alfabetizador : considerações a respeito do ensino de Português. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, Brasília, 11 a 13/08/1983.

17. CALBERG, C. & KAVALE, K. - The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. Journal of Special Education, 14:296-309, 1980.

18. CALHOUN Jr., G. & ELLIOT Jr., R.N - Self-concept and academic achievement of educable retarde and emotionally disturbed pupils. Excepcional Children, 43(6) : 349-59, 1977.

19. CAMPOS, M.M. & GOLDSTEIN - O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7-14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1982, (mimeo.).

20. CANZIANI, M.de L.B. - Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: EDUCA., 1985

21. CARPENTIERI, N.M. - Diferenças entre respostas de irmãos de alunos de APAE e de irmãos de Alunos de classes de Educação especial a um instrumento adaptado do roteiro de entrevista de Francis Kaplan. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1983.

22. CARRAHER, T. e outros - Na vida, dez; na escola, zero : os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. Cadernos de Pesquisa (42): 79-86, 1982.

23. CARUSO, I.A. - Paternidade: Uma forma de Existir. Tese de Doutoamento apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

24. CECCON, C. e outros - A vida na escola e a escola da vida. Vozes, IDAC, Petrópolis, 1982, 4ª.ed.

25. CENESP - Educação Especial. Dados Estatísticos de 1974, MEC-APEX Gráfica e Editora Ltda., Brasília, 1975.

26. CENESP-INEP-VERJ - Projeto I - Reformulação de currículos para deficientes Mentais educáveis. Rio de Janeiro, 1975 (mimeo.).

27. CENESP/FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - Levantamento e Estudo de Avaliação Intelectual. Rio de Janeiro, Guanabara , 1974/1975.

28. CLEMENTE FILHO, A.S. - Participação da Comunidade na Integração do Deficiente Mental. MEC/CENEP/OEA - Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai Uruguai. Brasília, D.F., Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

29. CRUICKSHANK, W.M. - El niño con dano cerebral. Ed. Trillas, México, 1978.

30. _____ - A Educação da Criança e do Jovem Excepcional Ed. Globo, Porto Alegre, 1974.

31. CUNHA, L.A. - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

32. DUNN, L.M. - Crianças Excepcionais, seus Problemas, sua Educação. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1971, traduzido por Céres de Albuquerque

33. ELLIS, N.R. - Memory Processes in retardates and normals. In: ELLIS, N.R. (Ed.) - International review of research in mental retardation (Vol.4). New York, Academic Press, 1970.

34. ELLIS, N. - (Ed.) - Handbook of mental deficiency, psychological theory and research.(Second Edition). Hillsdall, N.J., Erbaum, 1979.

35. ENGELMANN, A. - Uma tentativa de classificação de relatos verbais de estados subjetivos. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

36. FISHER, M.A. & ZEAMAN, D. - An attention-retention theory of retardate discrimination. In: ELLIS, N.R (Ed.) - International review of research in mental retardation. New York. Academic Press, 1973.

37. FLEMING, J.W. - A Criança Excepcional, diagnóstico e tratamento. Livraria Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1978.

38. FLORENZANO, R. - Aspectos pedagógicos da deficiência mental. Mimeo. e elaborado para o IV Congresso Brasileiro de Deficiência Mental.

39. FORNESS, S.R. - Developing the individual educational plan: Process and perspectives. Education and Treatment of Children, 1979, 2, 43-54.

40. FRANCHI, L. e MOURA, M.L.S. - Levantamento e Estudo de Instrumentos de Avaliação Intelectual. ISOP, Rio de Janeiro, 1975.

41. FROSTIG, M e D.H. - Frostig Program for the Development of Visual Perception. Follett P.Company, Canadá, 1973.

42. GARCIA, G. - "La relación pedagógica como vínculo liberador: um ensayo de formación docente". In: GARCIA, G. - La Educación como Practica Social. Rosário, Axis , 1975.

43. GÈLLI, E.YAZLLE - Expectativas do Professor: Um estudo sobre um programa de treinamento aplicado a professores de alunos provenientes de orfanato. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1980.

44. GOFFMAN, E. - Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. Rio, Zahar, 1975. Trad.da edição original americana de 1963, por Márcia B.de M.L. Nunes.

45. GOLDBERG, M.A. e FRANCO, M.L.P.B. - Análise de Conteúdo: Notas Metodológicas. Material mimeo., 1980.

46. GOLDSTEIN, H. - The Educable Mentally Retarded Child in the Elementary School. National Education Association, Department of Classroom Teachers, Washington, D.C. , 1967.

47. GROSSMAN, H.J. - Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation. Pridemark Press, Baltimore, 1973.

48. HASTORF, A.H.; SCHNEIDER, D.J. & POLEKFA, J. - Percepção de Pessoa. São Paulo:Edgard Blucher/EDUSP, 1973. Traduzido da 4ª.ed. original inglesa de 1970 por Dante Moreira Leite.

49. HEBER, R.F. - A Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation. 2ª ed., 1961, 1-109.

50. HORNE, M.D. - Teacher Attitude: A factor to consider in Mainstreaming, paper presented to: American Psychology Association, 1978, Canadá.

51. JANNUZZI, G.S.M. - A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

52. KANNER, L. - Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J.H.(Ed) - Mental Retardation: Readings and Resources. New York: Holt,Rinehart and Winston, 1961, 453-461.

53. _____ - Emotional Disturbances Simulating Mental Retardation. Publ. Heath News, 1957, 38, 313-332.

54. KATZENSTEIN - S.B. - Aspectos Multidisciplinares da deficiência Mental. Revista Brasileira de Deficiência Mental, nº 46-48, São Paulo, 1967.

55. _____ - O Diagnóstico Psicológico. In: KRYINSKI, S.- Deficiência Mental. Atheneu, Rio de Janeiro, 1969.

56. KIRK, S. - Educating Exceptional Children - Houghton Mifflin Co., New York, 1973.

57. KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S. & BALLACHEY, E.L. - O Indivíduo na Sociedade. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1969. Traduzido da edição em língua inglesa de 1962 por Dante Moreira Leite e Miriam L.M.Leite.

58. KRYNSKI, S. et alii - Novos Rumos da Deficiência Mental. São Paulo, Savier, 1983.

59. LINDZEY, G. e HALL - Teorias da Personalidade. Editora Herder, 1971, p.509.

60. LITJENS, M.T. - Aspectos Pedagógicos da Deficiência Mental. In: KRYNSKI e col. - Deficiência Mental, Livraria Atheneu, cap. VII, p. 141-176, 1969.

61. LORENZO, E.G.E. - Lenguage y Retardo Mental. In: Retardo Mental - XXII Aniversario de AUEPANE, Caracas , 1985 (artículos recopilados por la Associación de Padres Y Amigos de Niños Excepcionais).

62. MARCHEZI, S.R.S.B. - Criança e Família: O Problema do Retardamento Mental. Tese de Doutoramento. Araraquara, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1973.

63. McFERN, A.R. - A self-concept study of adolescents in four areas of excepcionality. Dissertation Abstracts International, 34 (7-A): 4.040-1, 1974.

64. McGEE - Living in Solidarie. Material mimeo. para o IX Congresso Mundial da Liga Internacional. Rio de Janeiro, 1986, 14 p.

65. MELLO, G.N.de - Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.

66. MERCER, J.R. - Social System Perspective and Clinical Perspective: Frames of Reference for Understanding Carrer Patterns of Persons Labelled as Mentally Retarded. Social Problems, 1965, 13, 18-34.

67. MEYEROWITZ, J.H. - Self-derogation in Young Retarda es. Child Development, 1962, 23, 443-451.

68. NEER, W.L.; FOSTER, D.A., JONES, J.G. e REYNOLDS, D.A.- Socioeconomic Bias in the Diagnosis of Mental Retardation. Exceptional Children, 1973, 40, 38-39.

69. NIDELCOFF, M.T. - Uma escola para o povo. 20ª. ed., São Paulo, Brasiliense.

70. NIRGE, B. - Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. R.B. Kugel and Schearer. Ed. Washington, D.C., 231-240, 1976.

71. OMOTE, S. - Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. Revista Marco, 1979, Ano I, nº 1, 99-113.

72. _____ - Reações de Mães de Deficientes Mentais no Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: Um Estudo Psicológico. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

73. _____ - Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções. Revista Marco, 1983, Ano 4, nº 4, 89-103.

74. _____ - Estereótipo de Estudantes Universitários em Relação a Diferentes Categorias de Pessoas Diferentes. Tese apresentada à Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor, São Paulo, 1984.

75. PATTO, M.H.S. - Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar. São Paulo, T.A.Queiróz, 1984.

76. PEREIRA, O. - Habilitação do Deficiente Mental: Aspectos vocacionais. Revista Brasileira de Deficiência Mental, nº 8, São Paulo, 1972.

77. PEREIRA, O. - Avaliação da Competência Social do Retardado Mental. Anais do XVI Congresso de Psicologia. São Paulo, 1973.

78. _____ et alii - Educação Especial - Atuais Desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

79. PESSOTI, I. - Deficiência Mental: da Superstição à Ciência. São Paulo, EDUSP, 1983.

80. PIAGET, J.P. - Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1967.

81. _____ - O Raciocínio da Criança. Rio de Janeiro, Distribuidora Record, 1973, Trad.de Valerie R.Janek.

82. QUEIRÓZ, A.M. & PEREZ-RAMOS, J. - Educação Especial -Modelos de Serviço para o Educando Retardado Mental . São Paulo, CENESP/MEC/APAE, 1979.

83.QUEIRÓZ, A.M. - Diagnóstico Psicológico: Implicações Psicossociais na Área do Retardo Mental. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

84. _____ - Um Programa de Ação Integrada no Campo da Deficiência Mental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 58, Rio de Janeiro, 1972.

85. _____ e PEREZ-RAMOS, J. - Estimulação Precoce. Gráfica Tiête , São Paulo, 1974.

86. REZENDE, A.M. - O saber e o poder na Universidade: dominação ou serviço?. São Paulo, Ed. Cortez, 2ª.ed.

87. RIBAS, J.B.C. - O que são pessoas deficientes. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

88. RODRIGUES, A. - Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. Arquivos Brasileiros de Psicologia, nº 4 (36), 1984, p. 12 a 25.

89. ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L.F. - Expectativas de Professores com relação a alunos pobres. In: HARDIN, D.(Ed) - A Ciência Social num mundo em crise. Perspectiva e EDUSP, 1973. Traduzido do original norte-americano por Dante Moreira Leite.

90. SANCHES, C.S. - As relações familiais percebidas pela criança de orfanato. Dissertação de Mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

91. SAVIANI, D. - Escola e Democracia. Coleção Polêmica Nosso Tempo, 12ª edição, 1986.

92. SCHNEIDER, D. - "Alunos Excepcionais": Um Estudo de Caso de Desvio. In: VELHO, G. (org.) - Desvio e Divergência, Rio, Zahar Editores, 1974, p. 52-81.

93. TAMAYO, A. - Relação entre autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. Arquivos Brasileiros de Psicologia. 37(1), 88-96, 1985.

94. TEIXEIRA, A. - Educação não é Privilégio. 2ª.ed., São Paulo, Comp.Nacional, 1967.

95. TELFORD, C. e SAWREY, J.M. - O Indivíduo Excepcional . Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1980.

96. TOZONI REIS, J.R. - A família e a reprodução da Ideologia - um estudo através do Psicodrama. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1983.

97. TREDGOLD, A.F. - A Textbook of Mental Deficiency. Baltimore: Willians & Willians, 1974 (citado por HEBER, R. - Definition of Mental Retardation).

98. WEINER, B. - A Theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 1979, Vol.71, nº 1, 3-25 (Trad. de Terezinha M.P.de Sá e Maria Regina Maluf).

99. WEREBE, M.J.G. - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. Difusão Européia do Livro, 1968.

100. WOLF, S.M.R. - Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico com jovens sujeitos farmacodependentes. Dissertação de Mestrado apresentada à PUC Campinas, 1975.

101. WOOD, J.H. e JOHNSON, A. - Coopersmith self-esteem inventory scores of boys with severe behavior problems. Exceptional Children, 38:739-40, 1972.

102. WYNN, L. - An investigation of the self-concepts of educable mentally retarded children in institutional and natural home settings. Dissertation Abstracts International, 35(11-A): 7.162, 1975.

A N E X O S

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA FECHADA COM O ALUNO

Nome do sujeito: .....

Escola:.....

Tarefas (o que você faz?	Desempenho (como saem essas atividades?)	Por que? Quais são as reações dos outros? (o que falam, dizem, fazem?)
1. Caseiras (ou domésticas)		
2. Tarefas acadêmicas (escolares)		

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA COM A MÃE

1. Como a senhora percebe seu(a) filho(a)?

   Dicas: como é; como se sai em casa; que coisas faz; como é seu desempenho; como as coisas acontecem.

2. Quem falou que seu(a) filho(a) deveria ficar nessa classe?

   Como essa pessoa percebia seu(a) filho(a)?

   Dicas: que comentários fez sobre ele(a); o que lhe falou?

   Foi-lhe explicado porque deveria ficar nessa classe (especial)?

   A senhora concorda com isso?

   Dicas: sim; não; quais são as expectativas.

ANEXO 3

FORMULÁRIO A SER RESPONDIDO PELA PROFESSORA

Nome da Criança.....

Escola.....

Nome da Professora.....

Tarefas	Como ocorre o desempenho	Por que ocorre esse desempenho
1. Leitura oral		
2. Leitura escrita		
3. Orientação espacial		
4. Orientação temporal		
5. Análise/ síntese		
6. Lateralidade		
7. Matemática		
8. Sociabilidade		

ANEXO 4

CRITÉRIOS TERMINOLÓGICOS

A adoção da terminologia foi inspirada em algumas fontes que serão citadas no decorrer deste ítem.

Trabalhos ou atividades caseiras (Dunn, 1971, p. 69). Este autor considera as "artes culinárias, a limpeza e arranjo da casa, conserto de roupas e a capacidade de fazer compras". A exclusão de outras atividades que ele considera ocorreu devido o não aparecimento neste trabalho, ou seja, porque as mesmas não foram relatadas pelos sujeitos nesta investigação.

O referencial de Dunn para atividades escolares ou acadêmicos inclui a comunicação oral e escrita (cópia, leitura, ditado), a comunicação social, aritmética (números e contas, pequenos problemas), manuseio de dinheiro, horas, medidas comuns. Acrescenta, ainda, o desenvolvimento perceptual, as habilidades básicas, hábitos de trabalho, ajustamento social e vocacional (p.70 - 72). Atividades lúdicas ou entrenimentos para este autor envolve atividades de brincar com os outros e compartilhar objetos e brinquedos.

Alguns termos curriculares específicos tiveram inspiração nos trabalhos do CENESP-INEP-VERJ-Projeto I -Reformulação de currículos para Deficientes Mentais Edu

cáveis (material mimeografado, R.J., 1975) e em FLORENZANO.

Termos ligados à habilidades perceptuais foram retirados de FROSTIG (Programa de Percepção - Visual).

Termos de habilidades gerais incluindo prontidão, aspectos de socialização tiveram inspiração em VALLET (Distúrbios de Aprendizagem).

Os termos que não tiveram como fonte trabalhos científicos na área educacional, psicológica foram definidos pelo Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, do Ministério da Educação e Cultura.

Portanto, a análise do discurso dos sujeitos (alunos, mães e professoras) ocorreu a partir do exame do referencial exposto acima.

As categorias do **grupo masculino** resultaram do seguinte agrupamento, com relação às **atividades caseiras**:

a) limpeza da casa, partes e respectivos objetos: "eu limpo a casa, eu arrumo cozinha, lavo a cozinha, lavo pratos eu varro a casa, os quarto, arrumo a cama, varro o quintal, cato o lixo, tiro os pó, lavo banheiro, viro os sofá pra cima e limpo tudo em baxo, limpo as porta, passo espanadô nas coisa, lavo tudo de casa".

b) manutenção da horta e jardim : "aguo a horta, ponho esterco no jardim, ponho água na flor".

c) Culinária: "sei fazê comida, faço comida,

faço arroz e o pai gosta".

d) prestar auxílios ao pai: "ajudo o pai arrumá lambreta, ajudo o pai (pedrero): faço massa; ajudo o pai na oficina, engraxo sapato pro pai".

e) tratar dos animais: "trato dos coelho, levo o boi (bezerro) pro pasto".

f) fazer compras: "faço compra pra mãe, compro pão, e as coisa que ela manda".

g) servir adultos: "levo água e café na cama pra mãe".

h) não faz nada: "não faço nada em casa".

As categorias do **grupo feminino** resultaram do seguinte agrupamento, com relação às **atividades caseiras**:

a) limpeza da casa, partes da casa e respectivos objetos: "eu arrumo cozinha, lavo loça, ario os trem, limpo o fogão. Passo cera na sala, passo escovão, varro a sala, é de barro mas eu dexo bem limpinha, desço o sofá, quem vira é a mãe por que eu num aguento. Ajudo a mãe limpá a casa, ajudo a mãe varrê a casa, tiro o pó das coisas, passo o pano molhado, lavo o banheiro, arrumo as cama, estico as cama (estende), barro o terrero, pego os lixo, ponho a lata e jogo no quintal lá em baixo".

b) lavar roupa:"lavo ropa, lavo o tanque, estendo ropa pra mãe".

c) cuidar dos irmãos: "ajudo a mãe trocá meu irmão, olho meus irmão, cuido do meu irmãozinho".

d) culinária: "ajudo a mãe fazê comida".

Para a classificação das **Reações dos Outros** (pais, irmãos, vizinhos, parentes, amigos) frente às atividades caseiras foram agrupados os seguintes discursos:

a) **Verbalização pelos outros de que houve limpeza e consequente aprovação**: "a mãe fala que tá limpo, a mãe fala que tá limpinho, o pai fala que tá gostoso, minha sobrinha fala que gosta de brincá comigo, meus colega fala que eu sô bão de bola, ela gosta de sê minha filha (de brincadeira), minha mãe fala: ai que bonita, minha tia fala que ficô bão, os colega fala que eu sei, a mãe fala: chega tá bão, já tá bão".

b) **Verbalização de que houve sujeira e consequente reprovação**: "minha irmã fala que fico com gordura, a mãe fala que tá engordurando, a mãe manda eu limpá otra veis porque ficô sujo, a mãe fala: tem que limpá tudi aqui, tá sujo menina, o pai grita: e essa peça moleque, num enxerga não?, minha irmã grita comigo: tá sujo menino; eles (amigos) fica bravo comigo; o pai falô que num sô craque não".

c) **Agressão física**:"eles (amigos) dão murro, a mãe bateu, o pai bateu".

d) **Ordem para refazer a tarefa**:"quando sai sujo ela manda lavá tudo otra veis, manda lava, lava até fi cá bão, manda eu fazê de novo, porque assim num dá".

e) **Interrupção da tarefa pelo adulto**: "a mãe gosta de novela e aí ela manda eu tirá do canal do desenho, a mãe fala: dexa isso aí, a mãe manda eu pará quando tá feio, minha irmã fala: pode largá isso moleque... e eu lar go".

f) **Recompensa financeira** : "pai dá dinhero, a mãe dá uns trocadinhos...".

g) **Determinação e exigência de desempenho correto**: "a mãe fala: vai limpá menino e bem limpinho,hem!, minhas irmã fala: quero essas casa bem limpinha, minhas co lega: pega... pega a bola menina, eles grita: num dexa pegá moleque (na brincadeira rela-rela), eles grita pra mim fazê certo".

h) **Previsão de insucesso**: "a mãe fala que eu quebro o prato, inha irmã falô que eu num sei estendê e nun ca vô acertá, o pai falô que eu num dô pra nada mesmo...".

i) **Ninguém fala nada**: "ninguém fala nada pra mim, num falaro nada pra mim".

j) **Sujeito dá respostas que não esclarecem as reações dos outros**: resposta que não explicam as reações das pessoas que o rodeiam.

As respostas dos sujeitos do GA sobre seu desempenho diante das atividades caseiras foram agrupadas e resultou a seguinte classificação:

a) **Produção satisfatória**: "sai brilhando, sai bão, sai bonito, limpinho, sai bem barridinho, bem esfregadinho, sai certo, bem lavado, sai certinho, sai limpa, sai legal, olho a irmã diretinho, cuido certinho, faço legal". Essas respostas foram agrupadas tendo-se como critério o produto final e suas qualidades (aparência) aprovadas.

b) **Produção insatisfatória**: "sai com gordura, sai com ondinha (o lençol da cama), tem que batê mais e eu bato mesmo, eu brigo e bato mesmo nela, sai engordurado e sujo, num ajudo a mãe porque ela tem medo que eu quebro e às veis eu quebro mesmo, né?, sai ruim, chi num sai bão não...". Essas respostas foram agrupadas tendo-se como critério o produto final e suas qualidades reprovadas ou criticadas.

c) **Indicações de capacidade**: nesta categoria foram incluídas respostas ou expressões ligadas à condição de ser "capaz": "sô bão, eu sei, eu consigo, faço a lição sozinha, eu sô craque nisso..." (expressões na pri

meira pessoa do singular).

d) **Indicações de incapacidade**: nesta categoria foram incluídas as respostas que indiquem insucesso, dificuldade perante as atividades: "eroo tudo, não consigo, num sei fazê mesmo, num sô bão, eu perco, sô ruim".

e) **Oscilações** indicando erros e acertos ao mesmo tempo: "às veis sô bão, às veis num sô, às veis eu erro, às veis eu acerto, sau ruim sai bão".

f) **Respostas** que o sujeito dá que não definem a avaliação de desempenho. Respsotas incompatíveis ou não pertinentes ao que foi pedido.

As **atividades lúdicas** ou **entretenimento** do sexo masculino e feminino foram avaliadas pelos sujeitos e as respostas foram agrupadas:

a) **Sentir prazer/satisfação**: "é legal, é gostoso, é uma delícia brincá disso..., hum é gostoso,eu gosto muito desse jogo...".

b) **Indicações de capacidade** frente aos entretenimentos: "eu sô craque, já sei andá de bicicleta e bem, não perco nenhum e ganho bastante, eu sô bão: seguro a bola e num escapa, ela demorá me achá eu sô craque..."

c) **Indicações de incapacidade**: "tem dia que eu ganho, tem dia que eu perco, eles pega eu faci eu num

consigo ganhá, eu num sei os jogo bem certo".

d) **Não dão avaliação**: incluem as respostas que não traduzem avaliação.

Para análise das causas, como etapa anterior realizou-se o seguinte agrupamento:

CAUSAS INTERNAS

a) Indicativas de preferência: "porque eu gosto, porque eu gosto de fazê isso, é muito gostoso..."

b) Indicativas de que o sujeito tem habilidade, ou seja, atribiu seu desempenho à própria habilidade pessoal, ou de que a atividade não acontece também em função de sua habilidade prejudicada: "eu acerto porque eu consigo, eu erro porque me mexo muito, eu num sei mirá, porque eu sei barrê bem, porque eu sei ariá, porque eu ario certo, porque eu acerto sempre, porque eu sei estendê bem, porque eu consigo lavá bem, porque eu sô ligera, porque eu caio muito, porque eu ganho dela(e), porque eu esqueço fáci, porque eu sô trabaiadô".

c) Indicativas de que o sujeito atribui ao esforço: "porque eu pretei atenção, porque eu tentei fazê, porque eu num gosto de conta mas eu vô tentá, minha mãe fala que eu quebro e eu vô mostrá que eu vô tentá num quebrá,

a mãe falô que não mas eu vô vê se eu consigo..."

d) Respostas com o uso do porque sim.

e) Respostam que envolvem o "num sei porque" indicando desconhecimento da causa da ocorrência de "tal desempenho".

f) Não relaciona causas: englobam as respostas incompatíveis com as perguntas feitas explorando o porquê.

CAUSAS EXTERNAS

a) Respostas indicativas ou que atribuem as causas à habilidade dos outros (fora dele). Incluem esclarecimentos dos sujeitos afirmando a causa nos outros: "eles são ligero porque aí eu perdo tudo, porque o bezerro é brabo e é duro lidá com ele, porque eu levo porrada dos otro, eles são forte, eles são bão..., eles são craque..."

b) Os sujeitos atribuem o desempenho ao tipo de tarefa ou material: "porque fazê isso é gostoso, isso é fácil, porque tem poco capim lá, porque é fácil varrê, porque oquintal vive muito sujo, porque sai bão porque o ladrilho é bão de limpá, porque o ladrilho é embassado, porque o pião gira forte, por causa do bombril, porque tem muita sujera".

c) Atribuem ao adulto (com interferências e ordens): "a mãe manda eu ameaçá que eu vô batê nela, a mãe falô que tá engordurado, porque a mãe é brava, porque a mãe que sabe as coisa".

A **classificação das atividades lúdicas** do grupo A (alunos), sexo **masculino** obedeceu ao seguinte agrupamento:

.TV : "assisto TV, assisto desenho, assisto novela, assisto He-Man".

.brincadeiras infantis que envolvem brincadeiras gerais : "brinco de pique, pega-pega, saci-pererê, jogo lata, balanço".

.brincar de carrinho: "brinco co meus primo, brinco de carro, encho o carro de terra".

.brincar de bola: "jogo bola, snooker, jogo bolinha de gude, jogo bétis".

.caça: "saio caçá passarinho, sai caçá rolinha".

.bicicleta: "ando de bicicleta, gosto de bicicleta, brinco de bicicleta".

.realização de passeios e visitas: "vô na chácara, vô na casa da tia, vô na praça".

A **classificação das atividades lúdicas** ou entretenimento do grupo **feminino** resultou mediante o seguinte agrupamento:

.brincar de casinha:"eu brinco de casinha, brinco de boneca, nóis brinca de casinha, eu brinco ca minha irmã pequena, nóis fais cumidinha".

.brincar de bola:"brinco de bola, de bétis, de basquete, de queimada".

.TV: assisto TV, assisto desenho, nóis assiste novela".

.brincadeiras infantis: esconde-esconde, roda, amarelinha, pulá corda, brincá de elástico".

.brincar na areia:"fazê castelinho, nóis fais forninho".

.brincar de carrinho: "eu brinco de carrinho, eu brinco de carrinho cô meu colega."

As **atividades escolares** declaradas englobaram: ditado, cópia, contas (continhas ou números), desenho, provas.

Descrevendo como essas atividades ocorriam a categorização resultante abrangeu:

a) **Produção satisfatória** incluindo relatos que falavam da qualidade do produto final: "faço certo, sai certo, sai bonito, sai direito, eu gosto de fazê e sai boni

to, eu acerto quando é palavra curta, só errei uma veis, quando num dá eu apago, aí sai bonito".

b) **Produção insatisfatória**: "sai feio, num gosto de desenhá: sai feio; sai frase errada, saiu mal, minha casinha sai torta, eu carimbei de ponta cabeça, saiu tudo errado".

c) **Respostas indicativas de capacidade**: eu sei fazê prova, sô craque, sô boa nisso, eu consigo fazê, num erro não, eu sei fazê, eu sei fazê bem, sô craque acerto tudo".

d) **Respostas indicativas de incapacidade**:"eu num sô bão, eu erro muito, eu erro poco, mas erro; esqueço de ponhá acento, erro intero; num faço prova, ela num dá pra mim? não sei fazê nada; num consigo fazê, sai errado, não sei fazê ainda, num sei se vô aprendê".

e) **Respostas que indicam oscilações** envolvendo ora acertos, ora erros: "tem hora que eu acerto, tem hora que eu erro, num sei se saiu bão, parece que não, erro mais ou menos, não sei se vô bem ou mal, em prova num sei se sô bão ou ruim; num sei se acerto ou erro, a tia num mostra, uns sai certo e uns sai errado".

A **classificação das reações dos outros** frente às **atividades escolares ou acadêmicas** foi realizada da

seguinte forma:

a) **Reações de aprovação** englobando manifestações orais, por escrito que contivessem elogios: "a tia fala que tá certo; a tia fala que tá bão; a tia fala que eu sô boa; a mãe fala que saiu bonito; ela num fala nada que tá feio, ela num fais um X nas conta; ela dá parabens, ela dá A, a tia fala que eu sô bão; eu tito A,B e Bom;fala que a letra tá linda, tem veis que a tia dá prova pra mim, fala que eu tô ótimo; a tia corrige e põe certo."

b) **Reações de reprovação** englobando manifestações orais, por escrito contendo repreensões e correções "negativas": "a tia põe um X, a professora fala que tá errado, fala que eu engoli os acento, falô que eu engoli letra, fala que eu tô errano muito!"

c) **Reações contendo agressão verbal e ou física**: "a tia grita que nóis tá cunversando muito, a professora puxava a orelha quando eu errava e falava: ocê num aprende mesmo; ela me belisca, a tia mostra a régua".

d) **Reações que indicam que a professora mandou refazer a tarefa**, em função do desempenho: "a tia manda consertá; a tia manda eu arrumá quando eu erro, ela mostra o erro ca caneta e eu conserto, ele mostra onde eu errei e eu conserto, manda eu apagá tudo".

e) **Atitudes inadequadas gerais** da professora

incluem respostas incompatíveis com uma prática tranquila em sala de aula: "a tia fica muito brava, a tia num mostra pra gente, ela num fala a nota, ela num espera eu falá tudo, ela num dá ditado pra mim? não pode vê porque ela dexa eu lê primero, tampa e manda eu falá, mas eu esqueço; a tia fala umas coisa que eu num sei, a tia dita depressa ; ela nunca corrigiu minhas conta".

f) **Respostas que não esclarecem** reações dos outros, envolvendo relatos incompreensíveis ou respostas que não expliquem as reações.

g) Respostas que informam que não aconteceu ou não se observaram reações dos outros frente às atividades: "ninguém fala nada, num faiz nada, nada".

Respeitando-se as categorias mais amplas estabelecidas na teoria da causalidade, e adotando-se a terminologia causas internas e causas externas, as mesmas foram agrupadas da seguinte forma, frente às **atividades escolares**.

CAUSAS INTERNAS

a) indicativas da **preferência** pessoal do aluno: "tem hora que eu num quero fazê porque num gosto" ; eu num gosto de continha; "eu odeio matemática? porque eu gosto de desenhá".

b) indicativas de que o sujeito se refere à **habilidades pessoais**: "tem hora que eu num sei escrevê, eu sô desligada, num lembro; num enxergo bem; num vejo direito; num consigo; num aprendo direito; eu óio e copio certo; a gente num sabe fazê prova; não consigo acertá".

c) respostas que indicam que o sujeito atribui as causas ao seu **esforço pessoal**: "porque eu dô duro e pinto tudo; eu num presto atenção; porque eu num ajudo eu fico conversando".

d) respostas ligadas ao **fator saúde**: "minha cabeça num ajuda; eu num sô bão de cabeça; minha mãe fala sô ruim da cabeça".

e) respostas que **não traduzem causas**, são as respostas que não enunciam os porquês.

CAUSAS EXTERNAS

a) respostas indicativas ou que exponham as causas sobre o **tipo de tarefa**: "porque a gente tem que juntá os pedacinho, porque isso é difici de fazê; porque sai torto, porque bateu o sinal e não deu tempo de fazê; porque é fácil; porque é difici desenhá; porque desenhá é fácil eu sei desenhá e ela dá carimbado e é só pintá.

b) atribuição de causas sobre os **adultos ou professor**: "a professora só dá continha fácil; a professora dita depressa, porque a professora dá a caixa de lápis de

cor pra a gente contar; porque a tia fala depressa demais, a professora dita uma enriba da otra".

c) respostas que indicam **desconhecimento** de causas: "eu num sei porque erro, num sei porque sai torto; eu num sei porque, eu entrei um dia desse nessa classe e eu ainda num sei escrevê; eu num sei porque sai errado.

Agora passar-se-á a explicitar os agrupamentos das respostas dadas no GM (grupo das mães).

No levantamento de denominadores comuns da percepção das mães adotou-se duas classificações:

1ª - a que abrangia os discursos com **unidades positivas**, elogios sobre os filhos e ou impressões.

2ª - a que abrangia os relatos com **unidades negativas**, depreciações, críticas sobre seus filhos.

A primeira classificação foi nomeada de características positivas e a segunda de características negativas.

Foram relacionadas as categorias da primeira classificação:

a) **interesse escolar** - incluem as respostas das mães explicitando comportamentos indicativos de interesse por atividades ligadas à escola: "ele não tem preguiça de ir à esocla; ele copia bem só não é alfabetizado;ela vai indo bem na escola, ela gosta de coisa de escola; é chegado

num caderno, mas só copia, num sabe lê".

b) **aspecto social/relacionamento** - envolvem os relatos que explicam as relações mantidas, trocas, envolvimento social: "ele tem muitos amigos; ele é ajudadô, até vende alface pruma mué; ela adora brincá cas amiga perto de casa; brinca que é um amor e faiz tudo que os otros fazem; faz amizade fácil".

c) **cooperação** - englobam discursos ou enunciações que indiquem atividades cooperativas: "faz o serviço diretinho, me ajuda é trabaiadora; faz serviço com vontade pra mim; ajuda o pai concertá lambretas; olha a ocicina pro pai limpa as gaveta, armário, cozinha pra mim; ela quer que eu deixe ela fazê comida pra mi ajudá; gosta muito de ajudá em casa; faz bem as coisa pra gente e pros otro".

d) **obediência de ordens/pedidos** - envolvem os relatos que indiquem que os sujeitos cumprem tarefas quando impostas ou respondem satisfatóriamente quando solicitados (pedidos): "sai pra comprá coisas quando a gente manda; não dá trabaio muito pelo contrário obedece minhas orde; é menino bom, faz tudo que peço; não é peralta nem desobediente; obedece mais o pai dela; obedece a professora, diz que ele faiz tudo que ela manda".

e) **inteligência normal** - respostas que indiquem que o filho(a) seja normal, isto é, não haja indica

ções de excepcionalidade: "ele é normal; ela é normal; meu filho não tem nada; meu filho não tem nada, só que não vai pra frente na escola, fora isso ele é normal".

f) **interesses lúdicos** - englobam as respostas que indiquem que os sujeitos participam de atividades de lazer, entretenimento, brincadeiras, jogos: "ele anda bem de bicicleta; gosta de rádio; brinca com todo mundo; prá brincá ele é bom; ela é chegada numa brincadeira; é louco por uma bola; gosta dos amigo pra jogá queimada e futebor; adora bolinha de gude".

g) **esforço** - envolve respostas que indiquem envolvimento do sujeito em tarefas ou atividades: "ele tem vontade de estudar, esforça mas não sai; ela é esforçada, o duro que a cabeça num ajuda; nem imagina o esforço que ele faiz, mas num há meio de lê".

h) **traços positivos de personalidade** - envolvem as respostas que indiquem qualidades positivas, elogios ou referências com considerações a favor do sujeito: "ele é muito bom; épaciente; e calmo; é alegre; é bonzinho, é obediente, é extremamente sentimental e amorosa com nóis".

Serão relacionadas as categorias referentes à segunda classificação das respostas do grupo de mães (GM), ou seja, as **negativas**.

a) **difícil relacionamento** - inclue comportamentos que indiquem problemas de relacionamento do sujeito com outras pessoas: "ele é difícil, não quer nada com nada, é muito ciumento; ele fala muito alto e incomoda todo mundo; a molecada não gosta de brincar com ele; gosta de sair com pessoas estranhas, menos com o irmão; gosta de brincar sozinho; só ajuda quando quer; é difícil lida com ela".

b) **preguiçoso(a)** - inclue comportamentos que indiquem "não envolvimento com a obrigação" e não realização de tarefas propostas: "tem preguiça de me ajudá; não faiz nada; faiz as coisa resmungando; não faiz serviço em casa; a vida dele é brincá, na hora de trabaiá dá moleza; é lerdo, esquecido e preguiçoso; se não ficá em cima dela não sai nada de tanta moleza".

c) **comportamentos agressivos** - incluem os comportamentos que tem componente de agressão: "ela xinga muito; ele xinga nóis; briga; é agressivo; é agressiva; muito daninha; é destruída; agride todo mundo ".

d) **problema cerebral/excepcionalidade** - inclue as respostas que indiquem sinais ou evidencias de comprometimento cerebral ou rebaixamento mental: "ele tem

mentalidade menor; tem problema na cabeça; não tem sossego deve tê problema na cabeça; é duro de cabeça; é espanada, espaventada e agitada,acho que é os nervos; é muito nervosa, parece meio burra; ele é meio pancada; tirei chapa e deu problema; o pai dele fala que ele é louco".

e) **desrespeito aos pais** (e ou a figuras de autoridade) - engloba os relatos onde a figura de autoridade não tem sentido: "não tem medo dos pais; não obedece; tem hora que desafia e nem obedece o pai manda ele estudá e ele fica brincando; ele faiz muita arte e num adianta adianta nóis falá; ele num atende nem o pai nem eu, nem ninguém!"

f) **desleixado(a)** - engloba os relatos que indiquem desmazelo, descuido, negligência: "faiz correndo as coisa pra í brincá; faz o serviço mais ou menos, mais pra relaxo; lava a louça de qualquer jeito; lava a louça e é preciso dar bronca; varre só no meio, é duro dexa sujera e é um relaxo só".

g) **dificuldades de aprendizagem** - englobam os relatos que indiquem obstáculos, impedimentos: "ele quer sair da escola, vai mal; não quer estudar acha tudo difícil; escreve tudo mas não sabe lê; não sabe continha de jeito nenhum; não consegue aprendê nada; não consegue passar de ano; é ruim na escola, tenho desgosto, não me conformo; ainda não tem noção pois não vai bem na escola; o problema dele é só es

tudar e não vai mesmo; quando a gente pensa que ele tá bem, volta tudo pra trais; tem que repetir duas, treis veis pra ele fazê alguma coisa; não é nem interessada porque num aprende mesmo; não presta atenção em nada; a gente fala, fala ela faiz outra coisa; é difícil de aprender; tem muita dificuldade em Matemática".

h) **problemática emocional** - envolve relatos que explicitem comportamentos nos quais as emoções estejam confusas, em desiquilíbrio: "é nervoso demais, num se controla; tem mania de nenezinho (regressão); é muito triste; não sei o que acontece com ele é estranho; muito criançapra idade dele; ele chora fácil; é muito teimosa, num aceita nada; é muito dengosa, até enche".

Ainda sobre as respostas das mães, com relação à percepção que lhes foi passada categorizou-se da seguinte forma:

a) percepção da presença de **sucesso** - relatos que indiquem presença de acontecimentos com êxito: "os vizinhos acham que ele é normal; ele faz as coisa muito bem".

b) **insucesso** - engloba relatos que mostrem comportamentos com falência, mau êxito: "ele é atrasado; é ruim em tudo só é mais ou menos em Matemática; não ia bem; a professora falô que ele não acompanha mesmo a clas

se; ele ficou três anos na primeira série comum e não saiu nada; ele não dá pra acompanhar a classe; tinha e tem dificuldade geral; não vai bem em leitura; não aprende direito; era muito vagarosa; é muito fraca em tudo; não passa mesmo de ano; foi bom ir na APAE, viu o que se é retardado; tinha um problema sério e não aprende mesmo".

c) **portador de problema neurológico** ou outros que comprometam - relatos que indiquem doenças ligadas ao sistema nervoso ou outras que sejam consideradas problemas: "a professora até mandô fazê eletro; o médico disse que na cabeça não tem nada; ele é muito nervoso tem algum problema sério; a diretora pensa que ele tem problema de não guardar nada; tirou 2 eletros e deu problema na cabeça segundo o médico; tem problemas de vista e do cérebro; fizeram um exame nele e num falaro o que ele tem mas diz que tem; acharam que ele tinha porque tinha que fica nessa classe é porque tem arguma coisa; os irmãos chamam ele de burro, porque tem cabeça ruim".

d) **falhas de memória** - respostas que impliquem em defeitos, omissões lacunas de memória: "ele tem dificurdade de guardá; não guarda nada na cabeça; a memória dela faia; tem memória fraca".

e) **problemas de comportamento** - relatos que explicitem comportamentos difíceis: "era muito conversadeira e atrapaiava todo mundo; não prestava atenção e era danada;

tem mau comportamento; briga muito; faiz muita bagunça e é exagero".

As respostas das mães que expressavam expectativas com relação aos filhos, foram agrupadas em 6 categorias:

a) **desejo que passe para classe comum** - inclue os relatos que expressem desejo pessoal da mãe, algém da família ou do próprio sujeito de ir para ensino comum: "queria tanto que ele fosse para classe comum; ele chora todo fim de ano pois o irmão passe e ele não; queria que ele mudasse dessa classe; queria que ele estivesse numa classe forte; acho que a diretora pensa que ele tem problema e falô que daqui uns 5 meis ele ia saí mas que nada; eu tava com vontade de tirá ele de lá sem ninguém sabê; o problema do meu filho não é na cabeça é na pálpebra, ele não precisa dessa classe; eu não concordo que ele fique lá queria a classe de I. (parente normal).

b) **inconformismo** - inclue os relatos que indiquem que as mães ou envolvidos não estão "resignados, ajustados, em conformidade" com a colocação e frequência dos sujeitos na classe especial: "tenho desgosto, não me conformo; queria mesmo é que ele estivesse em classe forte, não me conformo; um dia ele tem que aprendê e saí dessa classe, não é possível; eu não concordo com o que a diretora falô: que

ele tem problema porque ele não tem; eu não queria mesmo que ela ficasse mas falaro que ela precisava um pouco, num sei não eu não concordo".

c) **conformismo ou concordância com a situação** - inclue os relatos que indiquem que estão conforme, ajustados às determinações: "acho que ela tem muitas dificuldades, ela precisa dessa classe; acho que ela não consegue mesmo acompanhar as crianças da idade dela, tem que ficá na especial; eu agora tô concordando que ele precisa; os otro fio tivero nessa classe e foi bão; eu concordo que ele fique porque ela é lerda mesmo; concorde que passassem ela porque repetiu tanto e não saiu nada; eu gosto que ela fique nessa classe é melhor que escola de bobo; esse ano ele tá indo melhor que os otro; ah! eu concordo mais ou menos parece que ele mudô um pouco; esse ano parece que tá rendendo nessa classe".

d) **falta de informação** - refere-se aos relatos que impliquem em falta de esclarecimento, notas, não fornecimento de dados: "não sei porque ele foi para essa classe; não me contaro porque ele foi pará nessa classe; eu não entendo nada que eles faze cas criança, eu não sei se é a professora ou é a cabeça dele, eles num fala certo pra mim porque ela tem que tá aí; já levei no médico e ele disse que o menino num tem nada na cabeça eu num entendo porque ele tem que ficá lá".

e) **necessidade de uma professora "especial"** - inclue os relatos que explicitem a solução na aquisição de uma mestra com características especiais: "ele precisa uma professora que não grite com ele..., que tenha paciencia; ele precisa de uma professora jeitosa e a da especial tem ; ela gosta de quem dá atenção pra ela".

f) **dúvidas, incertezas** - inclue os relatos hesitantes, com suspeita de que não esteja correto, vacilação, indecisão: "eu tô pensando em tirá ele da escola, faiz 4 anos e ele não aprende eu fico pensando: acho que num vai dá certo escola pra ele; meu filho num tem nada ou tem , num sei; acho que ela é boa nas outras coisas mas na escola num sei, num vai; num sei porque ele não aprende".

As resposta do GP (grupo de professoras) referiram-se à percepção que elas tem dos alunos que resultaram em duas grandes categorias: características **positivas** e **negativas**.

As **características positivas** incluem relatos que contenham elogios, qualidades positivas, traços "admiráveis":

a) **raciocínio** - envolve relatos que indiquem que o sujeito "faz raciocínios", se serve da razão, pondera, calcula: "ele raciocina bem; ela raciocina até que razoável; faz bem as continhas, sabe matemática; acerta sempre

e tem pouca dificuldade; sempre consegue alguma coisa bem".

b) **características positivas** de personalidade - englobam traços tais como é carinhoso; não é faltoso; é dócil e amiga de todos; é bondoso; é uma criança atraente".

c) **desenvolvimento de habilidades acadêmicas** - envolvem relatos que explicitem que os sujeitos aprendem habilidades básicas do currículo: "reconhece se nome; reconhece algumas palavras; escreve bem; faz letra bonita; comunicação oral rica; lê bem; possui orientação espacial e temporal muito boa; é razoável em aspectos básicos ; tem domínio de sílabas simples; vai bem em lateralidade; sempre faz os exercícios bem feitos".

d) **aspectos sociais** - envolvem relatos que indiquem "sentimentos deletivos e espírito de cooperação...": "tem boa sociabilidade; dá recados; é sociável; comunica-se razoavelmente sociabilidade muito boa; sociabilidade ótima; é assíduo e sociável; é comportado no grupo; gosta de participar de atividades de sala e fora é cooperativo(a); é criança viva e integrada; gosta muito dos amigos; é criança maravilhosa com todos; gosta de liderar; é disponível a todos, gosta de participar".

As características negativas incluem rela

tos com depreciações, falhas de desempenho:

a) **ritmo lento** - envolvem respostas sobre a cadência: "ele é um tanto lento; demora mais ou menos dois dias numa atividade; não faz as tarefas sózinho, tem que ser alertado para correr".

b) **desempenho comprometido** em leitura e escrita - envolvem relatos que indiquem que a leitura e escrita não fluem com naturalidade ou não acontecem: "é fraco em leitura oral e escrita; confunde letras; é regular em leitura mas fraco em excrita quando ditada; tem trocas e omissões; não consegue ler apenas memoriza as lições; é péssimo pois lê uma ou outra palavrinha; tem dificuldade até em exercício grosso quanto mais em escrita; só faz cópia e não lê nada".

c) **falhas no processo de análise** - envolvem relatos que indiquem a dificuldade da criança em perceber parte/todo e vic-versa (Frostig, 1969): "é fraco em análise e síntese; percebe algumas letrinhas solatas mas não as junta; não percebe as partes da palavrinha; não percebe a palavra inteira".

d) **raciocínio matemático** comprometido - englobam as respostas que indiquem dificuldades ou falhas em Matemática: "sente-se confuso em Matemática ; apresenta grande dificuldade em Matemática; não tem nenhum raciocício em

Matemática; não sabe fazer nenhuma continha; reconhece com dificuldade os números".

e) **traços de insegurança** , medo, timidez - englobam as respostas que contenham essas qualidades: "ele tem medo de errar; ele tem medo de tudo; ela é retraída, tímida; ela quase num fala é muito desconfiada; ela odeia quando mencionam sua cor fica toda retraída; é uma criança carente e tímida".

f) **falhas em orientação espacial, temporal e lateralidade** - envolvem as respostas que indiquem dificuldades nessas habilidades: "é regular em orientação espacial mas temporal é péssima; toca letras por causa das posições dos símbolos; não tem nenhuma orientação temporal, não se orienta no espaço nem no tempo".

g) **dificuldades de socialização** - relatos que envolvem interações, trocas: "é falante que até exagera, incomoda; não gosta de participar de nada, tem um relacionamento agressivo com os amigos; briga muito; é agressiva com todos; é muito faltoso e irresponsável; não é sociável".

Ainda no levantamento da percepção da professora, destacando-se as causas do sucesso e insucesso dos alunos, ocorreu o seguinte agrupamento:

1) **sobre o sucesso**, as professoras atribuem

a) **à habilidade do aluno** (aspectos gerais de prontidão): "tem boa socialização; tem possibilidade de frequentar classe especial e o ano que vem classe comum; já está bem trabalhado em aspectos gerais; está alfabetizado e conseguirá se adaptar bem em classe comum; percebe auditivamente os sons; é prestativo e educado, adquiriu maturidade ; tem bom desempenho porque domina bem os numerais até 10; é muito bonzinho; tem muita facilidade".

b) **ao esforço e motivação** incluindo: "ele tem muita vontade de aprender; ela é muito esforçada; é uma aluna que gosta da atividade e se esforça bastante".

c) **às habilidades do professor** - relatos que indiquem o jeito, a destreza do professor: "já tem anos de classe especial eo professor já o trabalhou bastante; a criança foi bem trabalhada em palavras-chaves pelo professor; porque o professor deu treino delateralidade concomitante à alfabetização; porque diariamente o professor trabalha aspectos básicos e repete bastante; porque já foi treinado e o professor não perde a insistência; porque o trabalho do professor é incessante".

d) **processos de socialização bem desenvolvidos** - incluem os relatos que explicitem comportamentos sociais adequados: "gosta de estar no meio de gente; sabe esperar sua vez de participar; gosta de seu grupo; se dá bem

com os amigos de classe; tem aspestos sociais bem desenvolvi dos".

2) referentes às causas ligadas ao **insucesso** tem-se:

a) **problemas de saúde** - incluindo os rela tos que se referem às funções orgânicas: "tem problema neuro lógico; tem problemas de visão e coordenação motora; tem pro blemas de saúde".

b) **família/ambiente** - se referindo às ca racterísticas sócio-culturais da família, condições econômi cas, morais, materiais (Mello, 1982): "o problema é de ambien te carente; ambiente familiar agressivo; lar carente; proble mas ligados a conflitos familiares; a criança é limitada pe lo meio; tem pequena defasagem em discriminação visual pois o ambiente não ajuda; apresenta dificuldades em tarefas comple xas porque o ambiente não ajuda; os pais nem se importam com ele; é um relaxo familiar com todos os filhos".

c) **incapacidade da criança** - referindo-se às condições psicoculturais do sujeito (Mello, 1982): "ele não tem condições de desenvolver habilidades como orientação espacial, temporal, lateralidade, análise-síntese; é imaturo; ele só faz o que quer; não tem disciplina nenhuma; vê o todo e não vê as partes, tem presença de retardo; é lenta e sem ra ciocínio abstrato; não tem boa organização espaço-temporal ;

não percebe quase nada; é muito comprometido; é incapaz em várias atividades".

e) **problemas emocionais** - englobam relatos que indiquem comprometimento das emoções: "é tímido; é uma criança insegura; é nervosa e revoltada; já teve dois irmãos na classe especial todo tem problemas emocionais; está sempre em processo de regressão, tem vários problemas ligados à emoção".

f) **falhas no processo de atenção** - envolvem as respostas que indiquem dificuldades em se concentrar, selecionar e atentar-se em estímulos (Frostig,1969): "erra por falta de atenção e pressa; é muito desatenta; é dispersivo, se distrai com facilidade; desatenção em excesso; muito distraída".

g) **falhas de memória** - incluem as respostas que indiquem dificuldades em reter fatos, acontecimentos, estímulos (Frostig, 1969): "não retem nada; não guarda as coisas; esquece facilmente; não se lembra do que fez em pouco tempo".

RESUMO

Este trabalho visou verificar como são e ocorrem as percepções interpessoais em indivíduos ditos "excepcionais mentais educáveis". Isto foi feito, a partir do estudo das respostas sobre seu desempenho em atividades caseiras (domésticas) e acadêmicas (escolares).

Para tanto utilizou-se de entrevistas fechadas com alunos, pais e professores de classes especiais.

Os resultados indicaram que ele é visto por ele próprio de modo desvalorizante e essa percepção é uma somatória de aspectos negativos divulgados com maior frequência pela escola, e também pela família.

ABSTRACT

The present work attemps to analyse how interpersonal perceptions occur in the so called "educable mentally retarded" individuals. The starting point is an analysis of the responses their performance in home and school activities.

For this purpose we have made use of structured interviews with students, parents and teachers of special classes.

The research has shown that "mentally exceptional individual" is seen by himself in a depreciative way and this perception is a sum of negative aspects circulated with frequency by the school as well as the family.