

SILVANA SARAIVA CHAKUR

Este exemplar corresponde à redação  
final da dissertação defendida por  
Silvana Saraiva Chakur e aprovada  
pela Comissão Julgadora em 30/09/94

DATA: 30/09/94  
ASSINATURA: 

INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO DEFICIENTE  
MENTAL: UM ESTUDO NA PRÉ - ESCOLA DE ENSINO REGULAR

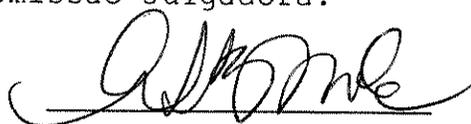
CAMPINAS

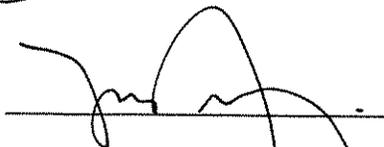
1994

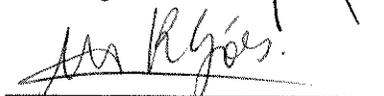
UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: PSICOLOGIA EDUCACIONAL à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Luiza Bustamante Smolka

Comissão Julgadora:

A stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line.

A stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line.

A handwritten signature in black ink that reads "As R. Góes.", written over a horizontal line.

## AGRADECIMENTOS

A Ana Luiza, por sua dedicada orientação durante estes anos de trabalho.

A Aline e sua mãe, Evody, pela oportunidade da convivência.

A Cecília e ao Júlio, pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação.

Ao meu irmão, Seso, por ter me ajudado sempre que precisei.

Aos amigos, Bel e Silnei, pela enorme disponibilidade em me auxiliarem na digitação e impressão da dissertação.

A EMEI José Paulino Nogueira, escola onde foi realizada a pesquisa.

A Vera, professora que permitiu minha presença em sua sala de aula.

As colegas do CETREIM (Centro de Terapia e Reabilitação Integrado Municipal), pelo fornecimento de dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e a FAEP (Fundo de Apoio ao Ensino e à Pesquisa) que, através do financiamento de bolsas, viabilizaram a realização deste trabalho.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação que auxiliaram em diferentes momentos na realização deste trabalho.

*Aos meus pais*

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	1
I- INTRODUÇÃO .....	3
II- A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA E UMA DIS CUSSÃO DOS PRESSUPOSTOS .....	7
III- CONSIDERAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓ GICAS.....	29
1- <u>Os Fundamentos</u> .....	29
2- <u>A Pesquisadora em Sala de Aula</u> .....	38
3- <u>Os Procedimentos</u> .....	42
4- <u>A Dinâmica Interativa em Sala de Aula</u> .....	45
IV- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: ALGUNS EPISÓDIOS .....	50

1- <u>A Relação Adulto - Criança no Domí nio de uma Ação Específica - Episó dio do Apontador</u> .....	52
2- <u>O Faz - de - Conta como Desencadea dor de Relações - Brincadeira do Cachorro</u> .....	57
3- <u>Alternância de Papéis na Relação de Ensino: Um Aspecto da Construção do Conhecimento de Aline - Canto da Pintura</u> .....	60
4- <u>Alternância de Papéis: Imitação e Representação na Apreensão das Práticas Sociais - Roda da Conversa</u> .....	66
5- <u>Disputa e Ocupação de "Lugares" (Fí sicos e Sociais) - Canto da Leitura</u> .....	71
6- <u>O Movimento de Exclusão - Jogo de Bola</u> .....	76
7- <u>As Relações Sociais e o Processo Educativo: Aspectos Contraditórios</u> .....	89

V- CONCLUSÃO ..... 93

BIBLIOGRAFIA ..... 100

## APRESENTAÇÃO

Com a investigação do encaminhamento do deficiente mental para a pré-escola regular pretende-se, a partir de uma discussão sobre a efetividade e eficácia da Educação Especial atual, propor alternativas educacionais para a criança portadora de deficiência mental.

Ancorada na perspectiva sócio-interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, realizou-se um estudo onde são analisadas as relações interpessoais estabelecidas entre uma criança considerada deficiente mental e seus colegas de uma classe regular.

A partir de conceitos elaborados por Vygotsky, como a Zona de Desenvolvimento Proximal e Internalização, procurou-se discutir e mostrar a contribuição teórica que sustenta a inserção do deficiente mental na prática social da escolaridade, o que amplia para o mesmo as condições de interações e de construção do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem.

No estudo das interações no desenvolvimento da pesquisa, foram destacadas as contradições inerentes às relações humanas, ao mesmo tempo em que se priorizava o papel do "outro" como mediador do processo.

O estudo procura identificar modelos de construção de conhecimento em diferentes momentos interativos, ressaltando, não

meramente, habilidades ou técnicas que possam ser ensinadas, mas o sentido social de tais técnicas e habilidades.

## I- INTRODUÇÃO

Nos moldes de uma sociedade capitalista cujo interesse está totalmente voltado para a produtividade, a tendência da educação é a formação de homens submissos às regras estipuladas e capazes de se adaptarem ao sistema de produção. O sistema educacional organiza-se de tal forma a privilegiar o investimento às crianças que prometem alcançar tais condições.

A educação do indivíduo portador de deficiência fica relegada a um plano secundário já que sua competência quanto à capacidade de produção e submissão às ordens suscita sérias dúvidas. O tempo que se gasta com uma criança deficiente sem a certeza de um retorno garantido é o tempo que se perde com a educação de uma outra em condições mais vantajosas.

Na trama das relações sociais, educacionais e de trabalho o deficiente mental vai se constituindo enquanto sujeito, somando à sua personalidade adjetivos como: improdutivo, incompetente, incapaz, agressivo, etc.

A escola especial teria como função, então, cumprir com duplo papel de, por um lado, desobrigar a escola regular de assumir a educação de crianças deficientes que, por necessitarem de mais atenção e mais tempo para o aprendizado, ou prejudicariam as outras crianças ou seriam deixadas de lado. E, por outro lado, a de atender educacionalmente essas mesmas

crianças excluídas do ensino regular, de maneira que não ficassem totalmente sem escolaridade.

Assumindo o princípio de incapacidade para o aprendizado, a escola especial acaba criando, na maioria das vezes, programas educacionais que visam basicamente ao aprendizado de atividades de vida diária com o intuito de tornar o deficiente mental "socialmente" independente. Devido às suas limitações, se o deficiente conseguir alcançar esse objetivo, já é considerado um grande progresso.

Refletindo sobre a ineficácia do trabalho individualizado e especializado dispensado ao deficiente mental e acreditando que a socialização está além do treino de atividades de vida diária, surge a proposta, dentre as muitas alternativas possíveis, do encaminhamento da criança deficiente mental para o ensino regular.

Ancorada na perspectiva sócio-interacionista, a prática social será abordada, nas páginas que se seguem, como a responsável pela criação e transformação dos processos psicológicos superiores. Será na e pela comunicação entre os indivíduos que ocorrerá o processo de desenvolvimento. E é esta a maneira pela qual a criança poderá se apropriar do mundo concreto (e adulto) no qual se encontra inserida desde o nascimento.

Por encontrar-se na origem do desenvolvimento, Vygotsky (1984), Luria (1987), Leontiev (1978), (e outros), imputam um caráter essencial às interações no processo de aprendizagem.

A partir de conceitos como Zona de Desenvolvimento Proximal e internalização, Vygotsky prioriza o papel das relações sociais na medida em que considera que o aprendizado, ocorrendo na Zona de Desenvolvimento Proximal, se dá pela interação da criança com o outro e que é desta forma que uma operação interpsicológica se transforma em uma operação intrapsicológica (internalização).

A fundamentação nesta concepção de desenvolvimento e aprendizagem foi que possibilitou viabilizar a proposta do encaminhamento do deficiente mental à escola regular.

O olhar sobre o qual, num primeiro momento, o aprendizado do deficiente mental e da criança "normal" parece ser encarado como uma "disputa" onde somente um ou outro pode se beneficiar, é deslocado para que uma outra possibilidade apareça: a possibilidade da cooperação entre as crianças, de modo que uns possam auxiliar e compreender as dificuldades dos outros, ao mesmo tempo que implementa novas realizações.

Como disputa e cooperação não são movimentos excludentes, os episódios aqui analisados, procuram apontar a constante tensão provocada pelas contradições inerentes às relações humanas e mostram que, se por um lado, as manifestações de discriminação e segregação realmente ocorrem na escola regular, não é menos verdade que outras de acolhimento e cooperação também existem. E que a permanência do indivíduo portador de deficiência mental na escola especial não o protege de tais contradições, já que estas estão presentes em toda e qualquer esfera social e, portanto, são constitutivas da formação do sujeito.

Como exigência à complexidade do tema, vários autores são chamados à discussão no decorrer do trabalho.

No primeiro capítulo, contrapondo-se à teoria de Vygotsky, é apresentada a noção Piagetiana de interação, desenvolvimento e aprendizagem, onde este autor defende o ponto de vista de que a construção do conhecimento é um processo auto-estruturante que ocorre como resultado da interação entre Sujeito-Meio.

Adotando a perspectiva dialética como referencial Teórico-Metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, serão discutidos autores que, apesar de assumirem a mesma concepção teórica, apresentam diferentes formas de pensar a partir de termos conceitualmente semelhantes.

Na análise dos dados, serão apresentados vários episódios sendo que a ênfase será dada às diferentes instâncias interativas, vinculadas ao processo de construção do conhecimento. Os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, internalização, jogo de papéis e outros, serão retomados neste capítulo e examinados a partir da dinâmica e vivência cotidiana da sala de aula.

Permeada por toda a problemática exposta na pesquisa, o trabalho será concluído, refletindo a viabilidade da inserção do deficiente mental na escola regular, dependendo da opção teórica com relação a processos de desenvolvimento e aprendizagem, noções de deficiência e práticas sociais.

## II- A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA E UMA DISCUSSÃO DOS PRESSUPOSTOS

O encaminhamento do deficiente mental para a pré-escola de ensino regular, tema desta pesquisa, surgiu como proposta de trabalho a partir de 1987.

Atuando como pedagoga, em centros de reabilitação para crianças portadoras de deficiências, vinha desenvolvendo, anteriormente a esta data, um trabalho com crianças deficientes mentais quando o que se privilegiava era o atendimento especializado e individualizado. Esta prática vinha ao encontro da concepção de que a criança portadora de deficiência mental encontra-se impossibilitada de freqüentar uma escola regular junto às crianças "normais". Parecia claro que esta impossibilidade devia-se às limitações cognitivas supostamente inerentes à deficiência do indivíduo e que suas chances de sucesso escolar nos moldes da escolaridade regular eram mínimas ou até mesmo impossíveis. O quadro que se vislumbrava era o das crianças "normais" progredindo na aprendizagem do conteúdo escolar e o deficiente mental ficando para trás, frustrando-se a cada dia.

No intuito de impedir que esta frustração se concretize no processo de ensino / aprendizagem a medida adotada é a retirada da criança portadora de deficiência mental da convivência com as outras crianças. O deficiente mental pode aprender, escolarizar-se, desde que seja em condições especiais, isto é, desde que o

deficiente mental se submeta a um programa de educação especial, sedimentado em um ensino individualizado.

O trabalho especializado surge como uma possibilidade de instrução para estas crianças que, não tendo condições de se beneficiarem do ensino regular, têm, assim mesmo, a oportunidade de alcançar algum nível de escolaridade.

Supõe-se, a partir daí, que o mais adequado para o deficiente é que todas as atenções estejam voltadas às suas dificuldades. O trabalho deve ser todo estruturado no sentido de insistir nestas dificuldades até que elas sejam eliminadas ou, pelo menos, atenuadas.

O processo educacional sistematizado fica restrito às instituições especializadas que têm como objetivo o desenvolvimento global da criança em seus diferentes aspectos (físico, psicológico, social, cognitivo e afetivo), bem como sua integração na sociedade.

Ao ser diagnosticada como deficiente mental, acredita-se que para que se possa atingir esses objetivos, a criança necessita de um atendimento, quando serão trabalhadas, principalmente, suas dificuldades para que as mesmas possam ser superadas. A preocupação com as dificuldades e incapacidades é tão grande que as potencialidades não podem ser percebidas, levando-se a crer que a melhor maneira de se trabalhar é oferecendo um atendimento especializado. Assim, uma vez detectadas as incapacidades da criança, esta é submetida a uma série de terapias (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, pedagogia, etc.).

Não se trata de questionar a validade destes atendimentos. As limitações existem e não podemos desconsiderá-las. O problema seria ampliar o lugar do atendimento à criança com necessidades especiais. Ele deve ser restrito à clínica ou pode se processar também no contexto escolar?

Ao criticar a educação especial, Omote (1981:01) sugere que:

"A Educação Especial corrente parece partir do pressuposto de que determinadas crianças serão deficientes - e mais ou menos permanente e irreversivelmente deficientes. Então a questão se resume em identificar os deficientes, com a maior precisão possível, e atendê-los educacionalmente utilizando os arranjos educacionais o mais adequadamente possível".

Destes arranjos educacionais, o atendimento individualizado passa a ser um dos mais valorizados tornado-se, então, uma das principais exigências. Como se ater às dificuldades senão pela individualização onde o terapeuta pode centrar totalmente sua atenção àquele único indivíduo que está à sua frente?

Os programas de escolaridade propostos pelas instituições não privilegiam a cooperação entre os pares nem mesmo estando as crianças agrupadas em salas de aula. O agrupamento é condição essencial para o trabalho interativo, mas não garante que ele ocorra efetivamente. A garantia de um trabalho é dada em função da concepção de educação, adotada pelo professor que, por sua vez, se encontra alicerçada numa visão de homem e de mundo. É assim que, apesar de se formarem classes, estas se caracterizam por um número reduzido de crianças e com arranjos de sala de aula, tendo como critério a homogeneidade (patológica). Ainda em

Omote (1981:01), podemos encontrar referência quanto a este aspecto:

"Na medida em que determinadas pessoas são identificadas como deficientes e tratadas de modo distintivo, parece haver, também, uma suposição subjacente de que as pessoas podem ou devem ser separadas em categorias distintas para os propósitos educacionais".

As crianças agrupadas devem apresentar as mesmas dificuldades cognitivas, os mesmos problemas de fala, de comportamento e assim por diante. Estes critérios devem ser assegurados para que não se perca de vista o trabalho individualizado e especializado.

A socialização é encarada como um conjunto de habilidades tais como: cuidados de higiene, cuidados domésticos, etc. que, através do treino, deverão ser incorporadas às suas atividades diárias. "Socializar" o deficiente mental é entendido como torná-lo capaz de realizar estas atividades de forma independente.

O social não é visto como uma prática na qual se dá a comunicação entre os homens, como um aspecto inerente ao ser humano e que se encontra na base de qualquer processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Leontiev (1978), descreve o percurso filogenético pelo qual a espécie passou até hominizar-se. Segundo ele, a inteligência começou a desenvolver-se no homem, no momento em que este passou a viver em comunidade, exigindo que fossem desenvolvidas formas de linguagem para a comunicação e pela imposição do meio que reclamava o uso de instrumentos para que se pudesse agir sobre

ele. Estes aspectos fizeram com que o homem criasse e transformasse as funções psicológicas superiores à medida em que agia sobre o meio e este o transformar também.

Se, na ontogênese não há uma repetição filogenética, isto é, o bebê ao nascer não vai "reprisesar" o processo histórico pelo qual a humanidade percorreu, por outro lado, a criança vai defrontar-se com um mundo concreto já existente. A apropriação deste mundo só será possível através da comunicação. Não há processo de desenvolvimento fora da comunicação. É o processo de apropriação dos fenômenos criados pelo homem no processo histórico da sociedade que dará lugar à formação das funções especificamente humanas (Leontiev, 1978).

A falta de compreensão desta íntima relação existente entre interação social e desenvolvimento não permite uma percepção do processo como um todo e a fragmentação no plano pedagógico se dá como consequência.

A percepção desse aspecto, no entanto, foi sendo elaborada na prática profissional e na reflexão constante dessa prática.

De fato, tendo tomado conhecimento de uma perspectiva teórica desenvolvida por Vygotsky (1984), Luria (1987), Leontiev (1978) e outros, onde a ênfase recai sobre a natureza social do aprendizado; e tendo participado, em 1987, do Seminário sobre Reabilitação Infantil (1), quando se discutiu a inserção da

---

(1) Este seminário foi promovido pela Secretaria de Saúde e Promoção Social da Prefeitura Municipal de Rio Claro em convênio com a Sociedade Beneficente Suéco-Brasileira para Crianças Excepcionais — Princesa Vitória e a C.P.O. Cerebral Palsy Overseas — Londres, ministrado por profissionais da Inglaterra, Suécia e Portugal.

criança portadora de deficiência mental no ensino regular, as diretrizes de meu trabalho que, anteriormente, estavam enraizadas na crença da educação especial e individual para o deficiente mental são suplantadas por uma nova abordagem.

A validade do atendimento individual e especializado passa a ser questionada. O primeiro passo nesta direção foi a redefinição da noção de interação social no processo de aprendizagem. A aprendizagem se configura agora, não como um processo autoestruturante, mas como uma atividade articulada entre o sujeito e o "outro".

Essa concepção vem questionar a noção Piagetiana de interação. Para Piaget (1985), a relação entre Sujeito-Meio, é suficiente para explicar como se constrói o conhecimento: desenvolvimento e aprendizagem são o resultado da interação entre o sujeito e o meio. O indivíduo, agindo sobre o objeto o transforma e o assimila em suas estruturas mentais. Esta transformação se dá pelo conflito e pela necessidade de equilíbrio provocada no sujeito em sua relação com o meio.

O desenvolvimento intelectual consiste em buscar formas de equilíbrio que sejam capazes de compensar tais perturbações. Através de mecanismos reguladores, que Piaget denominou de equilíbrio, o sujeito é possuidor de um processo de compensação ativo que busca o equilíbrio em suas interações com o meio.

Piaget vai buscar um fator endógeno, como a equilíbrio, para explicar o processo de construção do conhecimento do

sujeito. Sendo endógeno, este é um processo autônomo do indivíduo em interação com o objeto. A influência do "outro" não é ressaltada neste processo interno.

Ao professor, por exemplo, é atribuído o papel de facilitador da aprendizagem na medida em que ele será o responsável pela criação de situações pedagógicas para que os alunos possam produzir e explorar idéias. A ação pedagógica tem como meta proporcionar um ambiente estimulante para que o aluno possa agir, favorecendo a auto-construção do conhecimento. No entanto, ao professor não compete a função de ensinar, a criança deve descobrir por si só as resoluções das situações (conflituosas) com as quais é confrontada (Coll, 1985).

Obviamente, Piaget não ignora a importância das interações no processo de desenvolvimento do indivíduo. A questão que se coloca é sob que princípios Piaget estabelece esta relação.

Para este autor, a atividade grupal pode vir a provocar uma reestruturação cognitiva a partir do conflito gerado pela divergência de pontos de vistas. O trabalho coletivo obriga os participantes a explicitarem e coordenarem melhor suas idéias.

Porém, como a própria palavra diz, há apenas uma reestruturação de estruturas que já vinha sendo construídas em função do conflito cognitivo gerado entre o processo de assimilação e os esquemas já adquiridos pelo indivíduo. Por não ser a responsável pelo avanço no processo de desenvolvimento cognitivo a interação social não explica, neste caso, as

modificações psicológicas subjacentes ao conhecimento (Coll, 1984).

Na teoria que se segue, vemos Vygotsky (1984) introduzir um novo elemento na relação Sujeito-Meio: a mediação. Vygotsky vai atribuir ao "outro" e ao uso de signos um papel de destaque no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. A aprendizagem se configura agora, não como um processo autoestruturante, mas como uma atividade articulada entre o sujeito e o "outro". Dado o pressuposto de que a aprendizagem é um processo socialmente elaborado, Vygotsky ressalta tal concepção da seguinte forma:

"... o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (Vygotsky, 1984:99).

Conceder privilégio ao caráter social do conhecimento, leva necessariamente a uma transformação quanto aos procedimentos educativos a serem adotados no intuito de se favorecer as relações interpessoais. Agora, o que passa a ser valorizado é a troca, a ação partilhada. A construção do saber passa pelo "outro": os pais, o professor, o companheiro. O conhecimento é resultado da cooperação e comunicação entre os homens.

O caráter social encontra-se na base de qualquer processo de desenvolvimento. As funções psicológicas superiores subjacentes ao processo de aprendizagem como memória, linguagem, formação de conceitos, etc. originam-se de um contexto social.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são constituídas a partir da apropriação de conhecimentos socialmente disponíveis. Nesse sentido, o processo educativo implica a apropriação, pelo sujeito, da cultura historicamente construída pelas gerações passadas.

Em discordância com as principais linhas teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permeado pela noção das interações sociais como constitutivas do conhecimento.

Vygotsky (1984), discute três grandes posições teóricas:

A primeira, cujo maior representante é Piaget, defende a concepção de que aprendizagem e desenvolvimento são processos independentes.

As estruturas mentais (processos lógicos e abstratos), desenvolvem-se por si mesmas sem qualquer influência direta da aprendizagem. A aprendizagem é um processo externo que deve ser planejado a partir do nível de desenvolvimento maturacional do indivíduo para que se evite aprendizagens prematuras. Precisando-se a fase de desenvolvimento maturacional em que a criança se encontra, sabe-se se ela apresenta as funções mentais necessárias para um determinado aprendizado.

Thorndike, um dos defensores da segunda concepção, acredita na identidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem são um único e mesmo processo. Para os representantes desta concepção, desenvolvimento significa o domínio de reflexos condicionados.

Segundo esta teoria, não existe uma capacidade geral para pensar, mas várias capacidades para pensar sobre várias coisas. A transferência de uma habilidade à outra só é possível se houver elementos semelhantes pertencentes a ambas situações. Dependente das vicissitudes contextuais, o aprendizado se resume à aquisição do maior número possível de hábitos.

A terceira concepção, sustenta o princípio da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Esta teoria considera que existem dois processos de desenvolvimento: o de maturação do sistema nervoso e o de aprendizagem. O processo de maturação prepara e torna possível a aprendizagem. O aprendizado empurra para a frente o desenvolvimento maturacional. Contrapondo à Thorndike, a teoria da Gestalt assume a posição de que existem princípios gerais de ordem intelectual (por exemplo: memória, capacidade de raciocínio, etc.), que são transferíveis de uma experiência à outra através do aprendizado. Desta forma, o avanço no desenvolvimento é sempre maior em relação ao aprendizado.

Com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1984), revê os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e pontua novos rumos no âmbito educacional.

Vygotsky empenha-se em mostrar que o importante é apreender o desenvolvimento em movimento. Detectar a competência já adquirida a partir da constatação do que a criança é capaz de realizar de maneira independente é captar o desenvolvimento de forma estática. O dinamismo do desenvolvimento só será apreendido se for possível captar também o curso interno do desenvolvimento.

A realização independente por parte da criança indica o seu desenvolvimento real, ou seja, revela as funções psicológicas superiores que já amadureceram; porém, nada nos diz a respeito do desenvolvimento futuro. Traçar a trajetória do desenvolvimento potencial implica em evidenciar as funções psicológicas que ainda estão em processo de amadurecimento.

Para que se possa apreender o processo dinâmico do desenvolvimento, os problemas que a criança consegue solucionar com orientação e auxílio dos adultos, bem como aquilo que ela realiza em cooperação com os colegas, passa a ser também indicativo do nível de desenvolvimento. Isso porque o que a criança consegue realizar hoje com auxílio, amanhã ela realizará sozinha. O que hoje aparece como perspectiva do desenvolvimento futuro, amanhã caracterizar-se-á como desenvolvimento real.

Sob este enfoque, a aprendizagem não é vista como um processo externo que deve estar a serviço do nível de desenvolvimento real. A aprendizagem, visando ao desenvolvimento potencial, deve incidir no que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, que vem a ser a distância entre desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal no processo ensino / aprendizagem resulta em que o bom aprendizado é aquele que antecede ao desenvolvimento. É o aprendizado que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal ao desencadear vários processos internos de desenvolvimento quando a criança em seu ambiente interage com os outros (adultos e crianças). Pelo aprendizado, as aquisições

tornam-se parte do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1984).

Aprendizado e desenvolvimento são processos complexos em íntima relação. No entanto, a aprendizagem avança sempre à frente do desenvolvimento. Na medida em que se caracteriza como processo de apreensão da cultura, o aprendizado é um aspecto essencial do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Leontiev (1978), afirma que as funções especificamente humanas são construídas pelo homem no seu trabalho, no decorrer das gerações, isto é, as funções humanas são formadas a partir das experiências historicamente construídas. Portanto, para Leontiev e Vygotsky, desenvolvimento implica a apropriação, pela criança, da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história social.

Para que o mundo objetivo seja percebido, é preciso que a criança exerça uma atividade sobre o mundo. Esta atividade está mediada pelo outro, ou seja, pela relação entre os homens. Na relação comunicativa, a criança tem condições de elaborar funções mentais desenvolvidas socialmente. Esta relação, por sua vez, implica a transmissão de significados e conceitos sociais pela palavra.

A elaboração destes significados e conceitos vai se dar pelo processo de internalização. Todas as funções psicológicas superiores, tais como, atenção, memória, linguagem e percepção estão submetidas a este processo de reconstrução interna de uma

operação externa (internalização). Este é um processo longo e dinâmico, onde várias transformações ocorrem (Vygotsky, 1984:64):

1 - Uma operação que, inicialmente representa uma atividade externa, é reconstruída internamente;

2 - Todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no plano social (interpsicológico) e depois, no plano individual (intrapsicológico);

3 - Estas transformações são decorrência de uma série de eventos transcorridos ao longo do desenvolvimento.

Dos pressupostos teóricos de Vygotsky, que considera que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, resultando no processo de internalização a partir das interações estabelecidas entre os homens na realidade concreta do mundo objetivo e determinado pelas condições sócio-econômicas, surge a importância de se investigar aspectos referentes à construção do conhecimento nas interações e nas relações de ensino.

A ênfase em tais pressupostos permitiu uma reelaboração quanto às diretrizes possíveis de serem adotadas na educação da criança portadora de deficiência mental: ao deslocar a tônica do caráter individual para o social, a inserção da criança deficiente na pré-escola regular foi adquirindo sustentação teórica que apontava para a viabilidade da proposta.

Descortinava-se a partir daí, a possibilidade de encarar a inserção da criança portadora de deficiência mental na escola regular, sem a preocupação de que essa inserção pudesse prejudicar a integridade de seu desenvolvimento. A diversidade

cognitiva passa a ser percebida como fator essencial às trocas interativas e que possibilitará o crescimento interno de cada indivíduo. (Davis, Silva e Espósito, 1989)

A defesa do ensino regular para o deficiente mental não se fundamenta no princípio de que a escola estaria isenta de interações conflituosas. Toda e qualquer interação é permeada por situações confortáveis e desconfortáveis, pelo acolhimento e pela rejeição, etc. Situações pelas quais qualquer ser humano passa em um ou outro momento da vida. Não pretendemos colocar a escola regular e o centro de reabilitação como dois pólos distintos onde em um só encontramos momentos agradáveis e favoráveis para o desenvolvimento, enquanto que no outro seria absolutamente impossível encontrá-los. A interação enquanto instância constitutiva do indivíduo, está presente em todos os âmbitos sociais e como tal é constitutiva tanto para o bem como para o mal. Apenas procuramos apontar o fato de que o tratamento individual e especializado não é mais a única estratégia viável para que o deficiente se desenvolva. Agora, as interações que ele estabelece com o outro assumem um papel de destaque em seu desenvolvimento e em seu processo de aprendizagem.

A segregação do deficiente para prepará-lo para o convívio social mostra-se uma prática insustentável, quando se recorre a um referencial teórico cujas premissas enfatizam que não pode haver desenvolvimento fora da interação e comunicação entre os homens. Se, de acordo com Leontiev, a apropriação dos fenômenos

criados pelo homem, no percurso histórico da sociedade, é um processo que dá lugar à formação, no indivíduo, de funções especificamente humanas; se, a apropriação se dá através das relações reais entre o indivíduo e o mundo, relações que são determinadas pelas condições históricas e sociais concretas nas quais o sujeito vive, cabe questionar quais são as condições concretas, sociais e históricas que subsistem numa escola especial e que permeiam o ato educativo da criança deficiente. Será que suas relações com o mundo real não se encontram limitadas, uma vez que a concepção destas instituições - oposta à visão de Leontiev (1978), de que "as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens se desenvolvem no curso da vida pela aquisição da experiência" - implica a existência de um programa que visa à "socialização", acreditando que a experiência social para o deficiente restringe-se ao aprendizado e desenvolvimento de habilidades, e que isto é suficiente para, depois, ser "introduzido" na sociedade?

Porém, quais são os meios de que a educação especial se utiliza para efetivar tal inserção na sociedade?

Se tomarmos como exemplo a realidade da classe especial, onde as crianças nela inseridas são supostamente consideradas deficientes mentais educáveis, cujo grau de deficiência não é tão acentuado, veremos que nem mesmo ela guarda mecanismos que viabilizam o retorno destas crianças para a classe regular (Ferreira, 1989).

Estendendo a reflexão ao âmbito deste trabalho, pensamos que se nem as crianças de classe especial conseguem ser reincorporadas no ensino regular, será que realmente é efetiva a "integração", na sociedade de crianças consideradas portadoras de um comprometimento mais grave a nível intelectual? E mais, em que condições pode ocorrer uma "integração" que já vem carregada desde sua base com o peso do estigma e da segregação? Goffman (apud Omote, 1981:02) salienta que:

"... mesmo depois de ter sido removida a condição geradora do estigma, continuava existindo o sentido de descrédito social da pessoa estigmatizada".

Evidencia-se na relação deficiente/sociedade uma contradição: o deficiente é excluído do contexto social mais amplo para ser preparado adequadamente de maneira a ser integrado posteriormente na sociedade. No entanto, se nos mantivermos ainda em sintonia com o pensamento de Vygotsky e Leontiev, onde o caráter social está na origem mesma do desenvolvimento, veremos que este movimento de restrição do contexto social mais amplo é ele igualmente constitutivo do desenvolvimento da criança. Isto é, é impossível pensar a constituição do sujeito fora da dinâmica social.

Toda e qualquer instituição está inserida dentro de um contexto social que tem por função cumprir um papel que lhe é atribuído pela própria sociedade em função das suas concepções e valores. As escolas especiais não são instituições cujas existências se dão independentes do contexto social. A existência

das instituições encontra suas raízes e origem nas relações sociais. Nesse sentido, as próprias palavras ou modos de pensar "exclusão/integração" estão amarrados a um modo de se pensar a dinâmica social.

Assim, se levarmos em conta a natureza social e constitutiva do desenvolvimento, o contexto institucional específico para "educação especial" pode ser visto como uma "restrição" do âmbito de conhecimento, "restrição" de atividades, de possibilidades de participação na prática social.

Não se pode negar que haja relações interativas dentro de uma escola especial. Nela, convivem funcionários, profissionais, crianças, pais. Todos com um mesmo interesse em comum: o desenvolvimento global das crianças ali inseridas.

No entanto, a contradição permanece. Uma instituição, social em sua essência, que visa à "integração" das crianças sob sua responsabilidade, na realidade segrega. Uma instituição que tem como proposta o desenvolvimento global do sujeito, é a mesma que o limita.

São vários os autores, tais como Goffman (1963), Omote (1980), Ferreira (1989), entre outros, preocupados com a condição dos portadores de deficiências em nossa sociedade em função do estigma, da discriminação, segregação e dos efeitos da educação especial sobre os indivíduos a ela submetidos.

Estudos realizados por Ferreira (1989) revelam que na realidade, no discurso normalização/segregação a ênfase recai sempre no segundo termo e que a educação do deficiente está mais

voltada à produção da deficiência do que à educação dos mesmos. Apesar da origem médica do termo deficiência mental, os critérios para sua classificação são sociais. É assim que o viés cultural passa a ser o responsável pela classificação entre normal/excepcional. Como consequência, o encaminhamento e diagnóstico pode provocar a fabricação de deficientes e não a sua identificação.

Smolka (1991) também faz referência à produção social da deficiência mental responsabilizando a escola que, por sua inabilidade em trabalhar com a diferença e com a falta de conhecimento de determinadas crianças, acaba imputando a elas qualidade de incapazes (no nível cognitivo).

Ferreira (1989) considera que o grave da educação especial está no isolamento e no rótulo de retardado que os sujeitos adquirem. E prossegue dizendo que "não há 'ajuda' que compense o ônus do rótulo".

As condições reais e concretas que estas instituições podem oferecer, arraigadas em suas concepções de mundo, de homem e sociedade, são as do isolamento e que num movimento dialético gera e legitima a discriminação e estigmatização da criança portadora de deficiência, impedindo seu desenvolvimento global, apesar de tão insistentemente enfatizado.

Mas serão estas as condições concretas a que o portador de deficiência mental tem direito?

Defender a educação da criança deficiente mental dentro do ensino regular tem como fundamento a idéia de que estas crianças

têm o direito à participação numa prática social que amplie e implemente as condições concretas do seu desenvolvimento.

Este trabalho de pesquisa tem, portanto, como objetivo problematizar aspectos pertinentes à educação de portadores de deficiência mental e apontar, através de uma análise de dados empíricos, possíveis alternativas educacionais para o deficiente.

No caso do presente trabalho, viabilizar a inserção do deficiente mental na pré-escola de ensino regular teve como respaldo os pressupostos da teoria sócio-interacionista. A ênfase no plano social no processo de desenvolvimento do sujeito fundamentou a realização da proposta, sendo que as condições do trabalho pedagógico na rede de ensino tornaram possível a execução da mesma no âmbito municipal.

Na perspectiva sócio-interacionista, as diferenças podem ser utilizadas em prol do desenvolvimento do sujeito, uma vez que o relevo especial no plano social está em considerar que o indivíduo se constrói a partir das trocas que ele estabelece com o outro. O conhecimento do sujeito está mediado pelo contato com o outro. Estes pressupostos nos levam a crer que do contato entre deficientes/não deficientes, podemos encontrar novos caminhos na tentativa de minimizar a discriminação e segregação, na medida em que estes contatos são vistos como favoráveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem .

Nessa perspectiva, há a priorização do papel do professor e do colega mais experiente no processo de aprendizagem do sujeito

em relação às concepções cognitivistas que crêem na atividade auto-estruturante do aluno frente ao processo de aprendizagem.

O ato educativo não consiste somente num processo individual de aprendizagem (geralmente sustentado pelos cognitivistas), mas a característica peculiar da educação está na interação entre professor e aluno.

Para os cognitivistas construtivistas, a aprendizagem é vista a partir de encontros entre o sujeito e o objeto, sendo a construção do conhecimento um ato autônomo do sujeito em interação com o objeto, e, qualquer tentativa do professor em contribuir para o aprendizado do aluno torna-se dispensável (Coll, 1985).

Para Coll, entretanto, na medida em que se passa a ressaltar o papel do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem, como aquele que planeja e organiza os contatos entre alunos e objetos de conhecimento, passa a existir no ato educativo, uma vontade de incidir sobre o processo de aprendizagem do aluno. Esta intervenção é caracterizada pelas decisões sobre o que e em que condições o aluno deve aprender. Sob este ponto de vista, a unidade básica do processo ensino/aprendizagem não é mais a atividade individual do aluno, mas a atividade articulada e conjunta entre aluno e professor.

Além da relação aluno/professor, a interação entre alunos também é considerada importante. A interação entre iguais recai de forma decisiva sobre o processo de socialização, aquisição de competências sociais e no rendimento escolar (Coll, 1984). A

interação se encontra na origem das funções cognitivas e afetivas.

"A atividade auto-estruturante do aluno se origina, toma corpo e decorre não como uma atividade individual, mas como uma parte integrante de uma atividade interpessoal que a inclui. A atividade do aluno que está na base do processo de construção do conhecimento se inscreve de fato no marco da interação ou inter-atividade professor-aluno" (Coll, 1985:63).

O processo de internalização das funções psicológicas, das aquisições culturais socialmente construídas pelas gerações anteriores, vai ter sua origem no plano da intersubjetividade. Será a partir das interações que o desenvolvimento será consolidado. É nesse sentido que Góes (1991:19) diz que "o plano intersubjetivo não é o plano do 'outro' mas o da relação do sujeito com o outro".

A internalização, portanto, não será meramente a reprodução de uma ação externa, uma vez que o conhecimento não é introjetado passivamente pelo sujeito, nem tampouco, um processo unicamente individual. O sujeito não é nem só passivo, nem só ativo, mas interativo (Góes, 1991).

A investigação do processo de construção do conhecimento da criança portadora de deficiência mental, sustenta-se pois, nestes pressupostos que privilegiam a interação e comunicação entre os homens.

A inserção do deficiente mental na pré-escola de ensino regular fundamenta-se na concepção de que estando a relação interpessoal na origem das funções cognitivas, a criança que sabe

mais pode auxiliar a que sabe menos. Que fazendo hoje em cooperação com os outros, amanhã ela fará sozinha e também porque pelo processo de imitação a criança pode estar indo além de sua capacidade atual (Vygotsky, 1989).

Estes pressupostos nos levam a investir na busca de alternativas visando alcançar transformações efetivas no que diz respeito à condição atual da pessoa portadora de deficiência mental.

### III- CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

#### 1- Os Fundamentos

A partir do comprometimento com uma concepção dialética de mundo, onde se concebe o homem como um ser social, situado num tempo e espaço determinados, inserido numa realidade sócio-cultural com a qual interage estabelecendo relações; onde se destaca o papel do homem como um ser ativo que se transforma enquanto sujeito social fazendo e modificando a história, havia, desde o começo da pesquisa, a preocupação de encontrar elementos que subsidiassem uma análise que não se mantivesse apenas na superfície do problema. Era necessária uma análise de maneira que o fenômeno fosse captado em seu processo de transformação, pois, a constatação do mesmo como um produto acabado desconsidera, muitas vezes, sua natureza histórica, fazendo-nos perder de vista as transformações que se processam em seu interior.

Na perspectiva dialética, o objeto de estudo não é algo já definido, pronto para ser apropriado pelo sujeito. Nem tampouco o sujeito é um ser a-histórico que apreende o objeto independente das condições do contexto em que está inserido. A produção científica é um processo de construção do objeto, através da ação do sujeito; ação que se manifesta a partir de um referencial cultural e teórico determinados. A ciência é um fenômeno

evolutivo, que se caracteriza pela ação do homem sobre a natureza, sob determinadas condições históricas.

Baseados nestes princípios, concluímos que as categorias da contradição e reprodução bem como as concepções de fenômeno e essência, poderiam servir de instrumentos para uma reflexão dialética como um possível caminho para o conhecimento do processo dinâmico das relações sociais, cujo avanço a níveis superiores é marcado pelas transformações no desenvolvimento.

Num primeiro momento, fomos buscar em Cury (1985) as considerações quanto à categoria da contradição como fundamentação para a nossa análise.

Encontramos uma concepção de contradição segundo a qual o autor enfatiza a existência de fenômenos que se opõem: dominantes/ dominados, indivíduo/ sociedade, de forma a gerar uma relação de conflito entre estes pólos positivos e negativos. A contradição nesta perspectiva não é vista como contendo uma multiplicidade de possibilidades de interpretações e nem tampouco como efeitos e tendências necessariamente intrínsecos ao fenômeno. O movimento dialético seria pois, gerado pelo confronto entre elementos que se colocam frente a frente como sendo um a negação do outro.

Da existência destes contrários, que existem em tensão e interdependência \_ ao mesmo tempo que se excluem mutuamente, convertem-se entre si \_ emerge a possibilidade de superação da contradição e de transformação social. Isto porque:

"A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição superando-se a si próprios" (Cury, 1985:30).

Nesse movimento de luta e transformação se situa o próprio modo de apreensão da realidade. Com relação a isso Cury remete à Kosik (1989) para a percepção do fenômeno e compreensão da sua essência.

Nas palavras de Kosik,

"O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno" (kosik, 1989:11).

Para captar o fenômeno deve-se penetrar em sua essência que é captada através de suas manifestações. Existe um certo grau de realidade no fenômeno que, se não revela totalmente a essência, por outro lado, nos evidencia elementos com os quais podemos alcançá-la.

Levanta-se aqui uma dúvida quanto a partir de que ponto de vista deve-se considerar a essência: é a essência algo existente internamente aos fenômenos aos quais devemos penetrar, apropriando-nos dela na medida em que apreendemos suas partes constituintes, contraditórias por sua natureza? Ou, é o olhar do pesquisador elemento fundamental através do qual se pode encontrar diferentes matizes na análise da essência já que,

"...a visão de mundo (...) é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação" (Gamboa, 1987:191).

Significando que o objeto a ser construído modifica-se dependendo das opções teórico-metodológicas.

Se por um lado, encontrávamos nesses autores análises destas categorias e construtos, por outro, sentíamos a insuficiência dos mesmos na análise empírica da trama social.

Diante das dificuldades surgidas fomos buscar em outros autores pontos de sustentação. Encontramos em Schaff (1974) e Silva (1992) elaborações conceituais que, se também partiam de princípios da dialética, revelavam outros aspectos e abordavam as questões metodológicas de maneira distinta.

A partir de modelos de processo de conhecimento apresentados em Schaff (1974), pudemos reforçar nosso ponto de vista quanto às várias possibilidades de apreensão de um mesmo objeto de conhecimento.

Schaff aponta como as opções de modelos de processo de conhecimento propiciam várias possibilidades de apreensão de um mesmo objeto. Assim, se optamos por um modelo mecanicista de conhecimento, teremos um sujeito passivo no qual o conhecimento se realizará a partir do aparelho perceptivo, obtendo como produto a cópia do objeto.

Num outro modelo, que por sua vez leva à outra forma de conhecimento, há o privilégio do papel do sujeito. Porém, neste caso, apaga-se a importância do objeto por não se considerar sua existência objetiva e independente do espírito humano.

Se a opção ainda for por um outro modelo, onde o conhecimento se dá, não pela eleição de um ou outro elemento

(sujeito ou objeto) do processo de conhecimento, mas sim pela relação entre eles, onde um age sobre o outro transformando-se mutuamente, teremos ainda outro produto de conhecimento.

Tais modelos já explicam por si os diferentes entendimentos da realidade. O último deles, além disso, nos mostra que mesmo dentro de uma mesma opção podemos chegar a conhecimentos diferentes. Esta idéia fundamenta-se no princípio básico de que o processo de conhecimento se dá pela atividade do sujeito, que por sua vez está submetido a determinações sociais, imbuído de uma visão particular no conhecimento da realidade.

No processo de conhecimento, a escolha dos fatos para a análise está diretamente relacionada à prática social do sujeito. Para Schaff (1974:78), é isso que explica

"... as diferenças existentes não só na avaliação e interpretação dos fatos, mas também na percepção (articulação) e na descrição da realidade".

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, então, a análise isolada e mecânica das atividades psicológicas superiores envolvidas num determinado processo, tratando o objeto como um produto final já definido, sem caracterizá-lo sob suas determinações históricas e marcadas pela ação do homem sobre a natureza e vice-versa, estaria compatível com o primeiro modelo de processo de conhecimento apresentado acima.

Ancorado numa perspectiva também dialética de processo de conhecimento, Vygotsky (1984) preocupa-se em encontrar um método de pesquisa em psicologia que possa dar conta da análise dos

processos psicológicos superiores, preservando sua originalidade e complexidade em comparação aos métodos até então utilizados pela psicologia.

Os métodos tradicionais de pesquisa psicológica com abordagens investigativas que permanecem na análise da relação S-R são capazes somente de apreender o comportamento já fossilizado, ou seja, já em seu estado final de evolução, não sendo capazes de nos dizer nada a respeito de seu processo evolutivo.

Os processos psicológicos essencialmente humanos ocultos à observação através de métodos de estrutura S-R, deveriam ser abordados levando-se em consideração não só a influência do meio no comportamento humano, mas a relação dialética entre homem e ambiente de maneira que se pudesse compreender a ação do homem sobre a natureza modificando-a e vice-versa, criando assim novas condições de existência.

A questão metodológica decorrente desta concepção de história humana leva a uma diferenciação entre análise de um objeto e de um processo.

Neste caso, dos processos psicológicos, importa investigar a emergência e a dinâmica de tais processos, procurando acompanhar o desenrolar do evento e analisar a história do comportamento.

Vygotsky procura estabelecer a relação entre as manifestações externas e internas do fenômeno a partir de análises que revelam as relações dinâmico-causais, traçando e

pontuando momentos e etapas diferenciadas dos processos em desenvolvimento.

Do ponto de vista do método dialético, o problema que a psicologia do desenvolvimento enfrenta, está em como conceber a formação das funções psicológicas superiores como um processo dinâmico que deve ser estudado historicamente, ou seja, em seu processo de transformação.

Encontramos pontos de ancoragem teórico-metodológica para abordar o processo de transformação na forma como Silva (1992) reflete sobre as categorias da contradição e reprodução. Seu trabalho ajuda a olhar o fenômeno no lugar institucional escolhido para a investigação, sobretudo, quando se pensa a novidade sobre os padrões da educação brasileira ao se ter uma criança portadora de deficiência mental no ensino regular.

A concepção das categorias citadas acima defendida por Silva contrasta com a demonstrada por Cury e Kosik na medida em que ao fazer uma análise do caráter reprodutivo da educação, relaciona a categoria da reprodução com a da contradição, apontando também em seu interior um caráter produtivo.

Segundo Silva a educação tem um importante papel na manutenção das estruturas sociais, que são reproduzidas a cada geração, através da transmissão cultural pela inculcação de valores e ideologias que se prestam a privilegiar determinadas facções da sociedade. No entanto, para este autor, a educação não se encontra somente mergulhada em seu conservadorismo, já que as possibilidades de ruptura e transformações encontram também um

terreno fértil nas contradições geradas pela resistência à aceitação das normas criadas.

Nas palavras de Silva (1992:59),

"A educação seria, então, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação".

Para este autor muitos dos elementos reproduzidos no ato pedagógico são opções assumidas há muito tempo, fazendo-nos esquecer de que a elegibilidade de determinados aspectos implicam a exclusão de outros e que tais opções não são resultados de uma seleção neutra.

A retomada histórica destas escolhas, nos leva à percepção de que idéias pedagógicas fossilizadas pelo tempo e tomadas como verdades limitam e determinam nossa prática, e portanto, a formação das atividades psicológicas superiores. Tornando-nos capazes de perceber seus efeitos reprodutivos seremos capazes também de encontrar respostas educacionais que nos levem à produção e modificação das estruturas atuais (Tadeu da Silva, 1992).

A não aceitação passiva da reprodução das relações sociais, leva a uma situação de tensão que também facilita a implementação de novas idéias. É na reelaboração e transformação de valores transmitidos que se encontra o caráter produtivo da educação e que possibilita que o novo seja gerado.

Nas análises que se seguem, serão apontadas em cada episódio as contradições existentes e o que, através deste

movimento, se reproduz em termos das interações sociais ali estabelecidas. Pode-se mesmo arriscar a apontar o que de novo é produzido nestas mesmas interações.

## 2- A Pesquisadora em Sala de Aula

Todo conhecimento científico é produzido dentro de um contexto histórico-social cujas condições culturais e políticas direcionam os interesses e preocupações do pesquisador. Tanto as teorias, métodos e técnicas (elementos constitutivos da estrutura lógica da pesquisa), como o aspecto histórico-social da produção científica, são determinados de acordo com a concepção que o pesquisador possui de história, de mundo, de homem e ciência (Gamboa, 1987).

A visão de mundo ou concepção de realidade, como categoria mais abrangente da produção científica permite que se entenda a coerência entre os elementos que integram a pesquisa e em que condições históricas e sociais esta foi produzida desde a formulação da problemática.

No caso particular desta pesquisa, fundamentada numa visão dialética de homem, que o considera como um ser social e histórico que, apesar de determinado por condições culturais e econômicas, é criador e transformador da realidade social; o propósito é de apreender o fenômeno em movimento, analisando, criticamente, a realidade uma vez que a educação, também determinada pelas condições políticas, econômicas e culturais, é também espaço da reprodução das contradições que possibilitam as transformações sociais.

É nesse sentido que a importância de registrar o cotidiano escolar se explicita. Segundo André (apud Fazenda, 1989:39),

"O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata — o existir e o fazer cotidiano — parece fundamental para compreender (...) de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia -a- dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização ..."

Adotando da pesquisa etnográfica, a técnica da observação participante, as interações sociais foram documentadas dentro do contexto que as envolvia e em suas situações naturais, de forma que a pesquisadora se dispôs a estar em contato direto e constante com o cotidiano escolar.

Por ser um método de investigação e análise, além de uma concepção de mundo, o materialismo histórico será o fio condutor de toda a pesquisa, assegurando uma coerência entre visão de mundo, referencial teórico e metodológico.

A pesquisa é permeada pela tensão entre subjetividade e objetividade. A subjetividade está presente desde o levantamento do problema, que já se explicita imbuído pelas crenças e valores da pesquisadora. A maneira pela qual se formula o problema de pesquisa, bem como a opção metodológica decorrente estão em função da concepção de mundo e de homem com a qual nos comprometemos.

Em detrimento das técnicas de pesquisas quantitativas que privilegiam o distanciamento do pesquisador das situações observadas, a fim de se obter dados objetivos através da mensuração e categorização pré-estabelecida, a pesquisa etnográfica enfatiza que, dificilmente, os significados

implícitos que não são perceptíveis na superficialidade dos fatos poderiam emergir a não ser pela observação participante. A pesquisa etnográfica sugere a convivência do observador com o grupo a ser observado para que se possa compreender as relações informais e o "sistema social oculto" sob a "estereotipia das situações formais" em sala de aula (Patto, 1981).

Mas, a exigência da objetividade também era necessária em vários momentos da pesquisa. A coleta de dados, cujos recursos utilizados foram a câmera de vídeo, gravador de áudio e o registro diário, requeria um certo distanciamento da pesquisadora.

A preocupação em registrar, via câmera de vídeo, o maior número de eventos possíveis em toda a sua complexidade, determinou formas de participação da pesquisadora nas atividades.

A objetividade na transcrição das fitas também era importante. A transcrição, momento de objetivização e construção dos dados propicia um novo contato com o dado. O que é gravado é recuperado e reconstruído na escrita, permitindo uma releitura dos dados vividos, gravados e transcritos.

No processo de releitura o olhar do observador torna-se mais apurado e ele passa a perceber detalhes aparentemente sem importância, gestos sutis, expressões faciais, diálogos que se confundem com desordem. Tudo pode ser indicativo das significações nas quais estamos interessados.

A análise interpretativa, que tenta captar a dinâmica das relações, se faz em decorrência destas releituras dos dados. O recorte que se faz da realidade, bem como as conclusões a partir do material coletado a que o observador chega, sem poder se isentar de suas crenças e valores, refletem o seu olhar sobre os fatos, porém, respaldado por um referencial teórico que o autoriza a chegar a determinadas conclusões.

### 3- Os Procedimentos

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que regem a investigação a que a pesquisa se propõe, é importante discutir os meios utilizados para viabilizar a proposta de uma análise do fenômeno que pudesse trazer à tona os aspectos internos que o põem em movimento.

Priorizando, como fenômeno de investigação, a relação entre a construção do conhecimento de uma criança deficiente mental e suas relações interpessoais com os colegas de uma classe pré-escolar de ensino regular, era necessário estabelecer alguns critérios para a escolha da escola, sala e criança para o desenvolvimento da pesquisa.

Como Paulínia, cidade do Estado de São Paulo, já incorporou, há alguns anos, a prática de inserção de crianças deficientes em escolas regulares, foi na rede escolar deste município que realizamos o nosso trabalho.

Nesta cidade, há o Centro de Terapia e Reabilitação Integrado Municipal (CETREIM), também mantido pela prefeitura municipal, que desenvolve um trabalho conjunto com a rede escolar e que dispensa às crianças deficientes que freqüentam a escola o atendimento clínico necessário.

Foi no trabalho conjunto realizado entre CETREIM e a rede pública de ensino que pudemos eleger Aline como sujeito da nossa pesquisa.

A escolha da criança acabou determinando o local (escola) e a sala (pré-escolar). Era de interesse encontrar uma criança que mesmo sendo considerada deficiente, freqüentasse a escola regular e ao mesmo tempo era preciso encontrar uma professora disposta a receber em sua sala uma criança cujas características fossem de deficiente mental.

O diagnóstico da criança apontava uma série de características como má formação teratogênica, atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor, apresentando cianose ao nascimento. Além disso, apresentava macroglossia, palato ogival e pregas epicânticas. Entretanto, não havia nenhuma patologia definida.

No início da pesquisa a criança estava com 5 anos de idade tendo completado 6 anos no decorrer do ano. A coleta de dados foi realizada, então, na sala em que Aline estava inserida, durante todo o ano letivo de 1991, três vezes por semana. Duas vezes, era feita a gravação em áudio e registro de campo. Uma vez por semana, era feita a gravação contínua em vídeo, com aproximadamente, sessenta a noventa minutos de duração.

Permeada por contradições e significados implícitos, as práticas sociais deveriam ser observadas em suas situações naturais, de maneira que se pudesse analisar a complexidade das interações mergulhada em seu contexto. Conforme argumentam Ezpeletta e Rockwell (1986:25),

"Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos

conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo ..."

Só assim seria possível entender como as crianças, a partir de valores e conhecimentos desenvolvidos em outros âmbitos sociais, carregam para a escola esta bagagem e a utilizam na construção das interações e aprendizagens escolares. É a partir da percepção desta dinâmica que se poderá compreender os efeitos da inserção da criança portadora de deficiência mental na escola regular.

Uma das maneiras pelas quais podemos captar a dinâmica das interações sociais, bem como o movimento interno do processo de ensino/aprendizagem, se dá através do que Coll denomina de "unidades interativas completas", que vem a ser o registro da tarefa desde a sua preparação, passando pela evolução até seus resultados (Coll, 1985).

A câmera de vídeo e o gravador (áudio) foram os recursos utilizados na apreensão de tais "pautas interativas" (Coll, 1985). Foram realizadas gravações contínuas, a fim de captar até mesmo o que aparentemente não possuía uma significação imediata, pois, de acordo com Ezpeletta e Rockwell (1986), o não significativo pode tornar-se indicativo daquilo que buscamos.

Inclinar-se sobre a escola seria, então, o ponto de partida. Comprometer-se com o seu cotidiano. Era preciso participar do dia a dia da sala de aula para que se pudesse apreender e compreender a dinâmica das interações que envolvem a vida escolar e Aline nessa dinâmica.

#### 4- A Dinâmica Interativa em Sala de Aula

A proposta educacional da rede municipal tem como fundamentação teórica a concepção construtivista de desenvolvimento e aprendizagem.

A escola onde a pesquisa foi realizada, é uma escola de bairro cujos alunos são em sua maioria provenientes de classe média-baixa.

É uma escola grande, com 6 salas de aula amplas e bem iluminadas. Ainda como dependências da escola encontramos: um almoxarifado com material de papelaria e outro com brinquedos e jogos pedagógicos, para que as professoras renovem semanalmente os brinquedos das salas. Há também, uma lavanderia, uma cozinha e um espaçoso refeitório; secretaria, sala de diretor e de professoras com uma "biblioteca" com o mesmo objetivo do almoxarifado. Além disso, há ainda um parque com tanque de areia e brinquedos (balanço, escorregador, gangorra, etc.) e uma praça que, antes pertencente à comunidade, foi há alguns anos anexada à escola.

A pré-escola está subdividida em 4 níveis, com uma média de 30 crianças por classe. A idade de ingresso no nível I é de 3 anos de idade.

São oferecidas turmas de período integral para mães que trabalham fora. As crianças do integral tomam café da manhã, lanche da tarde, tomam banho e almoçam na escola.

As salas de aula estão dispostas em ateliers onde os materiais estão disponíveis à manipulação das crianças. Cada criança deve escolher, dentre os ateliers (leitura, jogos, desenho, pintura, massinha, recorte e colagem, casinha e escrita), em quais ela trabalhará no decorrer do dia.

Os alunos devem pegar as fichas com seus respectivos nomes e colocá-los no quadro de pregas existente na sala. Na frente destas fichas, devem pôr ainda, as fichas com desenhos representativos de cada cantinho, indicando quais as atividades que pretendem realizar.

Em cada cantinho há também um pequeno quadro de pregas para que as crianças ao percorrermos pelos cantos escolhidos, depositem outra ficha com seu nome enquanto permanecerem trabalhando naquele local. Ao trocarem de canto devem levar consigo suas fichas.

Há um número limitado de lugares em cada canto indicado pelo número de cadeiras existentes ali. Deve ser feito rodízio de forma que as crianças, organizando-se também dentro do tempo disponível, passem por todos os cantos por elas selecionados.

A rotina de sala de aula consistia no seguinte: as crianças chegavam e se dispunham sentadas em círculo no chão para ouvirem a estória que a professora havia escolhido para ler. Eventualmente, antes da estória as crianças que queriam mostrar ou contar alguma coisa sobre suas vivências fora da escola utilizavam também este momento da roda.

Após a leitura da estória, a professora fazia a chamada com as fichas contendo os nomes das crianças além de um desenho (carimbo) diferente para cada uma. A professora mostrava para a roda uma ficha e a criança ao identificar seu nome ou desenho, levantava-se e punha a ficha no quadro de pregas. Ao lado do quadro, havia as fichas com os desenhos representativos de cada cantinho para que a criança escolhesse suas tarefas e as colocasse ao lado de seus nomes. Terminada a chamada, as crianças dirigiam-se para os cantos.

Os trabalhos nos cantinhos duravam aproximadamente 1h e 30 minutos. Antes de irem lavar as mãos para o lanche, as crianças deveriam guardar os materiais e limpar a sala. Terminado o lanche, elas escovavam os dentes e iam para o parque com brinquedos (escorregador, gangorra, balanço, etc.) e tanque de areia.

Depois do parque a professora propunha alguma atividade recreativa e coletiva (jogos de competição, bingo, canto, e dança, etc.) no pátio da escola ou dentro da sala mesmo. Eventualmente, as crianças iam à praça da escola brincar de bola, corda, etc.. A aula era encerrada com estas atividades recreativas.

O papel mediador da professora, no processo de construção do conhecimento de seus alunos, variava de acordo com as diferentes atividades da rotina escolar: nas atividades recreativas (competitivas, com regras), bem como nos cantinhos, a professora ajudava, orientava, questionava-os em suas atividades; enquanto

que no parque, por exemplo, sua intervenção restringia-se em estabelecer a ordem entre as crianças nos momentos de desavenças.

Se pensarmos agora em Aline, nosso foco de atenção, veremos uma criança inserida nesta dinâmica de sala de aula. De um modo geral, Aline participa das tarefas propostas. Passa pelos cantos como os outros, demorando-se mais em uns do que em outros, dependendo do seu interesse, atenção e tolerância exigidas pela atividade. Há situações em que Aline apresenta certas dificuldades na execução das tarefas, necessitando do auxílio dos colegas e/ou professora.

Aline demonstra prazer especial nas atividades de canto e dança, onde participa com os colegas, ri, pula, bate palmas.

Em outros momentos, Aline demonstra algum desinteresse: no parque por exemplo, Aline não tem tanto interesse por outros brinquedos como tem pelo balanço e tanque de areia.

Aline sempre demonstrou gostar de livros e de ouvir as histórias que a professora lia. Frequentava sempre o canto da leitura. O interesse pela escrita foi aumentando gradualmente no decorrer do ano. Aos poucos, foi procurando o canto da escrita, interessando-se pelas letras, querendo escrever.

No âmbito das interações interpessoais, contexto na qual as atividades ocorrem, observamos que as contradições inerentes às relações sociais permeiam também as interações nas quais Aline está envolvida. Há momentos de brigas, reconciliações, momentos em que aceita a cooperação de colegas e professora, outros de

recusa e assim por diante, como poderemos observar na análise dos episódios que se seguem.

#### IV- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: ALGUNS EPISÓDIOS

Da gama de episódios possíveis de serem analisados, o critério de mostrar as diferentes instâncias interativas nas quais diferentes modos de aprender e ensinar se explicitam determinou a seleção dos mesmos.

Os episódios aqui descritos serão analisados em dois momentos: primeiro o enfoque será dado às especificidades de cada situação, apontando para as diferentes atividades mentais decorrentes da dinâmica interativa.

Os episódios, neste momento, serão analisados separadamente onde serão pinçados processos psicológicos tais como o trabalho simbólico, a assunção e alternância de papéis, processos interativos entre criança/ criança, criança/ professora, processo de internalização, etc, de tal forma a marcar a prática social como constitutiva da elaboração mental.

Num segundo momento, a partir de um eixo comum, cuja referência serão as categorias da contradição e reprodução, será feita uma análise conjunta dos episódios.

Neste caso, procurar-se-á apontar a constante tensão entre essas categorias no movimento das interações.

Nas práticas sociais é que se poderá entrever como é entendida a deficiência mental no ensino. Em que e como a presença de Aline modifica e inova o trabalho da professora, em que permanece como reprodução das práticas sociais e

educacionais. E também em que e como Aline transforma as interações estabelecidas em sala entre ela, seus colegas e professora.

1- A Relação Adulto - Criança no Domínio de uma Ação Específica - Episódio do Apontador.

Aline sai do canto dos brinquedos, vai para o canto do desenho e dirige-se até a estante para pegar seu caderno. Neste momento Carolina chega para ajudar a encontrá-lo.

Aline vai para a mesa, pega vários lápis e fica segurando-os enquanto abre seu caderno. Depois pega um só e põe os outros dentro da latinha. Olha para a ponta do lápis e tenta desenhar. A professora chega:

Professora - O que você vai desenhar?

Aline - Tá quebrado.

Professora - Tá quebrada a ponta? Cadê o apontador?

A professora pega o apontador, entrega-o à Aline e sai:

Professora - O, o apontador. Aponta o lápis então, aqui ó.

Aline tenta por o lápis no orifício do apontador mas tem dificuldade. A professora volta:

Professora - Apontou?

Aline - Não.

Professora - Aqui ó, no buraquinho, põe aqui dentro.

A professora segura o apontador e Aline tenta por o lápis dentro. Quando Aline consegue, a professora solta a mão:

Professora - Agora vira.

O lápis sai de dentro do apontador, Aline tenta recolocá-lo.

Professora - Conseguiu?

Aline - Não.

*Aline continua tentando até conseguir encaixar o lápis no apontador.*

*Professora - Agora vai virando o lápis, vai virando. Aline continua tendo dificuldades, a professora pega o lápis e o apontador e mostra para Aline como se faz:*

*Professora - Agora vira, ó.*

*A professora pega a mão de Aline para fazerem juntas:*

*Professora - O, vira o lápis.*

*Aline - Deixa eu virar.*

*Professora - Sabe agora?*

*Aline - Sabe.*

*Professora - Então vai.*

*A professora olha por alguns instantes e sai. Apesar da dificuldade, Aline continua tentando apontar o lápis.*

Nesta atividade Aline apresenta dificuldades, necessitando do auxílio da professora.

A professora interfere no aprendizado de Aline ensinando-a, mostrando-lhe como se faz e fazendo com ela.

Este episódio nos oferece indicadores para pensarmos na aprendizagem ocorrendo na Zona de Desenvolvimento Proximal.

No início, as dificuldades para apontar o lápis são grandes parecendo ser uma tarefa que exige além de suas possibilidades. Por não conseguir apontá-lo a professora vai ao encontro de Aline.

Acompanhando o processo evolutivo do episódio, vemos que a interação com a professora permite que a partir de uma dificuldade real de Aline, esta possa, através do aprendizado, incorporar novas aquisições em seu desenvolvimento independente, uma vez que o episódio culmina com Aline sentindo-se capaz de apontar o lápis e pedindo à professora que a deixasse fazer sozinha.

Frente à dificuldade de Aline, a atividade é regulada pela voz e ação da professora que vai dar condições futuras para que Aline, a partir de sua própria regulação, reconstrua internamente uma atividade que primeiro organizou-se em sua forma externa em função da relação estabelecida entre ela e professora.

É no processo de internalização que se encontra a importância dos 3 vértices da educação mencionados por Coll: 1- a professora que ensina; 2- a criança que aprende e 3- o objeto de conhecimento. A internalização vai emergir na e pela interação que se funda no momento em que a professora, ao assumir seu papel de mediadora, interfere e favorece o aprendizado de Aline que tem como objetivo aprender a apontar o lápis.

Este episódio de caráter corriqueiro no cotidiano escolar, em última análise nos faz indagar sobre o próprio processo de internalização. O que está sendo elaborado mentalmente a partir deste ato motor observado, e qual o significado deste ato para Aline, sujeito que a realiza?

Sob a perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal, no momento em que Aline passa a fazer sozinha, observamos a

internalização de uma atividade que anteriormente foi partilhada com o outro e que, portanto, se realiza externamente.

A escola tem sido considerada como a responsável pela "transmissão" de determinados conteúdos pedagógicos. No caso da pré-escola consiste em que a criança possa dar iniciação, de forma sistemática, ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, socialização, fundamentos de matemática, entre outros. Se pensarmos, porém, na escola somente como transmissora de conteúdos pedagógicos, corremos o risco de deixar que nos escape à observação situações que se desenrolam no contexto escolar e que também se configuram como construção do conhecimento.

Estendendo assim, a função da escola para um contexto mais amplo, podemos compreender os ganhos de uma criança portadora de deficiência mental, quando inserida na pré-escola de ensino regular.

O episódio do apontador vem ilustrar como ocorreu a aprendizagem de uma determinada habilidade, sem que esta fosse necessariamente o que chamamos de conteúdo pedagógico.

Apontar o lápis não se configura como um conteúdo escolar. Não é uma necessidade em si mesma, mas está voltada para um outro fim: para escrever. E este sim, se caracteriza como um conteúdo pedagógico. O apontar emerge das necessidades das situações do cotidiano escolar.

Não se trata de desviar a escola de sua função essencial, mas sim de estender esta função. A escola tem como obrigação disseminar os ensinamentos dos conteúdos pedagógicos, buscando

formas mais adequadas para a aprendizagem por parte dos alunos, e isto se aplica também à criança portadora de deficiência mental, de tal forma que seu processo de ensino/aprendizagem não seja negligenciado, considerando-se a priori sua incapacidade para aprender.

Podemos pensar que, se a criança portadora de deficiência mental não aprendeu determinados conceitos no tempo previsto (geralmente baseado no tempo de aprendizagem da criança "normal") isto não significa: 1- que ela não poderá aprendê-los e 2- que não está havendo ganhos de nenhuma natureza em seu desenvolvimento.

Se deixarmos de ter como parâmetro o desempenho da criança "normal" como critério de avaliação do desenvolvimento do deficiente e, sobretudo, se considerarmos os aspectos acima citados, talvez possamos pensar na inserção da criança portadora de deficiência mental no ensino regular com mais tranqüilidade.

2- O Faz - de - Conta como Desencadeador de Relacoes -

Brincadeira do Cachorro

Aline está no tanque de areia brincando. Carolina está a seu lado mas elas não brincam juntas. De repente Aline levanta-se e vai até a pesquisadora:

Aline - Eu sou um gatinho. Vê? Vê? Au! Au! Au!

Pesquisadora - Ai, um cachorro!

Aline - Au! Au! Miau! Miau!

Pesquisadora - É gato ou cachorro Aline?

Aline - É.

Rafael, Argeu e Adriana que estavam perto entram na brincadeira.

Quando Rafael e Argeu chegam perto imitando cachorro, Aline e Adriana fogem deles. Depois elas voltam, para logo em seguida saírem correndo de novo para bem longe deles.

Algumas crianças chamavam:

Crianças - Cachorro! Você não me pega!

Cachorrinho! Cachorrinho!

Aline vai ao encontro das crianças:

Aline - Cachorrinho!

Rafael vai em direção à Aline e esta sai correndo. Adriana e Argeu (que não é mais cachorro) saem correndo e vão ao encontro de Aline. Depois vão os três em direção à Rafael (cachorro) que sai correndo atrás deles e eles fogem novamente.

Rafael deita-se no chão de costas e fica parado. As crianças aproximam-se:

Aline - Cachorrinho! Cachorrinho!

O "cachorro" (Rafael) levanta-se, late e sai correndo. As crianças fogem do cachorro continuando a brincadeira. Aline volta para o tanque de areia.

De lá, sem olhar, Aline ainda fala com o cachorro:

Aline - Cachorrinho!

Enquanto brincava na areia Aline olhou algumas vezes para as crianças, mas não retornou à brincadeira.

Nas relações com as outras crianças, vemos múltiplas formas de participação em que Aline se encontra mais, ou menos, integrada na dinâmica das atividades da classe.

A brincadeira do cachorro mostra um dos momentos em que Aline, além de estar bem integrada ao grupo, brincando, sem que

apareçam intercorrências conflituosas e sem que as crianças dispensem formas de tratamento diferenciado, é ela quem inicia a brincadeira. Aline não convida os colegas para brincar, nem há uma decisão a priori do que vão brincar. Aline, simplesmente, levanta-se e começa a brincadeira. As outras crianças interessam-se e aproximam-se dela.

Levantando algumas considerações a respeito do interesse das crianças, podemos pensar que além do prazer pela brincadeira propriamente dita, o fator desencadeador de adesão das crianças pode ter sido a interação inicial estabelecida entre Aline e pesquisadora.

Ao assumir o papel de cachorro, manifestando o jogo simbólico, Aline dirige-se a um adulto, que lhe responde iniciando um contato. Ao ouvirem a conversação travada entre elas os outros unem-se à Aline.

De qualquer forma, há uma adesão por parte das crianças que nasce da interação Aline/adulto. O adulto apóia, é um interlocutor que dispara movimentos coletivos de engajamento das crianças.

A aprovação da brincadeira por parte das outras crianças é indicativa tanto da integração de Aline no grupo, como também da sua capacidade de proceder como outra criança qualquer, sem que se observe diferenças significativas entre suas atitudes e o resto do grupo.

Como elemento integrante do grupo, Aline participa dele, assumindo diferentes papéis sociais em função da diversidade de interações que se constroem no dia-a-dia da vida escolar.

3- Alternância de Papéis na Relação de Ensino: Um Aspecto da  
Construção do Conhecimento de Aline - Canto da Pintura

Aline pega um papel que está à disposição em uma das mesinhas e vai para o canto da pintura onde já se encontram Michele e Regiane Ap.

Aline pega um pincel e segura-o utilizando as duas mãos e o papel se mexe na mesa. A professora aproxima-se para auxiliá-la:

Professora - O, igual eu ensinei ontem, ó. Só um pouquinho de tinta.

A professora pega o pincel da mão de Aline para mostrar:

Professora - Aqui, ó. Só um pouquinho de tinta, tá?

Aline pega novamente o pincel e continua pintando.

Cléber já está no cantinho de pé ao lado de Aline observando as crianças. Aline vai molhar o pincel:

Professora - Pouquinha tinta, ó... Agora passa aqui na beiradinha (do pote).

A professora pega em sua mão e faz junto:

Professora - Aqui, ó. Tem que sair pouquinha tinta, né?

A professora solta a mão de Aline para que ela pinte sozinha.

Professora - Você vai desenhar? O que você está desenhando?

Cléber está observando a professora e Aline.

Aline vai pegar uma tinta de outra cor e a professora intervém:

Professora - Agora lava. Tem que lavar. Lava o pincel, ó. Enxuga aqui. Agora vai colocar outra tinta, tá?

Enquanto fala, a professora segura na mão de Aline mostrando-lhe o que é para fazer. Cléber também segura mas logo a retira. Depois de orientar, a professora deixa Aline fazer sozinha. Aline vai molhar o pincel na tinta.

Professora - Pouquinha tinta!

Cléber quer ajudar, mas pega no pincel sozinho.

Professora - deixa ela! Deixa ela, que ela vai aprender.

Cléber pára de ajudar e a professora pega novamente na mão de Aline:

Professora - Agora passa na beiradinha, tá? Agora pode pintar.

A professora sai do cantinho. Aline vai mudar de novo de tinta sem lavar o pincel. Cléber pega sua mão e a faz lavá-lo:

Cléber - Não! Lava!

Aline balança o pincel em cima do papel molhando-o. Cléber tira o pincel da mão de Aline:

Cléber - Daqui, vou enxugar para você.

Cléber devolve o pincel à Aline:

Cléber - Tô! Coloca a cor que você ia colocar.

Cléber molha o pincel segurando na mão de Aline. A dificuldade na realização dos movimentos, faz com que Cléber pegue o pincel e molhe-o cuidadosamente enquanto Aline o observa. Depois, põe o pincel na mão de Aline:

Cléber - Tô. Assim, tá?

Aline - Tá bom.

Cléber fica olhando Aline pintar. Após um tempo:

Cléber - quer que eu lave agora?

Aline concorda e solta o pincel. Cléber pega em sua mão e os dois lavam e enxugam juntos:

Cléber - O, lava aqui, ó. Lava... agora enxuga.

Aline - Ele sabe.

Cléber aproxima a caixa de ovos que serve como pote para as tintas:

Cléber - Que cor você quer?

Aline está pegando a tinta quando a professora se aproxima:

Professora - Acabou Aline?

Cléber diz à professora que estava ensinando Aline.

Aline - Ele sabe.

Professora - Ele ensinou você? Ensinou, né! O

Cléber sabe.

Cléber - Ensinei.

Aline está pegando tinta e a professora pega no pincel junto com ela:

Professora - O, pouquinho. Agora limpa o pincel aqui ó. Tá vendo?

Cléber sai do cantinho.

Professora - O que você está desenhando aí?

Aline continua pintando.

Professora - O que você está fazendo?

Aline - Pode beber água?

Professora - Beber água? Então termina seu trabalhinho, depois você vai, tá? Eu deixo.

Aline continua pintando.

A linguagem, o outro como mediador, as interações interpessoais como aspecto constitutivo do processo de aprendizagem, são pontos importantes a serem abordados neste episódio.

Na perspectiva sócio-interacionista podemos encontrar elementos que justifiquem a eleição de tais pontos como relevantes para uma análise.

Sob esta perspectiva, em que medida as interações interpessoais aparecem como fator determinante no processo ensino/aprendizagem? A resposta pode ser encontrada na premissa básica da teoria de Vygotsky que

"... adota uma visão de homem que é essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se construir e se desenvolver enquanto sujeito" (Davis, Silva e Espósito, 1989:50).

A interação interpessoal se encontra na origem do processo de desenvolvimento. Todo avanço individual parte inicialmente da relação com o outro. Toda construção do conhecimento implica a participação do outro.

Uma interação interpessoal não é estabelecida pela participação igualitária entre os indivíduos. É justamente essa diferença que enriquece as interações sociais. Para que haja troca, cooperação é preciso que haja formas diferentes de participação (Davis, Silva e Espósito, 1989).

O processo de aprendizagem vai se dar exatamente através desta dinâmica interativa. O companheiro mais experiente ajudando, fazendo junto, explicando, proporcionará oportunidades para o menos experiente, de se apropriar de práticas sociais ainda não dominadas ou pelo menos não totalmente dominadas.

A atuação da professora também tem um lugar bem definido neste processo: o de intervir na aprendizagem de seu aluno. A professora tem o papel daquela que ensina, que escolhe procedimentos a partir das necessidades da criança. Todo ato educativo consiste na atividade articulada entre aluno e professor (Coll, 1985).

O vínculo professora/Aline, Cléber/Aline, dar-se-á na e pela linguagem, aparecendo na sua multiplicidade de funções. Através da comunicação Cléber e professora, participam da construção do conhecimento de Aline. A linguagem é articulada no sentido de contribuir para tal processo. Neste contato a linguagem é articulada para instruir, nomear, descrever a ação.

A linguagem aqui, funciona como instrumento regulador da ação. Nesse momento e com relação a esta atividade não se manifesta explicitamente a função auto-reguladora da linguagem por parte de Aline. É ainda a linguagem do outro que organiza a atividade do sujeito.

Pode-se inferir que este seja o caminho para a internalização de práticas sociais que, de acordo com Vygotsky, se dá primeiro a nível interpsicológico (entre indivíduos) para depois se dar a nível intrapsicológico.

Este episódio mostra uma atividade onde a participação do outro é marcante. A comunicação e cooperação permeiam toda a atividade.

A professora, mediadora do processo de construção do conhecimento, intervém na aprendizagem da criança. São vários os

indicativos que nos mostram como esta intervenção se dá: a professora lembra o que foi ensinado no dia anterior, faz junto, orienta, permite que Aline experimente e realize sozinha, auxilia para que faça como lhe é solicitado. A professora explica passo a passo as operações para a realização da atividade.

A professora se afasta dando oportunidade para que Aline possa prosseguir sozinha em seu trabalho. No entanto, Cléber que estava ao lado observando, assume o papel da professora, sendo ele agora o mediador do processo.

Cléber utiliza-se de vários recursos no intuito de cooperar com Aline. Até mesmo nos momentos em que ele acaba fazendo por Aline, fica evidente sua intenção de fazer com ela.

Como a professora, Cléber ao mesmo tempo faz e explica como se faz:

Cléber - O, lava aqui, ó. Lava ... agora enxuga.

Cléber - que cor você quer?

Cléber também faz junto, explica, aproxima o material (pote de tinta) pergunta, à Aline o que ela quer (qual a cor), se, ao realizarem juntos um movimento, Aline solta de sua mão, Cléber pára e só continua a atividade ao colocar a mão de Aline sob a sua . Cléber e Aline trabalham juntos. Não há sinais de exclusão ou rejeição (de ambas as partes).

Cléber se sente autorizado a trabalhar com Aline. Aline, por sua vez, vê Cléber como possuidor de um conhecimento e assume isto perante a professora:

Aline - Ele sabe.

Aline permite que Cléber divida seu conhecimento com ela. Cléber não utiliza seu conhecimento para se sobrepor. Não há um apagamento de Aline enquanto sujeito da interação. O conhecimento de Cléber não é imposto a ela, mas há um acordo que se constrói entre eles.

4- Alternância de Papéis: Imitação e Representação na  
Apreensão das Práticas Sociais - Roda da Conversa

A professora chama as crianças para formarem a roda da conversa para ouvirem a estória do dia (1).

Durante a leitura Aline faz algumas intervenções:

Aline - O sapo.

Professora - O sapo está aqui, ó!

Aline - Sapato.

Professora - Quem é que está dormindo dentro do sapato?

Thiago - O sapo.

Professora - O sapo, né?

A professora precisa interromper a leitura em alguns momentos para chamar a atenção das crianças.

Uma criança reclama de Maicon:

Criança - Pára, Maicon!

Professora - Mas cada menino sem graça, que está tendo aqui hoje! Maicon eu ponho para fora se começar a fazer gracinha.

Depois, outra criança reclama de Danilo:

Criança - Tia! (?) ouvir a estória.

Professora - Danilo, por favor vem sentar para cá.

Passado um tempo, a professora chama a atenção de Pierre:

Professora - Pierre, faça o favor (?) agora estou brava! Que negócio é esse? Eu peço por favor não adianta, então agora vou ficar brava. (?)

Aline - Pierre.

Ao terminar a estória, Aline aproxima-se da professora e pede para agora deixá-la contar a estória:

Aline - Deixa eu contar.

Professora - Então conta. Vamos ver, ah lá, agora

Aline vai contar a estória. Ah lá, senta aqui na cadeira. Ah lá, vamos

(1) A estória cujo nome era: O sapato do sapo, falava sobre um sapo que morava dentro de um sapato. Um dia o gato encontrou o sapo dormindo dentro do sapato e achou muito estranho. O sapo acordou assustado e explicou que lá era sua casa.

O gato ainda estava lá, quando chegou o rato que também ficou muito espantado em ver um sapo morando num sapato.

O sapo ficou muito chateado com isso e falou:

- Será que eu não posso ter a minha casa? E o engraçado é que o gato e o rato estão perto. Mas gato que é gato corre atrás do rato.

Ao ouvir isso o gato começou a correr atrás do rato. Nisso o sapo saiu pulando e foi se esconder no mato e lá ficou rindo do gato e do rato.

*prestar atenção na estória que ela vai contar.*

*Aline - O sapo... Presta atenção.*

*Professora - Presta atenção... Mostra para as crianças o livro.*

*Criança - Pierre!... Dá licença.*

*Aline - Pierre! Pierre... O, aqui ó, o sapo.*

*Professora - Onde que o sapo morava? Conta para eles, dentro da onde?*

*Criança - Sapato.*

*Aline - Sapato.*

*Professora - Dentro dum sapato, né? E quem que foi lá ver o sapo?*

*Aline - Tô vendo. (?)*

*Criança - O gato.*

*Professora - O gato, fala.*

*Aline - O, presta atenção, ó! Vou ler para você, ó, ó! O sapo (?)*

*Professora - Olha que sapão, não?*

*Aline - Olha, feio.*

*Professora - Feio? Você acha ele feio?*

*Aline - O sapo. O sapo aqui, ó!*

*Professora - Guarda o livrinho de estória, agora?*

*Aline - Tá bom.*

O jogo de papéis tomado aqui como aspecto relevante para análise, pode ser visto em sua íntima relação sob o ângulo das interações, entre criança/ criança e sob o ângulo cognitivo à nível das representações simbólica e social. Como lembra Oliveira (1988:110),

"A brincadeira infantil constitui uma situação social onde ao mesmo tempo em que há rerepresentações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças (...) e onde também está presente a afetividade, desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor".

Se nos voltarmos para o cotidiano da sala de aula, cuja ênfase tem sido dada neste trabalho ao conhecimento do movimento

interativo em suas múltiplas manifestações, observamos mais uma vez Aline inserida nesta dinâmica.

Dependendo do lugar social determinado por uma situação específica numa "relação dialógica" onde "significados são construídos e compartilhados através da ação conjunta" (Oliveira, 1988), são definidos papéis que se complementam e se alternam entre si: o de médico/ paciente, mãe/ filho, etc. Neste caso estaríamos falando do professor/ aluno.

No momento em que os participantes assumem e aceitam seus papéis e dos outros, estabelece-se uma relação de troca que permite ao indivíduo construir-se enquanto sujeito a partir do conhecimento que passa a ter do outro ao adotar mentalmente seus comportamentos.

Quando Aline assume o papel da professora, ela o faz considerando as atitudes reais que, a partir de sua experiência social, sabe serem de uma professora.

A criança ao representar, na realidade está repetindo a atividade adulta e suas relações. Na encenação existem regras, socialmente elaboradas, a serem seguidas de forma a caracterizar sua atuação num determinado papel.

Podemos constatar isto quando comparamos o comportamento da professora e de Aline.

Primeiro vemos a professora chamando todas as crianças para a roda para ouvirem a estória. Enquanto ela lê, é necessário em determinados momentos, interromper a narração para chamar a

atenção de algumas crianças que de uma forma ou de outra, estão atrapalhando o andamento da atividade.

Corroborando a concepção de Vygotsky de que a imitação não é um ato mecânico, mas sim um processo cuja esfera cognitiva leva à uma elaboração mental e de práticas sociais, vemos Aline colocando-se no lugar da professora e reproduzindo suas atitudes: inicialmente para que percebam que vai contar a estória, ela chama a atenção de todos. No decorrer da estória Aline também chama a atenção das crianças. No entanto, ela não faz isso com qualquer criança porque o papel de professora "exige" que se fique brava, mas observamos que esta atitude se encontra inserida num determinado contexto e é baseado nisto que Aline chama a atenção de Pierre no momento em que uma criança reclama dele.

Por outro lado, a demanda de Aline ao pedir para assumir o lugar da professora e esta ao cedê-lo, intermediando a imersão da criança na função simbólica, cria condições para a percepção da leitura/escrita como prática social. O espaço de identificação propiciado pela dimensão simbólica autoriza Aline a (re)produzir o comportamento da professora.

É assim que, a própria alternância de papéis possibilita que, ora Aline aceite ser ensinada pelo colega, ora ela mesma assuma o papel de professora. Onde em determinados momentos é a mãe, em outros é a filhinha e em outros é até mesmo o cachorro e assim por diante.

Nesse jogo, Aline vai podendo como todas as outras crianças, partilhar da dinâmica interativa da sala de aula, aproveitando-se

dos benefícios das interações para a construção do seu conhecimento e participando da construção do conhecimento do outro, considerando-se que segundo Vygotsky, o conhecimento humano (cognitivo e subjetivo) se dá através das trocas estabelecidas entre os homens.

Este último aspecto levantado, ou seja, o papel que o deficiente mental também exerce na construção do conhecimento de seus pares considerados "normais", foge ao âmbito de análise deste trabalho, porém, merece ser ressaltado, inclusive, como possibilidade para futuras investigações.

5- Disputa e Ocupação de "Lugares" (Físicos e Sociais)-

Canto da Leitura

Juninho e Aline estão no canto da leitura. Maicon chega, empurra e tira Aline da cadeira. A pesquisadora que estava no canto dos jogos aproxima-se neste instante:

Maicon - Eu estava aqui, ela chegou.

Pesquisadora - Ela estava sentada Maicon.

Juninho - Estava. (?)

Aline começa a chorar e bater no Juninho.

Pesquisadora - Aline, olha aqui, ó! Espera lá, não, não, não! Sem bater, não é assim...

Aline continua chorando.

Aline - Eu quero ver a estória.

Pesquisadora - Mas não precisa bater. Não pode bater assim no Juninho, machuca!

Aline - Eu quero ver a lição. Eu quero, eu quero!

Pesquisadora - O que você quer? Fala para mim.

Aline - Eu quero ver a lição.

Pesquisadora - Você quer ver o livrinho? É isso?

A professora chega:

Professora - O que aconteceu?

Maicon - Juninho bateu.

Juninho - Não, Aline quer vir aqui.

Professora - Mas ela chegou primeiro que você que eu estava lá e vi.

Aline - Eu não sei tá, Juninho?

Juninho - A hora que ela ia chegar eu vim aqui.

Professora - Não! Eu vi, ela chegou primeiro que você.

Maicon - Não! A gente estava aqui, né?...

Professora - Ah! Porque ele viu você, ele tirou ela daí, né?

Maicon e Juninho continuam tentando explicar.

Aline - Sai daí, Juninho!

Professora - Nada disso Juninho, ela chegou primeiro, ela vai, quando ela sair você volta.

Aline - Sai daí Juninho.

Professora - Vamos Juninho, resolver?

As crianças continuam ali, a situação não se resolve, a professora ainda está ao lado, mas sua atenção está voltada para outras crianças. Depois de um tempo a professora chama Aline:

Professora - Vamos lá Aline, me ajudar? Aline...  
Vamos lá, me ajudar?

Aline - Não.

Professora - Vamos!... Vamos lá me ajudar a guardar o barbante?

Aline - Eu não quero! Eu não quero!

A professora sai. A situação permanece como estava. Aline senta-se no chão perto de Juninho e Maicon que continuam nas cadeiras.

Juninho - Depois que eu ver (?) todas estas estorinhas, aí eu deixo a Aline...  
Aline, Aline! Na hora que eu ver (?) todas estas estórias daí eu deixo você ficar(?)... até enjoar, tá?

Maicon - Ah! Dá para ela. Ela fica vendo aí no chão.

Os três ficam no atelier: Juninho e Maicon nas cadeiras e Aline no chão. Os dois conversam com Aline, dão livros a ela.

Aline distrai-se ouvindo o gravador e não vê que Juninho saiu do cantinho. Quando a pesquisadora vê, sugere que ela se sente na cadeira.

Maicon - É Aline! Senta aqui.

É interessante observar como este episódio é permeado desde o começo por situações conflituosas e contraditórias onde aparecem pontos de vista divergentes em relação à mesma situação, a partir do lugar social ocupado por cada elemento envolvido no evento.

Quando a confusão se inicia, professora e pesquisadora estão distantes do local. A pesquisadora se aproxima quando Aline já havia sido tirada de seu lugar.

A pesquisadora vê Maicon empurrando e tirando Aline da cadeira. Por isso sua fala é dirigida a ele na tentativa de resolver a situação. A professora, por sua vez, considera que quem tirou Aline do lugar foi Juninho, portanto, é com ele que ela tenta decidir a questão.

O episódio se configura de tal forma confuso que ficam alguns conflitos sem esclarecimento: a pesquisadora vê Maicon

tirando Aline do lugar, percepção que é reforçada pelo próprio Maicon ao tentar se explicar quando a pesquisadora se aproxima.

Maicon - Eu estava aqui, ela chegou.

Em contrapartida, o entendimento que a professora tem da situação, também é reforçado na medida em que é em Juninho e não em Maicon que Aline bate.

Quando a professora chega para saber o que está acontecendo, Maicon vai logo acusando Juninho de ter batido em Aline. No entanto, não é isso que é registrado pela pesquisadora e sim o oposto.

Juninho também dá explicações à professora, pois ela diz ter visto Aline chegar antes dele:

Professora - Mas ela chegou primeiro que você  
que eu estava lá e vi.

Juninho - A hora que ela ia chegar eu vim aqui.

A professora insiste e fica aguardando para que Juninho saia e devolva o lugar à Aline.

Juninho não cede e a professora procura resolver a questão tentando convencer Aline a ceder "seduzindo-a" com a proposta de uma outra atividade. Mas Aline também se impõe e recusa-se a abrir mão de seu desejo.

Professora - Vamos!... Vamos lá me ajudar a  
guardar o barbante?

Aline - Eu não quero! Eu não quero!

A professora sai, sem, no entanto, ter resolvido a situação. As crianças ficam ali sozinhas e mesmo sem que nenhum dos três

cedam em suas posições, observamos que será na ausência da professora, sem sua interferência direta, que as crianças procurarão dar um desfecho para o impasse de forma satisfatória e amigável.

Houve uma situação de disputa e impasse, mas Juninho e Maicon manifestam interesse em inserir Aline no grupo ao verem que ela não vai com a professora e senta-se ali perto deles.

De suas cadeiras, Juninho e Maicon estendem o espaço para abarcar Aline. A manifestação das crianças tem múltiplas interpretações: eles podem ter agido desta forma por solidariedade, compaixão ou companheirismo.

As sutilezas de expressões e gestos que talvez pudessem nos dar indicativos das intenções ocultas nas atitudes das crianças, não puderam ser registradas, pois o episódio não foi gravado em vídeo, razão pela qual o esclarecimento quanto à confusão de pontos de vista entre professora e pesquisadora e suas diferentes condutas também não foi possível. O diário de campo e a gravação em áudio nos permitiu apenas registrar as posições e diálogos das crianças.

Porém, quaisquer hipóteses que levantemos quanto às intenções das crianças, o importante é ressaltar que seja qual for a razão, foi encontrada uma solução para a situação, onde os meninos demonstram satisfação e Aline conforma-se com ela.

Juninho procura demonstrar "companheirismo" dizendo à Aline que quando ele acabasse de ler, ela poderia ficar em seu lugar o tempo que quisesse e Maicon sugere que eles dêem livros para

Aline. Juninho apóia a iniciativa e assim os três passam a compartilhar o canto da leitura, mas de lugares completamente diferentes.

Analisando esses lugares, uma série de questões podem ser levantadas para posterior consideração mais aprofundada: qual o lugar que os meninos ocupam nessa disputa? Qual o lugar que Aline ocupa? O que a própria situação física - os meninos sentados nas cadeiras, Aline sentada no chão - nos diz dos lugares sociais ocupados?

## 6- O Movimento de Exclusão - Jogo de Bola

As crianças estão dispostas em duas filas iguais. A criança da frente de cada fila deve passar a bola para o companheiro de trás por cima da cabeça sucessivamente até a bola chegar na última criança, que deverá sair correndo e ir ao primeiro lugar para passar a bola para trás. Quando a criança, que no início do jogo estava na frente, retornar ao seu lugar, a competição é encerrada.

Por seu papel mediador na construção do conhecimento, a professora atua constantemente de forma a orientar as crianças na atividade. Durante o jogo, ela incentiva para que corram, passem a bola; quando necessário, faz os movimentos junto à criança, chama a atenção para que fiquem atentas e explica as regras do jogo.

Aline sai para beber água e algumas rodadas se passam. Ao retornar, a professora põe Aline no final da fila. A bola chega até Aline e ela vai para a frente. É nesse momento que se inicia o relato do episódio.

### Primeira Partida

1.a) Após passar a bola para Rodrigo, que estava atrás, Aline fica de frente para a fila, olhando as crianças.

1. Reo.
2. Ali. (sai do lugar)
3. Rod.
4. Pie.
5. Ala.
6. Wel.
7. Arg.
8. Adr.
9. Elo.
10. Car.
11. R. Ap.
12. Tia.

1.b) Reginaldo fica com os braços estendidos para trás, esperando que Aline pegue a bola. Aline realiza os movimentos devagar e Rodrigo espera para pegar a bola. Atrás, Pierre fala:  
*Pierre - Pega Aline.*

Reginaldo sai da fila e volta quando Tiago está chegando. Mesmo vendo Tiago chegar, Reginaldo continua desatento e só pega a bola porque é tocado por ela quando Tiago a passa para trás.

(espera Aline)	1. Tia.	
	2. Reo.	(sai do lugar)
	3. Ali.	
(espera Aline)	4. Rod.	
	5. Pie.	
	6. Ala.	
	7. Wel.	
	8. Arg.	
	9. Adr.	
	10. Elo.	
	11. Car.	
	12. R. Ap.	

1.c) Reginaldo não está prestando atenção e não vê Tiago passar a bola. Tiago espera. Reginaldo pega a bola e passa para Aline que também não está atenta. Rodrigo e Pierre fazem movimento para pegar a bola, mas não pegam e chamam Aline. Rodrigo toca em Aline para que ela pegue a bola. Pierre chama:

*Pierre - Aline!*

Os dois apontam a bola. Aline vira-se para eles e então pega a bola. Rodrigo e Pierre aguardam. Quando a bola já está no fim da fila, Pierre reclama para a professora:

*Pierre - Tia, a Aline está enrolando.*

Aline estava olhando a outra fila, mas ao ouvir isto, vira-se para a frente e dá de ombros.

	1. R. Ap.	
	2. Tia.	
	3. Reo.	(desatento)
	4. Ali.	(desatenta)
(espera Aline)	5. Rod.	
(espera Aline)	6. Pie.	
	7. Ala.	
	8. Wel.	
	9. Arg.	
	10. Adr.	
	11. Elo.	
	12. Car.	

1.d) Os movimentos de Aline são lentos e portanto, ela demora para pegar a bola de Reginaldo e passar para Rodrigo. Rodrigo fica esperando.

Enquanto a bola está com Reginaldo, Pierre está desatento. Quando a bola está com Aline, Pierre volta sua atenção para o jogo e já estende os braços.

Carolina sai de seu lugar, vai até o final da fila e depois volta.

	1. Car.	(sai do lugar)
	2. R. Ap.	
	3. Tia.	
	4. Reo.	
	5. Ali.	
(espera Aline)	6. Rod.	
(espera Aline)	7. Pie.	
	8. Ala.	
	9. Wel.	
	10. Arg.	
	11. Adr.	
	12. Elo.	

1.e) Nesse momento, quase todas as crianças estão desatentas. Reginaldo que também não estava prestando atenção ao jogo, chama Aline para que ela pegue a bola, mas não espera e passa direto para Rodrigo:

Reginaldo - Tô, Aline!... Então eu vou passar.

Quando Reginaldo fala com Aline, ela volta sua atenção para o jogo e estende os braços, mas a bola já está com Rodrigo.

	1. Elo.	
	2. Car.	(sai do lugar)
(desatenta)	3. R. Ap.	
(desatento)	4. Tia.	
(desatento)	5. Reo.	
(desatenta)	6. Ali.	bola
(desatento)	7. Rod.	
(desatento)	8. Pie.	
	9. Ala.	
	10. Wel.	
	11. Arg.	
	12. Adr.	

1.f) Reginaldo chama Aline (toca-a com a mão), mas não a espera e passa a bola para Rodrigo. Nesse instante, Aline vira-se para pegá-la também. Há uma indecisão entre eles e Rodrigo acaba dando a bola para Aline. A professora chega e tira a bola da mão de Aline.

Professora - Vai, Rodrigo!... Aí, ele volta a bola para a frente em vez de dar para o outro de trás!

A professora entrega a bola para Pierre.

Adriana chega à frente e a partida é encerrada com vitória do time de Aline.

	1. Adr.	
	2. Elo.	
	3. Car.	
	4. R. Ap.	
(desatento)	5. Tia.	
(desatento)	6. Reo.	
(desatenta)	7. Ali.	} —————> disputam a bola
(desatento)	8. Rod.	
	9. Pie.	
	10. Ala.	
	11. Wel.	
	12. Arg.	

### Segunda Partida

2.a) Antes de começar a partida, Reginaldo combina com Rodrigo de pular a vez de Aline.

Reginaldo - Não dá para a Aline.

Na sua vez, Aline não está prestando atenção e a bola é passada para Rodrigo.

	1. Adr.	
	2. Elo.	
	3. Car.	
	4. R. Ap.	
	5. Tia.	
	6. Reo.	
(desatenta)	7. Ali.	} bola
	8. Rod.	
	9. Pie.	
	10. Ala.	
	11. Wel.	
	12. Arg.	

2.b) Quando a bola está ainda em Regiane Ap., Aline já está com os braços estendidos. Mas Reginaldo pula a vez de Aline e Rodrigo entrega a bola para Pierre.

Reginaldo - Não, Aline.

Depois de já ter passado a bola, Reginaldo fala ou faz alguma coisa (talvez, uma careta), que não foi captada muito bem pela câmera, pois Reginaldo estava de costas.

1. Arg.
2. Adr.
3. Elo.
4. Car.
5. R. Ap.
6. Tia.
7. Reo.
8. Ali. ) bola
9. Rod. )
10. Pie. )
11. Ala.
12. Wel.

2.c) Reginaldo pula Aline. Rodrigo já está passando a bola para trás, Aline ergue os braços. Procura pela bola e a vê no fim da fila. Acompanha com os olhos Alan correndo para a frente.

- |             |                |  |
|-------------|----------------|--|
|             | 1. Wel.        |  |
|             | 2. Arg.        |  |
| (desatenta) | 3. Adr.        |  |
|             | 4. Elo.        |  |
| (desatenta) | 5. Car.        |  |
| (desatenta) | 6. R. Ap.      |  |
|             | 7. Tia.        |  |
|             | 8. Reo.        |  |
| (desatenta) | 9. Ali. ) bola |  |
|             | 10. Rod. )     |  |
|             | 11. Pie.       |  |
|             | 12. Ala.       |  |

2.d) Enquanto Reginaldo está passando a bola para Rodrigo, Aline diz para a professora que não quer mais brincar e sai do jogo.

	1. Ala.	
	2. Wel.	
	3. Arg.	
(desatenta)	4. Adr.	
	5. Elo.	
	6. Car.	
(desatenta)	7. R. Ap.	
(desatento)	8. Tia.	
(desatento)	9. Reo.	
(sai do jogo)	10. Ali.	bola
	11. Rod. ↓	
	12. Pie.	

Aline senta-se num cantinho próximo e fica de frente para as crianças. Está mais perto da outra fileira. Aline incentiva as outras crianças:

Aline - Passa!

Salomão chega no começo da fila. Aline de seu lugar, estende as mãos para cima para pegar a bola.

Aline - Tia, ela pegou minha bola.

Professora - Não, a bola ... (?) estão brincando  
você não quer brincar.

Aline - Aí, pegou minha bola!

Professora - Não! Tem que brincar para pegar a  
bola.

Na vez seguinte, quando Cléber chega à frente, novamente Aline solicita a bola:

Aline - Dá a bola!

Cléber acena que não e Aline começa a chorar.

Professora - O que que foi, Aline?

Aline continua chorando e abraça a professora.

Professora - Já, já, eles vão terminar e eu dou a  
bola para você, tá? Não precisa  
chorar.

A professora continua orientando as crianças abraçada à Aline.

O jogo é encerrado (a equipe de Aline vence novamente). As crianças ficam em volta da professora. Aline estende os braços para pegar a bola que está com Regiane. Regiane faz gesto de dá-la, mas quando Aline vai pegá-la Regiane não deixa. Gisele também quer a bola, mas Regiane não a entrega.

Aline - Tia, pegou minha bola.

A professora não dá atenção (ou não ouve) e chama as crianças para irem para a sala.

Na análise deste episódio, começou a nos intrigar o fato de Aline abandonar o jogo. O nosso olhar começou a se apurar no sentido de compreender o que a levou à esta atitude.

Foram inúmeras as vezes que tivemos que retornar às fitas para a compreensão deste episódio. Num procedimento microetnográfico, vamos podendo ler um movimento de exclusão de Aline do jogo de bola.

Nas primeiras rodadas da primeira partida (1.b e 1.c) Rodrigo e Pierre chamam ou tocam em Aline para que ela veja e pegue a bola, como também esperam que ela realize lentamente os movimentos necessários para passar a bola de um para o outro.

Atitudes e discurso se contradizem, pois em 1.c, Pierre já manifesta sua irritação, reclamando para a professora que Aline está enrolando.

Em 1.e, aparece outro indicativo da exclusão de Aline, quando Reginaldo, apesar de chamá-la, não a espera e pula sua vez.

Na rodada seguinte (1.f), repete-se a situação anterior. Aqui, porém, Aline disputa a bola com Reginaldo e Rodrigo. No processo dinâmico das interações, onde as posições sociais não são estanques e imutáveis, instaura-se, por instantes, um conflito entre eles. Reginaldo e Rodrigo cedem e Aline é "bem sucedida" no sentido em que ganha o passe de bola. Mas novamente Aline é tolhida de efetuar a jogada. Desta vez, pela professora que não tendo acompanhado o conflito entre eles, tira a bola das mãos de Aline.

Na segunda partida, antes do início da rodada, estabelece-se um jogo de negociações entre Reginaldo e Rodrigo, onde há um acordo explícito entre eles para excluir Aline:

Reginaldo - Não dá para Aline.

O pacto entre eles é mantido (2.a, 2.b, 2.c) até que Aline não quer mais participar do jogo e sai da brincadeira.

A partir desta constatação (Aline foi excluída), o que torna relevante neste episódio é tentar captar as razões pelas quais esta exclusão ocorreu.

Numa primeira análise, pode parecer que a exclusão se dá porque Aline não está prestando atenção ao jogo e, por isso seus colegas a deixam de lado. No entanto, são diversos os momentos em que seus amigos também estão desatentos(1.c, 1.e, 1.f, 2.c e 2.d), mas nenhum deles é eliminado da atividade.

A hipótese de falta de interesse pela brincadeira também não encontra respaldo. Aline torce com as outras crianças, ri, bate palmas, grita, ergue os braços para pegar a bola e mesmo quando sai do jogo, encontra formas de participação.

O que acarreta, então, a expulsão de Aline da atividade, uma vez que não há diferença significativa entre a sua conduta e a de seus companheiros? Aline sai da fila, mas outros também saem (1.b, 1.e); por vários momentos está desatenta, mas as outras crianças também; o auxílio da professora é dispensado a todas as crianças que, segundo seu julgamento, necessitam.

Poderíamos crer também, que os movimentos lentos realizados por Aline, é que levaram à sua exclusão do jogo. Esta hipótese,

no entanto, é posta em cheque quando observamos Aline estendendo os braços muito antes de chegar a sua vez, na tentativa de prevenir tal atraso.

Outro aspecto importante de se levar em consideração, é como Aline percebe e sente esta exclusão. Aline ouve Pierre reclamar dela para a professora e depois ouve Reginaldo e Rodrigo fazerem o pacto de pular sua vez. Mesmo assim, Aline persiste em continuar no jogo. Porém, são sucessivas as tentativas frustradas: estende os braços para pegar a bola, procura-a e a vê no final da fila. Além disso, quando consegue pegá-la, há a decepção de vê-la sendo retirada de suas mãos pela professora e mais uma vez perde a oportunidade de participar do jogo.

A negociação entre as crianças e as tentativas frustradas de participação, aparecem como indicativos do deslocamento de Aline. A eliminação da brincadeira vai se configurando, então, tanto para as crianças que a excluem como para Aline que se sente excluída.

Este relato mostra como o movimento das interações é dinâmico, permeado por conflitos e contradições que, se permanecerem obscuras ao pesquisador, podem comprometer a compreensão dos significados dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na relação interpessoal.

Na procura da compreensão e significação do evento, o olhar do observador foi se apurando para que, estando atento a detalhes, pudesse desvendar as contradições ocultas nas dinâmicas das interações. A apreensão dos gestos significativos, dos

conflitos, das negociações entre as crianças, suas reações e movimentos, foi fruto dos inúmeros retornos às fitas gravadas.

Revendo várias vezes o episódio, foi possível compreender o processo de exclusão de Aline do jogo. O vídeo permitiu perceber que Aline ouviu o acordo entre as crianças, que ela, o tempo todo, tentou participar da brincadeira. Através de seus movimentos e expressões, foi apreendida sua decepção em não ser "aceita" no jogo.

Da mesma maneira, foi possível analisar a reação da professora ao retirar a bola da mão de Aline, justamente no momento em que ela consegue apropriar-se dela. No instante da disputa pela a bola, a professora está ocupada com a outra fileira. Ao chegar, o conflito já está estabelecido. O que a professora vê? Uma situação confusa entre três crianças que procuram decidir a posse da bola e onde lhe parece que Rodrigo está passando a bola para Aline. Dessa confusão a professora interpreta que a bola está sendo passada para a frente quando deveria ser passada para trás. Razão de seu comentário: "Ai... ele volta a bola para frente em vez de dar para o outro de trás", e de sua reação de retirar a bola de Aline e a entregar para Pierre, que está atrás de Rodrigo.

Numa análise superficial, a primeira impressão obtida da situação era que Aline não estava interessada, não prestava atenção e não participava do jogo, por isso, Reginaldo e Rodrigo combinam pular sua vez. A saída do jogo foi atribuída à idéia de

que Aline estava enjoada do jogo e que seu ritmo e tempo de concentração nesta tarefa foi diferente de seus companheiros.

Na verdade, esta visão não se mantém ao se constatar, numa análise mais profunda, que Aline estava participando da atividade e que seus colegas, como ela, estavam desatentos, saíam de seus lugares e também necessitavam da ajuda da professora.

Da mesma forma, foi possível apreender o sentimento de exclusão por parte de Aline, através da observação de seus movimentos e expressões de desapontamento em função de suas tentativas frustradas.

A exclusão de Aline não é gerada, então, simplesmente em função de seu desempenho na atividade, uma vez que já constatamos que não há uma diferença significativa entre o seu desempenho e das outras crianças. Mas parece que, o que está em jogo, é a representação social da deficiência mental. E aí a questão se configura mais complexa.

Alguns dos questionamentos que poderíamos fazer, são: qual a razão da irritação com Aline? Por que as crianças acham que ela está atrapalhando o jogo sendo que, "apesar" dela, sua fila é a vencedora? Por que as crianças não percebem que têm as mesmas atitudes e consideram Aline como a "depositária" de todas as dificuldades?

Esse episódio explicita modos de pensar que, na verdade, vão-se construindo a cada dia da vivência escolar.

Na dinâmica de sala de aula, as diferenças entre Aline e as outras crianças vão se evidenciando a todos os elementos do

grupo. Aline é desatenta e não tem a mesma tolerância que outras crianças para a realização de outras tarefas. Há a constatação de que mesmo que a professora dispense auxílio a todas as crianças que necessitam, é Aline a que mais freqüentemente precisa desta forma de tratamento.

Aqui, talvez valha a pena fazer referência ao fato que, ao ingressar na escola, Aline não era capaz de permanecer em sala de aula, não respondia adequadamente às ordens, não participava de atividades coletivas etc. Isto certamente contribuía para as representações da condição da deficiência mental de Aline que perpassam as interações estabelecidas entre eles.

Até mesmo a pesquisadora cai nesta "cilada" ao assumir que sua primeira impressão era a de Aline desinteressada e desatenta, como se tais manifestações fossem exclusividade dela.

Todas essas dificuldades que vão sendo percebidas, fazem com que Aline se torne uma pessoa desacreditada perante o grupo. Seus atributos diferenciais são generalizados a ponto de contaminar toda sua personalidade e seus atos passam a ser interpretados sob este ponto de vista. Os mesmos comportamentos que outras crianças apresentam e que passam despercebidos entre elas, são imputados à Aline como consequência de sua deficiência (Goffman, 1988).

Talvez pudéssemos pensar que a exclusão tenha se dado pelo fato de que as crianças percebem as dificuldades de Aline em outras situações. Aline precisa de ajuda para por sua ficha no quadro de pregas, para participar de algumas atividades como por exemplo, pular corda. As crianças consideram que Aline não sabe

escrever, e assim por diante. Quando chora por alguma razão, a professora a pega no colo e a agrada, situação que não observamos acontecer com os demais.

Parece, com isso, que no contexto escolar e social, a imagem que aos poucos professora e crianças constróem de Aline e a imagem que ela constrói de si própria (estabelecendo assim, um jogo de imagens), está marcada pela diferença. Como consequência, Aline acaba recebendo um tratamento diferente dos demais.

## 7- As Relações Sociais e o Processo Educativo: Aspectos Contraditórios

No conjunto dos episódios selecionados, podemos observar como eles encontram-se permeados pela contradição entre integração/ segregação, produção/ reprodução, acolhimento/ rejeição.

As marcas da discriminação, que não acontecem exclusivamente em relação à deficiência mental, mas nas relações sociais como um todo, aparecem em episódios como o canto da leitura onde se instala uma disputa de lugares, e acaba pela exclusão de Aline no jogo de bola. A discriminação sutil caminha para uma exclusão declarada.

Em atitudes como essas, vão se reproduzindo valores e crenças quanto à condição do deficiente mental (social, cognitiva, emocional), há muito, sedimentados em nossa sociedade.

A idéia de incapacidade e fragilidade do deficiente mental encontra-se tão arraigada em nossa cultura que mesmo seu time não perdendo e mesmo não sendo a única a atrasar o andamento do jogo, é Aline a excluída. Da mesma forma que é ela a deslocada de seu lugar no canto da leitura.

Se a reprodução de valores discriminatórios não ocorre, neste caso, com a segregação do deficiente mental na escola especial, nem por isso ela deixa de aparecer com a mesma intensidade, quando, em ambas as situações, é sugerido à Aline que aquele não é seu lugar.

No episódio do apontador, vemos um outro tipo de reprodução. Uma reprodução que é inerente a qualquer processo educativo. O processo de ensinar implica reprodução, uma vez que, cabe ao professor a transmissão de um determinado conteúdo. Não necessariamente a transmissão da forma como é entendida na educação tradicional, mas também no sentido exibido por Vygotsky e Leontiev da apropriação dos valores socialmente elaborados pelas gerações anteriores. Há ainda a (re)produção por parte de Aline que ao aprender a habilidade ensinada pela professora, reproduz, ao mesmo tempo que produz novo conhecimento ao tentar incorporá-lo - processo de internalização - ao seu desenvolvimento real.

Sob a perspectiva dialética, porém, as práticas sociais e educacionais não são permeadas somente pela reprodução. A própria reprodução cria um espaço de produção onde, na tensão desta contradição é gerada uma multiplicidade de novas possibilidades.

Se é verdade que no canto da leitura, ao ser alterada a posição de Aline a discriminação é reproduzida como reflexo de valores culturalmente disseminados, é igualmente verdade que, quando o espaço do grupo é ampliado e inclui efetivamente Aline, novos modelos de relações e valores culturais são produzidos.

Se compararmos os episódios do jogo de bola e do canto da pintura, verificaremos que o espaço de produção é o mesmo. Em contraposição à situação constrangedora em que Aline é colocada no jogo de bola, aparece num outro momento uma situação de acolhimento.

Quando Cléber assume o papel da professora no canto da pintura, estabelece-se uma relação entre eles marcada pela cooperação e que se configura como fator constitutivo da aprendizagem. Ainda aqui, Aline é vista como alguém que necessita de uma atenção diferenciada, porém, com a possibilidade de participação e execução da tarefa.

Os espaços de produção de novas práticas sociais e educacionais vão se abrindo em cada episódio na medida em que Aline vai se impondo como sujeito de seu processo de conhecimento e pelas reações de resistência às manifestações desfavoráveis a este processo.

Os episódios do apontador, do canto da leitura, da brincadeira de cachorro e da roda da conversa, indicam que, apesar de suas peculiaridades, Aline também apresenta atitudes e capacidades semelhantes às de qualquer outra criança. Podemos citar como exemplo, o canto da pintura e a roda da conversa: tanto um como o outro caracterizam-se pela alternância de papéis. No primeiro, vemos a assunção do papel de professor por Cléber que em interação com Aline vai auxiliá-la em seu aprendizado. No segundo, se dá a inversão de papéis, onde Aline com a mesma competência assume o papel de professora e dirige-se à sala toda.

Novamente, podemos falar do caráter (re)produtivo da educação: ao reproduzir as atitudes e fala da professora, Aline produz um aprendizado próprio favorecido pelo processo de imitação, bem como pelas interações desencadeadas pela alternância de papéis.

Nessa dinâmica interativa, a presença de Aline vai provocando mudanças sutis nas práticas sociais e educacionais, na medida em que colegas e professora no "esforço" exigido pelo processo interativo reproduzem, mas também reelaboram e transformam seus entendimentos da condição do deficiente mental em função das manifestações de Aline.

#### IV- CONCLUSÃO

Os diferentes episódios apresentados neste trabalho, mostram a constante tensão existente nas dinâmicas interativas. São momentos de conflitos, confusões, acordos, cooperação, brigas, conciliações, etc.

As contradições se explicitam não só no confronto entre episódios, mas podemos encontrá-las no interior de um mesmo evento onde atitudes opostas como rejeição e colaboração se misturam.

As relações de Aline encontram-se imersas neste jogo de contradições que permeiam qualquer relação humana.

Tendo-se em vista a proposta de pesquisa, de realizar um estudo sobre as interações e construção do conhecimento da criança portadora de deficiência mental, cabe discutir, como finalização do trabalho, a viabilidade do encaminhamento de deficientes para o ensino regular, tendo-se como base as reflexões e análises desenvolvidas ao longo deste trabalho.

A inserção da criança portadora de deficiência no ensino regular só pode ser feita tendo-se conhecimento de que, se as contradições são inerentes às relações humanas, é dentro delas que devemos trabalhar. Existe a rejeição e existe o acolhimento.

O olhar teórico, com relação às noções de desenvolvimento, de deficiência, de ensino, de prática social, etc., leva à priorização de um ou outro pólo e a conseqüente argumentação

contra ou a favor da inserção do deficiente mental na classe regular.

No âmbito pedagógico a preferência pelo ensino especializado encontra seus fundamentos na premissa de que o deficiente necessita de um trabalho voltado, especificamente, para suas necessidades e dificuldades. A ênfase acaba recaindo no trabalho individualizado e no uso de instrumentos diferenciados para a aprendizagem.

A crença de que as limitações inerentes à deficiência só permitem um aprendizado consolidado no concreto, leva os centros de reabilitação à elaboração de programas visando ao treino de habilidades "cognitivas", de vida prática e sociais, apesar de já se ter demonstrado que:

"... o sistema de ensino baseado somente no concreto ... falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências (...) acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato (...) Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção ..." (Vygotsky, 1984:100).

Mesmo às crianças que avançam mais na aquisição do conhecimento \_ e que são incluídas em programas de alfabetização \_ são destinados ensinamentos onde o sentido social é abstraído e o aspecto técnico da aprendizagem é valorizado.

A dissociação entre trabalho pedagógico e prática social revela na realidade não a ausência do sentido social no processo

de ensino, mas, contraditoriamente, aponta para o desenrolar de uma outra prática social: restritiva e limitada.

A restrição do deficiente mental às paredes das escolas especiais resulta da tentativa de se eliminar as contradições decorrentes do encontro entre deficiente/ não deficiente. Encontro que é considerado mais como um confronto do que um contado capaz de gerar novas formas de relações; confronto que é considerado ameaçador para o deficiente mental que vai sofrer discriminação, comparação e segregação.

Esta forma de pensar as relações entre deficiente/ não deficiente falha, no entanto, ao ignorar que não há como negar as contradições e assegurar que elas não ocorram já que estas permeiam toda e qualquer relação humana e que estão presentes mesmo quando se pretende evitar situações conflituosas com a formação de grupos homogêneos.

A preservação da homogeneidade é uma constante no processo educativo que aparece não só no ensino do deficiente mental como também na própria educação regular que pretende transformar, em uma massa uniforme, crianças de diferentes origens, com diferentes formas e ritmos de aprender, pensar e agir.

Nos moldes de uma educação que tem como função camuflar o caráter contraditório da realidade, a possibilidade de vislumbrar a inserção do deficiente mental no ensino regular fica comprometida uma vez que o deficiente desestabilizaria qualquer homogeneidade supostamente existente.

Nesse sentido, a educação na sua relação dialética com a sociedade, em conformidade com as suas idéias e concepções, cria um consenso social de maneira a legitimar a condição do deficiente mental como um indivíduo frágil, incapaz, improdutivo. Condição que é consolidada com a manutenção do deficiente em escolas especiais, causando um certo conforto à sociedade na medida em que: 1º) esta se vê desobrigada da constrangedora convivência com o "diferente"; 2º) isenta a professora do ensino regular de um trabalho com uma criança que ela considera com problemas e com necessidade de cuidados especiais; 3º) também isenta, de sua responsabilidade, a própria instituição destinada a estas crianças, quando ela mesma (instituição), "lava as mãos" ao considerar que, se não houver aprendizado, isto se deverá às limitações inerentes à deficiência.

O encaminhamento do deficiente mental para o ensino regular surge como uma possibilidade de ruptura da reprodução destes valores e crenças, pois, a presença de um deficiente na sala de aula regular nos obriga a retomar polêmicas discussões quanto à condição social do deficiente mental, quanto a concepções de desenvolvimento e aprendizagem e critérios de avaliação.

Os episódios aqui apresentados apontam para esta possibilidade, quando observamos Aline participando de diferentes instâncias interativas nas quais diferentes modos de aprender e ensinar se explicitam.

O receio de que a escolaridade regular só pode desencadear situações de discriminação e exclusão não se mantém quando

observamos que, se estas realmente ocorrem, outras de acolhimento e cooperação também aparecem com a mesma intensidade.

Não precisamos pensar também no deficiente sempre como indefeso, já que a atuação de Aline nos episódios do canto da leitura e jogo de bola não é de total passividade. Aline se defende como pode contra as manifestações dos colegas. Em algumas situações é mais bem sucedida que em outras, mas de qualquer forma reage e resiste.

Será nesta tensão entre as diferentes formas interativas que a argumentação em defesa da escola regular para o deficiente mental encontrará respaldo.

Não se trata de defendê-la sob a falsa premissa de que na escola regular o deficiente mental se encontraria absolutamente integrado sem que houvesse situações conflituosas. Trata-se muito mais de instigar a reflexão e de apontar que, inerentes às relações humanas, os conflitos não estão ausentes, nem em uma nem em outra forma de educação, e que, o discurso de que a criança portadora de deficiência mental estaria preservada do movimento de segregação que poderia ocorrer na escola regular não se sustenta, já que a forma encontrada para evitar a exclusão no ensino regular é a própria exclusão no centro de reabilitação.

A possibilidade de conforto que o deficiente pode encontrar estando entre seus semelhantes é a mesma que o limita e o afasta do resto da sociedade. Nesse sentido, Goffman (1989:29,30) afirma que:

"Entre seus iguais, o indivíduo estigmatizado pode utilizar sua desvantagem como uma base para organizar sua vida, mas para consegui-lo deve-se resignar a viver num mundo incompleto (...) Por outro lado, ele pode descobrir que os relatos de seus companheiros de sofrimento o aborrecem e tudo o que implique centrar-se (...) no problema é um dos maiores castigos por ter um estigma".

A tentativa de proteger o deficiente de situações interativas desagradáveis não concede à realidade seu caráter contraditório de forma que desconsidera que, se o contato entre diferentes gera angústia e sofrimento, o convívio entre iguais, pelas palavras de Goffman, não está isento destes mesmos sentimentos.

Além disso, a possibilidade de maior ou menor aceitação do deficiente está relacionada com as formas de interações estabelecidas com os "normais". O pouco contato faz com que o desconhecimento das capacidades do deficiente leve a interpretações errôneas de seus atos de maneira que, as mínimas manifestações podem ser vistas como extraordinárias \_ uma vez que possui uma limitação \_ ou ao contrário, podem ser consideradas como erros conseqüentes de suas incapacidades (Goffman, 1989). Ao passo que, os "normais" que convivem desde cedo com o deficiente podem ter menos dificuldade em aceitá-lo.

Como finalização da discussão, devemos retornar uma vez mais ao sentimento de angústia para estendê-lo e discutí-lo sob o ponto de vista dos não deficientes.

Toda vez que se discute o processo de integração/segregação imputamos ao deficiente todos os sentimentos de angústia, sofrimento e desconforto, livrando-nos, assim, de aceitarmos a existência deles em nós mesmos. Negamos nossas

próprias angústias e dificuldades de aceitação da diferença. Porém, a angústia vem porque não pensamos nas contradições e buscamos sempre a uniformidade. A diferença tem que ser assumida pelo deficiente e pelos outros.

A criança diferente está marcada, muitas vezes até fisicamente, quando vai para a escola. Mas, não adianta poupá-la, pois, mais cedo ou mais tarde, ela ampliará seu espaço social \_ já que este é um objetivo até mesmo dos centros de reabilitação \_ e aí ela será estigmatizada.

O que precisamos é nos conscientizar de nossas próprias dificuldades e contradições para que possamos ter como parâmetro o processo de aprendizagem de cada criança traçando seu próprio desenvolvimento. E, sobretudo, temos que assumir e entender que o deficiente mental como qualquer cidadão tem direito ao usufruto de todas as possibilidades que a sociedade lhe proporciona.

## BIBLIOGRAFIA

- CABAS, Antonio G. De Profundis. In: Curso e Discurso da Obra de Jaques Lacan. São Paulo, Ed. Moraes LTDA., 1982.
- CANETTI, Elias. Massa e Poder. São Paulo, Ed. Universidade de Brasília, 1983.
- CANGUILHEM, Geoges. O Normal e o Patológico. 3a. ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1990.
- CLASTRES, Pierre. A Sociedade Contra o Estado. 2a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1982.
- COLL SALVADOR, César. La construcción de Esquemas de Conocimiento en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Madrid, Siglo XXI, 183 -201, 1983.
- \_\_\_\_\_. Estructura Grupal, Interacción entre Alumnos y Aprendizaje Escolar. Infância y Aprendizaje. 119 - 138, 1984.
- \_\_\_\_\_. Acción, Interacción y Construcción del Conocimiento en Situaciones Educativas. Anuário de Psicologia, (2): 61-70, 1985.

COLL SALVADOR, César e MARTI, E. Aprendizaje y Desarrollo: La Concepción Genético - Cognitiva del Aprendizaje (pré-print).

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez Ed., 1985.

DAMASCENO, Benito P. e GUERREIRO, Marilisa M. Desenvolvimento Neuropsíquico: Suas Raízes Biológicas e Sociais. Cadernos Cedes (24): 10-16, 1991

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria A. Setúbal S. e ESPOSITO, Yara. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. Cadernos de Pesquisa. (71): 49-54, nov. 1989.

DELAMONT, Sara e HAMILTON, David. A Pesquisa em Sala de Aula: Uma Crítica e Uma Nova Abordagem. IN: PATTO, Maria Helena S., et al. Introdução à Psicologia Escolar. 2a ed. São Paulo, T. A. Queiroz Editor LTDA. 1989.

ELKONIN. D.R. Psicología del Juego. Havana, Editorial Pueblo Y Educación, 1984.

ENGUITA, Mariano F. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1989.

- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez Ed., 1986.
- FAZENDA, Ivani, et al. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez Ed., 1989.
- FERREIRA, Julio Romero. A Construção Escolar da Deficiência Escolar. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1989.
- GOES, Maria Cecília. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. Cadernos Cedes (24): 17-24, 1991.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1988.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1989.
- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação: O Mestre do Impossível. Ed. Scipione, 1989.
- LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da Servidão Voluntária. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa, Novo Horizonte, 1978.

- LÖWY, Michael. Ideologias e Ciência Social: Elementos para Uma Análise Marxista. 5a ed. São Paulo, Cortez ed., 1989.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões Interacionista e Construtivista em Vygotsky e Piaget. Cadernos Cedes (24): 25-31, 1991
- LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1979.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem: As últimas Conferências de Luria. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1987.
- MANNONI, Maud. A Criança, sua "Doença" e os Outros. 3a. ed. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.
- MEMMI, Albert. O Homem Dominado. Lisboa, Seara Nova, 1975.
- MENGA, Ludke e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U. LTDA., 1986.
- MRECH, Leny Magalhães. O Espelho Partido e a Questão da Deficiência Mental Moderada e Severa em seu Vínculo com as estruturas de Alienação no saber. Tese de Doutorado, USP, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Jogo de Papéis: Uma Perspectiva para Análise do Desenvolvimento Humano. Tese de Doutorado, USP, 1988.

OMOTE, Sadao. A Deficiência como Fenômeno Socialmente Construído. Conferência: Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Semana de Estudos da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da Universidade Paulista "Julio de Mesquita Filho", 1981.

PATTO, Maria Helena S., et al. A Observação Antropológica da Interação Professor - Aluno: Resumo de uma Proposta. In: Introdução à Psicologia Escolar. 2a ed. São Paulo, T. A. Queiroz Editor LTDA., 1989.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 13a ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária Ltda, 1985.

ROAZZI, Antonio. Pesquisa e Contexto: Métodos de Investigação e Diferenças Sócio - Culturais em Questão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (62): 35-44, agosto 1987.

SANCHES GAMBOA, Silvio A. Epistemologia da Pesquisa em Educação: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1987.

- SCHAFF, Adan. História e Verdade. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o Trabalho Científico na Universidade. São Paulo, Cortez Ed., 1985.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Que Produz e o Que Reproduz em Educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1992.
- SMOLKA, A. L. Bustamante. A Alfabetização como Processo Discursivo. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1987.
- \_\_\_\_\_. School Interactions: An Analysis of Speech Events in a Brazilian Public School Setting. In: Paper Presented at the Boston University Conference on Language Development Boston, MA. October 19/21, 1990.
- \_\_\_\_\_. A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma Perspectiva Teórica e um Esboço de Análise. Cadernos Cedes (24): 51-65, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes Ed., 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes Ed., 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. Linguagem. Desenvolvimento e Aprendizagem, 2a. ed. São Paulo, Icone Ed. 1989.

WALLON, Henry. O Papel do "Outro" na Consciência do "Eu". Psicologia e Educação da Infância. Lisboa, Ed. Estampa, 1975.