

ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Anna Maria Lunardi Padilha e aprovada pela comissão julgadora em 19 de Dezembro de 1994.

Data: 19 de dezembro de 1994

Assinatura: Jos Reis.

O ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS PARA A CLASSE ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE HISTÓRIAS AO CONTRÁRIO

CAMPINAS
1994

*Unicamp
n/par.*

ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

**O ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS PARA A CLASSE ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE HISTÓRIAS AO CONTRÁRIO**

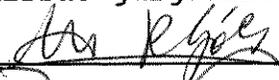
CAMPINAS

1994



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^a Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes.

Comissão julgadora:







AGRADECIMENTOS

A construção de um texto não é trabalho solitário, mesmo que passemos madrugadas escrevendo sozinhos.

Neste texto há muitas vozes e cada uma delas, com certeza, evocam outras tantas. Portanto, agradecer a alguns interlocutores é com certeza esquecer de dizer o nome de tantos outros e ignorar muitos...

Arrisco-me, no entanto, a agradecer a alguns.

À professora Dra. Maria Cecília Rafael de Góes porque atuando como mediadora da construção dos meus conhecimentos, orientou-me, neste trabalho, comprometida com cada passo que eu dava, com cada linha que eu escrevia, com cada equívoco que eu cometia. Sua crença nas possibilidades do ser humano marcaram as exigências que me fazia.

Ao professor Dr. Angel Pino, pelo muito que me ensinou durante o programa de mestrado, e pela pessoa que é.

À professora Dra. Ana Luisa Bustamante Smolka, por ser, muitas e muitas vezes a minha inspiração. Seu modo de olhar e sua maneira de dizer sobre os olhares, ampliou meu olhar...

Às professoras que compuseram a Banca de Qualificação, Dra. Enid Abreu Dobranszky e Dra. Ana Maria Torezan, pelas sugestões que fizeram.

Aos colegas que tive no Mestrado, por terem caminhado comigo nas discussões teóricas, e por me terem encorajado a caminhar com eles.

Ao Jairo Werner, amigo das horas alegres e difíceis, que dirigiu minhas buscas para discutir o problema do fracasso escolar. Seus textos subsidiaram muitas das minhas reflexões.

Ao Padilha, que dedicadamente repetiu muitas vezes as mesmas lições sobre o computador -- esta máquina que era estranha para mim. Sem ele, com certeza teria sido muito mais difícil finalizar este trabalho.

À Diretora e à Coordenadora da escola que focalizo neste estudo, por possibilitarem minha participação em sala de aula.

Às professoras de José, aluno que ocupou lugar central na pesquisa aqui relatada. Com essas professoras vivenciei a esperança e o trabalho, que culminaram em mudanças na linha da história de José.

Ao José, que me ensinou a ver um outro lado de sua história, que me fez ver os caminhos de suas possibilidades, bem como das possibilidades de outros muitos Josés da Escola Pública deste país...

RESUMO

Neste trabalho, buscamos trazer contribuições à discussão sobre a trajetória por que passam as crianças deslocadas da classe regular para a classe especial. Com esse propósito, estudamos uma rede institucional específica, focalizando o setor de avaliação e atendimento, bem como uma das escolas vinculadas àquele setor. As análises implicaram duas instâncias de construção de dados. Com relação à rede institucional, foram realizadas entrevistas com profissionais e exame de documentos, para caracterizar os procedimentos e instrumentos de avaliação e identificar as concepções que orientam as práticas dos agentes de encaminhamento. Quanto à escola focalizada, foi estudado um 'caso de risco' -- o caso de José, aluno multirrepetente, encaminhado para avaliação tendo em vista a suspeita de que deveria ser deslocado para a classe especial. Acompanhamos e participamos das experiências escolares desse aluno, durante um ano letivo.

Tomando como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com ênfase nas contribuições de Vygotsky, apontamos a força das instituições responsáveis pelo encaminhamento e tentamos esboçar a linha predominante e as inconsistências de seus fundamentos teóricos. No que respeita aos dados sobre José, procuramos compreender as condições que fazem do aluno um candidato virtual à classe especial e, ao mesmo tempo, evidenciar as possibilidades de reversão daquelas condições.

ABSTRACT

In this study, we attempt to contribute to the discussion about the trajectory which involve children transferred from regular classes to special education classes. With such purpose, we investigated a specific institutional system, focusing on the sector of assessment and treatment, as well as on one of the schools connected to that sector. The analyses implied two instances of data construction. Concerning the institutional system, we made interviews with professional staff members and analysed official documents, in order to characterize the assessment procedures and instruments, as well as to identify the conceptions that guide the practice of the agents responsible for the decisions. As to the school which was focused, we studied a "case of risk" -- the case of José, a slow learner retained for years in the initial school grades, sent to assessment due to the supposition that he should be transferred to a special class. We accompanied and participated of the school experiences of this students during one academic year.

Assuming as reference the historical-cultural approach to human development, with emphasis on the contributions of Vygotsky, we point to the power of the institutions responsible for the assessment and decision, and try to trace the prevalent line and inconsistencies of their theoretical bases. With respect to the data about José, we

seek to understand the conditions that turn a student a virtual candidate to special class, and, at the same time, we put stress on the possibilities of reversion of those conditions.

SUMÁRIO

I. O PROBLEMA: o aluno chamado ao ensino especial.....	01
II. PROCURANDO SENTIDOS PARA COMPREENDER O PROBLEMA...	08
III. COMO OLHAR PARA O PROBLEMA: considerações metodológicas.....	21
IV. AS ARMADILHAS, AS BOAS INTENÇÕES E A TRAMA EM QUE MERGULHAM AS CRIANÇAS COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	29
V. DIRIGINDO O OLHAR PARA A SALA DE AULA E CONHECENDO JOSÉ	56
VI. CONHECENDO A CLASSE ESPECIAL DA ESCOLA DE JOSÉ....	104
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	133

I. O PROBLEMA: O aluno chamado ao ensino especial

O fracasso escolar tem sido, via de regra, considerado fruto da incapacidade, carência, imaturidade, lentidão, retardo, que são identificados principalmente entre as crianças das camadas mais empobrecidas da população. Os desajustes dos alunos aos procedimentos e critérios pré-estabelecidos da escola os transformam em "deficientes" e "especiais". As características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele. Tal concepção está marcada tanto na prática pedagógica de sala de aula (por exemplo, nas classificações de alunos, em "bons", "médios" e "fracos"), como na legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, na área da deficiência mental.

Essa legislação propõe que uma das formas de atendimento escolar ao chamado deficiente mental educável -- criada e instalada na rede pública de ensino -- é a classe especial, que consiste em um serviço educacional para QUEM não se enquadra no critério de "normalidade" e, portanto, É DISCREPANTE em relação aos companheiros "normais" de sua escola (CENESP, 1949). Trata-se de classe "para deficientes mentais educáveis, que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum" (CENESP, 1949, p.15).

Uma consideração de diretrizes e procedimentos propostos pela legislação pode nos mostrar as concepções que subjazem ao encaminhamento de crianças a esse serviço especial.

Vejamos algumas das proposições em que claramente identifica-se uma crença de que os "males" estão NOS indivíduos e é DELES que devemos cuidar.

A respeito da educação dos chamados deficientes mentais, a Proposta Curricular apresenta o seguinte: "Retoma-se a mesma linha pedagógica de educação como desenvolvimento do indivíduo, de dentro para fora. O papel da escola continuará sendo o de estimulador, pelas condições ambientais que puder oferecer, pelas experiências que puder propiciar" (CENESP, 1949, p.6).

Quanto às condições ambientais, deixa claro que "Não é a escola que dará ao aluno os instrumentos de comunicação; ele já chega com um desempenho lingüístico, oriundo do seu Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL)" (CENESP, 1949, p.7-8). Assume assim, uma interpretação fundamentalmente inatista, que pouco deixa ao "ambiente" e, portanto, ao processo de aprendizagem.

Quanto à caracterização da clientela, os documentos oficiais apesar de julgarem os testes psicológicos de inteligência como "preditores" sujeitos a erros, insistem em sua utilização para determinar a deficiência e seu grau:

"A ênfase nos resultados de testes psicológicos de

inteligência, expressos sob forma de quociente intelectual, vem sendo muito grande, principalmente nos Estados Unidos, onde leis indicam escores específicos de Q.I. como determinantes dos limites de elegibilidade para orientação do encaminhamento de deficientes mentais para instituições especializadas, ou para classes especiais, nas escolas comuns. Atualmente, como o conceito das oligofrenias tem recebido orientação mais científica do que social, administrativa ou educacional, o uso dos resultados dos testes de inteligência é bem mais apropriado, aceitando-se os limites das informações que eles prestam". (idem, p.9)

Paschoalick (1981), analisando o encaminhamento de crianças para as classes especiais, faz um levantamento da bibliografia sobre o tema. Constata que as definições de deficiência mental e os determinantes para o encaminhamento vêm mudando com o passar dos anos, de modo que os indivíduos considerados deficientes mentais, segundo a definição de 1959, poderiam passar a não ser mais assim considerados, de acordo com a definição de 1961. Na mesma linha de questionamentos, aquele autor lembra que, com as reformulações realizadas por Grossman (1973), da Associação Americana para Deficiência Mental, "diminuíram a possibilidade de um indivíduo ser elegível ao grupo de deficientes mentais, não apenas pelas modificações introduzidas na classificação, segundo seu nível intelectual, como também pelas modificações feitas em termos do significado e avaliação do comportamento de adaptação" (Paschoalick, 1981, p.19). Novamente podemos verificar que

indivíduos caracterizados como deficientes mentais educáveis mediante os padrões de 1961, poderão deixar de sê-lo caso sua avaliação se referencie nos critérios de Grossman, a partir de 1973.

Apesar da mobilidade e fragilidade de fundamentos teóricos, é grande o poder das instituições existentes para avaliar, julgar e tomar decisão sobre a vida escolar das crianças.

Essas considerações iniciais permitem indicar algumas pistas reveladoras dos critérios para o encaminhamento de crianças para as classes especiais. Na classificação da criança como deficiente mental, pelos documentos oficiais que orientam a organização e funcionamento da educação especial, delinea-se a concepção de desenvolvimento e aprendizagem que está por trás das deliberações: a impossibilidade para aprender está definitivamente no indivíduo - algo dentro dele determina as possibilidades. Se seu desenvolvimento acontece/está acontecendo de maneira limitada, reduzida, lenta, isto explica sua dificuldade ou seu insucesso para aprender. Desta forma, os testes, aqueles que medem o que cada indivíduo conseguiu desenvolver/aprender é que falarão mais alto quando da necessidade de se optar ou não pela retirada das crianças de suas classes regulares para que comecem a freqüentar as classes especiais.

Dado esse cenário de concepções, diretrizes e procedimentos, cabe-nos examinar a forma pela qual se dá, concretamente, o encaminhamento das crianças.

Qual a trajetória da criança, da classe regular para a especial? Qual o papel da escola, do professor, do psicólogo, na gênese e no transcorrer do encaminhamento? Como se realizam as funções e disfunções da escola, na rede de agentes do encaminhamento? Quem, na verdade, é esta criança que foi tida como incapaz de aprender da mesma forma que "seus companheiros normais"?

A respeito dessas indagações, pesquisas revelam que as chamadas classes especiais têm sido ocupadas pelas crianças pobres, atestando assim mais uma posição defendida pelo mito da carência cultural, ou seja, a de que o fracasso escolar dá-se porque as crianças são pouco estimuladas, os pais falam "mal", a pobreza compromete a inteligência... Por outro lado, vários estudos apontam a emergência do fracasso escolar nas relações intra-escolares, enquanto estreitamente vinculadas a determinantes sócio-políticos e econômicos. Nessa direção, Frigotto (1989), argumenta:

"Se a prática educativa escolar - não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe - é contraditória e media interesses antagônicos, o espaço que esta prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Esta disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o ao interesse de classe. Dimensão política que se de-

fine exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; e dimensão técnica indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo para que esta difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola" (p.215).

O problema que optamos por nos colocar é, sem dúvida, semelhante aos que muitos pesquisadores têm debatido e estudado sob diferentes pontos de vista, a partir de diferentes posições teóricas e metodológicas. Há, na verdade, um número razoável de trabalhos escritos discutindo o encaminhamento de crianças da escola pública para as classes especiais (por exemplo, Ferreira, 1989; Correa, 1990; Werner, 1992; Patto, 1993). Entretanto, análises e discussões continuam se fazendo necessárias.

No presente trabalho, tentamos trazer contribuições adicionais em relação ao estudo deste tema, investindo esforços em duas direções: a) da análise de questões conceituais que permeiam as instâncias de encaminhamento para a classe especial; e b) do estudo de um 'caso de risco' ou 'deficiente virtual', através da focalização de detalhes nas ocorrências do cotidiano de sala de aula. Estas duas perspectivas de investigação, que se entrecruzam na análise, constituem, para nós, um desafio teórico-metodológico.

Nosso propósito, ao iniciar o trabalho de campo, foi estudar o encaminhamento de crianças para as classes especiais. Para tanto, fomos examinar uma instância concreta de encaminhamento, buscando conhecer a rede de agentes educacionais e os procedimentos que estes desenvolvem. Ao mesmo

tempo, começamos a acompanhar um caso de risco, focalizando uma escola pública, uma sala de aula regular desta escola, um aluno multirrepetente desta sala, e participando de sua trajetória (durante um ano letivo) a partir do momento do encaminhamento para avaliação e testes, devido à suspeita de deficiência mental. Quisemos estudar o 'problema' desse aluno, que já havia permanecido no Ciclo Básico durante cinco anos.

II. PROCURANDO SENTIDOS PARA COMPREENDER O PROBLEMA

"Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras temos que conhecer o seu pensamento (...). Também é preciso que conheçamos a sua motivação."

(Vygotsky)

Na tentativa de marcar referenciais para analisar o problema posto, cabe-nos delinear, ainda que brevemente, as concepções de Homem e de Educação que vêm embasando as investigações sobre deficiência mental e as iniciativas de encaminhamento de crianças para as classes especiais.

Werner (1992), em seu estudo sobre o fracasso escolar, aponta as principais concepções que têm estado presentes na fundamentação e nas práticas da medicina e da psicologia: "No processo de constituição da racionalidade moderna, o sujeito do conhecimento foi concebido de forma fragmentária, como peça de um artefato mecânico (reducionismo mecanicista). Além do mecanicismo, entretanto, uma outra perspectiva dessa racionalidade passou a influenciar a concepção de Homem -- a visão organicista. O organicismo, apesar de buscar uma visão integral (holística), não logrou ultrapassar o antropocentrismo da racionalidade moderna -- o Homem como ser ativo diante da natureza, mas não constituído pelo mundo e, portanto, não concebido enquanto ser social e historicamente determinado." (p.10-11)

Nos modelos das disciplinas científicas, há marcas do mecanicismo e do organicismo. No primeiro, a visão do homem máquina, que responde a estímulos do meio e é por ele condicionado. Na Psicologia, tal concepção determina a criação de teorias ambientalistas que objetivam controlar e prever o comportamento humano. O sujeito da aprendizagem apenas reage, e o profissional da educação transmite os conteúdos, organiza o ambiente da melhor maneira possível para que o condicionamento seja eficaz, isto é, para que se atinjam os objetivos esperados, anteriormente planejados. Nos casos de insucesso procura-se as causas nas contingências aplicadas ao sujeito e nas respostas dele.

No segundo modelo, organicista, assume-se o Ser Vivo, organizado, ativo, fonte de seu próprio desenvolvimento. Na construção dos diagnósticos de deficiência mental e nos encaminhamentos das crianças para as classes especiais, essa matriz, esta maneira de olhar para o Homem e sua constituição está presente, orientando inclusive, os documentos "legais" em relação à Educação chamada de Especial. As classificações mais utilizadas decorrem do modelo médico, impregnado de noções com forte caráter de patologia, doença, medicação, tratamento... A inteligência, concebida como potencialidade, vem com o indivíduo e portanto, uns têm mais que outros. A concepção inatista da inteligência, organicista por excelência, marca a visão de Homem fruto do meio biológico.

Neste sentido, também a História não escapa a este modo de olhar: ela é fruto da obra de heróis, dos iluminados, e a Educação tem como finalidade fazer aflorar potencialidades, evidentemente dos que as têm em germe.

Na perspectiva de contribuir à análise de situações concretas de produção do fracasso escolar, no que concerne à repetência e ao encaminhamento de crianças à classe especial (problema que tipicamente afeta os filhos da classe trabalhadora), realizamos um estudo de campo que focalizou aspectos do cotidiano da escola e da rede institucional em que o ensino especial se organiza e se realiza.

Na busca de caminhos para investigar o problema, procuramos dirigir o olhar para várias instâncias: a escola, a sala de aula, a professora, as psicólogas que aplicam testes, os testes, as crianças, os cadernos, as falas, as escritas, os silêncios... Procuramos compreender as bases teóricas que sustentam as práticas implicadas na organização do ensino especial que são pertinentes tanto ao sistema de saúde como ao da educação. Tentamos abordar o problema e as perspectivas de solução de um ponto de vista - de um mirante¹ - que permitisse a produção de significados e o confronto com outros mirantes. Para isto, elegemos como referencial a concepção histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de L.S. Vygotsky.

1.Mirante- termo usado por Werner (1992) para referir-se ao ponto de vista de onde se parte para analisar um problema.

Segundo Wertsch (1988), o enfoque de Vygotsky buscou preencher uma lacuna da Psicologia, pela tentativa de superar o isolamento (intelectual e interdisciplinar) em que aquela se encontrava em relação a outras disciplinas. Nessa tentativa, contribuiu para que a Psicologia fizesse parte de uma ciência social mais ampla.

Cabe-nos destacar os grandes temas que constituem o núcleo de sua teoria:

1. O estudo das funções psíquicas superiores do ponto de vista genético e de sua transformação.

2. A tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais e têm natureza social, numa visão de constituição mútua de fenômenos individuais e sociais.

3. A análise dos processos mentais através da compreensão dos signos que atuam como mediadores. Em outras palavras, a tese da mediação semiótica.

4. A concepção de processo de conhecimento como relação entre o Sujeito e o Objeto a ser conhecido, necessariamente mediada por outro sujeito.

Partindo das obras de Marx e Engels, Vygotsky tentou seguir princípios do materialismo dialético na perspectiva de criar uma Psicologia que superasse as falhas por ele debatidas, na maneira de ver o homem, pelas correntes vigentes em sua época (Psicologia que tinha apenas cerca de 50 anos como campo delimitado de conhecimento científico). Nas polêmicas teóricas então vigentes, estavam, de um lado, os

associacionistas, que viam a consciência como um conjunto de conteúdos mentais e, de outro lado, os funcionalistas, para quem a consciência era vista como uma função do organismo.

Vygotsky argumentava que as origens das funções psicológicas superiores deveriam ser encontradas nas relações sociais de que o indivíduo participa. No entanto, em tal visão, o meio não determina os comportamentos de indivíduos passivos, mas o homem participa do processo de criação deste meio. O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano.

Com a concepção de homem como ser sócio-cultural, com uma história de desenvolvimento na qual o movimento se faz do funcionamento interpessoal para o intrapessoal, a visão de desenvolvimento e aprendizado distingue-se das outras correntes.

Vygotsky (1984) critica três grandes posições teóricas. Uma delas centrada no pressuposto de que desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento antecede a aprendizagem; trata-se da visão maturacionista que marca muitas teorias da Psicologia. Outra, vinculada ao funcionalismo e behaviorismo postula que Aprendizado é Desenvolvimento; são processos que se equivalem. Uma terceira posição seria a que deriva da teoria da Gestalt, segundo a qual o Desenvolvimento depende tanto da maturação

como do Aprendizado.

A prática decorrente destas posições teóricas, precisa ser captada também à luz de sua matriz de pensamento. Assim, podemos identificar a concepção mecanicista presente tanto no diagnóstico da criança (centrado na deficiência), quanto na proposta educacional (centrada no arranjo do Meio e dos meios). Da mesma forma, detectamos a concepção organicista, que, no diagnóstico, centra-se na criança (atestando a imaturidade) e, na proposta pedagógica, centra-se também na criança (atrelando programas ao nível do desenvolvimento diagnosticado).

Examinar as crenças por trás de uma teoria faz-se necessário na busca de dar sentido a conceitos e preceitos, constituídos na linguagem. O trabalho conceitual da razão é construção histórica -- depende do pressuposto sobre o ser humano -- e o jogo da linguagem serve para fazer o jogo ideológico. Ser chamado de "deficiente mental", "discrepante", "desviante" significa estar ideologicamente marcado para sê-lo. Para Bakhtin, (1992) a palavra não só representa, ela faz com que seja.

Vygotsky propôs que as funções psicológicas aparecem duas vezes, ou seja, em dois planos. Primeiro aparecem na relação da criança com as pessoas como uma categoria intersicológica e, então, dentro da criança, como uma categoria intrapsicológica.

Desenvolvimento e aprendizagem não são a mesma coisa se vistos deste mirante. A aprendizagem também não está

subordinada ao desenvolvimento, mas estes processos constituem-se reciprocamente. "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam." (Vygotsky, 1989, p. 99)

Para Vygotsky, o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Processos estes que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer.

O autor chama a atenção para o fato de que é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, já consolidado, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a esfera de um funcionamento emergente, vinculado a possibilidades de resolver situações com a ajuda de outras pessoas mais capazes. Muitas tarefas que as crianças não conseguem realizar, por si mesmas e sozinhas, podem ser realizadas com ajuda. Isto, para Vygotsky, indica que ela poderá funcionar autonomamente, no futuro, frente a situações em que, agora, só consegue resolver em colaboração. É verdade também, que esta modificação no desenvolvimento, com a participação de outras pessoas, vai ocorrer quando o nível de desenvolvimento da criança permitir. Não se trata das 'etapas' de desenvolvimento de que falam outras teorias, mas trata-se de momentos de funcionamento que permitem avançar para níveis superiores de desenvolvimento. Esta perspectiva, como toda a teoria de Vygotsky reitera, coloca a importância da construção coletiva do ser psicológico. O con-

ceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se portanto a caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apesar de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social.

Desta forma, olhando deste mirante, o diagnóstico da deficiência mental está orientado para a superação do "defeito". Em suas discussões sobre deficiência e educação, Vygotsky (1988) enfatiza que os pontos fortes do funcionamento da criança são relevantes para uma proposta pedagógica. A preocupação é com o funcionamento emergente. E as metas da educação deveriam ser as mesmas, tanto para as crianças consideradas normais, como para as que apresentam alguma deficiência.

O pensamento de Vygotsky põe a necessidade de exploração de outros caminhos, tanto porque se propõe mesmo a isto quanto por ter uma inspiração interdisciplinar.

Em relação às questões que nos propomos analisar aqui, a tese da mediação semiótica, em Vygotsky, aponta para o signo (a palavra de maneira especial) e o "outro" como sendo constitutivos do sujeito. E, se privilegiamos esta tese, precisamos buscar contribuições de outros interlocutores, as quais podem enriquecer as análises.

Bakhtin (1992) diz que "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência" e que "toda palavra é absorvida por sua função de signo". (p.36) Afirma ainda que um signo pode distorcer uma realidade ou ser fiel a ela, sempre sujeito a critérios ideológicos de avaliação.

A palavra, portanto, está repleta de conteúdo ideológico que vai constituindo as relações entre as pessoas, vai marcando as leis, as instituições, os discursos, as verdades, as mentiras, o conceito de certo e de errado, do que pode ser dito e como pode ser dito, dependendo do lugar social ocupado pelo enunciador. Em relação a nosso objeto de interesse, a dimensão ideológica dos signos marca as distinções entre o que é normal e anormal, de quem é ou não é portador de deficiência mental, de quem deve ou não freqüentar uma classe especial. Isto porque "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios". (Bakhtin, 1992, p.41)

É possível dizer que tanto Vygotsky como Bakhtin nos afirmam, cada um de sua forma, que todos os homens participam de uma realidade social, e é somente através da interação entre sujeitos, mediada pelos signos, que se passa a ser HOMEM.

Uma outra contribuição de Bakhtin nos é muito importante; trata-se do conceito de diálogo. Ele diz que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, concebendo diálogo como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin enfatiza a importância da natureza social dos signos, em particular da palavra enunciada, e de como esta enunciação desdobra-se dialogicamente. Enquanto social-

mente determinados, os signos são ideológicos e a palavra enunciada vai se transformar com/como o contexto social. Indispensável para nossa análise o questionamento de como se dão as interações na construção da idéia de deficiência, bem como a construção das possibilidades de superação desta visão. Muitos de nós, envolvidos nos sistemas constituídos, não nos reconhecemos neles. Porém, não há EU desprovido de classe e a palavra é o território comum de luta. É com o outro e pelo outro que as regras se constituem. No presente estudo, as observações de episódios, gravados em vídeo, das relações entre a criança e o seu texto, entre a criança e o outro, poderão ser melhor compreendidas tomando como foco de análise o diálogo e os fatores que o determinam: o contexto (as condições de produção) e a recepção ativa do discurso de outro. Tais diálogos constituem o funcionamento mental dos sujeitos. Bakhtin diz que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (1992, p.112). Eis porque no decorrer de nossas reflexões voltaremos algumas vezes a buscar contribuição em Bakhtin, sobretudo para compreender como o mundo interior de cada indivíduo "tem um auditório social próprio bem estabelecido" e as implicações desta concepção para as intervenções pedagógicas e para compreender as condições de produção de conhecimento sobre a linguagem escrita, em sala de aula.

A leitura de Bakhtin nos faz tomar consciência das muitas vozes que existem na voz que pensamos ser de cada um

de nós. Cada enunciação traz consigo as enunciações dos outros, refletindo trocas sociais. E se assim é, por que tanta insistência do sistema escolar em exigir a palavra do aluno, (como se ela se originasse nele); em exigir que os alunos falem um de cada vez, cada um com a sua voz e palavra, como se isso fosse possível? Dizer com suas próprias palavras... o quê? Como se as palavras minhas não fossem senão palavras minhas-alheias?

A partir das contribuições de Bakhtin sobressai-se a importância de examinar como e o que os diferentes sujeitos dizem na rede institucional que configura as crianças deficientes; como dialogam; como seus diálogos são atravessados pela ideologia do signo. Neste sentido, faz-se necessário complementar as análises com alguns indicadores do funcionamento do discurso, nas instituições a serem focalizadas.

Além de buscarmos referência em Vygotsky e Bakhtin, recorreremos a fontes adicionais de contribuição ao longo das análises e discussões dos próximos capítulos. Cabe antecipar que uma dessas fontes está no pensamento de Charles S. Peirce (1990).

Esse autor apresenta elementos teóricos que permitem critérios para examinar as operações de interpretação de signos implicadas nos processos institucionais de configuração do "aluno de ensino especial".

Tal questão será abordada mais especificamente na análise das manifestações dos profissionais sobre avaliação e o instrumental que utilizam para detectar deficiência nas

crianças da escola pública que não conseguem acompanhar o trabalho pedagógico da sala de aula regular.

Nosso propósito do texto, até aqui, foi tentar apontar o mirante, o lugar de onde estamos querendo olhar. Foi buscar sentido em falas, em vozes, de autores que de alguma maneira já permeiam nossas reflexões há algum tempo. Quisemos marcar a presença de Vygotsky, enquanto autor que nos moveu em direção à compreensão da gênese social dos processos de conhecimento numa perspectiva materialista dialética de investigação. Vygotsky aponta caminhos de natureza prática e orienta propostas para a educação da criança, tanto "normal" quanto "deficiente", em seus estudos de Defectologia. As teses que este autor propõe - referentes à mediação semiótica, ao papel da linguagem na evolução do pensamento, à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, à necessidade de um método genético de pesquisa, à constituição histórica da consciência (entre outros importantes conceitos que vimos apreendendo / aprendendo dele) - orientam a análise dos dados que construímos e das situações que vivenciamos durante o trabalho de pesquisa.

Não nos parece fácil ser um escritor deste texto e ao mesmo tempo ser o primeiro intérprete do nosso próprio texto, como sugere Peirce (Eco e Sebeok, 1991). O lugar do outro que o intérprete ocupa no primeiro momento, vai sendo ocupado pelos leitores, ou, como nos indica Bakhtin, vão se constituindo mutuamente.

É na crença nesta mútua constituição que perdemos o

medo e nos arriscamos a entrar no movimento de dizer/ pensar/ escrever/ pensar/ dizer.

III. COMO OLHAR PARA O PROBLEMA: Considerações metodológicas.

" (...) é somente em movimento que um corpo mostra o que é."

(Vygotsky)

A adoção de uma concepção sócio-histórica como referência teórica desta pesquisa nos colocou diante de exigências de ordem metodológica que permitissem uma análise contextual e processual.

Para Vygotsky (1988), "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança".(p.74) É uma abordagem dialética que privilegia a investigação de processos e a tentativa de explicar o que ele chamava de relações dinâmico-causais.

Porque quisemos, sob este enfoque:

a) compreender o caminho que percorre uma criança, da classe regular para a classe especial caracterizando a rede institucional de avaliação e encaminhamento e

b) acompanhar a experiência escolar de um aluno considerado candidato virtual à classe especial participando das condições concretas do seu processo de aprendizagem, em especial da leitura e escrita;

é que optamos pela abordagem etnográfica e assumimos a análise microgenética, como recurso metodológico com-

plementar (na focalização de episódios de sala de aula).

Esta escolha nos leva inevitavelmente ao cotidiano da escola. Cotidiano "que está impregnado de conteúdo histórico" (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.22). Trata-se de compreender o movimento social (a partir das práticas vividas e das concepções refletidas), no âmbito da vida cotidiana da escola e das instâncias envolvidas no encaminhamento das crianças para as classes especiais de deficientes mentais.

Acreditando que as transformações acontecem através do relacionamento do homem com a sua realidade, em sua história social e que a palavra adquire sentido no contexto em que surge, tentamos trabalhar com a participação das pessoas envolvidas, nas diferentes etapas da pesquisa, bem como com a contribuição da pesquisa na construção de novas relações: da professora com o ensino, com os alunos e com seu próprio conhecimento; dos alunos entre si e com seus processos de aquisição da leitura e da escrita; da instituição que avalia com os testes que aplica e os procedimentos/critérios que utiliza.

A pesquisa do tipo etnográfico, caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, foi desenvolvida através de estudo de campo, que envolveu:

1. Caracterização da rede institucional de avaliação e encaminhamento do aluno para a classe especial, numa localidade da região de Campinas, S.Paulo.

- análise dos documentos que deliberam sobre as classes especiais e seus alunos;

- exame dos instrumentos de avaliação e dos relatórios deles resultantes;

- entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da área da Educação e da Saúde, que fazem parte do processo decisório de avaliação e encaminhamento das crianças para as classes especiais, bem como orientam as escolas de como estas classes devem funcionar.

2. Acompanhamento das experiências escolares de um aluno considerado candidato virtual à classe especial -- o aluno José, de uma escola vinculada à mesma esfera institucional de avaliação e encaminhamento acima referida.

- entrevistas semi-estruturadas com a direção e coordenação da unidade escolar, para compreender sua estrutura e funcionamento;

- entrevistas semi-estruturadas com a mãe de José;

- vídeo-gravação de atividades desenvolvidas por José com as professoras, a pesquisadora, os colegas (em especial, durante atividades de leitura e escrita);

- exame de produções escritas e desenhos de José;

- análise do Histórico Escolar e dos relatórios referentes à escolarização anterior de José;

- observação participante na sala de aula regular e nas reuniões do corpo docente da escola;

- atuação da pesquisadora junto à professora da classe, participando dos planejamentos das aulas, das análises

ses dos textos dos alunos (em especial os do José) e propondo formas de mediação pedagógica;

- estudo de alguns textos teóricos com a professora e posterior elaboração de propostas de trabalho, redimensionadas a partir do estudo realizado;

3. Olhar dirigido à Classe Especial que funciona na Unidade Escolar onde realizamos a pesquisa:

- vídeo-gravação de algumas atividades desenvolvidas nesta classe, pelas crianças e pela professora e

- entrevista semi-estruturada com a professora responsável pela classe. (Esclarecemos que não houve momentos especiais, dedicados à atuação junto a essa professora.)

Na análise do material documentado em vídeo, buscamos examinar episódios de atividades da sala de aula através de uma abordagem microgenética. Nessa tentativa, caracterizamos algumas instâncias de produção e transformação de conhecimentos envolvendo o aluno focalizado, registrando em detalhe o desdobrar das ocorrências. Wertsch (1988) lembra a argumentação de Vygotsky sobre a necessidade de incluir um nível de análise que envolva minúcias do desenrolar de um processo, numa abordagem, que foi posteriormente denominada de microgenética. Um dos tipos de microgênese se refere à formação de um certo processo psicológico, a curto prazo. Para estudá-lo, portanto, é necessária a observação da transformação de ações do sujeito enquanto realiza determinada atividade.

A caracterização da rede institucional de avaliação

das crianças, o acompanhamento das atividades da sala de aula, as entrevistas, as conversas, os estudos, as avaliações do trabalho pedagógico etc, não ocorreram por etapas mas, sim, de modo simultâneo.

A decisão de trabalhar em conjunto com professores, escola, crianças e de partilhar idéias, falas, interrogações e mudanças implicou busca de um lugar onde esta interação fosse possível de acontecer durante o ano letivo de 1993.

Escolhemos uma escola pública estadual, num município próximo de Campinas, que nos abriu possibilidades para a realização da pesquisa. A Diretora e a Coordenadora Pedagógica, após conhecerem os objetivos que tínhamos, nos indicaram a sala de aula de José, aluno multirepetente, freqüentando segundo ano do Ciclo Básico (CB 2). A professora dispôs-se a participar. Começamos a tomar contato com o Histórico Escolar de José, com os relatórios referentes a sua escolarização nos anos anteriores; conversamos com outros professores da escola para conhecermos o que pensavam do encaminhamento de crianças para classes especiais. Conversamos principalmente com a professora de José e com a professora da classe especial que funciona nesta unidade escolar e para a qual José estava virtualmente encaminhado.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram em encontros previamente marcados. Com a supervisora de Ensino Especial, realizamos a entrevista no início do ano, na Delegacia de Ensino à qual pertence a escola. Com as professoras, conversamos nos horários em que seus alunos estavam nas aulas

de Educação Física. Alguns encontros foram realizados nos Horários de Trabalho Pedagógico (HTP, uma difícil conquista dos professores da escola pública).

As observações em sala de aula, as vídeo-gravações e nossa participação nas atividades de classe aconteceram uma vez por semana, por períodos de três horas aproximadamente. Durante este tempo, ocorreram as aulas planejadas em conjunto com a professora. Participamos dos trabalhos com as crianças e tivemos muitos momentos de interação com José, que envolviam atividades de leitura e produção de textos.

As vídeo-gravações foram realizadas por uma auxiliar de pesquisa, que acabou por tornar-se professora da classe, nos dois últimos meses do ano letivo, em razão de deslocamento da primeira professora para outro setor.

Houve um período, durante o ano, em que tivemos que interromper as nossas idas à escola: foram os dias de greve dos professores da rede estadual de ensino (meados de agosto até meados de outubro).

Análise dos dados

1. No exame da documentação, buscamos destacar, nos documentos lidos, indicações sobre os temas relevantes para os objetivos do estudo:

- os testes - suas intenções e realizações;
- a legislação - suas definições e recomendações sobre quem é deficiente, o que é classe especial, a quem se destina, que instâncias estão envolvidas no encaminhamento de crianças para as classes especiais e

- os relatórios - as marcas que trazem de um marco conceitual, as marcas que deixam no aluno.

2. Em relação aos dados de entrevistas, efetuamos uma organização das manifestações dos entrevistados, por temas, nas diferentes falas sobre:

- a avaliação e os testes
- a classe especial e o aluno que a freqüenta
- a escola pública
- a formação dos professores

3. Quanto aos dados de observação e vídeo-gravação - selecionamos episódios e descrição deles com o propósito de:

- caracterizar o modo de José realizar diferentes tarefas (principalmente leitura, escrita; complementarmente desenhos, cálculos), tanto em seu funcionamento autônomo como partilhado; e

- identificar transformações na qualidade de suas produções, bem como transformações nas condições da mediação pedagógica, ao longo do ano.

4. Nos dados de registros da produção do aluno José (cadernos e outros) procuramos identificar:

- indicadores de dificuldades
- condições para a aprendizagem
- avanços durante o ano.

O relato das análises está organizado do seguinte modo.

No capítulo IV, buscamos compreender, na localidade focalizada, como são tecidas as armadilhas que envolvem as crianças com suspeita de "deficiência mental". No capítulo V, vamos à sala de aula de José, viver com ele parte do processo de seu aprendizado, participando sobretudo da construção de seu conhecimento sobre a escrita e acompanhando o processo de decisão sobre seu encaminhamento para a classe especial. No capítulo VI, nossas atenções voltam-se para a Classe Especial da escola de José.

IV. AS ARMADILHAS, AS BOAS INTENÇÕES E A TRAMA EM QUE MERGULHAM AS CRIANÇAS COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA MENTAL.

"Você não sabia onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante."

(Conan Doyle)

Afirmações como a de Mauss (1979), ao nos dizer que os fatos autênticos são muitos, não faltam à ciência, porém são os cientistas que deixam de observá-los, nos remetem à questão da construção do conhecimento científico. Ginzburg (1991) sustenta que "a idéia de utilizar pistas obscuras ou remotas de um modo especulativo para construir um modelo epistemológico foi um componente essencial - ainda que bastante ignorado - de nossa herança cultural" (p.203).

Na busca da compreensão dos mecanismos institucionais implicados na configuração do aluno de classe especial, fomos compondo nossa análise da rede de agentes de encaminhamento com apoio sobretudo nas contribuições de Charles S. Peirce, reportando-nos aos tipos de signo que o autor distingue -- Ícone, Índice e Símbolo -- e, aos modos de conhecer, implicados em operações com signos -- dedução, indução e abdução.

Charles Sanders Peirce (1990), um filósofo norte-americano, que contribuiu decisivamente para que a Semiótica se tornasse uma disciplina independente, definiu o signo como sendo uma relação de três termos: o *representâmen*, o objeto e o interpretante. Todo signo, portanto, cria relações: de comparação, de desempenho, de pensamento. Um signo é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém, ou seja, o signo torna eficaz uma relação não eficaz.

O signo é uma relação de três termos: o *representâmen*, o objeto e o interpretante.

Esse autor distingue três níveis de signo: ÍCONE, ÍNDICE, SÍMBOLO. Ícone é um signo cuja relação com seu objeto é um caráter do próprio objeto. O índice mantém uma relação real com o objeto. O Símbolo se refere a alguma coisa pela força de uma lei, instituída socialmente.

Como ícones temos por exemplo as imagens, os desenhos, os diagramas. Como índices, o relógio, os sintomas, ou qualquer coisa que surpreenda ou assinale a junção de duas porções de experiência (cinzas, pegadas, marcas). Um símbolo é um representante cujo caráter representativo consiste precisamente em ele ser uma regra que determinará seu interpretante.

Ex: palavras, textos, signos convencionais. Como não há categorias puras de signo, as três dimensões das idéias se entrelaçam. O signo perfeito, envolve o icônico, o

indicial e o simbólico.

Para Peirce, todo conhecimento depende da formação de uma hipótese. Ele propõe que o conhecimento não pode avançar além do estágio do olhar que observa despreocupado se não se fizer, a cada passo, uma abdução. Para ele, uma hipótese deve sempre ser considerada como uma pergunta e, embora todo conhecimento novo surja de conjeturas, elas são inúteis sem o teste de averiguação. Enquanto a dedução consiste na busca de conclusões particulares a partir de premissas gerais, e a indução concerne ao processo oposto, estabelecendo-se em ambos os casos algo que é, a abdução sugere que algo pode ser. Trata-se da única operação lógica que introduz uma idéia nova... Na abdução, há um fato observado com o qual o sujeito é confrontado, fato este que precisa de explicação e para isto, recorrer a leis ou regras conhecidas. A abdução permite supor uma origem de um fato, enquanto a dedução prova algo que deve ser e a indução determina o valor de uma relação, deriva a regra, partindo do resultado.

Peirce (1991) nos aponta para a idéia de que "aqueles problemas que, à primeira vista parecem totalmente insolúveis recebem, na própria circunstância (...) suas chaves mais reveladoras. Isso nos habilita, em particular, ao Jogo de Ruminação." (apud Eco e Sebeok-1991,p.35)

Essas elaborações sobre signos e processos de sua interpretação salientam o fato de que "os homens criam entre as coisas relações que não existem nelas, naturalmente"

(Pino, 1993, p.54).

Em relação aos tipos de argumento que compõem o processo cognitivo, Bonfantini e Proni (1991) dizem que, em Peirce destaca-se a importância da abdução, pois é por meio dela que podemos descobrir novas verdades, ainda que de modo aproximado e provisório.

Eco e Sebeok (1991) abordam semioticamente a abdução de Peirce, estabelecendo relações com vários autores, entre os quais está Conan Doyle (criador de Sherlock Holmes).

Sherlock constrói um "diagnóstico" de uma patologia criminal, reunindo pistas por hipótese. A esta reunião de pistas a partir de dados observáveis Peirce chamou de indução abdutória. Sherlock comenta que o raciocinador ideal, sempre que apresentado a um simples fato com todas as suas implicações, deveria deduzir dele não apenas a cadeia de eventos que o determinou mas também todas as conseqüências que poderiam decorrer daí. Para Sherlock a preocupação com a verificação empírica das conjeturas é ponto central: "É um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos. É um erro argumentar antecipadamente aos dados. Você se vê inconscientemente distorcendo-os para adequá-los às suas teorias" (Conan Doyle, Estudo em Vermelho, p.34).

Referindo-se às qualidades de um detetive ideal, Sherlock diz que elas são: conhecimento, poder de observação e poder de dedução. Ele acredita muito no poder da análise

científica para reconstruir eventos humanos e para isto é preciso saber raciocinar retrospectivamente (dos resultados para as causas).

No contexto das histórias de detetives, "qualificar um certo dado como 'fato' significa dizer que um sintoma foi já, imediata e definitivamente transformado em signo." (Caprettini, 1991, p.160)

Há limitações em considerar um sintoma como fato, sendo necessária uma análise mais apurada das circunstâncias, do contexto e da hipótese de estar havendo uma simulação do sintoma, seja por parte de quem os apresenta, seja por parte de quem os observa.

Qual a evidência circunstancial que deve ser valorizada? Quem é o culpado? Que pistas selecionar? O que observar? Onde o âmbito da investigação é insuficiente? O que mais procurar? Como dirigir a pesquisa? Há um perigo constante das falsas evidências, conexões equivocadas, hipóteses inadequadas, enganos persuasivos.

A que poderia nos levar a apresentação destes interlocutores, para nosso caso específico - analisar o encaminhamento das crianças da escola pública para a classe especial? O que teriam Peirce e Conan Doyle (Sherlock Holmes) a ver com nosso estudo sobre o fracasso escolar?

Nossa análise de uma situação numa escola pública, acompanhando um aluno multirrepetente, candidato à classe especial, bem como as entrevistas com a equipe responsável pelo "diagnóstico" da deficiência e pela determinação ou não

da "sentença de culpa", têm nos levado a indagar sobre os motivos de tal encaminhamento e a descobrir que espécie de detetives são estes, que aplicam testes, lêem estes testes e concluem que uma criança é deficiente, precisando ser transferida para uma classe diferente, destinada a crianças diferentes.

Termos como "imaturidade", "lentidão", "disfunção", "dislexia", "atraso mental", "raciocínio fraco", "pré-operatório", "hiperativo", "desligado" e muitos outros invadem o cotidiano da sala de aula, acabam por fazer parte da fala dos professores. O que era hipótese acaba por se transformar em verdade absoluta, e, portanto incontestável. E esta verdade acaba por ser incorporada como crença (Moysés e Collares, 1992). Em termos da atividade de detetive, o observador vê numa característica o sintoma e o toma como signo da deficiência.

Examinando o trajeto de crianças, da suspeição à comprovação de sua deficiência, e, daí, ao seu encaminhamento à classe especial, pudemos ver acontecendo o que Patto (1993) caracteriza: "Diagnósticos da precariedade da escola pública de primeiro grau continuam a conviver, muitas vezes no mesmo texto, com a afirmação de que devido principalmente a influências externas à escola, as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes". (p.121, grifo nosso)

Na procura de desvendar os caminhos e os motivos do encaminhamento das crianças de uma classe regular para uma

especial, buscamos explorar circunstâncias que desencadeiam e consolidam as decisões.

No contato com a Supervisora das Classes Especiais de uma Delegacia de Ensino, sentimos suas dificuldades com a legislação, sua preocupação com a caracterização inadequada das crianças suspeitas de deficiência. Ela nos apresentou o problema, contando que o encaminhamento dos alunos das classes comuns ou regulares para as Classes Especiais de Deficientes Mentais é realizado começando com a suspeita do professor da classe. É o professor (em sua quase totalidade, os pertencentes ao Ciclo Básico) que, uma vez suspeitando da deficiência do aluno, preenche uma ficha-questionário. (que incluímos no Anexo 2)

Disse-nos que está previsto nas normas gerais, fixadas pela Deliberação CEE 13/73 e na Resolução 247/86, que deverão ser devidamente diagnosticadas as deficiências auditiva, visual ou mental. Quando o Município tem um serviço público de atendimento especializado, o aluno sob suspeita vai fazer a avaliação com o psicólogo. Este, então, devolve um relatório de encaminhamento ou não para uma Classe Especial. Não costuma haver orientação ao professor, no caso da não constatação de deficiência. Neste caso, a criança permanece na classe regular (de onde seu professor suspeita que ele deva sair).

"No caso de não haver serviço especializado, a dificuldade é grande", nos disse a supervisora. Faz-se necessário procurar pela boa vontade de algum psicólogo que

queira fazer a avaliação "de graça" ou por um preço equivalente a 10 por cento do valor de uma consulta particular. Muitas vezes, acaba acontecendo de o encaminhamento ser feito pela diretora da escola ou mesmo pela professora da classe regular, sem que seja realizada nenhuma avaliação especializada.

Para que uma criança seja apontada como suspeita, é preciso que tenha permanecido pelo menos dois anos no Ciclo Básico, ou que a idade já esteja avançada devido a sucessivas reprovações.

A Supervisora constatou que a ida do aluno "difícil" para a Classe Especial é muitas vezes um alívio para o professor que tem uma classe numerosa e que, por outro lado, tem muito pouca ou nenhuma orientação para trabalhar com os alunos que lhe trazem problemas ou não aprendem. Ela se reportou a um documentos (constante do Anexo 3), preparado com informações básicas para os diretores e professores. Neste documento, podemos notar uma preocupação em preservar o aluno suspeito e atentar para a confusão entre Deficiência Mental e problemas de comportamento e/ou aprendizagem.

O texto tenta alertar para o fato de que problemas de aprendizagem ou comportamento não significam, necessariamente, rebaixamento intelectual -- outros fatores podem estar interferindo no processo de aprendizagem. Não especifica, entretanto, o que seja problema de comportamento, nem tampouco o que venha a ser problema de aprendizagem. Também não define Deficiência Mental (provavelmente porque estaria defi-

nida na própria legislação específica). Em nosso levantamento de informações sobre o processo de encaminhamento das crianças 'sob suspeita', constatamos que um dos momentos decisivos é a aplicação dos testes. Trazemos, como exemplo, o encaminhamento de um aluno, a ser referido como M. Os dados dos testes, aplicados por psicólogos, médicos e pedagogos foram conseguidos numa entrevista com um profissional da área da Saúde, responsável pela avaliação das crianças submetidas a diagnóstico, na mesma rede institucional que estávamos buscando conhecer.

O aluno M. tem 9 anos. Está cursando a 1ª série pela 3ª vez. Em termos de um procedimento de investigação criminal, poderíamos dizer que a queixa-crime é: não consegue aprender de jeito nenhum.

Encontramos algumas informações que foram consideradas, pelo 'detetive', sem importância para o "diagnóstico": criança começando a ler, já escreve alguns grupos silábicos; começando a fazer auto-correção na leitura; melhorou muito seu desempenho escolar, se comparado com as avaliações feitas há um ano atrás; a própria escola reconhece que M. evoluiu nesses aspectos.

Durante a entrevista, a psicóloga apresentou as seguintes informações.

Avaliação neurológica: EEG normal.

Outros exames: fezes e sangue - normal.

Testes psicológicos e pedagógicos realizados por profissionais habilitados:

WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children),
Haven, Reversal, provas piagetianas, Leitura/escrita, Nume-
rais, T.M.P. (Teste Metropolitano de Prontidão), H.T.P. (Hou-
se-Tree-Person)

Resultados das provas:

Escreve números até 39, na seqüência

Reconhece numerais até 25

Percebe quantidade, sem contar, até 3

Nomeia partes do corpo

Acerta, no ditado, somente as palavras da cartilha.

Levanta hipóteses para escrita das outras palavras. Ex:
aga/água; ciaba/goiaba; oige/hoje.

Leitura ainda silabada.

Está no período Operatório nas provas de classifi-
cação (provas de Piaget), conseguindo justificar.

Operatório nas provas de Seqüência

Operatório nas provas de Seriação.

Conserva nas provas de líquido.

Mas,...

Idade Mental de 4 a 5 anos.

Médio Inferior no teste de Prontidão para Alfabeti-
zação

Limítrofe (classificação do Wisc)

Em termos emocionais, criando fantasias com relação
a sua esfera intelectual, pois pediria notas boas a uma fada

Desejo de proteção

Imediatista

Sentimento de inferioridade

Propõe-se a alvos inatingíveis

CONCLUSÃO:

Vai para classe especial. É muito lento. Q.I. inferior.

JUSTIFICATIVAS:

Na classe especial será mais bem atendido.

Perceberá que todos são lentos e não se sentirá diferente.

Os pais pararão de cobrar resultados e ele ficará mais calmo.

Não mais será repreendido por não acertar.

A professora da classe especial pode realmente ensiná-lo, e ele não terá mais que ficar adivinhando o que querem dele.

DECISÃO: Vai para classe especial

Vai ser atendido por uma fonoaudióloga

Vai para psicoterapia assim que tiver vaga no Serviço de Saúde.

PROGNÓSTICO: Daqui a dois anos, a família deve ser avisada de que ele precisa ser encaminhado para profissionalização, pois não deve passar da 5ª série do primeiro grau. Não conseguirá atingir abstrações, no momento em que esse tipo de funcionamento mental for exigido.

A professora da classe especial, para onde M. foi

encaminhado, recebeu o relatório dos profissionais que avaliaram a criança e fez as seguintes considerações, no encontro que mantivemos com ela:

"As crianças chegam para a classe especial com auto-estima baixa, devido aos sucessivos fracassos escolares. Escutam sempre dizerem: 'você é burro', 'não é capaz', 'está errado'. Chegam se recusando escrever. Escrevem bem clarinho e com letras muito pequenas - medo de escrever. Foram muito reprovados."

"As crianças dizem - continuou ela a contar - nós viemos para uma classe de burros. São tão habituados a serem criticados que vivem se criticando. Tiram proveito da situação: já que sou burro, posso fazer o que quero, quando eu quero e do jeito que eu quero. Demora muito para que elas voltem a querer progredir. Quero tirar o rótulo de classe especial. Digo que é 1ª ou 2ª série e nunca digo que é classe especial."

Que significado têm estas palavras? O signo que incorporamos dos outros inicialmente, acaba por influenciar a nós mesmos - nos aponta Vygotsky (1988). Que jogo podemos apreender nestas falas da professora?

Se formos pelo caminho que nos aponta Bakhtin (1992), a palavra não só representa, ela faz com que seja. Constitui e significa o mundo. Alunos e professora incorporaram conceitos de si e da classe especial e suas falas revelam os aspectos negativos que foram incorporados.

Mas, como argumenta Bakhtin, na palavra que eu falo

há outras vozes. É preciso que se parta, então, para um trabalho de procura, através de pistas e indícios, de que vozes são estas. Quais as dos testes, das professoras, da legislação e das próprias crianças? Qual a condição de verdade das proposições?

Ao se falar em verdade, somos levados a sua definição clássica: "juízo perfeito" - um juízo do qual se pode dizer que o que ele anuncia é na realidade tal como o anuncia (Schaff, 1991).

Como estão expressas as "verdades" sobre o encaminhamento das crianças para as classes especiais? Como são levantadas as pistas?

De acordo com a Resolução SE 247/86, "só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados" (art.2º). No caso de a excepcionalidade ser a deficiência mental, o profissional credenciado é o psicólogo. Mas, este "detetive" encarregado de descobrir as excepcionalidades, as deficiências, e de provar, com seus testes, que a criança é realmente um deficiente, também precisa que alguém já tenha suspeitado antes. Que alguém já tenha capturado pistas e as interpretado como indícios de deficiência.

A mesma Resolução nos diz quem é que desconfia primeiro do nosso aluno: "O encaminhamento para avaliação específica, de alunos de classe comum, suspeitos de excepcionalidade, deverá ser precedido de avaliação educacional de responsabilidade do(s) professor(es) e diretor da uni-

dade escolar." (Resolução SE/247/86, in Diretrizes da Educação Especial, p.25)

No nosso caso, M. estava dando trabalho para a professora: não acompanhava a classe, era lento - ela precisava apagar a lousa e ele ainda não havia terminado de copiar. Os outros alunos já liam e ele ainda não. Era muito desatento.

A instituição responsável pela avaliação recebeu o relatório da professora, começou a avaliar, constatou a lentidão e as dificuldades, mas muito antes de terminar a avaliação, quase um mês antes, ou melhor, quatro testes antes, já concluiu: " É um caso de Classe Especial."

Evidentemente que havia e há a crença na validade dos testes. A crença de que este instrumento mede realmente a (falta de) inteligência, a capacidade, a maturidade... Como pressuposto desta crença parece estar uma concepção híbrida de desenvolvimento e aprendizagem, justapondo as crenças de que a criança precisa estar madura antes de poder aprender e de que desenvolvimento e aprendizagem são processos coincidentes.

Fomos chegando mais perto dos profissionais credenciados, daqueles cujas palavras marcam o veredito.

Numa entrevista com o grupo de seis profissionais que trabalham na área da Saúde (no município em que está localizada a escola que é objeto deste estudo), fomos procurar respostas para algumas indagações. Queríamos saber o que esses psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos pensavam sobre a existência e a eficácia da Classe Especial como recurso para

os chamados deficientes mentais; quem era o aluno especial; como chegam à conclusão da deficiência e o que consideram como pistas mais relevantes para a indicação a uma classe especial; que outros caminhos conseguem vislumbrar e qual o referencial teórico para o trabalho que realizam.

Sabíamos que não seria fácil, mas colocamos nossos objetivos com clareza - queríamos entender o encaminhamento de crianças para a classe especial e um dos ângulos importantes estava nos procedimentos da instituição encarregada dos testes, dos diagnósticos, prognósticos e deliberações.

Nem todos os profissionais assumiram as mesmas posições diante das questões abordadas. Houve a fala de uma psicóloga que revelou momentos de dúvidas a respeito da eficácia dos testes. Aconteceu, também, de uma das pedagogas criticar, explicitamente, os questionamentos que alguns autores fazem em relação à necessidade de existência da classe especial.

A partir das respostas às nossas questões, por vezes alongadas em alguns pontos mais polêmicos, conseguimos apreender que a suspeita começa com o professor (concretizado em formulários de pedido de avaliação como o que consta do Anexo 1), mas nem sempre é confirmada pelos profissionais desta instituição. Pode acontecer de a suspeita se dar por outro profissional que trabalha com a criança ou mesmo num exame médico de rotina, num posto de atendimento.

Creem que a necessidade de trabalho especial com crianças especiais justifica-se pelas diferenças individuais.

Levantam a formação insuficiente dos professores das classes regulares e o número exagerado de alunos por classe como impedimentos para o bom atendimento aos que precisam de mais atenção.

O objetivo da Classe Especial é alfabetizar as crianças deficientes e "devolvê-las" para a classe regular. Relatam que esta volta acaba acontecendo quando as crianças têm condições pessoais para isto e são bem trabalhadas pelo professor da classe especial. Isso poderá ocorrer dependendo também de como o professor da classe regular recebe um egresso da classe especial (e reconheceram que, às vezes, há preconceito do professor).

Quanto à eficiência da classe especial, as profissionais disseram-nos tratar-se de um bom atendimento, pois as crianças que a freqüentam acabam lendo, escrevendo e fazendo cálculos. Uma das psicólogas lembrou que algumas crianças chegam até a 5ª série e depois não vão mais: *"Há crianças que param aí mesmo, pois permanecem com dificuldade de raciocínio, não entram no 'operatório'. Até classificam, mas não justificam. Não adianta trabalhar com estruturas de Piaget, elas não conseguem abstrair."*

No caso de a criança não conseguir prosseguir nos estudos, a instituição se encarrega de encaminhá-la para profissionalização.

Num certo momento da conversa com o grupo de profissionais, perguntamos sobre o risco de se confundir problemas chamados de intelectuais com a situação sócio-econômica

da família da criança (tentando iniciar uma reflexão sobre o mito da carência cultural, tão próximo do mito da diferença individual).

"Corre-se o risco sim. Carência cultural cria problemas, sim. O econômico determina a luta pela sobrevivência e o emocional fica muito ruim" - foi a fala de uma das pedagogas.

Definiram Deficiente Mental Circunstancial como sendo aquela criança que parece deficiente porque sofreu problemas de ordem externa, sejam eles familiares, emocionais, ou mesmo escolares. Este tipo de deficiente não é, segundo elas, encaminhado para uma classe especial. Os profissionais da instituição acompanham e tentam alterar as situações que estão ocasionando o problema.

Não há como negar as boas intenções. Os profissionais trabalham nesta instituição, o dia todo, todos os dias, ganhando um salário bem abaixo do que se pode considerar justo. Ficam satisfeitos em poder ajudar as crianças carentes, que são as que procuram os serviços de Saúde da Prefeitura: *"Procuramos sempre caminhos novos e ficamos felizes quando uma criança consegue sair do rés do chão."* - disse-nos uma das pedagogas da equipe.

No entanto, o olhar está voltado para os indícios das impossibilidades. Há uma profecia da rede institucional, predestinando o fracasso escolar. Os "detetives" encarregados de investigar a "normalidade" ou "patologia" de uma criança da camada popular da nossa sociedade acabam por deixar de

procurar e, portanto, deixar de ler indícios de possibilidades. Para tanto, seria necessário um esforço abduutivo, que cria idéias novas (conforme Eco e Sebeok, 1991). O âmbito da investigação, porém, não abrange essa leitura, de modo que algumas coisas são tomadas como indícios de nada, isto é, como não indícios; outras são privilegiadas.

Na fala dos profissionais parece não haver clareza da necessidade de consistência de uma linha teórica que embasase a prática e cujos princípios sirvam como elementos de reflexão. Falam de Piaget, de diferenças individuais, de período operatório, de deficiências causadas por circunstâncias ambientais, de capacidades inatas, como se todos estes conceitos pertencessem a um mesmo quadro teórico.

Esperam que as crianças das classes especiais voltem logo para as classes regulares, mas profetizam que algumas só vão conseguir cursar até a 5ª série, desconsiderando que o ser humano é plástico, por funcionar simbolicamente e segundo condições histórico-culturais. Faz-se com outros seres humanos, numa relação permanente, através da linguagem (Pino, 1993, p. 57). De acordo com Vygotsky (1992), a realização sócio-psicológica dos pontos fortes da criança, e não o defeito em si, decide o destino de sua personalidade.

Retomando interlocutores que focalizam a figura do detetive, lembramos Sherlock ao dizer para Watson: "Muitas pessoas, se você lhes descreve uma série de eventos, conseguem dizer qual será o resultado. Há poucas pessoas porém, às quais se oferece um resultado e que se mostram capazes de

descobrir, a partir de seu foro íntimo, quais etapas conduziram a este resultado. É a esse poder que me refiro quando falo de raciocinar para trás, ou analiticamente." (Conan Doyle, Estudo em Vermelho, p.142).

Durante a leitura do relatório da avaliação de M., não identificamos, em qualquer momento, a busca de capacidades efetivas e potenciais desta criança. Em nenhum momento foi investigado como ela brinca, como empina papagaio, como conversa com seus colegas, como planeja uma travessura, como dança, como realiza trabalhos domésticos, como se equilibra no muro... Nem tampouco foram levadas em consideração as suas fantasias, as suas tentativas de escrever com as letras que conhecia, sua capacidade de memorizar as palavras da cartilha (que ele sabia escrever no ditado), suas estratégias para fazer pelo menos uma leitura silabada... Os detetives "credenciados" não tomaram essas ocorrências como indícios.

Ginzburg (1991) diz que ninguém aprende a ser um perito ou a fazer diagnósticos apenas aplicando as regras (e nós diríamos que ninguém poderia fazer um diagnóstico bem feito somente aplicando testes). Aquele autor continua dizendo que com esse tipo de conhecimento, há fatores em jogo que não podem ser mensurados - "um cheiro, um olhar, uma intuição" (p.128). Completaríamos dizendo que os detetives da classe especial não investigaram muitos dos indícios de 'saber', de 'quase saber', ou mesmo de 'ainda não saber'.

O problema foi claramente colocado NO aluno. É DELE. Lembremos que dos modelos de que falamos anteriormen-

te, esta centração do problema na criança revela a concepção mecanicista (o defeito está na máquina), bem como organicista (a imaturidade da criança, um problema no organismo); a nosso ver, esses modelos não permitem interpretar adequadamente o fracasso escolar.

Em nenhum momento causas alternativas desse fracasso foram sequer levantadas. Os determinantes políticos, sociais, ideológicos, educacionais, pedagógicos foram escamoteados. O sistema ficou isento de investigação. A formação insuficiente do professor aparece como justificativa para que as crianças que precisam de uma atenção maior sejam encaminhadas para a classe especial. Não acentuam os determinantes desta formação insuficiente. Os fatores intra e extra escolares não fizeram parte da busca dos responsáveis.

Nosso propósito inicial de analisar um caso de fracasso escolar exige que busquemos um pouco da história da construção das pistas que são usadas para interpretar os casos de deficiência mental (que é nosso foco de atenção no momento).

Como nos aponta Patto (1993), Sir Francis Galton caminhou pelas correntes da Psicologia diferencial (estatística, biologia, psicologia experimental, testes psicológicos, determinação hereditária, aptidões naturais humanas etc) e, assim, foi precursor dos testes psicológicos. Tentou medir processos sensoriais e motores, tendo em vista estimar o nível intelectual. Uma das crenças vigentes, no século XIX era a de que o mundo da classe média estava aberto a todos. Aos

que não conseguiam sucesso eram atribuídas incapacidades pessoais, decorrentes de sua falta de inteligência, sua falta de força moral ou coisa que o valha. A preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes ocorria no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades. Daí a busca de detecção "científica" do normal/anormal, apto/inapto.

Parece que Galton ia mais além em seus objetivos -- pretendia interferir nos destinos da humanidade através da noção de eugenia. Suas idéias sobre inteligência herdada marcaram época na Psicologia. Não sei se nos atrevemos a dizer que esta época ainda perdura...

Patto (1993) ainda nos lembra que o aumento da demanda social por escolas nos países capitalistas da Europa e da América trouxeram a necessidade de explicar as diferenças de rendimento entre os alunos e o acesso desigual destes aos diferentes níveis escolares. O critério legitimado era o "mérito pessoal". Segundo a autora, a Psicologia contribuiu para sedimentar estas idéias na exata medida em que "os testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais" (p. 40).

No período de quase um século, algumas palavras mudaram, mas permaneceram fundamentalmente as mesmas explicações - as crianças pobres não conseguem aprender na escola, porque têm deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural.

Na década de 60, o sistema escolar americano entra

em crise: fracasso dos "negros" e da própria "classe média". A reação aos conflitos não tarda e "Arthur Jensen 'prova' que as diferenças de Q.I. entre brancos e negros são geneticamente determinadas.(...) disseminam-se os testes de Q.I., inclusive em revistas leigas." (Moysés e Collares, 1992,p.39)

O sistema sócio-político novamente fica isento, e a vítima se torna culpada.

O que acaba acontecendo nesse processo é o que se tem denominado como viés do olhar do cientista. Na busca de comprovação empírica da hipótese levantada, os resultados acabam por apresentar estatuto de verdade e de cientificidade.

Caprettini (1991) fala da parcialidade inevitável no olhar do narrador (diríamos do pesquisador, do aplicador e intérprete dos testes). Há sempre a escolha de uma abordagem interpretativa que ponha em destaque certos elementos em vez de outros, e o leitor de indícios desempenha um papel, nesta interpretação.

A leitura implica decisões constantes, de modo a controlar a pressão dos indícios. Mesmo nos casos das pistas, observamos diferenças e mesmo conflitos entre as várias pessoas que as investigam.

Schaff (1991) pergunta: "(...) os historiadores mentem quando, se bem que dispendo dos mesmos materiais históricos acessíveis a uma época dada, escrevem histórias diferentes? Administram a prova da não cientificidade da história quando, como resultado de uma mudança das condições

da época, (...) reescrevem a história e, além disso, fazem-no reinterpretando-a em outros termos?" (p.306).

E ele responde negativamente às duas questões. Diz que é falsa a idéia de que o historiador comece suas investigações pelos fatos. Que é igualmente falso supor que os fatos constituem o objeto do seu empreendimento e que estes erros são seqüelas do positivismo. Na verdade, segundo ele, o historiador (e, de certo modo, não somos nós historiadores também?) não parte dos fatos mas dos materiais históricos, das fontes, e daí constrói os fatos. Constrói-os na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de um certo critério de valor. Assim, os fatos históricos não são um ponto de partida, mas um fim, um resultado. Por conseguinte, não há nada de espantoso em que os mesmos materiais, semelhantes a uma matéria prima, sirvam para construções diferentes. Os profissionais do encaminhamento fazem uma certa leitura, constróem certos fatos.

Pensamos serem os passos rumo a re-significações que nos levarão, pelo menos neste momento, a uma possível, relativa e provisória análise da questão do fracasso escolar, que passa pela interpretação dos indícios que os testes e as concepções de inteligência e normalidade nos apontam.

Como ajudar uma criança que, na verdade, representa a maioria das crianças da escola pública, que não consegue acompanhar um programa escolar, que exclui crianças/vítimas, oriundas das classes trabalhadoras? De que servem testes que afirmam seu Q.I. inferior, Idade Mental abaixo da sua idade

cronológica, ou que 'demonstram' problemas emocionais, que a identificam como incapaz de aprender como as outras crianças?

No entanto, ainda estamos vendo desvios do que é considerado padrão de conduta (valorizado pela classe dominante, e que professores, psicólogos e legislação continuam a defender) serem apontados como sintoma de doença, indício de patologia. Estes mesmos indícios vêm justificando o encaminhamento de crianças para as classes especiais destinadas a deficientes mentais e vêm negando os determinantes sociais de tais "desvios", sem perguntar o que é que a escola tem a ver com tudo

Julgamos que os casos de crianças que, por algum motivo, de alguma forma e em algum momento, não conseguem acompanhar seu nível escolar podem ser examinados focalizando não o atraso, mas o espaço de possibilidades.

Segundo Vygotsky (1989), entender os fenômenos psicológicos da perspectiva tanto do futuro como do passado representa essencialmente a necessidade dialética de perceber os fenômenos em movimento e trazer à luz as suas tendências orientadas para o futuro, determinadas pelo presente. O ensino de crianças com algum tipo de atraso deveria ser baseado no fato de que junto com o "defeito" vêm tendências psicológicas para combatê-lo. Sugere que o planejamento educacional se oriente pela noção de compensação. Sendo assim, o que buscaríamos são as forças positivas do "defeito", dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, construindo assim a auto-estima perdida ou não estabelecida.

Diferentemente dos animais, os seres humanos são capazes de formações sempre novas dos sistemas cerebrais e, por isto, mostram imensas possibilidades de compensação. Segundo Leontiev (1978), o cérebro humano é "um órgão capaz de formar órgãos funcionais" (p.271).

Não podemos nos guiar pelo que a criança não é. É necessário descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar, nas capacidades. Que leis guiam o desenvolvimento? O que está a favor, e não contra, o desenvolvimento das crianças rotuladas como deficientes? Como lutam contra a discriminação? Quais são as expressões específicas das suas dificuldades? Como poderão os testes que medem o Q.I. diagnosticar o tipo de criança com o qual estamos lidando? Que instrumentos de avaliação poderão nos dar uma visão dos "sintomas" que indicam luta contra as perdas?

Vygotsky (1989), diz que o surgimento dos processos compensatórios e de desenvolvimento, como um todo, depende não apenas da natureza e gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito. Sugere que a reserva das forças compensatórias deve ser encontrada na vida social, coletiva da criança. O coletivo torna-se fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É interessante como Vygotsky (1989) ao abordar a deficiência, faz-se perguntas, como se fosse um detetive familiarizado com Peirce, buscando os signos para compreender a criança/vítima do fracasso escolar:

"Todos os sintomas têm igual valor? Todos têm a mesma relação com a causa primária (biológica) ? São todos eles sintomas primários? Surgem ao mesmo tempo, mediante o mesmo mecanismo? Há entre eles sintomas primários e secundários (determinados pelo meio social), alguns surgindo mais cedo e outros mais tarde?" (p.112)

Desta forma, os sintomas não podem ser colocados todos no mesmo nível. Os indícios não dizem todos a mesma coisa.

Parafraseando Vygotsky, podemos perguntar se, considerando um aluno "diagnosticado" com I.M. de 8 anos, estando com 10 anos de idade cronológica, deveríamos entender que:

1. está apto a cursar bem uma classe para crianças normais de 8 anos (aproximadamente uma 2ª série, em nosso Estado)?

2. apresenta um quadro psicológico de uma criança normal de 8 anos?

3. poderia, com uma influência pedagógica muito boa, alcançar, logo, idade mental correspondente a sua idade cronológica?

Na verdade, em muitos casos, o atraso, se é que existe, está ligado às condições de inserção cultural da criança. Esta, quando excluída de um contexto de relações sociais que propicie seu desenvolvimento, tem seus aspectos negativos aumentados por negligência pedagógica.

Não estamos negando a existência de crianças ou mesmo adultos com atrasos severos no desenvolvimento. Entretanto estes casos não estão em pauta neste trabalho, até porque estes casos não estão sequer nas classes especiais.

Na luta contra o fracasso, além de uma modificação radical nos "métodos de investigação" vigentes, empregados pelos profissionais legitimados que avaliam e interpretam os indícios de deficiência, será preciso uma nova leitura semiótica e portanto uma nova abordagem psicológica, o que implica também mudanças na prática pedagógica.

V. DIRIGINDO O OLHAR PARA A SALA DE AULA E CONHECENDO JOSÉ.

"O percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar."

(GÓES)

Como indicado anteriormente, nosso propósito de estudar a trajetória das crianças da classe regular para a classe especial, fez-nos focalizar uma escola pública estadual, uma sala de aula regular e, nesta sala de aula, um "caso de risco". Assim foi que entramos em contato com o caso do aluno José, cursando o CB pela quinta vez (terceira no CB 2). Estava sendo encaminhado para uma avaliação, junto à instituição responsável -- o mesmo centro de atendimento focalizado no capítulo anterior. (O documento de encaminhamento da escola, enviado no início do ano, consta do Anexo 4.)

No primeiro dia de contato com a sala de aula, em março de 1993, ficamos sabendo quem era José, no meio daquelas carinhas curiosas, quando a professora pediu a ele para buscar um copo de água, e José chega um tempo depois com o copo, sem derrubar a água, após ter subido até o segundo andar, onde ficava sua classe. Neste mesmo dia, ele foi o "se-

cretário" da classe -- ajudou a professora durante o período de aula: distribuiu folhas para a classe e recolheu tarefas, carteira por carteira, organizando-as com os cabeçalhos "para cima" como a professora havia ensinado no começo do ano. A partir deste primeiro encontro, (como já mencionado) passamos a freqüentar a sala de aula de José, uma vez por semana, por um período aproximado de três horas, durante todo o ano letivo.

Na análise do histórico escolar de José encontramos apenas duas indicações afirmativas de suas capacidades.

No ano de 1991 a professora de Educação Física escreveu que José "é um excelente aluno, levando-se em conta apenas os aspectos físico-motores. Sua participação é boa apesar de que em alguns momentos interessa-se apenas por atividades que saiba executar".

Este dizer da professora aponta uma "qualidade" de José, em termos dos aspectos físico-motores. Ele é bom nisso; porém, méritos nesses aspectos não se refletem em outras atividades de caráter mais acadêmico.

No relatório de 1992 pode-se ler o que escreveu a professora de Educação Artística:

"O aluno teve rendimento ótimo dentro das atividades propostas. Tem facilidade de se expressar através do desenho e da pintura."

Entretanto os méritos nessas esferas não foram reconhecidos em outros momentos do longo período de permanência no CB. Ademais, trata-se de áreas menos valorizadas para de-

cisões sobre promoção do aluno. E José não parecia caminhar nas áreas mais valorizadas.

Nesse sentido, as demais informações do histórico atestam que o aluno vinha mantendo seu padrão rudimentar de escrita e de leitura. Nada havia se alterado de um ano para outro. As atividades desenvolvidas pelas professoras dos anos anteriores não constituíram possibilidades de superação de seus problemas.

No final de 1992, José havia recebido, em seu caderno, um bilhete da professora, que o estava reprovando pela quarta vez.

"José

Este ano você nada fez e não quis fazer. Tentou enganar a todos que queriam te ajudar. Mas infelizmente o único prejudicado foi você. E o único que você enganou foi você.

Feliz Férias

Tia Vera

03/12/92"

A professora é bastante clara na atribuição de responsabilidade pelo fracasso de José - ele próprio preferiu fracassar. A interpretação parece também confortá-la. Não é ela quem tem problemas. É ele. TODOS quiseram ajudá-lo...foi ele quem não respondeu a essa ajuda.

Que ajuda foi essa?

A crença de que cada um deve atingir o máximo de produtividade, e este máximo depende de seu desejo, revela a ideologia liberal que supõe que o ponto de chegada de cada um depende do que emana de sua individualidade, sendo a escola apenas um ponto de partida que oferece a todos as mesmas oportunidades, as mesmas chances (Werner, 1994).

Vamos encontrando outras questões levantadas sobre José nos relatórios que compõem seu Histórico.

"O aluno é bastante imaturo. Não apresentou interesse, pré-requisitos para a alfabetização. Não atingiu nem os objetivos propostos para a primeira etapa." (1991)

Que pressupostos teóricos e que indicadores estariam embasando a afirmação de que José seria um aluno "bastante imaturo"? Quem produziu tal diagnóstico teria claro que esta forma de ver a criança sobrepõe dois tipos de ênfase conceitual na compreensão do desenvolvimento, reproduzindo noções confusas sobre imaturidade, entendida como estágios não alcançados e, ao mesmo tempo, como comportamentos (pré-requisitos; objetivos) não adquiridos?

Werner e Alves (1994) lembram que o conceito de "maturidade/imaturidade" que no modelo organicista é entendido como resultante da falta de estímulos e experiências, facilmente acaba por justificar o atraso no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Esta professora não se diferencia de uma quantidade significativa de professores que atribuem o não aprender à

"imaturidade" da criança. Criança "imatura" não está preparada ...não está pronta... Uma marca que ficou de inúmeros diagnósticos que transformam rapidamente uma dificuldade em defeito. Uma tentativa de explicar as diferenças de rendimento escolar, mantendo a crença no mérito pessoal como critério legítimo de aprovação/reprovação.

O relatório da Professora de Educação Artística, ainda de 1991, revela o seguinte.

"Este aluno tem um desempenho médio nas linguagens relativas à Educação Artística (que envolveu a expressão plástica, musical e cênica).

Seu nível de atenção é pequeno, apresentando uma certa lentidão e pouco interesse nas atividades desenvolvidas.

Não acompanhou todos os itens da expressão plástica. Não organiza o espaço, não reconhecendo um campo plástico; não organiza os objetos em relação a um plano horizontal (linha de base); não utiliza-se da memória visual com frequência. Tem dificuldade de reconhecer formas tridimensionais. Na expressão cênica tem certa dificuldade em utilizar o espaço de acordo com as possibilidades de seu corpo."

As afirmações do que um aluno faz ou não faz; dos recursos que utiliza ou não; do que tem ou deixa de ter marcam mais uma vez a posição do professor que está presente para apenas constatar as habilidades dos alunos em determinados aspectos do programa escolar. Parecem confirmar estereótipos de inadequações em relação a objetivos pouquíssimo

claros. Revelam, de um lado, um cuidado em seguir normas convencionais do ensino de Artes, tomando-as como linguagens mas dividindo-as em áreas desarticuladas. O aluno é avaliado dentro de uma concepção de Linguagem como algo pronto, acabado, dividido, parcelado. De outro lado, sugerem uma falta de sensibilidade para ver as possibilidades de José e um descompromisso com o ensinar: "não domina, não acompanha, não utiliza, tem dificuldade, não organiza..."

Cabe-nos, aqui, retomar a discussão que fizemos no capítulo anterior, quando nos referíamos às qualidades de um detetive ideal. As falas das professoras de José ficam bastante limitadas por considerarem sintomas como fatos, sem que tenha havido uma apurada análise das circunstâncias, do contexto.

O relatório de 1992, documentado na Ficha Descritiva do Rendimento do Aluno, distribuída pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos professores do Ciclo Básico da rede estadual de ensino e preenchida pela professora, contém as seguintes afirmações sobre José:

"Português- O aluno não domina nada, alfabeto, sílabas das palavras, acentuação, pontuação, substantivos próprios e comuns, gênero, número, grau, qualidades. Sozinho não faz nada e não quer fazer. Só sabe copiar. Lê alguma coisa. Só registra o que confirma na lousa.

Matemática- Não domina os objetivos propostos para este ano. Só copia.

Ciências- Copia tudo, sozinho nada faz.

História e Geografia - A mesma coisa das outras disciplinas. Nada faz. Teria que ser encaminhado para profissionais competentes".

A professora de José justifica a sentença da reprovação colocando nele a culpa de seus "problemas". Oscila entre a acusação de "má vontade" e de "incapacidade"; mas, de uma forma ou de outra, deixa José entregue a seus próprios esforços.

O que o texto do relatório demonstra, na verdade, é a crença de que a escola pública não tem tido sucesso, não tem sido competente no ensino da língua materna porque o problema é atribuído a sua clientela, que é carente e não chega a falar e escrever na variedade padrão. Corresponde a uma concepção de ensino da língua em que a gramática normativa determina, com suas regras, a "linguagem correta" e o "erro".

Ficamos sem conhecer os objetivos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais que José não atingiu. Os cadernos do ano letivo de 1992, aos quais conseguimos ter acesso, indica-nos que José resolvia as seguintes operações: adição, subtração e multiplicação. Acertava nos ditados de números, mas não conseguia atender à solicitação "escreva em português o nome dos números".

Lemos uma avaliação de Estudos Sociais e Ciências, incluída nos documentos relativos ao ano de 1992, e constatamos que José, porque não conseguia ler os enunciados das atividades, não as resolvia. Uma avaliação de Estudos Sociais

ilustra essa dificuldade. Foi-lhe perguntado o que ele faz na escola, qual seu horário de aula, qual o nome de sua escola etc. José não respondeu às questões. Em Ciências aconteceu situação semelhante. Ao ter que completar um texto sobre cuidados especiais com o corpo (questões sobre higiene) não conseguiu se fazer entender através da escrita.

Quanto à sugestão para encaminhar José, a professora confirma que o "problema" está em José, e é um outro profissional (que seja competente), quem vai poder resolver as questões não resolvidas pela/na escola e com a professora. Propõe uma intervenção fora da escola, dando a esta intervenção um caráter de tratamento de uma doença.

A suspeita estava levantada sem, no entanto, um "olhar para trás", sem fazer o que Peirce chamou de "abdução de um fato", que permite supor sua origem. Ou talvez, essa consideração da origem tenha sido simplificada, restringindo-se a atenção às condições do aluno.

José havia sido matriculado na 1ª série em 1989. Estava portanto no CB há quatro anos. Durante todo este tempo foi considerado inapto. A afirmação de que NADA faz e NADA QUER fazer marca lugares discursivos: a posição da escola enquanto instituição responsável pelo ensino, mas que não ensina. A posição da professora que, mediadora desta aprendizagem, precisa que o aluno aprenda para justificar seu papel, mas desconsidera como ocorre a aprendizagem de seu aluno, constata que ele NADA faz como se o fazer do aluno fosse algo individual, decorrente de uma vontade (ou falta de vontade)

particular. Executora de práticas pedagógicas, construídas sempre em conformidade com programas oficiais ou oficializados através dos anos, parece não se comprometer com a aprendizagem, repetindo exercícios, constatando os mesmos "erros" e reagindo com as mesmas recriminações.

Os discursos presentes nos relatórios da professora da classe apontam para uma representação negativa das possibilidades de José - afirmam sua incompetência.

Como as professoras olham - para si, para a escola, para o aluno? Para o que olham em cada uma destas instâncias?

E quanto a José? Seria possível entender seu comportamento sem levar em consideração o modo como a escola se relaciona com ele? Seria possível compreender por que não aprende o que a professora diz que deveria ter aprendido, sem considerar as condições de ensino que se vincularam a suas recorrentes reprovações?

Que evidência circunstancial foi valorizada na decisão para encaminhamento à avaliação diagnóstica? Que pistas selecionaram? Onde o âmbito da investigação foi insuficiente? Por que, no material documentado a respeito de José, não apareceu, em qualquer momento, alguma suspeita sobre a escola pública e seus problemas, sobre a formação dos professores, sobre as possibilidades de mudanças no cotidiano de sala de aula?

Assim, a análise dos motivos das reprovações de José levou-nos a indagar sobre o modo como se deram as relações entre a escola e ele. Os dizeres dos relatórios revela-

ram interpretações de suas professoras, fundadas na concepção de que as dificuldades do aluno são intrínsecas a ele, e, por causa disto, o trabalho escolar não surtiu os resultados esperados ("não atingiu os objetivos propostos"). Parece claro haver um descompasso entre as condições oferecidas e as expectativas de resultados.

Vejamos como transcorreu o trabalho escolar de José durante 1993. Estivemos junto a ele participando freqüentemente de atividades em sala de aula, e interagindo intensamente com sua professora, apresentando sugestões, indagando e analisando com ela as dificuldades e possibilidades do aluno.

No último mês do ano letivo, atuamos junto à professora substituta que assumiu a classe, quando a professora titular precisou se afastar. (Esclarecemos que foi convidada como substituta nossa auxiliar de pesquisa, que havia acompanhando nosso trabalho e ajudado nas filmagens de sala de aula.)

Dispusemo-nos a acompanhar um "caso de risco", mas não passivamente. Planejamos participar do cotidiano da sala de aula. Nosso interesse por José e nossa inserção em sua vida escolar marcam diferenças nas relações entre José e as professoras, entre José e seus parceiros, entre José e sua aprendizagem. Alteram expectativas. Portanto, os fragmentos que registramos da história de José, durante 1993, precisam ser entendidos em relação também a essas condições.

Momentos dessa inserção são aqui examinados para

configurar o desdobramento da experiência escolar de José. Assumindo o ponto de vista de Vygotsky de que a transformação de um processo dá-se do funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização, fomos em busca da análise das condições de aprendizagem em sala de aula e participamos da constituição destas condições.

Sob esta perspectiva, olhamos o que foi acontecendo em relação à evolução da atividade de leitura e escrita de José, atentos para o que de Góes e Smolka (1992) dizem quando apontam para a importância de se compreender os progressos, considerando-se o papel fundamental dos interlocutores da criança, fomos em busca de pistas, de indícios que pudessem ser lidos de outra forma - diferente da maneira como os detetives encarregados das investigações sobre a deficiência têm feito - e que nos apontassem as possibilidades de José para construir conhecimentos, na escola...as possibilidades dos muitos Josés das escolas públicas brasileiras.

Episódio 1. (14 de maio de 1993)

A professora entrega uma folha mimeografada, com seis quadros. Os três primeiros com os desenhos já prontos e os outros três quadros em branco para que as crianças completem a história, desenhando neles.

José está sentado ao lado de seu colega Marcos.

Como estão sentados em duplas, podem conversar e trocar informações.

A pesquisadora conversa com eles e José conta a história que os quadros desenhados lhe sugerem. Uma parte do relato acontece a partir dos desenhos mimeografados. Depois, o relato não se apóia nos desenhos pois os quadros estão em branco.

José e Marcos começam a desenhar, dando continuidade à história.

José: *Ó, o paião aqui, Hah.* [falando consigo mesmo, achando graça de seu desenho, e sem tirar os olhos e o lápis do papel. Pega a folha com as duas mãos e, ainda olhando para seu desenho, fala para Marcos]:

- Ó, o meu paião!

[Marcos e José conversam e depois continuam desenhando em silêncio.]

José: *Depois ele vai para casa. Faz de conta que ele tava indo pra casa, tá?*

[A professora, com o desenho de José na mão]:

Prof: *Então, aqui...já colocou aqui?*

José: *Já!*

Prof: *Já. E depois, aqui?*

José: *Ele foi assistir televisão.*

Prof: *Com a frigideira na mão? Mas num tava quente?*

José: *Não.*

Prof: *Já tinha esfriado?* [José balança a cabeça afirmativamente.] *Então, tá.*

Pesq: *Que que ele foi fazer aqui?* [apontando um dos quadros desenhados, na folha dele.] *Ele vai comer assistindo televisão?*

[A professora explica para a classe que todos vão escrever a história e diz]:

Prof: *O começo da história vai sair um pouco parecido, não vai? As três primeiras figuras são iguais, não são?*

Crianças: *Sãaaaao*

[José começa a escrever o título da sua história e pergunta para Marcos]:

José: *Como escreve palhaço?*

[Marcos pega um bloquinho de rascunho e escreve "palhaço" e coloca o bloquinho sobre a carteira de José que apagara uma palavra em seu texto, reescrevendo-a.]

[Depois de escrever o título "O palhaço comprador de ovo", José inicia a escrita de seu texto]:

"Éra uma vez um palhaço comprador de ovo ele saiu de casa para comprar ovos

E depois ele voltou para casa e foi para a cosinha fita ovo"

[José pára de escrever por algum tempo.]

Pesq: *Que que você quer dizer depois?*

[José fica parado olhando para seu texto iniciado.]

Pesq: *Ele foi para a cozinha fritar ovo. O que você quer falar mais?*

José: *Que depois ele foi pra casa.*

[Pesquisadora lê o texto de José para ele ouvir e diz]:

Pesq: *Acabou esta parte de contar da cozinha. Vamos por um ponto final.*

[A pesquisadora aponta o lugar onde José deve continuar a escrever.]

Pesq: *Então vai.*

[José escreve "ele pegou a frijideira" e pára novamente.]

Pesq: *Ele pegou a frigideira. Já fritou os ovos ou não?*

[José balança a cabeça, em negativa.]

Pesq: *Tá. Então ele pegou a frigideira e fritou os ovos. Então vamos lá.* [Apontando para o texto]

[José escreve "e fritou so ovos".]

Pesq: *Os, os* [e apontando para o "so" , lê "so".]

[José ri e apaga imediatamente, escrevendo " os".]

Pesq: *Agora vamos ver como é que está. Lê pra mim?*

José lê: *Era uma/vez/um/palhaço com/prador do...*

Pesq: *Você quer dizer comprador do ovo ou comprador de ovo. Que que você quer falar -- Do ou De?*

José: *De ovo.*

Pesq: *Então tem que escrever DE, com E.*

[José apaga o DO e escreve DE.]

Pesq: *Começa a ler de novo.*

José: *Era uma vez um/ pa/lha/ço com/prador/ de/ ovo/ E/le/ sa/iu/ de/ ca/sa/ para/ comprá/ ovo./ E de/ pois/*

ele/ vol/tou / para/ casa/ e/ fo/i/ para/ a/ cozinha/ fritá/
o/vo.

A pesquisadora continua ajudando José nas decisões sobre o desdobramento temático do texto.

Quando José diz que acabou, a pesquisadora revê a escrita da história desde o princípio, apontando a necessidade de algumas reformulações.

A professora diz que é hora de alguns lerem o texto que produziram. Um dos alunos lê seu texto e depois é a vez de José.

Ele fica em pé, na frente da classe, e lê.

José: *O paião comprador de ovo.*

Era uma vez um paião comprador de ovo. Ele saiu de casa para comprar ovo. E de...de/pois ele foi/ele voltou/para casa/ e fritou/ e foi para/ a cozinha fritar os/os ovos/ele...

[José pára e a pesquisadora aponta a palavra seguinte que deve ser lida e ele continua.]

...pe/gou/ a/ fri/gi/dei/ra/e/fri/tou/os ovos. O pa/lha/ço que/ri/a/a/com/er ovos/na...[pára de ler]

Pesq: *como é aquela palavra?*

José: *En/quan/to/ as/sis/tia/ televisão. Ele pe/gou/ a/ fri/gi/deira e/ foi/ para/ a/ sala/ as...*

[José pára e ri.]

Pesq: *Foi para a sala fazer o quê?*

José: *Assis/tir/televisão.*

Pesq: *Isso! Muito bem!*

A classe aplaude.

Podemos analisar várias questões a partir deste episódio em sala de aula, quando o aluno realiza desenhos, produz texto, efetua correções em sua escrita e faz a leitura da história produzida.

Primeiro, vale ressaltar que José, multirrepetente, candidato à Classe Especial, como aluno que não conseguia aprender a ler e a escrever, tanto lê como escreve, quando colocado em situação de interação com a pesquisadora.

Sabe o que quer dizer, mas parece não saber que pode escrever o que diz.

Pede ajuda de seu colega, aceita a ajuda e reescreve a palavra. Ao ouvir a fala da pesquisadora, encontra soluções de reescrita e, na grande maioria das vezes, de acordo com a convenção ortográfica. Demonstra capacidade para pensar a forma escrita em relação à fala - neste primeiro momento, em relação à fala do outro, mas atribuindo-lhe sentido.

Consegue dar continuidade ao fluxo de pensamento à medida que a pesquisadora vai repetindo o que ele diz ou escreve. Este procedimento vai auxiliando a formulação do pensamento e vai tornando mais viável a possibilidade de escrever os enunciados pretendidos.

Portanto, constatamos que, mesmo no início do trabalho escolar daquele ano, e logo após os fracassos já des-

critos, o aluno demonstra conhecimentos que já possui sobre a escrita e disponibilidade para ampliá-los; assim, o que poderia estar sendo considerado pela escola como "incapacidade" ou "deficiência", configurando "patologia", na verdade diz respeito às condições de ensino.

No episódio descrito, José realiza os desenhos de modo muito adequado (ver Anexo 5), produz texto oralmente, ajudado pela pesquisadora e, ao retomar a escrita, quando lidas para ele as palavras tais como foram registradas, percebe inadequações e adequa a escrita para que chegue mais perto do que realmente quer dizer. O afastamento de seu texto, feito neste primeiro momento pelo "outro", leitor interessado em seu dizer, mostra os caminhos das convenções gramaticais.

O aluno vai organizando seu texto, escrevendo, enunciando, pela mediação do outro; a repetição do que José diz, de modo a que suas palavras retornem sob forma de 'texto a ser escrito' oferece parâmetros para que ele possa regular sua escrita. A possibilidade de interagir com Marcos, no momento de dúvida sobre a escrita de "palhaço" e o aplauso da classe quando de sua leitura em voz alta; a possibilidade de aprender a escrever, interagindo com outras pessoas enquanto produz e analisa sua escrita, e as modificações nas relações de ensino que começam a ser vivenciadas inauguram para José e sua professora, novos significados à tarefa de ensinar/aprender.

Quando produz o texto dialogando com pares e adul-

tos, quando seu texto passa a ter sentido para o "outro", leitor que também participa de suas intenções, José aprende a escrever o que pretende. Aprende a escrever enquanto escreve e aprende a refletir sobre o funcionamento da escrita.

José era bem aceito por seus colegas, mas quase todos sabiam que ele havia sido "reprovado" muitas vezes, porque não conseguia aprender a ler e a escrever. Quando a professora passa a propor que seus alunos trabalhem em duplas e em grupo, permitindo que troquem experiências e conhecimentos, acaba também por proporcionar a José a oportunidade de mostrar que é capaz desta aprendizagem.

Segundo Bakhtin (1992), "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (p.121).

O caso de José, considerado seu trajeto como aluno, neste ano letivo, mostra que a escola pode ser (o que deveria, de fato, ser) lugar de trabalho conjunto na construção do conhecimento. Sua escrita passou a refletir suas possibilidades e não suas falhas.

À medida que as interações vão se constituindo como prática efetiva em sala de aula, José vai sendo, na verdade, alfabetizado. Os modos de atuação da professora, da pesquisadora, do colega Marcos, bem como outras condições da dinâmica de sala de aula, vão constituindo um redirecionamento na história escolar desse aluno. Várias outras situações podem indicar como e por que isso ocorreu.

Episódio 2. (04 de junho de 1993)

Enquanto a professora faz a chamada, José lê um livro ao lado de seu companheiro Marcos. A aula não havia ainda começado e os dois alunos tomam a iniciativa de ler, numa situação desvinculada de instruções específicas ou imposições da professora.

Pesq: *De que que é a história que vocês estão lendo?*

José: *Da baleia.*

Marcos: *Que ela ten.....*

José: *Que ela tentou entrar dentro do balde.*

Pesq: *Dentro do balde? E ela conseguiu ou não?*

José: *Não. Depois ela tentou entrar dentro de uma banheira.*

Pesq: *E aí, também não conseguiu?*

[José balança a cabeça negativamente.]

Pesq: *E aonde que ela conseguiu?*

José: *Ah! Foi lá na piscina.*

A partir deste momento, a pesquisadora sugere que os dois colegas passem a ler a história da baleia para ela ouvir, propondo que cada um dos dois, José e Marcos leiam alternadamente. Os dois começam a ler. Quando há erros na leitura, José se auto-corrigue em função do sentido que já

havia apreendido da história, como nesta situação:

José: O lu/gar da baleia é nes/mes/mo a/ o/ mar.

Em sua história escolar, José teve pouco acesso a livros de literatura infantil. Durante três anos "estudou na cartilha" e na quarta vez que cursou o C.B. fez muitas cópias e foi considerado incapaz de escrever e/ou aprender.

Em 1990, no relatório final a professora havia escrito:

"O aluno não dominou os objetivos propostos" .

Em 1991, foi dito dele:

"O aluno é bastante imaturo. Não apresentou interesse, pré-requisitos para a alfabetização. Não atingiu nem os objetivos propostos pela 1ª etapa; portanto deverá permanecer para completar o programa de segunda etapa".

No entanto, ele apresenta interesse pela leitura, evidenciado na atividade sobre a história da baleia. Como a leitura passou a ser importante na sala de aula, José leu. Leu e compreendeu, pois relacionou-se com o texto na interlocução com seu colega.

No lugar de precisar responder a questões de compreensão, a perguntas reprodutivas de 'interpretação' -- tarefa quase sempre obrigatória na maioria das escolas -- José conversou sobre o que leu, contou a história para alguém que se interessou por ela, leu em voz alta, tentou fazer ajustamentos em sua leitura, enquanto buscava que ela tivesse

sentido para quem ouvia.

Episódio 3 (18 de junho de 1993)

José e Marcos estão sentados um ao lado do outro lendo um livro em voz alta. Este livro havia sido oferecido pela pesquisadora, que propôs aos dois que estudassem o texto, que lessem alternadamente algumas partes e juntos, outros trechos. A cada segmento da história, repete-se uma música, que o personagem principal da história canta. A pesquisadora criou a melodia e ensinou a eles, cantando junto a cada vez que aparecia no texto. Ficou combinado com a professora uma apresentação para a classe. (O livro é de Tatiana Belinky - O caso do Bolinho - um conto tradicional reescrito, baseado na repetição das ações.)

A pesquisadora se afasta e eles recomeçam a leitura, desde o início do livro.

Marcos e José: *Bolinho, bolinho, aonde vai rolando?*
Perguntou a raposa. Pela estrada afora, como você está vendo.

[José vira duas páginas.]

Marcos: *Tem duas aí.*

[José volta à página certa.]

Marcos e José: *Bolinho, bolinho, cante-me uma canção, pediu a raposa. E o bolinho cantou.*

[José vira a página e procura o texto na parte de cima, mas encontra embaixo. Põe o dedo sobre a folha.]

José: *Aqui!*

Marcos: *Aqui!*.

Marcos e José: *E a raposa disse então: - Que bela canção, bolinho, pena que eu sou dura de ouvido. Não escuto muito bem. Lindo bolinho pula no meu focinho, fica mais pertinho, pra eu ouvir você direito!*

[Marcos se movimenta no sentido de virar a página. José segura um pouco mais e fica olhando a última palavra que leram e diz]:

José: *Ah! Olha! Aqui cé leu errado. [Põe o indicador sobre a palavra]. É di-rei-ti-nho!*

Marcos: *É!. Eu não vi direito.*

Marcos e José: *O bolinho pulou no focinho da raposa e a raposa papou o bolinho.*

[Os dois vão para a frente da classe para ler o livro de história do Bolinho.]

Pesq: *Bem alto, pra todo mundo escutar a história.*

José: *Era uma vez/ um/ vô/ e/ u/ma/ vô. Um/ dia/ o/ vô/ acordou/ e/ disse/*

[José fica alguns segundos sem dizer nada. Marcos diz bem baixinho]:

Marcos: *Vá...*

José: *Vá, mi...*

Marcos: *Minha...*

José: *Minha/ velha/ me/ fa/fa/ça/ um/ bo/li/nho/ gosssto/so/ pra/ gente/ comer.*

Pesq: *Iiissto. Então vai, bem alto!*

A leitura prossegue intercalada pela música que os três cantam (pesquisadora, Marcos e José).

A concepção teórica que assumimos, de que a relação do sujeito com o objeto implica necessariamente um outro sujeito e que esta relação tem dimensão simbólica, ajuda-nos a compreender o que aconteceu numa situação aparentemente tão simples e rotineira, de aula de leitura em sala de aula.

A mediação pelo outro e pelo signo (pesquisadora, o texto, Marcos, a classe...) caracterizaram a atividade cognitiva da situação descrita.

Nogueira (1993), ao analisar os processos de negociação na construção da leitura, diz que "a imagem da atividade de leitura como ato solitário e individual é bastante difundida no meio escolar e poderia ser resumida em uma frase: "Para ler é necessário silêncio e concentração." (p.15) Para problematizar essa prescrição, a autora apresenta a leitura conjunta de duas crianças, analisando as interações através das quais elas vão construindo seus conhecimentos.

Assim como no episódio que acabamos de relatar, a leitura não precisa ser um ato solitário, silencioso e individual; ademais, a 'concentração' pode ser entendida de outro modo, sem oposição ao ruído (de vozes) e à partilha de ações.

Durante a leitura, enquanto trabalho partilhado de construção de significados, José demonstra entusiasmo pela atividade, coopera, espera seu companheiro, aponta seu erro, aceita sua ajuda, parte de sua intervenção para prosseguir. Os dois esperam para cantar com a pesquisadora; as crianças

que estão assistindo regulam, como audiência que são, a posição, o tom de voz e a postura de seriedade dos "atores". Marcos respeita o ritmo de leitura mais lento de seu colega, auxiliá-o "baixinho" -- assume o trabalho da dupla e empenha-se para que a apresentação dê certo.

Mais uma vez, em mais uma situação de sala de aula, podemos observar as possibilidades de José.

As situações até aqui destacadas indicam que José vive um momento muito diferente do descrito pela professora de Educação Artística, que esteve com ele durante o ano letivo de 1991:

"Seu nível de atenção é pequeno, apresentando uma certa lentidão e pouco interesse nas atividades

Episódio 4 (02 de julho de 1993)

Desde o mês de abril, as crianças estão discutindo e produzindo textos, a partir da leitura do livro "É proibido Miar" de Pedro Bandeira. A professora passou a chamar esta atividade de "leitura do livro comum". Todos os alunos têm uma cópia dos capítulos. A pesquisadora levou para a classe um conjunto de cartazes coloridos -- cada um deles ilustrando um capítulo, e abaixo de cada ilustração, reproduzindo um trecho deste mesmo capítulo. Os cartazes eram pendurados, à medida que a leitura dos capítulos acontecia.

Neste dia, a professora faz, junto com a classe um resumo do capítulo que as crianças acabaram de ler. Depois,

pede que elas escrevam este resumo, individualmente. Os alunos estão sentados em duplas.

José deve escrever, mas nem ele nem Marcos, que está ao seu lado, sabem o que devem escrever. A professora aproxima-se.

Prof: *Você não lembra, José?*

[*José balança negativamente a cabeça.*]

Marcos: *Eu também não lembro.*

Prof: *Aconteceu o seguinte...Tudo isso que estou falando, vocês vão poder escrever. A Dona Bingona fingiu que estava desmaiando, de tão assustada que ficou. Então, o BINGÃO ficou tão furioso que parecia que ele tava soltando fogo pelos olhos...[e continua "lembrando" a história].*

A professora sai. Paulo, um menino que estava sentado atrás de José e Marcos, começa a ler para os dois o que escrevera.

Marcos: *Cê já acabou?!*

Paulo: *Não!*

[*José pega o lápis e começa a escrever. Marcos passa o braço sobre o ombro de José e fica olhando-o ao escrever. José escreve um pouco e pergunta*]:

José: *E depois?*

Marcos: *Bingo descobriu...*

Prof: *Deixa que agora cê já falou pra ele, agora deixa ele fazer sozinho.*

[*José bate no ombro de Marcos.*]

José: *Ô, Marcos, aqui é...?*

[Marcos diz que sim, balançando a cabeça.]

[José fala em voz semi-audível, enquanto escreve.]

José: *Agora eu coloco... Ele...*

[Marcos fica olhando para José e a professora se aproxima.]

Prof: *Não, cê não pode contar pra ele!*

Marcos: *Não, é que ele tá perguntando se começa na mesma linha e eu disse que não, que é na outra.*

[A câmara de vídeo focaliza os dois por trás. Marcos escreve uma palavra numa folha de papel.]

[José apaga a palavra que Marcos escreveu e a escreve em seu texto.]

[Algum tempo depois, Marcos está em pé, perto da lousa e José faz uma pergunta a ele.]

José: *Aqui...*[mostra uma palavra em seu texto.]

Marcos: *Ééééé...*[vira-se para o quadro negro] *Ca-dê? Eu vou vê.*

José: *Lá?* [mostra o cartaz com o dedo.]

[Marcos chega em frente ao cartaz que está pendurado na lousa e começa a lê-lo passando o indicador sobre o texto. Pára, olha, põe o indicador sobre uma palavra escrita no cartaz e diz]:

Marcos: *Aqui, ó !*

[José escreve].

[Marcos e José continuam escrevendo e conversando.]

Num certo momento, José ri alto, a professora se

aproxima e Marcos lhe diz:

Marcos: *Tia, ele não sabe!*

A professora, ao relembrar para as crianças o que deveriam escrever, diz: "tudo isso que estou falando, vocês vão poder escrever." Este seu dizer, que pode ser escrito, isto é, que pode ser dito por escrito, marca a capacidade que nos confere a palavra - "vão poder...". Marca também as possibilidades de fazermos empréstimos dos dizeres dos outros para fazê-los nossos - "isto que estou falando..." Marca, de maneira especial, a idéia de que se trata de produção de linguagem - "estou falando...poder escrever".

O sujeito que está falando (professora) atribui ao outro (aluno) competência igual a sua, pelo menos quanto ao reconhecimento de que se pode escrever o que se fala e de que os "dois" podem saber o que falar.

Por que tal constatação, aparentemente tão específica e localizada, nos parece importante?

Primeiro porque configura o professor interagindo com os alunos, de modo a tornar a sala de aula um espaço onde o conhecimento pode ser efetivamente partilhado. Segundo, conseqüência do ponto anterior, porque sujeitos estão se constituindo como falantes/escritores.

As relações de ensino, ao serem abordadas desta perspectiva conceitual, ampliam as possibilidades de aprendizagem, considerando o "ainda não aprendido", como responsabilidade também da escola.

A maneira como a professora organizou o espaço

físico e social da sala de aula permite que os colegas conversem enquanto estudam/trabalham/aprendem.

Mesmo tendo solicitado a Marcos que deixasse José trabalhar sozinho, a professora não impede que José peça ajuda, e Marcos coopera com ele. Este aponta palavras, vai até o quadro mostrar algo escrito para José, diz à professora o que o colega não sabe...talvez tentando chamá-la para ser parceira desta ajuda que ela havia tentado coibir.

EPISÓDIO 5 (06 de agosto de 1993)

A professora pede aos alunos para que escrevam sobre uma viagem imaginária. As crianças sugerem vários lugares para onde "gostariam" de viajar e, como as sugestões foram muitas, ela promove uma votação. Ganha a proposta "A viagem para Miami".

A professora vai perguntando para as crianças como seria a viagem, como iriam, com quem iriam, de que, o que aconteceria de interessante durante a viagem... Como as crianças dizem que esta viagem deveria ser feita de avião, discutem sobre este meio de transporte (nenhuma criança da classe havia viajado de avião).

Depois levantam possíveis formas de composição temática do texto.

As crianças estão sentadas em duplas. José, ao lado de Marcos.

Quando a pesquisadora chega perto dos dois, José estava escolhendo com que amigo iria viajar.

Pesq: *Com quem você vai?*

José: *Com o Marcelo.*

Pesq: *Ótimo! É teu amigo, ele?*

José: *É.*

[José fica algum tempo parado, sem começar a escrever seu texto].

Pesq: *Então? O seu amigo Marcelo resolveu fazer o quê?*

José: *Uma viagem.*

Pesq: *Iiisto! Já dá um bom começo.*

Este é um dos momentos de produção que mostram como José progrediu como escritor. Não nos referimos tanto às questões ortográficas, mas a um ponto fundamental: ele tinha O QUE dizer (contar uma viagem a Miami); PORQUE dizer (ele participou da votação do lugar da viagem e havia votado na que ganhou); estava aprendendo COMO dizer e já conseguia fazer uso de certas técnicas de produção de texto; já conseguia SE VER melhor como alguém dizendo algo para alguém com sua escrita (Geraldí, 1992). Parece-nos claro que, para José, escrever passa a ter novo sentido e por isto busca formas de escrever.

A essa altura, os diálogos com a pesquisadora quase que se limitam a questões da convenção da escrita e a questões de esclarecimento sobre as intenções do escritor.

José: [escrevendo e falando] *E pen...ah!* [apaga algo e continua a escrever, falando] *O Mar...Marce...lo. O Marcelo...*

[Depois de um tempo, a pesquisadora chega ao seu lado e pede para ele ler o que já havia escrito.]

José: *O/ Marcelo/ marcou/a/ da/ta/ da/ vi/a/gem/ pa/ra/ Maiame/ foi/ o Marcelo/ que/marcou/ dia/ nove/ de/ setembro/ Eu/ comecei/ comecei/ preparar/ as malas/ E/ fui/ na/ casa/ do/ Marcelo/ e colo/cou den/tro/ do/ car/ro/.*

[Reinicia a escrita, em seguida]

José: *A ma...la. A mala...*

[Passa mais um tempo e a pesquisadora volta e lê o texto com José, comentando e propondo alterações e arranjos].

Pesq: *Aqui está, eu o quê? Lê o que está aí realmente.*

José: *Pepearar*

Pesq: *É pre...parar. Aqui fica "pepa" . É pre/pa/rar.*

[José conserta imediatamente.]

Pesq: *Olha. Comecei preparei ou comecei preparar?*

[José conserta.]

Pesq; *Isso! Comecei preparar as malas. Você juntou "as" com "malas". As, é uma palavra e malas, é outra. Dá uma cortadinha aí.*

[José continua a escrever a história. Tem mais coisas a dizer pois pede uma régua emprestada para Marcos para

fazer mais linhas em seu papel que é sem pauta.]

[A pesquisadora lê as últimas palavras escritas por José.]

Pesq: *E fomos...Prá onde vocês foram?*

José: *Comprar as passagens.*

Pesq: *Ah! Comprar as passagens. E se não tivesse, hein? Vocês voltavam prá trás se tivesse lotado?*

[José ri, olhando para Marcos.]

As correções, no final do texto, ficam por conta dos dois ss, de um ou outro ponto final, das junções e segmentações (que fazem parte do processo inicial da aprendizagem da escrita).

José vai aos poucos se desprendendo do modelo cartilhesco. Arrisca-se numa aventura - passear de avião com seu amigo. Constitui-se como interlocutor que se compromete com o que diz. Como tinha razões para dizer o que disse - queria contar sobre a viagem - encontrou motivação no próprio trabalho a executar.

Vale lembrar que a proposta da professora, neste ano, era que seus alunos produzissem textos, e as tarefas que eles realizavam não vinham mais corrigidas com "certo" e "errado" como nos anos escolares anteriores. Os textos eram lidos pelos alunos, pela professora e alguns desses textos serviam como pontos de partida para ela desencadear reflexões sobre o funcionamento da escrita, no momento da reestruturação, quando, junto com a classe, ia refletindo sobre questões que planejava trabalhar, como por exemplo: pontuação, coesão,

coerência, concordância etc.

Começa a haver indícios de que está acontecendo com José e sua classe o que Geraldí (1991) diz:

"... As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral, co-enunciado. As respostas dos alunos já não são candidatas a respostas que o professor cotejaria como uma resposta previamente formulada. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição mas de interlocução" (p.179).

Outras situações de produção de texto, na sala de José, exemplificam o que dissemos e acrescentam motivos para outras análises possíveis.

Certo dia (no mês de dezembro), houve uma briga, na sala de aula, entre alguns meninos. Depois de discutir sobre o fato e com as crianças já mais calmas, a professora pediu a cada um que escrevesse contando o que achava que havia realmente acontecido.

José escreveu:

"O Getulio tacou borraxa no Vitor e o Vitor coreu atrás do Getulio eogetulio passou perto do Lucas corento e o Lucas pasou uma rasteira no Getulio eo Getulio comesou brigar com o Lucas eo Vitor mais o O. separou o Getulio eo Lucas."

José não só está fazendo história com sua escrita como está construindo a história da sua escrita, ao "nos contar" como foi que a tal briga aconteceu.

Como participante da "volta à paz", (pois é perso-

nagem desta história e consegue apartar a briga), José ocupa, na realidade, o lugar de narrador-personagem sem, no entanto, deixar que isto fique claro para quem não acompanhou todo o acontecido, pois produz seu texto na terceira pessoa (referindo-se a seu próprio nome -- O.) Fala do lugar de quem sabe das coisas.

Este episódio revela o quanto José conquistou em sua aprendizagem. Tanto no nível de leitura e escrita como também na autonomia de ação.

A partir de seu texto é possível recompor o acontecido e, como aponta Smolka (1988), o texto de José é uma forma de organizar as idéias, é documento, é história, "pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura...(uma, não! Várias!)" (p. 95).

Em seguida vamos analisar outra situação, já no final do ano, onde observamos uma alternância entre atividade interpessoal e intrapessoal durante a leitura em coro, de modo análogo ao que aponta Nogueira (1991) na análise da leitura conjunta de duas crianças. José consegue avançar na leitura à medida que utiliza recursos de apropriação da fala dos outros.

Episódio 6 (10 de dezembro de 1993)

A classe está lendo um dos capítulos de "É proibido Miar".

Na documentação vídeo-gravada, percebe-se claramen-

te os momentos em que José se atrasa em relação a seus companheiros, ou em que acompanha a leitura deles.

Crianças: *O homem de uniforme não gostou da história.*

José: */uniforme não gostou/ história.*

Crianças: *Cachorro que mia, não pode.*

José: */rro que mia, n__ pode.*

Crianças: *Mas por que não? Perguntou o dono com os*

José: */Mas, por que não? __tu o dono com*

Crianças: *óculos de lente quebrada.*

José: *os óculos de lente quebrada.*

José não lê com a mesma rapidez que seus colegas de classe, mas procura acompanhar o ritmo da leitura pelo fluxo de sentidos. Está atento e esforça-se por dizer mais rápido o que percebe que consegue ler e assim acompanhar o coro:

Crianças: *óculos de lente quebrada.*

José: *os óculos de lente quebrada.*

O processo de leitura exige um esforço grande da criança que começa a ler e a escrever. Cagliari (1989) diz que, a escola, quando não leva em conta esta dificuldade, está cometendo uma injustiça com as crianças. José não está, então apresentando qualquer disfunção ou distúrbio de aprendizagem em seu processo de leitura e escrita.

Aproxima-se o final do ano letivo. As experiências

de leitura e escrita de José continuam a configurar expansões de suas possibilidades de aprender na escola.

EPISÓDIO 7 (10 de dezembro de 1993)

A professora está lendo mais um dos capítulos do livro de Pedro Bandeira -- "É proibido Miar" . A certa altura da história, ela pára e pergunta para as crianças:

Prof: *O que será que pode ter acontecido com o Bingo, ainda? O que será que a família fez? O Bingo foi preso mesmo? Ou não foi...*

[As crianças falam ao mesmo tempo.]

Prof: *Vocês vão inventar deste pedaço para frente, olha!*

Pesq: [na frente da classe]: *O homem de uniforme disse: - Teje Preso! E daí? Será que ele foi preso mesmo? Será que ele fugiu? Será que alguém veio salvá-lo? Será que tinha um moleque na rua que queria o Bingo e não deixou a carrocinha pegar? Será que ele...foi pra carrocinha mesmo?*

[As crianças começam a escrever.]

[José começa a escrever e pára. A pesquisadora chega perto dele, lê o que ele já havia escrito e pergunta]:

Pesq: *O que será que vai acontecer agora? O que você quer contar? Levaram ele ou alguém salvou? Ou ele fugiu?*

José: *Ele fugiu.*

Pesq: *Agora você conta como ele fugiu. A carrocinha vai ficar que nem boba, lá, né?*

[José recomeça a escrever. A pesquisadora volta um tempo depois e lê com o aluno o que já escreveu.]

Pesq: *Quem é que vai passar por aquele mato e vai encontrar o Bingo?*

José: *Adriano*

[Quando José terminou seu texto, a pesquisadora vai ler com ele.]

Pesq: *Prá não repetir a palavra Bingo outra vez, o que a gente pode fazer? Cuidou...do cãozinho, cuidou....do...*

José: *Cachorrinho!*

Pesq: *Tá bom, cuidou do cachorrinho.*

O texto de José ficou assim, depois de pronto:

" O homem da carrocinha gritou

- Teje preso!!

Neste momento o Bingo fugiu.

Ele saiu correndo e o homem correu atrás do Bingo.

Bingo sescondeu no meio do mato e o homem da carrocinha dezistiu.

Um menino chamado Adriano achou o Bingo e cuidou do cachorrinho.

O Bingo acabou morando com o Adriano."

A escrita ilegível dos anos anteriores vai ficando cada vez mais legível para o outro e revela o esforço para explicitar idéias. Problemas de coerência, coesão, clareza de idéias, pontuação, ortografia...vão aos poucos diminuindo, e sua escritura vai ficando mais fluente. Nota-se a elabora-

ção pessoal a partir do discurso dos outros (autores, colegas, professores). Percebe-se a 'co-autoria' mas, mesmo com muitos problemas para resolver, que ainda marcam uma distância dos requisitos para a terceira série, José continua avançando.

Mais uma vez, a revelação de que a "patologia" (se é que existia/existe) fica certamente por conta de um discurso marcadamente ideológico da escola, que marginaliza, que discrimina ao utilizar procedimentos para um aluno esperado/abstrato, que não é José e a quem José não corresponde. Seu caso havia sido visto como de 'distúrbio de aprendizagem' porque a escola tomava como crivo inicial o que deveria ter como meta. Espera como já sabido o que deveria ensinar. Daí configurar-se o candidato virtual à Classe Especial, por ter sido considerado um aluno difícil de aprender a ler e a escrever, desmotivado, lento...

Relembramos um dos dizeres que justificaram o encaminhamento de José para uma avaliação e provável inserção numa classe especial:

"O aluno nada faz. Teria que ser encaminhado para profissionais competentes" (1992).

A nosso ver, a professora (de 1992) acerta e erra nessa asserção. Acerta porque, de fato, o aluno precisa de "profissionais competentes" para que consiga ultrapassar as várias dificuldades que foi encontrando durante seu processo de alfabetização e também porque os sucessivos fracassos deixaram marcas em seu modo de lidar com as questões escolares.

Acerta porque o aluno precisaria de um educador que desenvolvesse com ele a atenção dirigida; a fluência em sua leitura; o ritmo de trabalho de acordo com o tempo previsto para as atividades; as iniciativas na procura de ajuda para a solução de problemas que encontrasse durante a execução das tarefas; a desenvoltura que garantisse a confiança para ler, sem medo, diante da classe; a compreensão e uso das regras ortográficas e gramaticais da escrita...

E a professora erra porque esse profissional competente deveria ser ela própria. Erra, ao desconsiderar os caminhos possíveis por que passam os que estão aprendendo (e nós, não estamos sempre em alguns destes caminhos?); por ignorar que a escrita não se desenvolve de uma única forma; por desconsiderar a constituição do saber como essencialmente história de saberes compartilhados; por não assumir que o acontecimento dialógico constrói sentidos; e por não conceber seu próprio lugar social inserido nesse acontecimento. Desse modo, a sala de aula deixa de ser muitas e muitas vezes o lugar privilegiado de produção de linguagem, de constituição do sujeito leitor e escritor, de aprendizagem e desenvolvimento.

A solicitação de um "profissional competente" para atender José é somente mais um dos inúmeros pedidos com o mesmo caráter que tem ocorrido por parte das escolas. Na grande maioria das vezes, eles se referem a avaliações psicológicas e psicopedagógicas e seus respectivos tratamentos.

A psicologização da educação é uma tendência que

ganha força com a consolidação da Psicopedagogia -- campo de atuação profissional de caráter preventivo e terapêutico -- que prioriza a resolução de problemas de aprendizagem fora da escola. Freqüentemente isso é feito buscando-se corrigir as disfunções do aluno, o que resulta num deslocamento, para outro espaço, da tarefa que a escola deixou de realizar. Tipicamente, a partir de diagnósticos realizados através de testes, propõe-se tratamento clínico nas áreas de psicologia, psicomotricidade, psicopedagogia, fonoaudiologia etc.

A crença na necessidade de crianças sanarem suas dificuldades escolares em uma instituição fora da escola parte do pressuposto de que a escola consegue desempenhar seu papel de ensinar somente a quem pode aprender, ou seja, a quem aprende sem dificuldades o que ela propõe, da forma como propõe.

Não se está negando que algumas crianças tenham necessidades especiais e, portanto, exijam mediações especiais para sua constituição enquanto aprendizes. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Vygotsky (1988), rejeitando a visão de desenvolvimento cognitivo como resultado de sucessivas mudanças isoladas, acredita que "o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embri-

camento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra" (p. 83).

Vemos que, deste "mirante", evolução e involução não são incompatíveis e que portanto o desenvolvimento da criança não segue em linha reta.

Enquanto destacamos os progressos de José, em sua sala de aula, visualizamos seu desenvolvimento, reconhecendo seus avanços e também a necessidade de retomadas, de pistas, de ajudas para o que parecia não consolidado. Essas experiências não foram isentas de tensão. O trabalho pedagógico, por certo, envolveu contradições. Porém, em nossa análise, quisemos identificar alguns dos momentos de interação que contribuíram para que José penetrasse na vida intelectual dos que os cercaram, o que para Vygotsky seria um pressuposto do aprendizado humano.

Nesse sentido, um aspecto merece atenção. A história escolar de José mostra que as condições às quais foi exposto para aprender a ler e a escrever não o ajudaram a superar as dificuldades que foi encontrando pelo caminho. As palavras sem sentido da cartilha, as cópias pouco significativas, os exercícios de completar e todo o arsenal que compôs o cenário de mediadores de sua aprendizagem em nada contribuíram para que eleborasse os conhecimentos esperados; pelo contrário, serviram para que fossem se configurando "problemas de aprendizagem", "deficiências", sucessivas reprovações e conseqüentemente o fracasso escolar.

José foi avaliado pelos profissionais da instituição Educacional e de Saúde, porém não pudemos ter acesso aos resultados. Depois de realizados alguns testes, a professora recebe um questionário do setor de avaliação, pedindo informações sobre o desempenho do aluno em sala de aula. Disposta a tentar um trabalho com José em sala de aula, a professora envia um relatório circunstanciado, solicitando a permanência de José na classe regular.

O setor de avaliação resolve concordar com a manutenção de José na sala regular em função do relatório da professora. No lugar do encaminhamento, a psicóloga que avaliou José propõe atendimento pedagógico complementar. José vai por três vezes ao setor de atendimentos e as sessões são suspensas. (Não foi encaminhado à escola qualquer documento sobre o atendimento e os motivos de sua interrupção.)

O ano de 1993 está terminando. José ficou na sala regular. FOI DESENCAMINHADO DA CLASSE ESPECIAL. Os relatórios das duas professoras confirmam sua permanência numa classe regular no ano seguinte (Anexo 6). Sai do Ciclo Básico, onde esteve por cinco anos e vai para a terceira série.

Na nossa busca de indícios para a compreensão do percurso escolar de José, ouvimos o depoimento de sua mãe, que nos revela parte de sua história de fracasso e identifica um novo caminho que já vem sendo percorrido por seu filho, nesse ano. Na entrevista estavam presentes, além da mãe de José e a pesquisadora, a sua professora e a diretora da esco-

la (ver transcrição da entrevista no Anexo 7).

A mãe descreve seu filho como sendo uma "pessoa ótima", que "não perde a paciência" (realmente, paciência foi o que não lhe faltou). Comenta como ele é bom no desenho (alguns de seus desenhos feitos em 1993, constam do Anexo 8) e descreve sua tristeza, sua angústia por ter sido discriminado na escola:

"Chorava para não vir para a escola"..."Ele ficava tão triste quando a professora escrevia, em seu caderno, que ele estava fraco, que até arrancava as páginas do caderno".

Compara sua competência como filho com seu insucesso como aluno:

"Ele tem boa cabeça para ajudar a gente....Ele é muito mais rápido que o irmão mais velho..."

"A professora dizia que ele é lento e que ele copiava uma linha e parava para conversar".

"Daí a professora passou ele para o prezinho (relatando como se deu a volta de José da 1ª série para o pré, em 1988). Falaram que ele não tinha o pré e que fazia falta. Mas, no pré, não adiantou nada".

Percebe que as professoras não ajudaram seu filho a superar as dificuldades, mas pelo contrário, contribuíram para que seu fracasso fosse se consolidando:

"Ela não ajudou. Ela separou ele no grupo dos mais fracos em 1992. Não deu resultado nenhum. Ele dizia que ia parar de vir na escola".

Ainda descrevendo características de seu filho,

contou-nos que naquele ano (1993) estava tudo diferente:

"Este ano está pedindo ajuda. Está aceitando mais. Agora sai debaixo de chuva para vir na escola".

Seu depoimento mostra o papel da escola na vida de José. Aponta alguns determinantes das inúmeras reprovações de seu filho, bem como identifica o que, na escola, contribuiu para sua melhora:

"Ele ficou muito contente de trabalhar em grupo. Ele me disse que tem um colega, o Marcos, e ele me disse - Mãe, o Marcos ajuda eu e o que ele não sabe eu ajudo ele".

José estava tão seguro da importância e da honestidade desta ajuda que, quando sua mãe lhe disse que perguntaria à professora se ele estava só copiando do Marcos, ouviu esta afirmação:

"Pode ir".

Parece que José estava dizendo para sua mãe que o trabalho na sala de aula ficou diferente mesmo. Que agora era permitido aprender e ensinar. Que a professora havia consentido na troca entre colegas e que isto era bom...

É importante considerar também o que José disse sobre si mesmo e seu processo de aprendizagem, ao responder a um questionário que preparamos sobre o ano escolar, no final de 1993.

Nome: José

Série: CB II

Idade: 12 anos

1. Você está terminando a 2ª série.

Escreva quais foram as atividades que você mais gostou de fazer neste ano, na escola.

José: Foi fazer história do Bingo, atividades de números, a história do aniversário do Fábio, O país dos dedos gordos, a viagem para uma praia em Miami

2. Quais as atividades que você não gostou de fazer?

José: Não gosto de falar as minhas histórias para os outros

3. Você sabia ler no começo do ano?

José: Sim () não () mais ou menos (X)

4. O que você gostava de ler?

José: gibis e livros

5. Agora, em dezembro, você acha que mudou alguma coisa no seu modo de ler?

José: Sim (X) Não ()

6. O que mudou?

José: A leitura é melhor das histórias

7. O que você gosta de ler?

José: Gosto de ler poesia e eu gosto de ler livros.

8. Você sabia escrever no começo do ano?

José: Sim () NÃO () Mais ou menos (X)

9. O que você escrevia nas aulas, no começo do ano?

José: Eu fazia texto e história

10. O que você tem escrito agora, que está no final da 2ª série?

José: Histórias, relatórios e lição de casa

11. Você acha que seus textos estão diferentes dos textos que você escreveu, no começo do ano? Explique as diferenças que você tem percebido.

José: Eu acho que os meus textos estão melhorando

12. Você teve duas professoras, durante este ano. Lembre das coisas importantes que você estudou com elas.

José: Sobre o solo, pesquisa do rio, fizemos problemas, fizemos ciências, problemas com recorte e revista, ler.

13. Como você gostou mais de trabalhar?

José: em dupla () em grupo (X) sozinho ()

Explique porque.

José: Porque é melhor porque eles ajuda. Porque dá idéia e ajuda a gente.

14. O que você achou mais difícil neste ano?

José: Ler em voz alta e fazer relatórios

15. O que você achou mais fácil?

José: A atividade "as caixas de doces" , adição com reserva, arme e efetue, escreva os números de 500 a 700, ditado de números, decomposição, equivalência, escrever a história do Bingo.

16. Todas as pessoas têm mais facilidade para algumas coisas e mais dificuldades para outras coisas. No que você acha que tem mais facilidade?

José: contas, ler e escrever e arme e efetue

17. No que você acha que tem mais dificuldades?

José: problemas e contas de vezes

18. Escreva o que você aprendeu durante este ano, de:

Português

José: poesias, histórias, recortes, leituras

Matemática

José: atividades com números

Estudos Sociais

José: O solo, os animais, a família, o verão, o inverno

Ciências

José: solo e sobre água

Artes

José: O papai Noel, jogo de queimada, o anjinho

Educação Física

José: campeonato de corda e jogo de queimada.

Nessas manifestações, reconhece-se como aluno, como escritor, como leitor. Consegue analisar a experiência escolar que teve e apresentar sua análise, no nível possível de sua elaboração, com clareza. Sabe dizer de que gostou e de que não gostou.

Indica que trabalhar em grupo é bem melhor do que sozinho porque desta forma há possibilidade para que idéias sejam trocadas e ajudas aconteçam.

Explicita que ainda não gosta de "falar" seus textos para outras pessoas, apontando talvez para um "medo de errar" que perpassou sua história de leitura na escola e, certamente, apontando para resquícios de uma concepção do que seja um bom texto, conforme lhe ensinaram anteriormente. Acostumado, durante quatro anos, com propostas de "redação", de escrever para ser corrigido, de escrever PARA a escola, e acostumado a cumprir solicitações para ler em voz alta como forma de obter uma "nota", não vê ainda, como seus textos possam constituir-se um dizer para si e para o outro.

Reconhece sua dificuldade "em problemas" e "relatórios", dando pistas no que a professora deverá investir, no próximo ano.

Mesmo tendo vivenciado, nesse ano de 1993, várias situações onde seus textos e os de seus companheiros foram escritos a partir da troca de idéias entre os escritores; mesmo tendo sido aplaudido por seus companheiros quando leu sua história, na frente da classe; mesmo tendo se afastado da imagem de aluno "fraco", mostra marcas da experiência anterior com a leitura e a escrita como recursos apenas didáticos (o que é inevitável, dada sua história na escola). Embora as professoras, durante esse ano letivo, tenham realizado um trabalho que levou a descaracterizar José como candidato à

classe especial (alterando as expectativas em relação a ele e dedicando-se a ensiná-lo), e tenham atribuído às atividades de leitura e escrita um caráter mais de produção do que de reprodução pura e simples de um "conteúdo" escolar, não chegaram (e nem poderiam) a alterar de uma vez por todas, a maneira de José enxergar a escola e sua inserção nela.

Ainda assim -- e a isso demos destaque -- transformaram a pré-destinação de José para a classe especial em possibilidade de prosseguimento efetivo na vida escolar. Não apenas elas, mas os vários protagonistas desta história, 'encaminharam' José para a classe regular.

VI. CONHECENDO A CLASSE ESPECIAL DA ESCOLA DE JOSÉ

"Qualquer pessoa compreende que não há nada mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas."

(Vygotsky)

E se José tivesse ido para a classe especial?

Enquanto José estava participando de um processo pedagógico que o ajudou a construir conhecimentos com/sobre a escrita, num trabalho que privilegiou a linguagem em uso e as trocas interpessoais nas atividades, os alunos da Classe Especial da mesma escola, considerados "deficientes mentais", "difíceis" , "fracos", "atrasados", estavam vivendo uma situação um pouco diferente da descrita até aqui. Nove alunos, todos encaminhados a esta classe pelo Serviço de Saúde como tendo necessidades especiais. Eis algumas justificativas de encaminhamento que pudemos encontrar em relatórios:

"Apresenta pequeno atraso em seu desenvolvimento intelectual e perceptivo motor, com imaturidade nas habilidades requeridas para o processo de alfabetização".

"Após ter freqüentado aulas durante três anos e meio em classe comum, ainda não integra adequadamente as sílabas para realizar a leitura."

"Não identifica nenhum som dos dígrafos e encontros

consonantais e, apesar disso realiza cópias."

"Necessita de estimulação na análise e síntese visual e auditiva e de atendimento individualizado, com elogios aos pequenos progressos que apresentar."

"Apesar deste ser o segundo ano que frequenta a classe comum do C.B., não reconhece as letras do alfabeto, nem identifica os sons, os numerais e as pequenas quantidades."

"Necessita de estimulação individualizada.....deve ser dada muita ênfase na comunicação e expressão verbal, nas estruturas mentais,...enfim, nas habilidades tidas como pré-requisitos ao processo de alfabetização propriamente dito."

"Pelo seu histórico de insucesso escolar, encontra-se "negativista", necessitando de intensivo reassseguramento das coisas que sabe e incentivo para aprender o novo..."

Nas justificativas usadas para o encaminhamento destes alunos à mesma classe especial para onde José iria (se seu encaminhamento tivesse efetivamente se concretizado), pode-se identificar que as crianças levam a marca da incompetência, e à professora cabe a tarefa de habilitá-las, promover uma auto-imagem positiva, sanar as deficiências, trabalhar individualmente (e ao mesmo tempo, dar ênfase à comunicação e expressão verbal). Porém, a professora tem também a tarefa de fazer com que seus alunos voltem para a classe regular. Delineia-se o perfil da Classe Especial (já expresso de certa forma pela instituição que avalia as crianças, quando de nossa entrevista com seus profissionais): lugar de es-

timulação das crianças, que por suas diferenças individuais não conseguem acompanhar uma classe regular. Lugar onde se tem uma professora especializada que pode trabalhar melhor do que as outras, que não têm formação suficiente. Lugar de criança que é lenta e não consegue se alfabetizar como as outras. Lugar para onde vão as crianças cujo diagnóstico tenha identificado problemas que estão nelas e/ou na família -- identificação essa posta na própria criança (pelos testes que medem Idade Mental e pelos relatórios da professora) e/ou na família (por meio de entrevistas com os pais).

Através de nossa presença na classe especial e das vídeo-gravações pudemos conhecer um pouco de seu funcionamento e inferir o que teria acontecido com José, se tivesse ido para lá. Para ilustrar o que identificamos na análise, destacamos alguns dados originados das observações de uma aula no final do ano letivo e do exame de solicitações contidas nos cadernos de um dos alunos, que freqüentou esta classe, durante todo o ano de 1993.

EPISÓDIO 1 (20 de Dezembro de 1993)

A professora está sentada à mesa. Quatro dos nove alunos ocupam carteiras colocadas bem próximas dela. Na lousa está escrita a poesia de Cecília Meireles -- Ou Isto ou Aquilo.

As atividades propostas (também por escrito) para as crianças eram:

1. Leia e copie a poesia.

2. Faça um desenho da parte que você mais gostou da poesia.

Cr 1: [lendo] *"Ou se tem sol, ou se tem ssssol e não se tem chuva..."*

Cr 2: *Ô tia, o que que é pra fazer? É pra desenhar?*

Prof: *Isso! Nós vamos ler juntos a poesia, já, já, e daí você vai desenhar a parte que você mais gostou da poesia.*

Prof: [para um aluno que está sentado a sua frente]: *Como chama esta poesia aí, que está aí?*

Cr 3: *Aqui? [apontando o título da poesia, na cópia que fez em seu caderno.] Esse aqui que é o nome?*

Prof: *É!*

Cr 3: *Ou estou...*

Prof: *Como? [espera alguns segundos] Então vai.*

Cr 3: *Ai, eu, tia?*

Prof: *Você sabe ler, vai.*

Cr 3: *Ou...*

Prof: *Ou...*

Cr 3: *Ou estou...*

O aluno continua tentando, mas não consegue ler.

A professora então insiste:

Prof: *Olha para falar, bem. Olha lá! [aponta para o caderno dele]. Você que tá lendo. Você sabe ler!*

O aluno "lê" baixinho e depois dá um sorriso para a professora.

Prof: Hum...Então, vai. Vamos ver!

Cr 3: A/qui/lou. Lô, tia!

Prof: Isso! Então como é que fica tudo? Como é que a gente lê quando tá tudo junto?

Este aluno e os outros, que aos poucos vão chamando pela professora, não conseguem ler com autonomia; lêem de modo muito parcial.

A ajuda que recebem da professora é limitada. Insuficiente para que consigam ler e dar sentido a essa atividade.

As crianças não conheciam a poesia. Não havia sido lida para eles, antes. Há uma promessa de leitura coletiva, mas uma cobrança individual evidente. O ritmo (característica marcante deste poema), o tom de voz, a melodia, os contrastes da vida diária, expressos pela autora, deixaram de fazer parte da "aula" de leitura e portanto ficou perdida a multiplicidade de leituras possíveis.

Ao propor a leitura, a professora desejava o quê? Que apenas decodificassem letras e palavras? Que tivessem, nesta aula, mais um "conteúdo" de Língua Portuguesa? Que aprendessem a ler? Que exercitassem leitura? Aferir a habilidade de leitura de seus alunos? Que situação concreta era essa que, em princípio, seria própria para tecer significados?

Geraldi (1991), a propósito das ações que se fazem

com a linguagem, diz que elas são "ditadas" pelos objetivos que se pretende. Que objetivos "ditaram" tal momento de leitura?

As tentativas de leitura por parte dos alunos também apontam para questões importantes.

O episódio descrito nos mostra o aluno numa situação bastante complexa, no momento de leitura. A professora "pede" a, leitura -- "*como chama esta poesia, aí?*"; o aluno tenta várias vezes e não consegue ler; a professora anuncia que houve erro -- "*como?*"; tenta incentivar a criança, afirmando: -- "*Você sabe ler?*"; não dá pistas adequadas para que ele consiga e, num único momento em que a criança se aproxima da leitura esperada -- "*aquilou. Lô, tia*", ela propõe que ele leia tudo junto, desconsiderando as questões lingüísticas envolvidas na aprendizagem da leitura/escrita não explicitando o que está querendo dizer com "*tudo junto*".

Cagliari (1989) nos previne de que a leitura não é a fala da escrita, mas um processo que exige que o leitor acompanhe um pensamento expresso por outra pessoa (a que escreveu), que "declame" como se fosse um ator. Diz também que "o esforço da criança que começa a ler é comparável ao esforço que um aprendiz de língua estrangeira faz para ler: é difícil conciliar os elementos fônicos com os elementos semânticos" (p.162). Vejamos como continua a atividade de leitura da poesia.

EPISÓDIO 2 (20 de Dezembro de 1993)

A professora está em pé, à frente da classe:

Prof: " *Gente, pra gente ler uma poesia, a gente tem que ler o nome da poesia primeiro. Ou isto, ou...*

Crs: *Aquilo!*

A professora tenta por várias vezes que as crianças leiam o título do poema por inteiro, mas isto não acontece.

A pesquisadora intervém, propondo às crianças que digam o nome da poesia, de olhos fechados. (A hipótese, depois de tantas tentativas de leitura sem sucesso, era a de que as crianças não estavam, como diz Bakhtin (1992), vinculando signo e significação.)

Cr 1: " *Ou istou...ou a...*"

Prof: " *Nããããooo*"

Pesq: " *Que que é isto, ó?* [mostrando um lápis]

Crs: " *Lápis*"

Pesq: " *E aquilo?*" [apontando a janela]

Crs: " *Janela*".

Pesq: [fazendo gestos, alternando os movimentos dos braços] " *Ou isto*" [mostra o lápis], " *ou aquilo*" [apontando a janela.] " *Ou isto, ou aquilo*" [sempre acompanhando a fala com gestos.]

As crianças começam a falar em coro.

Crs: " *Ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo...*"

A aula continua com a participação da pesquisadora.

É possível analisar este episódio sob vários aspectos.

Primeiro, é possível questionar a ordem, a seqüência em que as atividades foram apresentadas para as crianças. O pedido para que as crianças lessem individualmente antecedeu o trabalho coletivo, ou um momento de leitura pela professora, em que poderiam/deveriam ter acontecido as negociações de sentido, entre professora e alunos, sobre o texto. O esforço de atribuição de sentidos ao texto, ficou dependente apenas das estratégias de decodificação (ainda não consolidadas) das crianças.

Segundo, sente-se a omissão da professora, nos momentos em que as crianças necessitavam fazer relações entre o escrito e o vivido, que este texto propiciava. Havia provavelmente um impedimento para a leitura, que não nos parece ser em relação à decodificação das letras, sílabas, palavras. O impedimento parece ser de outra ordem -- a estrutura do texto, todo ele cheio de posições alternativas, de afirmações e negativas: "ou...ou, ou...e não, ou... e sim". Todo ele repleto de argumentações.

Quando, como, onde as crianças consideradas deficientes mentais, encaminhadas para as Classes Especiais, participam de diálogos com estruturas lingüísticas desta natureza, organizados de modo que mergulhem no "vínculo indispensável entre signo e a significação" (Bakhtin, 1992,p.50)? E se não participam, como vão incorporar tal jogo argumentativo

por conta própria?

A descrição dessa atividade oferece indícios sobre o tratamento dado ao texto nos intercâmbios em sala de aula e sobre o nível de leitura alcançado pelas crianças, após um ano de trabalho pedagógico que supostamente deveria reconduzi-las à classe regular, propiciando a superação de suas dificuldades na alfabetização. É preciso registrar, no entanto, que a professora desta classe retornou cinco de seus nove alunos para a classe regular, dizendo-nos ter a esperança de que eles consigam evoluir.

Como indicado, também buscamos identificar características do processo de ensino da Classe Especial, a partir dos registros nos cadernos de um dos alunos.

25 de março de 1993

"Faça desenhos que comecem com as letras:

A B C ... [com espaço

para que a criança faça um desenho ao lado de cada letra]

"Pintar as letras, recortar e colar em ordem alfabética"

31 de Março de 1993

"Leia os nomes dos alunos de sua classe e copie com letra de mão".

26 de abril de 1993

"Descubra o segredo e continue

a,b,a,b,a,.....

A,B,A,B,..... "

29 de abril de 1993

"Vamos ler: A galinha do vizinho bota ovo amareli-
nho [o texto está mimeografado].

Desenhe a galinha e quantos ovos ela botou."

19 de maio de 1993

"Recorte e cole figuras com B".

16 de junho de 1993

"Desenhe as quantidades [com espaço entre um nume-
ral e outro].

0 5 2 7 6 4 "

Até o final do 1º semestre, as atividades variaram dentro dos mesmos propósitos: identificar quantidade e sua relação com a escrita do número, e reconhecer/registrar letras do alfabeto.

Encontramos também propostas de desenhos relativos a diversos assuntos: cômodos da casa, datas comemorativas, posição de objetos - "em cima", "em baixo" ,"à direita", "à esquerda" etc.

Em novembro, o caderno está com uma quantidade bem maior de atividades propostas pela professora, mas que não requerem maior elaboração, nem propiciam avanços significativos na aprendizagem dos alunos:

26 de novembro de 1993

"Desenhe o que fez hoje, na aula de Educação Física"

"Copiar, ler e circular a primeira letra do nome de quem está na nossa classe, hoje".

"Passe com letra de mão os nomes de quem está na nossa classe, hoje" .

"Escreva uma qualidade de cada pessoa aqui de nossa classe".

"Faça o alfabeto com letra de forma".

"Resolva as contas:

$1 + 1 =$ $1 + 7 =$ $5 + 3 =$ $2 + 7 =$ "

A maior parte das atividades de escrita ficaram restritas à formação de frases, sem qualquer relação entre elas:

"Faça uma frase com cada palavra que você escreveu com CH".

Vygotsky (1988) insiste em que a pedagogia da escola especial deveria fazer todo o esforço para as crianças atingirem formas elaboradas de pensamento abstrato. Se o que faltou a estas crianças foi o acesso aos conhecimentos e habilidades exigidos pela escola, é esta que deve construir o espaço dialógico de modo a possibilitar avanços significativos em direção à apropriação de conhecimentos. É dentro desta concepção que questionamos os programas oficiais, rotineiramente propostos às Classes Especiais. O episódio descrito e a

análise dos cadernos de um dos alunos indicam o distanciamento desta concepção.

A quantidade de atividades realizadas e o envolvimento da professora no planejamento revelam suas boas intenções e a tentativa de corresponder às expectativas relativas ao seu papel. Revelam também, por outro lado, suas dificuldades diante de um grupo de alunos já estigmatizados como "lentos", "desestimulados", "negativistas", "imaturos"... Bem como deixam claras as marcas de uma proposta de ensino simplificada, de pouca relevância para os alunos, e na qual não se avança na direção de ultrapassar o nível já consolidado de desenvolvimento e para caminhar em direção às possibilidades que tem o ensino de ir adiante do desenvolvimento atual. Lembramos que Vygotsky (1993) propõe que o bom ensino desperta e engendra uma série de funções que estão por se desenvolver; aquelas que configuram a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ele insiste nesse papel da escola. Para ele, a instrução será totalmente inútil se utilizar-se apenas do que já amadureceu no desenvolvimento; se ela não for fonte de construção de algo novo.

No caso da Classe Especial, que se dispõe a trabalhar e ensinar crianças que já deixaram de ter oportunidades de aprendizagem eficaz, trata-se de uma perda extremamente significativa. São novas formas de pensar que deixam de se constituir.

Ainda considerando o conjunto de cadernos examinados, poucas foram as propostas de produção de textos e estas

começam a aparecer somente em Novembro, com a seguinte atividade:

"Escreva a sua história" [a partir de três quadros desenhados e mimeografados].

E considerando os cadernos podemos perguntar: será que esses alunos precisavam de tanto tempo para aprenderem tão pouco? Será que estavam aprendendo alguma coisa nova? Os exercícios propostos revelam uma baixa expectativa em relação à aprendizagem destas crianças. Em decorrência desta baixa expectativa, realiza-se o esperado: crianças que não se alfabetizaram e que pouco ampliaram os conhecimentos escolares.

Os estudos de Werner e Alves (1994) sobre programas e modalidades do ensino especial revelam algumas das tendências em relação às Classes Especiais para Deficientes Mentais. Tendências estas que acabam por se concretizar na prática educativa, retardando e muitas vezes impedindo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que as frequentam.

Entre estas tendências estão as crenças no "período preparatório" como "pré-requisito" para a aprendizagem, deixando por muito tempo as crianças expostas a exercícios descontextualizados e pobres de conteúdo. Como consequência de tal visão, outras marcas se fazem notar no ensino: infantilização das propostas pedagógicas, ênfase nas atividades psicomotoras, objetivos pouco claros com metas reduzidas e crença no trabalho individual/individualizado como condição para que alcancem autonomia.

Os programas das Classes Especiais, ancorados nos

resultados dos testes psicológicos que diagnosticaram as crianças como "deficientes", "imaturas", "incapazes", "atrasadas", "lentas", deixam de trabalhar conceitos científicos e conseqüentemente retardam ou mesmo reduzem os modos de acesso dos alunos, aos bens culturais.

Mas...o tempo de convivência com a professora desta classe foi suficiente para que acreditássemos em sua vontade de acertar. O que aconteceu, então? Onde estaria o problema? Nas crianças? Seriam deficientes mesmo? (Já lembramos antes que as crianças realmente deficientes não parecem estar nas Classes Especiais.) No professor? Seriam as marcas das lacunas em sua formação? Ou seria o peso dos resultados dos testes, que determinaram o encaminhamento destas crianças para a Classe Especial?

Esta professora também interessou-se pelo trabalho realizado na sala de aula de José e nos dizia de sua inquietação como "especialista" em Educação Especial. Por várias vezes expressou descontentamento com sua atuação, lamentando a falta de ajuda dos órgãos competentes, que nem sequer promoviam cursos e assessoria às professoras do setor.

Em novembro de 1993, enquanto a Classe Especial caminhava como já ilustramos, José estava produzindo mais de um texto por semana, relatava em seu caderno de Ciências a pesquisa sobre animais, e, em Matemática, resolvia problemas de adição, subtração e multiplicação.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS: As marcas do problema, os caminhos de superação e os sentidos produzidos.

"...todas as impossibilidades aparentes precisam ser comprovadas, para deixarem de ser impossibilidades na realidade."

(Edgar Allan Poe)

Colocamo-nos um problema, cujos desdobramentos abriam inúmeras possibilidades de análises. Tentamos conhecer, numa instância concreta, a rede institucional em que a criança é envolvida quando há suspeitas de que seus problemas requerem o deslocamento para a classe especial. Também tentamos compreender aspectos desse problema examinando a realidade de um caso particular. Neste sentido, a forma de investigar a questão de interesse, através do foco sobre um aluno chamado ao ensino especial, seguiu um caminho metodológico onde o cotidiano é interpretado à luz de um marco teórico em que importam as formas de interação de que a criança participa e a história que as interações vão constituindo.

Nem todas as indagações que fizemos foram respondidas; porém algumas respostas foram construídas a partir da convivência na intimidade da sala de aula, examinada com base nas contribuições de diferentes autores.

Muito do que aconteceu ficou sem registro. Acreditamos, entretanto, que nos foi possível compor partes da história do aluno José, a partir dos elementos que captamos.

Durante o ano em que seria (provavelmente) deslocado para a classe especial, José teve modificadas as relações interpessoais na sala de aula. A partir das preocupações que orientaram esta pesquisa, passamos a interagir com o aluno e a investir na sua permanência na sala regular. Ao invés de acompanharmos 'um caso de risco' participamos intencionalmente das mudanças de condições de uma história escolar. Por certo que nossas ações, no âmbito da sala de aula ou fora dela, nem sempre foram as mais adequadas. Porém, sempre orientadas pela convicção das possibilidades do aluno. A professora da sala regular, ao aceitar a pesquisadora em sua classe, colocou-se predisposta a se rever enquanto professora. Expôs-se, ao concordar com a nossa participação. Reconheceu que sua formação profissional (curso de Magistério e Pedagogia) não lhe deu subsídios suficientes para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades como as de José.

A presença, em sala de aula, de crianças que são casos confirmados ou suspeitos de deficiência mental pode encontrar uma recusa de professores em assumir a responsabilidade pela superação dos problemas. Já discutimos as manifestações de uma professora de sala regular que acreditava que tais alunos precisam de um 'profissional competente', de outro tipo de profissional. Entretanto, como lembra Chakur (1994), o impacto sobre alguns professores pode constituir-se

um desafio, ao invés de recusa, pois a presença da criança (se aceita) desestabiliza práticas cristalizadas e requer todo um trabalho de reflexão.

Em nossas conversas iniciais com a professora de José, ela solicitava ajuda e dizia esperar aprender muito com nossa ajuda. Realmente, a cada vez que nos encontrávamos, ela questionava seu próprio trabalho e nós construíamos novos significados para nossa participação, nesse processo. Novos significados ganhavam também as conquistas de José, na leitura e na escrita.

Foi então que pudemos elaborar juntas, muitas das atividades propostas aos alunos de sua classe (e em especial para José) e, mais do que isto, pudemos ler e discutir alguns textos sobre Alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa (sendo que um deles, preparado pela pesquisadora, consta do Anexo 9). O interesse da professora em transformar a qualidade do trabalho pedagógico também pode ser ilustrado pelas iniciativas que tomou para ampliar as oportunidades de estudo. Ainda no primeiro semestre daquele ano, fez um curso com o autor do livro que lemos juntas num evento promovido pela Secretaria de Educação do Estado e, no segundo semestre, frequentou outro curso, realizado numa universidade (este segundo curso, a professora da classe especial também frequentou).

Fomos estabelecendo uma interlocução sobre o papel do educador à medida que as discussões, os estudos e as interações com as crianças (principalmente José) aconteciam. As negociações de sentido foram aos poucos se refletindo na prá-

tica do cotidiano e pudemos perceber as mudanças que foram acontecendo nas interações -- entre professora e José, entre professoras e alunos, entre um aluno e outro -- e na análise da professora sobre a sua programação de ensino. Não se trata de afirmar mudanças repentinas. Mas, pareceu-nos que a 'grande descoberta' da professora foi o reconhecimento do papel da mediação do outro na aprendizagem de cada um. O novo modo de olhar a sala de aula e os seus participantes, e a nova forma de conceber a linguagem trouxeram mais especificamente, o texto para ser o fio condutor de quase todos os trabalhos realizados (Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências, Matemática), com uma preocupação de trabalhar essas esferas de linguagem e de conceitos de modo 'significativo', num esforço de conceber a relação com signos como trabalho com e sobre a realidade.

Segundo Bakhtin (1992) "a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, como uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável" (p.51).

As tentativas de mudanças na programação já estabelecida no início do ano passaram a se orientar, cada vez mais, para uma organização e buscas partilhadas de conhecimento em sala de aula, o que acabou resultando em grande progresso na alfabetização de José. Alfabetização que, sem dúvida, deveu-se às professoras, à pesquisadora, a Marcos e ao próprio José.

Os exercícios mecânicos do tipo: separar sílabas,

copiar tantas vezes cada palavra que errou, registrar ditados, formar frases com palavras dadas, completar com..., dar o masculino de..., passar para o plural etc foram sendo efetivamente trocados por ações de, com e sobre a linguagem. Dentro das condições possíveis, os alunos de uma Escola Pública estavam tendo direito à voz. Estavam também tendo acesso a textos de boa qualidade (textos completos, não fragmentados nem adaptados). Os alunos leram muito mais, tanto textos curtos como livros da Biblioteca. Discutiram sobre o que leram, deram opiniões, dialogaram com o texto e com os outros leitores de sua classe. Produziram textos em duplas, em grupos, individualmente. Os textos eram lidos, comentados e reestruturados coletivamente. Vários alunos, entre eles José, tinham seus textos reestruturados individualmente, isto é, professora e aluno refazendo, corrigindo, ampliando... Várias vezes foram produzidos textos coletivos com a classe, momentos em que a professora pedia a participação dos alunos e mostrava o funcionamento da escrita padrão.

Com o apontamento dessas mudanças nas condições de produção de conhecimentos do aluno José e com as análises sobre as instituições de encaminhamento e a sala especial, esperamos contribuir para o repensar da prática pedagógica, tanto da sala de aula regular como da classe especial. Desejamos que as discussões feitas provoquem indagações quanto ao modo como as avaliações psicológicas têm determinado os encaminhamentos para o ensino especial.

Quando penetramos pelo caminho por que passam as

crianças suspeitas de deficiência mental, encontramos os professores, os testes, os relatórios, as resoluções legais usando do poder de avaliar, julgar e tomar decisões sobre a vida das crianças - diagnósticos e prognósticos representantes de concepções e modelos teóricos por vezes inconsistentes, porém com estatuto oficial de cientificidade nas tomadas de posição por parte dos profissionais considerados competentes para este fim.

Albert Jacquard (1985), geneticista de populações, escreveu que "qualquer tentativa de justificação das desigualdades sociais com base em medidas tais como o quociente intelectual ou conceitos tais como a hereditariedade, constitui uma utilização fraudulenta das contribuições da ciência." (p.61)

A influência da Psicologia, carregada de marcas do mecanicismo e do organicismo resulta na incorporação de certo tipo de preocupação com fatores sociais e gera certas elaborações conceituais e posições políticas, interpretações discutíveis como o mito da carência cultural e das diferenças individuais, que permeiam os discursos e as práticas, no espaço escolar. Os defeitos são das crianças, a incompetência está nelas; as soluções são apontadas numa educação ora voltada para as possibilidades de adaptação intelectual, ora para o trabalho de carácter reabilitador do desenvolvimento de estruturas cognitivas sujeitas ao amadurecimento (sendo este, subordinado aos processos de auto-regulação do pensamento).

Em nossa pesquisa sobre a rede institucional de avaliação e atendimento não encontramos em qualquer momento a vinculação da origem de formação destas dificuldades a um contexto mais amplo -- ao plano das condições sócio-culturais.

Acompanhando o discurso de que as crianças consideradas deficientes mentais têm direito à educação e ao saber escolarizado constatamos tanto a organização de um sistema de avaliação que reduz esta possibilidade, como um sistema educacional que retarda o aprendizado e portanto o desenvolvimento desses alunos.

Por parte dos que avaliam, os problemas das crianças são interpretados a partir do "núcleo primário" do defeito -- guiando as interpretações pelo que a criança não é, por suas lacunas -- e portanto são desprezadas suas possibilidades, suas habilidades, suas experiências. Como já apontava Vygotsky (1989), em seus estudos sobre Defectologia, quando se aborda só a dimensão do fracasso não há compreensão completa da criança.

Por parte de quem está encarregado de "reparar" os defeitos -- seja a clínica, seja a professora da classe especial -- identifica-se claramente a crença de que a 'causa' é individual e de que a solução, ainda que dependa de ajuda de outros, está no plano individual, solitário de superação dos problemas. Fica desconsiderado, como fundamento do planejamento educacional, o que Vygotsky chama de trabalho coletivo,

que segundo ele torna-se fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, a escola se acomoda aos problemas excluindo da ação institucional tudo o que exige pensamento abstrato, restringindo -se ao domínio dos recursos visuais e concretos -- atividades isoladas e artificiais; mostra desconhecimento da força que tem a cooperação, a interação e o fazer junto, com metas a avançar a partir do nível real de conhecimento.

Vygotsky (1988) insiste em dizer que o aprendizado humano supõe e depende da penetração das crianças na vida intelectual das pessoas que as cercam. Esta concepção relaciona-se estreitamente a outra, expressa por Bakhtin (1992): o mundo interior de cada um de nós tem um "auditório social", é nele que se constroem as relações sociais e as pessoas se definem, umas em relação às outras.

Assumir esta dimensão exige um movimento revolucionário que coloca a interação como lugar constitutivo da aprendizagem e, portanto, faz-se necessária por parte de quem avalia e de quem planeja o ensino, uma nova concepção de educação, de linguagem e conseqüentemente de desenvolvimento e de aprendizagem da pessoa.

Vários pesquisadores brasileiros contemporâneos têm argumentado contra a forma como está estruturada a escola -- instituição responsável pela ascensão da classe social menos favorecida (Geraldi, 1981; Smolka, 1989; Cagliari, 1989; Frigotto, 1989; Patto, 1993; Werner, 1994, entre muitos outros). Muitos trabalhos têm também mostrado as inadequações

nos encaminhamentos de crianças às classes especiais (Ferreira, 1989; Jannuzzi, 1989; Correa, 1990; Werner, 1994, para citar alguns). O que procuramos apontar, em nosso trabalho, foi a viabilidade de se construir condições de aprendizagem, em classe regular da escola pública, para alunos que, no seu cotidiano de sala de aula sofreram contingências sociais e culturais adversas no seu processo de alfabetização.

A busca de um referencial teórico que vê o aprendizado como aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culturalmente organizadas, altera radicalmente o mirante de onde se olha, tanto o papel do professor como as possibilidades do aluno.

Constatamos todavia, que este novo olhar sobre as questões da escola e seu compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos passa por algumas tomadas de posições políticas, tanto no nível de definições do papel da escola, quanto no nível de investimentos na formação do professor.

Leontiev (1978), posicionando-se contra os que defendem as diferenças nas aquisições dos conhecimentos como resultado das aptidões de alguns e das incapacidades de outros, aponta que o caminho seria a criação de um sistema educacional que assegurasse o desenvolvimento de cada um, oferecendo possibilidades de apropriação da experiência acumulada pelos grupos sociais.

Nosso exame da rede de encaminhamentos das crianças

para as classes especiais nos leva a reiterar a necessidade urgente de transformações conceituais, dos agentes que trabalham na área da Saúde e daqueles que, nas Universidades, são co-responsáveis pela formação destes profissionais e pela multiplicação dos tipos de signo e operações de interpretação implicados nos testes e diagnósticos. Em outras palavras, trata-se de uma necessidade premente de revisão dos critérios que se fazem presentes nos discursos oficiais e legitimam as decisões cotidianas sobre "normalidade" e "deficiência".

A adoção da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, que entende a possibilidade de conhecimento das novas gerações através do processo educacional, onde o intrapessoal é transformado em interpessoal; que entende o desenvolvimento mental como processo que deve ser visto também em relação ao que a criança consegue fazer com ajuda dos outros; que assume a interlocução como espaço onde sujeitos se constituem pela linguagem levou-nos à sala de aula e a José.

A sala de aula, que é um lugar de tantos desencontros e diferenças; que é de onde partem as primeiras suspeitas de "anormalidades" e "dificuldades" das crianças; que é o lugar de onde falamos os que são (competentes ou não) designados a transmitir os conhecimentos socialmente valorizados a promover a construção de novos conhecimentos; que é o lugar onde os cidadãos devem apropriar-se de recursos semióticos, onde o próprio processo de apropriação implica produção de

novos signos... esta sala de aula foi tomada como centro de nosso estudo.

Nela encontramos José. Um aluno multirrepetente, que antes de entrar para o CB sabia o alfabeto e os números, mas que voltou ao pré, e que no final de 1992, foi reprovado para refazer o CB pela quarta vez...

Nela encontramos duas professoras que se comprometeram com José e foram aos poucos descobrindo novos caminhos pedagógicos, foram colocando o trabalho coletivo e o texto como presenças indispensáveis para a aprendizagem de José e das outras crianças.

A caminhada de José pôde ser redirecionada e reinterpretada. As condições sociais para a construção/reconstrução de seus conhecimentos sobre leitura e escrita ganharam novas significações e portanto novas práticas foram experimentadas. Acostumado a repetir passivamente as lições da cartilha, a copiar e reproduzir enunciados sem significado, parecia ter perdido o prazer (que sua mãe nos contou que ele tinha, quando pequeno) pelo aprender, na escola.

Participando de uma nova proposta, onde o trabalho de cooperação com seus pares passou a ser condição de produção do trabalho escolar; a ajuda da professora e da pesquisadora passou a ser constante indicação, tomada e retomada do aprender e onde o texto passou a ser o fio condutor das ações do cotidiano na tarefa de ensinar, José aprendeu a ler a escrever. Conheceu as palavras de outros, usou delas e teve lugar para dizer as suas palavras.

De suspeito de deficiente passou a ser um aluno em processo de construção de seu conhecimento não se diferenciando de qualquer outra criança que está aprendendo a ler e a escrever. A diferença fica por conta do tempo que a escola fez José se atrasar. Fica por conta das marcas do fracasso escolar que estavam sendo tecidas em sua existência.

Creemos que o conjunto de procedimentos de encaminhamento das crianças para as classes especiais reforça a confusão entre a falta de conhecimento e a deficiência mental, ao desconsiderar as condições de produção desta falta de conhecimento das crianças. Os testes aplicados e conseqüentemente os relatórios com a sentença final, não escondem, nem debaixo das boas intenções, a concepção marcadamente discriminatória do déficit como originário no indivíduo ou nas condições culturais 'limitadas' de sua origem social.

José foi DES-ENCAMINHADO da classe especial. E os outros Josés? O que é possível fazer com eles e por eles? E os que já estão nas classes especiais, como conseqüência de diagnósticos desastrosos e por isso estão deixando de aprender e se desenvolver?

Uma parte da resposta parece estar na idéia de que, mesmo nas restritivas condições atuais, é preciso construir novas relações de ensino e no curso delas, criar signos das possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Ed. Hucitec, S.Paulo, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis. Vol. I, II, III e IV. Brasília, 1979.
- _____. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. MEC/SEPS/CENESP Rio de Janeiro, 1984.
- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização & Lingüística. Ed. Scipione, 1989.
- CAPRETTINI, Gian Paolo. "Peirce, Holmes, Popper", in ECO, Humberto e SEBEOK, Thomas. O Signo de Três. Perspectiva São Paulo, 1991.
- CHAKUR, Silvana Saraiva. "Interações e Construção do Conhecimento no Deficiente Mental: um estudo na pré escola de ensino regular." Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1994.
- CORREA, M. Angela Monteiro. "De rótulos, carimbos e crianças nada especiais." Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1990.
- DOYLE, Conan. Um Estudo em Vermelho. Ed. Melhoramentos, S.Paulo, 1991.
- ECO, Umberto e SEBEOK, Thomas. O Signo de Três. Perspectiva São Paulo, 1991.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. Cortez, São Paulo, 1989.
- FERREIRA, Júlio Romero. A construção escolar da Deficiência mental. Ed. Unimep, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva, Cortez, São Paulo, 1989.
- GINBSBURG, Carlo. "Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes", in ECO e SEBEOK. O Signo de Três, Perspectiva, São Paulo, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. Martins Fontes, S.P. 1991.

- GÓES, Maria Cecília R. de. "A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever." in SMOLKA, Ana L. B. e GÓES, M. C. R. A Linguagem e o outro no espaço escolar. Papirus, 1993.
- GÓES, M. Cecília R. e SMOLKA, Ana L.B. "A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos". in ALENCAR, Eunice S. Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem, Cortez, 1992.
- JACQUARD, Albert. in O Indivíduo. Entrevistas do Le Monde. Ed. Ática, 1989.
- JANNUZZI, Gilberta. "Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais". in Revista Cedes, nº 23, Educação Especial, Cortez, 1989.
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Horizonte Universitário, Lisboa, 1978.
- MOYSÉS, M.A. e COLLARES, C.A. "A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem" in Caderno CEDES. nº 28 Papirus, 1992.
- NOGUEIRA, Ana L. Horta. "Eu leio, ele lê, nós lemos: Processos de negociação na construção da leitura." in SMOLKA, A.L.B. e GÓES, M.C.R (org). A Linguagem e o outro no espaço escolar. Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso (org.). MAUSS - Antropologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 11, S.P. Ed. Ática, 1979.
- PASCHOALICK, Wanda C. "Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília." Dissertação de Mestrado, PUC S.Paulo, 1981.
- PATTO, Maria Helena S. A Produção do Fracasso Escolar. T.A. Queiroz Editor, São Paulo, 1993.
- PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. Ed. Perspectiva, S.P., 1990.
- PINO, Angel. "A Interação Social: Perspectiva Sócio - Histórica, in Série Idéias, F.D.E., S.P., 1992.

SÃO PAULO Secretaria da Educação. SE/CENP. Diretrizes da Educação Especial. São Paulo, 1987.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. S.P. Martins Fontes, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza B. "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade) da sala de aula." in Cadernos Cedes nº 23, Educação Especial, Cortez, 1989.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, São Paulo, 1988.

_____. Obras Escozidas. Tomo II. Visor Distribuciones, S.A. Madrid, 1993.

_____. Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WERNER, Jairo. "Desenvolvimento e Aprendizagem da criança: Contribuição para a desmedicalização do fracasso Escolar." Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, R.J., 1992.

WERNER, Jairo e ALVES, Kátia. Estudo Exploratório sobre Programas e Modalidades do Ensino Especial do Município do Rio de Janeiro. R.J. Mimeo, 1994.

WERTSCH, J.V. Vygotsky e la formacion social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988.

BONFANTINI, Massimo e PRONI, Giampaolo. "Suposição: Sim ou não? Eis a questão", in ECO e SEBEOK. O signo de três, Perspectiva, São Paulo, 1991.

ANEXOS

ANEXO 01

(O professor recebe esta ficha para preencher, quando solicita encaminhamento de alguma criança da classe regular para uma avaliação psicológica)

FICHA DE ENCAMINHAMENTO

Escola: _____
Nome do aluno _____
Sexo _____ Idade _____
Endereço: _____

DESCREVER DETALHADAMENTE O MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:

HÁ QUANTO TEMPO OBSERVOU O PROBLEMA?

QUAL É A SITUAÇÃO E A FREQUÊNCIA EM QUE ACONTECE O PROBLEMA?

COMO É A FORMA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO QUANDO OCORRE A PROBLEMÁTICA ACIMA?

OS PAIS COMENTARAM SOBRE O PROBLEMA DA CRIANÇA?

Nome do professor: _____
Data de nascimento: _____

Professor

Diretor

ANEXO 02

Senhor(a) Professor(a)

O presente instrumento é uma sugestão para registro das dificuldades apresentadas pelos alunos, visando auxiliá-lo na avaliação educacional e posteriormente, se necessário, para uma avaliação psicológica.

Solicitamos que esse levantamento pedagógico abranja alunos com experiência escolar de pelo menos (dois) 02 semestres completos no Ciclo Básico e seja posterior a um período de observação global dos envolvidos para que este registro seja o mais fiel possível.

O referido roteiro foi elaborado visando a atender ao artigo 16 da Portaria CENP/CEI/COGSP/DAE, publicada no D.O. de 24/12/86 que prevê para atendimento em Educação Especial que o aluno deverá ser caracterizado através de avaliação específica realizada por equipe interdisciplinar, precedida de avaliação educacional.

P.S. Pedimos a fineza de enviar este roteiro preenchido ao psicólogo, pois servirá de subsídios para elaborar sua conclusão diagnóstica.

São Paulo/89

Roteiro de Observação do Aluno

I. Dados de identificação pessoal:

Escola Estadual _____

Nome do aluno _____

Data e local de nascimento _____

Ano de matrícula no C.B. _____

Início da observação _____

Professor atual _____

II. Comportamento sim não às vezes

1. Compreende as instruções dadas coletivamente?
2. Tem criatividade? (idéias novas, soluções originais)
3. É disciplinado?
4. É atento?
5. É emotivo? (chora facilmente, magoa-se facilmente)
6. É sensível à críticas?
7. Mantém bom relacionamento com o professor?
(aproxima-se, aceita aproximação)
8. Mantém bom relacionamento com os colegas?
9. Participa bem em atividades de grupo? (coopera, aceita opinião)
10. É autoritário? (procura impor-se sim não às vezes
como chefe)?
11. É provocador?
12. Sabe defender-se?

13. Procura chamar a atenção?
(falando alto, movimentando-se)
14. A criança é "desligada"? _____
Exemplifique _____
15. É capaz de concentrar-se em tempo suficiente para a realização de uma atividade? _____
Exemplifique _____
16. Completa tarefas simples e familiares num tempo determinado? _____
Exemplifique _____
17. Relembra desde ordens simples até conceitos mais elaborados? _____
É agitado? (movimenta-se muito, mexe-se na carteira; na fila) _____
Quando? _____
19. Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física? _____
Em que situações? _____
20. Mostra-se excessivamente retraído prejudicando sua interações sociais? _____
Exemplifique _____
21. Tem noção de perigo? _____
Exemplifique _____
22. É excessivamente medroso diante de situações novas? _____
Exemplifique _____

23. Responde de forma negativa a qualquer tipo de solicitação (do colega, do adulto)?_____

Exemplifique_____

III. Hábitos de Organização: sim não às vezes

1. Senta-se corretamente

2. Caminha corretamente

3. O traçado é firme (da escrita, do desenho)

4. É lento na execução dos trabalhos

5. A audição é aparentemente normal

6. A visão é aparentemente normal

7. Tem memória visual

8. Tem memória auditiva

9. Apresenta sinais de fadiga

10. Como a criança se organiza no trabalho escolar?

(ex: pula linha, folhas de caderno, não conserva o material escolar etc)_____

Exemplifique_____

11. Como é a organização dessa criança nas atividades cotidianas? (classe, recreio etc)_____

Exemplifique_____

IV. Rendimento Escolar:

A. Língua Portuguesa: sim não às vezes

1. Conhece as vogais

2. Domina sílabas simples

3. Domina sílabas lh, nh, ch

4. Domina sons de r, s, l, m, n, finais
5. Domina sílabas com r, l, intercalados
6. Domina sons de x e z finais

7. Como é sua leitura oral? _____

Dificuldades:

Omite letras e/ou sílabas? _____

Exemplifique _____

Troca letras e/ou sílabas? _____

Exemplifique _____

Usa excessivamente o apoio do dedo? _____

8. Como é sua linguagem oral? _____

Dificuldades:

Fala errado? _____ Exemplifique _____

Omite fonemas? _____ Exemplifique _____

Troca fonemas? _____ Exemplifique _____

9. Como é sua linguagem escrita? _____

Dificuldades:

Escreve errado no ditado? _____

Apresenta omissões? _____ Exemplifique _____

Apresenta trocas _____ Exemplifique _____

Apresenta inversões? _____ Exemplifique _____

10. Escreve errado ao fazer cópias? _____

Omite letras _____ Exemplifique _____

Troca letras _____ Exemplifique _____

Inversões _____ Exemplifique _____

Outras (legibilidade, espaçamento, pressão do lápis)

11. Escreve com clareza na redação? (seqüência de idéias, criatividade)_____

B. Matemática: sim não às vezes

1. Tem noção de quantidade

2. Soluciona problemas simples

3. Conhece a moeda nacional

4. Adquiriu os conceitos básicos:

cor, tamanho, quantidade, forma,

posição)_____

Exemplifique as dificuldades_____

5. Relaciona número à quantidade?_____

Conhece seqüência numérica?_____

Oral_____até quanto?_____

Escrito_____até quanto?_____

Como é seu raciocínio matemático?_____

Resolve operações matemáticas com material concreto?__

Exemplifique_____

Reconhece valor do dinheiro e sabe usá-lo?_____

Resolve operações matemáticas sem material concreto?__

Soluciona problemas aplicando a técnica de subtração e adição? Sozinho ou necessita reforço do professor?_____

Exemplifique_____

V. Parecer do Professor

1. Destaque os aspectos positivos da criança
2. Que outras observações você faria sobre essa criança?

Data_____

assinatura do professor

ANEXO 03

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
D.E. CAMPINAS

Aos Srs Diretores e prof. com classe de Ed. Especial

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL :
INFORMAÇÕES BÁSICAS
1989

Educação Especial

Natureza da Educação Especial

A educação Especial é parte integrante da Educação Geral e fundamenta-se na proposta da Secretaria de Educação de uma escola democrática, orientando a integração do aluno excepcional no processo educacional comum para que possa usufruir das oportunidades oferecidas aos alunos em geral.

A Educação Especial atende a alunos:

- deficientes auditivos
- deficientes mentais
- deficientes visuais
- superdotados e talentosos

A Educação Especial proporciona:

- ensino de pré-escola
- ensino de 1º grau
- ensino de 2º grau

As normas gerais da Educação Especial, conforme art. 9º da Lei Federal 5692/71, foram fixadas pela Deliberação CEE 13/73. Operacionalizando as normas contidas na citada Deliberação, temos em vigor: a Resolução SE 247/86, que dispõe sobre a Educação Especial nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual; a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, que dispõe sobre a orientação para atendimento á demanda escolar; a Instrução DAE, que caracteriza o escolar para fins de elegibilidade.

- classe especial
- sala de recursos
- unidades de ensino itinerantes
- unidade especial de ensino

Classe especial - 30 m²/ 1 professor especial

Regida por professor especializado que proporciona ensino de pré-escola à 4ª série. A classe especial deve funcionar sempre que possível, no mesmo período das classes comuns para facilitar a participação de seus alunos nas várias atividades da escola. Poderão também ser criadas classes especiais para portadores de deficiências físicas em hospitais que abriguem crianças ou jovens em idade escolar.

O quadro curricular a ser observado nas classes especiais é o mesmo elaborado para as classes comuns, cabendo aos professores especializados a sua adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos.

A avaliação quanto ao rendimento escolar deverá ser feita a mesma sistemática das classes comuns, com observação de que os conceitos foram emitidos tendo em vista os objetivos propostos para a classe especial.

Sala de Recurso - deficiente visual

O aluno é matriculado na classe comum e inscrito na sala de recurso. O atendimento feito por professor especializado a alunos deficientes matriculados em classe comum ou mesmo em classe especial, que necessitam de acompanhamento complementar para superar suas dificuldades específicas. Esse atendimento é prestado, prioritariamente, a alunos da própria

escola e, havendo vagas, a alunos de outras unidades escolares.

Unidade de ensino itinerante - D. Auditivo

Atendimento prestado por professor habilitado que, sediado em uma unidade escolar, se desloca para as escolas onde estão os alunos deficientes que deles necessitem. Os objetivos desta modalidade de atendimento são os mesmos prescritos para as salas de recurso.

Unidade especial de ensino

Funciona junto às escolas comuns e o atendimento médico e terapêutico é dado paralelamente ao atendimento educacional, ministrado em classes especiais para alunos deficientes físicos. O professor especializado deve trabalhar de maneira integrada com os profissionais da área médica, visando conseguir melhor rendimento do aluno.

Importante:

- Os alunos portadores de múltiplas deficiências (ex: DV + DM; DV + DF; DA + DM...) poderão se beneficiar do atendimento combinado devendo permanecer por maior tempo na classe que atender a sua deficiência mais acentuada.

- Os alunos superdotados e talentosos serão atendidos em classe comum através de programas de enriquecimento curricular.

RECOMENDAÇÕES GERAIS

O trabalho desenvolvido pela educação especial - em qualquer das modalidades - faz parte do plano educacional da escola.

À equipe de direção compete facilitar os mecanismos integradores, sejam eles de natureza técnico-administrativa (matrículas, horários, calendários...), ou de natureza pedagógica (orientação a professores, assessoria e apoio técnico em assuntos relativos a planejamento, organização de trabalhos e outros.)

É importante que "todos" os elementos da escola estejam bem esclarecidos e conscientes dos aspectos que se referem à educação especial (clientela, modalidades, avaliação etc).

Procurar observar as condições de funcionamento das classes especiais no que se refere a:

- adequação das instalações físicas conforme legislação em vigor;

- existência e condições de funcionamento do material permanente específico;

- qualificação profissional do regente da classe especial, conforme legislação em vigor.

Assegurar o direito à matrícula de todas as crianças excepcionais que tenham condições de se beneficiarem do processo educacional.

Garantir a permanência do aluno, suspeito de deficiência na classe comum, enquanto aguarda os resultados da avaliação diagnóstica para um possível encaminhamento à classe especial.

Encaminhar para as modalidades de atendimento

especializado "somente" os alunos avaliados nos termos na lei em vigor.

Assegurar aos professores de educação especial, sempre que necessário, de reuniões de pais, independentemente do calendário escolar.

A escrituração das classes especiais deve ser feita obedecendo à legislação em vigor para o ensino regular.

O SEE da CENP presta assistência técnico pedagógica a todos os elementos envolvidos na educação especial.

Encaminhar para avliação diagnóstica somente os alunos que já tenham se beneficiado, em classe comum, de todas as oportunidades educacionais. Problemas de aprendizagem e de comportamento não significam necessariamente rebaixamento intelectual - outros fatores podem estar interferindo no processo de aprendizagem.

Legislação:

Deliberação CEE 13/73

Resolução SE 247/86

Portaria Conjunta - Instrução DAE - DOE 01/10/86

retificado

em

24/12/86

ANEXO 04

TEXTO DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO, ELABORADO
PELA ESCOLA

José - 11 anos - nascido em 13/07/81

Iniciou seu 1º ano de escolaridade em 1989. Não conseguiu atingir os objetivos propostos nos dois primeiros semestres para promoção de 2ª série, apresentando lentidão, falta de interesse.

Nos subseqüentes, além de desmotivado, apresentou certa regressão ao pouco adquirido, se negando (aparentemente) a aceitar qualquer que fosse a informação em sala de aula.

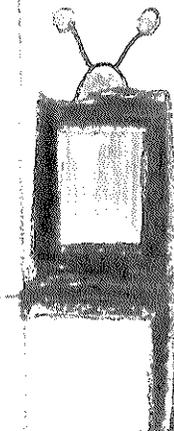
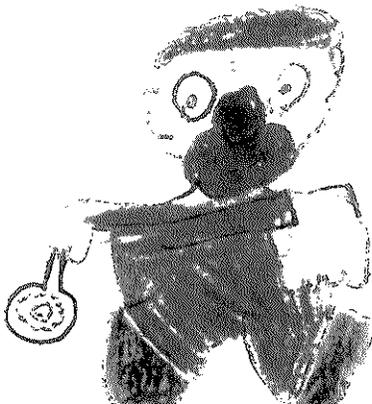
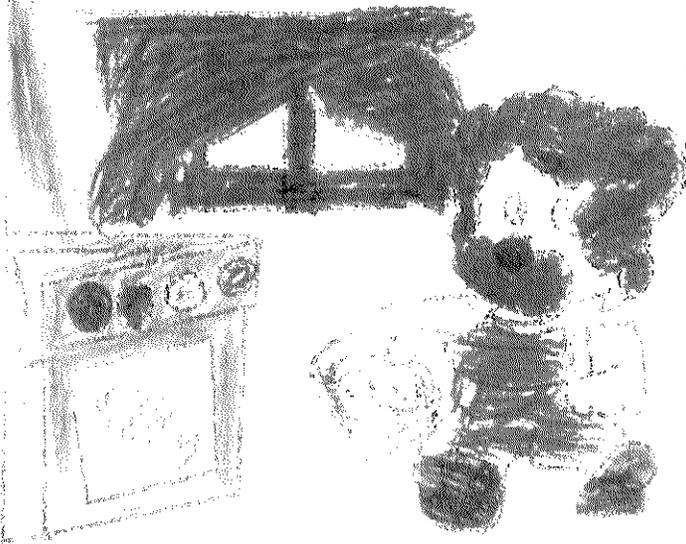
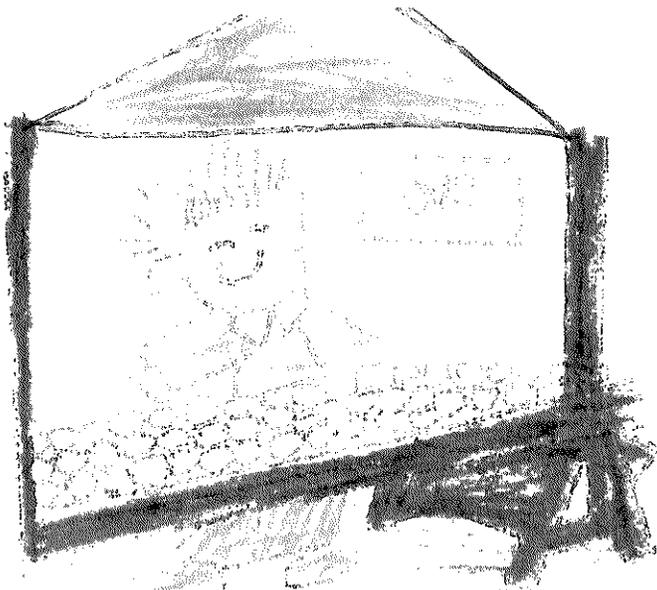
Apresentou um rendimento fraco em relação às atividades propostas em classe, das diferentes disciplinas. Sente dificuldade em se adaptar a situações novas. Troca letras e não consegue construir pequenos textos, com coerência e clareza.

Preocupados com possível possibilidade de bloqueio na aprendizagem, procuramos esta entidade para parecer sobre a criança e família.

Obs: Estes dados foram coletados no período de 1989 a 1992.

05 de março de 1993

ANEXO 05



APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO NO ANO DE
1993

9º SEMESTRE DO CB - ano: 1993

PORTUGUÊS- O aluno apresentou um avanço muito grande na escrita; ao final do semestre já produz textos com coerência. Sua grande dificuldade ainda é a leitura, o que atrapalha seu avanço que poderia ser maior. Não interpreta tudo, em decorrência da má leitura, mas compreende as coisas; oralmente e no desenho chega a se destacar dos demais alunos da classe, pois tem percepção rápida das coisas e se expressa com bastante clareza.

MATEMÁTICA - Tem bom raciocínio, efetua adição, subtração e multiplicação sem reserva; quando encontra dificuldades se esforça e encontra rapidamente a solução dos problemas.

ESTUDOS SOCIAIS e CIÊNCIAS - O aluno participa das aulas e é muito interessado em aprender.

10º SEMESTRE DO CB - ano: 1993

Relatório apresentado pela professora substituta, que assumiu a classe no 2º semestre/93

PORTUGUÊS - José, observando e comparando seus textos do começo do 1º semestre deste ano com os do final do mesmo semestre já percebe-se um grande avanço. Agora, no fi-

nal do 2º semestre deste ano, o aluno está escrevendo com coesão, coerência, pontuação e paragrafação. Escreve ortograficamente com alguma dificuldade, utilizando a transcrição fonética e por vezes juntura em algumas palavras - nada que um trabalho de leitura e escrita de diferentes tipos de texto não resolva.

Quanto a sua leitura, a dificuldade ainda existe, porém tem muito interesse em ler. Ultimamente os livros escolhidos por ele para ler são aqueles que possuem textos longos, o que ajudou a superar as dificuldades na interpretação. Consegue corrigir os textos dos colegas bem como reestruturar os seus, com orientação da professora.

MATEMÁTICA - Tem muita facilidade e rapidez. Efetua adição, subtração e multiplicação com e sem reserva; decompõe numerais até 1000 nas diversas ordens.

Prefere trabalhar em grupo, colabora e pede ajuda dos demais. Sua participação na classe é muito boa e apenas algumas vezes fica desatento nas atividades que não lhe interessam.

Conhece as regras da classe e tenta respeitá-las.

ANEXO 07

ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ - 30/12/1993

Na escola, na sala de aula de José

Presentes: Pesquisadora, mãe de José, professora e a diretora da escola.

Contamos a ela sobre nosso interesse por José, nossa pesquisa e participação durante o ano, junto à classe de seu filho.

Perguntamos como era José. Que ela nos dissesse o que acha mais importante dizer sobre ele.

"É uma pessoa ótima, não é de perder a paciência. É o filho mais novo. Os irmãos são: um moço de 16 anos, uma moça de 14 e ele que fez 12 anos em julho. É esta irmã que ajuda o José".

Quisemos saber como era José antes de entrar para a escola.

"Em casa, eu ensinei o abecedário e quando chegou com 07 anos, na primeira série, ele não lia nem escrevia mais. Mas ele sabia bem, em casa. Daí a professora passou ele para o prezinho. Falaram que ele não tinha o pré e que fazia falta.

Mas no pré não adiantou nada.

Ele foi sempre bom em desenho.

Foi para a primeira série com 08 anos e a professo-

ra reclamava que ele não acompanhava as outras crianças. Que tinha preguiça.

Ele andou com treze meses, falou cedo. Sempre foi uma criança normal, até entrar na escola. Aprendeu números de 01 a 100 antes de entrar na escola e sabia todo o alfabeto - escrever e ler. Escrevia o nome dele desde pequeno."

Solicitamos que nos dissesse o que aconteceu com seu filho, nestes anos escolares anteriores.

"Ele chorava para não vir para a escola.

Com 09 anos ele repetiu. Não lia nem escrevia, não copiava. Em casa não tinha vontade de ler.

Ele sempre perguntava se estava bom o que ele fazia. Queria fazer tudo perfeito, mas não aceitava ajuda. Se tivesse um erro mostrado ele ficava bravo. Até chorava e não queria fazer mais nada.

Quando eu ficava brava com ele porque ele estava repetindo o ano tantas vezes, ele me dizia : - Não importa, eu quero ser caminhoneiro e não precisa de muito estudo. Mas eu sempre dizia para ele que era importante ler.

Continuamos querendo saber mais. Perguntamos sua opinião sobre a relação de José com a escola, neste ano de 1993.

"Neste ano está pedindo ajuda. Está aceitando mais. Agora sai até debaixo de chuva para vir na escola. Faz as

lições de casa sozinho e todos os dias."

Quanto às queixas em relação a José, que as professoras faziam quando da vinda às reuniões bimestrais, ela nos contou:

"Ele é muito lento. A professora dizia que ele copiava uma linha e parava para conversar".

Quisemos saber o que ela sabia sobre o tipo de ajuda que foi dado a seu filho, na escola, diante das dificuldades apresentadas.

"A professora não ajudou. Ela separou ele no grupo dos mais fracos, em 1992. Não deu resultado nenhum. Ele dizia que ia parar de vir na escola".

Neste momento da conversa, a diretora mostrou-se indignada com a atitude da professora, declarando que, separar alunos por fileiras de fracos, médios e fortes não era orientação de "sua" escola e disse:

Mãe, a senhora precisa vir à escola para contar estas coisas. Isto não é para existir e nesta escola não se costuma separar as crianças desta forma. A gente gosta de misturar as crianças nas classes. Estou sabendo desta história de fileira dos fracos, só agora!

No ano que vem, vou olhar bem para o seu filho. Pode deixar. Vou ficar de olho. A senhora também venha conversar com a gente se notar alguma coisa errada."

Prosseguindo o diálogo, quisemos saber com mais detalhes o que ela pensava sobre os motivos que poderiam estar presentes no fato de José estar gostando mais da escola, neste ano.

"Ele ficou muito contente de trabalhar em grupo. Ele me disse que tem um colega, o Marcos, e ele me disse: - Mãe, o Marcos ajuda eu e o que ele não sabe eu ajudo ele.

Quando ele me contou isto eu falei para ele: - Se você estiver só copiando dele eu vou conversar com a professora. Ele me respondeu: - Pode ir.

Ele me fala, lá em casa, que a professora dá tanta atenção pra ele, que a outra do ano passado não dava."

Queríamos saber sobre José, em casa. O que faz, do que gosta...

"Ele tem boa cabeça para ajudar a gente. Poda a grama, aprendeu a nadar, ajuda o pai, cata mato, varre. Ele é muito mais rápido que o irmão mais velho, no serviço.

Sabe o que eu acho? Ele tinha medo das professoras, nos anos passados - tinha pânico - chorava e não enxergava mais nada. Ele ficava tão triste quando a professora escrevia em seu caderno

A esta altura da entrevista, quisemos saber sobre a avaliação para qual José foi encaminhado e seu o parecer a

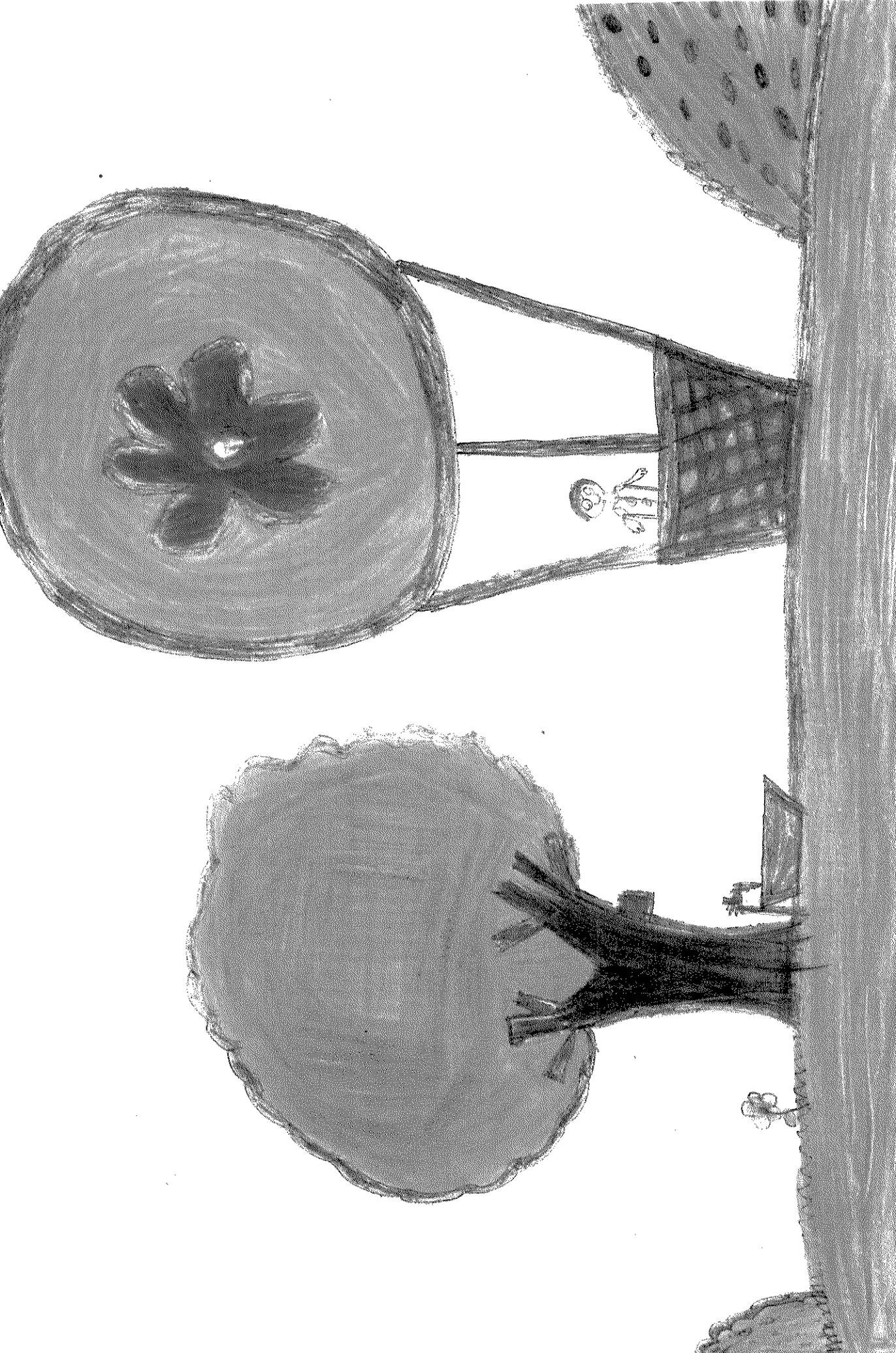
respeito da proposta da instituição que o avaliou.

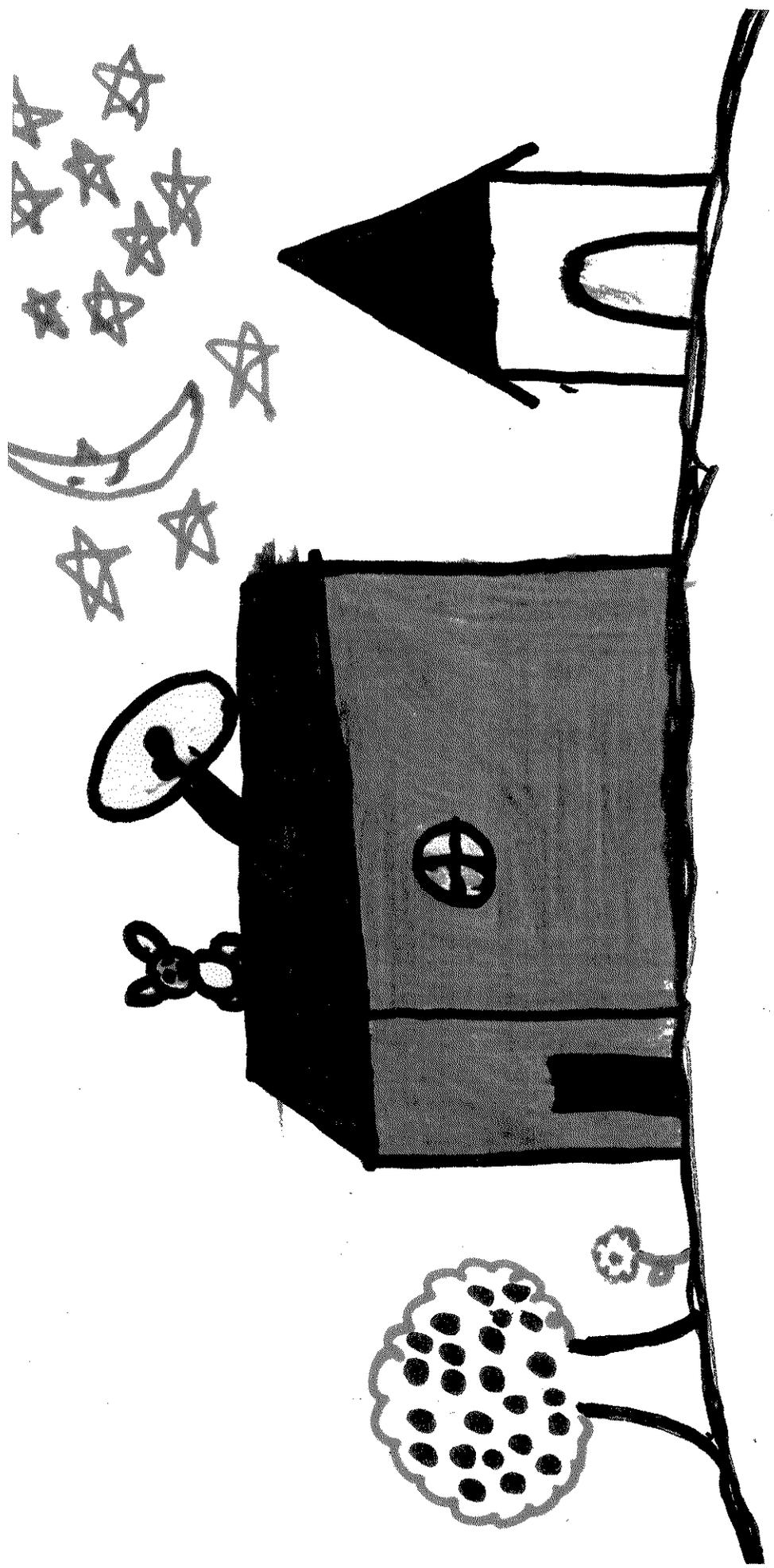
*"Eu perguntei para a psicóloga se ele tinha conser-
to e ela disse que tinha. Ela me disse que ele tem que apren-
der a gostar da escola para se desenvolver. Ele começou a ir
uma vez por semana para ser atendido por uma pedagoga, mas
foi algumas vezes e não chamaram mais."*

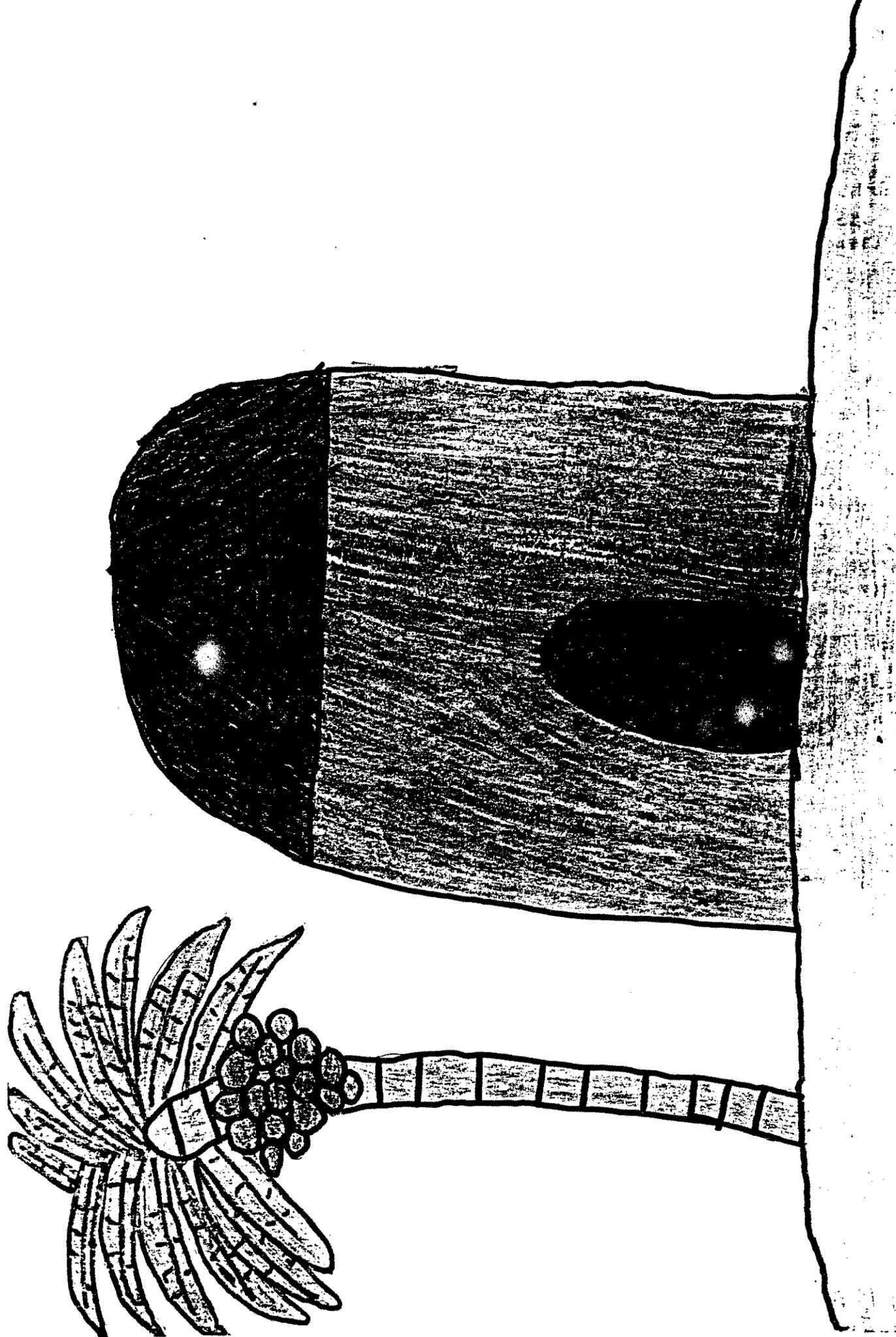
A mãe de José fez um pedido à diretora da escola,
antes da despedida:

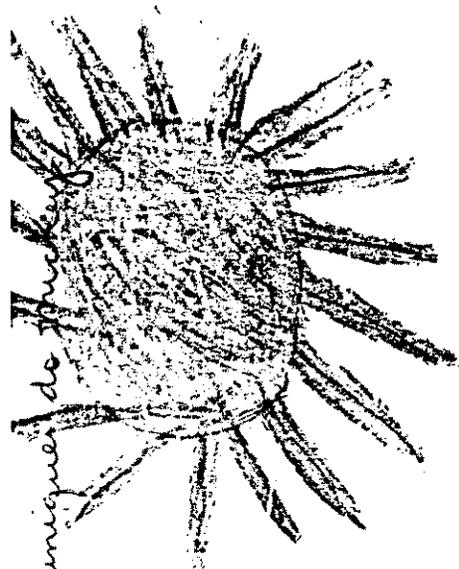
*"A senhora não conta nada para a professora do ano
passado. Tenho medo que persigam meu filho."*

ANEXO 08

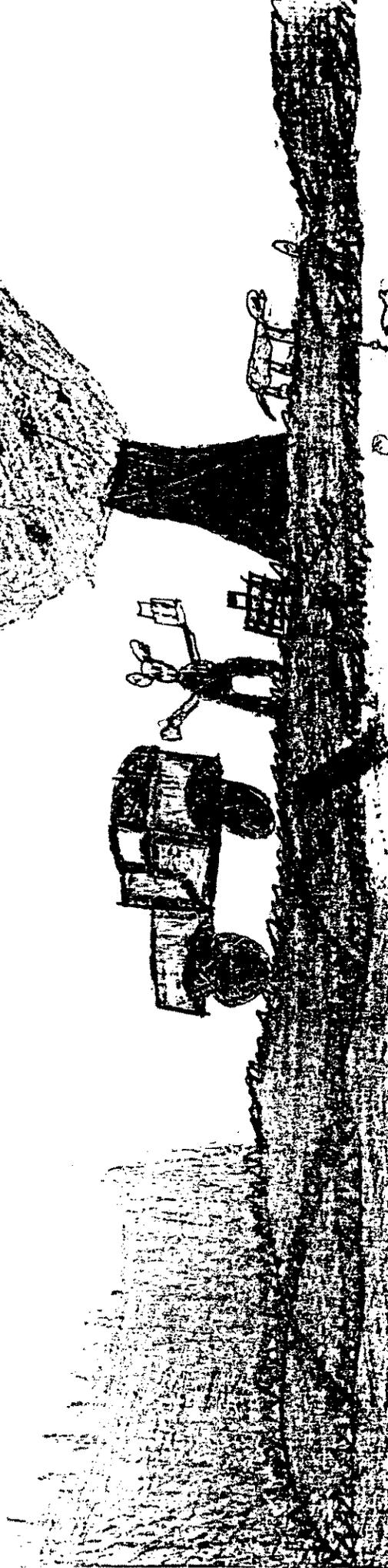
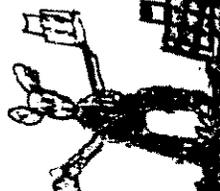
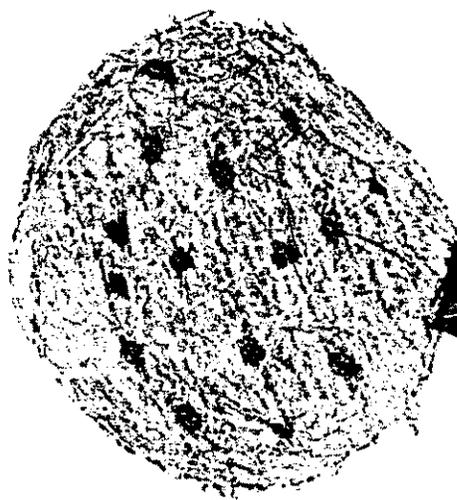








Desenho da estória: "O Pequeno Rei do Truck"



SUGESTÕES PARA TRABALHAR COM TEXTOS

Este texto foi derivado de sugestões dos vários autores referidos na bibliografia, apresentada no final.

I. LEITURA

A leitura envolve reprodução e produção de significados. Por isso não é possível trabalharmos com roteiros pré-estabelecidos, como "modelos" de leitura para todo e qualquer texto.

A leitura que o professor pode fazer não é a única leitura possível. Há sempre novas possibilidades de leitura, dependendo da história de leitura de cada um e do texto.

Não se trata portanto de um modelo de trabalho, mas apenas um roteiro que indica caminhos e reflexões.

A primeira questão é: LER PARA QUÊ?

Podemos ler em busca de divertimento, de emoção, de prazer. Podemos conhecer, pela leitura, os sentimentos dos outros e as diferentes formas de pensar sobre as coisas. Na leitura pode-se buscar informações, orientações, novos conhecimentos. É possível tirar dúvidas, confirmar hipóteses ou obter dados para rejeitá-las. Buscar na leitura a música, a poesia, a notícia, a receita...

Todas essas possibilidades devem estar presentes

nas escolhas do que levar para a sala de aula e propor aos nossos alunos como material de leitura.

A segunda questão: O QUE LER?

Uma leitura pode ser vista, vivida, ouvida, sentida, falada, cantada...

As crianças, desde cedo devem entrar em contato com uma diversidade de textos e de bons escritores.

Devem ler poemas, canções, lendas, parlendas, cartas, notícias, receitas, narrações, contos de fada, regras de jogo, histórias em quadrinhos, livros de histórias, textos informativos (de Ciências, de História, de Geografia, de Matemática), textos dos colegas, mapas, histórias mudas, desenhos, gestos, filmes, peças de teatro, jornais, revistas...

Terceira questão: COMO LER ?

O primeiro contato das crianças com a leitura, se dá através da leitura do outro. Ela ouve histórias, ouve ensinamentos, escuta músicas etc. Ouvir é uma das formas de ler.

As crianças devem ter oportunidades de vivenciarem diferentes maneiras de ler: baixinho, em silêncio, em duplas, em voz alta (quando o texto é próprio para este tipo de leitura), imitando diferentes tons de voz, colocando-se no lugar dos personagens, sentindo as situações, concordando, discordando. Ler como quem está alegre, triste, bravo, dependendo

do texto. Ler em coro, fazendo jogral, cantando...

Até aqui tratamos bastante resumidamente de três questões sobre a leitura: ler para quê? Ler o quê? Como?

Na organização da prática de leitura em sala de aula, é possível perceber alguns Momentos de Leitura.

1. Leitura - Prazer: Ler da primeira vez para conhecer o assunto, gostar ou não gostar, concordar ou discordar, imaginar-se na situação, apreciar as ilustrações ou ilustrar, fazer comparações com outros textos lidos, vividos, sentidos...

2. Leitura-Estudo: Querer saber mais. Ler outras vezes para tentar conhecer melhor quem escreveu, quem ilustrou, quando escreveu e para quem. Perceber como o texto foi escrito, recontando-o. Observar a seqüência dos fatos, remontando-a e comparando as possibilidades/impossibilidades de outras seqüências. Estabelecer relações entre os acontecimentos, entre o vivido e o escrito, entre a possibilidade ou não de verossimilhança.

Relacionar texto com título. Distinguir narrador e personagens. Observar pontuações e seus efeitos. Situar-se em relação ao espaço e ao tempo. Perceber as maneiras diferentes de produzir um texto triste, alegre, verdadeiro, ficcional. Mudar pontos de vista, colocando-se no lugar de um ou outro personagem, em uma ou outra situação. Perguntar sobre as palavras, as expressões e confrontar significados... Perceber como as palavras foram escritas, comparar modos de falar com

modos de escrever...

Quanto ao estudo da palavra escrita deve-se trabalhar a comparação entre a oralidade e a escrita, como por exemplo: fala-se DISSI e escreve-se DISSE; fala-se VOIMBORA, escreve-se VOU EMBORA. Importante também é reconhecer as possibilidades de escrita coloquial e abreviada, quando da fala de certos personagens. Ex: Chico Bento diz NÓIS e se não disser assim e assim não for grafado, não será Chico Bento. As crianças dizem "manhê". Em algumas situações cabe melhor o "tá" , o "prá" etc...

A leitura-estudo deve também levar a atividades de comparação entre as junções e segmentações da fala e da escrita pois as crianças, no início da alfabetização juntam e separam palavras como por exemplo: " elecomeu", "em controu". Há regras de escrita que diferem das da fala e as crianças, que já falam, ainda não conhecem as regras da escrita. Estão na escola para isto.

Outras questões sobre o funcionamento da escrita devem ser trabalhados: o registro das falas dos personagens (distinção narrador/personagem), o uso das letras maiúsculas e minúsculas (considerando a liberdade de uso de uma ou outra forma, dependendo das intenções do autor). Há muitas situações nas quais pode-se ver escritos nomes próprios com letras minúsculas.

3.Leitura-Pretexto

Podemos ir a um texto para utilizá-lo na produção de outros textos. não se trata de usar o texto para retirar

dele os exercícios gramaticais. Isto seria, segundo Geraldini (1991) ilegitimar um texto.

No entanto, a leitura nos sugere trabalhar a dramatização, a paráfrase oral e escrita, a ilustração, a busca de outros textos para completar idéias ou tirar dúvidas. Deve-se, nas séries iniciais, pedir aos alunos que estudem o texto, caso se vá precisar da leitura em voz alta. Cagliari (1989) diz que é preciso deixar que a criança estude bem um texto, decifre-o e treine sua leitura para depois pedir que ela leia em voz alta. Para alguns textos, pode-se pedir que as crianças sugiram outro final, outro "climax", outro título.

II PRODUÇÃO DE TEXTO

Deve-se combinar o que fazer com as produções. Escreve-se para ser lido. É importante organizar formas para que os textos dos alunos sejam realmente lidos por mais de uma pessoa.

As produções podem e devem ser: Coletivas, individuais, em duplas, em grupo...

É preciso clareza na proposta de produção, articulando-a com:

- os objetivos do momento
- o texto trabalhado
- o interesse dos alunos
- os objetivos da série
- as necessidades dos alunos

Só assim é possível avaliar avanços e recuos.

Pode-se propor que as crianças recontem o que leram, reescrevam partes dos textos, ilustrem partes ou o texto todo, dramatizem, transformem alguns textos em histórias em quadrinhos, em música, em poesia, em notícia...

As produções devem partir de discussões anteriores.

A proposta precisa ser clara e desafiante. Deve sugerir um texto, entendido como unidade de sentido. Geraldi (1992) define texto como sendo "uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado" (p.101). Deve cumprir a sua finalidade - ser lido.

Apresentamos algumas propostas de produção de textos. Cada uma destas propostas saiu em classes diferentes, com professores diferentes e dependeram basicamente do texto que leram e da discussão que tiveram.

"Como seria a história de se fosse contada pelo pai dele?"

"E se tal coisa não tivesse acontecido, como seria esta história?"

"Imagine-se o personagem"

"Conte uma história em que o personagem seja..."

"Conte a história que lemos dando a ela um final....."

"Você já passou por uma situação semelhante? Como foi? Conhece alguém que já viveu esta situação?"

" O ... contou como foi um dia de sua vida. Conte você um dia da sua."

"Você concorda ou discorda com a atitude de....?
Escreva uma carta para ... como se ela existisse mesmo, comentando sobre sua atitude."

"Imagine que você está em tal lugar, como você resolveria a situação?"

"Paulinha tentou convencer sua mãe de....fazendo...Como você tenta convencer a sua mãe?"

ATENÇÃO: As propostas de produção partem sempre do trabalho anterior. Não se trata de temas livres ou títulos estranhos. É difícil escrever a partir do nada.

Nas séries iniciais é recomendável que algumas idéias sejam discutidas antes do aluno escrever sozinho. No caso de produção coletiva ou em duplas, a discussão se dará naturalmente.

A primeira versão deve ser escrita no rascunho, de preferência em folhas soltas. Escreve-se sem preocupação. É momento da elaboração da sensibilidade.

Depois da primeira versão escrita, os alunos podem sentar-se de 2 em 2 e trocarem os textos. É o momento de um aluno dar opinião sobre o texto do outro e de ajudarem-se. Momento de interlocução.

Um diz para o outro sobre o título, clareza, pontuação, ortografia, coerência etc, etc. Um diz para o outro se entendeu ou se está confuso e qual parte está clara ou confusa. É o leitor perguntando para o escritor.

Cada um dos alunos ou duplas, volta ao seu texto e

o reescreve para só depois entregar ao professor.

Até este momento, o professor orientou a classe e cada aluno que necessitou, mas não teve os textos recolhidos ainda.

É interessante pedir para que cada aluno compare a primeira versão com a segunda e descubra o que foi alterado e porquê. Se ficou mais claro para o leitor ou não.

ATENÇÃO: Este trabalho de revisão, os alunos levam 2 ou 3 anos para aprenderem a fazer. É preciso paciência! É preciso ensinar! É preciso fazer junto!!!

Quanto a produção de texto coletivo, deve-se dizer que esta é uma prática que deve ser vivenciada muitas vezes, em sala de aula. Em todas as disciplinas.

Depois da leitura (em qualquer modalidade de texto), junto com a classe, propõe-se uma situação de produção.

Nas séries iniciais, a produção coletiva acontece antes da individual, pelo menos algumas vezes no mês.

Os alunos e o professor vão colocando suas idéias a respeito do assunto ou vão narrando a história proposta. O professor vai escrevendo na lousa, à medida que as idéias vão surgindo. O professor vai questionando sobre a seqüência, os parágrafos, a pontuação, a melhor palavra para a tal finalidade, a concordância, as diferentes possibilidades, a adequação ao título e à proposta, a coerência, a completude de idéias, a ortografia,...

Na verdade, a produção coletiva pode alcançar dois grandes objetivos: a construção conjunta e democrática - vivência da cooperação - e a aprendizagem das convenções da escrita, trabalhadas pouco a pouco.

Após o texto pronto, pode-se pedir que os alunos copiem ou pode-se entregar mimeografado para que coleem em seus cadernos ou guardem em suas pastas. Este texto servirá para leitura, troca com outra classe, "dica" de como se pode escrever um texto, para montagem de um livro dos textos coletivos daquele ano ...

Vimos as práticas da Leitura e da Produção de textos. Agora vamos conhecer um pouco sobre a prática da Análise Lingüística.

III ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Esta prática está sempre articulada com as outras duas: leitura e produção. Ela também deve estar baseada nos objetivos da série, do bimestre, da semana.

Faz-se a análise da língua em vários momentos, durante as aulas: quando se faz leitura-estudo, quando se compara escritos, quando se levanta hipóteses sobre a escrita, quando se analisa semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita etc, etc.

No entanto, há um momento dedicado especialmente a esta análise. É o momento da REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO.

O professor leva para casa os textos individuais ou

em duplas de seus alunos. De acordo com os objetivos e as necessidades de seus alunos, escolhe um deles para reestruturar. Prepara a reestruturação para que possa ter claro o que quer trabalhar com a classe. O texto escolhido deve revelar os problemas da classe ou também os avanços dela.

De um lado da lousa, escreve o texto escolhido, tal como foi escrito, apenas limpando a ortografia, no caso de se tratar das séries iniciais. A vivência com esta prática tem nos mostrado que as questões de ortografia, nas séries iniciais, não devem ser tratadas durante a Reestruturação de Textos, mas em outros momentos especialmente dedicados a isso.

É preciso pedir autorização para o autor do texto. O aluno deve consentir com este trabalho em relação ao seu texto.

Lê-se o texto e analisa-se as questões em pauta: a seqüência, a coerência, a clareza, as idéias completas, as repetições de palavras, o parágrafo etc, etc.

DEVE-SE TRABALHAR ALGUNS PONTOS DE CADA VEZ. NAS SÉRIES INICIAIS, O OBJETIVO É QUE ESCREVAM TEXTOS COMO UNIDADES DE SENTIDO, COM COERÊNCIA E COESÃO. ESTÃO INICIANDO O USO DA PONTUAÇÃO E AINDA LEVANTANDO HIPÓTESES ORTOGRÁFICAS.

Do outro lado da lousa, que foi dividida ao meio, vai-se reescrevendo o mesmo texto, arrumando-o, melhorando-o, sempre de acordo com os objetivos e com a autorização do autor.

Ao reescrever, a participação dos alunos e a orientação do professor vão constituir um diálogo imprescindível.

Ao final da reestruturação, os alunos comparam os dois textos - o que mudamos? por quê? onde alteramos? o que fizemos? Analisam se ficou melhor e sempre justificando suas opiniões. Percebem que mesmo depois da reestruturação haveria outras formas de escrever. NÃO HÁ SÓ UMA MANEIRA DE ESCREVER SOBRE UM MESMO ASSUNTO.

É possível reestruturar um mesmo texto mais de uma vez e percebe-se que há muitas possibilidades de se trabalhar com a língua.

A REESTRUTURAÇÃO é um momento precioso para a intervenção crítica do professor. As explicações que dá, as reflexões que faz com os alunos, a organização das idéias; o estudo da "gramática" é aí que se dá também - quando se analisa as possibilidades da língua.

O momento da comparação dos dois textos também é muito importante. Vai formando o conceito de texto: por que escrevo assim e não de outro jeito? Por que aqui fica melhor esta forma? Quem está dizendo o que, para quem? Como consigo dizer melhor o que quero? Qual a idéia que completa a anterior? Que outra palavra posso usar para não repetir a que já disse?

Após a reestruturação, os alunos devem ter para si o texto reestruturado. Ou copiam (se o texto for curto), ou recebem mimeografado para lerem e colecionarem em pastas ou para outro objetivo que o professor combinar.

Se forem copiar, é importante copiarem "certo". AS CRIANÇAS PRECISAM SABER DISSO. Na cópia não se pode inventar,

é para se repetir o que foi escrito. Deve-se pedir que os alunos tenham suas cópias bem corrigidas.

Pode-se perceber que a escolha do texto para ler é de suma importância. O trabalho de produção e de análise linguística dependem da condição de produção - desde a leitura e todo o trabalho com ela, passando pela produção coletiva, a produção oral, a preparação da seqüência, o clima de tranqüilidade, o tempo previsto, os objetivos claros, o destino dos textos...

Exemplo de um texto que foi reestruturado, numa 1ª série.

O texto lido foi o livro de Maria Mazzetti, "Mari-cota sem Dono". Ed. Ao Livro Técnico. A professora conversou sobre a história com as crianças. Após as discussões e as opiniões sobre o livro, a professora propôs que os alunos recontassem a história: como tinham entendido.

Levou os textos para casa e escolheu um deles para reestruturar coletivamente, em classe. Tinha como objetivo principal neste momento, discutir a pontuação com as crianças e a organização das idéias no texto. Esta classe estava desde o início do ano trabalhando com livros de literatura infantil e escreviam bastante.

O texto escolhido para reestruturação foi o da He-loísa, por parecer à professora, que ele representava bem as dificuldades da classe, à esta altura do ano letivo - novembro.

Colocou-o na lousa sem os erros ortográficos.

" Era uma vez uma menina sem dona, ela estava na vitrine com um cartaz e o cartaz dizia Liquidação Aproveite mas ninguém queria ela.

Um dia ela não agüentava mais viver lá, então passou seu avental costurou um sapato de couro e com uma letra linda escreveu Não tenho dona você me quer e saiu da vitrine e andou andou e viu uma menina que tinha um monte de brinquedos na não quis ficar ela não ligava pros brinquedos e continuou andando que viu uma menina que tinha mais ou menos brinquedos mas não queria ficar os brinquedos eram sujos e estava noite.

Quando chegou numa casa onde a menina não tinha um brinquedo e ela dormiu porque estava de noite de manhã a menina abriu a porta Maricota estava com o papel a menina leu e ficaram sendo amigas."

A reestruturação ficou assim:

Maricota sem dona

"Era uma vez uma boneca sem dona. Ela estava na vitrine com um cartaz que dizia: "Liquidação Aproveite", mas ninguém queria ela.

Um dia, ela não agüentava mais viver lá.

Então passou seu avental, costurou um sapatinho de couro e com uma letra linda escreveu: "Não tenho dona, você

me quer?"

Saiu da vitrine e andou, andou e viu uma menina que tinha um monte de brinquedos, mas ela não quis ficar com ela porque ela não ligava para os brinquedos.

Continuou andando e viu uma menina que tinha mais ou menos brinquedos, mas também não queria ficar porque os brinquedos estavam sujos e quebrados.

Quando chegou na casa de uma menina que não tinha nenhum brinquedo, já era noite e ela cansada adormeceu.

De manhã, a menina abriu a porta, viu que Maricota estava com um bilhete na roupa, ela leu e ficaram sendo amigas."

Chegou a vez de cada professor, junto com sua classe, vivenciar o estudo de nossa língua e experimentar o prazer de se arriscar nesta aventura que é ler, produzir e refletir sobre o que se leu e produziu.

É a partir da análise da língua que se pode elaborar atividades para o trabalho sistemático com a chamadas "dificuldades" de escrita. As tarefas de casa, as tarefas de classe, os exercícios etc, só terão sentido se estiverem articuladas com as três práticas. Preparar atividades sem levar em consideração o próprio texto do aluno, sem levar em consideração as dificuldades e necessidades da classe a cada momento, é compreender uma língua estática e desvinculada de seu uso.

BIBLIOGRAFIA PARA SER CONSULTADA

- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Lingüística. Scipione, 1989.
- FRANCHI, Eglê. A redação na Escola. E as crianças eram difíceis. Martins Fontes, 1988.
- ILARI, Rodolfo. O que significa "ensinar" língua materna in: A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Papyrus, 88.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. Cortez, 1987.
- GEEMPA. Alfabetização em Classes Populares. Kuarup. Porto Alegre, 1986
- GERALDI, João Wanderley. (org). O texto em sala de aula. Assoeste, 1984
_____. Portos de Passagem. Martins Fontes, 1991
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Cortez, 1986
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. Ed. Ática, 1991.
- PADILHA, Anna Maria L. Concepções de Linguagem e Alfabetização. Mimeo. Campinas, 1991.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. Em Sobressaltos. Ed. Unicamp, 1993

Anna Maria L. Padilha

Campinas, Abril de 1993