

MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

**A PRÁTICA EDUCATIVA E A CONCEPÇÃO DE
DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

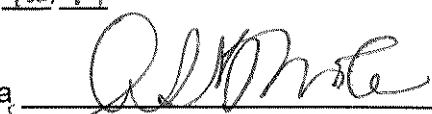
1994

MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Maria Cecília Carareto
Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora
em 22.12.94.

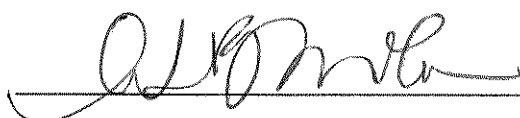
Data 22/12/94

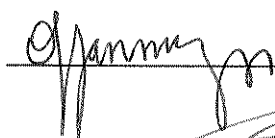
Assinatura

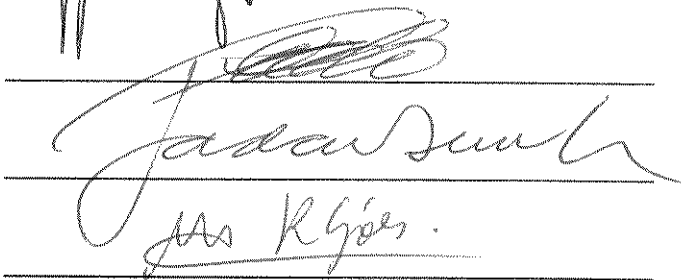


Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Psicologia Educacional à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a.
Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora:






Jadson Silva
dos Rêgoes.

*Dedico este trabalho aquelas pessoas lindas,
do meu cotidiano, com quem compartilho atos
de amor: Julio, Bruno, Luisa e meus pais.*

*Dedico, também, este estudo ao Duca Mendes
que como escritor com deficiência mental,
realiza a pressuposição desta tese.*

AGRADECIMENTOS

- Agradeço ao Dr. José Luis Sigríst que me fez olhar para a Unicamp como possibilidade de crescimento pessoal.

- Agradeço à Dr^a. Gilberta Jannuzzi que me recebeu com atenção e carinho, colaborando para que eu me situasse na Faculdade de Educação.

- Agradeço aos participantes do Núcleo de Pensamento e Linguagem, em especial à Dr^a Cecília Goes e ao Dr. Angel Pino Sirgado que, com suas discussões, muito contribuíram durante a realização deste estudo.

- Agradeço à todas as pessoas que, na Instituição onde ocorreu a pesquisa, souberam entender este trabalho e dele participaram direta ou indiretamente.

- Agradeço de modo especial a Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka que, como orientadora soube me conduzir neste processo, com competência e entusiasmo, demonstrando, inclusive, sensibilidade ao meu ritmo de trabalho.

ÍNDICE

	Página
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO - O PROBLEMA	01
CAPÍTULO 1	
FRAGMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS QUE SITUAM O PROBLEMA	10
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A METODOLOGIA DA PESQUISA	41
CAPÍTULO 3	
UMA APROXIMAÇÃO DO CONCRETO DA PRÁTICA EDUCATIVA: A DIMENSÃO EMPÍRICA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .	58
CAPÍTULO 4	
UMA APROXIMAÇÃO DO CONCRETO DA PRÁTICA EDUCATIVA: OS MOTIVOS E AS ATIVIDADES	78
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	147

Ferreira, M.C. "A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental". Campinas, 1994, 160p. Tese de Doutorado em Educação (Psicologia Educacional), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

O trabalho problematiza o distanciamento com que a educação de pessoas com deficiência mental tem sido realizada em relação à necessidade de inserção e participação efetiva destas pessoas nas práticas sociais.

O estudo teve como base empírica um conjunto de dados que foram construídos considerando as ações realizadas pelos alunos, e os motivos identificados pelos educadores proponentes destas ações, em uma escola especial.

O material empírico foi analisado numa perspectiva sócio-cultural em psicologia, e mais especificamente, a partir da proposta teórica de Leontiev, que toma a atividade como unidade de análise.

A discussão evidenciou que a prática educacional é fragmentada, artificializada, enfatiza o treino das funções elementares, restringe as possibilidades de apropriação de formas culturais maduras de atividade humana, e está ancorada em concepções de desenvolvimento que o reduz a uma somatória de aprendizagens. Contraditoriamente, ainda, percebe-se uma visão inatista de desenvolvimento na medida em que as ações desenvolvidas são entendidas sempre em seu caráter propedêutico.

Como conclusão, as análises e discussões levaram à formulação de várias questões sobre a prática educativa e também a uma breve problematização da atividade como unidade de análise.

Ferreira, M.C. "The Educational Practice and the Conception of Psychological Development with Mentally Retarded Pupils". Campinas, 1994. 160p. Thesis of Education Doctor (Educational Psychology), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ABSTRACT

This investigation proposed to observe the distance between culturally mature forms of human activity and special education for mentally retarded persons.

Data for the study was constructed empirically considering actions performed by students in a special school and the motives which led technical personnel, teachers and mothers of the mentally retarded pupils to solicit the actions.

The empirical data was analysed in a psychological socio-cultural perspective oriented by Leontiev's activity theory.

The analysis revealed fragmentary and artificial educational practices which emphasize the training of elementary psychological functions while restricting the appropriation of culturally mature forms of human activity and reducing the conception of development to a somatary of learned skills. Paradoxically, the fact that actions tend to be understood in their propaedeutic character reveals an inatist view of development.

In theoretical and methodological terms, the analyses and discussions also led to questioning activity as a unit of analysis.

INTRODUÇÃO

O PROBLEMA

No contexto educacional brasileiro, a Educação Especial com a qual temos nos deparado ao longo destes anos de trabalho, principalmente a educação das pessoas com deficiência mental, tem se orientado por abordagens educacionais centradas no indivíduo, ignorando as dimensões social e cultural inerentes à condição humana, reduzindo a complexidade educacional a uma dimensão meramente técnica (Libâneo, 1986) de treino de habilidades.

De uma maneira geral encontramos, e até chegamos a partilhar, definições, princípios, objetivos e práticas pedagógicas que têm permanecido praticamente idênticos por todos estes anos, nas mais diversas situações. Definições, princípios, objetivos e práticas que, acreditamos, precisam ser revistos à luz das concepções a que se subordinam e das limitações que estas concepções impõem, na busca de práticas educacionais que favoreçam uma transformação qualitativa da vida da pessoa com deficiência mental. Isto deve ocorrer ao mesmo tempo em que, ao se repensar, os educadores comecem a estar mais voltados para a re(construção) ou produção de uma outra educação especial que se contraponha à manutenção de uma atitude predominantemente reprodutivista.

Neste contexto, a deficiência mental tem sido conceituada a partir da definição apresentada por Heber em 1959 e revista por Grossman em 1973, para a AAMD (Associação Americana de Deficiência Mental, hoje AAMR), a qual considera como pessoa com deficiência mental aquela que apresenta um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo e evidenciado durante o período de desenvolvimento (Queiroz & Ramos, 1979; Mazzotta, 1986). Justaposta a esta conceituação, tem sido comum encontrar a classificação educacional de educável, treinável ou dependente, que foi usada oficialmente pelo Estado¹, embora os encaminhamentos de portadores de deficiência mental não tenham respeitado muito estes critérios (Paschoalick, 1981).

Entre os vários aspectos que podemos destacar do uso desta definição, convém ressaltar que apenas algumas de suas dimensões são frequentemente manifestadas na caracterização da pessoa com deficiência mental. Uma delas é um consenso sobre o rebaixamento intelectual que aparece comumente como 'inteligência abaixo da média' e a outra é dificuldade de desenvolvimento dos comportamentos adaptativos que mais frequentemente é reduzida e referida a uma dificuldade de aprendizagem do conteúdo acadêmico ou dificuldade de acompanhar uma escola regular, o que nos parece ser uma reminiscência da própria história da conceituação da deficiência mental no Brasil².

¹ Para maior tipificação da população deficiente mental, no período em que este problema é colocado, do ponto de vista dos documentos oficiais, ver: MEC. **Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educacionais: Manual do Professor**. Brasília: MEC - Centro Nacional de Educação Especial, 1979. No momento, o documento do MEC sobre "Política Nacional de Educação Especial" (1994) está usando a definição da AAMR, de 1992, que redefine o nível de rebaixamento intelectual e especifica o que considera como limitação nas condutas adaptativas.

² Jannuzzi, (1985) diz: "Vimos também que, apesar de alguma hesitação, insegurança e mesmo contradição, as conceituações de **deficiência mental** explicitadas pelos educadores incorporam expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiram. Expectativas enraizadas em padrões escolares que correspondiam mais à manutenção da **situação**,... (p.99).

Considerando esta história, também vemos que ocorre a exclusão da pessoa com deficiência mental da escola, de inúmeros espaços da sociedade e até da família. Os princípios norteadores da educação para todos, inclusive, passaram a não mais servir de orientação aos educadores deste grupo de pessoas (Jannuzzi, 1985; Ferreira, 1989; Sanfelice, 1989). Neste meio de tempo, em diversos países do mundo, como resultado do movimento de humanização dos serviços de atendimento ao portador de deficiência mental na Suécia e Dinamarca, e a seguir em toda Europa e América, e também como resultado dos movimentos anti-segregacionistas e anti-discriminatórios, surgiram os princípios de normalização e integração (Perez-Ramos, 1982; Santos, 1992). Neste contexto, também por transferência ocorrida em função de nossa dependência cultural, esses princípios passaram, no Brasil, a fazer parte do discurso técnico, como princípios orientadores das práticas pedagógicas, assim como passaram a fazer parte das definições de políticas públicas; com eles nos deparamos frequentemente, até mesmo no discurso de grupos organizados da sociedade civil, que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Sousa (1993), estes princípios fazem parte do discurso oficial das instituições; todavia, constata-se que a maior parte dos alunos das escolas especiais de Piracicaba e cidades vizinhas, foram encaminhados após experiência em uma pré-escola ou escola regular e que pouquíssimos retornaram à escola regular ou mesmo para classes especiais existentes no interior da escola regular. Isto reflete o caráter vazio de um discurso colado a outra realidade histórica. Só na história mais recente, estamos começando a ter movimentos de defesa da cidadania, movimentos estes que ainda permanecem nos aspectos mais gerais e pouco tem avançado na questão das pessoas com deficiência.

Por outro ângulo, também nos deparamos com muitos momentos nos quais as escolas especiais têm buscado operacionalizar estratégias de integração. Tem sido comum, nestes momentos, observar que as estratégias resumem-se em visitas dos alunos das escolas especiais a um local ou serviço público ou privado, escolhido na maior parte das vezes pelos próprios professores; ou mesmo observar que os educadores tem usado o discurso da integração, para justificar os objetivos de ensino desenvolvidos dentro da própria instituição especial, na medida em que seriam objetivos preparatórios para uma possível integração.

Pereira (1977) ao discutir a integração do excepcional na força de trabalho e Perez-Ramos (1982) mostram-nos que o princípio de integração tomou dois caminhos diferentes: um caminho tentando inserir a pessoa com deficiência nos grupos, de tal forma que, a partir de concessões dos grupos, as pessoas com deficiência teriam que equacionar suas formas de ação de modo a conseguir participar das atividades da comunidade a despeito de seus limites, limites estes que devem ser superados pelas próprias pessoas, a partir da educação especial; o outro caminho, buscando garantir as mesmas oportunidades de desenvolvimento a todos os membros de uma comunidade, respeitadas as necessidades pessoais de cada um deles.

Estes dois caminhos têm resultados diferentes sobre a personalidade da pessoa com deficiência, com nítidas desvantagens para o primeiro, principalmente quanto ao reforço do estigma de diferente e ao estabelecimento de relações interpessoais onde há pouco compromisso com o desenvolvimento delas, na medida em que a deficiência é vista como um problema individual (Meisgeir, 1976; Oliver, 1988). As escolas especiais tendem a pautar seus trabalhos pelo primeiro caminho porque não avançam para além de mostrar à comunidade que a pessoa portadora de deficiência existe e à pessoa deficiente, que há um mundo mais amplo que o da escola e o da casa, para o qual ela

deve se preparar adequadamente, alcançando bons níveis de desenvolvimento pessoal; colocando, assim, a questão da inserção social da pessoa com deficiência como uma questão individual, que tem como base o desenvolvimento prévio de competência pessoal.

A integração, então, passa pelo princípio de normalização, que pressupõe garantir condições e competência à pessoa com deficiência para ter uma vida ativa orientada pela participação nas mesmas rotinas e eventos típicos dos pares da própria comunidade, num ambiente que lhe permita o máximo de desenvolvimento e que lhe assegure relações interpessoais com os 'normais', de forma adequada.

Orientadas por esta compreensão dos princípios de normalização e integração, temos visto as escolas especiais buscarem centrar seus esforços no desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades do aluno, a fim de possibilitar a redução do estigma que surge devido a diferença da pessoa com deficiência, em relação às outras pessoas da comunidade e que serve de razão para reduzir seus espaços de vida.

A maneira como estas escolas especiais tentam empreender a consecução destes objetivos, é bastante semelhante entre elas, a despeito de suas melhores ou piores condições estruturais, maior ou menor número de alunos, maior ou menor competência de recursos humanos e a despeito de um maior ou menor problema financeiro.

Em primeiro lugar percebemos que estas escolas se colocam bem à parte do sistema regular de ensino, tanto em relação à estrutura, como em relação às metas e ao funcionamento. Em seguida, observamos que buscam implementar um ensino especial com algumas características que o diferenciam do ensino regular, isto é, observamos que o ensino é trabalhado a partir de planos individuais; há uma grande preocupação com o treino de habilidades ligadas aos processos psicológicos; no processo

de ensino há quase que uma exigência em se garantir o sucesso do aluno; para tanto, o professor reivindica um farto arsenal de materiais instrucionais para criar o necessário contexto especial em que vai ensinar e, também, define uma ação pedagógica que deve ser fragmentada passo-a-passo para facilitar a aquisição das seqüências de habilidades; há, ainda, uma exigência para que a educação seja assessorada por vários profissionais numa perspectiva interdisciplinar; e por fim, à família é atribuída uma função decisiva no sucesso ou no fracasso do ensino. Estas características são apontadas na bibliografia brasileira sobre metodologia do ensino especial (Ferreira e Ferreira, 1981; Kadlec e Glat, 1984; Landivar, 1990), assim como aparecem, também, nas orientações dos governos ao expressarem suas políticas.

Esta maneira de implementar um processo educacional é fundamentado, como ressaltou Vygostsky (1991), na concepção de 'deficit' que torna quase impossível à pessoa com deficiência mental desenvolver-se na esfera das funções psicológicas superiores e, segundo Mantoan (1989) é a expressão de uma ótica tradicional e tecnicista da educação; subjacente a ela, encontramos uma teoria da aprendizagem baseada no empirismo associacionista, onde aprendizagem é entendida como mudança comportamental e onde se postula que o conhecimento da realidade está dado independente do sujeito e a ele chega através dos sentidos, na ocorrência das experiências individuais, sendo papel da educação o desenvolvimento de habilidades, atitudes e a transmissão de conhecimentos. Também Gamboa (1987) e Cambaúva (1988) reconheceram que estas são práticas que se fundamentam no positivismo funcionalista e que este tem sido predominante na orientação das escolas formadoras de recursos humanos para a educação especial, ao menos no âmbito do nosso Estado, nas décadas de 70 e 80. Estes recursos humanos, estão, hoje, atuando nas escolas especiais.

Ao se propor criar habilidades e preencher o 'espaço' mental dos alunos com deficiência mental, as escolas especiais *"tentam preparar os deficientes para que a sociedade os aceite"* (Ribas, 1983, p.19), como se existisse uma relação mecânica e linear entre ser diferente → receber rótulo → ficar estigmatizado → ser marginalizado, que pudesse ser quebrada a partir de uma ação sobre um de seus componentes, quer seja alterando os rótulos impingidos ao indivíduo com deficiência mental, quer seja abstraindo a pessoa de seu contexto social a fim de 'consertá-la' ou torná-la 'menos diferente' e depois devolvendo-a a este contexto, de forma que não haveria ou haveria menos motivo para estigmatizá-la e marginalizá-la nos inúmeros espaços sociais.

Parece-nos que as práticas educacionais desenvolvidas a partir deste referencial têm contribuído muito pouco ou até chegam a dificultar a inserção da pessoa com deficiência mental como participante da cultura, apropriando-se dela, transformando-a, e assim realizando o potencial humano de cada um. Conforme conclui Glat (1989), a vida 'excepcional' caracteriza-se, na sua cotidianidade, por práticas repetitivas, que ocorrem no espaço da casa e da escola, sendo que a rua é o mundo lá de fora, onde não se estabelecem relações, mas onde se almeja chegar, porém, onde raramente chegam. Não queremos aqui identificar o 'mundo da rua' com o mundo da cultura, queremos apenas pontuar que a vida 'excepcional' está muito restrita em relação ao mundo da vida, que seria, para o ser humano, o mundo da cultura.

Poderíamos dizer que não temos percebido significativos avanços na normalização e integração dos alunos com deficiência mental; em específico, o que mais passou a nos preocupar ao longo destes anos foi que as escolas especiais têm apresentado dificuldades em promover o desenvolvimento destas pessoas.

A convivência com pessoas com deficiência mental e com seus educadores, ajudou-me a especificar melhor o problema que surgia; digo isto porque um

fato que me chamava a atenção era a manutenção, generalizada entre os educadores, de atitudes e linguagem infantilizadas, mesmo quando se referiam a um aluno adolescente ou jovem adulto, como se as pessoas com deficiência mental não se desenvolvessem para além da infância. Glat (1989) ressalta que é o sistema de superproteção existente em casa e nas instituições que é responsável em parte, pela manutenção da dependência e da marginalização. Isto tem a ver também com outros fatos que nos chamavam a atenção, um relacionado às constatações de mudanças para melhor em várias áreas de desenvolvimento, observadas quando um jovem adulto passava a participar de um trabalho produtivo remunerado, no mercado de trabalho não protegido e, finalmente, um outro várias vezes notado: o da não confirmação de deterioração do repertório comportamental que se prognosticava, quando determinados alunos, por contingências sócio-familiares, deixavam de atender sessões terapêuticas e passavam a ser obrigados a levar uma vida mais autônoma e com maior interação nas suas circunvizinhanças. Em vários casos vimos que eles apresentavam bons avanços no desenvolvimento, quando toda a equipe técnica esperava regressão.

Estes fatos reforçavam a necessidade de investigar o que acontecia na escola especial, que a despeito de seus recursos, esforços e dedicação à pessoa com deficiência mental, não lograva os níveis de desenvolvimento esperados. Desta forma, passamos a perguntar mais especificamente que relação existiria entre o desenvolvimento destas pessoas e a educação que era proporcionada a elas.

Na medida em que levantávamos esta questão, devemos esclarecer que elas também tinham a ver com as mudanças ocorridas nas nossas concepções de homem e de sociedade, o que nos levou a buscar uma compreensão do problema, a partir destas novas concepções. Elas apontavam na direção do que vimos exposto por Sirgado

(1990) que descreve o homem se constituindo não na ordem naturalista³, onde a relação homem-meio é vista como adaptação e o meio é compreendido como o mundo das coisas; mas se constituindo na ordem do simbólico, onde a relação homem-meio é vista como uma relação interdependente e ativa ou interativa, e o meio é compreendido como o mundo da cultura, que é expressão do simbólico, no contexto da história humana. Isto é, num determinado momento histórico, configura-se uma sociedade que é o resultado da atividade e consciência humana e é no interior desta sociedade, "como resultado de um processo social, que o indivíduo se converte em pessoa, adquire e mantém uma identidade e realiza os diversos projetos que constituem sua vida" (Berger, 1980, p.1).

A partir desta referência, a indagação se configura como sendo necessário verificar com que prática educativa a educação especial está garantindo as condições necessárias à constituição da pessoa com deficiência mental, no mundo da cultura.

³ Utilizamos aqui os conceitos usados por Sirgado, ao comentar as tendências em Psicologia expressas por A.J. Chapman (1980), no simpósio sobre "Models of Man", onde o conceito de ordem naturalista, quando aplicado ao homem e à sociedade, refere-se a uma compreensão "segundo o modelo biológico organismo-meio" (Sirgado, 1990, p.61).

CAPÍTULO I

FRAGMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS QUE SITUAM O PROBLEMA

Ao perguntarmos com que experiência de ensino a educação especial está garantindo as condições necessárias à constituição da pessoa com deficiência mental, no mundo da cultura, começamos por esclarecer que estamos concebendo que a educação é uma prática social que busca o desenvolvimento individual como uma expressão histórico-cultural, e no sentido de melhor compreendermos o desenvolvimento individual no contexto da educação, é que, neste momento, buscamos localizar, brevemente, a relação entre a educação da pessoa com deficiência mental e a sociedade na qual ela tem estado inserida, pretendendo, também, compreender melhor as concepções que orientam os educadores especiais, em suas ações educativas. Não é nossa pretensão que esta localização sirva como referencial para a análise dos dados; sua relação é mais com a compreensão do problema e com a justificativa das bases do referencial de análise.

Iniciamos por ver que o ser humano, na luta pela sua sobrevivência, estabeleceu relações com a natureza aproveitando-a, transformando-a através de ações

que chamamos de trabalho; nesta empreitada, estabeleceu também relações com outros seres humanos, construindo um modo social de viver, de forma que o homem e suas ações passam a se constituir no social.

As ações humanas levaram à descoberta de soluções para os problemas do cotidiano, foram criativas na construção, manutenção e reconstrução das condições materiais ligadas às necessidades biológicas do homem e por contingência deste aspecto social, foram surgindo outras necessidades, de natureza simbólica, dadas pela vida em comum, como a linguagem, o acúmulo de conhecimento, a apropriação das experiências de outros e tudo o que hoje está consubstanciado na cultura, que é, desta forma, um produto coletivo.

Porém podemos ver, ao longo da história, que as relações de produção, troca e distribuição dos bens materiais e simbólicos nem sempre firmaram bases em relações de cooperação, mas sim, com frequência, em relações de exploração, onde os meios de produção foram apropriados por uns poucos, gerando, assim, a divisão social do trabalho e uma organização injusta da sociedade.

Embora hoje tenhamos indícios de que a dinâmica do desenvolvimento histórico e social não possa ser deterministicamente atribuída às relações conflitantes que se estabelecem no trabalho e na produção (Carone, 1994), as determinações econômicas colaboram grandemente para definir a posição que cada homem ocupa nas relações sociais, posições estas que o grupo dominante procura manter.

Para manter as posições, o grupo que passou a deter os meios de produção, procurou exercer a dominação através: da alienação que pode ser gerada no

meio do trabalho, principalmente pela desvinculação da Razão Teórica da Razão Prática⁴; através da hierarquização valorativa dos aspectos culturais dos diferentes grupos; pela criação de mecanismos seletivos de apropriação do saber; e pela classificação depreciativa das formas de pensar e agir das pessoas que não se enquadram no processo de produção⁵.

Tal prática social tem poder de controle, na medida em que é respaldada por um *"sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais"* (Chauí, 1981, p.65) que se apresenta como ideologia dominante.

No interior destas práticas sociais, referendadas pelo contexto ideológico, é que percebemos que se tem construído o destino da pessoa com deficiência mental, a partir de um sistema de dominação-marginalização, restringindo sua interação social como partícipe na produção e na distribuição de bens e serviços⁶.

Nesse processo, a escola regular tende a fechar seu espaço à pessoa com deficiência mental e cria-se um sistema especial de educação, paralelo ao sistema regular de ensino, que passa a ser o local privilegiado deste grupo, para a

⁴ Para aprofundar esta questão ver Agnes Heller. *The Power of Shame*. London, Routledge & Kegan Paul, 1985.

⁵ Em diferentes contextos, os aspectos da cultura incluindo o conhecimento, sua produção e apropriação, dentro do modo de vida capitalista, foram discutidos a partir das linhas da valorização-desvalorização e da participação-marginalização. Velho (1977), Chauí (1981) e Foucault (1984); são alguns dos autores que podem servir como referência nesta discussão.

⁶ Dorith Schneider ao discutir sobre alunos excepcionais diz: "A segregação ideológica da criança se traduz agora em termos concretos; a turma as isola tanto física quanto geograficamente... pertencem a uma outra estrutura... relegada a uma posição inferior na hierarquia da escola". In: Gilberto Velho. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p.71-72.

transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências e valores importantes do ponto de vista social (Jannuzzi, 1985; Ferreira, 1989).

As leis máximas, a Constituição Federal - 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5692/71, valorizam a educação como um recurso para garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo, qualificando-o para o trabalho e o exercício da cidadania. Tais propósitos têm se configurado em objetivos educacionais que buscam mediar a apropriação da cultura; promover o conhecimento do mundo pela história, geografia e ciência; e garantir o pleno desenvolvimento da linguagem falada, escrita e matemática na perspectiva de um conjunto de conhecimento e experiência que possibilite às pessoas sua participação no mundo real. Este desafio colocado à educação especial, junto à dificuldade em se operacionalizar uma prática educativa efetivamente articulada pelos princípios de normalização e integração, que visam mudanças na situação de marginalizado, têm gerado uma crise metodológica profunda na área. A busca de novos métodos passa por uma reflexão com o fim de elucidar as condições históricas que engendraram os atuais métodos de ensino especial. Deste modo, como sugere Da Ros (1989), estaremos fazendo uma tentativa de pensar a educação especial como uma fração que está articulada, dialeticamente, com a totalidade da sociedade.

Como uma tentativa de pensar tal articulação, tomemos a história do pensamento pedagógico moderno na sua relação com as correntes filosóficas, a partir das duas tendências fundamentais utilizadas por Suchodolski (1978): uma pedagogia baseada na essência do homem⁷ e outra baseada na existência do homem⁸. Este referencial

⁷ As pedagogias baseadas na essência do homem preconizavam que a educação tem como função realizar aquilo que o homem, em sua essência verdadeira, deve ser. As concepções do idealismo antigo representado por Platão e as concepções do cristianismo são as bases destas pedagogias. É na educação que o que é temporal e aparente, e que prende o homem à sua existência terrestre deve ser subjugado, a fim de ligá-lo ao mundo do espírito, do bem, do puro; e o que representa este mundo ideal, presente no humano, deve ser fortalecido. Para aprofundar ver Suchodolski (op.cit.).

permite-nos superar uma mera classificação das pedagogias em diferentes épocas e, partindo das relações inerentes ao processo histórico de desenvolvimento, podemos entender os fatos educacionais no conjunto das relações que os produzem.

Como referência historiográfica da educação especial para esta análise, podemos tomar a descrição cronologicamente organizada por Pessotti (1984). A partir dela, vemos que, sob a égide da organização sócio-cultural elitista e escravagista da Grécia antiga, as pessoas com deficiências, que eram mais evidentemente comprometidas, podiam até ser exterminadas, uma vez que o dever ser, que é a raiz da educação, era colocado nos ideais do guerreiro, comerciante e dirigente, os quais ficavam restritos às elites, geralmente não chegando ao povo e ficando além das possibilidades históricas dos escravos, assim como além das possibilidades reais do homem deficiente. Ambos, escravos e deficientes, eram colocados na categoria de semi-humanos e, como pessoas com deficiência implicavam em dependência econômica, infere-se que não havia obstáculos para que fossem abandonados ou mortos. Há de se ressaltar que para a população que vivia no campo, desenvolvendo o trabalho agrário, as pessoas com deficiência mental, sem grandes comprometimentos intelectuais ou físicos, talvez não padecessem da mesma rejeição, uma vez que nas condições simples de vida, suas reais dificuldades poderiam passar despercebidas ou não serem por demais restritivas. Da mesma forma, devemos destacar que os guerreiros que se tornavam deficientes, em função das lutas, e outras pessoas com deficiência que pudessem ser úteis em rituais

⁸ As pedagogias baseadas na existência do homem estabeleceram-se a partir do conflito gerado no embate com as pedagogias essencialistas e com as forças que elas representavam. As pedagogias existencialistas partiram de concepções de que o homem deve ser considerado como capaz e responsável por gerar novos ideais, em permanente estado de transformação e não de formação, enquanto se faz indivíduo; e considerado tal como ele existe. Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Hegel podem ser vistos, entre outros, como significativos representantes dos primórdios desta corrente pedagógica. Para aprofundar, ver Suchodolski (op.cit.).

místicos ou como artífices, principalmente na cidade - estado de Atenas, tinham a proteção do Estado (Silva, 1986).

Todavia, como regra geral, a educação da pessoa com deficiência mental não se colocava neste contexto sócio-cultural, nem do ponto de vista econômico, nem do ponto de vista filosófico e muito menos do ponto de vista educacional, uma vez que o conhecimento, como processo de apreensão da Verdade, se fazia pelas capacidades cognitivas, artísticas, lingüísticas e motoras do homem, não atribuídas ao deficiente. Através da razão, da lógica, o homem podia conhecer a totalidade do real, uma vez que o mundo era tido como hierarquizado em perfeição, a verdade das coisas estava nas coisas e a lógica do ser determinaria a lógica do pensar. A ênfase na capacidade cognoscitiva do homem esbarrava, na maioria dos casos de deficiência mental, na constatada dificuldade para as mais simples aquisições.

Com o advento da doutrina cristã, quando esta dotou todos de alma, tornando 'pessoas' ou 'filhos de Deus' o escravo, o deficiente, assim como o proprietário, foi que a pessoa com deficiência passou a ser objeto de caridade ou de castigo, conforme a teoria de amor ao próximo ou de culpa que cada grupo cristão tinha.

O cristianismo enfatizou a oposição entre as realidades verdadeira e eterna, por um lado, e aparente e temporal por outro. O dever ser da educação passou a defender a destruição do que prende o homem à sua existência real, buscando educá-lo para a vida eterna, resgatando o homem do pecado para Deus.

A educação tinha dificuldade, neste contexto, em cumprir o papel esperado junto à pessoa com deficiência, pois aliada à 'cristianidade' foi atribuída também a eles a responsabilidade pela sua deficiência, como justo castigo para pecados, seus ou de seus antepassados, que precisavam ser expiados através do castigo do corpo; ou, sendo tal corpo possuído pelo demônio, legitimaram-se durante a Inquisição a tortura e a

morte de muitos indivíduos com deficiência. Há que se lembrar que desde o século XIV⁹ a pessoa com deficiência era favorecida com posses por direito de herança, as quais passavam para a Igreja nos casos julgados pela Inquisição; também por esta época, só homens nobres tinham acesso à educação e, portanto, desde que a deficiência não fosse grave e a pessoa não fosse nobre, poderia passar despercebida¹⁰. Este contexto sócio-econômico e cultural não favorecia a existência de uma educação especial.

As mudanças introduzidas no contexto sócio-histórico da pessoa com deficiência pelo cristianismo, embora de grande alcance, pouco afetaram o seu 'status' de educando ou de ser conhecedor do mundo real, uma vez que no plano filosófico a metafísica continuava hegemônica e as doutrinas educativas eminentemente essencialistas, isto é, a educação devia combater tudo que se opunha à natureza humana, entendendo a existência de um fim último possível e comum a todos os homens, orientador da própria existência.

Com o Renascimento, na esfera da vida social e política, os direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia foram colocados em dúvida, em função das alterações econômicas que estavam se processando no regime feudal. As novas concepções davam aos homens o direito de viverem de acordo com suas idéias e o processo educativo devia revelar a sua ligação com a vida real. Desta forma, veio se contrapor, a um conteúdo eterno universal e ideal do homem, um conteúdo concreto, em transformação, e único para cada homem, fazendo aparecer a questão da individualidade

⁹ Segundo Pessotti (1984) a primeira legislação que afirmava o direito de posse e de receber cuidados cotidianos, aparecem com a "De praerogativa regis", baixada por Eduardo II da Inglaterra, 1325.

¹⁰ Para maior conhecimento sobre a situação cidadã do Deficiente Mental na Idade Média, ver Cap. I da obra de Pessotti, J. **Deficiência Mental - da superstição à ciência**. São Paulo: TAQ/EDUSP, 1984.

e, mais tarde, dos direitos do indivíduo. É no contexto do Renascimento que a superstição e o bruxismo dão lugar a conceitos pré-científicos da deficiência, que se associam à valorização da natureza e de um ensino mais fácil e agradável; é neste contexto que surgem as primeiras experiências de educação especial. No princípio apenas como propostas de asilo ao indivíduo com deficiência abandonado pela sociedade e oneroso para a família, a seguir como objeto de interesse científico eivado do humanismo renascentista.

Nos primórdios da educação especial, podemos citar Locke¹¹ (1632-1704), Condillac¹² (1715-1780), Pestalozzi¹³ (1746-1827) e Itard¹⁴ (1774-1838). Com eles a educação especial se define em torno de características mais típicas das doutrinas existencialistas da educação, explicitadas por Rousseau: o que deve interessar à educação é a vida concreta cotidiana e verdadeira do homem e esta educação deve buscar meios de aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, sua atividade própria e de acordo com seus dons. Como nota Pessotti (op. cit.):

¹¹ Johan Locke em 1690 publica "Essay Concerning Human Understanding", com uma visão naturalista da atividade mental, colocando o homem como uma "tabula rasa" na qual se imprimirá o conhecimento advindo da experiência individual, vai influenciar a pedagogia e a ética no trato com os portadores de deficiência mental. Para maior aprofundamento ver Pessotti (1984) e Manacorda (1989).

¹² Condillac seguiu na esteira de Locke e afetou a educação especial, ao começar a esboçar uma metodologia do ensino para a educação infantil, baseada na concepção de que o conhecimento se dá a partir das sensações e das percepções produzidas pelos processos mentais, através das faculdades do homem, tais como atenção, memória, comparação e imaginação. Para maior aprofundamento ver Pessotti (1984).

¹³ Pestalozzi, além de colocar a convicção de que a educação devia ser para todos, desde o mais cedo possível e não-repressiva, insistiu em que a curiosidade e o interesse infantil são as bases da didática, junto com os princípios da intuitividade e da gradualidade do ensino, o qual deveria caminhar do concreto para o abstrato. Para maior aprofundamento ver Manacorda (1989).

¹⁴ Jean Marc G. Itard apropriando-se das idéias de Locke e Condillac, foi o primeiro a criar uma metodologia de educação especial para pessoas com deficiência mental, a partir do caso do menino selvagem de Aveyron. Para maior aprofundamento ver Pessotti (1984) e Manacorda (1989).

"a educação especial de deficientes mentais se inaugura com caracteres definitivos: ela é sensualista, admite a gênese de idéias e processos mentais complexos a partir de idéias e processos simples, admite que da percepção se passa às operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de entender as operações precedentes, que há estágios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem do conhecimento... que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento; e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício das funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológica ou metafísica" (p.29).

O alvorecer da educação especial, favorecido, como vimos, pelas mudanças nos conceitos de deficiência, de direito individual e das novas tendências existencialistas na educação, permite que as primeiras experiências pedagógicas de ensino especial ocorram na transição das formações econômicas pré-capitalistas para as capitalistas, quando, como disse Marx, acontece a

"dissolução das relações de servidão, assim como o surgimento da manufatura (...) assim vemos surgir trabalhos que requerem menor grau de habilidade artesanal, maior necessidade de produção em massa e em todas as partes a produção está subordinada a um consumo pressuposto..." (In Hobsbawn, 1972, p.92-93).

O modo de produzir os bens materiais necessários à vida da sociedade moderna transformou-se profundamente e, com ele, as relações sociais e a

educação. Manacorda (1989) bem coloca a questão ao abordar a revolução industrial e a instrução:

"Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente, como o capitalista, também se libertando dos velhos laços corporativos; mas simultaneamente foi libertado de toda a sua propriedade... Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria prima, nem os instrumentos, nem o produto... ele foi também expropriado de sua pequena ciência inerente ao seu trabalho... e com ela perdeu... aquele treinamento teórico prático que o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (...). Os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância.

Em seguida, a evolução da "moderníssima ciência da tecnologia" leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem... mas estejam disponíveis às mudanças tecnológicas... são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias,... o problema das relações instrução - trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna" (p.271-272).

No contexto descrito, a força de trabalho e a facilidade de adaptabilidade aos esquemas de produção de massa dão o valor do homem e assim a pessoa com deficiência não chega a se constituir como participante ativo do mercado de trabalho. Fica colocada na marginalidade, uma vez que na relação custo educacional - produtividade, mesmo a despeito da simplificação da tarefa em muitas áreas do trabalho, a pessoa com deficiência tem sido vista como não correspondendo aos padrões determinados pela lucratividade. Neste ponto, a educação especial se distancia da

educação e de seus problemas modernos quanto à educação do trabalhador, ficando mais vinculada à educação infantil, o que é de significativa importância para o questionamento levantado por este trabalho.

Queremos dizer que à pessoa com deficiência mental, em específico, é reservado um 'status' de dependente, sempre em 'preparação para', conceitos estes largamente atribuídos à infância.

A esfera educacional regular passa, neste momento histórico, a ser, também, uma importante agência controladora do fluxo da mão-de-obra para o mercado, e uma das agências de manutenção da hegemonia do capital, ao mesmo tempo em que a educação passa a ser direito de todos.

Educação como direito de todos entra em embate com sua função de agência de manutenção da hegemonia da classe dominante; então, a partir do que tinha sido herdado do humanismo renascentista, florescem as teorias das diferenças individuais que, por um lado, permitem o desenvolvimento de teorias pedagógicas mais individualizadas e respeitadoras dos educandos, e por outro, permitem que se atribua ao educando, e não ao sistema escolar, todo e qualquer fracasso. Este fracasso passa então a ser visto sob o prisma do patológico.

Nesta dimensão, os alunos que não correspondem ao padrão escolar tem suas diferenças individuais vistas como patologia, o que permitiu a hegemonia médica na teoria da deficiência, a qual perdurou por mais de um século e que, associada às pressões do urbanismo capitalista e das relações de trabalho, levou, como diz Braverman (1970), ao

"maciço aumento das instituições... das escolas e hospitais de um lado, a prisões e manicômios de outro representando não precisamente o progresso

da medicina, da educação ou da prevenção do crime, mas a abertura do mercado apenas para os 'economicamente ativos' e 'em funcionamento' na sociedade..." (p.238).

Dentro do movimento destas características contraditórias, o caráter seletivo, uma das dimensões em que se expressa a reprodução da sociedade (Cunha, 1980; Freitag, 1980), levou a um grande aumento no número de pessoas consideradas deficientes e legitimou as práticas de rotular e penalizar os comportamentos dissonantes, através do exercício sem controle e sem reflexão do diagnóstico discriminatório de indivíduos com deficiência (Goffman, 1975 ; Velho, 1977; Foucault, 1984, 1986). Todavia, a garantia do direito individual e o respeito à individualidade que crescia dentro do movimento escolanovista, no interior das pedagogias existencialistas, forçaram, tanto a educação infantil como a educação especial a estabelecerem um forte vínculo com a psicologia, que florescia como ciência positiva. A educação especial passa, então, a fundamentar seus métodos de educação na psicologia da criança, na psicologia das diferenças individuais e da aprendizagem. Destacam-se nomes como Binet, Montessori, Piaget e Skinner, com diferentes concepções em psicologia, empurrando o campo para as mais diversas direções, enchendo de contradições a área.

Hoje, como sugere Ferreira (1989), percebe-se a educação especial debatendo-se em torno de alguns aspectos críticos:

"a) unificação de deficiências objetivas e diferenças sócio-culturais num único rótulo (excepcional ou deficiente) e num sistema unificado e separado de educação, pelo menos no ensino regular (educação especial);

b) ausência de ensino especial em parte da educação especial. Milhares de educandos especiais não são alunos especiais, se se pensa em termos de situações formais ou programadas de ensino;

c) o sistema se limita, em termos educacionais, quase sempre, em generalizar a partir do rótulo e, numa visão linear de desenvolvimento, tende a se concentrar na 'recuperação' de etapas que faltariam ao aluno - daí a propensão a não trabalhar conteúdos acadêmicos e sociais correntes (os quais, por determinação prévia, em nada ou pouco constarão do 'limite' alcançável);

d) de um lado, pela não produtividade, o sistema condena ao isolamento os efetivamente deficientes; de outro, cria ou amplia 'deficiências' acadêmicas (cognitivas ou comportamentais) que justificam o fracasso escolar através do discurso das diferenças ou limitações individuais" (p.147-148).

Estes aspectos parecem ser, portanto, reflexos de características e contradições do sistema de educação especial, tal como constituído dentro da nossa sociedade, sob a égide das ciências médica e psicológica. Um aprofundamento na ciência psicológica, especificamente na psicologia educacional, passa a ser um caminho necessário, na expectativa de um movimento de superação de alguns dos problemas apontados, assim como para nossa questão em particular.

Neste campo coloca-se para as ciências da educação a tarefa de buscar soluções para uma variada gama de problemas que, de uma forma ou de outra, afetam o processo educativo. Para enfrentar tais problemas, sentimos que, no campo específico da psicologia, falta instrumental ao psicólogo, pois, o vemos se debatendo entre uma ação eminentemente clínica, dentro das escolas ou então agindo apenas como um

constatador-rotulador, muitas vezes abusando de medidas psicométricas, frequentemente não sabendo que função desempenhar, na situação escolar.

O quadro é agravado quando vemos que nas instituições de formação do psicólogo não há aprofundamento em modelos teóricos que possam vir a fornecer o instrumental para os educadores e psicólogos trabalharem com a grande quantidade de crianças pobres ou mesmo com deficiências que fracassam na escola ou que não apresentam o nível de desenvolvimento esperado; modelos estes, que nos permitam começar a trabalhar visando a superação das teorias de 'deficit' ou de 'carência cultural', hoje completamente incorporadas nas racionalizações dos educadores, sobre o problema do fracasso.

Nesse sentido, é bastante pertinente, também para a psicologia no seu relacionamento com a Educação Especial, a análise feita de forma crítica, por Ecléia Bosi, prefaciando obra de M.H.S. Patto (1987):

"A percepção de que nós formamos técnicos da correção de 'desvios', da 'harmonização de equilíbrios', da resolução de 'crises', da exclusão dos que resistem à norma e, portanto, da conservação de uma determinada ordem social, é igualmente difícil e lenta, como é a consciência de que esta formação só pode ocorrer no marco de uma determinada concepção de homem, de sociedade e de ciência. Os homens reais nos são apresentados como o Homem, entidade abstrata e a-histórica; as sociedades de classe nos chegam como Sociedade, entidade igualmente abstrata, harmônica, que infelizmente passa por crises mas que não é contraditória em sua essência, que paira acima e além dos homens e à qual estes têm que se adaptar,

basicamente da mesma forma como os animais se adaptam aos seus ambientes naturais".

Nesta perspectiva, a busca das respostas metodológicas do ensino especial, que se faz necessária, não está numa incansável pesquisa de procedimentos, mas podemos dizer que precisamos adentrar nas dimensões dos modelos psicológicos e, a partir de uma visão crítica, refletir as práticas pedagógicas da educação especial.

Nas últimas décadas, a Psicologia Educacional atuou a partir da preponderância da visão positivista; Gamboa (1987) constatou, analisando a área de Psicologia da Educação, que a produção científica dos cursos de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo, na década de 70, teve 64% das dissertações enquadrando-se no grupo de características comuns chamado empírico-analíticas; e na educação especial, o perfil encontrado, embora com produção pequena, era um perfil epistemológico basicamente positivista-funcionalista.

Conforme pontua Crochik (1990), nesta abordagem a relação entre sociedade e escola é concebida *"como um todo orgânico e funcional, sem divergências internas, propõe para a escola a função de dar continuidade àquela, ou então, de aperfeiçoá-la... deve servir tanto ao indivíduo quanto à sociedade, dando condições de vida social ao primeiro e condições de desenvolvimento à segunda. O papel da escola é o de transmitir o cabedal de conhecimentos e experiências das gerações mais velhas para as mais novas. A escola impõe ao indivíduo os seus conhecimentos, a sua visão de mundo, para torná-lo social"* (p.133).

O conceito de ciência que percebemos implícito nesta abordagem epistemológica é o da busca das causas, das relações de efeito de variáveis sobre um fenômeno, de forma a dizer que conhecemos o fenômeno se identificarmos suas causas

e o definirmos operacionalmente em sentido único. A partir deste conceito de ciência, o objeto de interesse, no caso o desenvolvimento do aluno com deficiência mental é reduzido a um conjunto de dados mensuráveis, delimitado, isolado, dividido em partes que passam a compor o sistema de variáveis na relação funcional com a deficiência. Nesta ciência, o sujeito conhecedor, inclusive no papel de educador, como mostra Saviani (1984), é neutro, não interpreta, atém-se à constatação dos dados e preserva a objetividade para ver o objeto a distância, através dos instrumentos, colaborando assim para atingir alto grau de cientificidade, uma vez que as transformações vão depender das contingências ambientais.

A prática educacional decorrente deve também ter este caráter asséptico na relação professor - aluno; a tomada de decisão educacional baseia-se na operacionalidade e mensurabilidade do objetivo de ensino e deve se orientar pela adequação do comportamento ao meio, pelo desenvolvimento de habilidades linearmente organizadas, segundo uma cronologia ou sistemas previamente definidos nas suas relações temporais ou funcionais.

O desenvolvimento, então, reduz-se ao conjunto originado pela soma das aquisições ou habilidades aprendidas e é visto como um fenômeno cujo processo é de natureza externa à pessoa, dentro de uma perspectiva totalmente ambientalista.

Aqui, o sujeito em desenvolvimento apresenta características que marcam o positivismo, como a perda do sentido objetivo, e a a-historicidade e a universalidade de um ser abstrato, onde ele é dissecado de forma tal que passamos a acreditar 'cientificamente' que a soma das partes o compõe. Passamos a vê-lo como um indivíduo isolado do contexto, a ser submetido a diferentes intervenções atomizadas, em nome da educação.

Tem-se apresentado como uma alternativa na área da educação especial, a prática oriunda da teoria de desenvolvimento proposta por Piaget, pois, ao

colocar o desenvolvimento como um processo dinâmico, com um sujeito participando ativamente na construção das estruturas características de cada período, ele passou a permitir que o psicólogo escolar, sem abandonar o cientificismo, abandonasse a psicometria como atividade fundamental. Permitiu que o aluno passasse a ser visto tal como é, e não como o que ele não tem. Contribuiu para orientar a busca de objetivos educacionais mais de acordo com as características do aluno, e contribuiu também na busca de metodologias de ensino mais participativas, onde o aluno desempenha papel fundamental, o que nos permite trazer ao mundo da existência real o universo em que se constitui a escola.

A respeito deste modelo, cabe ressaltar que Piaget sofre influência das ciências biológicas que imprimem uma marca no psicológico, isto é, a contingência biológica é colocada como básica na construção estrutural do sujeito. Esta marca é percebida até mesmo na linguagem sobre os processos psicológicos, cujos termos são paralelos aos encontrados na biologia: adaptação, acomodação, assimilação. Por sua vez, a inteligência é vista como uma competência potencial em lidar de uma maneira lógica com o mundo circundante, quer seja físico ou simbólico. Esta competência se realiza fundamentalmente a partir da interação com os objetos físicos, sendo que o social não fica colocado no mesmo nível, mas em um nível secundário. Esta competência, que assim se realiza, representa um aspecto particular de adaptação a situações, sendo posta, então, como uma categoria natural, que deve seguir por um caminho posto 'a priori'.

Nesta proposta o sujeito, mesmo avançando com uma dinâmica de desenvolvimento que o diferencia do sujeito da psicologia comportamental ou funcional, ainda permanece um sujeito universal, a-histórico, para quem o social-cultural não chega a ser um aspecto particular de humanização, muito embora a escola de Genebra busque

se identificar mais com um sujeito concreto que abstrato; concreto na medida em que deseja estudar "um certo período da história cognitiva de um sujeito individual" (Ducret, 1984, p.34).

A introdução do construtivismo pouco alterou a área, uma vez que epistemologicamente não se muda significativamente. Evidentemente, tivemos um avanço na questão do sujeito psicológico mas, em consequência, passamos a ter uma prática educacional na qual o educador é menos responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino, na medida em que se constitui apenas como agente problematizador do processo, ancorado no pressuposto de uma concepção de desenvolvimento onde as estruturas são construídas a partir de processos internos, fora do alcance de ação do educador. Desta forma, os educadores foram colocados numa situação em que é possível o imobilismo frente à promoção do desenvolvimento humano, principalmente frente o de pessoas com deficiência mental. Esta nova prática, todavia, não tem conseguido superar a postura positivista-funcionalista em educação especial.

O modelo positivista, que tem sido hegemônico na área, tem levado o educador a se defrontar com uma prática educacional onde ele é um técnico que seleciona, organiza e utiliza um conjunto de meios que buscam garantir a eficiência e a eficácia do ensino, voltado para o conteúdo ou habilidades operacionalizáveis, onde o aluno é um ser passivo-receptor, para quem o ensino é elaborado e ministrado a partir de uma relação autoritária, desvinculada do real, desconsiderando o que há de essencialmente humano - o pensamento, a linguagem, a apropriação da cultura, o ser histórico.

Esta reflexão inicial permite que se veja as limitações dos dois modelos de desenvolvimento que fundamentam mais frequentemente as práticas

pedagógicas em educação especial: um, o comportamental, onde encontramos a compreensão de que desenvolvimento se identifica com aprendizagem, isto é, com o conjunto de comportamentos adquiridos e é, portanto, regido por 'leis' de aprendizagem universais e invariáveis; outro, o enfoque piagetiano, onde encontramos a compreensão de que desenvolvimento é pré-requisito da aprendizagem e de que este desenvolvimento se dá na relação com os objetos, onde as interações sociais estão numa dimensão secundária. Ambas as abordagens falando de um sujeito abstrato, num mundo abstrato, a-histórico e deterministicamente construído, mesmo que haja diferenças quanto à origem, externa ou interna, das forças que movem seu desenvolvimento.

Evidentemente não é este sujeito abstrato o que encontramos na educação especial. As pessoas com deficiência vivem num mundo contraditório, concreto e em mudanças, numa sociedade alienada nas relações de produção e consumo, dentro da qual a questão da deficiência assume um significado com forte conotação ideológica relacionada à marginalização. No âmbito das relações humanas dentro deste processo de produção, em especial, a pessoa com deficiência mental é marginalizada ou colocada num estado de permanente dependência, que lhe nega acesso as atividades mais significativas em qualquer das áreas da atividade humana.

Assim posto, vemos que a educação especial vai estar voltada para uma pessoa considerada incapaz, sem papel social definido e sem expectativa social colocada, tal como é para a criança; então, passamos a perceber que, a educação especial em si e mais especificamente a significância das atividades escolares, pouco são questionadas; a própria escola especial vai se caracterizando mais como um espaço de colaboração de abnegados profissionais, no cuidado com o deficiente, aliviando a 'carga' da família.

Esta ideologia, que iguala a pessoa com deficiência mental à criança, coloca ambos como incapazes de agir no contexto das atividades maduras, culturalmente constituídas, o que aliado à dificuldade real do deficiente mental em desenvolver competências básicas, dentro do nosso modo de vida, justifica experiências educativas no sentido da manutenção de uma infantilidade permanente, certamente com sérias consequências para seu desenvolvimento pessoal.

A educação destas pessoas, neste contexto, parece-nos, deve ser repensada, assim como o está sendo a educação chamada regular. Os caminhos historicamente seguidos e tentados até agora não têm permitido à área ações necessárias para se garantir uma educação especial que promova, com eficiência, o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental em todas as suas dimensões. Smolka (1989) aponta:

"a importância, não só de se rever as concepções de desenvolvimento, aprendizagem, normalidade, inteligência mas, também, de se buscar um referencial teórico que viabilize a análise da dimensão social enquanto provocando e produzindo o desenvolvimento humano" (p.46).

Superar estas práticas implica buscar um referencial epistemológico onde o homem e a sua praxis tenham concretude, superando o que era abstrato; e onde também se evidencie a complexidade do que foi simplificado e mostre o dinamismo do todo evoluindo em mudanças que se dão pela contradição interna nos processos de inter-relacionamento. Assim estaremos mais em consonância com as contradições da vivência da pessoa portadora de deficiência mental e com as contradições da própria educação especial.

Perseguindo um novo referencial, deparamo-nos com o psicólogo russo Lev S. Vygotsky, que no início do século XX, embasado no método e princípios do materialismo dialético, buscou a solução dos paradoxos científicos fundamentais em que estavam mergulhados os psicólogos. Eles se debatiam entre a psicologia introspectiva da época e uma psicologia behaviorista, principalmente com uma abordagem reatológica, no intuito de criar uma psicologia marxista. Para Vygotsky, nenhuma das duas posições fornecia bases suficientes para a proposição de uma teoria consistente dos processos psicológicos humanos.

Vygotsky, tomando como referência para elaborar sua proposta teórica a proposição de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças nas características humanas (Marx e Engels, 1979), isto é, tomando como referência que a atividade e os instrumentos que o homem usa para transformar a natureza ao mesmo tempo transformam a ele próprio, argumenta que o desenvolvimento do psiquismo está baseado na sociedade e na cultura. Para ele, o sistema de signos assim como o sistema de instrumentos fazem a mediação na integração homem-meio, e ao internalizar estes sistemas culturais, o homem transforma a si mesmo, psicologicamente falando, dando origem a formas caracteristicamente humanas de pensar e agir.

Este referencial teórico tem buscado explicitar a constituição das ações humanas complexas e dos processos mentais superiores através da interação do sujeito com outras pessoas, nas relações sociais. Isto é, vê o desenvolvimento dos comportamentos complexos e da consciência humana num processo de transformações qualitativas que emergem no plano intersubjetivo passando para o plano intra-subjetivo, constituindo, assim, o indivíduo psicológico.

O curso destas transformações é que se caracteriza como desenvolvimento psicológico da pessoa. Luria (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988), falando sobre Vygotsky e sua proposta de desenvolvimento psicológico, coloca a questão da seguinte maneira:

"Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar a forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são interpéssicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por serem executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapéssico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica" (p.27).

Desta forma, para esta abordagem teórica, todos os processos psicológicos complexos começam a tomar forma através da constante mediação dos adultos e aparecem, primeiro na esfera social interpessoal; mais tarde, pelo processo de internalização desses processos, constitui-se a natureza psicológica humana intrapessoal. Nas palavras de Vygotsky (1991) fica dito que:

"Especificamente, cada função psicológica superior ocorre duas vezes: primeiro, como uma função do comportamento coletivo, como uma forma de cooperação ou atividade cooperativa, como um meio de acomodação social, i.e., num plano interpsicológico, e, novamente, uma segunda vez, como um meio de comportamento individual da criança... como um processo interno, que está num plano intrapsicológico" (p.300).

Sob o significado destas palavras, fica explícito que a dimensão social não deve ater-se apenas às interações, como acontece com muitos dos trabalhos que se dizem fundamentados em Vygotsky, segundo Burgess (1994), mas deve compreender toda a sociedade, a cultura, a história com as quais o indivíduo interage através de sua atividade.

É então na atividade da pessoa com referência aos objetos, instrumentos e eventos do meio que se produz o processo através do qual se realiza a apropriação das conquistas do gênero humano e a formação de suas capacidades humanas. Este processo não se dá pelo simples contato do ser humano com estes objetos, instrumentos e eventos; não nos parece que haja uma pré-determinação ou fixação filogenética ou morfológica que determina este processo, nem ele parece ser fruto de transmissão hereditária. Este processo ocorre mediante as relações concretas que são de natureza prática ou verbal, entre a pessoa e os outros seres humanos com quem convive, durante as atividades do dia-a-dia (Luria, Leontiev e Vygotsky, 1977, Leontiev, 1978; Wertsch, 1988; Smolka, 1989).

Este processo de humanização do homem na relação com os outros homens, que ocorre na atividade é colocado da seguinte maneira por Berger (1980):

"O animal não humano entra no mundo com impulsos especializados e firmemente orientados. Como consequência d'isto vive num mundo que é determinado, de maneira mais ou menos completa, por uma estrutura instintiva. Esse mundo está fechado no que diz respeito a suas possibilidades... Pelo contrário, a estrutura instintiva do homem, ao nascer, não está especializada nem dirigida para o meio específico de uma espécie... O mundo do homem se acha imperfeitamente programado por sua constituição interna. É um mundo aberto. Isto é, é um mundo que deve ser modelado pela própria atividade do homem" (p.3).

Neste sentido, desde o começo o homem tem uma necessidade de voltar-se para o mundo em que se encontra e manter-se neste contínuo movimento de externalização através da atividade física e da atividade mental, desta forma *"construindo um mundo humano que se objetiva na cultura que tem como um de seus aspectos a sociedade que estrutura as relações permanentes dos homens com seus semelhantes"* (Berger, op. cit., p.5).

Ao conferirmos uma realidade objetiva à cultura concebida como os produtos da atividade humana, colocamos a possibilidade de que ela possa ser experimentada e aprendida pelos indivíduos, o que se dá na relação com ela, ao partilharmos com outros indivíduos um mundo particular de objetividades. Seguindo este raciocínio, vamos estar dando, também, um caráter de realidade objetiva à sociedade e por consequência devemos reconhecer que ela vai apresentar-se como uma imposição da realidade ao homem, passando a ser o elemento que dá o significado da biografia individual quanto aos papéis, à identidade e às atividades que lhe são possibilitados. Esta sociedade também é que vai permitir a criação dos sentidos pessoais que a atividade pode

ter para um indivíduo na medida em que a ela vão estar relacionados certos motivos que, ao internalizarem-se, criam este sentido individual.

Neste processo de constituição da pessoa humana na relação dialética com uma cultura compartilhada, passamos a entender que desenvolver significa que a pessoa está se apropriando ativamente de formas culturais maduras de atividade (Goes, 1991), num processo de transformações qualitativas, o qual está na dependência do modo de vida da pessoa, modo de vida este que é determinado pelas relações sociais existentes nele e pelo lugar que o indivíduo é considerado ocupar nestas relações (Leontiev, 1978). Para este autor citado, tal lugar, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, muda. Esta mudança ocorre em função de uma contradição que se estabelece entre as reais possibilidades da pessoa e o que é socialmente exigido pelo lugar que ela está ocupando; é esta contradição que leva à necessidade de reorganização da atividade da pessoa.

Para Leontiev (1978), Griffin e Cole (in Valsiner, 1991) entre as atividades, algumas têm o caráter de principal, pois nestas atividades é que se formam ou se reorganizam os processos psíquicos particulares; é delas que dependem mais estreitamente as mudanças fundamentais da personalidade; e é no interior delas que aparecem e se diferenciam novos tipos de atividades, o que acontece no momento em que os objetivos das ações passam a ter uma significação e sentido pessoal para o sujeito, de forma a levar a uma nova objetivação das suas necessidades.

Uma mudança de um estágio de desenvolvimento para outro não se dá, então, em função de uma determinada idade ou estrutura mental, mas se dá quando a pessoa e os outros indivíduos de sua relação se conscientizam que o lugar que ela

ocupa não corresponde às suas necessidades e possibilidades, e em consequência, redefine-o, na reorganização da atividade.

O que estamos denominando de atividade não é ação humana resultante da divisão do trabalho no sentido de tarefas, tal como é usado no senso comum ou mesmo como o trabalho que o aluno desenvolve numa dada situação, como o termo é usado na pedagogia¹⁵, nem como os conceitos psicológicos que aparecem ao longo da história da psicologia, que a entendem como uma estrutura externa, observável, tal como inteligência prática, que seria um comportamento que corresponde a estrutura de um campo objetivo e às correlações percebidas entre os objetos existentes neste campo, como proposto por Köhler, ou mesmo como "behavior" para Watson e Skinner, que é o comportamento observável, emitido pelo homem, sob determinadas circunstâncias.

Estamos denominando atividade a relação que o homem estabelece com a realidade objetiva. Na sua origem teórica, era compreendida como o que se faz dentro do trabalho humano, no sentido econômico dado por Marx e Engels (1979), isto é, como ação coletiva para satisfazer uma necessidade vital, produzindo valores de uso e de troca. Esta concepção tornou-se menos econômica e mais sociológica ao ser apropriada pelas ciências humanas, mas manteve a mesma perspectiva filosófica do marxismo que fundamentou a psicologia soviética, cujo conceito central estabelece que há uma relação entre a realidade material e a consciência humana.

Wertsch e Stone (Wertsch, 1987) recordam que esta relação ocorre entre a atividade externa e a atividade interna dos homens, relação esta que é genética, isto é, a partir da atividade externa, constituem-se, no plano interno, as atividades mentais

¹⁵ Gallimore e Tharp (1990), ao discutirem os diferentes arranjos de classe, usam o conceito de atividade para designar o tipo de tarefa escolar que os alunos desenvolvem, como por exemplo: atividade em pequenos grupos, atividade de debates e atividade de laboratório.

humanas. Ainda segundo estes autores, esta compreensão leva a duas premissas para o entendimento do termo 'atividade', uma, que ele tem implícito a natureza de processo social e a segunda que ele tem a ver com mecanismos semióticos, principalmente a *"linguagem que faz a mediação do funcionamento individual e social"* (p.164).

Numa perspectiva leontieviana, passamos a considerar como atividade uma construção ou interpretação sócio-cultural que orienta os sujeitos nas relações com o mundo; orienta na medida em que tem uma estrutura circular de aferição dos processos efetores que realizam o contato com o meio objetivo, o qual enriquece ou altera a imagem inicial aferidora, possibilitando, assim, uma nova aferição diferenciada. É uma atividade real, concreta, historicamente construída e, ao ser conceituada por Leontiev (1979), este ressaltou que ela tem as seguintes características: é uma interpretação ou criação sócio-cultural imposta pelos participantes do contexto, portanto não se acha determinada e circunscrita pelo contexto físico ou perceptivo em que estão os seres humanos; tem uma natureza objetiva que não se reflete apenas no âmbito cognitivo, mas também no caso das emoções e necessidades. Do encontro da emoção ou necessidade com o objetivo a ela apropriado é que a atividade é regulada. O objeto da atividade se apresenta tanto como uma existência independente, quanto como imagem dele.

Segundo as análises de Leontiev (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988) sobre a teoria da atividade em psicologia, podemos identificar três níveis que são diferentes entre si, mas inter-relacionados, formando um sistema:

Num primeiro nível está situada a atividade sócio-culturalmente definida, que orienta o sujeito humano no mundo dos objetos e especifica que ele se desenvolve num contexto historicamente determinado. À atividade está associado o motivo, que é a força diretriz e integradora das ações e suas composições operacionais. O motivo

deve ser entendido como um aspecto de um contexto situacional social, historicamente específico e institucionalmente definido. A atividade trabalho, por exemplo, pode ter a produtividade como motivo; para a atividade escolar o motivo pode ser a aprendizagem em si mesma. Os professores e os pais criarão contextos diferentes para os alunos, e terão ações diferentes se o motivo é a aprendizagem em si ou se o motivo é fazer a tarefa sem erros (Lave, 1977).

Num segundo e terceiro níveis estão situadas as relações ações-objetivo e operações-condições, respectivamente. Embora com freqüência os termos ação e operação não se diferenciem, eles se referem a coisas distintas no contexto da teoria da atividade.

A ação contribui materialmente para a realização da atividade. Ela, a ação, é orientada para um objetivo que é entendido como um fim ou a representação do resultado que deve ser alcançado, o qual por si mesmo não é capaz de satisfazer as necessidades humanas, devendo estar associado ao motivo em virtude das relações sociais. Tirar uma boa nota em ciências, por exemplo, está relacionado, pelas relações sociais, ao diplomar-se, todavia pode também apresentar-se com uma grande dissociação das objetivações que inicialmente estavam unidas no motivo, como, por exemplo, tirar uma boa nota para conseguir uma monitoria na área.

As ações não são partes da atividade, assim como esta não é um processo aditivo de ações. Compreendemos que a atividade humana não existe em forma diferente que não em forma de ação ou cadeia de ações e *"ao mesmo tempo a atividade e a ação são realizações genuínas que não coincidem entre si"* (Luria, Leontiev e Vygotsky, 1977, p.22).

Para se chegar a um fim existe concretamente uma certa realidade material da qual a ação não pode abstrair-se e, então, ao lado do aspecto intencional da ação coloca-se o aspecto operacional da ação, isto é, com que procedimentos se pode realizá-la. Estes procedimentos são as operações que estão relacionadas às condições objetivas da situação em que a ação deve atingir seu fim.

Kozulin, citado por Daniels (1994), ressalta que a teoria da atividade emerge na psicologia soviética como o exercício possível, no contexto ideológico marxista da Rússia 'stalinista', onde a análise da subjetividade encontrava barreiras de ordem política; diz ele, que para Vygotsky a atividade socialmente significativa era tida como princípio explicativo da consciência e que Leontiev a transformou em unidade de análise, insistindo que a ação prática é que deve ter predomínio na pesquisa psicológica. Deste modo, a proposta restringiu a análise da mediação semiótica, porém não afetou a concepção inicial que preconiza a natureza social das funções psicológicas.

Daniels (1994), cita também Minick que diz que a atividade vista como unidade de análise coloca os estudos da psicologia num nível mais macrossocial, de forma a relacionar o funcionamento individual com o mundo objetivo, sócio-historicamente constituído, partindo da concepção de que o homem age de forma intencional sobre o mundo, na busca de realização de metas.

Segundo Oliveira (1993) o funcionamento individual se dá através da atividade que *"ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa lugar central"* (p.97). Deste modo, diz que em Leontiev, a atividade é vista como *"uma forma complexa de relação homem-mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. A atividade é realizada por meio de ações dirigidas por metas"* (p.97/98).

A teoria da atividade preconiza que a ação individual em si, sem uma inserção no sistema coletivo da atividade, perde significado e não se qualifica como objeto de estudo, para a compreensão dos processos psicológicos, tal como tem aparecido nas diferentes teorias psicológicas já citadas; mas ao tomarmos a atividade nesta concepção orientadora da ação humana, isto é possível pois ela *"inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido"* (Oliveira, 1993, p.98).

Estudar, pois, o desenvolvimento humano, começa por analisarmos em quais atividades a pessoa está inserida, como estas atividades estão constituídas, quais as condições concretas de exercício destas atividades e como elas mudam ao longo da vida do sujeito. É nesta análise que pretendemos captar o papel da educação especial na promoção do desenvolvimento de seus alunos que têm deficiência mental, considerando que a pessoa com deficiência mental, como qualquer outro sujeito humano, constitui-se nas relações sociais, no mundo da cultura¹⁶. Devemos considerar, ainda, que a escola especial, como um espaço privilegiado de vivência desta pessoa com deficiência (Glat, 1989), deve proporcionar experiências de vida que lhe possibilite apropriar-se, o mais plenamente possível, das formas culturais maduras de atividade, incluindo as atividades mentais superiores, que a humanizam.

¹⁶ Estamos considerando a cultura como produto histórico da vida humana, que tem uma realidade objetiva na medida que a compreendemos "como uma organizadora das relações de uma pessoa com uma outra, e com seu ambiente" (Valsiner, 1988, p.7).

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Dentro da perspectiva apontada no capítulo anterior, a preocupação com o desenvolvimento psicológico de uma pessoa não pode ser abstraída de suas atividades e do conteúdo de suas relações, a partir do lugar que ela ocupa no sistema das relações interpessoais.

Como estamos tomando a escola especial que, tal como o lar (Glat, 1989), é um locus privilegiado de vivência, e portanto de processamento do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, faz-se necessária uma melhor análise e *"uma compreensão dos processos específicos no interior das escolas que fazem a mediação entre elementos da estrutura social mais ampla e os outros resultados da escolarização"* (Silva, 1992, p.113). Desta forma estaremos tentando compreender, um pouco mais, a prática educativa, buscando preencher algumas das lacunas na teoria

pedagógica, deixadas pelas análises macro, tão ricas e abundantes nas últimas décadas, e dando um pequeno passo na compreensão das dimensões em que a escola, diferencialmente, faz a educação.

Como expressou Saviani (1991), já se faz necessário que os educadores superem a fase romântica de apregoar o compromisso político na educação e a sua natureza histórica e dialética, para envolver-se com a produção de um conhecimento que possa fundamentar o fazer cotidiano desta prática social.

Entre estes fundamentos, localizamos a psicologia e sua relação histórica com a Educação Especial. Esta psicologia, por nascer de uma concepção de homem abstrato, ou apenas empírico, como diz Saviani, na obra citada, não consegue fazer uma mediação com o dia-a-dia da educação, que lida com homens concretos, enquanto síntese de variadas relações que existem nas suas atividades, incluindo a atividade educativa.

Para Duarte (1993: 14-15), esta *"concreticidade do indivíduo não se limita, para a prática educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser"*. Este vir-a-ser não decorre do contato empírico do aluno com o meio ambiente, mas fundamentalmente ele vai se constituir no conjunto de objetivações do gênero humano que lhe será dado apropriar-se.

Neste sentido, na medida em que o vir-a-ser da educação especial está colocado no desenvolvimento humano da pessoa com deficiência mental, desenvolvimento este, concebido de acordo com o marco teórico apontado, cabe-nos olhar a escola para ver como esta escola especial está propiciando a apropriação de formas culturais maduras de atividades. Nossa preocupação leva-nos, também, a perguntar se as atividades que se dão no cotidiano da escola, enquanto experiências de aprendizagem

oportunizadas aos alunos deficientes mentais, caminham no sentido de criar novas possibilidades pessoais, em decorrência das quais eles possam vir a ocupar um novo lugar nas relações interpessoais e, portanto, terem suas atividades reorganizadas nos termos do desenvolvimento de sua individualidade.

Parece-nos que um caminho inicial a seguir consiste em buscar encontrar, no conjunto das experiências escolares propostas às pessoas com deficiência mental, quais atividades são privilegiadas, suas estruturas, que condições teóricas as fundamentam e pôr em evidência alguns aspectos da atividade educativa, na sua relação com o processo de desenvolvimento humano.

Coerente com o referencial sócio-histórico, que pretendemos nos orientar, a questão do método é de extrema relevância. Moll (1990) aponta que, para Vygotsky, a questão do método era de fundamental importância; havia necessidade de se superar os métodos atomistas e reducionistas que normalmente separavam o fenômeno em elementos e os estudavam isoladamente. Ao contrário, o pesquisador deveria ter como elemento de análise uma unidade que comportasse ela própria as características próprias do todo. Vygotsky (1987) colocava o problema do método da seguinte maneira:

"Dois métodos de análise essencialmente diferentes são possíveis no estudo das estruturas psicológicas. Parece-nos que um deles é responsável por todos os fracassos dos primeiros pesquisadores que investigaram o velho problema, do qual trataremos a seguir, e que o outro é o único modo correto de abordá-lo.

*O primeiro método analisa os todos psicológicos complexos em **elementos componentes**. Pode-se compará-lo à análise química da água em hidrogênio e oxigênio, sendo que nenhum deles apresenta a propriedade do todo, e cada um tem propriedade que não estão presentes no todo...*

Esse tipo de análise desloca o problema para um nível mais geral; não proporciona uma base adequada para o estudo das relações concretas...

*Em nossa opinião o caminho é usar o outro tipo de análise, que pode ser chamado de **análise em unidades**.*

*Com o termo **unidade** queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que se perca" (pp.2-4).*

Numa perspectiva sócio-histórica, além da identificação de uma unidade de análise que contenha as características do todo, é necessário conceber o fenômeno, inclusive o fenômeno psicológico de desenvolvimento, como algo em processo de contínuas transformações, como movimento, uma vez que a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade cria uma dinâmica de modo que, só conhecendo a história do fenômeno, e suas transformações, podemos compreendê-lo.

Segundo Cole e Scribner:

"um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência". (1984, p.7).

Na medida em que os fenômenos psíquicos devem ser estudados como processos que estão em permanente mudança, cabe a nós buscarmos a gênese do processo e buscarmos, também, explicar as relações, circunstâncias, contradições que o

constituem; isto diz respeito a um estudo que não pode ater-se apenas na configuração de um quadro descritivo do recorte feito na realidade; mas deve aprofundar o conhecimento do fenômeno, do qual o empírico¹⁷ é a expressão aparente, chegando ao seu concreto¹⁸.

Neste método, o psicólogo, preocupado com o estudo do desenvolvimento, deveria descobrir o meio pelo qual os processos naturais se entrelaçam com os culturais para produzirem as transformações por que passa o ser humano enquanto socialização e constituição das funções psicológicas superiores. Sua concepção é a de que o desenvolvimento das características humanas surge da atividade prática com objetos, na constante interação com outros indivíduos e do uso de instrumentos tanto físicos quanto mentais (como por exemplo, a linguagem), que a cultura vem disponibilizando, através da mediação do outro, para o indivíduo dominar as tarefas que deve enfrentar, tarefas estas organizadas no interior da estrutura social.

O desenvolvimento desta proposição teórica e metodológica, para a psicologia, segundo Davydov e Radzikhovskii (1985), levou à teoria psicológica baseada no conceito de atividade como princípio explicativo.

Segundo estes autores, os psicólogos soviéticos, desde o início deste século, vinham formulando suas idéias no contexto da revolução socialista e do materialismo marxista, tomando a atividade como uma categoria fundamental para a explicação dos fenômenos psicológicos. Entre estes estudiosos incluem-se Vygotsky e seus discípulos Leontiev e Lúria, sendo que estes últimos, ao desenvolverem suas proposições

¹⁷ Empírico: "qualifica o que é praticado" (Thines e Lempereur. Dic. Geral das Ciências Humanas, p.306).

¹⁸ Concreto é aqui entendido numa concepção hegeliana, "designa teoricamente uma realidade captada na totalidade, conjuntamente formada pelo seu contexto global e pelos seus momentos constitutivos, por oposição ao caráter abstrato duma realidade singular isolada" (Thines e Lempereur. Dicionário Geral das Ciências Humanas, p.190).

teóricas, o fizeram de forma mais independente da perspectiva histórico-cultural que existia no início da formulação desta abordagem e que era considerada fundamental por Vygotsky. Todavia, estes autores continuaram procurando garantir um modelo cuja abordagem fosse objetiva e materialista, tal como o exigia o momento histórico que vivia a sociedade soviética.

A estrutura da atividade do trabalho, tal como discutida na visão de Marx, era a referência, por princípio, do desenvolvimento de novas metodologias e teorias em ciências humanas, que não fossem reducionistas e que fossem concretas. Isto é, na psicologia, a atividade passava a ser tida como o princípio explicativo que permite buscar a realidade em que se conecta mundo externo e mente humana, de uma forma que a dimensão psicológica não fosse uma determinação direta do mundo material, como no modelo estímulo-resposta.

Isto porque, na medida em que se concebe que a humanidade, ao se desenvolver historicamente, incorporou o instrumento de trabalho na relação atividade prática-objeto, a estrutura e gênese dos processos mentais passam a ser mediadas, numa relação análoga, pelos instrumentos psicológicos que são disponibilizados ao homem, enquanto produtos da atividade humana.

Vygotsky defendia que as origens das formas superiores de comportamento conscientes estavam nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, ao mesmo tempo que o próprio indivíduo é um agente ativo do processo de construção deste mundo. Esta proposição tem como referência o trabalho como visto por Marx e Engels:

"a atividade humana, mediadora das relações do homem com a natureza, diferencia-se das formas de atividade animal porque ela confere uma nova

forma à realidade; ela é portanto, uma atividade criadora, distintiva do ser do homem" (Sirgado, 1990, p.65).

O próprio Marx colocava como conceito chave de sua proposta teórica, que diferente da melhor aranha, ou da mais hábil abelha, o pior arquiteto, isto é, o ser humano *"não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, ... mas também leva a cabo um objetivo ao qual deve subordinar sua vontade"* (Marx, O Capital, apud Vygotsky, 1984).

Entre os cientistas que desenvolveram estas posições teóricas e metodológicas ressaltou-se o russo Leontiev (1978, 1979) que como vimos, tomou a atividade como sua unidade de análise. Dizemos que a atividade, considerada neste contexto, se contrapõe à maneira como é conceituada dentro dos moldes tradicionais no campo psicológico, em suas diferentes correntes, porque estas, embora variem entre si, do ponto de vista metodológico e estrutural apresentam dois aspectos em comum: todas elas partem de um esquema de análise baseado na imediatez das relações do sujeito psicológico com o seu meio, desta forma trocando a atividade objetiva por uma atividade abstraída para aquele momento de análise; e todas elas estão estruturadas num esquema diádico: a influência dos objetos - a mudança nos estados atuais do sujeito, esquema este que, por não introduzir a categoria de atividade com suas condições correspondentes, os fins e os meios, exclui do campo da investigação o processo constitutivo no qual se estabelecem as relações reais do sujeito com o mundo concreto de objetos e pessoas.

Para Leontiev, a atividade passou de princípio explicativo para ser uma unidade de análise molar, que não pode reduzir-se a outras unidades de análise como estímulo-resposta ou ações e operações do processamento de informação. Ele deixa claro que análises em outros níveis são possíveis, mas não a substituem, apenas podem

complementá-la. Isto porque é a atividade que aparece como um microcosmo das relações interfuncionais dinâmicas, com capacidade para explicar a relação entre as forças naturais e as sociais do desenvolvimento humano, característica esta, fundamental na definição de uma unidade de análise, como podemos deduzir da crítica feita por Wertsch (1988) à "palavra" como unidade de análise da proposição de Vygotsky.

Os estudos em psicologia, orientados pela categoria da atividade, vêm colocando desde o início do século e ao longo dele, o esquema conceitual e estrutural da teoria da atividade que tem concebido *"que a atividade de uma pessoa em particular é sempre parte de um sistema de relações sociais"* (Garai e Köcski, 1989, p.56). Estes autores apontam que este sistema de relações sociais é baseado não na interação sujeito-objeto, embora ela faça parte da atividade, mas em uma relação sujeito-predicado, considerando predicado como aquilo que é atribuído a um sujeito, na forma de uma afirmação sobre uma propriedade social ou uma relação social; neste predicado temos contidos os motivos, os objetivos, os significados, os métodos da atividade humana.

Assim concebida, é que tomamos a atividade como unidade de análise deste trabalho.

A tomada da atividade como unidade de análise desta proposição, então, se faz dentro dos conceitos que se contrapõem aos conceitos tradicionais, querendo vê-la em sua complexidade, no âmbito da cultura. Não como uma reação, nem como um conjunto de reações, mas como um sistema que se desenvolve e orienta o sujeito no mundo dos objetos e que tem que ser tomada no seu sentido de totalidade, como um sistema incluído no sistema das relações da sociedade, nas suas contradições e no seu movimento.

Ao nos propormos tal trabalho, a primeira questão que se apresenta à nossa reflexão é sobre como vamos configurar as atividades que os alunos com deficiência mental vivenciam dentro de uma escola especial.

Tomando a estrutura da atividade tal como proposto por Leontiev, raciocinamos que o aspecto da atividade que a expressa de forma empírica é a ação, que surge como um processo direcionado a um objetivo, o qual é reconhecido como ligado a um motivo definido. Assim sendo, no início da nossa abordagem, devemos identificar quais são as ações; a seguir, a quais motivos elas estão conectadas e, por consequência, chegamos a configurar quais são as atividades que são experienciadas pelos alunos deficientes mentais. Deste modo, estaremos nos aproximando, concretamente, da atividade educativa enquanto construção sócio-cultural que orienta os educadores nas relações com o aluno com deficiência mental. Atividade esta que tem, na necessidade de desenvolvimento deste aluno, a configuração do motivo; nas ações que propõe a ele, suas próprias ações; e na maneira de ensinar, de criar as condições de ensino e selecionar os materiais que usa, a configuração das operações.

Neste sentido, nossa preocupação foi tomarmos para a análise o empírico que pudesse ser captado no cotidiano das instituições de Educação Especial, que fosse referente às atividades das pessoas portadoras de deficiência mental, em cujo contexto os educadores crêem estar promovendo o desenvolvimento psicológico destes alunos. Desta forma descartamos, de imediato, fazer uma análise do currículo da escola, onde está elencada uma relação bastante complexa de objetivos e estratégias orientadas pelo e para o desenvolvimento psicológico, e optamos por registrar as experiências realizadas nas salas de aula, durante o ano letivo; quem as definia, seus motivos e como ocorriam.

Baseados nestes aspectos é que buscamos subsidios para análise, numa escola especial para deficientes mentais.

É uma escola especial de caráter privado, mantida por uma associação de utilidade pública e sem fins lucrativos. Esta escola nasceu de uma ação extensionista da Universidade Metodista de Piracicaba, no início de 1980 e que em 1985 tornou-se autônoma, como uma escola ligada ao grupo das APAEs.

A Universidade (UNIMEP) mantém um esquema de apoio a seu funcionamento, na medida em que o curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para Deficientes Mentais procura articular-se com a escola, para trazer dados de realidade e de pesquisa para o interior do meio acadêmico. A UNIMEP colabora enviando alunos do curso de Pedagogia Habilitação Magistério para Deficientes Mentais, para atuarem como docentes nesta Escola Especial, dentro de um sistema de bolsa de trabalho, que abate 50% do custo das mensalidades; os outros 50% são cobertos pela própria Escola Especial. À UNIMEP cabe também a remuneração de dois supervisores de estágio nas áreas de Pedagogia que acompanham e orientam os alunos que ali trabalham ou que apenas vão para lá cumprir o estágio curricular da habilitação em Magistério para Deficientes Mentais.

Considerando, então, que uma parte importante dos recursos humanos é oriunda da Universidade e orientada pelos docentes do Curso de Pedagogia, passa prevalecer na Instituição a abordagem filosófica e metodológica funcionalista-positivista, hegemônica no Curso que, segundo Mazzotta (1993) e Enumo (1985) estão na base do modelo comportamental, que é, então encontrado na prática educacional desta Escola Especial.

Esta escola contava com 60 alunos com deficiência mental ou com atraso global de desenvolvimento, com diferentes graus de comprometimento, indo de

alguns casos leves até vários casos bem severos, tendo suas idades entre dois e vinte e seis anos.

As classes dos alunos estudados foram por nós identificadas, aleatoriamente, por números de 1 a 10; na instituição, elas são identificadas pela natureza do programa, como por exemplo: classe de oficina, classe da pré-alfabetização, classe de estimulação precoce.

O agrupamento dos alunos se faz levando-se em conta três critérios: a idade cronológica, o nível de independência em seguir instruções e a natureza do programa de que o aluno necessita.

A classe 1 era formada por 4 alunos e 2 alunas, com idades variando entre 8 e 10 anos, sendo que um caso era diagnosticado como Síndrome de Lennox-Gastaut¹⁹, susceptível a frequentes convulsões e as demais eram caracterizadas como portadoras de atraso mental de etiologia desconhecida. Todos eram independentes na locomoção e uso do banheiro, apresentavam grande dificuldade cognitiva e da linguagem expressiva.

A classe 2 era formada por 2 alunos e 4 alunas com idades variando entre 8 e 12 anos. Uma das meninas era portadora da Síndrome de Down²⁰ e outra já havia sido matriculada na escola regular; as demais eram caracterizadas como portadoras

¹⁹ A "Síndrome de Lennox-Gastaut é uma síndrome convulsiva severa, do tipo misto (crises tônicas, tônico-clônicas, ausências,... etc.) associada a anormalidades do EEG e retardo mental... e com resposta terapêutica pobre aos anticonvulsivantes... costumavam ter várias crises por dia, às vezes de 50 a 60 crises" (Assumpção Jr. e Sprovieri, 1991, p.53).

²⁰ Síndrome de Down: Síndrome provocada por uma anomalia no cromossoma 21, na qual os indivíduos se caracterizam por apresentar alterações físicas no rosto, que lhes dá aparência típica de um mongolóide, acompanhada de distúrbios em alguns dos sistemas biológicos e de deficiência mental em graus variados (Escamilla, 1991). Para aprofundar a questão ver Puschell, S. (Org.) **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 1993.

de um atraso mental de etiologia desconhecida. Todos eram independentes na locomoção e no uso do banheiro; sustentavam uma conversação simples e estavam num programa de pré-alfabetização.

A classe 3 era composta de 2 alunos e 4 alunas, com idade variando entre 3 e 6 anos. Como diagnóstico, dois apresentavam Síndrome de Down, 3 apresentavam um quadro de Paralisia Cerebral²¹ com pequeno comprometimento motor, mas com significativo atraso global do desenvolvimento; e uma não tinha diagnóstico. Todos já andavam de forma independente, e 5 já usavam banheiro para suas necessidades físicas (apenas 1 estava retirando a fralda), tinham um significativo atraso de linguagem oral e na área cognitiva, e necessidades de desenvolver as habilidades de auto-cuidado.

A classe 4 era formada por 2 alunos e 3 alunas com idade variando entre 9 e 12 anos, com exceção de um aluno que tinha 19 anos e era portador de Paralisia Cerebral com pouco comprometimento motor e grande atraso cognitivo. Os demais tinham como diagnóstico: um com Síndrome de Down, dois com atraso global de desenvolvimento de etiologia desconhecida e um com paralisia cerebral e deficiência auditiva. Todos eram independentes na locomoção e no uso do banheiro. A dificuldade cognitiva e o atraso na linguagem oral eram as principais características. Esta classe formou-se a partir da avaliação do desempenho dos alunos no primeiro semestre; foram retirados de outras classes em que tinham sido inicialmente colocados.

²¹ Paralisia cerebral: "Foi definida... em 1959 como um distúrbio do movimento e da postura, persistente mas não invariável, aparecendo nos primeiros anos de vida, devido a distúrbio não progressivo do cérebro... A associação desses quadros com deficiência mental é freqüente" (Assumpção Jr. e Sprovieri, 1991, pp.46-47).

A classe 5 era formada por 3 alunos e 2 alunas, com idades entre 14 e 22 anos, caracterizados como portadores de atraso mental de etiologia desconhecida. Todos eram independentes na locomoção e uso do banheiro. Sustentavam uma conversação simples e nos meses de outubro e novembro foram encaminhados para um programa ocupacional de oficina pedagógica.

A classe 6 era formada de 4 alunos com idade variando entre 11 e 15 anos. Um deles tinha diagnóstico de deficiência mental associada a desordem cromossômica e outro à meningite, este também com deficiência auditiva. Os outros dois tinham diagnóstico de atraso mental de etiologia desconhecida. Todos eram independentes na locomoção e no uso do banheiro, mas apresentavam um severo comprometimento cognitivo e de linguagem oral, sendo que dois deles nada verbalizavam e pouco indicavam de compreensão da fala. Esta classe foi formada no final do primeiro semestre com a chegada de três alunos novos e o remanejamento de um aluno que estava em outra turma.

A classe 7 era formada por 8 alunos e 8 alunas com idade variando entre 12 e 24 anos, sendo que dez eram diagnosticados como pessoas que apresentavam atraso global de desenvolvimento de etiologia desconhecida, dois eram portadores de Síndrome de Down, um tinha microcefalia²², um teve encefalite e hidrocefalia²³, um apresentava um quadro de paralisia cerebral com pouco comprometimento motor e significativo comprometimento cognitivo e um apresentava distúrbios da tireóide associados à deficiência mental e também apresentava deficiência auditiva. Todos são independentes

²² Microcefalia: Volume cerebral abaixo do normal, freqüente em mais de quarenta síndromes congênitas, provocadas por alterações cromossômicas, infecções como a rubéola pré-natal, disfunções metabólicas da mãe ou intoxicações por álcool, mercúrio e outras substâncias; frequentemente associada à deficiência mental (Smith, 1989).

²³ Hidrocefalia: Síndrome em que ocorre a estenose do aqueduto de Silvius que passa a impedir a circulação e provoca a retenção de líquidos intracranianos; em consequência ocorre um aumento da pressão na caixa craniana com compressão e lesão cerebral, podendo ser acompanhada de deficiência mental e ou motora (Smith, 1989).

para andar, usar o banheiro e nas habilidades de auto-cuidado; possuíam um bom desenvolvimento da linguagem oral e estavam num programa de alfabetização. A turma era dividida em dois grupos de trabalho de oito alunos cada, revezando-se em duas salas ambientes; em uma ocorria um programa escolar, na outra um programa de atividades ocupacionais, que era centrado em artesanato variado, auxiliar de horta e auxiliar de cozinha.

A turma 8 era composta por 1 aluno e 3 alunas com idades entre 15 e 26 anos, com diagnóstico de atraso mental severo de etiologia desconhecida. Andavam e sabiam utilizar o banheiro de forma independente. Tinham um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, tanto compreensiva como expressiva; ao final do semestre uma delas mudou de escola e duas pararam de frequentar, o que levou à extinção da turma. O aluno restante desta turma foi compor, com outros ingressantes, a classe 6.

A turma 9 era formada por 3 alunos e 3 alunas com idade variando entre 7 e 16 anos; o diagnóstico de um deles era de autismo e das outras cinco era de atraso mental de etiologia desconhecida. Todos eram independentes para andar e um ainda não era totalmente independente no uso do banheiro. Tinham dificuldade no desempenho das atividades de vida diária e compreensão e expressão da linguagem oral bastante limitada, com grandes dificuldades na área cognitiva.

A classe 10 era formada por 5 alunos e 3 alunas, as idades variavam entre 1 e 4 anos, exceto para dois dos alunos que apresentavam 7 e 11 anos. O diagnóstico do problema destes alunos indicava que um tinha atraso global devido a uma etiologia desconhecida, os outros dois configuravam-se como um quadro de paralisia cerebral, um com microcefalia e outro com hidrocefalia; e dois possuíam síndromes

específicas de West²⁴ e de Down. Os dois alunos mais velhos e mais um terceiro tinham diagnóstico de atraso global de desenvolvimento, com grave comprometimento motor e cognitivo. Todos os alunos desta turma não tinham a locomoção independente, usavam fraldas e tinham um pequeno desenvolvimento da linguagem oral receptiva e praticamente nenhuma linguagem expressiva.

Não foi possível obter dados para uma classificação das deficiências mentais segundo critérios nacionais ou internacionais com base em quociente de inteligência e em condutas adaptativas, uma vez que a instituição não tem como prática aplicação de testes de inteligência e nem classifica os alunos em qualquer categoria. Trabalha-se com o princípio de que o que é educacionalmente relevante é a análise do próprio desempenho do aluno, a partir do qual se formam as classes ou grupos de alunos sob a responsabilidade de um professor (diagnóstico prescritivo).

As aulas eram organizadas em períodos de quatro horas diárias, e, como vimos, os alunos estavam agrupados em 10 classes, cada uma sob a responsabilidade de uma professora (alunas de um curso de Pedagogia - Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, no seu último ano de graduação). O conjunto de professoras era assessorado por uma equipe técnica composta por uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional, uma assistente social e uma diretora escolar. Esta instituição contava, ainda, com mais dez funcionários executando tarefas de apoio na cozinha, secretaria, limpeza e transporte.

A fim de começarmos a criar um quadro das atividades que os alunos desenvolviam, registramos, durante o ano letivo de 1990, os objetivos que apareciam no

²⁴ Síndrome de West: "É a síndrome caracterizada pelos espasmos infantis e anormalidade característica do EEG (Hipsarritmia) que se associam ao retardo mental. O início se dá no primeiro ano de vida, como maior incidência entre 3 e 7 meses, predominando em meninos (Assumpção e Sprovieri, 1991, p.53).

plano de desenvolvimento individual semestral (ver **modelo** no Anexo I) proposto pelas professoras e equipe técnica para cada aluno, plano este que era submetido aos pais, durante uma reunião de pais e professoras.

A relação de objetivos assim obtida, permitiu-nos criar uma relação de ações que seriam executadas pelos alunos, como experiências necessárias ao desenvolvimento. Em fevereiro e março de 1993, checamos os objetivos relacionados para o ano e encontramos praticamente a mesma relação obtida em 1990. As poucas alterações devem-se ao desaparecimento dos objetivos como "ler horas", e da atividade de horticultura, uma vez que a horta foi extinta.

Para garantirmos que estaríamos analisando ações efetivamente realizadas, aproveitamos o relatório semanal, que já era prática na instituição (ver **modelo** no Anexo II). Este relatório sempre era supervisionado por um ou mais profissionais da equipe técnica, definidos de forma aleatória. De todos os relatórios disponíveis selecionamos dez de cada classe, respeitando um espaçamento entre eles, de forma a cobrir todo o ano letivo das classes; a identificação das semanas em que a amostra foi obtida pode ser vista no **Anexo III**. Em função de remanejamento de alunos e inclusão de três novos alunos, duas das dez classes tiveram suas amostras coletadas apenas durante um semestre, e uma durante um semestre e meio.

Com os dados das amostras dos relatórios semanais foi possível elencar as ações que foram de fato executadas e inclusive, com que frequência relativa.

Esta relação também serviu de base para, através de entrevistas com as mães e análises escritas feitas pelo pessoal da escola, procurarmos entender porque motivos as técnicas, professoras e mães se orientavam por tais ações e, no final, configurar quais as atividades que se apresentavam à guisa de promotoras do desenvolvimento dos alunos portadores de deficiência mental.

Nosso trabalho de entrevista ocorreu com seis mães cujos filhos tinham no mínimo dois anos de frequência em escola especial e cinco anos de idade cronológica.

A opção pelas entrevistas com as mães deveu-se ao reconhecimento das dificuldades que algumas tinham para expressar-se por escrito; entre as seis mães aleatoriamente escolhidas, uma era analfabeta funcional, 4 não tinham o primeiro grau completo e apenas uma tinha concluído o primeiro grau.

A escolha destas mães deu-se por estarem dentro do critério, e estarem na Instituição — sala de trabalho voluntário (confeção de pano de prato para o bazar) — por ocasião das possibilidades que a pesquisadora tinha, de proceder à entrevista.

As entrevistas foram semi-dirigidas; fizemos três sessões em que se solicitava uma resposta aberta à questão colocada. Fazíamos uma pergunta de cada vez e anotávamos as respostas de cada mãe, as quais eram identificadas pelos números de um a seis. Embora as mães estivessem num grupo, a pesquisadora pedia respostas individuais; mesmo quando era apenas de concordância com uma outra resposta, a mãe tinha que sinalizar a concordância. A pesquisadora variou a ordem em que as mães se manifestavam ora iniciando por uma, ora iniciando por outra. Foi mantido o mesmo padrão de pergunta em todas as 76 questões. A pergunta padrão era: "Diga qual motivo a senhora vê para as professoras pedirem, como atividade²⁵ de ensino, que os alunos..." e a seguir citava a ação segundo a ordem com que aparecia na relação; por exemplo, a primeira questão foi: "Diga qual o motivo a senhora vê para as professoras pedirem, como atividade

²⁵ Mantivemos, aqui, o termo atividade no sentido pedagógico, tal como as mães conheciam do plano de trabalho, referindo-se ao tipo de tarefa que é exigida na experiência de ensino (ver exemplos no Anexo I).

de ensino, que os alunos agarrem, chutem, arremessem quando elas mandam"; a segunda questão repetia o mesmo padrão referindo-se à alimentação; a terceira fazia o mesmo, ficando: Diga qual motivo a senhora vê para as professoras pedirem, como atividade de ensino, que os alunos alinhavem" e assim sucessivamente. Não havia outra interferência da entrevistadora, exceto na ação de número onze, durante a qual a entrevistadora sentiu que necessitava de esclarecimento, o que será comentado posteriormente.

O registro das respostas foi manuscrito, feito pela entrevistadora no ato da entrevista, uma vez que as mães não quiseram usar o gravador.

Para professoras e técnicas, a relação de ações foi dada a elas com a seguinte solicitação por escrito: "Relação das ações planejadas para os alunos, no início de cada semestre; indique, por escrito, os motivos que você acha que estão associados a cada ação. Um mesmo motivo pode estar associado a mais de uma ação e vice-versa".

Aguardamos as respostas dos educadores por cinco semanas, sem pressioná-los. Utilizamos os seis relatos que nos chegaram em primeiro lugar.

Com estes dados obtidos, passamos à análise a fim de configurarmos as atividades de sala de aula do aluno portador de deficiência mental, na instituição especial de ensino e, também, buscamos discutir como a prática educativa estava se configurando em relação ao conceito de desenvolvimento psicológico destes alunos.

CAPÍTULO 3

UMA APROXIMAÇÃO DO CONCRETO DA PRÁTICA EDUCATIVA: A DIMENSÃO EMPÍRICA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao final do ano letivo tínhamos coletado os dois planos semestrais de desenvolvimento individual dos alunos e tínhamos as dez amostras de cada classe, a partir dos relatórios semanais do que havia sido desenvolvido com cada aluno.

A partir dos dois planejamentos identificamos os objetivos sugeridos pelos técnicos e professores, e aprovados pelos pais, para o ensino durante cada semestre do ano letivo.

A fim de que pudéssemos configurar as atividades, começamos por tomar os objetivos de ensino — que devido a abordagem tecnicista da escola, como já apontamos no capítulo anterior, vinham descritos na forma de comportamentos a serem executados pelos alunos — e, a partir deles, fomos construindo uma relação de ações. Ao fazermos isto, estávamos considerando o comportamento operacionalmente definido, dentro da concepção que tem orientado aqueles profissionais, como expressão prática que

exprime a atividade, isto é, como ação. Neste sentido estávamos, a partir do referencial de Leontiev, ressignificando o conjunto destes comportamentos, tal como uma relação de ações.

Neste processo de ressignificação, porque as ações são orientadas por fins ou resultados, já neste momento começamos por agrupar em uma única categoria mais genérica, ou como uma única ação, o conjunto de comportamentos relacionados como objetivos de ensino, que possuíam fins de natureza assemelhada e que em função do modelo educacional da escola apareciam atomizados e organizados em unidades mais simples, para, segundo o modelo, facilitar a aprendizagem. Deste modo, aparecia no plano individual de um aluno ações como "tirar a camiseta", para outro aluno aparecia "despir as calças", para outro aparecia "vestir camisa" e assim por diante. No nosso trabalho, optamos por considerá-las uma ação de "DESPIR E OU VESTIR ROUPAS E SAPATOS".

Significa que estávamos considerando as ações de despir e vestir como partes de uma atividade mais ampla e culturalmente definida de "usar roupas". A condição de ora colocar uma peça, ora tirar, assim como, ora ser uma peça do vestuário, ora ser outra, viria a afetar a operação que efetiva a ação porém, como defendido por Leontiev (1978), nada alteraria em relação à atividade propriamente dita. Para efeito de uma maior percepção deste aspecto, informamos que as peças que apareceram foram: calça, camiseta, meias, "short" e sapatos. Da mesma forma, incluímos dentro de uma mesma ação, os objetivos individuais que apareciam como "subir as calças até à cintura e acertá-las, preparando para abotoar", que indicavam apenas uma parte da operação.

Demos o mesmo tratamento para outros objetivos, como no caso dos conceitos dentro de uma determinada categoria que apareciam discriminados; por exemplo, os de cor apareciam como ensinar o "verde" ou o "vermelho" e assim por diante. Foram

considerados como as ações de parear ou nomear cores, conforme o resultado esperado. No caso de "RECONHECER E OU ESCREVER SÍLABAS E PALAVRAS", esta categoria foi assim configurada quando nos planos aparecia especificado como por exemplo, "ler e escrever as sílabas ba be bi bo bu" ou "ler e escrever palavras com as sílabas da de di do du", e assim por diante, conforme o ponto da sequência de passos para a alfabetização, no qual se encontrava o aluno.

Desta forma, obtivemos 76 categorias de ações que foram organizadas a partir daquelas previstas pela equipe educacional, como sendo necessárias de serem aprendidas pelos alunos, com o fim de promover o desenvolvimento de cada um deles.

A relação destas ações pode ser vista a seguir.

RELAÇÃO DAS AÇÕES PLANEJADAS PARA OS ALUNOS, NO INÍCIO DO SEMESTRE-FREQÜÊNCIA COM QUE APARECERAM, DURANTE AS DEZ SEMANAS DA AMOSTRA

- 01 - Agarrar, chutar, arremessar mediante comando - **73**
- 02 - Alimentar-se - **297**
- 03 - Alinhar - **146**
- 04 - Andar para trás, para os lados, de joelhos, sobre linha sinuosa - **716**
- 05 - Atender ao comando "Dá", "Pega", "Põe" - **118**
- 06 - Atender a comandos contendo uma ação - **242**
- 07 - Atender a comandos com no mínimo dois verbos - **182**
- 08 - Banhar-se - **25**
- 09 - Cantar marcando o ritmo - **0**
- 10 - Colar - **123**
- 11 - Contar uma história da própria autoria - **0**
- 12 - Copiar, fazer caligrafia ou caderno quadriculado - **64**
- 13 - Criar com sucata - **163**
- 14 - Dar laço ou abotoar-se - **94**

- 15 - Descrever figuras oralmente - 0
- 16 - Despir e ou vestir parcialmente as roupas ou sapatos - 1103
- 17 - Envolver-se em atividades lúdicas livres - 128
- 18 - Envolver-se em jogos - 223
- 19 - Escrever um texto - 28
- 20 - Executar calçado - 126
- 21 - Executar parte da escovação dos dentes - 398
- 22 - Executar trabalhos manuais de artesanato - 837
- 23 - Exercitar lábios, língua e bochechas - 0
- 24 - Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade - 34
- 25 - Fazer exercícios de braços, pernas e tronco - 1840
- 26 - Folhear revistas - 0
- 27 - Identificar as partes do corpo - 175
- 28 - Identificar palavras que contenham um dado fonema - 130
- 29 - Imitar gestos - 0
- 30 - Indicar a forma das figuras e objetos - 66
- 31 - Indicar a função de objetos do cotidiano - 228
- 32 - Indicar a quantidade solicitada - 95
- 33 - Indicar a posição de um objeto, do corpo ou a lateralidade - 495
- 34 - Indicar o tamanho das coisas e pessoas - 45
- 35 - Indicar a textura de superfícies - 34
- 36 - Interpretar um texto - 20
- 37 - Ler horas - 16
- 38 - Limpar, arrumar a sala ou armário - 77
- 39 - Lixar madeira - 26
- 40 - Maquiar, pentear, fazer as unhas e higiene pessoal - 158
- 41 - Montar quebra-cabeça ou encaixes - 530
- 42 - Modelar massas e argila, sem objetivar um produto - 110
- 43 - Nomear os animais ou outros aspectos da natureza - 0
- 44 - Nomear a cor dos objetos - 157
- 45 - Nomear objetos do cotidiano, alimentos ou transportes - 25
- 46 - Operar com quantidades simples - 130
- 47 - Ouvir o nome ou sons de objetos ou instrumentos - 55

- 48 - Ouvir o nome da parte do corpo manipulada ou tocada - 120
- 49 - Parear objetos iguais - 53
- 50 - Parear objetos pela cor - 148
- 51 - Parear objetos pela forma - 5
- 52 - Parear objetos pelo tamanho - 10
- 53 - Participar de eventos e passeios - 98
- 54 - Pegar objetos com os dedos - 86
- 55 - Permanecer sem fralda um certo tempo - 135
- 56 - Pintar - 619
- 57 - Puncionar - 258
- 58 - Rasgar, amassar ou fazer recorte de papel a dedo - 33
- 59 - Relaxar - 100
- 60 - Reconhecer ou escrever as vogais - 572
- 61 - Reconhecer ou escrever sílabas ou palavras - 328
- 62 - Reconhecer ou escrever numerais - 1095
- 63 - Repetir palavras ou frases - 0
- 64 - Reproduzir o som dos animais, máquinas ou objetos - 0
- 65 - Reproduzir verbalmente histórias ouvidas - 0
- 66 - Resolver problemas matemáticos - 11
- 67 - Rosquear tampas - 61
- 68 - Saltar ou contornar pequenos obstáculos - 13
- 69 - Sentar-se - 25
- 70 - Solicitar algo - 0
- 71 - Subir e descer escadas - 63
- 72 - Tirar e ou colocar objetos em uma caixa - 138
- 73 - Trabalhar como ajudante na cozinha - 372
- 74 - Trabalhar como ajudante na horta - 81
- 75 - Usar o "troninho" ou o vaso sanitário - 157
- 76 - Usar faca ou tesoura - 197

Temos clareza que as ações como "ATENDER A COMANDOS" (de diferentes extensões); "INDICAR (forma, cor, etc.)"; "NOMEAR (cor, animais, objetos, etc)";

"OUVIR (nomes de objetos, animais, etc.)"; PAREAR (objetos iguais, pela cor, etc.); "RECONHECER E OU ESCREVER (sílabas, palavras, numerais ou textos); e "REPETIR (palavras e sons)" poderiam ter sido tratadas de forma mais agrupada, produzindo uma redução de 15 ações de frequência não zero, na relação obtida; entretanto, optamos por mantê-las como ações distintas, na expectativa de que, por uma orientação funcionalista, as mães, professoras ou técnicas pudessem vir a atribuir diferentes motivos, colocando estas ações como expressão de diferentes atividades.

No segundo momento, analisamos as ações ocorridas em sala de aula durante as dez semanas da amostra, para cada grupo (classe) de alunos, o que nos permitiu constatar quais as ações de fato ocorreram e com qual frequência cada uma ocorreu, durante o período da amostragem. O resultado desta análise está expresso na relação já apresentada e configura-se na indicação da frequência com que as ações foram constatadas.

Ao compararmos as duas relações, observamos que não ocorreu a introdução de objetivos que não estivessem previstos no plano semestral. Este dado é coerente com o modelo positivista-funcionalista da educação, no qual o educador deve apresentar uma postura objetiva e científica no tratamento do processo de ensino. É fundamental ele pautar-se por um método de trabalho no qual deve avaliar, propor objetivos e critérios de aprendizagem, definir as estratégias, selecionar os materiais que estão disponíveis para o ensino, ensinar, avaliar, assim sucessivamente, sempre se atendo a dados objetivos, advindos de resultados, preferencialmente quantificáveis, de desempenho dos alunos sobre os quais ocorre pouca ou nenhuma reflexão por parte dos educadores quanto a quem é o sujeito daquele processo de desenvolvimento, e quanto ao significado das ações vividas, para seu desenvolvimento.

Esta falta de reflexão ocorre, em parte, porque a concepção de desenvolvimento igual à aprendizagem facilita às professoras, um olhar direcionado para a aprendizagem e, mais provavelmente, para a dimensão da prática educativa enquanto técnica. Nesta instituição, desde que ela siga o planejamento, mantenha os registros e a partir deles justifique suas ações, ela está exercendo a sua prática, adequadamente.

Podemos ver que, ao analisarmos a relação de ações vivenciadas com o propósito de promover o desenvolvimento dos alunos, temos uma aparente diversidade e abrangência delas, tanto que há ações voltadas mais para processos motores, há ações relativas às atividades da vida diária e também há ações relacionadas à área acadêmica. Algumas destas ações são bem simples, como atender aos comandos de dar, por ou pegar; outras são mais complexas, como escrever um texto.

Tomando a diversidade para análise, parece-nos que ela ocorre em função da individualização do atendimento educacional, na medida em que reflete a diferenciação existente no repertório comportamental de cada aluno, dada pelo ponto de corte entre as habilidades já desenvolvidas e as habilidades a serem adquiridas a partir do elenco linearmente organizado de habilidades explicitadas no currículo, que orientam o processo pedagógico destes educadores.

Neste trabalho, podemos dizer que o educador centra sua preocupação em sujeitos particulares, dando uma conotação de ensino altamente individualizado, tanto que podemos ver, por exemplo, nos dados que indicam as ações ocorridas em cada classe (Anexo VI), que nas classes dos alunos mais jovens (Nº. 3 e Nº. 10) ou mais comprometidos (Nº. 8) não aparecem as ações RECONHECER E ESCREVER NUMERAIS (reconhecidas pelo número 62) que teve uma alta frequência de treinos e aparece para quase todos os outros alunos; em contrapartida, para estes alunos mais

jovens ou mais comprometidos aparecem as ações como ATENDER A COMANDOS (nº. 5, 6 e 7) e DESPIR OU VESTIR (nº. 16). Ainda, explicitando a busca da individualização, podemos ver que numa mesma classe podem aparecer ações de maior ou menor nível de exigência; por exemplo, na classe 6, vemos que tanto aparece a ação de RECONHECER E ESCREVER NÚMEROS, como a de ATENDER A COMANDOS SIMPLES; tanto aparece aprender a sentar, como aparecem os exercícios de coordenação, força e agilidade do tronco e membros.

Esta diversidade produzida pela atenção ao princípio de individualização é relativa ou mesmo aparente, na medida em que ela se centra apenas no ponto de corte, entre o adquirido e o não adquirido, desconsiderando as outras características e relações concretas do aluno, de tal forma que todos os alunos que apresentam o ponto de corte no mesmo nível são considerados como iguais, com as mesmas necessidades, e sujeitos de um mesmo processo de ensino.

A desconsideração do sujeito real faz com que a diversidade seja colocada no nível das operações de cada ação, e não na diversidade dos sujeitos, que seria parâmetro para a individualização, como um princípio necessário ao processo de individuação do sujeito com deficiência mental.

Olhando ainda para a aparente diversidade da relação obtida, devemos considerar que, para cada aluno, estavam previstos vários objetivos, portanto, existia uma margem de opção para o professor organizar a sua semana; daí que, na execução das ações previstas, onze dos setenta e seis objetivos não aparecem uma vez sequer nos relatórios (frequência zero), o que indica uma grande possibilidade de que eles não tenham sido objeto formal de ensino, como previsto no plano. Em decorrência, estes dados evidenciam que a relação de 76 ações se reduz para, obviamente, 65 (sessenta e

cinco) ações oportunizadas; também considerando que os agrupamentos poderiam ser mais inclusivos levando a uma redução de quinze ações, como já dissemos, teríamos, efetivamente, 50 (cinquenta) ações. Este número nos parece limitado, se considerarmos que é de uma amostra representativa de um ano de atividades, e de sessenta alunos, cujas idades variavam de um a vinte e seis anos.

Concluir pela limitação do número de ações significa que os alunos passaram por uma vivência de ações que, se não massificadas, foram bem generalizadas e bem repetitivas. Isto fica evidente quando focalizamos a frequência com que apareceram certas ações como: FAZER EXERCÍCIOS DE BRAÇO, PERNAS E TRONCO; RECONHECER OU ESCREVER NUMERAIS; e DESPIR OU VESTIR PARCIALMENTE AS ROUPAS OU SAPATOS, que ocorreram mais de mil vezes na amostra, isto é, muitos alunos executaram estas ações, por muitos meses. O mesmo se aplica para as ações que, se não ocorreram de forma tão expressiva, apresentaram uma frequência relativamente alta, como "EXECUTAR TRABALHOS DE ARTESANATO", que ocorreu 837 vezes; "INDICAR A POSIÇÃO", que ocorreu 495; "MONTAR QUEBRA-CABEÇA", 530 vezes; "PINTAR", 619 vezes; e "RECONHECER E ESCREVER VOGAIS", 572 vezes. Para se ter uma dimensão da frequência destas ações convém ressaltar que, se todos os alunos fizessem a mesma ação uma vez por semana, durante todo o ano, esta teria uma grande possibilidade de aparecer nas dez amostras semanais analisadas, o que significaria uma frequência de 600 ocorrências. Daí concluirmos que os alunos foram oportunizados/importunados com várias ações que se repetiram ao longo do ano letivo.

Olhando para o Anexo IV, podemos configurar as ações que estiveram mais presentes e as que apareceram apenas eventualmente, para os alunos de cada classe. Estes dados, mesmo sem elaboradas análises estatísticas, parecem indicar

que se a classe está com idade cronológica próxima à dos primeiros anos de escolaridade tal como a classe número 2 e a classe 4, as educadoras claramente persistem num programa que denominam de pré-alfabetização, tanto que apresentam as mais altas taxas de ações que permaneceram ao longo do ano, respectivamente, 14 em 17 ações e 17 em 19 ações e poucas ações no geral, assim como poucas ações eventuais.

À medida que as classes vão se afastando cronologicamente desta idade, nota-se aumentar o desconforto dos educadores com um programa típico da pré-alfabetização, de forma que eles começam a implementar um programa cada vez mais semelhante ao das crianças da educação infantil, centrado nas atividades de auto-cuidado e em ações ocupacionais, tanto que podemos ver que onze das vinte e duas ações configuradas na classe 8, de alunos entre 15 e 26 anos, são também encontradas nas classes 3 e 10, de alunos entre 2 e 7 anos. Todavia, esta opção não se faz de forma segura, pois as professoras também aumentam o exercício de ações eventuais entre os alunos intermediários, isto é, que já passaram da idade do programa pré-alfabetizador e não chegaram às idades mais avançadas.

Estes dados evidenciam que, mesmo a partir dos esforços que a escola especial envida no sentido da promoção do desenvolvimento, pela concepção adotada, não se localiza o aluno em novas e diferentes posições nas relações sociais; ele permanece com o estatus infantil, e um dos eventos constitutivos desta identidade parece residir no fracasso da alfabetização. Basta olhar para a ocorrência das ações 60, 61, 62 que são ligadas diretamente ao processo da escrita: elas emergem na idade escolar e depois desaparecem progressivamente para os alunos que permanecem na Instituição.

Com relação à abrangência, podemos observar nesta relação de ações que as quatro áreas que organizam o currículo desta escola, a sócio-afetiva, a da

linguagem, a cognitiva e a psico-motora, foram contempladas com a racionalidade já prevista, embora não com a mesma ênfase, uma vez que a distribuição da frequência não é bem equilibrada, como podemos ver nos quadros que organizam as ações dentro das áreas curriculares.

DISTRIBUIÇÃO, POR ÁREA CURRICULAR, DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E A OCORRÊNCIA NAS DEZ SEMANAS DE REGISTRO

Psico-motora

Ações	Ocorrência
01 - Agarrar, chutar... mediante comando	73
04 - Andar p/trás, p/lado, de joelho, sobre linhas	716
25 - Fazer exercícios de braços, pernas, troncos	1840
59 - Relaxar	100
68 - Saltar, contornar obstáculos	13
69 - Sentar	25
71 - Subir e descer escadas	63
Total	2830

Cognitiva

12 - Copiar, fazer caligrafia	64
13 - Criar c/sucata	163
29 - Imitar gestos	-
30 - Indicar a forma	66
31 - Indicar a função	228
32 - Indicar a quantidade	95
33 - Indicar a posição	495
34 - Indicar o tamanho	54

35 -	Indicar a textura de superfícies	34
37 -	Ler horas	16
41 -	Montar quebra-cabeças ou encaixes	530
46 -	Operar com quantidades simples	130
49 -	Parear objetos iguais	53
50 -	Parear objetos pela cor	148
51 -	Parear objetos pela forma	5
52 -	Parear objetos pelo tamanho	10
66 -	Resolver problemas matemáticos	11
72 -	Tirar e colocar objetos numa caixa	138
	Total	2240

Linguagem

05 -	Atender comandos básicos	118
06 -	Atender comandos simples	242
07 -	Atender comandos complexos	182
09 -	Cantar	-
11 -	Contar história de autoria própria	-
15 -	Descrever figuras	-
19 -	Escrever texto	28
23 -	Exercitar lábios, bochechas, língua	-
24 -	Falar sobre cotidiano	34
27 -	Identificar as partes do corpo	175
28 -	Identificar fonemas	130
36 -	Interpretar textos	20
43 -	Nomear animais e outros aspectos da natureza	-
44 -	Nomear a cor dos objetos	157
45 -	Nomear objetos, alimentos e transportes	25
47 -	Ouvir nome e sons de instrumentos	55
48 -	Ouvir nome de partes do corpo	120
60 -	Reconhecer e escrever as vogais	572
61 -	Reconhecer e escrever sílabas e palavras	328

62 -	Reconhecer e escrever numerais	1095
63 -	Repetir palavras ou frases	-
64 -	Reproduzir sons	-
65 -	Reproduzir histórias	-
70 -	Solicitar algo	-
	Total	3281

Sócio-afetiva

02 -	Alimentar-se	297
03 -	Alinhavar	146
08 -	Banhar-se	25
10 -	Colar	123
14 -	Dar laços ou abotoar-se	94
16 -	Despir ou vestir-se	1103
17 -	Envolver-se em atividades lúdicas	128
18 -	Envolver-se em jogos	223
20 -	Executar calcado	126
21 -	Escovar dentes	398
22 -	Executar artesanato	837
26 -	Folhear revistas	-
38 -	Limpar, arrumar a sala	77
39 -	Lixar madeira	26
40 -	Maquiar, pentear e fazer as unhas	158
42 -	Modelar massas e argila	110
53 -	Participar de eventos e passeios	98
54 -	Pegar objetos com as pontas dos dedos	86
55 -	Permanecer sem fralda	135
56 -	Pintar	619
57 -	Puncionar	258
58 -	Rasgar, amassar papel	33
67 -	Rosquear tampas	61
73 -	Trabalhar como ajudante de cozinha	372

74 -	Trabalhar como ajudante de horta	81
75 -	Usar "troninho" ou vaso sanitário	157
76 -	Usar faca ou tesoura	197
	Total	5974

Destaque-se que a despeito da quantidade menor de ações na área psico-motora, ela não foi subestimada. Dizemos isto porque os alunos desta instituição apresentava poucos problemas motores, pois, com exceção dos oito alunos da classe 10, todos os demais já andavam e manuseavam objetos de forma adequada e independente. Consequentemente, na sequência das habilidades previstas, surge o aperfeiçoamento das habilidades motoras amplas que, como ações, aparecem aglutinadas em uma pequena quantidade, sete apenas, por se referirem à coordenação, força e agilidade de cada parte do corpo humano. É por isso que, ao longo do ano, tiveram um número de experiências no nível de outras áreas, mais de 2800. Neste ponto, ressaltamos, também, que a área motora fina que implica, em sua maioria, em habilidades manuais, aparece nos programas de ensino desta escola, na área sócio-afetiva, com mais de mil experiências ocorridas no ano letivo, em categorias de ações como "ALINHAVAR", "COLAR", "PINTAR", "FAZER CALCADO" e "PUNCIÓNAR". Fica evidente que o aspecto motor não foi descuidado dentro da racionalidade da seleção de objetivos de ensino que esta abordagem utiliza.

Percebe-se que cada aluno tem sido avaliado em sua competência adquirida, em relação aos objetivos de cada domínio e, a partir dos níveis de desempenho, as experiências de aprendizagem foram o mais equilibradamente possível planejadas, visando o desenvolvimento global do aluno.

Embora as ações mostrem-se abrangendo todas as áreas curriculares, olhando em detalhe o interior de cada área, vemos que as ações aí contidas são eminentemente de exercitação dos processos psicológicos elementares, como: parear, reconhecer, reproduzir. Aquelas ações de natureza mais voltadas para os processos psicológicos superiores como conversar, resolver problemas, criar textos, apareceram com uma frequência muito baixa. Neste sentido, embora a aparência seja de abrangência, podemos ver que, concretamente, temos um ensino voltado para uma dimensão restrita, que não favorece o desenvolvimento do potencial humanizante dos alunos.

Nestes programas há uma preferência dos educadores em privilegiar habilidades iniciais que se relacionam com a formação de conceitos simples, desenvolvimento perceptual-motor, desenvolvimento motor amplo e desenvolvimento da habilidade de auto-cuidado, objetivos estes típicos de programas pré-escolares tradicionais.

Esta preferência pode ser atribuída à linearidade da organização curricular como referência para o planejamento das atividades de ensino, porque coerente com o modelo educacional em questão, as habilidades são organizadas em seqüências bem analisadas, onde tarefas mais simples devem ser ensinadas antes das mais complexas, sempre em função do desempenho do aluno para garantir uma perfeita acumulação de comportamentos aprendidos e portanto para garantir o desenvolvimento. Todavia, a constatada dificuldade no desempenho dos alunos com deficiência mental, captada pelo processo avaliativo-prescritivo do modelo, acaba limitando a seleção de objetivos àqueles mais iniciais nas cadeias de habilidades.

Vemos que, a partir da concepção de desenvolvimento psicológico, nesta metodologia de ensino, a prática educativa, quanto à individualização, fica centrada nos níveis de dificuldade que os educadores detectam no repertório de cada aluno. Destes

níveis elaboram uma programação de ensino bem racional, com aparência de abrangência e diversidade, que fornece aos professores e pais um sentimento de competência, controle, objetividade e cientificidade valorizadas na cultura moderna, mas que acoberta o reducionismo que é impingido ao aluno em termos de amplitude de experiências de vida no contexto escolar, de fundamental importância para o sujeito-aluno estabelecer o diálogo com os possíveis, ao constituir suas formas de ação individual.

Esta preocupação com a amplitude de experiência de vida que deveria ser observada na definição de objetivos acaba substituída por uma prática que fragmenta as ações, nas suas operações mais simples, mas trata cada operação como se fosse uma ação em si, de forma que os materiais e o contexto determinantes da operação incorporam-se às ações resultantes. Com esta atomização da ação em inúmeras ações conforme as diferenças de contexto ou material utilizado foi possível fazermos os agrupamentos em categorias de ações mais genéricas, mas este procedimento não nos autorizou ignorar a fragmentação e a artificialização do contexto e do material, que são vislumbrados nos itens de "sugestões de atividades" que aparecem nos planos semestrais (Anexo I); pelo contrário, ao ganhar status de ação, as condições da operação adquirem valor importante, pois passam a ajudar a definir o significado da ação. Vejamos, no Anexo I, para a ação de relacionar o numeral correspondente à quantidade, sugere-se quatro tipos de experiência; na terceira, por exemplo, espera-se que a professora apresente numerais marcados em cartões e reforçados em relevo com lixa, cola e areia, algodão, grãos e tecidos variados ou recortes em madeira, a fim de que o aluno passe o dedo sobre o numeral enquanto o nomeia. Todavia esta operação não se relaciona diretamente com a ação, ela ganha significado porque, para a professora, é necessário treinar o reconhecimento do numeral, como um dos fragmentos importantes da ação, fragmento este

que acaba tendo um objetivo em si, portanto ascende à condição de ação. O material numerais em relevo é, agora, elemento definidor dos fins desta ação que fica: "reconhecer o numerais percebidos visual e tatilmente" e o aluno só progredirá para outras situações de ensino que levem ao relacionamento do numeral à quantidade quando já tiver atingido o critério de competência no reconhecimento do numeral. Daí que a operação tornou-se uma ação. O mesmo ocorre com as outras sugestões desta ou de qualquer outra ação; há uma tendência em elevar as operações ao nível de ação.

Levantamos esta questão porque, ao se elevar a operação ao nível da ação, o contexto e o material ajudam a definir os fins, enquanto mantêm o status de condições objetivas da ação em um segundo plano. A falta de foco sobre as condições objetivas não colaboram para que os educadores se sintam instigados a discutir o sentido cultural dos materiais e das estratégias que usam para materializar o processo de ensino. Incorporados nesta nova situação, eles perdem em visibilidade e podem passar despercebidos nas reflexões da prática educativa.

Esta perda de visibilidade não diminui o interesse dos professores em terem mais e mais materiais à disposição, pelo contrário, na medida em que há pobreza de materiais os profissionais atribuem parte do fracasso a ela, assim como por ela, justificam a 'mesmice' do que ocorre na sala de aula. Suas discussões, contudo, não chegam a evoluir para além da dimensão quantitativa, mas acabam por criar pressão para que a Instituição invista na aquisição dos materiais disponíveis.

Estes, na nossa sociedade industrial e de consumo, acabam sendo os materiais que são anunciados no "merchandising", os quais ficam distantes da cultura e do cotidiano do aluno. Desta forma, o contexto e os materiais usados são predominantemente artificiais, no sentido de que não têm funcionalidade ou sentido na

cultura dos alunos. Representam a indústria do material pedagógico e a alienação dos profissionais do ensino especial que não conseguem elevar a educação a uma prática social refletida, condição para tentar superar também suas deficiências e produzir novos patamares na realidade educacional ou mesmo novas condições.

O uso de materiais e contextos artificializados facilita ao professor assumir uma atitude neutra, apenas solicitando a resposta-ação esperada do aluno, exercendo como mediação, eventualmente, um gesto ou uma palavra indicativa, dando um modelo ou mesmo ajudando fisicamente o aluno a produzir a ação, uma vez que ela foi proposta por estar, presumivelmente, no nível subsequente de dificuldade do aluno. Nesta relação pedagógica, o aluno fica restrito a estas relações artificializadas e limitado basicamente à relação instrucional do professor, de forma que passa a ter, também, uma limitação nas possibilidades de compartilhar estratégias superiores usadas no contexto intersubjetivo, que vão mediar o uso de signos e instrumentos no interior das atividades típicas da cultura, e com isso, limitando as possibilidades de que sejam apropriadas pelos alunos com deficiência mental, de forma a se tornarem funções autônomas do próprio aluno.

Por outro lado, também, em função deste descolamento da cultura própria do aluno, não se criam, no interior destas ações, possibilidades reais de emergência de novas atividades, inclusive porque estas ações desenvolvidas a partir de operações com materiais pedagógicos comercializados, além do distanciamento cultural, tem permitido apenas um exercício sem grande interação com os estados motivacionais e emocionais dos alunos. Por tais razões, as ações produzidas na escola dificilmente adquirem a natureza de ações principais, para o desenvolvimento psicológico.

Nestas circunstâncias, o princípio de normalização na educação especial, a partir do que estes dados deixam entrever, merece um reexame na medida em que normalização tem a ver com a apresentação de padrões de atividade que sejam os mais próximos possíveis dos padrões apresentados pelos seus pares que não tem deficiência mental. Ao tratar o desenvolvimento humano como a aquisição de habilidades cada vez mais complexas, dentro de uma hierarquia racionalmente organizada, numa concepção totalmente ambientalista de desenvolvimento frente às dificuldades naturais da pessoa com deficiência, ocorre uma estagnação na seqüência dos objetivos de ensino, mantendo o aluno especial, como já vimos, preferencialmente, em programas do nível de desenvolvimento pré-escolar tradicionais.

A prática educativa, aí configurada, traz uma contradição com a concepção ambientalista de desenvolvimento, uma vez que a expectativa social destes programas pré-escolares, assim como a sua ideologia são de natureza propedêutica. Estão pois, associados à "prontidão para", que contradiz a visão ambientalista. Em decorrência, vemos que o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental fica bastante limitado nas instituições que apresentam esta prática educativa, até mesmo as preocupações com o desenvolvimento profissional acabam imbuídas deste espírito propedêutico.

As práticas educacionais anteriores, que aguardavam a "maturação" espontânea do aluno para então ensiná-lo, são agora substituídas por uma prática que diz negá-la, mas que fica em permanente busca das condições para o progresso do aluno, insistindo no ensino de habilidades básicas e desta forma mantendo o aluno com deficiência mental num permanente estado de "infantilismo", reforçando a postura da sociedade que lhe nega a ocupação de novos espaços nas relações sociais, baseando-se em sua aparente incompetência, que assim fica reafirmada e vai se constituindo também

no interior do processo educativo, o qual, em princípio, deveria produzir novas condições de desenvolvimento, uma vez que o motivo mais geral da escola especial, ao realizar o princípio de normalização, é a promoção do desenvolvimento humano de seus alunos.

CAPÍTULO 4

UMA APROXIMAÇÃO DO CONCRETO DA PRÁTICA EDUCATIVA: OS MOTIVOS E AS ATIVIDADES

Como vimos na primeira aproximação que fizemos da prática educativa, a escola especial, embora dizendo que se orienta pelos princípios de integração e normalização, em função de seu conceito de desenvolvimento, acaba por oferecer um ensino que desconsidera o sujeito; é pouco abrangente enquanto objetivos educacionais; é bastante fragmentada e artificializada enquanto prática pedagógica; e acaba por criar condições para a manutenção de uma prática mais ligada à educação infantil, tal como a educação especial constitui-se na sociedade moderna sob a égide do sistema de produção capitalista.

Nestas condições, fomos procurar configurar as atividades, na perspectiva de Leontiev, que estes educadores — professoras, técnicas e mães — estavam tomando como referência para orientar as ações oportunizadas aos alunos com deficiência mental.

Como já dissemos, começamos por indagar dos educadores os motivos que atribuíam às ações. Lembramos que o propósito de tal procedimento era ao final, podermos configurar as atividades das quais as ações faziam parte, a partir da consideração de que o sentido pessoal de uma ação só existe na medida em que esta se vincula ao motivo da atividade; como as ações foram selecionadas e aprovadas por todos estes educadores, acreditamos que elas devem ser dotadas de sentido pessoal para eles e que, portanto, estes sujeitos têm condições de explicitar os motivos que lhes dão este sentido. Com os motivos explicitados podemos configurar as atividades, uma vez que o motivo é aquilo que de concreto a atividade realiza, a fim de atender a uma necessidade objetivada.

A seguir iniciamos a análise as respostas dadas pelas mães, professoras e técnicas à relação das 76 ações planejadas para os alunos, quando indagamos delas os motivos pelos quais aquelas ações foram solicitadas aos alunos com deficiência mental.

Embora a forma de indagação, por escrito e individual, no caso das técnicas e professoras, ou oral e coletiva para as mães, tenha sido diferenciada, não observamos evidências de que os diferentes procedimentos tivessem afetado o conteúdo relativo aos motivos, uma vez que encontramos praticamente os mesmos motivos citados pelos sujeitos individualmente e pelo grupo de mães. Em relação às mães, o que se observou foi que, do início ao fim, procuraram estabelecer um consenso entre si, sem participação da entrevistadora; durante todo o processo de entrevista ocorreu uma única intervenção de esclarecimento; os consensos não foram difíceis de se estabelecer uma vez que não se estabeleceram dissensos; as falas eram mais de complementaridade de conteúdo. Vejamos um exemplo em parte do diálogo sobre ação de ANDAR PARA TRÁS, PARA FRENTE, DOS LADOS.

"Serve como uma estimulação, você não acha Dona M...?" (Mãe 1).

"É serve sim, assim eles ficam mais ativos" (Mãe 3 = Dona M).

"Também melhora a coordenação, o equilíbrio e o jeito de andar" (Mãe 6) ⁽²⁶⁾.

Todavia, o procedimento coletivo das mães poderia ser utilizado pela equipe técnica e com as professoras. Possivelmente, este procedimento teria levado estes profissionais a identificarem, mais consensualmente, as ações relacionadas a cada motivo; ou se o inverso tivesse sido feito, isto é, se as mães tivessem tido um tratamento individualizado, talvez tivéssemos encontrado mais dissenso na relação das ações em cada motivo. Para evitar um efeito maior desta diferenciação de coleta de dados, demos às respostas das professoras e das técnicas um tratamento coletivo, isto é, desde que uma ação fosse indicada como associada a um motivo por qualquer quantidade de sujeitos, ela passava a incorporar a relação, sem diferença de peso, isto é, sem valorização referente, quer ela tenha sido indicada por um ou por quatro sujeitos da mesma classe. Como resultado, uma indicação já podia sugerir um motivo.

O conjunto de motivos foi identificado a partir do que mães, professoras e técnicas disseram. No processo de análise das indicações, procuramos ser o menos interpretativos possível, baseando-nos no conteúdo direto do que foi aparecendo nos discursos ⁽²⁷⁾. Como exemplo de como a análise foi feita por nós vejamos a configuração do motivo MELHORA DA COORDENAÇÃO E DESTREZA NO USO DAS MÃOS.

²⁶ Para identificar os sujeitos passamos a usar M para mães, P para as professoras; e T para técnicas, seguidas da indicação sobre que mãe, professora ou técnica, usando os numerais de 1 a 6.

²⁷ Os exemplos dos discursos estão transcritos tal como foram apresentados.

Diz uma mãe a respeito de uma das ações:

- "Muitos não conseguem fazer as coisas que a gente tem que usar bem as mãos, ou precisam de estimulação" (M4).

Diz uma técnica:

- "São exercícios necessários para desenvolver o movimento de pinça".

Dizem as professoras:

- "Serve para desenvolver habilidades manuais" (P3).

- "Ajuda a instalar as habilidades de coordenação motora fina..." (P4).

Nestas falas fica explicitado o motivo, isto é, realizar a necessidade objetivada, para os deficientes mentais, de melhora da coordenação e da destreza no uso das mãos.

Num outro exemplo vemos que nos discursos aparece:

"Serve como apoio para a fono ensinar eles falarem; sem isso eles não desenvolvem bem a fala (M1 referindo-se aos exercícios de lábios, língua e bochechas).

"Eles precisam aprender a imitar para aprender a falar" (M5 referindo-se a "imitar gestos").

"Serve de preparação para o desenvolvimento lógico-matemático" (P4 referindo-se a um conjunto de ações como indicar quantidade, indicar tamanho, montar quebra-cabeça).

"É uma preparação para a escrita" (T1 refe-rindo-se a ação de executar calçado).

Este conteúdo explicitou um motivo que nós relacionamos como: Preparação dos pré-requisitos para outras atividades. Neste motivo incluímos também aquelas ações que apareciam mais como estratégia para o ensino de alguma coisa e que se manifestou nos discursos, da seguinte maneira:

"Para desenvolver as capacidades físicas, pois muitas vezes o aluno não ergue um braço, ou uma perna quando solicitado, mas frente a um gesto ele faz, daí a importância do mesmo" (P3 referindo-se a imitação).

"Ajuda a desenvolver a construção da noção de espaço" (P2 referindo-se a um conjunto de ações como colar, executar calçado, pintar, puncionar).

Com esta forma de análise, configuramos os dezessete motivos apresentados a seguir:

RELAÇÃO DE MOTIVOS INDICADOS PELOS SUJEITOS:

CÓD.	DESCRIÇÃO
1	CRIATIVIDADE
2	AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO INTELECTUAL
3	AUMENTO DO CONHECIMENTO
4	LAZER
5	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS QUE SÃO PRÉ-REQUISITOS PARA OUTRAS ATIVIDADES

- 6 AUMENTO DA APTIDÃO E AUTONOMIA EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS DO COTIDIANO
- 7 DESENVOLVIMENTO DE APTIDÕES E MOTIVOS PARA FUTURAS ATIVIDADES OCUPACIONAIS
- 8 MELHORA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS NA EXECUÇÃO DOS MOVIMENTOS E CONTROLE DO CORPO
- 9 MELHORA DA COORDENAÇÃO E DA DESTREZA NO USO DAS MÃOS
- 10 DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOCIALMENTE ACEITAS
- 11 DESENVOLVIMENTO DE SENTIMENTOS DE MAIOR AUTO-ESTIMA, CONFIANÇA EM SI E PRODUTIVIDADE
- 12 DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA
- 13 DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO
- 14 DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO
- 15 DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO E PENSAMENTO
- 16 DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO PELA LINGUAGEM ORAL
- 17 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Na medida em que fomos configurando os motivos, alguns aspectos nos chamaram a atenção. Primeiro, que para as mães, as professoras e as técnicas a função social da escola, como responsável pela transmissão de conhecimento ou como

'locus' privilegiado de formação cultural do indivíduo tal como é pensada a escola regular, não é compartilhada; estes educadores, como mostramos na constituição histórica da educação especial, vêem a escola especial como responsável pela superação do deficit ou pela remediação de competências mal formadas, tanto que o vocabulário encontrado em seus discursos gira em torno de "capacitar", "aperfeiçoar", "desenvolver", "garantir a aquisição de", "ensinar", cujos complementos são, em sua maioria, funções psicológicas ou preparação de competências para alguma atuação num outro momento ou numa outra circunstância.

Os motivos são produtos concretos da atividade, e tal como foram explicitados, mostram as necessidades que os educadores especiais colocam, no horizonte, apontando a perspectiva de que os alunos com deficiência mental possam vir a ser um membro participante nas atividades do seu grupo social, demonstrando relações interativas adequadas e usando apropriadamente a linguagem, e possam tornar-se o mais autônomos possível, dentro das atividades básicas do cotidiano necessárias à sobrevivência, na medida em que, por exemplo, entre inúmeras falas neste sentido, dizem:

- "O motivo é a atenção e a coordenação motora para que futuramente possa até a costurar em máquina" (P3).

Falando sobre as ações de abotoar-se e dar laço, esta mesma professora diz:

- "O 1º. motivo é a coordenação motora e o 2º. é para utilizar-se para sua vivência..."

Falando sobre interpretar texto, e tirar e por objetos de uma caixa, as mães dizem, respectivamente:

- "Serve para eles prestar atenção; pra mostrar interesse e participar do dia-a-dia".

- "Com isso eles aprendem as palavras e também a organização das coisas na escola e no lar".

Este vir a ser evidencia que estes educadores, a partir de suas concepções contraditórias de desenvolvimento, anteriormente apresentadas, pautam-se de fato por uma visão propedêutica, de forma a não se orientarem pelo envolvimento real dos alunos no conjunto de atividades, cujas formas culturais maduras devem ser apropriadas, e de forma a ignorar que não há condição de desenvolvimento das funções psicológicas, capacidades ou mesmo habilidades que não seja numa atividade, no sentido sócio-cultural que temos tomado. Enquanto educadores oportunizam experiências que pelo modo como são apresentadas e conduzidas acabam sendo reduzidas, minimizadas e destituídas de sentido.

Segundo os motivos que os educadores esperam estar concretizando estas experiências versam sobre: criatividade, competência intelectual, pré-requisitos, atividades de vida diária e ocupacional, educação motora, competência social e auto-estima, funções psicológicas superiores e linguagem, e cabe uma breve discussão sobre elas.

CRIATIVIDADE

Iniciaremos esta discussão por um aspecto que nos chamou atenção ao configurarmos os motivos, quando, no conjunto relativamente pequeno de motivos que foram identificados por mães, técnicas e professoras, cinco deles não apareceram consensualmente entre as três categorias de sujeitos. O primeiro foi sobre o desenvolvimento da criatividade.

Relação ações - motivo 1

CRIATIVIDADE

Coincidências obtidas:

• **entre professoras e técnicas**

- Contar história de própria autoria
- Criar com sucata
- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Executar trabalhos manuais de artesanato

Outras indicações só de:

- Técnicas:
- Modelar massas a argila.

Podemos ver que as mães não levantaram este motivo e até o negaram, tanto que para ações como CONTAR UMA HISTÓRIA DA PRÓPRIA AUTORIA ou CRIAR COM SUCATA, as mães disseram:

- "É muito bom ver eles comunicando o que fizeram, o que viram, onde foram; faz a gente sentir que são pessoas e que não estão lá como objetos. É uma felicidade para a mãe". (Mãe 2).

- "Mas e no caso deles inventarem uma história que surge da imaginação deles?" (fala da entrevistadora, tentando esclarecer a natureza do objetivo; única intervenção durante a análise das mães).

- "A gente gosta é quando eles contam o que aconteceu mesmo". (Mãe 4).

Entre as outras mães que permaneceram caladas, com eventuais sinais positivos com a cabeça, encontrava-se uma mãe cujo filho fala de forma bem descontextualizada. Aparentemente, no conjunto de necessidades mais elementares de

seus filhos, a atividade criativa não pareceu realizar nenhuma das necessidades objetivadas no cotidiano destes alunos, no contexto da família.

Sobre o trabalho livre com sucata, elas reafirmaram esta posição.

Disse a mãe 5, com a qual as outras concordaram:

- "Eles gostam; mas não é muito parecido; desenvolve as mãos".

Vemos nesta expressão que a atividade criativa é, em primeiro plano desqualificada em favor de criação de estruturas parecidas com o real (reprodução/cópia) que são valorizadas pelas mães, muito possivelmente na expectativa de que o filho ao menos saiba lidar com o mundo real. Em segundo lugar dão como resultado concreto da ação a melhoria das habilidades manuais.

O que de concreto vemos é a escola promovendo estas ações como uma forma de ocupação de tempo, uma vez que, pelas expectativas das famílias, vimos a não objetivação desta necessidade, o que, dificulta a constituição coletiva da atividade criativa; e pelo lado das professoras e técnicas, vimos a redução desta atividade criadora a umas poucas ações e nenhuma palavra sobre os produtos quer físicos quer simbólicos de atividade criativa, como produtos culturais inseridos ou valorizados no cotidiano da escola. Deste modo, estas ações carecem de sentido, na perspectiva da atividade criativa, e apresentam sentido apenas como atividade ocupacional.

COMPETÊNCIA INTELECTUAL

O segundo motivo que aparece, sem concordância entre os três segmentos de educadores, é referente à utilização da ação como indicativo do funcionamento intelectual.

Relação ações - motivo 2

AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO INTELECTUAL

Coincidências obtidas: nenhuma

Outras indicações só de:

- Mães
- Contar uma história da própria autoria
- Copiar, fazer caligrafia ou caderno quadriculado
- Escrever um texto
- Imitar gestos
- Operar com quantidades simples
- Reconhecer ou escrever vogais, sílabas, palavras e numerais.
- Resolver problemas matemáticos.

Professoras - Indicar a quantidade solicitada.

Este motivo aparece associado a nove ações para as mães, mas apenas uma única vez entre as manifestações das professoras. A professora se manifestou a respeito da ação INDICAR A QUANTIDADE SOLICITADA, como "para obter a informação se essa criança já tem a noção de quantidade, para passar para a fase de reconhecer e escrever numerais"; notamos um sentido, embora ainda de diagnóstico, um tanto diferente do sentido dado pelas mães; elas, as mães, apontam não no sentido de conhecer pré-requisitos para outras opções, mas no de indicar um bom nível de capacidade mental do indivíduo. Disseram a respeito da ação de COPIAR, FAZER CALIGRAFIA OU CADERNO QUADRICULADO:

- "Está começando a aprender, indica que está com a cabeça funcionando".

A respeito das ações RECONHECER OU ESCREVER VOGAIS, SÍLABAS, PALAVRAS e NUMERAIS.

- "... mas se a cabeça não ajuda, a mãe não precisa achar que é fim do mundo".

A respeito da ação de ESCREVER UM TEXTO:

- "É mais uma maneira de se comunicar e é importante para ver quem tem capacidade".

Nesta mesma linha de conteúdo, as mães expressaram-se a respeito das ações em que o aluno deve operar com números, quantidades e imitação.

A força com que as mães lutam para manter, nos planos educacionais de seus filhos, a alfabetização e a iniciação à matemática -- que é muito comumente criticada pelos educadores das instituições especiais que as consideram irrealísticas para muitos alunos -- parece ser resultado do fato de se atribuir às atividades de leitura, escrita e cálculo o sentido de indicativo de competência intelectual; para as mães, a normalização parece passar minimamente por este aspecto, já que a cultura caminha em direção da universalização do ensino fundamental.

O valor funcional de leitura, escrita e cálculo, que é apontado como fundamental para a qualidade de vida na sociedade urbana moderna, também foi levantado pelas mães e só por elas: "... se é importante para a gente, é importante para eles", mas não foi enfatizado, inclusive disseram a respeito do cálculo: "... se a criança não aprende, as mães podem ajudar, no nível do filho; para ensinar a D... fazer arroz, eu marquei na caneca a quantidade de água". Para professoras e técnicas o motivo do ler, escrever e calcular é inerente às próprias atividades e as ações fazem sentido para elas, como etapas do processo de ensino; desta forma, as ações do ler, escrever e calcular não necessitam

de nenhum sentido imediato por parte do aluno; os textos não requerem vínculo com nenhum contexto, a dimensão sócio-cultural destas atividades pode ser ignorada e o que deveria ser um processo de apropriação resume-se a treino de exercícios cujo significado está em executar com acerto as ações, como: "ESCREVER E LER VOGAIS"; "ESCREVER E LER SÍLABAS", que em si, carecem de sentido. Todavia, quando os alunos fracassam no domínio destas competências ou mesmo no domínio de seus pré-requisitos, como vimos no capítulo anterior, os profissionais da educação acabam por decidir novos programas reproduzindo em grande parte a educação infantil e dificultando ao aluno deficiente mental a apropriação de instrumentos que favoreçam sua construção como sujeito epistêmico.

Neste ponto vale a pena ressaltar que quarenta e cinco das setenta e seis ações foram associadas à obtenção ou aumento do conhecimento, como podemos ver na relação a seguir e no Anexo V - Mot. 3, todavia, entre elas não se encontram ler e escrever textos.

Relação ações - motivo 3

AUMENTO DO CONHECIMENTO

Coincidências obtidas:

- **entre mães, professoras e técnicas:**

- Identificar as partes do corpo
- Ouvir o nome da parte do corpo manipulada ou tocada

- **entre mães e professoras:**

- Cantar marcando ritmo
- Colar
- Envolver-se em atividades lúdicas livres

- Envolver-se em jogos
- Falar sobre o cotidiano saúde e sexualidade
- Ouvir o nome ou sons de objetos ou instrumentos
- Tirar ou colocar objetos em uma caixa
- Trabalhar como ajudante de cozinha
- Trabalhar como ajudante de horta.

• **entre professoras e técnicas:**

- Imitar gestos
- Indicar a função dos objetos
- Indicar a posição dos objetos
- Indicar o tamanho dos objetos e pessoas
- Indicar a textura das superfícies
- Operar com quantidades simples
- Parear objetos iguais
- Parear objetos pela cor
- Parear objetos pela forma
- Parear objetos pelo tamanho

Observando estas indicações, percebemos que o conhecimento é reduzido ao "saber fazer", ao conhecimento prático de forma que os educadores de crianças e jovens deficientes mentais acabam por destituir a escola da função e as pessoas do direito de acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico enquanto patrimônio cultural da humanidade, restringindo, portanto, a sua cidadania.

O acesso aos livros, o domínio da leitura e da escrita como instrumentos para a ampliação do conhecimento não é considerado pela maioria dos sujeitos investigados, as ações nestas áreas acabaram sendo associadas a funções psicológicas específicas como atenção, percepção, memória e até a destreza manual, como no caso de "FOLHEAR REVISTAS". Desta forma, produz-se na escola especial um

maior afastamento da sua prática educativa, da prática educativa do ensino fundamental, porque nem a leitura, a escrita e a matemática são vistas no sentido de apropriações necessárias ao gênero humano e nem a transmissão de conhecimento é buscada como direito da pessoa com deficiência mental.

LAZER

O quarto motivo, que não se apresenta com consenso, aparece citado apenas uma vez por uma técnica, e quatro vezes pelas mães e nenhuma pelas professoras; refere-se à atividade de lazer.

Relação ações - motivo 4

LAZER

Coincidências obtidas: nenhuma

Outras indicações só de:

• **Mães:**

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Envolver-se em jogos
- Montar quebra-cabeça e encaixes
- Modelar massas e argila sem objetivar um produto

• **Técnicas:**

- Folhear revistas

A ela foram associadas, pelas mães, as ações de ENVOLVER-SE EM ATIVIDADES LÚDICAS LIVRES E EM JOGOS; disseram elas: "... para dar prazer; ocupa e distrai eles ...". As outras ações citadas pelas mães foram: MONTAR QUEBRA-

CABEÇA ou ENCAIXES e MODELAR MASSAS E ARGILA, SEM OBJETIVAR UM PRODUTO. Sobre elas afirmaram: "é uma brincadeira".

A técnica, por sua vez, afirmou sobre a ação de FOLHEAR REVISTAS que "é um entretenimento".

Esta ação de FOLHEAR REVISTAS não apareceu uma única vez durante as dez semanas do ano letivo que foram analisadas. Ficam-nos as perguntas: teriam os educadores desta escola ignorado a dimensão lúdica por estarem sob um forte controle da responsabilidade do ensino de objetivos onde a ludicidade não aparece, porque a escola, numa visão tecnicista não se vê como espaço para brincar, assim como não vê a brincadeira como uma atividade a ser apropriada pelo aluno portador de deficiência mental e no seio da qual se dão as principais mudanças psicológicas do período da infância? Ou seria porque atribuem um status de adulto ao aluno, na medida em que a brincadeira, o lúdico é visto como uma característica infantil?

Neste segundo caso teríamos mais uma contradição no interior da escola, uma vez que os dados de programação de ensino nos mostram uma tendência dos educadores em manterem os alunos numa permanente situação de infantilidade. Assim sendo, é mais provável que a atividade lúdica tenha realmente muito pouco espaço de apropriação pelo aluno, no âmbito da escola especial orientada desta maneira, restringindo-se ao recreio e a certos momentos de "indisciplina", como quando o aluno se distrai com um objeto qualquer.

PREPARAÇÃO PARA AS ATIVIDADES

A maioria dos motivos identificados tiveram indicações de ações feitas pelas mães, professoras e técnicas, embora com diferentes níveis de indicações, como podemos ver na tabela do Anexo VI.

Além das diferentes quantidades de ações associadas a cada motivo, também encontramos uma grande diversidade de ações associadas a eles como já deu para perceber nas análises que acabamos de fazer. Assim, podemos ver que uma mesma ação aparece ligada a diferentes motivos, a partir da opinião de cada sujeito. Por exemplo, se tomarmos a ação número um AGARRAR, CHUTAR, ARREMESSAR MEDIANTE COMANDO vamos ver que as mães e uma das técnicas associam esta ação ao motivo: desenvolvimento da comunicação pela linguagem oral; já duas das professoras a associam ao aumento do conhecimento de si, do mundo e dos conceitos; esta mesma ação é vista por todos os sujeitos como associada ao motivo: melhora das condições físicas na execução dos movimentos e controle do corpo; para as técnicas, ela também é associada ao desenvolvimento da função psicológica superior da atenção; para uma outra professora, é associada à percepção e raciocínio; também para as mães, está associada ao raciocínio; e para outra professora, está associada à preparação de pré-requisitos para outras atividades.

Esta diversidade e divergência de ações associadas aos motivos espelham em parte, uma limitação do procedimento, conscientemente assumida pela pesquisadora, pois se, em vez de uma análise escrita e individual, tivéssemos optado por uma ampla interlocução, cremos que as opiniões apresentariam uma grande convergência, porque todos esses processos psicológicos ocorrem no interior de uma atividade, mas ao construir coletivamente esta convergência, estaríamos perdendo o sentido pessoal que cada ação tem para os diferentes educadores e até mascarando possíveis conflitos que a instituição precisa objetivar, para avançar na busca da superação de seus limites pedagógicos, uma vez que este trabalho também se justifica como parte de um diagnóstico institucional que possa orientar uma intervenção- transformação desta escola.

Por outro lado, espelha os múltiplos significados que uma ação pode ter, principalmente se aparecem num contexto onde as atividades que esperamos encontrar não estão claras e coletivamente delineadas; estas ações descontextualizadas então, como ocorre num modelo educacional orientado pelo positivismo tecnicista, acabam por adquirir diferentes significações, na medida em que vão relacionar-se a diferentes fins que, em função da descontextualização, limitam-se com frequência a "feedbacks" de certo/errado, elogios ou punições e, em muitos casos, a "ficar livre da tarefa", dificultando o vínculo que a ação tem que estabelecer com o motivo, fazendo com que o aluno com deficiência mental fique exercitando ações sem sentido pessoal, que só é constituído no contexto de uma atividade.

Todavia estas ações expressam uma atividade, no caso, a maior parte das ações que os alunos fazem, de cumprir com as tarefas escolares; embora sem sentido em relação ao contexto das formas culturais maduras de atividade sobre as quais temos a expectativa de que venham a ser apropriadas pela pessoa com deficiência mental; estas ações significam estar na escola, treinando melhor certas habilidades.

Neste fazer pedagógico fica, então, evidente que o desenvolvimento como apropriação cede lugar à concepção de desenvolvimento como aprendizagem, e as atividades cujas formas culturais maduras, que esperamos que o portador de deficiência mental venha a se apropriar, acabam não sendo concretamente colocadas na vida deste aluno. Os educadores, pais, professores e técnicos centram-se em habilidades e conceitos que são deficitários no repertório do aluno, e fazem o aluno exercitar as ações programadas que visam a superação de seus 'deficits'.

Este conceito de educação centrada em habilidades que necessitam ser desenvolvidas, segundo a análise sequencial das tarefas exigidas por cada uma delas,

faz com que principalmente as professoras acostumem-se a olhar cada ação, proposta para o aluno, como um passo para se chegar à possibilidade de habilidades mais complexas. É por isso que, das 76 ações, 52 foram, em algum momento, associadas ao motivo de desenvolvimento de pré-requisitos para outras atividades, e, ao mesmo tempo, esta maneira de olhar acaba dificultando o consenso como podemos ver abaixo e no Anexo V, mot. 5).

Relação ações - motivo 5

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS QUE SÃO PRÉ-REQUISITOS PARA OUTRAS ATIVIDADES

Coincidências obtidas entre:

• Mães, professoras e técnicas:

- Exercitar língua, lábios e bochechas

• Mães e professoras:

- Alimentar-se
- Atender aos comandos "Dá", "Põe", "Pega" e a comandos com uma ou mais ações
- Identificar palavras que contenham um dado fonema
- Imitar gestos
- Repetir palavras ou frases

• Professoras e técnicas:

- Executar calcado
- Operar com quantidade simples.

Vemos que o consenso entre os educadores só se deu em relação

EXERCITAR BOCHECHAS, LÁBIOS e LÍNGUA; fica evidente esta maneira pragmática e

técnico-pedagógica de olhar e valorizar as ações, tomando como referência o continuum das ações requeridas para irem compondo o conjunto de sucessões de aprendizagens que indicarão o desenvolvimento.

Esta visão distancia o educador da possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica numa dimensão cultural, social e história, dado o recorte e a abstração que faz com este olhar.

Este fazer pedagógico possibilita que se abstraia o aluno das condições concretas de vida e que não se estabeleçam relações entre as práticas de ensino e as atividades culturalmente organizadas na história daquele grupo social, no seio das quais, através da constante mediação dos outros, uma pessoa incorpora os modos de fazer as coisas, os instrumentos físicos e simbólicos, as reservas de significados culturais, construindo sua natureza psicológica.

Esta abstração favorece o distanciamento do aluno das práticas sociais comumente experienciadas, distanciamento este que se apresenta junto com o conceito de "deficiência", o qual restringe a definição dos lugares que a pessoa pode vir a ocupar, nas relações sociais que se estabelecem nas atividades. Assim, podemos ver que tanto as mães, como as professoras e as técnicas colocam como o fim de cada ação, a correção ou a perfeição e a autonomia cada vez maior na execução das operações e não o sentido que elas irão fazer para a pessoa.

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA E OCUPACIONAL

Mesmo vendo a apropriação de algumas formas culturalmente maduras das atividades de cuidado de si, da casa e de trabalho, colocadas no âmbito de ação da escola, ainda podemos constatar que estas atividades não tem tratamento

diferenciado dentro do modelo pedagógico. Dizemos isto considerando que as ações, nesta área, ocorrem num contexto que não é o típico destas atividades, na realidade da vida cotidiana. Esta realidade apresenta-se para qualquer sujeito como um mundo intersubjetivo e como diz Berger (1978), é um mundo que está organizado "*em torno do 'aqui' de meu corpo e do 'agora' do meu presente*" (p.39), e onde a atuação do indivíduo é orientada por motivos pragmáticos que também orientam os outros sujeitos com quem se partilha a organização, o trabalho e os significados. Desta forma, não se pode viver as atividades do cotidiano sem interação, sem comunicação, e sem o sentido pragmático, tal como ocorre no contexto escolar.

Olhando para as ações que estão associadas às atividades da vida diária, vamos encontrar o seguinte quadro:

Relação ações - motivo 6

AUMENTO DA APTIDÃO E AUTONOMIA EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS DO COTIDIANO

Coincidências obtidas entre:

• Mães, professoras e técnicas:

- Alimentar-se parcialmente sem ajuda
- Banhar-se
- Dar laço, abotoar-se
- Despir e vestir roupas e sapatos
- Executar parte da escovação de dentes
- Limpar, arrumar a sala e armário
- Usar o "troninho" ou vaso sanitário
- Usar faca ou tesoura

• **Mães e professoras:**

- Indicar a função dos objetos do cotidiano
- Indicar a quantidade e a posição
- Rosquear tampas
- Permanecer sem fraldas

• **Mães e técnicas:**

- Ler horas

• **Professoras e técnicas:**

- Maquiar, pentear, fazer as unhas, higiene pessoal
 - Participar de eventos e passear
 - Trabalhar com ajudante de horta ou cozinha
- (Para outras indicações ver Anexo V - Mot. 6).

Neste quadro vemos que várias das ações que expressam estas atividades de vida diária e que são cotidianas, ao acontecerem na escola são mecanicamente treinadas, tanto que, olhando como se apresenta a ação número 16 de DESPIR E/OU VESTIR PARCIALMENTE AS ROUPAS OU SAPATOS, que aparece com uma alta frequência na amostra, 1.103 vezes, constatamos que nos planejamentos semestrais individuais, ela aparece sempre fragmentada na forma das operações que serão treinadas como, por exemplo, "vestir camiseta", "ajustar as calças na cintura", "tirar as meias". Estas operações são treinadas num momento arbitrário, dentro da programação escolar, na maioria das vezes, descoladas dos momentos culturalmente adequados, cujos critérios estão no ordenamento da vida cotidiana e sem o sentido pragmático, como, por exemplo antes e após o banho ou quando se suja, ou para sair; tanto isto parece ser a realidade que o banho aparece na amostra apenas 25 vezes. Esta descontextualização fica mais evidente quando vemos o material usado para o treino das operações de abotoar e

amarrar, que é feito em pranchas ou cubos preparados com fitas, ilhoses, cadarços, zíper e botões de diversos tamanhos, consumindo um grande tempo do aluno, quando seu próprio estilo de vestir pouco requer destas habilidades (shorts de elástico ou camiseta).

Todavia, isto é feito na expectativa de que, ao final do conjunto de treinos, o aluno possa vir a desempenhar adequadamente as atividades culturais de usar roupas apropriadas à situação.

Já em relação às atividades ocupacionais, volta-se a maneira de olhar as ações como pré-condições; neste caso, elas são olhadas mais como preparação para o trabalho. Isto fica claro, não tanto pela relação das ações apresentadas abaixo, mas pela maneira clara com que mães, professoras e técnicas se expressaram frente aos motivos. Por exemplo, as mães dizem a respeito das ações de AJUDAR NA HORTA ou NA COZINHA: — serve de orientação para eles escolherem sobre o que vão se dedicar no futuro".

Sobre este mesmo assunto, uma técnica diz que "serve para eles se capacitarem para serem mais independentes em relação aos outros e aprenderem noção de sobrevivência". Uma professora diz que é uma "forma de educá-lo profissionalmente para quando for adulto".

Relação ações - motivo 7

DESENVOLVIMENTO DE APTIDÕES E MOTIVOS PARA FUTURAS ATIVIDADES OCUPACIONAIS

Coincidências obtidas entre:

• Mães, professoras e técnicas:

- Executar trabalhos manuais de artesanato
- Trabalhar como ajudante de cozinha e horta.

- **Mães e professoras:**

- Lixar madeira

- **Outras indicações só de:**

- **Mães:**

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Envolver-se em jogos
- Maquiar, pentear, fazer as unhas

- **Professoras:**

- Imitar gestos
- Usar faca ou tesoura

Ainda três aspectos nos chamaram a atenção quando estávamos analisando esta área:

Primeiro, vemos que apenas as mães apontaram as ações lúdicas e de jogos como sendo ocupacionais; as técnicas e as professoras atribuíram outros motivos a estas ações (estratégias para desenvolver conceitos, compreensão de regras e socialização). Segundo, observa-se que há uma redução muito grande das possibilidades de trabalho para estes alunos, a partir do que tem sido oferecido a eles como perspectivas de trabalho. Foram apresentadas de forma consensual por mães, professoras e técnicas a atividade artesanal, a de cozinha e a de horta. As mães também apontaram como pré-profissionalizantes as ações de maquiar, pentear e fazer as unhas, sem o consenso das técnicas e professoras que as vêem como auto-cuidado. Terceiro, as atividades ocupacionais também são vistas desvinculadas das possibilidades reais do mercado de trabalho, aliás, podemos ver que Piracicaba não tem um mercado artesanal forte e, no entanto, a atividade artesanal aparece de forma significativa; a horticultura é praticamente inexistente e a rede terciária de serviços que requerem ajudante de cozinha é bem

modesta. Além deste distanciamento com o mercado de trabalho, a descontextualização também aparece nestas e nas outras referências à preparação para uma profissionalização futura; por exemplo, uma professora aponta as ações de IMITAR GESTOS e LIXAR MADEIRA e USAR FACA OU TESOURA associadas a esta preparação profissional.

De modo geral, percebemos que a escola especial, mesmo quando se orienta por formas culturalmente maduras de atividade humana, como no caso das atividades de vida diária e ocupacional, acaba priorizando uma prática educativa que não consegue superar a maneira de conceber o desenvolvimento, uma prática voltada mais 'para' do que 'de' vida diária e ocupacional.

EDUCAÇÃO MOTORA

Podemos ver que, com os maiores índices de consenso entre os sujeitos, aparecem os motivos de melhoria das condições físicas na execução dos movimentos e controle do corpo e de melhoria da coordenação e destreza no uso das mãos.

Relação ações - motivo 8

MELHORIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS NA EXECUÇÃO DOS MOVIMENTOS E CONTROLE DO CORPO

Coincidências obtidas:

• Entre mães, professoras e técnicas:

- Agarrar, chutar, arremessar mediante comando
- Andar para trás, para os lados, de joelho, em linha
- Fazer exercícios de braços, pernas e tronco
- Relaxar
- Soltar ou contornar pequenos obstáculos

- Sentar-se
- Subir e descer escadas.

• **Entre técnicas e professoras:**

- Exercitar lábios, bochechas e língua
- Imitar gestos

(para outras informações ver Anexo V - Mot. 8)

Relação ações - motivo 9

MELHORIA DA COORDENAÇÃO E DA DESTREZA NO USO DAS MÃOS

Coincidências obtidas:

• **Entre mães, professoras e técnicas:**

- Alinhavar
- Colar
- Criar com sucata
- Executar calçado
- Lixar madeira
- Pegar objetos com os dedos
- Pintar
- Puncionar
- Rasgar, amassar ou fazer recorte de papel, a dedo
- Rosquear tampas.

• **Entre professoras e técnicas:**

- Copiar, fazer caligrafia e caderno quadriculado
- Dar laço ou abotoar-se
- Executar trabalhos manuais de artesanato
- Folhear revistas
- Montar quebra-cabeça ou encaixes
- Modelar massas e argila
- Reconhecer ou escrever vogais
- Reconhecer ou escrever sílabas ou palavras

- Reconhecer ou escrever numerais
- Tirar ou colocar objetos numa caixa
- Usar faca ou tesoura.

Estas também foram as ações que apareceram em maior quantidade na amostra. Ao tomarmos as ações que foram indicadas consensualmente como associadas a estes motivos, vamos observar que elas aparecem 3.471 vezes, nas dez semanas observadas, superando os treinos da atividade de vida diária e ocupacionais. Caso tomemos como referência todas as ações indicadas que tinham como motivo algum desenvolvimento motor, vamos chegar à inacreditável soma de 11.853 ocorrências, o que significa a maioria, nas 14.350 experiências de ensino registrados na amostra.

Podemos supor que este dado revela alguma outra relação, na medida em que a população alvo deste estudo tinha muito pouco comprometimento físico e motor; é mais lógico pensar que os objetivos desta escola não estão tão profundamente voltados para aptidões físicas, como fazem parecer os números, levando em conta a opinião dos educadores. Acreditamos que estes dados são a expressão da maneira de conceber os objetivos educacionais como respostas que o aluno dá em situação de treino e que servem para desenvolver uma dada dimensão psicológica embutida na resposta, de tal forma que não se vê o comportamento em si e nem a atividade a que ele está ligado, mas se vê um conjunto de funções e características psicológicas. Desta forma, conforme a característica que se pensa que possa ser treinada, pode se atribuir um motivo à resposta esperada; como as ações humanas de contato com o mundo físico e social envolvem movimento ou ação muscular, pode-se olhar qualquer uma delas sob a dimensão motora, o que parece ser o caso.

Esta dimensão motora, no entanto, também é vista de forma dissociada das outras funções psicológicas, descaracterizada de sentido pessoal e com uma significação reduzida ao aperfeiçoamento do desempenho daquele movimento. Acreditamos que é por isso que vemos uma pequena quantidade de objetivos na área curricular motora, mas que são repetidos inúmeras vezes, como exercitação de certos movimentos. Tanto nos parece que esta concepção de atividade motora como exercitação muscular é a que orienta estes educadores, que eles consensualmente indicam as ações de ROSQUEAR TAMPAS; RASGAR E OU AMASSAR PAPÉIS; PEGAR OBJETOS COM OS DEDOS, como sendo associadas à melhoria dos movimentos, no caso das mãos; e SALTAR OU CONTORNAR PEQUENOS OBSTÁCULOS; ANDAR PARA TRÁS, PARA OS LADOS, DE JOELHOS, EM LINHA SINUOSA, como ações para melhoria do controle do corpo, e ao contrário, nenhum dos educadores sugeriu que a ação de ENVOLVER-SE EM JOGOS tenha como motivo a melhoria das condições físicas na execução dos movimentos e controle do corpo, dando preferência para associá-la ao desenvolvimento de atitudes socialmente aceitas e ao desenvolvimento do raciocínio.

COMPETÊNCIA SOCIAL E AUTO-ESTIMA

Analizamos, a seguir, as ações que foram associadas ao desenvolvimento de atitudes socialmente aceitas.

Relação ações - motivo 10

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES SOCIALMENTE ACEITAS

Coincidências obtidas entre:

• Mães, professoras e técnicas:

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Envolver-se em jogos
- Participar de eventos e passeios

• Mães e professoras:

- Atender aos comandos básicos de "Dá", "Pega", "Põe" e comandos de uma ou mais ações.
- Limpar e arrumar a sala e o armário

• Professoras e técnicas:

- Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade
- (Para outras informações, ver Anexo V - Mot. 10).

Primeiramente observamos que as professoras e as mães, ao lado da normalização e integração, estavam referindo-se mais precisamente ao estabelecimento de algumas formas de controle do comportamento. Diz uma mãe sobre ATENDER AOS COMANDOS "...para a parte social é ótimo entender comando, ajuda no controle educativo..."; sobre estas mesmas ações uma professora diz: "Impor limites, trabalhando a socialização da criança no seu meio"; diz também uma professora sobre ENVOLVER-SE EM JOGOS: "Saber respeitar regras e limites". Em segundo lugar, observamos que a ação mais consistentemente associada à constituição de condutas sociais adequadas são os passeios, as festas e as comemorações feitas pela escola. Há de se ressaltar que estes

- Modelar massas e argila sem objetivar produto
- Trabalhar como ajudante de cozinha e horta

- **Professoras**

- Colar
- Pintar

- **Técnicas**

- Lixar madeira.

Apenas em dez das ações aparece alguma referência ao desenvolvimento de um sentimento de maior auto-estima, confiança em si e produtividade. Destas dez referências, como podemos ver, sete foram feitas pelas mães; é o quarto motivo que não tem indicações coincidentes. Elas apontaram, por exemplo, sobre a ação BANHAR-SE: "Desenvolve maior confiança... O banho é um bom momento de ser afetiva e fazer o filho se sentir querido"; sobre CANTAR disseram: "...cantar é gostoso, eles gostam e se sentem importantes" (esta escola, num breve momento, no passado, pela ação de uma voluntária, tinha um coral e os alunos chegaram a se apresentar em uma igreja, no período do Natal); uma única vez, uma técnica e uma professora fizeram indicações de motivos na esfera afetiva, respectivamente disseram a respeito da ação LIXAR MADEIRA que desenvolve a "noção de produtividade" e sobre a ação de PINTAR "é para o aluno se soltar...".

Do ponto de vista de um sujeito interativo cujas características psicológicas se constituem na relação com os outros na esfera social, cultural, o motivo: apresentar atitudes socialmente aceitáveis e o desenvolvimento dos sentimentos citados, devem estar vinculados às relações interindividuais que se estabelecem dentro de uma atividade. Poderíamos, portanto, esperar que houvesse uma certa coincidência entre as

eventos têm a participação apenas dos próprios alunos e raramente contam com o envolvimento de outras pessoas que não as da escola. Desta forma, a integração é reduzida à presença física do aluno com deficiência nos locais visitados, durante a visita.

Embora o discurso da integração seja comum entre os educadores destes alunos, vemos que pouco ou nada é feito neste sentido. Talvez pela concepção (também positivista) da própria sociedade, eles se permitem raciocínios simplistas e lineares do tipo: a segregação do aluno com deficiência mental é devido ao seu grau de inabilidade, então, em se aumentando suas habilidades, a segregação diminuirá; decorre daí o empenho da escola em conseguir promover a aprendizagem dos objetivos selecionados e pouco investir em atividades integradas de fato.

A ênfase que o modelo coloca sobre a aprendizagem de habilidades também não colabora com o desenvolvimento do aluno com deficiência no domínio afetivo, como veremos a seguir.

Relação ações - motivo 11

DESENVOLVIMENTO DE UM SENTIMENTO DE MAIOR AUTO-ESTIMA, CONFIANÇA EM SI E PRODUTIVIDADE

Coincidências obtidas: nenhuma

Outras indicações de:

• Mães

- Banhar-se
- Cantar marcando o ritmo
- Despir e vestir roupas e sapatos
- Maquiar, pentear-se, fazer as unhas e higiene pessoal
- Montar quebra-cabeça e encaixes

ações indicadas para este motivo, de forma que os educadores escolhessem aqueles de natureza explicitamente 'social', porém, tal não acontece. Com exceção das ações "TRABALHAR COMO AJUDANTE DE COZINHA E HORTA" (nº. 73 e nº. 74), não há nenhuma concordância entre elas, o que, do nosso ponto de vista, reflete a visão fragmentária com que estes educadores foram formados para ver as situações de ensino.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A maneira de ver fragmentadamente fica também evidente quando o motivo é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estes educadores indicaram a preocupação com o desenvolvimento das seguintes funções: atenção, percepção, raciocínio e memória.

Como podemos ver a seguir, a percepção e a atenção receberam o maior número de indicações enquanto que a memória recebeu o menor.

Relação ações - motivo 12

DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

Coincidências obtidas: (nenhuma)

Outras indicações só de:

- **Mães:**

- Cantar marcando o ritmo

- **Professoras:**

- Envolver-se em jogos

- **Técnicas:**

- Interpretar um texto

- Nomear os animais e outros aspectos da natureza

- Nomear a cor dos objetos

- Nomear objetos do cotidiano, alimentos e transportes
- Parear objetos pela cor
- Parear objetos pela forma
- Parear objetos pelo tamanho
- Resolver problemas matemáticos
- Solicitar algo

Relação ações - motivo 13

DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

Coincidências obtidas:

• Entre mães, professoras e técnicas:

- Alinhavar
- Atender a comando contendo uma ação
- Atender comandos com, no mínimo, duas ações
- Cantar marcando o ritmo
- Colar
- Descrever figuras, oralmente
- Interpretar texto
- Montar quebra-cabeças e encaixes
- Parear objetos pela forma

• Entre mães e professoras:

- Vestir e despir roupas e sapatos

• Entre mães e técnicas:

- Andar para trás, para os lados, de joelhos, em linha
- Atender ao comando "Dá", "Pega", "Põe"
- Executar calcado
- Ouvir o nome ou sons de objetos e instrumentos
- Ouvir o nome da parte do corpo manipulada ou tocada

- Parear objetos iguais
- Parear objetos pelo tamanho
- Pintar
- Puncionar
- Rasgar, amassar ou fazer recorte de papel, a dedo.

• **Entre professoras e técnicas:**

- Contar uma história da própria autoria
- Copiar, fazer caligrafia ou caderno quadriculado
- Escrever um texto
- Executar trabalhos manuais de artesanato
- Imitar gestos
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir verbalmente histórias ouvidas
- Rosquear tampas

(Para outras informações, ver Anexo V - Mot. 13).

Relação ações - motivo 14

DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO

Coincidências obtidas:

• **Entre mães, professoras e técnicas:**

- Atender aos comandos "Dá", "Pega", "Põe"
- Atender a comandos com uma ou mais ações
- Parear objetos iguais, pela forma, pela cor e pelo tamanho

• **Entre professoras e técnicas:**

- Cantar marcando o ritmo
- Colar
- Contar história da própria autoria
- Descrever figuras oralmente

- Folhear revistas
- Identificar palavras que contenham um dado fonema
- Indicar a forma de figuras e objetos
- Indicar a quantidade solicitada
- Indicar posição, tamanho e textura
- Ler horas
- Lixar madeira
- Montar quebra-cabeça ou encaixes
- Modelar massas e argila
- Nomear a cor dos objetos
- Operar com quantidades simples
- Ouvir o nome ou sons de objetos ou instrumentos
- Ouvir o nome da parte do corpo manipulada ou tocada
- Rasgar, amassar, recortar papel a dedo
- Reconhecer ou escrever vogais, sílabas, palavras e numerais
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir o som de animais, máquinas, objetos e histórias
- Resolver problemas matemáticos
- Rosquear tampas

Outras indicações só de:

• Professoras:

- Indicaram todas as ações da lista exceto: envolver-se em atividades lúdicas livres; executar a escovação de dentes, fazer exercícios de braços, pernas e tronco; e participação em eventos e passeios.

Relação ações - motivo 15

DESENVOLVIMENTO DE RACIOCÍNIO E PENSAMENTO

Coincidências obtidas:

• Entre mães, professoras e técnicas:

- Atender a comandos com uma ou mais ações
- Ouvir o nome ou sons de objetos e instrumentos

- Parear objetos iguais ou pelo tamanho
- Resolver problemas matemáticos

• **Entre mães e professoras:**

- Agarrar, chutar, arremessar mediante comando
- Cantar marcando o ritmo
- Montar quebra-cabeça ou encaixes

• **Entre mães e técnicas:**

- Parear objetos pela cor e pela forma

• **Entre técnicas e professoras:**

- Contar história da própria autoria
- Envolver-se em jogos
- Indicar a quantidade solicitada
- Reconhecer ou escrever numerais
- Reproduzir sons de animais, máquinas ou objetos

(Para outras indicações, ver Anexo V - Mot. 15).

De forma contrária às longas listas de ações indicadas para as outras funções psicológicas, sobre a memória, ocorreu apenas uma indicação das mães que se expressaram sobre a ação de CANTAR dizendo: "...eles gravam mais com o canto"; uma indicação de uma das professoras, outra de uma das técnicas e oito da outra técnica, sendo que nenhuma das indicações recaiu sobre a mesma ação.

Já as funções de atenção, percepção e raciocínio tiveram, respectivamente, sete, sete e seis ações consensualmente associadas a elas, porém, apenas duas destas ações foram associadas às três funções em questão, que foram: ATENDER A COMANDOS CONTENDO UMA AÇÃO e A COMANDOS COM, NO MÍNIMO, DOIS VERBOS.

Uma vez que é no interior da atividade que ocorrem e se desenvolvem as funções psicológicas superiores, mediadas pelo uso de símbolos e instrumentos nas relações interindividuais, justifica-se tamanho dissenso entre as indicações: quando se analisa a ação e seus motivos a partir de critérios constituídos pela maneira positivista de análise, assim como pela concepção ambientalista de desenvolvimento que vê as funções sendo desenvolvidas através de exercícios propostos com a finalidade de desenvolver tal função.

Verifica-se que, ao tomarmos as indicações para o desenvolvimento da função psicológica perceptual, setenta e uma das setenta e seis ações foram a ela associadas por um ou outro dos educadores. Entre as cinco ações não associadas ao desenvolvimento da percepção, duas delas (ESCOVAR OS DENTES e FAZER EXERCÍCIOS DE BRAÇOS, PERNAS E TRONCO) são as ações onde ocorre uma grande necessidade de propriocepção. Como parece-nos que a propriocepção não está sendo considerada, ela, junto com o paladar e o olfato, estão desvalorizadas dentro do próprio modelo, em relação à visão, audição e tato, sendo que, inclusive várias vezes no julgamento das docentes e das técnicas, dotadas de um conhecimento mais amplo, há referências específicas à percepção visual, auditiva e tátil, e não há nenhuma para as outras formas perceptuais.

As outras três ações que não receberam nenhuma associação com a percepção foram: ENVOLVER-SE EM ATIVIDADES LÚDICAS LIVRES, EM JOGOS e PARTICIPAR DE EVENTOS E PASSEIOS. Elas também não foram associadas ao raciocínio por nenhum dos educadores, e quanto à atenção receberam apenas uma indicação. Estas três ações educativas são as que, dentro do planejamento, demandam pouca ou nenhuma programação de ensino; são, portanto, menos fragmentadas e também

são as que comportam uma maior interação interpessoal e mediação simbólica. Mesmo nas brincadeiras livres podemos ver os alunos optando pelos tipos que envolvem colegas (**casinha**: pai, mãe, filho; **aventura**: mocinho e bandido; **imitação de programas de TV**: shows de calouros, desfiles; **partilhar os brinquedos do pátio**). Por esta dimensão social, foram consensualmente associadas às condutas sociais (motivo 10) e não ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Esta forma de olhar para uma ação e enxergar um meio para treinar uma função psicológica superior reflete uma concepção biologicamente dada destes sistemas, que apenas aguardam uma exercitação para se desenvolverem, compreendendo este desenvolvimento como ampliação das possibilidades de envolvimento com situações de estímulo cada vez mais complexas. Aqui, novamente manifesta-se a contradição entre a concepção naturalista e a concepção inatista que sustenta a visão de desenvolvimento como aprendizagem.

Nesta contradição, o mundo é percebido simplesmente em cor, forma, tamanho, textura, posição e não é visto como dotado de sentido e significado; não é visto que, ao lado dos processos elementares de natureza biológica, temos o desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente constituídas, isto é, de origem sócio-cultural. Em síntese, o processo educativo fica centrado na exercitação das funções psicológicas elementares restringindo o espaço interativo e cultural de humanização do aluno com deficiência mental.

LINGUAGEM

Na constituição sócio-cultural, os signos desempenham papel fundamental por permitirem a criação e o uso de estímulos auto-gerados que tornam as funções independentes da determinação dos estímulos ambientais (Vygotsky, 1984).

Deste modo, a fala se interrelaciona, significativamente, com as funções mentais, e no contexto das escolas especiais, deve merecer uma atenção, também especial, por parte dos educadores.

O que conhecemos dos estudos sobre interação social e comunicação é que os companheiros "normais" e pais/mães de crianças portadoras de deficiência mental não respondem a condutas não-verbais de seus pares e filhos, da mesma forma que o fazem com seus filhos/pares normais; eles também são menos positivos, falam menos e aceitam menos as tentativas de comunicação de seus pares/filhos portadores de deficiência mental; os pais e mães apresentam uma forte tendência a conversas diretivas e controladoras, com muitas repetições das falas relacionadas a imperativos e direcionamento.

Não fizemos um estudo microgenético das interlocuções que ocorrem no espaço escolar, mas podemos ver pelas ações propostas, com o objetivo de desenvolver as formas de linguagem oral e escrita, que elas seguem o padrão de exercícios repetitivos de produção vocal ou gráfica.

Relação ações - motivo 16

DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO PELA LINGUAGEM ORAL

Coincidências obtidas:

• Entre mães, professoras e técnicas:

- Atender aos comandos "Dá", "Pega", "Põe"
- Atender a comandos com uma ação
- Atender a comandos com, no mínimo, duas ações

- Descrever figuras oralmente*⁽²⁸⁾
- Nomear animais e outros aspectos da natureza*
- Nomear objetos do cotidiano, alimentos e transportes
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir verbalmente histórias ouvidas*
- Reproduzir sons de animais, máquinas e objetos*
- Solicitar algo*

• **Entre mães e técnicas:**

- Cantar marcando o ritmo*
- Agarrar, chutar, arremessar mediante comando
- Contar história da própria autoria*
- Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade
- Indicar a forma das figuras e objetos

Relação ações - motivo 17

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Coincidências obtidas entre:

• **Mães, professoras e técnicas:**

- Reconhecer ou escrever as vogais
- Reconhecer ou escrever sílabas ou palavras

• **Mães e professoras:**

- Copiar, fazer caligrafia ou caderno quadriculado

• **Mães e técnicas:**

- Reconhecer ou escrever numerais.

²⁸ As ações assinaladas com um * tiveram uma frequência zero, por ocasião da amostra.

Tal como se apresentam, estas ações mostram-se descontextualizadas, como por exemplo, treinos de execução de ordens; reconhecer ou escrever vogais, sílabas ou palavras descoladas do texto, e como nomear objetos indicados a partir de uma lista. Entre as diferentes alternativas para proporcionar ações que envolvam a comunicação, os educadores acabam por fazer opções por uma operacionalização que se caracteriza pela repetitividade e por ações de pouco significado ou sentido pessoal.

No planejamento semestral, as sugestões de ensino nestas áreas são apresentadas como: "Trabalhar com cartões, apresentando à criança a vogal que deseja que assimile: pedir para a criança pegar a vogal desejada ou executar as operações de relacionar, parear, identificar vogais nos cartões". No caso de linguagem oral, a sugestão aparece, por exemplo, como: dizer o nome de uma figura que integra uma coleção de figuras apresentadas pela professora ou mostrar cada objeto de uma lista que a professora nomear.

Há de se ressaltar que nenhum dos sujeitos colocou **ESCREVER UM TEXTO** como uma das ações ligadas ao motivo de aprendizagem da leitura e escrita. Podemos conjecturar que ocorreu um generalizado esquecimento; todavia, esta ação foi lembrada como associada a motivos como avaliação da capacidade intelectual, melhoria da destreza manual, atenção, raciocínio e como pré-requisito para outras habilidades, tal como uma professora disse: - "para desenvolver, depois, a capacidade de redação". cremos que, novamente, esta omissão reafirma a visão fragmentada existente neste modelo pedagógico, associado à atividade dos educadores de treinarem habilidades que, ao se somarem, configurarão o desenvolvimento, tanto que vêem as diferentes dimensões do ato de escrever e não a ação de escrever um texto, como uma expressão da atividade de comunicação escrita.

Neste sentido, também a ação DE INTERPRETAR UM TEXTO descolou-se da comunicação escrita e da ampliação do conhecimento e foi colocada numa relação com o desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio, de atividades socialmente aceitas e como pré-requisito de outras habilidades.

Além da concepção de desenvolvimento a linguagem como uma justaposição de uma seqüência de habilidades treinadas, também constatamos que o desenvolvimento da linguagem oral não foi a área que demandou muito empenho dos educadores, naquele ano.

Como já dissemos, das 76 ações indicadas no planejamento, onze delas não apareceram na amostra das ações semanais desenvolvidas. Elas são as seguintes:

- Cantar marcando o ritmo;
- Contar uma história da própria autoria;
- Descrever figuras oralmente;
- Exercitar lábios, língua e bochechas;
- Folhear revistas;
- Imitar gestos;
- Nomear animais ou outros aspectos da natureza;
- Repetir palavras ou frases;
- Reproduzir o som de animais, máquinas ou objetos;
- Reproduzir verbalmente histórias ouvidas;
- Solicitar algo.

Desta relação, podemos ver que oito estão diretamente relacionadas com linguagem oral. Quando tomamos as ações que são relacionadas pelas mães, professoras e técnicas como responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral, temos uma relação de 36 das 76 ações relacionadas; porém, destas 36, apenas 10 contam com

um consenso mínimo, isto é, aparecem relacionadas à linguagem oral ao menos por uma professora, uma técnica e as mães; destas 10, seis estão na relação das que não aparecem nenhuma vez na amostra. As quatro de consenso que apareceram reproduzem exatamente a visão repetitiva descontextualizada e sem significação típicas desse modelo, quais sejam: ATENDER AO COMANDO "DA", "PEGA", "PÕE"; ATENDER A COMANDOS COM, NO MÍNIMO, DOIS VERBOS; e NOMEAR OBJETOS DO COTIDIANO, ALIMENTOS E TRANSPORTES. Ao serem operacionalizadas pela professoras, vemos que as sugestões são: tomar uma relação de objetos ou figuras e, com o aluno à sua frente, pedir que os identifique pelo nome ou ir solicitando uma a uma, uma lista de comandos, por exemplo: "pega a bola"; "pega o sapato"; ou "pega a bola e põe na mesa", de acordo com a dificuldade do objetivo.

Queremos ainda chamar a atenção para certas ações que envolvem a linguagem oral e que foram apenas eventualmente associadas ao desenvolvimento da linguagem oral, com mais frequência pelas mães do que os outros educadores. São elas, por exemplo, as ações onde o papel controlador da linguagem está explícito como no caso de AGARRAR, CHUTAR, ARREMESSAR MEDIANTE COMANDO; ENVOLVER-SE EM ATIVIDADES LÚDICAS LIVRES; FALAR SOBRE O COTIDIANO, SAÚDE E SEXUALIDADE (ação mais associada ao conhecimento de si e do mundo); e FOLHEAR REVISTAS. Num contexto orientado para olhar a comunicação e a linguagem de forma diferente da desta instituição, possivelmente atribuiriam mais valor a estas ações.

Da mesma maneira, apenas as mães associaram as ações de INDICAR FORMA, FUNÇÃO, QUANTIDADE, TAMANHO, POSIÇÃO e TEXTURA como relacionadas à linguagem oral; elas disseram: "Aprender estas coisas facilita a vida diária, a comunicação com as mães e as pessoas durante as atividades". Desta forma, parece

que as mães refletem sobre a linguagem de uma maneira em que a função de mediação é mais acentuada e, portanto, mais inserida na cultura e nas atividades, do que as técnicas e as professoras. Estas parecem refletir sobre a linguagem, mais a partir da tendência tecnicista em educação especial, que historicamente é hegemônica nos cursos de formação de pessoal, na área, como já apontamos no início deste trabalho. Para esta visão, a linguagem se desenvolve a partir da aprendizagem de conceitos e de formas gramaticalmente corretas de falar que se somam e vão sendo colocadas sob o controle do contexto adequado. Priorizam mais a forma adequada de falar, o momento oportuno e o aumento de vocabulário mas com estratégias que não fornecem uma riqueza de recursos semióticos que poderiam ser internalizados. Desta forma, os exercícios de linguagem acabam ficando muito estéreis em relação ao desenvolvimento, como de resto, todas as outras ações.

CONCLUSÃO

MAIS PERGUNTAS

Começamos este trabalho partindo da preocupação sobre a dificuldade que percebíamos, na educação especial, em conseguir que o aluno com deficiência mental se desenvolvesse inserido no seu meio social como participante da cultura que está objetivada no contexto das atividades humanas. A partir daí, voltamos nosso olhar para o que acontecia na sala de aula, como materialização do processo educativo. Neste olhar, tentamos captar quais eram as atividades propostas pela escola especial a este aluno, a fim de possibilitar a sua constituição no mundo da cultura.

O problema e o referencial teórico que orientaram este olhar foram inicialmente contextualizados historicamente. A história mostrou-nos que a pessoa com deficiência mental faz parte dos grupos que são marginalizados na cultura, ficando numa posição social semelhante à infância e a sua educação tem sido, em grande parte, influenciada pela psicologia, no seu início, pela corrente sensualista e a seguir pela psicologia positivista-funcionalista. A partir da historização feita, ficou para nós mais claro que a superação de vários aspectos da prática da educação especial, como a repetitividade

de infindáveis treinos de habilidades, a infantilidade no tratamento social do deficiente mental e também a artificialidade das situações de ensino, dependem fundamentalmente de se utilizar outro referencial teórico-epistemológico sobre a constituição do sujeito, sua relação com a cultura e sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos.

Este estudo partiu, então, da concepção de que desenvolver é apropriar-se de formas culturais maduras de atividade humana, tanto física como mental, apropriação esta que se dá a partir das interações vividas pelo sujeito, na medida em que estas formas culturais maduras aparecem antes nas relações interpessoais e têm existência no interior da atividade humana. Daí que a compreensão das atividades que orientam a educação dos alunos com deficiência mental pode nos levar a uma compreensão de qual o desenvolvimento que está sendo possibilitado a estas pessoas e em que sentido devemos reorganizar as práticas educativas.

A investigação de quais são estas atividades evidencia que não são oportunizadas, aos alunos, possibilidades de partilhar, de uma maneira significativa, certas formas culturais maduras que ocorrem na comunidade e que são apontadas como relevantes para o deficiente mental. A atividade que percebemos ocorrer é a atividade de frequentar uma escola para se preparar competências, para uma inserção mais adequada nas atividades humanas.

Para esta atividade se materializar, foi visto que a escola oportunizou, aos alunos, envolvimento com um conjunto de 76 ações, desde algumas bem simples como sentar, até outras bem complexas como escrever um texto. A maioria destas ações ocorre em situação chamada de treino, onde elas são fragmentadas em operações mais simples, usando, de preferência, material pedagógico comercializado, que é melhor estruturado do que as situações cotidianas e facilitam o exercício das funções psicológicas

elementares como: ver, ouvir, identificar e agrupar por critérios simples, executar ordens e seguir instruções simples.

A estas opções foram atribuídos, pelo grupo de educadores que participou da investigação, dezessete motivos. Há entre estes educadores uma boa dose de concordância e também bastante diversidade, propiciadas pela concepção que têm de desenvolvimento humano e suas contradições.

Olhando para os motivos configurados pelas mães, professoras e técnicas, a rigor, não conseguimos identificar as formas culturais maduras de atividades que esta escola especial elege para, no interior delas, possibilitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Todavia, estes motivos apontam algumas atividades que parecem ser consensuais para a constituição da pessoa com deficiência numa dimensão mais normalizante. Estas atividades apontam na direção da apropriação das formas maduras de cuidado de si e cuidado da casa, da comunicação oral, da atividade psicológica cognitiva, e de atividades ocupacionais e de trabalho. Uma importância não totalmente clara é dada à atividade acadêmica escolar do ponto de vista da socialização funcional; porém esta é uma atividade que para as famílias é carregada do sentido de "capacidade".

Estas atividades mesmo que esboçadas, perdem-se no contexto da escola em função de sua concepção de desenvolvimento e consequente abordagem metodológica. Caracteriza-se por uma escola mais voltada para uma perspectiva de educação para uma atividade do que, como concebemos, de uma escola com perspectiva de educação na atividade.

Concebendo a educação na atividade, parece-nos que a reflexão sobre o empírico da sala de aula, desta forma de fazer a educação especial, permite-nos

concluir, também, que a atividade coletivamente constituída nesta escola é a de frequentar uma escola, que se expressa pelas ações de cumprir as tarefas escolares.

Tal atividade é historicamente constituída no interior da sociedade moderna, é mediatizada pelos educadores desta escola e realiza a necessidade objetivada como direito à educação. Mas, que educação?

A falta de consenso sobre o sentido do que se está ensinando ao aluno com deficiência mental, a fragmentação, a manutenção da infantilidade, a limitação das interações interpessoais, a descontextualização das ações e conteúdos, observados nos dados analisados, estão, em certa medida, relacionados com os fundamentos da psicologia positivista que orientam a prática educacional desta escola especial.

Como um destes fundamentos vale ressaltar o conceito de desenvolvimento que é entendido como o conjunto de aprendizagens que a pessoa realiza de forma linear e que vão se somando. Desta forma, os processos de aprendizagem identificam-se totalmente com o desenvolvimento, de tal forma que desenvolvimento é aprendizagem.

Este é um conceito de desenvolvimento, como de natureza ambientalista, embora com alguma contradição inatista e que acaba sendo limitante da ação educativa na medida em que ele atribui ao aluno um papel passivo de receptor de informações, de adquiridor de habilidades, atitudes e valores a partir de sua experiência com a realidade, onde a capacidade do homem é a que se reproduz a nível mental, a partir do que foi ensinado e aprendido, e que vai aumentando a acumulação de todas as respostas possíveis do sujeito numa estrutura mental estática.

Tal concepção, por entender a estrutura mental como sendo acumulativa e estática, reduz o processo educativo à lista de objetivos a serem atingidos,

perdendo-se a noção da plasticidade das estruturas mentais, das possibilidades que estas estruturas podem apresentar a partir de cada momento novo, de sua constituição, eliminando o papel do sujeito que aprende ao desconsiderar o movimento deste sujeito concreto na mudança de suas possibilidades pessoais. Todavia, na medida em que este sujeito está existindo no emaranhado das relações humanas e também daquelas tecidas pela deficiência, propriamente dita e pelo seu estigma, que limites a deficiência mental impõe a esta plasticidade e ao movimento subjetivo?

Neste fazer psicológico, o profissional da educação especial se responsabiliza pessoalmente pela seleção e o ensino dos objetivos, responsabilidades estas que ao interagir com o cientificismo e o ambientalismo da visão positivista-funcionalista, acabam por distanciar o aluno da cultura e restringir o espaço social fundamental ao desenvolvimento humano, numa concepção sócio-cultural.

A cultura e o espaço das relações inter-pessoais, fundamentais ao desenvolvimento humano, segundo nosso referencial teórico, concretizam-se nas atividades humanas, caracterizadas como as relações do homem com o mundo material que o cerca, socialmente definidas no decorrer do desenvolvimento histórico e mediatizadas pelos outros homens.

Neste referencial, desenvolver é o movimento que a pessoa faz no sentido de apropriar-se de formas culturais maduras de atividades (Goes, 1991), onde o processo de aprendizagem entra como parte dos processos psicológicos necessários ao desenvolvimento, a partir de uma relação dialética entre eles.

Para Vygotsky (Luria, Leontiev e Vygotsky, 1977), esta relação se dá em virtude de conceber que, além do desenvolvimento real que está consolidado, existe um desenvolvimento potencial que é dado pela zona proximal do desenvolvimento, espaço

no qual os processos de aprendizagem são eficazes na consolidação de novas competências que, por sua vez, alteram o limite do desenvolvimento real e abrem novas perspectivas na zona proximal de desenvolvimento.

Nesta relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, os profissionais da educação especial devem preocupar-se em como diagnosticar não mais os deficits, mas as possibilidades dadas pela zona proximal de desenvolvimento, considerando, inclusive, a diversidade dos deficientes mentais, desde os menos comprometidos, até os mais severos. Como e com quais instrumentos avaliar as possibilidades dadas pela zona proximal de desenvolvimento?

Como já vimos, a partir dos dados coletados nesta escola especial, algumas atividades parecem ser definidas pelas mães, professoras e técnicas como relevantes para a apropriação pelos alunos com deficiência mental. Cremos que a partir dos motivos explicitados podemos citar, como atividades consideradas relevantes, a comunicação oral, a cultura física do corpo, o exercício das atividades da vida diária, o exercício ocupacional profissional, e, com um valor discutível, o estudo escolar visando aumento do conhecimento.

Tais atividades não estão distantes do que os currículos funcionais de educação especial têm proposto para esta população. São atividades bastante próximas das dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência mental que, inclusive, estão implícitas nas definições de quem é a pessoa incluída nesta categoria dentro do critério que considera as dificuldade em desenvolver as condutas adaptativas.

Por outro lado, a reafirmação destas atividades como sendo as relevantes não deve estar sendo feita, no sentido funcionalista restrito destes currículos, mas na dimensão das atividades humanas, como uma possibilidade para se superar o

atual estado de ineficácia da educação especial, no sentido de garantir o mínimo necessário de apropriações de formas de atividades que são básicas, e, a partir daí, criar novas necessidades que levariam à criação de novas atividades, ampliando os limites de ação e de participação do deficiente mental em nossa sociedade. Com que estratégias?

Não foi configurada nenhuma atividade que pudesse ser caracterizada com atividade principal, pois não encontramos atividades no interior das quais aparecem e se diferenciam novos tipos de atividade. No que a escola especial precisa mudar para que a atividade de ir à escola possa criar novas possibilidades e vir a ser uma atividade principal para o aluno com deficiência mental?

Consideramos que muito da ineficácia da educação especial tem a ver com a compreensão reducionista do princípio de individualização na ótica positivista de educação. Como já vimos, no âmbito da lógica interna do modelo, o educador, ao tomar o princípio de individualização para se orientar, acaba por fixar seu olhar nos deficits do desenvolvimento do aluno que serão recuperados por novas aquisições orientadas pelas etapas que se mostram possíveis, segundo a organização linear de objetivos, perdendo, desta forma, a dimensão sócio-cultural inerente à condição humana e ao desenvolvimento das funções psicológicas.

Ao perder a dimensão sócio-cultural, o educador centra-se numa prática educativa artificializada, descontextualizada, voltada para o aperfeiçoamento de habilidades e acaba por limitar as relações interpessoais durante o processo de ensino, assim como deixa de considerar as condições concretas de vida do aluno, que se expressa pelas atividades que compartilha no seu cotidiano, como também o lugar que ele ocupa nas relações sociais. Desta forma são reproduzidas ao nível da educação especial, as estratégias de marginalização da pessoa com deficiência mental, do contexto social que

viabilizaria a apropriação de formas culturais de atividade. Como resultado, as ações experienciadas por estes alunos carecem, então, de sentido pessoal, uma vez que não têm motivos a que se ligar, e não são expressão de outras atividades a não ser como já dissemos, da atividade de frequentar uma escola.

A probabilidade destas ações virem a contribuir com o desenvolvimento deste grupo reside na possibilidade de terem um resultado objetivo que dê a elas uma significação, de tal modo que as relações interpessoais do aluno sejam afetadas por este resultado, a ponto de criar novas necessidades que, ao serem objetivadas, possam vir a contribuir para a constituição de novas atividades no seio das quais os processos psicológicos superiores do homem possam se reorganizar.

Todavia, como já vimos, a baixa expectativa social em torno do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, aliada à postura tecnicista de programação linear de habilidades a serem trabalhadas à guisa de desenvolvimento, mantém, preferencialmente, o aluno no estágio pré-escolar e, como neste estágio prevalece na nossa cultura um desvinculamento da atividade em relação àquilo que de concreto ela realiza uma vez que à criança pré-escolar não é dado ser participante dos processos de produção, vamos ter como consequência para o aluno deficiente mental um contexto no qual as ações não requerem resultados objetivos imediatos; deste modo não conseguimos, em decorrência, que haja oportunidade para objetivarmos novas necessidades e lograr alcançar a condição mínima que possibilitaria a estas ações virem a constituir-se em desenvolvimento. Que objetivos deveriam então, ser valorizados e institucionalizados pelos profissionais da educação especial, para favorecer esta transformação?

A reorganização dos processos psicológicos superiores dos alunos com deficiência mental está, como para qualquer outro ser humano, intimamente ligada às

mediações que, de acordo com o referencial teórico deste trabalho, ocorrem primeiro nas relações interpessoais e, num segundo momento, são internalizadas e passam a ocorrer a nível intrapessoal.

Dentro do conceito de desenvolvimento percebido na prática pedagógica desta escola, as funções psicológicas só podem ser treinadas pela execução de ações onde elas estão inseridas. O uso dos chamados materiais pedagógicos aparece como possibilidade de se garantir motivação para as inúmeras repetições da ação e não no sentido de instrumentos técnicos ou artefatos culturais que mediatizam, ao lado dos signos, a ação da pessoa no contexto social.

Vemos, portanto, a educação especial clamando por altos investimentos em materiais especializados que podem isolar, ainda mais, o aluno do contato com a cultura, dificultar, ainda mais, a apropriação de formas maduras de atividades, reduzir ainda mais, o espaço das interações sociais e, por conseguinte, dificultar o desenvolvimento das funções psicológicas pela redução na mediação semiótica.

A utilização de signos como a palavra poderia enriquecer significativamente a dinâmica sócio-cultural das interações do deficiente mental com o outro, uma vez que a mediação pela linguagem oral é o que há de mais humanizador na constituição do indivíduo e de sua atividade mental, pois é fundamentalmente, mas não só, a partir do uso de palavras que recursos semióticos são expressos nas relações interpessoais e são eles que devem ser internalizados para garantir a gênese das funções psicológicas superiores.

O sistema educacional, como a estrutura por meio da qual os alunos tornam-se conscientes da história e da cultura do seu grupo, não pode prescindir dos recursos semióticos nos atos que são organizados para a constituição desta consciência.

Contudo, constatamos o quanto a linguagem, nos processos de ensino desta escola, está dissociada de significação e de uma real interlocução; quer pelas dificuldades do aluno com deficiência mental, quer pela baixa expectativa em relação a ele, ou pelas exigências do modelo pedagógico pudemos ver que se reduz o espaço de interlocução deste sujeito com o seu meio social e, em decorrência, a escola é empobrecida na sua função de socializadora da cultura e de enriquecedora dos recursos semióticos.

A redução do espaço de interlocução na escola tem o significado agravado ao considerarmos que as experiências de vida da pessoa com deficiência mental são reduzidas à escola e ao contexto imediato da família, com uma grande dose de segregação da comunidade que resulta em reduzidas possibilidades de contato com outros, gerando um empobrecimento nas vivências sócio-culturais, o que vai afetar a emergência de signos que ocorre na dinâmica interativa interpessoal, em função da necessidade de mediações impostas pelas atividades humanas. Isto quer dizer que não oportuniza a ampliação e a elaboração da linguagem ou de outros signos; em decorrência temos que perguntar como vamos garantir ações que sejam poderosas em recursos semióticos para compensar este empobrecimento de vida? Leva também, à pergunta: quais são os principais recursos semióticos que devem estar sendo priorizados na educação destes alunos?

Agrava-se a crise desta metodologia de trabalho em educação especial, quando também consideramos que além de dificultar a constituição de sentido, de restringir a significação das ações ao exercício e de não priorizar recursos semióticos na ocorrência das mediações, que possam ser internalizados, a sociedade não é instada, a partir da escola e de seus resultados educacionais, a redefinir o lugar que a pessoa com deficiência deve passar a ocupar; pelo contrário, vimos que ela tende a manter seu aluno

numa posição infantil. A mudança desta posição seria mais provavelmente possível se a dimensão das relações inter-pessoais fosse concebida, com esta importância genética, nos processos de ensino - aprendizagem, superando os modelos que centram este processo nas dificuldades do aluno e buscam criar condições de aprendizagem para que o aluno, individualmente, no seu isolamento, venha a se tornar mais capaz. Desta forma, a circunscrição física e social da escola especial precisaria mudar? Ela precisaria existir? Caminharia para uma escola sem "muros"? Como seria sua interação com a família e a comunidade? Que competências seus educadores precisam ter? O que se modificaria nos cursos de formação destes recursos humanos?

Conceber o desenvolvimento como a apropriação das formas culturais maduras de atividade humana, como vimos, traz muitas perguntas ao modelo de escola especial analisada, que hoje é hegemônico na área. Além das perguntas já feitas, existe uma fundamental para ser aprofundada e que envolve a psicologia educacional. É necessário ampliar o conhecimento dos movimentos de "resistência e a desconstituição assim como a internalização e a constituição individual" (Burgess, 1994, p.37) que devem existir na constituição do sujeito com deficiência mental, movimentos estes que a escola especial produz, considerando os conflitos e as contradições existentes na história e na cultura, onde esta escola está inserida.

Um aprofundamento no conhecimento sobre a constituição da subjetividade não é possível apenas a partir da tomada da atividade como unidade de análise, mas sim se tomarmos a interação como unidade de análise. A limitação da atividade como unidade de análise reside no fato de que ela representa uma das dimensões do cenário dentro do qual atuamos, portanto, enquanto unidade de análise da psicologia é muito limitada. Evidentemente, para a psicologia, a categoria da atividade

permitiu a relação concreta entre o indivíduo e a dimensão macro-social. Isto é, para o sujeito psicológico seu ambiente social é concretizado nas atividades constituídas historicamente, pelos processos objetivos de trabalho. Contudo, dissemos que é limitada, enquanto unidade de análise porque é basicamente uma dimensão estrutural que dificulta o olhar para os movimentos psicológicos, mesmo concebendo-a como relação com a realidade objetiva, numa perspectiva sócio-histórica.

Hoje, está colocado como direito do deficiente mental o acesso à escola. A escola especial é uma instituição produto da nossa organização social, que garante concretamente esta possibilidade ao se configurar como o espaço que cria a condição de existência da atividade de frequentar a escola. Esta atividade é a dimensão social que orienta as pessoas na realização de ações que buscarão a satisfação da necessidade objetivada, de escolaridade. É esta atividade que orienta a locomoção da pessoa até um espaço institucional próprio; que orienta o respeito ao conjunto de normas e procedimentos institucionais escolares; a interação com especialistas da educação, e a vivência de uma rotina de sala de aula com sessões de ensino, merenda e recreio típicos da instituição escolar. Nela também se (re)produz uma prática educacional tal como está constituída na história ocidental e brasileira de educação especial, tanto que nela vemos que os objetivos mais gerais assemelham-se aos objetivos da educação brasileira, mas os objetivos mais específicos afastam-se do caráter acadêmico e de formação existente na educação regular; nela vemos que a prática orienta-se pela integração e normalização mas não integra na medida em que é parte de uma sociedade que exclui; não normaliza na medida em que se coloca junto ao mundo da vida, de forma diferente da que é caracterizada pela própria cultura.

Contudo, esta atividade de frequentar uma escola produz um espaço de vida diferenciado onde a pessoa com deficiência mental se sente aceita, do qual ela gosta, onde tem possibilidade de estabelecer contatos sociais mais frequentes e íntimos com outros, para além do círculo familiar e que, mesmo dentro dos limites de ser apenas a atividade de frequentar a escola, possibilita a apropriação de um conjunto de conhecimentos práticos e técnicos que esta atividade oportuniza.

Notemos que nesta descrição a atividade não se confunde com o fazer dos homens, nem com o funcionamento psicológico, nem com a atuação dos atores alunos ou professores, nem com objetivos. Ela configura a dimensão do ambiente social que dá o significado do espaço e no interior da qual estes atores (inter)agem de forma orientada. Não tem uma relação predicativa com o homem, isto é, não é uma atividade do homem ou para o homem, é uma construção social por onde o homem se orienta.

Percebendo a atividade como dimensão social do cenário, ela é passível de descrição e análise, onde o referencial de Leontiev mostra-se oportuno quando permite ver o homem em sua relação com o cenário social, a partir da compreensão das atividades, e quando permite, também, estudarmos a atuação dos atores em relação à esta dimensão social que é a atividade. E é neste cenário social que definimos objetos de estudo como consciência, identidade, entre outros tantos, incluindo o desenvolvimento humano, pois ele é necessário para que possamos compreender estes objetos a partir dos princípios explicativos, concebidos na abordagem sócio-cultural da psicologia, entre os quais pontuamos a gênese sócio-cultural dos processos psicológicos, a existência de relações interfuncionais entre eles e a necessidade de mediação semiótica.

Lembremo-nos de que a unidade de análise deve conservar as propriedades do todo; portanto, os princípios explicativos devem ser conservados no intento

de sua compreensão e devem mostrar-se adequados. Ora pois, os princípios explicativos apontados para os processos psicológicos perdem-se quando, no referencial leontieviano o olhar é orientado pelos diferentes níveis (atividade, ação, operação) que são propostos. A análise nestes níveis não contribui para uma maior compreensão dos processos psicológicos. Para a psicologia, como aponta Daniels, citando Minick, a atividade orienta uma abordagem dos processos psicológicos onde "se evita os isolamentos conceituais entre indivíduo, mundo objetivo" (1994, p.97), daí sua relevância. O próprio Leontiev considera que é na atividade que se materializa a relação do indivíduo com a realidade social. Em nosso trabalho, a tentativa de avançar no estudo das ações e operações não levou a resultados diferentes dos já apontados. Pelo contrário, parece levar a uma proximidade maior com o positivismo funcionalista e reduziria a amplitude das análises.

Tomar a atividade como unidade de análise para um estudo psicológico vai restringir as possibilidades de conhecimento do fenômeno psicológico. cremos que várias das perguntas que surgiram podem ter a ver com o fato de termos tomado a atividade como unidade de análise. Aprofundarmos o conhecimento de como a escola especial está garantindo a apropriação de formas culturais maduras de atividade exige olharmos micro-geneticamente quais, como e o que ocorre nas interações existentes em cada ação que a instituição objetiva para a apropriação de cada atividade sinalizada como relevante, na cultura da instituição.

Este trabalho que tomou a atividade como unidade de análise serviu, então, para apontar as atividades sobre as quais devemos estar olhando e para apontar os vieses deste olhar, que precisamos superar.

Pelas argumentações fica explícito que todas as pessoas são consideradas educáveis, inclusive as com deficiência mental e esta educação passa por

processos psicológicos que são de natureza igual para todos os seres humanos e como diz Evans (1994):

*"Na prática, significa que todas as crianças são ensinadas por professores, treinadas e administradas pelas mesmas autoridades responsáveis por outros aspectos da provisão educacional. Um desenvolvimento como esse cria um contexto em que todos os professores necessitam receber algum treinamento em assuntos educacionais relacionados a **todas** as crianças"* (Itálico no original) (1994, p.70).

Apesar do princípio, há de se considerar que a dinâmica da educação do deficiente mental é complicada tanto pelas condições orgânicas como pelas condições sociais e psicológicas de um indivíduo que é marginalizado.

A estes profissionais cabe um papel de muita relevância no desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, uma vez que eles é que devem criar as possibilidades de desenvolvimento, a partir das atividades que devem ser concebidas para orientar a escolha das ações que os alunos vivenciarão e a partir das mediações que farão na interação que ocorre durante a atuação em sala de aula. Mesmo nas ações individuais, os professores deverão priorizar recursos mediacionais. Como ressaltam Wertsch e Smolka (1994), para Vygotsky é assim que toda forma de ação deve ser concebida.

Considerando que destas mediações emergirá a cultura própria da escola, assim como as formas de pensamento, linguagem e as outras funções psicológicas, deve permanecer como preocupação a necessidade de se evitar a constituição de uma cultura escolar muito diferenciada da cultura e de funções psicológicas com características absolutamente idiossincráticas, uma vez que, no caso dos alunos com deficiência mental,

esta ocorrência levaria a uma dificuldade ainda maior de generalização e, portanto, de autonomia e possibilidade de integração.

Neste estudo pudemos perceber que o discurso de mães, professoras e técnicas é claramente polifônico, de uma maneira geral predomina a voz do especialista que está em todas as falas. Até as mães usam com frequência significantes e significados técnicos, inclusive os jargões como "Eles precisam fazer exercícios de O.F.A." (órgãos fono-articulatórios) referindo-se aos exercícios de lábios, língua e bochechas. As professoras e mães, com muita frequência, isto é, quase sempre, demonstraram que também olham para a ação de forma a ver a exercitação de certas habilidades ou funções; esta pode ser uma das dificuldades em se configurar motivos que respondessem por necessidades da pessoa com deficiência mental, objetivados na cultura em vez de configurar deficits pessoais.

Se o discurso e a maneira de olhar mostram que está se constituindo uma cultura própria desta instituição, a preocupação faz sentido, porque os alunos que lá estão com mais presença do que as mães, também devem estar desenvolvendo estas funções de forma peculiar. Voltamos então a ter perguntas. No que elas favorecem ou dificultam os processos de integração social? No que uma escola especial é distinta das escolas regulares? Nas atividades, nos métodos, nas mediações, nos conteúdos?

Enfim, este trabalho possibilitou que vissemos aquelas necessidades que estão objetivadas para o aluno com deficiência mental, na visão de mães, professoras e técnicas destes alunos, ao tomarmos os motivos indicados por elas, como significativos das representações que fazem do que de concreto as ações pedagógicas devem conseguir. Todavia, a única atividade concretamente oportunizada aos alunos é a atividade

de "frequentar uma escola". Sobre esta escola, há necessidade de mais reflexão; sem a pretensão de esgotar estas necessidades, várias perguntas foram colocadas.

Responder a estas perguntas, a nosso ver, é uma tarefa necessária, para que possamos buscar uma prática de educação especial que venha a criar novos patamares, para o desenvolvimento do deficiente mental na perspectiva de sua constituição como um sujeito com maiores oportunidades de inserção social.

Considerando, então, o desenvolvimento como objetivo educacional, a sua concepção tem significativas repercussões na prática pedagógica, tanto que, ao repensarmos a prática, procurando responder às questões colocadas e outras que surgirão, parece-nos que a abordagem sócio-cultural nos dá a possibilidade de pensarmos a educação e o sujeito deficiente mental, não mais dissociado da cultura, mas aponta uma possibilidade de desnudarmos esta prática social e em conseqüência, termos parâmetros que nos ajudem a pensar em transformações significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assumpção Jr., F.B. e Sprovieri, M.H. **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. São Paulo, Editora Memmon, 1991.

Berger, P. **Indivíduo e Sociedade**. In: **Exertos de O Dosei Sagrado**. Buenos Aires, Amorrortu, 1980.

Berger, P. e Luckmann, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

Braverman, H. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1970.

Burgess, T. **Lev Vygotsky**. In: Daniels, H. (org.). **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. São Paulo, Papirus Editora, 1994.

- Cambaúva, L.G. **Análise das Bases Teórico-Metodológicas da Educação Especial.** Tese de Doutorado, PUC/SP, 1988.
- Carone, I. A questão dos paradigmas nas ciências humanas. Texto apostilado, 1994.
- Chauí, M. **O que é ideologia.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- Cole, M. e Scribner, S. Introdução. In: Vygotsky, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.
- Crochik, J.L. **O ajustamento do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico: o computador no ensino.** Tese de Doutorado, USP, 1990.
- Cunha, L.A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1980.
- Daniels, H. O Indivíduo e a Organização. In: Daniels, H. **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos.** Campinas, Papirus, 1994.
- Da Ros, S.Z. Política nacional de educação especial -considerações. **Cadernos CEDES.** São Paulo, Cortez Editora, 1989 (23): 23-28.
- Davidov, V.V. e Radzikhovskü, L.A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. Em Westsch, J.V. (Editor). **Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.** London, Cambridge Univ. Press, 1985.
- Duarte, N. **A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas, Autores Associados, 1993.
- Ducret, J.J. **Jean Piaget: Savant et Philosophie.** Paris, Libre Drot, 1984.
- Engels, F. **Dialectics of Nature.** New York, International Publishing, 1940.

- Enumo, S.R. **A formação universitária na Educação Especial - Deficiência Mental - no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas.** Tese de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1985.
- Escamilla, S.G. **El Niño Con Síndrome de Down.** México, Editorial Diana, 1991.
- Evans, P. Algumas Implicações da Obra de Vygotsky na Educação Especial. In: Daniels, H. **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos.** São Paulo, Papirus Editora, 1994.
- Ferreira, J.R. **A Construção Escolar da Deficiência Mental.** Piracicaba, Editora UNIMEP, 1989.
- Ferreira, M.C. e Ferreira, J.R. Recursos Pedagógicos para o Ensino de Excepcionais. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, 16: 13-16, 1981.
- Foucault, M. **Doença Mental e Psicologia.** Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1984.
- Foucault, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- Freitag, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo, Moraes Ed., 1980.
- Gallimore, R. e Tharp, R. Teaching mind in society. In: Moll, L.C. (ed.). **Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociohistorical.** Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Gamboa, S.A.S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** Tese de doutoramento. Campinas, UNICAMP, 1987.
- Garai, L. e Köcski, M. Social relations and activity. **Soviet Psychology.** Julho/agosto, 1989, vol. 27, nº. 4, p.50-69.

- Glat, R. **Somos Iguais a Vocês**. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1989.
- Goes, C. Pensamento e Linguagem. **Cadernos CEDES**. Campinas, Papyrus Editora, nº. 24, 1991.
- Goffman, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- Heller, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1977.
- Hobsbawn, E. **Formaciones Econômicas Pré-capitalistas**. Cordoba, Ediciones de Pasado y Presente, 1972.
- Jannuzzi, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez e Auditores Associados, 1985.
- Kadlec, V.P.S. e Glat, R. **A Criança e Suas Deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica**. Rio de Janeiro, Agir, 1984.
- Konder, L. **O Que é Dialética**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- Landivar, J.G. **Como Programar em Educação Especial**. São Paulo, Manole, 1990.
- Lave, J. Tailored learning: education and cognitive skills among tribal cratsmen in West Africa. Citado por Michael Cole. In: Wertsch, J.C. **Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives**. Cambridge, Univ. Press, 1985.
- Leontiev, A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Ed. Livros Horizonte, 1978.
- Leontiev, A.N. **La actividad en la psicologia**. Havana, Editorial de Libros para la Educacion, 1979.

- Libâneo, J.C. **Psicologia educacional: uma avaliação crítica.** In: **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Lunt, F. **A Prática da Avaliação.** In: Daniels, H. (org.). **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos.** Campinas, Papirus, 1994.
- Luria, A.R.; Leontiev, A.N.; Vygotsky, L.S. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa, Editora Estampa, 1977.
- Manacorda, M.A. **História da Educação - da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- Mantoan, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: Novos caminhos educacionais.** Campinas, Editora Scipione, 1989.
- Marx, K. e Engels, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.
- Mazzotta, M.J.S. **Educação Escolar Comum ou Especial?** São Paulo, Pioneira, 1986.
- Mazzotta, M.J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial.** São Paulo, EPU, 1993.
- Meisgeier, C. **Consequences for instruction: The state of the art of individualizing - mainstreaming: origins and implications.** **Minnesota Education**, vol. 2, nº . 2, 1976.
- Moll, L.C. (ed.). **Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology.** New York, Cambridge University Press, 1990.
- Oliveira, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo, Editora Scipione, 1993.

- Oliver, M. The social and political context of educational policy: the case of special needs. In: Barton, L. (Ed.). **The politics of special educational needs**. London, The Falmer Press, 1988.
- Patto, M.H.S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1987.
- Paschoalik, W.C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º. grau da Delegacia de Ensino de Marília**. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1981.
- Pereira, O.S. **Integração do Excepcional na Força de Trabalho**. Brasília, Minas Gráfica Editorial/MEC, 1977.
- Perez-Ramos, A.M.Q. **Diagnóstico Psicológico: implicações psicossociais na área de retardo mental**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1982.
- Pessotti, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- Queiroz, A.M. e Ramos, J.P. **Educação Especial: modelos e serviços para o educando com retardo mental**. São Paulo, CENESP/APAE, 1979.
- Ribas, J.B.C. **O Que São Pessoas Deficientes**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- Sanfelice, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Educação Especial**. Cadernos CEDES nº. 23. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- Santos, M.P. Educação especial: integrada ou paralela? **Vivência**. Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial, nº. 31, 1992.
- Saviani, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

- Saviani, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1991.
- Silva, O.M. **Epopéia Ignorada. A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo, CEDAS, 1986.
- Silva, T.T. **O Que Produz e o Que Reproduz em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- Smolka, A.L.B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. In: **Educação Especial**. Cadernos Cedes, nº. 23. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- Sirgado, A.P. A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamento epistemológicos e perspectivas educacionais. In: "**Em Aberto**". Brasília, Editora Universidade de Brasília, ano 9, nº. 48, out/dez. 1990.
- Smith, D.W. **Síndromes e Malformações Congênitas**. São Paulo, Editora Manole, 1989.
- Sousa, L.M.F.I. **O direito de ir e vir: o portador de deficiência nas instituições especiais da região de Piracicaba**. Dissertação de mestrado. Piracicaba, UNIMEP, 1993.
- Suchodolski, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa, Editora Livros Horizonte, 1978.
- Thines, G. e Lempereur, A. (coord.). **Dicionário Geral das Ciências Humanas**. Lisboa, Edições 70, 19 .
- Valsiner, J. e Van der Veer, R. The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations. In: Rodney R. Cocking e K. Ann Renninger (eds.). **The Development and Meaning of Psychological Distance**. Hilldale, Erlbaum, 1991.

- Valsiner, J. Culture is not A independent variable: a lesson from cross-cultural research for "mainstream" psychology (Texto apresentado) **Symposium: the contributions of cross - cultural psychology to mainstream psychological theory**. XXIV Internacional Congress of Psychology, Sydney, 1988.
- Velho, G. **Desvio e Divergência: uma Crítica da Patologia Social**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- Vygotsky, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.
- Vygotsky, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. e Leontiev, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Icone Editora, 1988.
- Vygotsky, L.S. Problems of abnormal psychology and learning disabilities: the fundamentals of defectology. In: Rieber, R.W. e Carton, A.S. (Ed.). **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. New York, Plenum Publishing Corporation, 1991.
- Wertsch, J.V. e Smolka, A.L.B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: Daniels, H. **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas, Papirus, 1994.
- Wertsch, J.V. e Stone, C.A. The concept of internalization in Vygotsky account of the genesis of higher mental functions. In: Wertsch, J.V. (ed.). **Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives**. Cambridge, University Press, 1987.
- Wertsch, J.V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. México, Ediciones Paidós, 1988.

ANEXOS

ANEXO I
PLANO SEMESTRAL DE TRABALHO

Nome: J.

Professora: E.

Área: conhecimento

Semestre: 1º semestre/1990

Obj. geral

Coordenar as ações que são exercidas sobre os objetos de forma a desenvolver os conhecimentos matemáticos.

Nível

Obj. específico

Numeral - Relacionar à quantidade correspondente do nº. 2 em diante

Etapa

- Reconhecer a quantidade
- Saber contar objetos
- Associar a quantidade à forma gráfica correspondente

Sugestão de atividades

- Contar brinquedos
- Contar amiguinhos
- Utilização dos números em lixa, areia, etc...
- Exercícios de ligar (relacionar nº. a quantidade correspondente)

Obj. geral

Pré-alfabetização

Nível

Obj. específico

Alfabetização
Continuar trabalho com as vogais - A, E, I, O

Etapa

- Continuar com a vogal E e ir aumentando conforme o desenvolvimento
- Junção das vogais

Sugestão de atividades

- Trabalhar com os cartões apresentando a criança a vogal que se deseja que ela assimile
- Pedir para ir pegar a vogal desejada
- Relacionar
- Parear
- Identificar

Objetivos a serem mantidos:

ANEXO II

RELATÓRIO SEMANAL - 1ª. TURMA

PROFESSORA: M.

ÁREA: sócio-afetiva

Data: 06/06 à 08/06

HS.	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Desenho livre com acabamento de pó-de-serra e do-braduras com jornais (fabricação de bolsas para festa junina)	Atividades de cosinha (Fisioterapia - Jorge e Emerson) Jorge - Escolheu o arroz e contou as classes Sérgio - Escolheu arroz e guardou o arroz	Desenho da tartaruga com acabamento casca de lápis. 8:00-8:30 - 1ª etapa da sexualidade 8:30-9:30 - Recortes de revistas (verificação do conhecimento do corpo)	7:30 às 8:30 - Lavagem dos vidros de maionese e decoração dos vidros 8:30-9:30 - Atividades nº 8 - Horta 9:00-9:30 (Fisioterapia: Emerson)	Higiene pessoal e da classe Jorge - Não entrou na classe Sérgio - Penteou o cabelo e lixou a unha.
	Jorge - Faltou	Emerson - Escolheu o arroz	Jorge - Só fez um pouco do acabamento da tartaruga e não quis fazer mais nada	Jorge - Faltou	Emerson- Penteou cabelo e lixou a unha
	Sergio - Fez dobradura e colagem do balão com palitos e lantejolas	Keli - Escolheu arroz	Sergio - Penteou, fez o acabamento, construiu uma peteca e apontou na revista as partes do corpo	Sergio - lavou os vidro, molhou a horta	Keli - Penteou cabelo e lixou a unha.

Cont.

ANEXO II - Continuação

HS.	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	Emerson - Faltou	Luciane - Escolheu arroz	Emerson - Pintou e fez acabamento com casca de lápis	Emerson - Lavou os vidros, ajudou colocando o pano na tampa e molhou a a horta, ensaiou quadrilha.	Luciane - Fez maquiagem, lixou a unha, penteou cabelo, ensaiou quadrilha.
	Keli - fez dobradura com jornais, colou o balão com lantejoulas	Marisa - Escolheu arroz	Keli - Pintou e fez acabamento com casca de lápis	Keli - Colou o pano nas tampinhas e molhou a horta e ensaiou quadrilha	Marisa - Fez maquiagem, lixou a unha, penteou cabelo e ensaiou quadrilha
	Luciane - Fez dobradura com jornais e colou o balão com lantejoulas	Valéria - Escolheu arroz, arrumou bandeja e enxugou a louça e guardou	Luciane - Pintou e fez acabamento com casca de lápis	Luciane - Colou o pano nas tampinhas e molhou a horta e não quis ensaiar quadrilha	Valéria - Fez maquiagem, lixou unhas, penteou cabelo e ensaiou quadrilha
	Marisa - fez dobradura com jornais e colou o balão com lantejoulas	Marli - Escolheu arroz	Marisa - Pintou e fez acabamento com casca de lápis.	Marisa - Ajudou na colagem do pano nas tampinhas e molhou a horta e ensaiou quadrilha	Marli - Fez maquiagem, lixou unhas, penteou cabelo e ensaiou quadrilha.
	Valéria - Fez dobradura com jornais e colou o balão com lantejoulas		Valéria - Pintou e fez acabamento com casca de lápis.	Valéria - Ajudou na colagem do pano nas tampinhas e molhou a horta e ensaiou quadrilha	
	Marli - Fez dobraduras com jornais e colou o balão com lantejoulas		Marli - Pintou e fez acabamento com casca de lápis.	Marli - Ajudou na colagem do pano nas tampinhas e molhou a horta e ensaiou quadrilha.	

ANEXO III
RELAÇÃO DAS SEMANAS EM QUE SE COLETOU DADOS SOBRE O QUE ERA
REALIZADO NAS CLASSES

- Classes (1 à 10)
 Semanas analisadas (da primeira à décima)
 Mês:

Classe		ORDEM DAS COLETAS									
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
1	S	12-16	12-16	02-06	14-18	18-22	16-20	24-28	01-05	05-09	10-14
	M	02	03	04	05	06	07	09	10	11	12
2	S	12-16	19-23	23-27	30-04	28-01	16-20	06-10	03-06	19-23	17-20
	M	03	03	04	05	06	07	08	09	11	12
3	S	05-09	02-06	14-18	18-22	09-13	27-31	24-28	15-19	19-23	17-20
	M	02	04	05	06	07	08	09	10	11	12
4	S	06-10	13-17	03-07	17-21	01-05	15-19	22-26	05-09	19-23	03-07
	M	08	08	09	09	10	10	10	11	11	12
5	S	29-02	12-16	05-09	26-30	16-20	07-11	14-18	25-29	03-06	10-14
	M	02	02	03	03	04	05	05	06	09	09
6	S	18-01	04-08	11-15	02-06	09-13	13-17	27-31	17-21	01-05	15-19
	M	06	06	06	07	07	08	08	09	10	10
7	S	12-16	19-23	16-20	07-11	28-01	02-06	13-17	10-14	22-26	26-30
	M	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
8	S	23-26	05-09	12-16	05-09	12-16	02-06	16-20	30-04	07-11	21-25
	M	01	02	02	03	03	04	04	05	05	05
9	S	29-02	19-23	19-23	23-27	21-25	25-29	06-10	10-14	01-05	22-26
	M	02	02	03	04	05	06	08	09	10	10
10	S	05-09	26-30	23-27	21-25	18-22	16-20	13-17	17-21	22-26	15-19
	M	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11

S		Exemplo:	
M	Semana	12-16	(leia-se) Semana de 12 à 16
	Mês	02	do mês de fevereiro

ANEXO IV
RELAÇÃO DAS AÇÕES EM CADA CLASSE E EVENTUALIDADE COM QUE
APARECE NAS 10 AMOSTRAS.

1* 8/12**	2 9/12	3 3/6	4 9/12	5 14/22	6 11/15	7 12/24	8 15/26	9 7/16	10 2/7
03-A	03-A	02-	03-A	01-B	02-	04-	02-A	01-A	02-A
04-A	13-A	04-A	04-A	02-	03-	10-B	04-A	04-A	04-A
10-	18-A	05-	12-A	03-	04-A	12-A	06-B	05-A	06-A
14-	20-A	06-	13-A	04-	06-	13-B	07-A	06-A	07-
16-	25-A	07-A	14-A	10-	10-B	19-A	08-	07-B	16-B
18-	41-A	10-A	18-A	13-B	14-	22-A	10-A	10-B	20-B
20-	46-	16-A	20-A	16-A	16-	24-B	16-A	14-	21-B
21-	56-A	20-A	22-B	21-	20-A	25-A	17-A	16-A	25-A
25-A	57-A	21-A	25-A	22-A	21-A	27-	18-	17-A	31-A
33-B	58-	25-A	33-A	25-	25-A	30-B	21-	20-B	33-B
41-A	60-A	31-	41-A	28-	32-A	33-	22-B	21-A	41-A
46-	61-A	33-A	56-A	30-A	33-	34-B	25-A	30-	42-A
53-B	62-A	35-B	57-A	33-	34-A	36-	31-	31-	47-A
54-B	71-A	41-A	58-A	40-A	39-	37-	39-A	33-A	48-A
56-A	73-B	42-A	60-A	44-A	41-A	38-	40-	34-A	50-B
57-A	74-A	44-	62-A	53-B	42-A	40-	41-A	41-B	54-
60-A	76-A	45-	73-A	56-B	44-	41-B	53-B	42-B	55-A
61-A		46-B	74-B	57-	50-	42-B	56-	44-B	57-B
62-A	T=17	49-A	76-A	59-B	52-B	44-	67-	50-A	59-
71-	TA=14	55-A		60-A	54-	46-A	68-	53-	69-
73-	TB=01	56-A	T=19	72-A	56-A	53-	71-	54-A	72-A
76-A		57-	TA=17	73-A	57-A	56-B	75-A	56-A	
		58-B	TB=02	74-B	62-	58-B		57-B	T=21
T=22		72-B		76-A	73-A	60-A	T=22	58-B	TA=11
TA=11		75-			74-A	61-A	TA=10	67-	TB=06
TB=03				T=25	75-A	62-A	TB=03	72-	
		T=27		TA=08		73-A		73-	
		TA=12		TB=06	T=25	76		74-	
		TB=04			TA=12			75-A	
					TB=03				
						T=28		T=29	
						TA=09		TA=15	
						TB=09		TB=08	

* Classes

** Idades

A = aparece em 8 ou mais semanas da amostra

B = aparece em 1 ou 2 semanas da amostra

T = total de tipos de ações

TA = total de "A"

TB = total de "B".

ANEXO V
RELAÇÃO DE AÇÕES ASSOCIADAS AOS MOTIVOS, POR APENAS UMA
DAS CLASSES DE SUJEITOS

MOT. 3 - AUMENTO DO CONHECIMENTO

Outras indicações só de:

Mães:

Atender aos comandos "Dá", "Pega", "Põe"

- Atender a comandos contendo uma ação
- Atender a comandos contendo no mínimo duas ações
- Participar de eventos e passeios
- Pintar
- Puncionar
- Ragar, amassar, ou fazer recorte de papel, a dedo
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir sons de animais, máquinas ou objetos
- Reproduzir verbalmente histórias ouvidas.

Professoras:

- Agarrar, chutar, arremessar mediante comando
- Andar para trás, para os lados, de joelhos, sobre linha
- Banhar-se
- Contar história da própria autoria
- Copiar, fazer caligrafia e caderno quadriculado
- Criar com sucata
- Executar calçado
- Indicar forma das figuras e objetos
- Ler horas
- Lixar madeira
- Maquiar, pentear, fazer as unhas e higiene
- Montar quebra-cabeça ou encaixes
- Nomear animais e outros aspectos da natureza
- Nomear a cor dos objetos
- Nomear objetos do cotidiano, alimentos ou transportes
- Relaxar
- Reconhecer ou escrever numerais
- Resolver problemas matemáticos

- Saltar ou contornar pequenos obstáculos
- Usar o "troninho" ou vaso sanitário

MOT. 5 - DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-REQUISITOS

Outras indicações só de

Mães:

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Envolver-se em jogos
- Ouvir o nome ou sons de objetos ou instrumentos
- Ouvir o nome de partes do corpo tocadas ou manipuladas
- Reproduzir sons de animais, máquinas ou objetos

Professoras:

- Agarrar, chutar, arremessar sob comando
- Alinhavar
- Andar para trás, para o lado, de joelhos, sobre linha
- Colar
- Contar história da própria autoria
- Copiar, fazer caligrafia ou caderno quadriculado
- Descrever figuras oralmente
- Escrever um texto
- Executar trabalhos manuais de artesanato
- Fazer exercícios de braços, pernas e troncos
- Folhear revistas
- Identificar as partes do corpo
- Indicar a quantidade e a posição de objetos
- Interpretar um texto
- Lixar madeira
- Montar quebra-cabeça ou encaixe
- Nomear os animais e outros aspectos da natureza
- Nomear objetos do cotidiano, alimentos ou transportes
- Pegar objetos com os dedos
- Pintar
- Puncionar
- Rasgar, arremessar e recortar papel a dedo
- Reconhecer ou escrever vogais, sílabas, palavras e numerais
- Reproduzir oralmente histórias ouvidas
- Rosquear tampas

- Saltar ou contornar pequenos obstáculos
- Sentar-se
- Solicitar algo
- Subir e descer escadas
- Trabalhar como ajudante de horta
- Usar faca ou tesoura

Técnicas:

- Permanecer sem fraldas
- Usar o "troninho" ou o vaso sanitário.

MOT. 6 - AUMENTO DA APTIDÃO E AUTONOMIA EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS DO COTIDIANO**Outras indicações só de****Mães:**

- Indicar a forma das figuras e objetos, o tamanho e a textura
- Tirar e colocar objetos de uma caixa
- Reconhecer ou escrever vogais, sílabas, palavras e numerais

Professoras:

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Executar calçado
- Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade
- Nomear objetos do cotidiano, alimentos e transportes
- Resolver problemas matemáticos
- Saltar ou contornar pequenos obstáculos
- Solicitar algo

Técnicas:

- Identificar as partes do corpo

MOT. 8 - MELHORIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS...

Outras indicações só de

Professoras:

- Atender comando contendo uma ação
- Banhar-se
- Cantar marcando ritmo
- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Permanecer sem fralda por um certo tempo
- Usar o "troninho" ou o vaso sanitário.

MOT. 9 - MELHORIA DA DESTREZA MANUAL

Outras indicações só de

Professoras:

- Alimentar-se parcialmente, sem ajuda
- Despir ou vestir as roupas e sapatos
- Escrever um texto
- Executar parte da escovação dos dentes
- Limpar ou arrumar o armário e a sala de aula
- Maquiar, pentear, fazer as unhas e higiene
- Parear objetos iguais; pela cor; pela forma e pelo tamanho
- Trabalhar como ajudante de cozinha ou de horta.

MOT. 10 - DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES

Outras indicações só de

Mães:

- Alimentar-se
- Descrever figuras oralmente
- Imitar gestos
- Interpretar um texto
- Permanecer sem fralda
- Reproduzir oralmente histórias
- Trabalhar como ajudante de cozinha e de horta
- Usar o "troninho" ou vaso sanitário

Professoras:

- Relaxar
- Reconhecer ou escrever sílabas ou palavras
- Sentar
- Solicitar algo

MOT. 13 - ATENÇÃO**Outras indicações só de****Mães:**

- Modelar massas e argila
- Participar de eventos e passeios
- Pegar objetos com os dedos

Professoras:

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Envolver-se em jogos
- Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade
- Ler horas
- Limpar e arrumar a sala e armário
- Lixar madeira
- Reconhecer e escrever sílabas ou palavras
- Reconhecer e escrever numerais
- Resolver problemas matemáticos
- Subir e descer escadas
- Trabalhar como ajudante de horta e de cozinha
- Usar o "troninho" ou o vaso sanitário

Técnicas:

- Agarrar, chutar, arremessar mediante comando
- Dar laço e abotoar-se
- Executar parte da escovação de dentes
- Identificar palavras que contenham um dado fonema
- Indicar a forma das figuras e objetos
- Nomear os animais ou outros aspectos da natureza
- Nomear a cor dos objetos
- Nomear os objetos do cotidiano, alimentos ou transportes
- Operar com quantidades simples
- Relaxar

- Reproduzir sons de animais, máquinas ou objetos
- Tirar ou colocar objetos em uma caixa

MOT. 15 - RACIOCÍNIO

Outras indicações só de

Mães:

- Andar para trás, para os lados, de joelho, em linha
- Atender aos comandos de "Dá", "Pega", "Põe"
- Identificar as partes do corpo
- Imitar gestos
- Modelar massa, argila
- Ouvir o nome da parte do corpo manipulada ou tocada

Professoras:

- Criar sucata
- Indicar a forma, o tamanho e a textura
- Ler horas
- Nomear animais, aspectos da natureza, cor, objetos, alimentos, transportes

Técnicas:

- Descrever figuras oralmente
- Escrever um texto
- Executar calcado
- Executar parte da escovação dos dentes
- Executar trabalhos manuais de artesanato
- Falar sobre o cotidiano, saúde e sexualidade
- Identificar palavras que tenham um dado fonema
- Indicar a função dos objetos do cotidiano
- Interpretar um texto
- Reconhecer ou escrever vogais, sílabas ou palavras
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir oralmente histórias ouvidas

MOT. 16 - LINGUAGEM ORAL**Outras indicações só de****Mães:**

- Folhear revistas
- Identificar partes do corpo
- Indicar a função dos objetos do cotidiano
- Indicar a quantidade solicitada
- Indicar a posição de um objeto
- Indicar o tamanho das coisas e pessoas
- Indicar a textura de superfícies
- Participar de eventos e passeios

Professoras:

- Envolver-se em atividades lúdicas livres
- Exercitar lábios, língua e bochechas
- Ler horas
- Nomear a cor dos objetos
- Ouvir o nome ou os sons dos objetos e instrumentos

Técnicas:

- Escrever um texto
- Imitar gestos
- Tirar ou colocar objetos em uma caixa

MOT. 17 - LINGUAGEM ESCRITA**Outras indicações só de****Mães:**

- Operar com quantidades simples

Professoras:

- Contar história da própria autoria
- Interpretar um texto
- Descrever figuras oralmente
- Repetir palavras ou frases
- Reproduzir verbalmente histórias ouvidas

ANEXO VI

RELAÇÃO DO TOTAL DE AÇÕES QUE CADA SUJEITO ASSOCIOU AOS MOTIVOS

"MOTIVOS"	MÃES	PROF.	PROF.	PROF.	PROF.	TÉC.	TÉC.
		1	2	3	4	1	2
01. LINGUAGEM ORAL	25	10	4	7	2	15	4
02. ESCRITA	6	-	1	3	8	3	-
03. CONHECIMENTO	21	21	14	20	19	5	10
04. CONDIÇÕES FÍSICAS	7	13	7	8	6	7	9
05. HABILIDADES MANUAIS	10	32	17	10	10	17	18
06. ATENÇÃO	24	30	1	4	4	7	39
07. PERCEPÇÃO	7	70	18	4	10	16	24
08. RACIOCÍNIO	18	17	6	2	7	11	25
09. MEMÓRIA	1	-	1	-	-	1	8
10. CRIATIVIDADE	-	1	1	1	4	2	5
11. ATIVIDADES DIÁRIAS	22	6	9	18	11	7	14
12. ATIVIDADES OCUPACIONAIS	7	-	5	-	-	3	1
13. SOCIALIZAÇÃO	17	7	2	6	7	4	1
14. AUTO-CONCEITO	8	-	-	2	-	1	-
15. PRÉ-REQUISITOS	13	-	27	14	17	5	3
16. AVALIAÇÃO MENTAL	10	-	1	-	-	-	-
17. LAZER	4	-	-	-	-	1	-