

MARIA FRANCISCA RODRIGUES GIRON

**UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NADA ESPECIAL: ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**FLORIANÓPOLIS
1998**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NADA ESPECIAL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/09/98

Dra. Leda Scheibe (Orientadora)

Dra. Silvia Zanatta Da Rós

Dr. Lucídio Bianchetti

Dra. Andrea Vieira Zanella (Suplente)

Maria Francisca Rodrigues Giron

Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1998.

Redescobrir

*Como se for a brincadeira de roda
Jogo do trabalho
Na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos
Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lambar das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força própria luz e fé
Entender que tudo é nosso e sempre esteve em nós
Somos a semente ato, mente e voz
Não tenha medo meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo
Amor se fazer é bom prazer que é como fosse dois*

Luiz Gonzaga Jr.

*Aos que consideram os limites da diferença como social,
portanto modificáveis.*

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da Turma de Jardim I que, ao compartilhar suas trajetórias escolares puderam significar novas aprendizagens para suas vidas.

À APAE de Florianópolis, pela confiança e respeito a proposta de trabalho.

Aos colegas que acompanharam mais de perto a elaboração desta dissertação, em particular a Sylvia, Maria Helena, Rosalba e Scheilla pelas leituras, discussões e contribuições.

Ao Vitor, por acompanhar atento este processo.

A minha mãe.

Aos meus filhos Bruna, Lucas e Tatiana.

Às orientadoras Leda e Silvia que, com seriedade e competência compartilharam todos os momentos de elaboração desta dissertação. Mais do que orientadoras, grandes amigas.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE TABELAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
Questões gerais relativas à busca de alternativas pedagógicas em “educação especial”.....	1
Os procedimentos para a realização da pesquisa que investiga uma alternativa pedagógica em educação especial.....	8
CAPÍTULO I - APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE OS SUJEITOS QUE SE DISTANCIAM DO PADRÃO DE NORMALIDADE: DO ABANDONO À INSTITUCIONALIZAÇÃO	12
CAPÍTULO II - AS BASES TEÓRICAS MEDIADORAS DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
2.1 As relações sociais que embasam as práticas pedagógicas.....	28
2.2 As concepções sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas.....	32
2.3 Contribuições de Vygotsky acerca da concepção de deficiência.....	37
2.4 Contribuições de Feuerstein a respeito da educação especial.....	39
2.5 O conhecimento enquanto produção histórica: em busca de uma nova prática pedagógica.....	44

CAPÍTULO III - A NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NA APAE: SÍNTESES SIGNIFICATIVAS	48
3.1 APAE de Florianópolis: Estrutura, funcionamento e proposta pedagógica.....	48
3.1 Descrição da prática pedagógica encontrada na Instituição: as relações interpessoais na sala de aula	58
3.3 Descrição e discussão das intervenções propostas	65
3.4 As intervenções pedagógicas sob o ponto de vista dos técnicos que acompanharam a execução do projeto	78
REFLEXÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXO I - INFORMAÇÕES DOS PRONTUÁRIOS DOS ALUNOS	89

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Organograma da APAE de Florianópolis.	51
FIGURA 2. Fluxograma de Atendimento.....	52

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Parâmetros usualmente considerados para nível de retardamento	22
--	----

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado teve como foco central de análise a prática pedagógica no interior da Instituição de Educação Especial. Para sua elaboração, algumas reflexões se fizeram necessárias: a prática pedagógica da Instituição de Educação Especial possibilita acesso e apropriação do conhecimento sistematizado por parte dos alunos que a freqüentam? As interações sociais que organizam o pedagógico na Instituição estão voltados ao sujeito autor de sua história ou à consolidação de sua deficiência? No sentido de responder a estas questões, resgatei uma experiência realizada no decorrer de 1991, quando atuei como professora admitida em caráter temporário na APAE de Florianópolis. O objetivo era trabalhar com alunos portadores de deficiência mental treinável com os aportes teóricos de Feuerstein e Vygotsky. A partir dos princípios teóricos desses autores, foram realizadas intervenções na prática pedagógica de sala de aula considerando a possibilidade de novas interações sociais e o acesso e apropriação do conhecimento sistematizado.

Esta experiência mostrou como a prática pedagógica na Instituição escola especial pode ser modificada, proporcionando uma outra perspectiva para os alunos com história de deficiência mental que objetive efetivamente acesso e apropriação do conhecimento sistematizado.

ABSTRACT

The central focus of this Master's dissertation is the analysis of the educational activity within a Special Education Institution. To begin, we must respond to some questions: Does the educational activity at the Special Education Institute offer students access to and acquisition of systematized knowledge? Are the social interactions that organize the Institute's pedagogy directed at the subject as the author of his or her own history, or at the consolidation of his or her disability? In order to respond to these questions, I described my experience in 1991, when I worked as a temporary teacher at the APAE of Florianópolis. The goal was to work with students with mental disabilities who were capable of being trained with the theoretical support of Feuerstein and Vygotsky. Based on the theoretical principals of these authors, interventions in the educational activity of the class room were made considering possibilities for new social interactions and access to the appropriation of systematized knowledge.

This experience showed how educational activity at the special school institution could be modified, to offer another perspective for students with a history of mental disability who seek effective and appropriate access to systematized knowledge.

INTRODUÇÃO

Questões gerais relativas à busca de alternativas pedagógicas em “educação especial”

Esta dissertação analisa uma proposta de intervenção pedagógica realizada durante o ano letivo de 1991 em uma classe de Jardim I do Instituto Professor Manoel Boaventura Feijó, mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Florianópolis/SC. Neste período atuei como professora no estágio curricular (estágio de regência de classe) como exigência do curso de Pedagogia - Habilitação Deficiência Mental, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Simultaneamente ao referido estágio, fui admitida em caráter temporário pela Secretaria Estadual de Educação como professora na referida Instituição.

Este trabalho pedagógico também teve como suporte o Projeto de Extensão intitulado: “Uma Proposta Educacional Com Deficientes Mentais Treináveis Baseada Na Teoria Da Modificabilidade Cognitiva”, que contou com a supervisão do Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND/CED/UFSC). O objetivo deste Projeto era trabalhar com alunos que, segundo a classificação adotada pela APAE, tinham sido avaliados como deficientes mentais treináveis, utilizando uma metodologia diferente das tradicionalmente conhecidas na educação especial.

Para discutir a prática aqui analisada e compreendê-la em sua inserção na realidade da Educação Especial, tomei como referências teóricas os aportes vygotskiano e feuersteniano, que serão explicitados no capítulo II desta dissertação.

A análise aqui desenvolvida pretende focalizar o trabalho pedagógico realizado durante o ano de 1991, relacionando-o com a história das intervenções pedagógicas adotadas até então.

A hipótese formulada inicialmente foi a de que as metodologias tradicionalmente utilizadas no Instituto em pauta limitavam a possibilidade de aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência. Isto equivale a dizer que se voltavam ao treinamento de habilidades e capacidades dos indivíduos com diagnóstico de deficiência mental, sem considerar que esta é produto de um contexto social e cultural. A estrutura de trabalho desenvolvida até o momento do estágio, na turma de Jardim I na APAE de Florianópolis, baseava-se nestes treinamentos, priorizando o desenvolvimento individual dos alunos.

Tanto na minha formação acadêmica, como enquanto profissional da área da Educação Especial, percebia as limitações do enfoque voltado às especificidades. Ao invés de uma formação em Educação voltada a intervenções pedagógicas que privilegiassem as relações educacionais em sua totalidade, o curso dirigia seu olhar às especificidades da deficiência, o que levava ao estudo das síndromes, das deficiências sensoriais ou físicas, como que num contexto à parte das problemáticas educacionais mais completas.

Frente aos limites resultado desta formação inicial, surgiu a motivação de fazer uma leitura das relações que se estabeleciam na escola especial, tendo como parâmetro básico um processo pedagógico que trouxesse novos significados à atuação do educador.

Desta forma, dois aspectos fundamentais na relação ensino/aprendizagem chamavam-me a atenção na prática cotidiana do espaço da escola especial: a condição de acesso e apropriação do conhecimento e a qualidade das interações sociais.

Diante disto, duas questões colocaram-se como centrais para serem investigadas nesta dissertação:

- 1- as condições pedagógicas nesta instituição possibilitavam aos alunos o acesso e a apropriação de conhecimentos acadêmicos?
- 2- que tipos de interações organizavam o pedagógico nesta instituição?

O termo conhecimento, aqui utilizado, engloba tanto os conceitos que se referem à seriação de conteúdos acadêmicos - como os que trazem os currículos - quanto as experiências de aprendizagem do cotidiano dos alunos. Já o termo interação é entendido como trocas sociais, interpessoais, portanto, culturalmente caracterizadas como constituidoras do aluno enquanto sujeito.

Estes entendimentos, considerados novos para a educação especial, são oriundos de uma perspectiva pedagógica mais recente que busquei desde a minha graduação no curso de Pedagogia. Da mesma forma, esta perspectiva fez com que me integrasse ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND). A denominação deste núcleo já tentava expressar o direcionamento na busca de conhecimentos que não se restringissem a uma compreensão da educação especial desvinculada da educação considerada regular.

Este Núcleo, criado em 1986, chamava-se inicialmente Núcleo de Educação Especial e já fazia parte do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Em 1991, optou-se por chamá-lo de NUCLEIND e dele faziam parte profissionais e estudantes que tinham como objetivo aprofundar seus conhecimentos a partir dos aportes teóricos da corrente sócio-histórica, no que se refere à relação desenvolvimento e aprendizagem. Estudavam-se as concepções advindas da Escola Russa de Psicologia de Vygotski e seus colaboradores e a Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, também denominada de Teoria da Modificabilidade Cognitiva.

É importante ressaltar que só foi possível tentar uma nova leitura das práticas pedagógicas características da escola especial, a partir do momento em que os estudos teóricos foram relacionados à prática na instituição de educação especial. Isto foi

concretizado com a realização dos projetos de extensão e pesquisas desenvolvidas pelo NUCLEIND. Esta interação proporcionou uma motivação que promoveu a busca de soluções alternativas para as dificuldades que se apresentavam no cotidiano da escola especial. O embasamento teórico estudado e adotado possibilitava uma nova relação com os alunos na prática pedagógica.

Com esta nova relação, foi possível perceber que a Educação Especial, ao se constituir como uma alternativa de atendimento educacional para deficientes, antes de promover o desenvolvimento do sujeito, mediava a promoção e manutenção de sua condição de deficiente.

As atividades pedagógicas observadas, organizaram-se em função do acesso a determinados materiais que eram compreendidos como fonte de estímulo ao desenvolvimento, nas condições de acesso físico ao espaço institucional e no treinamento de hábitos e habilidades específicas, como alimentar-se, vestir-se, entre outros¹.

Nestes aspectos, a prática pedagógica buscava trabalhar áreas isoladas, como a cognitiva, a perceptiva, a motora, a socialização para, então, relacioná-las às atividades de vida diária. O esforço parecia estar centrado na atividade em si, ou na área de desenvolvimento enfocada. O conhecimento, desta forma, tornava-se fragmentado, descontextualizado, centrando a prática pedagógica nas dificuldades dos alunos. Parecia permanecer no plano das necessidades especiais e não no acesso e apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, próprio da área educacional.

Este conhecimento centrava-se nas atividades de vida diária, onde o espaço destinado à educação constituía-se como aprendizagens de tarefas domésticas e de higiene. Desta forma, a condução do processo pedagógico voltava-se ao imediato, ao episódico, aos dados aparentes da realidade, ou seja, àquilo que era possível tocar, sentir, cheirar, degustar, olhar, privilegiando as áreas do desenvolvimento de forma isolada. Em

¹ Exemplos de materiais utilizados na escola especial como fonte de estímulo ao desenvolvimento: painel com lâmpadas coloridas, prancha com materiais de diversas texturas, jogos de encaixe, pranchas com botões, zíperes e cadarços, etc.

contrapartida, o conhecimento sistematizado, ainda que dividido em áreas, era desconsiderado.

O acesso ao conhecimento, assim considerado, estava marcadamente vinculado às características da escola especial. A possibilidade de que seus alunos com necessidades educativas especiais tivessem acesso aos conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados apresentava-se limitada.

Tais características, por sua vez, estão marcadas por sua própria definição teórica. Assim, para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a escola especial é definida como “instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiência e condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos”. (1994, p. 20)².

Ao conceituar a escola especial como um processo voltado só para educandos portadores de deficiência e de condutas típicas, onde programas, currículos e procedimentos sejam diferenciados, também anuncia as possibilidades diferenciadas de aprendizagens por parte deste alunado. Porém, estas possibilidades diferenciadas de aprendizagens são previstas para estes alunos enquanto um grupo homogêneo, composto por indivíduos que não se diferenciam entre si, só se diferenciando daqueles considerados normais. Com isto, pode-se inferir que estes alunos devam se manter na condição permanente de tutelados da instituição/escola especial. Ou seja, o “aluno deficiente mental ou com condutas típicas” é visto como uma pessoa que requer cuidados especiais, numa instituição especial. Estas condições promovidas pela escola especial parecem ser mantenedoras das limitações e incapacidades detectadas como próprias da deficiência, ou da condição de “especial”.

Neste processo, é possível, portanto, identificar dois aspectos: o modelo de interação estabelecido como segregador; e a prática pedagógica, vinculada aos

² BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

diagnósticos e prognósticos obtidos pelas avaliações tradicionais, que não vislumbram mudanças nas trajetórias previstas inicialmente para estes alunos.

Diante da definição apresentada pelo MEC a respeito da escola especial, bem como dos aspectos acima destacados, é possível indagar:

A instituição de educação especial é uma escola? Se é considerada como escola, por que sua prática pedagógica não possibilita ir além das experiências cotidianas dos alunos? Por quê sua estrutura não prevê terminalidade?³ Por que não lida com um processo pedagógico continuado e com conteúdos sistematizados?

Para contribuir com esta discussão, buscou-se compreender como é definida educação especial.

De acordo com o MEC, a Educação Especial é entendida como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamentá-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado”. (1994; p.17).

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96), a educação especial é entendida enquanto modalidade de educação escolar. Destaca-se, aqui, o artigo 58, parágrafo 2º, que afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

É possível observar que os documentos citados não direcionam para as intervenções pedagógicas que poderiam enfrentar a atual realidade da prática pedagógica colocada para a educação especial.

A proposta de intervenção pedagógica apresentada nesta dissertação, procurou enfrentar esta realidade, modificando-a. Para isto, baseou-se nos aportes teóricos de Vygotsky e Feuerstein, que apresentam uma perspectiva de compreensão da relação entre

³ Terminalidade, aqui, refere-se à conclusão de uma etapa educacional levando em conta determinados critérios.

desenvolvimento humano e aprendizagem, que cria possibilidades, através de interações qualificadas, para que os sujeitos possam seguir uma trajetória diferente da que tinha sido anunciada pela sua condição de deficientes mentais.

A deficiência mental, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), **apud** MEC (1994, p. 15), é entendida como:

tipo de deficiência que caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho.

Com base nestes aspectos, a deficiência mental caracteriza-se sempre pela expressão “significativamente abaixo da média”, como se as respostas do sujeito com história de deficiência mental⁴ caracterizassem sua condição própria, permanente e imutável.

Já para VYGOTSKY (1995, p. 70) o “retardo mental” é um conceito impreciso e difícil da pedagogia especial. É um conceito que se estende a um grupo heterogêneo de crianças com patologias e com atrasos devido a condições desfavoráveis e difíceis de vida e educação. Desta forma, “as conseqüências sociais do defeito intensificam, nutrem e fixam o próprio defeito. E neste problema não há nenhum aspecto que o biológico possa separar-se do social”. (VYGOTSKI, **op. cit.**, p. 71).

No sentido de apontar para uma nova organização da prática pedagógica, partiu-se de um ponto importante da teoria de Feuerstein, expressa na sua clássica frase: “Não me aceite como eu sou”, no livro *Don't accept me as I am: helping “retarded people to excel”* (FEUERSTEIN, 1985). Esta frase traz a perspectiva da transformação, válida para todos, independente da idade ou dos fatores que tenham produzido a chamada deficiência.

⁴ O termo sujeitos com história de deficiência mental é utilizado por DA ROS (1997).

*
Isto indica a necessidade cada vez maior de se compreender como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, bem como compreender de que maneira a instituição de educação especial vem trabalhando com estes processos junto aos sujeitos que não correspondem às expectativas de normalidade nesta sociedade.

Os procedimentos para a realização da pesquisa que investiga uma alternativa pedagógica em educação especial

Os procedimentos de pesquisa quanto à coleta de dados foram:

- 1) Análise documental;
- 2) Pesquisa bibliográfica: referente às bases teóricas e metodológicas utilizadas na prática pedagógica;
- 3) Entrevistas abertas: individuais e coletivas com os profissionais da instituição que acompanharam o trabalho desenvolvido durante o estágio curricular para análise dos resultados do trabalho.

As fontes utilizadas para o desenvolvimento do procedimento de análise documental foram:

- 1- Prontuários;
- 2- Documentos sobre a proposta educacional da Instituição;
- 3- Relatório de estágio;
- 4- Caderno de registros das atividades desenvolvidas com a turma pesquisada;

- 5- Registros em imagens de vídeo das atividades realizadas nos meses de julho e novembro de 1991;
- 6- Planejamento executado com base nas áreas do conhecimento: ciências, estudos sociais, língua portuguesa e matemática.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada com base nos seguintes aspectos, extraídos dos próprios materiais analisados:

- 1- Interações dos membros do grupo: através da observação de ações que explicitavam a adoção de um novo papel/postura dos alunos neste grupo.
- 2- Apropriação de novos conhecimentos sistematizados através das respostas dos alunos às exigências das novas atividades pedagógicas.

Analisando algumas evidências, arroladas em função dos registros do trabalho, foi possível chegar à forma mais desenvolvida de atuação do grupo no decorrer do ano letivo. Esta foi identificada pela expressão de novos conceitos nas falas e pelas ações diferenciadas dos alunos em ocasiões em que um mediava o outro, ou se organizava frente à exigência de novos conhecimentos. Também foram consideradas as novas posturas frente ao grupo e frente a escola como um todo.

Definiram-se, então, estas condutas como sendo o foco orientador da análise final. Em função disto, recomeçou-se a análise do processo de trabalho, desde o início do ano letivo, com o olhar orientado para as tais condutas acima citadas por parte dos sujeitos. Com este retorno, tentou-se seguir a trajetória empreendida pelo grupo na busca e conquista de novos conhecimentos e de uma forma distinta de interação: aquela que não está voltada à consolidação da deficiência.

Os sujeitos desta pesquisa faziam parte da turma do nível Jardim I que esteve composta por cinco alunos com idade cronológica entre 7 e 13 anos. As informações dos

prontuários referentes às avaliações realizadas pela equipe técnica da Instituição apontavam atraso significativo no desenvolvimento cognitivo destes alunos e os resultados dos testes sugeriam rendimento em nível compatível com o de deficientes mentais treináveis⁵, com distúrbio associado de conduta⁶.

A caracterização dos alunos da turma de Jardim I, segundo as informações que constam nos prontuários da Instituição estão no Anexo 1.

As avaliações diagnósticas⁷ destes sujeitos foram realizadas pela equipe técnica do Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó (APAE de Florianópolis), composto por sete gabinetes: Pedagógico, Serviço Social, Médico, Psicológico, Educação Física, Fonoaudiológico e Fisioterápico. É importante observar que a avaliação fisioterápica era realizada somente nos casos de alunos que apresentavam um histórico de alterações no desenvolvimento físico ou motor. Nos demais casos, a avaliação física era realizada pelo gabinete de Educação Física. A partir da avaliação era elaborada a conclusão diagnóstica de cada aluno, bem como um programa educacional ou terapêutico adequado a cada caso.

A conclusão diagnóstica, a partir da qual era definida a programação educacional, centrava-se no conhecimento dos alunos acerca das atividades de vida diária, das percepções quanto a conceitos básicos como grande, pequeno, cheio, vazio, etc., na compreensão e expressão de sua linguagem verbal, na dinâmica da estrutura familiar, e nos diagnósticos clínicos (médico, psicológico, fonoaudiológico e/ou fisioterápico). Pode-se observar que em nenhum momento elas abordavam o significado dos conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos.

⁵ Expressão definida no Capítulo I.

⁶ Distúrbio de conduta: o termo utilizado atualmente pelo MEC é “condutas típicas” e é definido como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”. (1994, p. 13).

⁷ Avaliação diagnóstica do deficiente mental, segundo ASSUMPCÃO JÚNIOR (1991), fundamenta-se em: avaliação do grau da deficiência mental; provável etiologia e quadro clínico.

A intervenção pedagógica proposta por esta pesquisa, no decorrer de 1991, teve como resultado o encaminhamento de três dos cinco alunos que compunham o grupo para a turma de pré-escolar naquela mesma Instituição. Além disso, os outros dois alunos apresentaram um nível de desenvolvimento compatível com o esperado para alunos que freqüentam o ensino regular. Estes alunos foram encaminhados, ao final daquele ano, para escolas regulares da rede pública, ingressando no nível pré-escolar. Com isso, pode-se destacar que houve modificações nas trajetórias colocadas inicialmente para estes alunos, tanto no ensino regular como no ensino especial.

Esta pesquisa teve como desdobramento o desenvolvimento do projeto “Acompanhamento de alunos egressos da APAE na escola pública de ensino regular”⁸, em 1992, sob a supervisão do NUCLEIND. Este projeto teve por objetivo acompanhar o processo de inserção destes dois alunos na rede regular de ensino. Através de visitas semanais às escolas e às famílias envolvidas, pais e professores foram orientados a lidar com o novo papel que estava sendo assumido por estes sujeitos enquanto alunos do ensino regular.

A partir destes dados e das solicitações das escolas, elaborou-se uma proposta de trabalho sistematizado com professores, alunos e famílias. Considerando esta situação e o pedido da APAE para que acompanhássemos mais dois alunos que estavam sendo encaminhados para escolas regulares da mesma região, foi proposto às três escolas, em 1993, a realização do projeto intitulado “Os processos de mediação e o desenvolvimento potencial de alunos portadores de deficiência na escola pública de ensino regular”.

⁸ Este projeto foi coordenado pelas pesquisadoras Maria Francisca Rodrigues Giron e Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

CAPÍTULO I - APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE OS SUJEITOS QUE SE DISTANCIAM DO PADRÃO DE NORMALIDADE: DO ABANDONO À INSTITUCIONALIZAÇÃO

Tais apontamentos destacam do processo histórico “passagens” significativas que revelam o movimento de exclusão das pessoas que se distanciam de forma acentuada daquilo que é convencionado socialmente como normalidade. Será abordado, por exemplo, de que maneira o abandono, já na Antigüidade, e a institucionalização, na Contemporaneidade, guardam características excludentes.

Também será destacado como a Educação Especial enquanto proposta de educação para aqueles que se distanciam do padrão de normalidade por serem considerados deficientes, caracteriza-se, já em suas origens, pela presença de recursos e serviços educacionais especiais organizados para “substituir” os serviços educacionais comuns, uma vez que a educação voltada aos normais é negada aos considerados deficientes, excluindo-os.

Esses aspectos ressaltados acima têm o intuito de compreender porque a atual prática pedagógica no interior das instituições especiais acaba por consolidar ainda mais a exclusão. Principalmente no momento que nega a esses sujeitos que se distanciam do padrão de normalidade, e que são considerados sua clientela⁹, qualquer possibilidade de acesso e apropriação do conhecimento que integra o currículo escolar da escola de ensino regular.

Dessa forma, é possível entender porque as primeiras propostas educacionais partiram de uma perspectiva pautada na impossibilidade de qualquer tipo de avanço dos

⁹ O termo clientela é comumente utilizado em Educação Especial para referir-se aos alunos.

sujeitos com história de deficiência mental, seja no âmbito específico da escolarização, seja no âmbito de sua própria vida. A “marca histórica” que caracteriza tais sujeitos como deficientes mentais é a impossibilidade de acesso ao conhecimento. Organizam-se assim as bases de ações pedagógicas correspondentes.

No sentido de apreender o processo real da vida e suas “marcas históricas” buscase, necessariamente, um olhar que desvele as contradições de cada momento histórico, partindo do entendimento de que a história não é o que passou e nem só o que está por vir, mas todo o processo de construção deste constante vir-a ser.

Como coloca BIANCHETTI (1998) é pela perspectiva da historicidade que:

[...] vamos entender a formação e a constituição das sociedades [...] tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, quanto as mais próximas de nós, bem como sua forma de tratar aleijados, cegos, surdos, coxos, paralíticos, enfim, aqueles que nasciam ou eram acometidos por alguma diferença em relação aos seus semelhantes, considerados normais. (p. 28).

Segundo PESSOTTI (1984), na Antigüidade Clássica, embora haja poucos registros que comprovem tal afirmação, os portadores de deficiências físicas ou mentais eram considerados subumanos. Por isso, eram eliminados ou abandonados, uma vez que não correspondiam aos ideais atléticos ou intelectuais necessários à organização sócio-cultural própria deste período.

Naquele contexto, a possibilidade de acesso dos sujeitos com história de deficiência mental ao conhecimento era negado pela própria eliminação, já que a cultura da época justificava esta eliminação. Frente a este modo de interação, observa-se obviamente, a ausência total de ações pedagógicas direcionadas à educação destas pessoas.

Com a difusão do Cristianismo na Europa, o deficiente ganha alma, tornando-se pessoa e “filho de Deus”(PESSOTTI, 1984). O sujeito com história de deficiência mental ganha a condição de ser humano e passa a poder sobreviver em contato com os demais.

Ganha sua humanidade a partir do momento em que lhe é conferido o papel de expiar culpas e promover a prática da caridade como meio de salvação de outros.

A preocupação está mais voltada à salvação das almas do inferno do que para alguma forma de educação. O deficiente, enfim, é considerado humano, mas ainda com direito a uma herança de isolamento e exclusão, já que ele passa a ser segregado agora em conventos e igrejas e, mais tarde, em asilos e hospitais.

Desta forma, segundo PESSOTTI (1984, p. 7), a ambivalência caridade - castigo marca a atitude medieval diante da deficiência mental. A ética cristã impede a eliminação do deficiente mental como era comum na Antigüidade. Porém, a rejeição permanece e expressa-se na ambigüidade proteção - segregação. Assim, atenua-se o “castigo”, transformando-o em confinamento, de modo que segregar passa a ser uma atitude caridosa, pois o asilo proporciona abrigo e alimentação.

Esta maneira de interação, alicerçada na teologia, ao mesmo tempo em que protege o sujeito deficiente quanto à sobrevivência, faz com que este se transforme em um problema social. Frente à díade segregação - caridade, a sociedade não encaminha medidas e atitudes no sentido de promover educação e inserção social. Assim, o direito a abrigo e alimentação apoiava-se na caridade, mas a segregação que excluía era a única forma de relação com o deficiente, naquele momento.

É importante, porém, refletir sobre uma questão: se o olhar é teológico, onde Deus e o demônio balizam as relações sociais? Que características da deficiência poderiam ser tão marcantes para levar à suposição de que os deficientes mentais eram endemoniados? Seria o aspecto físico? Seria a própria condição de suas respostas cognitivas/ intelectuais?

É provável que o peso tenha recaído sobre as últimas, pois o corpo, a “carne” já ocupava um lugar inferior na escala dos valores cristãos.

Ao relacionar diferença com pecado, a Igreja Católica elimina, entre as pessoas classificadas como hereges ou endemoniados, pela Inquisição, doentes e deficientes

mentais, ou seja, aqueles que manifestavam problemas relativos ao espírito, à alma. (BIANCHETTI, 1998, p.32)

PESSOTTI (1984), afirma que durante a Reforma Luterana (sec. XVI), a relação com os sujeitos que se distanciam do padrão de normalidade assemelhava-se ao da Igreja Católica: “Não é difícil inferir o tratamento dado a idiotas, imbecis e loucos durante a reforma. A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina”. (p. 12).

Talvez seja por isto que, somente no século XIII, surja a primeira instituição para abrigar deficientes mentais, em uma colônia agrícola na Bélgica. E é no século seguinte (1325) que se tem a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens do deficiente mental (PESSOTTI, 1984).

Pode-se localizar, no século XVI, posições que enfrentam o preconceito das igrejas Católica e Luterana em relação aos deficientes. O médico e alquimista Paracelso (1493-1541) e o filósofo e também médico Cardano (1501-1576), reformulam a visão medieval de deficiência mental, quando consideram médico um problema que até então era tratado como teológico e moral. Os sujeitos deficientes são reconhecidos, então, como doentes e como tal, dignos de tratamento.

Como afirma BIANCHETTI (1998):

Não há como negar que o século XVI é um divisor de águas na história da humanidade. O gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantirão o domínio do homem sobre a natureza diferencia-se radicalmente da situação anterior na qual a maioria dos homens e das mulheres vivia seu dia-a-dia miseravelmente envolvida com a produção para a subsistência. Esse novo momento histórico coloca, potencialmente, as condições para que os homens e as mulheres passem do reino da necessidade ao reino da liberdade. (p.34).

Este é o momento em que se rompem as bases teológicas e há avanço na possibilidade de explicar a deficiência mental a partir de causas biológicas científicas. Este rompimento não chega a modificar muito a relação com os deficientes mentais que continua sendo a da complacência, da caridade, mas é o começo de um movimento em busca de uma ação educativa, mesmo priorizando o tratamento médico e uma instrução já com bases em treinamento de vida diária, como a higiene e a alimentação.

Tais ações educativas em relação a deficientes tiveram início no século XVII, através da educação da criança surda: “Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes”. (BUENO, 1993, p. 58).

No século XVIII, os deficientes visuais passaram a receber cuidados especializados com o surgimento dos Institutos. Este fato decorreu, provavelmente, dos cuidados prestados aos deficientes mentais nos séculos XVI e XVII, quando eram encaminhados aos asilos (BUENO, *op. cit.*).

Neste período havia alguma diferenciação, em termos educacionais, aos deficientes sensoriais. Aos deficientes mentais não, uma vez que grande parte dos mesmos não eram detectados à luz das classificações utilizadas atualmente, na medida em que aquela realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação. Assim, somente aqueles, hoje considerados os mais graves, é que deveriam ser incluídos no rol da loucura, da deficiência.

As possibilidades educacionais em sua constituição tanto para atender os deficientes sensoriais quanto aos deficientes mentais, revelam-se num movimento contraditório que começa a prever direitos à educação e ao bem estar para alguns destes, mas que se concretiza pela exclusão, pela especialização, pelo espaço de instrução, quando este existia, específico para deficientes. Isto pode ser ilustrado nesta passagem proposta por BUENO (1993, p. 63):

O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação/exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial. Ao mesmo tempo em que se iniciou, ou que se efetivou mais concretamente, a educação de crianças surdas, expulsou-se do convívio social as crianças mentalmente anormais. Mesmo não recebendo atenção semelhante, cegos e surdos conseguiram atingir resultados satisfatórios. Mas quem eram estes cegos e surdos? Eram obviamente, oriundos das elites da nobreza e da burguesia em ascensão [...] E os demais? Ora, estiveram largados à própria sorte lutando por condições mínimas de sobrevivência, vivendo da mendicância, ocupando leitos de hospitais ou sendo internados em asilos. Essa massa não tem nome, não tem história, não tem pátria.

Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante do deficiente mental mas, por outro lado, não há vantagens, para o poder público e para a família, em assumir a tarefa de educá-lo. A opção é a segregação, que não pune nem abandona o deficiente, mas livra a sociedade de sua incômoda presença. Desta forma, grandes hospitais, como o Bicêtre e Salpêtrière em Paris, acolhem em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, mutilados e “possessos” (PESSOTTI, 1984).

Até então, seja com o sentido de salvação da alma ou considerando a doença que causa a deficiência mental incorporada pelo princípio científico, o que podemos dizer é que a prática pedagógica destinada aos sujeitos com história de deficiência mental, apesar das diferentes explicações, baseia-se no reconhecimento destes indivíduos enquanto humanos. A ação pedagógica, apesar disto, ainda é o cuidado, o abrigo, a tolerância. Se antes ele era um endemoniado, agora é um paciente. O processo de segregação permanece, mudou apenas o rótulo que o estigmatizava.

A obra de John Locke (1632-1704) revoluciona as doutrinas sobre a mente humana e suas funções, abalando o dogmatismo ético cristão. Postula que não há idéias e nem operações na mente que não resultem da experiência sensorial. Define o recém-nascido e também o idiota como uma “tabula rasa”. Assim, admite a deficiência como um estado de carência de idéias e operações intelectuais semelhante ao recém-nascido (PESSOTTI, 1984).

Em decorrência disto, inicia-se uma visão naturalista do sujeito, onde o aparato sensorial torna-se condição fundamental dos processos de pensamento, necessários como pré-requisito para novas aprendizagens. Esta visão prioriza o caráter individual da aprendizagem e dá ênfase no uso de materiais concretos como um dos principais meios de adquirir novos conhecimentos.

Começa-se a delinear instrumentos didáticos com base no aparato perceptivo dos sujeitos com história de deficiência mental, no sentido de “imprimir” mais estímulos frente a sua “carência de idéias”. O objetivo da aprendizagem é individual e basicamente advém de experiências sensoriais, por isto, justificam-se, até hoje, as atividades de vida diária tão utilizadas na Educação Especial.

Segundo MAZZOTTA (1996, p. 23), esta visão naturalista influenciou, no começo do século XIX, o médico Jean Marc Itard que iniciou o atendimento educacional aos “débeis” ou deficientes mentais. Mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”. Itard, foi o primeiro a usar métodos sistematizados para o ensino dos deficientes mentais. Trabalhou durante cinco anos com Victor, um menino selvagem de doze anos, capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou, em Paris, o livro que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: “De l'Éducation d'un Homme Sauvage”.

Como teórico da Educação Especial, Itard também foi um dos pioneiros da educação de surdos-mudos. Sua didática, frente à impossibilidade de uma comunicação efetiva e precisa com seus pacientes, leva-o à elaboração de programas e recursos de treino, contribuindo também para a educação dos deficientes mentais. Até 1800, não há nenhum tipo de atendimento educacional ao deficiente mental, mesmo já estando claro que o deficiente poderia ser treinado.

A educabilidade desta parcela da população aparece, de forma clara, também, nas obras de Pestalozzi (1746-1827), Rousseau (1712-1778), Condillac (1715-1780), Locke (1632-1704) e Comênius (1592-1670). Com isto, a visão médica, no campo da deficiência mental, cede seu lugar a uma visão educacional. O primeiro especialista em deficiência

mental e em ensino para deficientes mentais, o médico Edouard Seguin (1812-1880), publicou em 1846 sua obra : “Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés”. (PESSOTTI, 1984).

Esta obra traz as primeiras formulações de uma teoria psicogenética do desenvolvimento e da deficiência mental. A psicogênese do desenvolvimento do comportamento pauta-se nos seguintes princípios: um comportamento é obtido a partir do domínio de outro, preliminar ou pré-requisito para aquisição do primeiro; mas um e outro só podem ocorrer quando o sistema nervoso central e o organismo como um todo apresentam um nível adequado de maturação. Esta maturação tem aspectos anatômicos e funcionais, cujo conhecimento e eventual controle deve ser preocupação indispensável do educador, principalmente na educação de deficientes mentais.

Seguin afirma que, qualquer que seja a deficiência, o sujeito é educável e que os limites destes progressos dependerão da inteligência, do comprometimento de funções orgânicas importantes para a instrução e do método utilizado.

Até o início do século XX, a obra de Esquirol (1772-1840) é a referência para as classificações da idiotia com tipos e graus diferentes. Essas classificações, embora discutíveis, admitem a idéia da educabilidade do deficiente. Com Esquirol, a idiotia deixa de ser uma doença e o deficiente é visto como uma pessoa que tem problemas quanto ao rendimento na aprendizagem.

Criam-se, assim, as bases para o ingresso do pedagogo no estudo e educação da deficiência mental. O deficiente passa a ser considerado como passível de educação pelo exercício da ação pedagógica dos educadores. Passa-se a considerá-lo aluno, só que a prática se pauta ainda, ora na perspectiva da doença, ora na perspectiva do assistencialismo. Ergue-se, assim, um movimento clínico - assistencial que embasa toda a proposta educacional desenvolvida para atender, especificamente, o deficiente mental.

Este movimento histórico, clínico/assistencial, faz com que a educação, mesmo deslocando seu olhar para as bases da aprendizagem, considere que essa aprendizagem seja diferente para o deficiente mental. Deste modo, inicia-se um movimento de criação

de técnicas, recursos e propostas educacionais especiais para a educação do deficiente mental. A prática pedagógica, no entanto, expressa-se mais como uma proposta de atendimento para sanar carências, dentro de uma visão médica, do que um meio de acesso e apropriação do conhecimento. Seu pressuposto de ação está na busca daquelas condições de aprendizagem consideradas deficitárias no deficiente. O papel educacional parece um meio de, simplesmente, dar condições materiais diferenciadas para que se promova o desenvolvimento natural, maturacional do indivíduo. Depois ele aprenderá as coisas previstas para as diferentes etapas da aprendizagem que decorrem deste desenvolvimento natural.

Toda esta postura pedagógica ancora-se no movimento da ciência positivista que precisa de dados quantitativos para ter credibilidade. No campo da Psicologia, que no início deste século buscava sua afirmação como ciência, a contribuição psicométrica de Alfred Binet (França, 1905) é inegável. Sua proposta considera tanto os sintomas orgânicos quanto a avaliação psicológica, mais especificamente da inteligência. Binet contribuiu para o desenvolvimento do diagnóstico psicológico da deficiência mental, definindo a inteligência em termos que permitam comparar o desenvolvimento normal e o atrasado. Com Binet, a deficiência mental deixa de ser considerada pela ótica médica e torna-se, enquanto questão teórica, atribuição da psicologia. Esta contribuição será a responsável, mais tarde, pela cristalização de rótulos de deficiente mental, limítrofe, dentre outros termos que passarão a expressar a incapacidade intelectual daqueles indivíduos que não correspondem às expectativas exigidas pelas provas de inteligência. (PESSOTTI, 1984).

A avaliação da inteligência ainda hoje vem sendo feita através da utilização de testes psicológicos que pretensamente traduziriam um conjunto de capacidades mensuráveis através de instrumentos padronizados e considerados culturalmente neutros. PESSOTTI (1982), ao apresentar algumas das formas mais usuais de avaliação psicológica aplicada a deficientes mentais, aponta o freqüente uso dos testes padronizados de inteligência e a grande ênfase dada ao Q.I. (quociente de inteligência). A autora aponta

que, para a “medição” da inteligência infantil, os testes mais comumente utilizados e aceitos hoje são os Stanford-Binet e a Escala Wechsler de Inteligência Infantil, mais conhecida como WISC.

A escola regular incorpora este modelo clínico de avaliação e expressa-o nos processos de avaliação de conteúdos dos alunos. Tais quais os testes de inteligência, as avaliações feitas pelos professores em sala de aula exigem respostas padronizadas.

A escola especial também utiliza uma padronização, só que a referência é a deficientização, pois centra sua ação pedagógica nos resultados das avaliações diagnósticas que determinam as condições de aprendizagem dos sujeitos, bem como o patamar a alcançar.

As considerações teóricas mais tradicionais sobre a classificação pedagógica da deficiência mental treinável identificam as diferenças estabelecidas entre os deficientes mentais treináveis e os considerados normais. De acordo com esta classificação, os deficientes mentais treináveis são aqueles indivíduos que têm dificuldades em

[...] aprender as habilidades acadêmicas em qualquer nível funcional, desenvolver independência total a nível adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda. A pessoa treinável é capaz de conseguir: capacidade de cuidar de si próprio no vestir-se, despir-se, alimentar-se; capacidade de se proteger de perigos comuns no lar e escola e utilidade econômica no lar e vizinhança aprendendo a compartilhar, respeitar direitos de propriedade e cooperar numa unidade de família comunitária. (KIRK & GALLAGHER, 1987, p. 124).

A classificação de retardados mentais proposta por AMIRALIAN (1986) mostra uma destas referências de padronização que procura condensar diversas classificações, incluindo fatores tais como: nível de desempenho alcançado, medido por testes gerais de inteligência, as características de desenvolvimento, as possibilidades educacionais e a adequação social. Tal classificação é apresentada da seguinte forma:

TABELA 1. Parâmetros usualmente considerados para nível de retardamento

Nível de retardamento	Característica de desenvolvimento	Característica educacional	Adequação social
Retardados mentais leves educáveis QI-55/60 - 70/75	Atraso leve no desenvolvimento para andar, falar e cuidar de si; geralmente não se diferenciam da média das crianças até a idade escolar.	Capazes de aprendizagem acadêmica até mais ou menos a 3ª ou 4ª série do primeiro grau, em ensino especializado de escola comum.	Quando adultos são capazes de independência social e econômica, casam-se e muito freqüentemente perdem a identificação de deficientes mentais.
Retardados mentais moderados treináveis QI-35/40 - 55/60	Atraso notável na aprendizagem de habilidades básicas, mas aprendem a falar, andar, alimentar-se e cuidar de sua toailete.	Capacidade de aprendizagem escolar a nível de pré-escola; rudimentos de aprendizagem acadêmica; reconhecimento de números e palavras.	Quando adultos são capazes de realizar trabalho supervisionado, freqüentemente em oficinas abrigadas; raramente casam e ou conseguem independência.
Retardados mentais severos treináveis e custodiais QI-20/25 a 35/40	Grande atraso no desenvolvimento de aprendizagem de habilidades básicas. Estas só são conseguidas por volta dos 6 anos de idade cronológica.	Capazes somente de aprendizagens rudimentares e não em áreas acadêmicas, apenas em áreas de cuidados pessoais.	Somente capazes de realização de tarefas simples, seja em casa ou ambiente protegido; necessitam freqüentemente de cuidados permanentes.
Retardados mentais profundos custodiais QI abaixo de 20/25	Geralmente apresentam capacidade mínima de aprendizagem, raramente se alimentam, falam ou cuidam de si. Muitos ficam permanentemente na cama.	Alguns são capazes de aprender a andar e se alimentar; não aprendem a linguagem nem fala [sic]	São incapazes de se manter por si; necessitam de permanentes cuidados de enfermaria.

Fonte: AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo : EPU, 1986.

Essa classificação expressa uma visão psicométrica da deficiência. O foco do problema é colocado na deficiência do sujeito, que responde de acordo com o desempenho esperado para limitações atribuídas à sua deficiência, consolidando o atraso

cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos. AMIRALIAN não discute os critérios de classificação utilizados. PESSOTTI (1982) mostra que são os níveis de Q.I. que constituem os critérios de classificação dos deficientes mentais. E, mais grave que a classificação, são os “patamares” de aprendizagem fixados por inúmeros autores para indivíduos com diagnóstico de deficiência mental. São estes prognósticos que acabam definindo e consolidando o desenvolvimento “deficitário” destes indivíduos.

A consolidação da exclusão do sujeito com história de deficiência mental já se mostra dentro da própria instituição especial, no momento em que considera limites para sua aprendizagem. Sua educação passa a ser prescrita tendo como base o diagnóstico que recebe. Portanto, a possibilidade de aprendizagens fica condicionada a uma classificação determinada pelos escores quantitativos, pautados nas referências de normalidade.

Talvez seja por tudo isso que a prática pedagógica, até os dias atuais, passeia entre o clínico e o assistencial, ou seja, é uma prática que oscila entre atendimento e cuidados. De antemão, os direitos concedidos aos sujeitos com história de deficiência mental, ao acessar o espaço institucional ou escolar, estão determinados por uma concepção social que vê o desenvolvimento humano como que paralelo e diferente de um padrão estabelecido como o normal.

Se Binet, a partir das propostas de Itard e Seguin, contribuiu para o desenvolvimento do diagnóstico psicológico da deficiência mental, foi Maria Montessori quem abraçou com entusiasmo o legado prático de Seguin.

O “Sistema Montessori” começou pela escola Ortofrênica e pela Casa dei Bambini, em Roma. Desenvolveu-se pela formação de professores e pelos escritos de Montessori. Esta proposta metodológica espalhou-se por inúmeras instituições escolares, regulares e especiais. Enfatizava a auto-educação pelo uso de materiais didáticos como blocos, encaixes, recortes, letras em relevo, etc. Definiu princípios básicos à educação que pareciam considerar adequados tanto a crianças normais em idade pré-escolar, como a crianças portadoras de deficiência mental treinável, em idade escolar. Estes princípios

ênfâtizavam observações exatas e racionais dos homens e crianças com vistas a situar as bases da educação e da cultura. Têm como princípio o modo espontâneo de ação da criança onde é fundamental a disciplina, as manifestações dos impulsos interiores, a educação motora e o trabalho espontâneo.

A preocupação central não era com o conhecimento, e sim com “...que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a forma essencial”. (MONTESSORI, 1965, p. 16).

Neste sentido, as bases desta educação constituem-se em “... com efeito, um objetivo biológico e uma finalidade social: trata-se de auxiliar o desenvolvimento natural do indivíduo e prepará-lo para o seu ambiente”. (MONTESSORI, 1965, p. 98).

Fica evidente que esta concepção de educação para a deficiência mental pauta-se num rol de aprendizagens previstas para crianças, pois Montessori deixa claro que a mesma proposta educacional que serve para a educação pré escolar normal serve para a idade escolar dos deficientes mentais.

Desta forma, desde as primeiras propostas de educação para os sujeitos com história de deficiência mental, as práticas pedagógicas vêm se tornando cada vez mais segregadoras e assistenciais, pois negam o acesso ao conhecimento em situações de trocas sociais que não sejam à base de relações infantilizadas. Esta forma de ação pedagógica tem, em grande parte, determinado a organização das instituições educacionais para atender aos deficientes.

A base histórica da educação especial portanto, constitui-se como um apêndice da educação como um todo, algo indesejável para a qual se busca uma solução em termos sociais. O que chama a atenção, no entanto, é que os sujeitos envolvidos neste processo, antes de serem vistos como alunos, são vistos como doentes, impedidos, incapazes, anormais. O educacional ocupa o segundo plano, de modo que a força dos paradigmas da doença paralisa o trabalho que poderia ser feito. Há, também, denúncias de que no século XX (momento de maior difusão da educação especial), paradoxalmente, observa-se um retorno histórico quanto à concepção de deficiência:

A superstição retorna com toda sua força em pleno século XX; não é mais a cólera divina ou as ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo agora é ele próprio. Não é o demônio, perverso, que de dentro do oligofrênico ataca e arruína: é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano e a ruína social. (PESSOTTI, 1984, p. 187).

Pode-se dizer, então, que, mesmo mudando o paradigma do teológico para o clínico- assistencial, a forma histórica da sociedade se relacionar com estes sujeitos que têm em suas vidas uma história de deficiência permanece ainda no âmbito do teológico, já que expressões comumente utilizadas por pais e professores identificam isto em suas falas: “é preciso muito amor; esta é minha missão; vocês têm um lugarzinho garantido no céu”.

Desta forma, as instituições de educação especial, pelo modo como estão organizadas, hoje, representam a consolidação do espaço de caridade e de exclusão social. Sua estrutura de ensino objetiva métodos e recursos especiais que não vão ao encontro do acesso e apropriação do conhecimento. Estes recursos geralmente estão baseados na “estimulação” que tem como referência as dificuldades identificadas nos alunos. Priorizam-se os pré-requisitos de maturação biológica para a aprendizagem e, diante disto, os alunos parecem nunca estarem prontos o suficiente para efetivar o acesso a qualquer conhecimento sistematizado. A busca da perfeição é normalidade e o pecado a diferença.

BIANCHETTI traduz isto quando coloca:

Chegamos, assim, ao final do século XX, quando se desenha um quadro que em absoluto nos sugere tenha havido uma melhora na forma de conceber e tratar os chamados indivíduos excepcionais. Se somarmos ao estigma que ainda continua presente a desmontagem do welfare state, com a supremacia das políticas neoliberais agregada ao desemprego conjuntural e estrutural em ascendência, teremos uma visualização da dramaticidade da situação desses indivíduos. Ao pensarmos na produção da existência, a questão que se coloca é: que lugar cada indivíduo ocupa no processo produtivo? Cada vez mais parece claro que o ‘deus’ dos dias atuais se chama capital, e que o pecado na religião do capital é não ser produtivo. (1998, p.39).

Além disso, a educação especial pauta toda a sua estrutura nas condições individuais deste aluno sem questionar se ela, como espaço de ensino, cria condições pedagógicas para a apropriação do conhecimento.

Tenta-se compreender este processo histórico, da antigüidade até os dias atuais, considerando que a concepção de deficiência mental transita entre a idéia de eliminação e complacência. Primeiro prevalecia a negação da deficiência, ao ganhar alma passa a ter o reconhecimento social mas, com base na complacência caritativa do abrigo segregador. Ao se estabelecer um sistema de ensino, este já parte da idéia de necessidade de desenvolvimento e de aprendizagens diferenciadas por parte do sujeito considerado deficiente mental.

A atual concepção de deficiência mental traz em si a herança do que foi considerado idiotia grave: daquele indivíduo que se diferencia tanto nos aspectos físicos, como cognitivos ou intelectuais, como de condutas morais dos demais. Isto pauta todo o modo de relação social segregadora para com os deficientes. Portanto, tais parâmetros determinaram as considerações que versam sobre qualquer tipo de deficiência, mesmo as sensoriais. Prevalece a idéia da impossibilidade de aprender, a idéia da impossibilidade de exercer direitos, a idéia da diferença.

É importante observar que, as diversas concepções acima citadas estão presentes no momento histórico atual, pois persistem tanto o olhar teológico, onde os deficientes são considerados como expiação divina, como o olhar complacente, onde são mais pacientes do que alunos; como também a busca de um reconhecimento social que possibilite um acesso real às condições de aprendizagem humana, ou seja, culturalmente caracterizadas.

É no século XX que os progressos da bioquímica, da genética, e de diferentes áreas da medicina e da psicologia desmistificam algumas destas posturas. Um fator decisivo para uma nova compreensão da deficiência mental foi a descoberta de possibilidades de prevenção, bem como, as mudanças de “paradigmas” teóricos e metodológicos relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

A prática pedagógica, no entanto, ao sair dos muros dos asilos, tem as instituições de educação especial como local predominante de práticas segregadoras que dificultam possibilidades de interação social que se contraponham à segregação.

O foco da discussão é a prática pedagógica nas intervenções especificamente destinadas aos deficientes mentais treináveis, na instituição de educação especial.

Com base no documento intitulado “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial - área de deficiência mental”¹⁰, foram destacados alguns aspectos atuais relacionados à prática pedagógica voltada ao atendimento educacional de deficientes mentais treináveis.

Em relação aos aspectos físicos, a escola especial, nesta visão, deve oferecer instalações compatíveis com o desenvolvimento físico dos alunos e com as atividades propostas. Estes programas são desenvolvidos com base em atividades manuais, artísticas, de competência social, entre outras.

A operacionalização destas atividades deve levar em conta seu caráter predominantemente prático e ocorrer mediante análise de tarefa¹¹.

Quanto aos currículos e programas, estes direcionam-se à aquisição de hábitos que se relacionem à competência social, à vida diária, ao treinamento pré-profissional, à educação psicomotora e ao desenvolvimento da linguagem. Estes currículos e programas estão organizados tendo como base as áreas do desenvolvimento humano: cognitiva, motora, perceptiva, linguagem e social.

Esta prática pedagógica deve ser oportunizada por professores especializados na área e por profissionais da educação artística e educação física. Outros profissionais especializados também vinculam-se, como base desta prática pedagógica, tais como: médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, entre outros.

¹⁰ BRASIL. MEC/SEPS/CENESP. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial - Área de deficiência mental. Rio de Janeiro, 1984.

¹¹ Análise de tarefa é “a metodologia do trabalho pela qual o comportamento desejado ou tarefa é dividida em série de pequenas etapas, as quais são ensinadas separadamente, em seqüência, começando da mais simples, ou do que o educando DM já sabe fazer, e, gradativamente, passando às mais difíceis, até ser atingido o objetivo final”. (MEC, 1984, p. 43).

CAPÍTULO II - AS BASES TEÓRICAS MEDIADORAS DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 As relações sociais que embasam as práticas pedagógicas

Dos apontamentos sobre o movimento histórico que constituiu a concepção de deficiência mental foi possível compreender o movimento permeado por relações de exclusão que pautou, já desde o início, a organização dos processos que envolviam a educação desta parcela da população.

Nesta dissertação, a preocupação é fazer uma análise que não se restrinja a uma seqüência de fatos excludentes dos homens em relação à diferença, mas que considere a relação sujeito/sociedade constituída por uma interação dialética do homem com seu contexto sócio-cultural, como coloca Vygotski quando diz que “ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo”. (apud REGO, 1995, p. 41).

Vygotski, em seu trabalho no campo da psicologia, apresenta proposições teóricas que contribuem significativamente para a superação das concepções que buscam explicações basicamente biológicas para o desenvolvimento humano, evidenciando seu caráter social. E, neste sentido, enfatiza o papel fundamental daquilo que caracteriza e diferencia os seres humanos dos animais, ou seja, as funções psicológicas superiores.

Desta forma, as funções psicológicas tipicamente humanas estruturam-se nas relações entre sujeitos históricos, no contexto cultural e social, contribuindo para que não

se limitem à imediaticidade reacional das situações com as quais se deparam. Ao contrário, possibilita que o sujeito se relacione com a história e com a cultura através dos signos que o caracterizam: mutáveis, porque históricos e gerais; particulares, porque é do sujeito entendido como expressão e fundamento das relações sociais.

No processo de produção da existência humana, o homem vai se produzindo de acordo com o que encontra no seu entorno, indo além das relações necessárias à sua mera sobrevivência. Nesta relação que supera o imediato, não só cria instrumentos mas desenvolve idéias (conhecimento, valores, cultura), como também organiza formas de elaborá-las e socializá-las. Por isso, o processo de produção da existência humana constitui-se enquanto um processo que é social, havendo uma interdependência dos seres humanos em todas as suas formas de atividade.

As mudanças que ocorreram no processo de constituição da espécie humana, portanto, podem ser atribuídas à sua capacidade de pensar e agir, frente às necessidades materiais e relacionais que se apresentam. Neste processo, pode ser observada a exigência social do uso constante de capacidades físicas, afetivas e intelectuais na produção do conhecimento histórico.

Este processo de constituição da espécie foi responsável, ao longo do tempo, por diferentes formas de organização da vida humana, criando, também, diferentes relações entre os homens e a natureza, através e em consequência do trabalho. Um processo coletivo de trocas, de educação, que possibilitou formas complexas de pensamento e o desenvolvimento da linguagem como expressão e fundamento das e nas interações sociais.

Levando em consideração elementos como diferentes formas de organização da vida humana, as interações sociais estabelecidas, as ações humanas motivadas por necessidades, é preciso pensar sobre os contornos assumidos por estes elementos no processo histórico, em relação aos sujeitos atendidos pela educação especial.

Ao se relacionar estas questões à educação especial, atualmente, entendendo-a como uma modalidade de ensino, vemos que parece pautar sua prática pedagógica em necessidades e valores de um tempo histórico, no qual o deficiente definia-se pelas

incapacidades e fracassos apresentados. O trabalho pedagógico está direcionado às dificuldades identificadas no modo do sujeito desempenhar funções e manifestar seu pensamento, encaminhando-se no sentido de corrigir possíveis disfunções. As modificações esperadas no desempenho dos sujeitos deficientes têm como base as avaliações diagnósticas, realizadas nas Instituições de educação especial. Desta forma, as modificações previstas seriam aquelas consideradas compatíveis com os quadros de deficiência mental. Segundo GARCIA (1998):

Os alunos das instituições em questão são agrupados, via de regra, pelo diagnóstico, tipo de deficiência ou nível de desempenho, considerando que estes dados são os definidores de sua capacidade de aprendizagem. Nestes agrupamentos não se trabalha a partir de uma seqüência de conhecimentos. Há um entendimento predominante de que os avanços que os alunos podem demonstrar estão relacionados ao seu prognóstico que, por sua vez, está relacionado ao seu diagnóstico, ou seja, o sujeito é a sua deficiência e não se vislumbram possibilidades de mudanças. (p. 10).

As raízes do estigma derivado desta visão encontram-se na própria sociedade, fundada em relações nas quais os sujeitos produzem e usufruem de bens materiais e culturais de forma desigual, embora esta mesma sociedade tenha sido erigida apoiando-se em princípios como o da igualdade, que afirmava que todos seriam iguais pelo trabalho. Desta forma, focaliza o indivíduo, seus desempenhos, cada um com suas capacidades e habilidades. Frente às exigências colocadas por esta sociedade para que um indivíduo possa estar incorporado à produção, os sujeitos categorizados como deficientes mentais geralmente estão à margem. Seus desempenhos individuais são considerados ineficientes, improdutivos, inadaptados aos sistemas produtivos, não se vislumbrando possibilidades de ocorrer transformações na trajetória pré-estabelecida para estes sujeitos.

A sociedade capitalista anunciou uma série de prerrogativas relacionadas ao princípio da igualdade, prometendo direitos iguais à população. Sabendo que não daria conta de atender a esta demanda e às próprias desigualdades produzidas por ela mesma criou a necessidade de instituir alternativas de acesso aos direitos. No caso da educação,

não conseguindo atender ao direito de educação para todos nas redes públicas de ensino, em relação aos sujeitos deficientes reeditou instituições especializadas, com o amparo científico que atestava ser este sistema necessário. O estigma vinculado à incapacidade, sustentava e ao mesmo tempo estava sustentado por uma organização social discriminatória e segregadora.

Neste sentido, BUENO (1993, p. 80) destaca o papel da educação especial na sociedade capitalista, enfatizando seu caráter de avalizadora do sistema regular de ensino, na medida em que se constitui em um instrumento de legitimação da seletividade social.

Para tentar encobrir a exclusão promovida por esta sociedade a instituição de educação especial cumpre o papel de instrumento seletivo e segregador, focalizando as características individuais consideradas deficientes.

Conforme VYGOTSKI (1995, p. 63), “[...] a escola especial cria a separação sistemática das crianças com defeito, isolando-as, situando-as em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo se adapta ao defeito”.

Assim, o acesso dos sujeitos com história de deficiência mental aos direitos, como no caso da educação, ocorre nos termos previstos pela cidadania liberal, que afirma direitos iguais para todos, mas efetivamente promove o acesso aos direitos para uma minoria. Para a grande maioria, e entre estes estão os deficientes oriundos de famílias de baixa renda, é conferida uma relação autoritária que define o espaço social a ser ocupado por cada categoria de sujeitos. No caso dos deficientes, este espaço social constitui-se nas instituições de educação especial (GARCIA, 1998, p. 38).

Esta forma de acesso à educação - uma educação própria para sujeitos de marca deficiente - ocorre na presença de interações conhecidas como assistenciais, filantrópicas, beneficentes, etc. Estas instituições, embora afirmem seu surgimento em função da ampliação de atendimento educacional para os deficientes, cumprem o papel de distinguir a forma de acesso à educação, distinguindo também o tipo e o conteúdo da educação acessada. Assim sendo, caracteriza, em relação à educação, uma cidadania própria para os deficientes.

Segundo BUENO (1993) o sujeito deficiente:

[...] além do estigma e do preconceito em relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de terceira classe: os de primeira são aqueles a quem se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos estratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, tutelados e assistidos por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de terceira que, além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade. (p. 139).

2.2 As concepções sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas

Diante do que foi exposto até aqui, pretende-se discutir os aportes teóricos que, frente a esta realidade, possam contribuir para a compreensão do caráter social da deficiência. Neste sentido, podem ser arroladas as contribuições de DAVIS et. al., acerca do desenvolvimento humano e do processo educativo, quando afirma que:

a possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, a qualidade do processo educativo do qual faz parte. (1986, p. 50).

Em outras palavras, pode-se dizer que a partir das relações sócio-históricas, articulam-se novas formas educativas ou pedagógicas, as quais se desenvolvem mediadas por necessidades e valores também históricos. A ação dos homens, neste sentido, "...é motivada por complexas necessidades, tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores, etc". (REGO, 1995, p. 45).

As contribuições destas duas autoras expressam a necessidade de que sejam abordadas, nesta dissertação, as teorias consideradas mais importantes, no que se refere à relação desenvolvimento humano e aprendizagem, especialmente no que tange à prática pedagógica.

Comentaremos, primeiramente, a corrente teórica que parte do pressuposto da independência do processo do desenvolvimento humano e aprendizagem. Segundo esta teoria, aprendizagem é um processo puramente exterior e não está envolvida ativamente no desenvolvimento. Nesta corrente teórica, “os processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação de causalidade física, o domínio das formas lógicas do pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar”. (VYGOTSKI, 1991, p. 90).

Desta forma, o desenvolvimento sempre se adianta à aprendizagem, pois esse torna-se um pré-requisito onde é essencial que atinja uma determinada etapa com a conseqüente maturação biológica de determinadas funções.

Este enfoque teórico está baseado na concepção inatista, que considera o homem enquanto determinado por propriedades inatas e individuais, as quais emergem na medida de suas necessidades.

A prática pedagógica que está subsidiada por esta concepção é centrada no aluno. As aprendizagens são compreendidas como espontâneas, ou seja, nascem dos interesses e necessidades individuais do aluno. Os conteúdos de ensino são, então, estabelecidos em função de suas experiências prévias, quase sempre relacionados com os assuntos que os alunos destacam do seu cotidiano. Segundo REGO (1995):

Na prática escolar, podemos identificar as conseqüências da abordagem inatista, não só no que diz respeito ao desempenho intelectual, mas também no que se refere à forma de compreender o comportamento de um modo geral do aluno. As características comportamentais manifestas pelas crianças, tais como, agressividade, impetuosidade, sensibilidade ou passividade, acabam sendo interpretadas como inatas, e, portanto, têm reduzida sua chance de se modificar. (p. 87).

Uma segunda corrente teórica importante a ser comentada postula que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento, neste caso, é visto como domínio de reflexos condicionados, não importando se o que se leva em consideração é o ler, escrever ou a aritmética. Para esta corrente, o processo de aprendizagem está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, “não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos”. (JAMES apud VYGOTSKI, 1988, p. 91).

Desta forma, o desenvolvimento reduz-se ao acúmulo de respostas, ou seja, o indivíduo é estimulado e responde de forma mecânica, levando em conta mais o aparato perceptivo do que a internalização daquilo que está aprendendo. Com base em um pressuposto ambientalista, a partir do qual as condições do ambiente são determinantes, esta teoria centra sua prática pedagógica na atuação do professor.

Na prática pedagógica decorrente desta teoria podemos dizer “que o produto é a escola do silêncio, em que um grande número de alunos apaticamente ficam sentados diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento”. (FAZENDA, 1991, p.15). Desta forma, acaba separando cultura e sociedade, como se a cultura não fosse uma construção social, isolando a escola dos problemas e necessidades encontrados pelos seres humanos.

Assim, relega o pedagógico à ação dos estímulos (incluindo entre outros aspectos as reações observáveis, o reforço, a punição) visto que o caminho em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem para acompanhar os programas. Os menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes.

Os conteúdos acabam separados das experiências sociais dos alunos, valorizando o caráter intelectual em si, o que transforma o ensino em acúmulo de informações, tornando-o acríptico e enciclopédico. Para o educador é como ter que carregar o peso da

predominância da palavra do professor, da imposição de regras, portanto, de possuir “verdades absolutas” e métodos corretivos super eficientes.

Os postulados do ambientalismo podem servir para legitimar e justificar diferentes (e muitas vezes antagônicas) práticas pedagógicas que variam entre o assistencialismo, o conservadorismo, o diretivismo, o tecnicismo e até o espontaneísmo. O impacto da abordagem ambientalista na educação pode ser verificado nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças provenientes das camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as “carências sociais” dos indivíduos. Nesses casos o que está subjacente é a idéia de que a escola tem, não somente o poder de formar e transformar o indivíduo, como também a incumbência de corrigir os problemas sociais. (REGO, 1995, p. 89).

Uma outra corrente teórica tenta superar as duas anteriores, combinando-as. Segundo esta teoria o desenvolvimento baseia-se em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Este enfoque traz alguns aspectos novos, na medida em que ao combinar estes dois pontos de vista, demonstra que eles não são tão opostos, nem mesmo tão excludentes. Ao contrário, estes dois processos podem ser compreendidos como interagentes e mutuamente dependentes. Mesmo que seu estudo tenha sido baseado em aspectos gerais, é possível identificar que aponta o processo de maturação como um elemento que prepara e torna possível um processo específico de aprendizado.

Os elementos teóricos presentes nas correntes acima destacadas podem ser identificados ao se observar a prática pedagógica presente, inclusive na atualidade, na educação especial. Mantendo o intuito de buscar aportes teóricos que contribuam no sentido de compreender o caráter social da deficiência e sua interrelação com novas possibilidades pedagógicas, passaremos a destacar elementos da concepção vygotskiana a respeito da relação desenvolvimento/aprendizagem.

Para Vygotsky, não faz sentido falar de desenvolvimento, sem falar de aprendizagem pois esta é considerada um fator fundamental na promoção do desenvolvimento. Essa concepção baseia-se na compreensão de que o sujeito é um organismo ativo, cujo pensamento se constrói na interação histórica com o meio cultural em que vive.

Assim, o indivíduo nasce e se desenvolve num mundo social e, na medida em que vive, aprende e se desenvolve. Nesse processo ele aprende a realizar tarefas de forma independente, constituindo o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele nível de desenvolvimento das funções já completado. O que cotidianamente pode ser observado como aquilo que o indivíduo sabe fazer sozinho.

Mas, só isso não é suficiente para determinar o desenvolvimento mental das crianças. Quando em contato com outras crianças ou adultos que realizam mediações, que lhes dêem indicativos, pistas permeadas por significados, seu desenvolvimento mental aparece como vir-a-ser. Isto pode ser observado no cotidiano nas situações em que a criança, com o auxílio do outro, ou pela imitação, pode realizar aquilo que não realizaria sozinha, naquele momento. Este processo constitui o nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com ZANELLA,

o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completados, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança. (1992, p. 92).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é determinada pela zona de desenvolvimento proximal entendida como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que já estão em pleno processo de maturação. Funções que se acham em estados embrionários. “Essas funções poderiam ser chamadas

de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Este olhar teórico permite aos educadores, primeiramente, posicionarem-se frente às considerações educativas que perpassam a vida de cada um de seus alunos, bem como a sua própria, pois esta compreensão permite situar o sujeito na sua interação com outras pessoas no mundo das relações sociais onde ela ocupa um lugar.

Desta forma, a intervenção do adulto não se resume só a perguntas para que a criança, segundo seus interesses, responda sozinha. O papel do mediador (adulto) é trabalhar com os significados culturais das ações dos sujeitos, do conhecimento sistematizado e, também, do cotidiano, criando situações de aprendizagens que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sendo assim, o aprendizado humano “... pressupõe uma natureza social específica e um processo no qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Nesse sentido, esta perspectiva teórica entende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, através do processo de mediação, constituindo zonas de desenvolvimento proximal, o que pressupõe um novo processo de interação social.

2.3 Contribuições de Vygotsky acerca da concepção de deficiência

Vygotsky traz contribuições fundamentais através de estudos no campo da Psicologia que possibilitam uma nova prática pedagógica em Educação Especial. GARCIA (1997), em seu estudo sobre o Tomo Cinco das Obras Completas de Vygotsky - Fundamentos de Defectologia¹², destaca três pontos fundamentais: a concepção de

¹² O Tomo V - Fundamentos de Defectologia - foi publicado em 1983 pela Editorial Pedagógica, em Moscou, e editado em 1989 pela Editorial Pueblo y Educación, em Havana, sendo reeditado em 1995, com tradução para o espanhol por Maria del Carmen Ponce Fernández. Os trechos citados no texto de Garcia foram submetidos à tradução livre para o português pela própria autora.

desenvolvimento humano e deficiência, o conceito de compensação social e as elaborações a respeito da educação dos deficientes na União Soviética no início do século.

Por compreender o desenvolvimento humano com base nas relações sociais e interações de sujeitos históricos faz uma distinção quanto ao conceito de deficiência, entendendo-o a partir da noção de deficiência primária e secundária. A primária é entendida a partir do fator biológico e a secundária a partir do fator social.

Desta forma, a deficiência primária caracteriza-se pelas malformações orgânicas, lesões orgânicas, lesões cerebrais, alterações cromossômicas que são expressas de forma mais acentuada pelas características físicas advindas destas deficiências. Na deficiência secundária, estas características estão relacionadas ao modo de vida dos sujeitos que as apresentam, como estes se desenvolveram e a qualidade das interações sociais com as quais se relacionam, com base nas relações sociais,.

O trabalho de Vygotsky fundamenta-se na compreensão histórica para explicar que a deficiência é muito mais de caráter social que biológico. Ressalta que a deficiência primária converte-se em secundária em certas condições sociais. Uma lesão cerebral pode ou não vir a se tornar uma deficiência mental.

De acordo com Vygotsky, tanto o desenvolvimento das crianças que apresentam características físicas identificadas como causas de deficiência quanto o das crianças normais é regido pelos mesmos princípios. O que difere é a forma como se desenvolvem. Nesse sentido, Vygotsky traz a noção de desenvolvimento peculiar, reconhecendo que existem algumas particularidades na forma de aprender e se desenvolver dos sujeitos considerados deficientes e nos recursos necessários para a aprendizagem. O desenvolvimento peculiar refere-se à possibilidade destes sujeitos desenvolverem-se de forma qualitativamente diferenciada.

Outro conceito fundamental para a mudança da prática pedagógica em educação especial é o de compensação social. Na forma de organização histórica desta sociedade, os sujeitos com história de deficiência encontram muitas dificuldades para desenvolver-se. O padrão de normalidade estabelecido culturalmente rege as possibilidades de

desenvolvimento. Os sujeitos que se distanciam deste padrão são considerados como aqueles que se desenvolverão menos ou até que não desenvolverão algumas funções. A contribuição de Vygotsky é justamente a de apontar a possibilidade de superação do “defeito” pelo processo de compensação social, que consiste em “criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriarem-se da cultura, seja qual for seu diagnóstico relacionado à deficiência. O autor chama a atenção, porém, para que o processo de compensação não seja compreendido como universal, e que não ocorre livremente”. (GARCIA, 1997, p. 8).

Vygotsky, ao criticar o modelo de educação especial de sua época, afirma que a escola especial separava e isolava o sujeito em um mundo restrito e adaptado ao “defeito”. A escola especial deveria ter os mesmos princípios da educação geral, privilegiando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.4 Contribuições de Feuerstein a respeito da educação especial

A perspectiva adotada por Feuerstein, relativa ao desenvolvimento humano, parte da idéia geral de que o homem produziu-se modificando seu entorno e sendo modificado por ele e, conseqüentemente, modificando-se. Criando e re-criando formas de organização social, de experiências de aprendizagens que lhe abriram diferentes possibilidades de relação com os demais, consigo próprio e com o conhecimento que foi sendo produzido. A constante adaptabilidade exigida para tal, produziu por sua vez uma necessidade, a da plasticidade à transformação de si e do seu entorno num círculo dialético interativo. A esta flexibilidade e suscetibilidade a produzir-se o novo, renovado, é que Feuerstein chama de modificabilidade. Fala, neste sentido, que o homem tem liberdade (criou

condições para isto), de optar por transformações, mesmo que esta seja caracterizada como uma liberdade relativa. (FEUERSTEIN, 1983, p.130).

Esta sua posição sobre a liberdade leva a reafirmar a inter-relação, sujeito e sociedade e a pensar que o desenvolvimento humano não seja compreendido como algo particular e maturacional de um sujeito em si, mas que seja compreendido como algo que se processe nas e pelas interações sociais, históricas. Contrariando-se, assim, todas as concepções que falam do desenvolvimento como resposta direta à quantidade e qualidade de estímulos do meio.

Feuerstein refere-se ao desenvolvimento enquanto um processo cultural e não enquanto reação aos estímulos que incidem sobre o organismo. “Para compreender como o ser humano se converte no que é, necessita-se considerar outra modalidade de interação”. (FEUERSTEIN, 1983, p.132).

Atribui às experiências de aprendizagem mediada e à transmissão cultural, a possibilidade do desenvolvimento humano historicamente caracterizado. Ou seja, a constituição de sua humanidade através de uma relação indireta ou mediada com a realidade/sociedade.

As aprendizagens mediadas promovem o desenvolvimento em rumo ao que o autor chama de funções cognitivas superiores (FEUERSTEIN, 1983), aquelas mediadas pelos signos culturais. Estas experiências no âmbito da relação ensino/aprendizagem possuem uma característica fundamental: a de estarem envolvidas por ações deliberadas no sentido de que se tenha com a realidade uma relação não só imediata, sensorial, de respostas mecanicamente dadas, episódicas e imediatistas, ao que se denomina de estímulos do meio.

Limitar a existência à modalidade unidimensional do imediatismo cria um estado de desequilíbrio profundo à existência humana. A ruptura com o passado, acompanhada de uma redução da capacidade de se projetar no futuro, não permite que os indivíduos se interessem a não ser pelos parâmetros que destacam os episódios vivenciados de forma imediata.

Os clips vídeo são, desta forma, uma manifestação extrema da aderência do homem ao momentâneo, ao passageiro, (...): eles simbolizam a vontade de não estabelecer relações entre o que se passou e o que há atualmente... Eles constituem uma expressão extremamente direta e fortemente denunciadora daquilo que a nova cultura propõe ao indivíduo: um abandono total ao instantâneo e ao episódico. (FEUERSTEIN, 1994, p. 207).

Feuerstein afirma que a relação do homem com a realidade é sempre uma relação mediada, indireta, isto é, permeada por aspectos culturais, por valores, por crenças, por questões das mais variadas ordens. No cotidiano este processo efetiva-se pela transmissão cultural que não significa repasse de informação, de dados, mas também um processo de mediação sem que esteja em uma situação formalizada de ensino.

No que se refere à educação especial as contribuições feuerstenianas são importantes, porque, a partir desta compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano têm suas raízes nas relações sociais, aquilo que é considerado como deficiência tradicionalmente, é denominado por ele como Síndrome de Privação Cultural.

Tal denominação está referida ao fato de que nem sempre o processo de mediação, presente nas relações nas quais está envolvida uma pessoa, é promotor da modificabilidade, isto é, desta flexibilidade permanente, à transformação que particularmente a sociedade contemporânea demanda. Assim, no lugar da deficiência encontra-se a privação o que equivale dizer, em lugar da imutabilidade e dos limites anunciados pelos diagnósticos tradicionais da medicina, psicologia, pedagogia, tem-se a possibilidade da mudança, do vir a ser em termos de desenvolvimento.

Retirando-se de pauta o rótulo, a marca que o estigmatiza, é possível colocar em prática o que o autor chama de aproximação ativa nas relações interpessoais. Isto quer dizer, interagir com os sujeitos que possuem história de deficiência em suas vidas, sem ser através do legado social que promove a marginalização da diferença.

Desta maneira, a Síndrome da Privação Cultural, pode ser transitória ou minimizada. Primeiro, porque retira do próprio sujeito a responsabilidade pela defasagem em função das exigências sociais. Segundo, porque entende que tal síndrome se produz sempre num contexto interpessoal, culturalmente marcado. Assim, é a qualidade da interação e o direcionamento do processo de mediação (no sentido de enfrentar e sobrepor-se à deficiência, ou no sentido, de consolidá-la), e não o sujeito em si, o alvo das atenções. Isto, porque o sujeito produz-se nas relações com os demais.

Feuerstein diz que as seqüelas advindas de tal síndrome são reversíveis pelo processo pedagógico que envolve as experiências de aprendizagem mediada. Pelo seu caráter deliberado e voltado à modificabilidade e pelas atividades que envolvem processos cognitivos superiores (pensar considerando as relações abstratas do conhecimento; levar em conta várias fontes de informação, simultaneamente; estabelecer analogias; criar estratégias para pensar a resolução de problemas; evitar a percepção episódica da realidade, etc).

É possível compreender, então, seu posicionamento relativo à privação considerando especificamente que ela se caracteriza pela ausência de mediações que possibilitam a apropriação dos signos culturais, ou seja, a apropriação dos significados, atividade efetivada através de processos cognitivos superiores e não somente de exercícios que se limitam à atividade sensorio-perceptiva.

Feuerstein distingue a privação cultural da diferença cultural. Em relação a esta última, posiciona-se, afirmando que não se trata de hierarquizar culturas, mas de admitir que umas se distinguem das outras. Os valores, crenças, hábitos são diferentes e desta maneira as interações e mediações também se diferenciam, mas só ocorre privação cultural dentro da própria cultura, se a apropriação do conhecimento não se der pela via dos processos superiores, atividade de pensamento mediada pelos significados. Neste caso, aliás, nem se poderia falar de apropriação do saber, mas em algo como a educação

bancária já citada por Paulo Freire em muitas de suas obras¹³, ao referir-se a uma educação cujo produto é apenas um amontoado de informações estéreis.

Esta ausência de mediações que se direcionam às atividades sógnicas pode ocorrer para algumas pessoas, para uma parte determinada de pessoas dentro de uma cultura, por diversos motivos: por uma crise social; por valores ligados a crenças religiosas; por preconceitos, ou como produto de máximas como aquela na qual as pessoas portadoras de alguma deficiência, em especial a mental, são consideradas como incapazes.

Assim, é possível compreender porque Feuerstein fala que a deficiência é um produto social, antes de mais nada. Ou seja, que “os cromossomos não têm a última palavra”.(Isto é, 1995, p. 1). Quanto a esta determinação social, diz que a transmissão genética é um fato a ser considerado, uma vez que nela estão muitas características da existência dos homens, mas de uma outra parte é preciso considerar “o elemento social, cultural que assegura de uma maneira muito significativa a ontogênese de sua existência”. (FEUERSTEIN, 1994, p. 206).

É em função destes argumentos que sua proposta pedagógica destaca como fundamental o papel do parceiro no processo de ensino/aprendizagem. O professor, os pais, um companheiro mais experiente pode constituir-se como parceiro mediador nesta empreitada de busca de significados e de novas aprendizagens que empurrem o desenvolvimento do sujeito com história de deficiência (o sujeito que se discute nesta dissertação). O mediador, no caso das Experiências de Aprendizagem Mediada - E.A.M., munido de intencionalidade deliberada no sentido da transformação, da modificabilidade interpõe-se entre o sujeito e a realidade, compartilhando conscientemente a busca de novas trajetórias para sua história.

A introdução do mediador como intermediário entre o sujeito e seu ambiente, durante as EAM, numa situação onde a ‘parte humana’ do ambiente não é nem, dissimulada, nem neutra, nem ausente, confere ao professor um papel definido neste esquema, não está aí para modelar o sujeito através de uma construção ‘ad hoc’ do ambiente. Ele organiza, orienta, complexifica, dá a significação deste ambiente ao sujeito. (ROGER, 1991, p. 136).

¹³ Ver a respeito em FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FEUERSTEIN destaca que as EAM caracterizam-se por se efetivarem, na prática, pelo encontro de parceiros por interações que podem comunicar ao sujeito com história de deficiência a possibilidade de percorrer estas novas trajetórias citadas e isto significa, buscar uma nova relação eu/mundo, eu/ambiente, (este último termo entendido em seu sentido amplo no qual se inclui a sociedade). Esta nova “descoberta” revela-se pela reciprocidade manifestada ao convite à modificação.

A reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha, com o seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: ele coloca à disposição do aluno processos didáticos que este último utilizará quando tomar suas próprias decisões. A reciprocidade manifesta a interiorização do ato da mediação. Manifesta-se como uma mediação vicariante: nela, o sujeito torna-se o seu próprio mediador. (FEUERSTEIN, 1994, p. 212).

As experiências de aprendizagem mediada propõem ao sujeito que aprende a aprender, relacionar-se com seu entorno social e consigo próprio de forma distinta daquela da marginalização. Feuerstein, a partir de sua clássica frase, “Não me aceite como eu sou” ou seja “como pareço ser, como pensam que eu sou”, e com os fundamentos de seu método pedagógico voltado ao exercício do que chama de processos cognitivos superiores, permite vislumbrar novos rumos ao fazer pedagógico.

2.5 O conhecimento enquanto produção histórica: em busca de uma nova prática pedagógica

A Idade Moderna assistiu ao nascer do projeto iluminista que apregoava uma nova forma de conhecer. Destacavam-se, aí, a razão humana enquanto instrumento do saber e a natureza enquanto fonte de explicação da realidade. A partir de novas bases epistemológicas, diferenciadas daquelas do pensamento metafísico e teológico, criam-se

novos processos metodológicos que buscavam apreender as relações funcionais de causa e efeito entre os fenômenos, bem como compreender os sistemas naturais e universais de regularidades (de leis) que os determinavam.

E, neste contexto, dito científico, propagou-se uma visão naturalista de que “o homem se constitui como um organismo vivo regido pelas leis da natureza, tanto no plano individual como no social, leis que determinam sua maneira de ser e agir”. (SEVERINO, 1993, p. 125).

Neste sentido, a teoria positivista de Conte expressava de maneira clara e precisa a dependência direta e mecânica da relação estabelecida entre o desenvolvimento humano, o conhecimento e as leis naturais. Conhecer era, pois, desvelar as leis que interligam os fenômenos segundo os princípios do determinismo universal da natureza. Leis às quais o homem, também, está sujeito.

Com base nessa visão, os procedimentos educativos em Educação Especial são desenvolvidos de modo que as situações de ensino considerem como conhecimento treinamentos ou repetições sucessivas e fragmentadas de situações de vida diária e a estimulação das áreas perceptivas.

As práticas pedagógicas nas instituições especiais geralmente partem do princípio de que o aprender/conhecer se dá através da aquisição de habilidades promovidas por técnicas que priorizam a repetição de estímulos que vão do “simples” ao “complexo”.

As atividades são planejadas e desenvolvidas de modo que se evidencia a área perceptiva a ser estimulada, com um fim em si. Não se tem preocupação com o significado do conteúdo abordado. Por exemplo, no trabalho com diferentes texturas, o aluno é solicitado apenas a reconhecer as diferenças naquele momento, sem a transferência para outras situações que não sejam imediatas. Com isso, a percepção do aluno mostra-se fragmentada, episódica. Assim, o conhecimento se reduz ao acúmulo de respostas restritas às mediações do ambiente, tornando-se deficientizante.

KASSAR (1995) afirma que esta ação educativa expressa o que ela chama de pensamento tradicional:

Essa abordagem tem como característica marcante o entendimento de que, no plano empírico, o objeto relaciona-se mecanicamente com seu meio e, para seu conhecimento, precisa ser “desligado” desse contexto. Existe a crença na possibilidade de objetividade total perante o objeto, pressupondo-se neutralidade por parte do cientista, pois a construção do conhecimento se dá com a constatação do fato empírico. (p. 17).

Essa visão de conhecimento pauta a vida da instituição especial em suas diversas relações, pois comumente o acesso e apropriação do conhecimento baseia-se na crença da neutralidade científica, no resultado esperado para os prognósticos das diferentes deficiências.

Com isso, aparece uma hierarquia no modo de lidar com o conhecimento, onde quem sabe mais, ensina mais e detém mais técnicas, quem sabe menos, escuta mais e executa mais. Esse movimento pode ser lido nas diversas relações que compõem a instituição, onde os técnicos, professores e alunos são protagonistas expressando um processo linear e fragmentado.

Com outro ponto de vista, a contemporaneidade depara-se com o renascer da tradição dialética, já presente na filosofia grega pré-socrática com Heráclito. Renasce, a partir do entendimento de que a constituição do homem e sua relação com o conhecimento, dá-se através de um processo dialético mediado pela historicidade e não pela física natural. Assim, o homem é considerado um sujeito histórico e social. A compreensão do movimento, da mediação, da contradição, da totalidade impõe-se à compreensão mecanicista da relação imediata entre o homem e os fenômenos.

A experiência de que trata esta dissertação procurou romper com princípios que determinam o conhecimento, segundo a evolução e o desenvolvimento das leis naturais que não pode ser modificadas pela ação do homem. Procurou entender o conhecimento como produção histórica, com múltiplas determinações, por meio de um processo complexo e contraditório.

Assim, leva em conta, na prática pedagógica, a consideração das diversas relações históricas através das experiências cotidianas dos alunos e professores, do conhecimento

elaborado e sistematizado, bem como, da internalização e transferência desse conhecimento, o que possibilita uma ação reflexiva e de apreensão do real.

Esta compreensão da relação sujeito e realidade só pode consolidar-se ao abandonar os pressupostos mecanicistas e apoiar-se em conceitos como os da mediação e contradição, pois é, somente, dentro de uma visão onde o devir se faz presente que se pode entender a historicidade mediada pela própria história do homem.

Segundo KASSAR (1995):

A percepção da existência do fato empírico, na construção do conhecimento, não é a apreensão do real. O conhecer não se dá pela simples constatação do objeto. O empírico precisa ser profundamente analisado para que se possa chegar ao conhecimento do real. O conhecimento do real, do concreto, implica a apreensão de inúmeras relações históricas, materiais, nas quais o empírico se inscreve, incluindo seu movimento e as contradições inerentes à sua existência. (p. 18).

A partir da fundamentação teórico-prática descrita nesta dissertação e do embate de relações travadas no cotidiano da instituição de educação especial é que foi possível construir a prática pedagógica analisada onde o conhecimento não foi simplesmente abstraído da realidade, mas foi o propulsor num processo ativo de constituição de sujeitos históricos.

CAPÍTULO III - A NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NA APAE: SÍNTESES SIGNIFICATIVAS

3.1 APAE de Florianópolis: Estrutura, funcionamento e proposta pedagógica

Segundo o documento consultado¹⁴, a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis, através de sua escola Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó, tem como finalidade receber a pessoa portadora de deficiência mental moderada, severa e profunda, inclusive com outras deficiências associadas.

A Instituição constitui-se juridicamente como Entidade Filantrópica, portanto, sem fins lucrativos, atendendo gratuitamente seus usuários, oferecendo-lhes atendimento educacional, médico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico, social e também transporte e alimentação.

Foi fundada em 1964, e é a única Instituição especializada dentro do município que atende à pessoa portadora de deficiência mental a partir de 0 (zero) ano até a idade adulta, sem limite de idade.

Os alunos são atendidos em quatro programas:

¹⁴ As informações sobre a estrutura e funcionamento da APAE de Florianópolis constam no documento APAE de Florianópolis - 30 anos trabalhando com a pessoa portadora de deficiência mental, 1994.

PROAPEM - Programa de atendimento Precoce e Maternal de 0 a 06 anos com carga horária de 08 a 20 horas semanais respectivamente.

PROADE - Programa de atendimento ao Deficiente Mental Dependente de 03 anos até a idade adulta - com carga horária de 20 horas semanais (período matutino ou vespertino).

PROAT - Programa de atendimento ao Deficiente Mental Treinável de 06 anos até a idade adulta - com carga horária de 20 horas semanais (período matutino ou vespertino)

PROAPRO - Programa de Apoio à Profissionalização - a partir de 14 anos de idade - com carga horária de 40 horas semanais (em regime de semi-internato).

O aluno recebe o atendimento direto do professor. De acordo com a necessidade individual, também recebe atendimento do Fisioterapeuta e Fonoaudiólogo. A Pedagogia e a Fisioterapia atuam mais no sentido de acompanhar o professor em sala, orientando-o no que for necessário. A Medicina, em diagnóstico do aluno e atendimento. O Serviço Social, em atividades relacionadas às famílias.

A rotina diária de atendimento, no ano letivo no qual se realizou o trabalho pedagógico analisado nesta dissertação, dava-se através das Salas Ambiente. Estas, segundo a instituição, proporcionariam a centralização de materiais pedagógicos correspondentes a cada sala, oferecendo, assim, maiores recursos didáticos ao atendimento do educando, facilitando o uso destes materiais, estimulando constantemente os alunos pela troca de ambiente, além de favorecer o trabalho com orientação espaço-temporal.

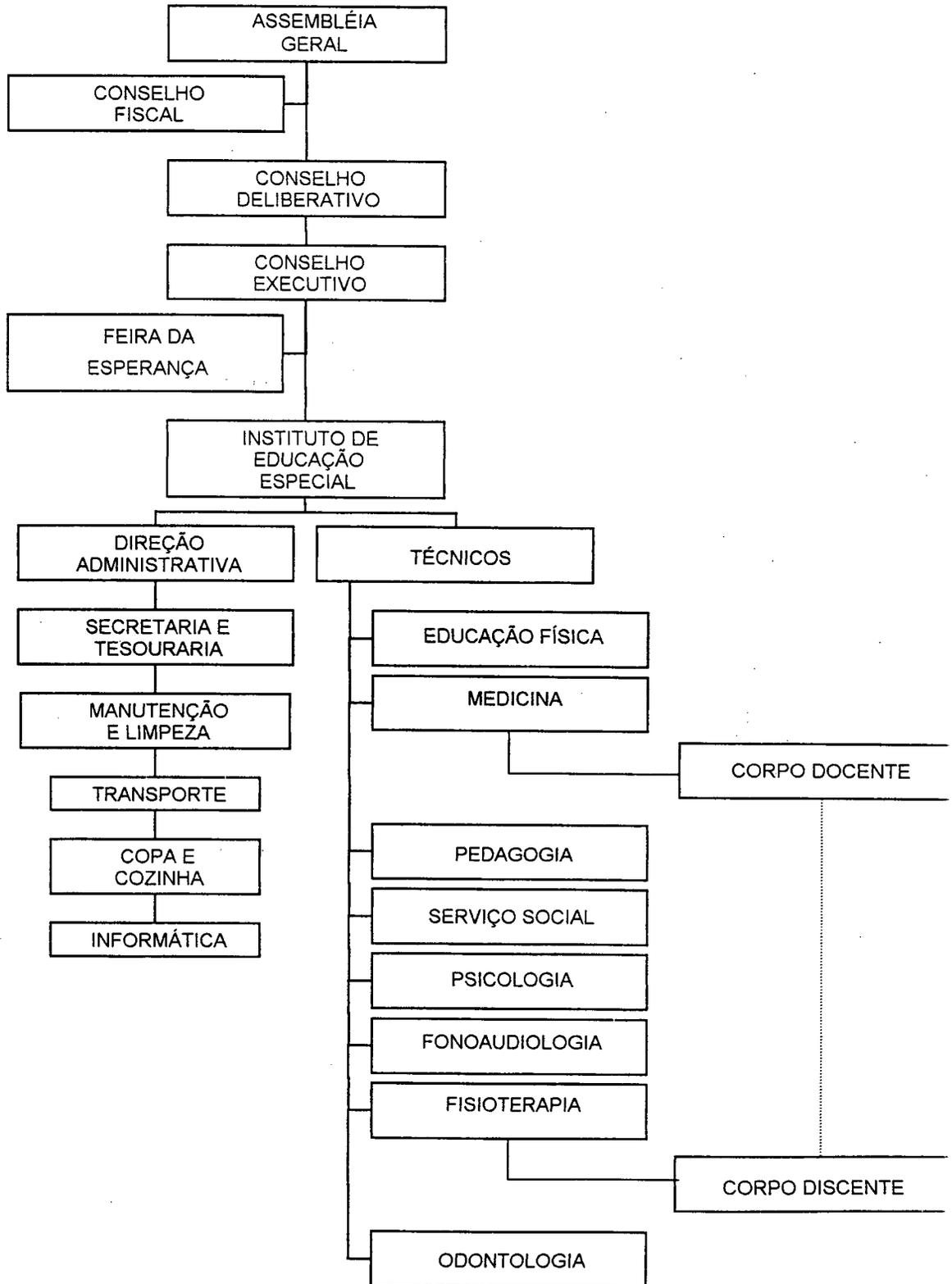
A instituição, segundo o documento, tem como objetivo geral: “Promover atendimento na área da prevenção, orientação, habilitação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência mental, extensivo à família e à comunidade”.

Tem como objetivos específicos:

- a) Proporcionar ao indivíduo portador de deficiência mental o desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio em que vive;
- b) estimular o estudo e a pesquisa sobre deficiência mental;
- c) capacitar recursos humanos para o atendimento específico dos alunos do Instituto através de cursos, estágios, intercâmbio com entidades afins, etc.;
- d) realizar trabalho junto às famílias dos educandos, esclarecendo sobre suas dificuldades e potencialidades, tornando-os agentes participantes do processo de habilitação e/ou reabilitação de seus filhos;
- e) implantar projetos e programas de prevenção, orientação, habilitação e reabilitação da área da deficiência mental, seguido da política de ação da APAE;
- f) avaliar e diagnosticar os portadores de deficiência mental através de equipe multidisciplinar, caracterizando-os ou não para usufruir do atendimento da APAE;
- g) informar a todos os segmentos da comunidade sobre o trabalho realizado pelo Instituto, através da APAE, bem como, sobre as causas e formas de prevenção da deficiência mental.”

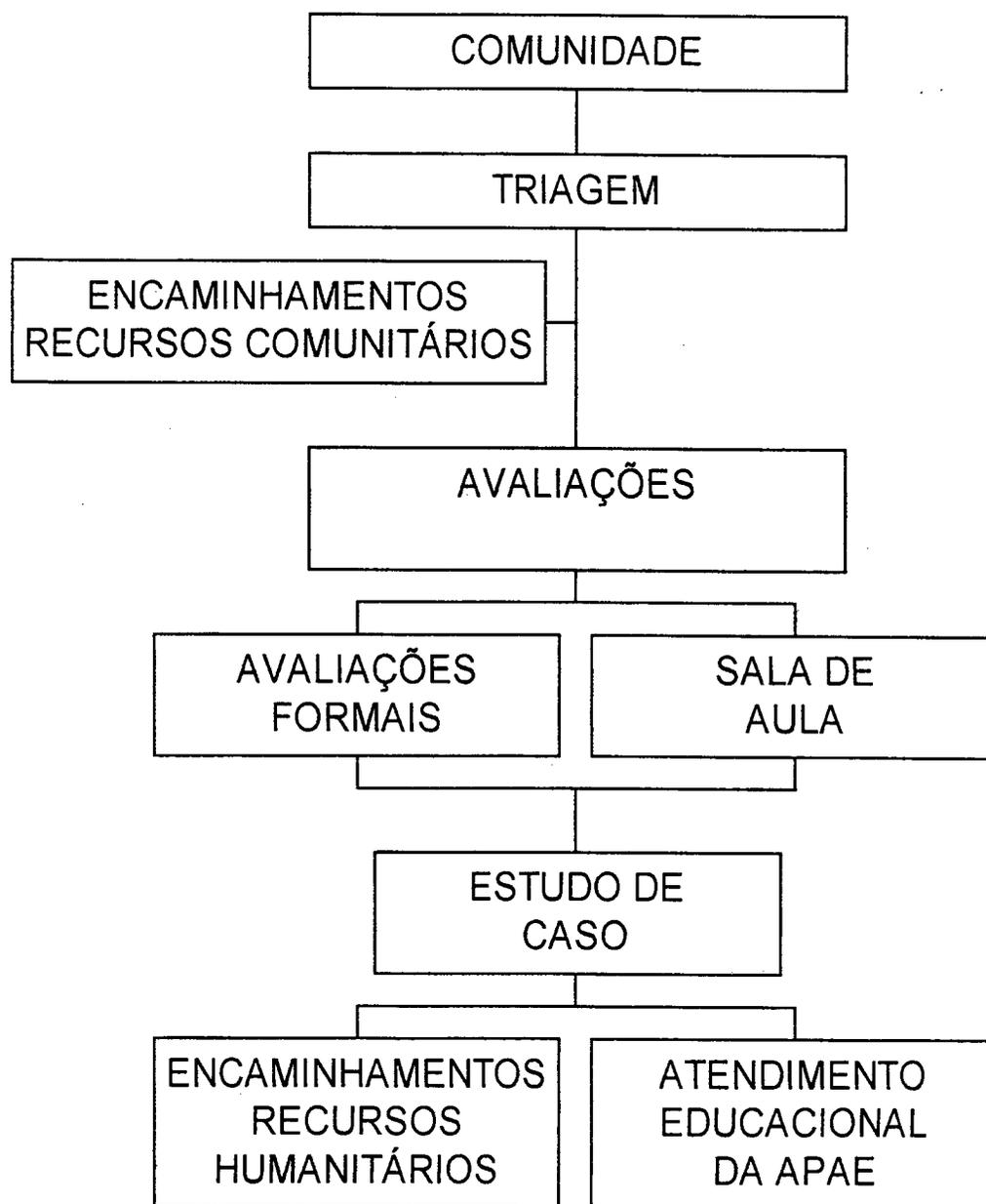
A estrutura administrativa da instituição pode ser observada no Organograma abaixo apresentado:

FIGURA 1. Organograma da APAE de Florianópolis.



O Fluxograma de Atendimento, descrito a seguir, mostra a dinâmica do trabalho oferecido.

FIGURA 2. Fluxograma de Atendimento



Triagem: realiza-se a anamnese para verificar a elegibilidade do caso. Se a pessoa não for deficiente mental, é encaminhada para outro recurso na comunidade. Se for, iniciam-se as avaliações.

Avaliação Formal: a pessoa portadora de deficiência mental é avaliada pela Equipe Técnica em dias e horários estipulados. Ocorre para casos que chegam sem indícios de diagnóstico.

Estudo de Caso: concluídas as avaliações, a Equipe Técnica realiza estudo do caso e conclusão diagnóstica. A partir do estudo e diagnóstico, pode ocorrer, ainda, encaminhamento para recursos da comunidade, pela verificação de que a pessoa não é elegível para atendimento na APAE, se for elegível, continua e/ou passa a receber atendimento educacional.

A proposta pedagógica que pautava a vida da instituição, no ano de 1991 (momento em que se realizou o trabalho do qual resultou esta dissertação) baseava-se no sistema de Salas Ambiente¹⁵. A idéia das salas ambiente surgiu através da vivência de uma professora em uma escola regular, que adotava como rotina de trabalho, o rodízio em Salas Ambiente. A reestruturação do atendimento pedagógico, através da implantação de Salas Ambiente, como alternativa pedagógica para a educação de portadores de deficiência, ocorreu na APAE de Florianópolis em fevereiro de 1990. O objetivo era proporcionar um ambiente mais rico e estimulador, através de um rodízio de salas específicas para cada área de desenvolvimento e, conseqüentemente, área de trabalho, visando organizar e orientar o trabalho com o aluno.

Esta alternativa de trabalho foi adotada no sentido de minimizar algumas dificuldades encontradas pela instituição, tais como:

¹⁵ Todas as informações referentes à implantação das Salas Ambiente foram retiradas de lâminas para retro-projetor e consultadas na própria instituição.

- 1- Falta de material didático;
- 2- falta de espaço físico para o trabalho com novas turmas;
- 3- carga horária de cada área não estabelecida de acordo com as necessidades dos diversos níveis;
- 4- atividades diárias pouco estimulantes aos alunos e professores, tornando-se rotineiras.

As soluções encontradas para estas dificuldades, após a estruturação das Salas Ambiente foram:

- 1- Centralização do material didático;
- 2- possibilidade de abrir novas turmas;
- 3- professor com horário semanal organizado de acordo com as áreas a serem trabalhadas na sua turma;
- 4- dinamização do atendimento através do rodízio de salas ambiente.

Além disso, as fases de elaboração e implantação das Salas Ambiente se deram a partir de:

- Seleção de nomenclaturas adequada a cada Sala Ambiente;
- organização das salas;
- organização da carga horária de cada turma com relação à Sala Ambiente;
- elaboração do horário das turmas;
- organização do conteúdo programático a cada nível;

- reorganização de novos materiais (permanente);
- habilitação dos professores e auxiliares na aquisição de novos conteúdos e práticas relacionadas à dinâmica de cada sala (permanente);
- estudo de uma metodologia para ser introduzida no rodízio das Salas Ambiente.

É importante colocar que, como professora, no decorrer de 1991, não recebi qualquer material referente à proposta pedagógica vigente na APAE naquele momento. Assim, o relato que segue é fruto do caderno de registros frente a orientações verbais dos gabinetes, principalmente, de Pedagogia e Psicologia.

Ao entrar na instituição como professora, recebi informações baseadas na metodologia das Salas Ambiente, através de um horário semanal que determinava a ocupação das salas. O horário para a turma de Jardim I, apesar da idade cronológica dos alunos variar entre 7 e 13 anos, não previa o atendimento na sala de atividades acadêmicas. Esta sala era a única que simulava uma sala de aula do ensino regular com carteiras, quadro, giz, apagador e armário para os alunos. As demais salas eram:

- Sala de Psicomotricidade: nesta sala o professor dispunha de colchões, escada de madeira, rolos, simuladores de amarrar sapatos e costura, bolas e jogos de encaixe. A orientação pedagógica era para estimular a parte motora dos alunos, através de atividades como relaxamento, motricidade fina e ampla;
- Sala Sensório-Perceptiva: o material disponível nesta sala consistia em painel com diferentes campainhas e lâmpadas coloridas, jogos de diferentes tipos, objetos ásperos, objetos lisos, perfumes, talco, chocolates, bolachas, sal, açúcar, tapetes e espelhos. A orientação pedagógica para o trabalho nesta sala era estimular as percepções viso-motora, auditiva, gustativa, tátil e atividades oro-faciais para retenção da baba;

- Sala de Jogos: jogos de todos os tipos (encaixe, montar, coletivos); brinquedos (carros, bonecas, etc.); mesa e cadeiras pequenas. A orientação pedagógica para esta sala era explorar através do lúdico noções de cores, quantidades e socialização do grupo;
- Sala de Dramatização: baú com roupas de diferentes tamanhos, baú com diferentes acessórios como chapéus, cintos e sapatos, cadeiras pequenas, livros de história. A orientação pedagógica era para estimular nesta sala o teatro (representação), contar histórias e a linguagem oral dos alunos;
- Sala de Artes Plásticas: duas mesas grandes com cadeiras; armários com materiais de sucata; tintas, cola, tesouras, revistas, massa de modelar, papéis de diferentes tipos. A orientação pedagógica era estimular a confecção de trabalhos manuais.

Além do trabalho nestas salas, o horário para a turma de Jardim I continha a discriminação de horas - aula no parque, casinha, horta (onde existia rodízio das turmas para o cuidado com o jardim da Instituição) e treinamento para banho (higiene pessoal). Assim, esta turma ficava muito tempo em atividades no pátio, o que fazia com que a dispersividade dos alunos aumentasse. Os mesmos já tinham previamente escolhido os brinquedos de sua preferência, bem como, funções específicas para o cuidado com o jardim, as quais não trocavam entre si e utilizavam sempre da mesma forma.

A metodologia apresentada para os professores resumia-se na distribuição dos horários das salas e listas de atividades por áreas de desenvolvimento e atividades de vida diária.

O planejamento previa como conteúdo as listas por áreas de desenvolvimento¹⁶, que se subdividiam em: área cognitiva, perceptiva, motora e socialização e nos materiais disponíveis nas diversas salas.

¹⁶ O material de consulta para a elaboração destas listas era o seguinte:

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientação para uma Programação experimental em classes especiais de deficientes mentais.** (s/d).
 APAE DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (org.). **Guia curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes.** São Paulo, 1983.

Em função dos questionamentos à Pedagogia em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, fui informada de que a APAE de Florianópolis tem, segundo seus estatutos, sua política de ação voltada para prevenção, orientação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência mental. Sendo assim, dividia seu atendimento em diferentes níveis de ensino e a turma de Jardim I inseria-se no Programa de Atendimento ao Deficiente Mental Treinável (PROAT), com idade cronológica acima de 6 anos, subdividindo-se em:

- nível: Jardim I, II e III com carga horária de quatro horas diárias;
- nível: Pré I e pré II com carga horária de quatro horas diárias;
- nível: Ocupacional - Cozinha com carga horária de quatro horas diárias.

Desta forma, as turmas pertencentes a cada nível teriam como perspectiva educacional a trajetória de acordo com o programa pré-estabelecido pelo respectivo nível.

Outro dado importante é a descontinuidade do processo pedagógico evidenciada pelo fato de este ser o terceiro ano consecutivo em que os alunos da turma em questão pertenciam ao nível de Jardim I.

A análise de tal prática será realizada em dois momentos distintos: o primeiro fará a descrição da dinâmica pedagógica encontrada em sala de aula; o segundo consistirá na descrição e discussão das intervenções propostas a partir dos aportes teóricos de Feuerstein e Vygotsky, destacando as situações que evidenciaram as respostas dos alunos às exigências das novas atividades pedagógicas (a expressão de novos conceitos) e novas qualidades nas interações sociais.

3.1 Descrição da prática pedagógica encontrada na Instituição: as relações interpessoais na sala de aula

A primeira impressão da turma de Jardim I, que era composta por cinco alunos que tinham idade cronológica entre 7 e 13 anos, no primeiro semestre do ano letivo, veio através das informações dos prontuários referentes às avaliações realizadas pela equipe técnica da Instituição. Essas avaliações apontavam atraso significativo no desenvolvimento cognitivo destes alunos e os resultados apontados nos testes sugeriam rendimento em nível compatível com o de deficientes mentais treináveis com distúrbio associado de conduta.

O primeiro contato deu-se no dia 5 de março de 1991. Já havia começado o ano letivo e foi com a professora que estava com esta mesma turma nos dois anos anteriores (1989 e 1990). Nesta sala, além da professora, trabalhava também uma auxiliar que exercia atividades de apoio, tais como: levar os alunos ao banheiro, auxiliar no lanche e atender às solicitações da professora. A professora saíria de licença e eu iria substituí-la. Em função disto, acompanhei seu trabalho durante uma semana objetivando preparar-me para tal.

Havia, por parte dos alunos, uma certa inquietação que foi interpretada como resposta à presença de uma pessoa estranha ao grupo. Olhavam muito para mim, esperavam que eu também estivesse olhando para eles antes de responderem o que era solicitado pela professora ou auxiliar. Chegavam perto de mim para beijar, encostar-se sem dizer nada. Realizavam as atividades propostas individualmente e com orientação constante sobre o que deveriam fazer, a partir de ordens simples¹⁷, sem um trabalho coletivo de grupo. Enquanto um dos alunos atendia à solicitação da professora os outros gritavam, batiam nos colegas, fugiam da sala, desafiavam a professora ou auxiliar ou

¹⁷Ordens simples são aquelas que determinam uma função ou ação específica de cada vez a ser realizada pelo sujeito. Correspondem a uma dada intervenção oral do interlocutor.

manifestavam intensa apatia. A professora usava uma linguagem verbal e gestual em tom austero, direcionando-a individualmente a cada aluno.

Os alunos não sabiam qual a minha função no grupo, também não questionaram e não lhes foi dada qualquer informação a respeito.

Na relação aluno/aluno havia muita agressividade. A toda hora trocavam gritos, beliscões, pontapés, como se isso fizesse parte da dinâmica das relações interpessoais no grupo.

Neste dia, tiveram aula de Educação Física, na quadra de esportes. Havia um professor específico para tal aula, que começou com uma conversa: ele perguntou sobre como havia sido o final de semana, e sobre qual a novidade que os alunos teriam para contar. Estes não responderam, pois prestavam a atenção no material da aula de Educação Física, na própria quadra de esportes ou nas pessoas que passavam perto do local. Em seguida, iniciou uma atividade com bola em que o grupo ficava em fila esperando sua vez de conduzi-la até um bambolê a uns três metros, na frente. Logo que começou a atividade, o primeiro aluno realizou a ordem dada, mas ao retornar seus colegas estavam dispersos, cada um fazendo uma coisa diferente. Um aluno tinha fugido da quadra, outro colocava incessantemente o dedo no olho de uma colega que ria e não reagia diante da situação e uma outra, no canto da quadra, gritava e fazia movimentos estereotipados com as mãos. O professor fez várias tentativas de conduzir a atividade como havia planejado, mas o grupo não correspondeu.

Quando retornaram à professora regente da classe, os alunos estavam bastante agitados. A aula seguinte seria realizada na sala de dramatização, de acordo com a proposta das Salas Ambiente em que os alunos se deslocam a cada nova atividade para uma sala específica previamente organizada para tal. Lá havia dois baús com roupas e objetos como chapéus, cintos e sapatos de diversos tamanhos, um tapete grande que ficava no centro da sala e um armário encostado na parede.

Neste momento, foi dito pela professora que poderiam pegar roupas e acessórios e lembrar uma história para representar. Dois alunos escolheram as roupas e os acessórios,

demonstrando não se preocupar com uma caracterização ou história que envolvesse a representação. Outro aluno permaneceu tentando fugir da sala e as demais alunas não participavam ativamente do trabalho. A professora e a auxiliar propuseram-se a escolher roupas e acessórios com o aluno que queria fugir e com as outras duas alunas que até então não haviam participado. Estes alunos precisavam constantemente de serem chamados ao objetivo do trabalho. Quando todos estavam caracterizados, foi solicitado que contassem quem eram; um aluno disse que era a vovó, outra aluna riu muito e não deu resposta; outro deu um nome que ninguém entendeu, outro disse que também era a vovó e outra recusou-se a participar. Em seguida, foi solicitado que retirassem as roupas e acessórios e colocassem de volta nos baús. Nenhum dos alunos queria retirar as roupas e foi necessário uma intervenção direta da professora e da auxiliar com cada um, inclusive retirando as roupas dos mesmos para serem guardadas. Um dos alunos fugiu como estava vestido e a auxiliar teve que andar atrás dele por toda a escola para trazê-lo de volta.

Quando acabou a atividade, estava na hora do lanche. As ações dos alunos, de certo modo, repetiam-se. O lanche oferecido era sopa e dois dos alunos não queriam comer. Um deles, no entanto, comeu três pratos bem cheios e queria mais. Como na aula de Educação Física, um dos alunos continuava a pôr o dedo no olho de sua colega. Uma aluna gritava muito repetindo, sempre, a última palavra dita por alguém. Em seguida ao lanche, foram para o recreio. Aí tinham contato com as outras turmas da escola, livremente.

Logo após o recreio, os alunos eram sempre encaminhados para o que é chamado de hora da higiene, ou seja, iam para o banheiro, escovavam os dentes, lavavam as mãos e eram colocados no vaso sanitário mesmo que não expressassem nenhuma necessidade fisiológica no momento. Como todas as turmas tinham esta rotina, realizavam a higiene primeiro as turmas dos alunos sem dependência física associada ao diagnóstico, pois as turmas dos chamados dependentes necessitam de um tempo maior no banheiro. As demais turmas esperavam, junto ao banheiro, a sua vez e com certo limite de tempo em função de existirem apenas dois banheiros disponíveis, cada um com três pias e dois vasos sanitários

adaptados. Para usarem os banheiros havia um contato entre muitos alunos. Alguns professores tentavam fazer uma fila de espera com os alunos, mas o espaço era pequeno.

Neste momento, o que se via, novamente, era um empurra-empurra, gritos, beliscões, tapas e tentativas de fuga por parte da maioria dos alunos. A turma de Jardim I, em particular, era tida como a incentivadora central destes comportamentos, pois estes alunos chegando ao ambiente citado, “provocavam” os demais.

Logo depois, o que constava no horário da professora era atividade no parque, já que na APAE de Florianópolis, além da quadra havia um parque com uma casa de brinquedo, com escorregador, balanço, trepa-trepa, etc. Havia também alguns tubos de concreto coloridos como se formassem um túnel. Os alunos ao chegarem ao parque, onde já haviam estado durante o recreio, apresentaram as mesmas ações de outros momentos, ou seja, brincar sem objetivo e cada um com um brinquedo diferente. Só se dirigiam intencionalmente um ao outro, quando dois ou mais disputavam o mesmo brinquedo. Os gritos, empurrões e tapas ou fugas, continuavam presentes.

Foi difícil retirar os alunos do parque. A última aula do dia era na sala de jogos. A sala de jogos tinha uma mesa pequena com cadeiras também pequenas e várias prateleiras com jogos de todos os tipos: de encaixe, de montar e jogos coletivos.

Ao entrar na sala, cada aluno pegou um brinquedo de sua preferência. A professora e a auxiliar recolheram os brinquedos e propuseram ao grupo um jogo de dominó, porém não foram explicadas as regras. Os alunos logo dispersaram, não sendo possível concluir o jogo. A professora mencionou que cada um gostava de um determinado brinquedo e liberou-os para pegá-los. Um dos alunos pegou carros; outro um jogo de montar; o aluno identificado anteriormente como aquele que fugia constantemente, pegava vários jogos ao mesmo tempo; uma das alunas pegou o mesmo jogo de encaixe a que estava acostumada e a outra que ria muito não escolheu nenhum jogo.

Ao terminar o horário na sala de jogos, todos os alunos sabiam que pegariam o ônibus para ir para casa, pois perguntavam incessantemente pelas mochilas. Na hora que tocou o sinal, cada um pegou a sua mochila, e dirigindo-se ao ônibus tranquilamente.

A primeira semana de acompanhamento da dinâmica de atividades do grupo transcorreu mais ou menos igual ao primeiro dia. Dependendo da Sala Ambiente em que a turma estava, eram distribuídas as atividades. Comecei a compreender que era no embate destas relações que envolviam o trabalho pedagógico que os alunos participantes deste processo revelar-se-iam como sujeitos, revelando também o funcionamento da instituição, o trabalho realizado pelos professores, a proposta pedagógica utilizada, e a própria compreensão vigente sobre Educação Especial.

O ponto de partida do trabalho foi procurar todas as fontes que possibilitassem informações sobre os alunos e os programas terapêuticos e educacionais elaborados para cada um. Foi surpreendente ver que nestes programas inexistiam propostas que levassem ao acesso e apropriação do conhecimento. Inexistia também uma sistematização de conteúdos até mesmo nas atividades de vida diária. Para ilustrar o que foi descrito, resgato algumas informações referentes à conclusão diagnóstica e aos programas terapêutico e educacional dos prontuários de dois alunos:

1 - Nome: D.M.M.

1.1. Conclusão Diagnóstica: Criança com idade cronológica de oito anos e nove meses, impressionando como portadora de deficiência mental. Apresentou em sala de aula, segundo a escala PORTAGE, idade de desenvolvimento de três a cinco anos. Demonstra uma boa compreensão oral, sendo que não acontece o mesmo na expressiva. Atende ordens compostas, evidenciando evolução na área cognitiva. Realiza atividades de motricidade ampla com relativa facilidade. Na motricidade fina ainda apresenta dificuldades em manusear. Nível Sócio-Econômico médio superior. Do ponto de vista médico, não há nenhuma conclusão diagnóstica.

1.2. Programação Educacional

- a) Médica: Encaminhamento a Ribeirão Preto para investigar a possibilidade de autismo;
- b) Social: Visita domiciliar com acompanhamento da dinâmica familiar.
- c) Psicológico: Investigação do nível mental da educanda;
 - Observação em sala de aula;
 - Orientação ao professor;
 - Atendimento da família, quando necessário.
- d) Pedagógico: Observação da educanda em sala;
 - Orientação à professora e família;
 - Avaliação semestral.
- e) Fonoaudiológico: Atendimento familiar;
 - Orientação aos professores;
 - Atendimento individualizado fora da APAE.
- f) Educação Física: Trabalhar o controle de freio inibitório, socialização, percepção, relaxamento e psicomotricidade.

2 - Nome: C.E.P

2.1. Conclusão Diagnóstica: Criança apresentando atraso significativo no DNPM, acentuando-se na área de linguagem. É filho adotivo, sendo que seu desenvolvimento encontra-se também vinculado à dinâmica familiar perturbada por questões relativas à rejeição e adoção. Apresentou, no momento, rendimento pedagógico como treinável a nível de jardim. Nível sócio-econômico médio inferior.

2.2. Programação Terapêutica:

- a) Médica: Acompanhamento e controle de rotina.
- b) Social: Acompanhamento/Orientação familiar.

- c) Psicológica: Observação e acompanhamento em sala de aula, atendimento familiar, reavaliação em 3 meses.
- d) Pedagógica: Acompanhamento do educando, orientação ao professor e família. O plano de ensino visa a desenvolver as seguintes áreas:
- Reforço com cuidados pessoais;
 - Comunicação;
 - Psicomotricidade;
 - Percepção: gustativa, olfativa, tátil, visual e auditiva;
 - Educação Física;
 - Educação Musical.
- e) e) Fisioterápico: Acompanhamento e orientação ao professor de Educação Física.
- f) f) Fonoaudiológico: Ver, após tratamento, a necessidade ou não de frenectomia. Exercícios oro-faciais, massagens. Solicito audiometria.

Os aspectos relacionados acima reafirmam a quase inexistência, na prática pedagógica, da possibilidade de trabalho mediado por uma aproximação ativa de acordo com os aportes feuerstenianos, ou seja, o que compreende a chamada deficiência como sendo produto cultural e que admite, portanto, a possibilidade do sujeito portador, constituir-se de forma independente daquela anunciada pelos diagnósticos que enfatizam as incapacidades das pessoas.

3.3 Descrição e discussão das intervenções propostas

Inicialmente, os alunos da turma de Jardim I apresentavam um nível de concentração muito baixo, integrando-se às atividades apenas nos momentos de atuação individual.

Simultaneamente à proposta metodológica da APAE, busquei, aos poucos, desenvolver o trabalho de forma que rompesse com condições dadas como imutáveis para aqueles “deficientes”, realizando intervenções através de mediações significativas que viessem a desafiar a convicção do “não pode, não responde”.

Esta foi a condição inicial do trabalho, organizar o processo pedagógico de modo que algumas intervenções permitissem uma ruptura frente a antigas posturas que determinavam antigas respostas por parte dos alunos.

Para iniciar tais intervenções, percebi que os recursos pedagógicos comumente utilizados na escola regular não eram utilizados na escola especial. Com a introdução destes recursos no cotidiano escolar, pretendi introduzir a primeira iniciativa rumo à apropriação do conhecimento sistematizado, aquele que é normalmente veiculado na escola do ensino regular. Era um primeiro passo à ruptura com a auto-segregação e com as características que faziam do Instituto Manuel Boaventura Feijó uma escola tida como especial. Dito de outra forma, era um primeiro passo na tentativa de fazer uma educação nada especial, ou de transformá-la em educação, apenas Educação, como um direito de todos os cidadãos, independente do estigma da marginalização.

Estes recursos foram:

- introdução de conteúdos acadêmicos correspondentes aos níveis terminais da pré-escola e iniciais de escolarização na primeira série do primeiro grau (no caso alfabetização);
- utilização de cadernos, lápis e borracha em atividades sistematizadas;

- utilização de chamada todos os dias, enfatizando o nome completo de cada aluno e sua ordem alfabética;
- construção de regras próprias no grupo que motivasse novos papéis frente às condutas inadequadas;
- utilização do material disponível na Instituição, quando estes tivessem significado para o conteúdo desenvolvido.

Tais recursos constituem-se em instrumentos pedagógicos já bastante utilizados no ensino regular. Porém, para aqueles alunos representavam uma nova qualidade de interação, aproximando-os mais dos padrões conhecidos culturalmente como normais.

Cabe ressaltar a reação da instituição e das famílias, quando foram solicitados cadernos, lápis e borrachas. Na instituição, a expectativa era de que as famílias não providenciariam o material. No dia seguinte, porém, todos os alunos chegaram à instituição entusiasmados com o novo material que havia sido solicitado na reunião de pais, após serem apresentadas e discutidas as produções de seus filhos.

Estas mudanças começaram a organizar uma prática pedagógica pautada nos seguintes princípios:

- acesso e apropriação do conhecimento sistematizado (conteúdos sistematizados);
- terminalidade no processo de educação com previsão de continuidade do trabalho pedagógico nos anos posteriores;
- interações sociais qualificadas em direção aos padrões conhecidos culturalmente como normais ao ambiente escolar do ensino regular.

O planejamento passou a ser elaborado não em áreas nas quais baseavam-se as avaliações do desenvolvimento (cognitiva, motora, perceptiva), mas em áreas do conhecimento: matemática, língua portuguesa, estudos sociais e ciências com base nos conteúdos previstos para o nível de ensino pré-escolar e primeira série (a terminalidade prevista para o nível que cursavam).

Assim, o aluno passava a ser visto no seu todo, enquanto sujeito que aprende para desenvolver-se, quebrando as amarras, próprias do legado social, segundo as quais um deficiente mental treinável não tem condição de acesso ao conhecimento sistematizado (aquele veiculado na escola de ensino regular). É passível, apenas, de treinamento para vir a executar no final de seu processo educativo algumas tarefas como: lixar telefone, fazer massa de pão, cuidar de horta, etc.

Algumas questões fundamentais nortearam o trabalho: - Quem sou eu? Quem somos nós? Como vivemos em sociedade? Buscava-se, nas mediações, o reconhecimento de cada aluno no grupo. Este reconhecimento individual e grupal estudado na relação com diversos conteúdos. Deu-se ênfase às atividades que expressassem os velhos papéis (ou seja, aqueles voltados à consolidação da deficiência) e os novos papéis (aqueles voltados à possibilidade de percorrer uma nova trajetória de vida) na família e na comunidade.

A organização dos conteúdos trabalhados foi realizada na seguinte seqüência, interrelacionando três blocos de temas:

Bloco 1:

- Corpo humano (estrutura e funcionamento).
- Necessidades dos homens:
 - . Higiene, vestuário, lazer;
 - . Alimentação, respiração;
 - . Sono, repouso;
 - . Cultura, habitação;
 - . Aprendizagens;
 - . Relacionamentos humanos.

- Saúde, doença e comunidade:
 - . sintomas;
 - . causas e consequências;
 - . prevenção e tratamento;
 - . profissionais da saúde.
- Reprodução do ser humano:
 - . Gestação e nascimento;
 - . Desenvolvimento do corpo.

Bloco 2:

- Família (núcleo familiar, relações de parentesco, organização do lar).
- Escola:
 - . Funcionamento, organização, utilização;
 - . Dependências;
 - . Relacionamento com as pessoas que trabalham, diferenciando suas funções;
 - . Alunos.
- Comunidade:
 - . comércio, escola, postos de saúde, transportes, etc.
- Álbum de família relacionado à escola/ saúde/ comunidade.
- Utilização dos recursos da comunidade:
 - . Zona rural;
 - . Zona urbana.

Bloco 3:

- Conteúdos específicos à alfabetização com ênfase na consciência do valor social da escrita e da construção de textos coletivos.
- Conteúdos específicos à matemática com ênfase na história dos números, aos quantificadores, conservação de quantidade, seriação, classificação e numeração.

A articulação dos conteúdos foi planejada em função da constatação da necessidade do grupo reconhecer-se como tal a partir do reconhecimento de cada um de seus componentes. Por isso, o ponto de partida foi o trabalho com os papéis desempenhados no grupo, enquanto organização social e com o corpo humano, como referência física de cada aluno naquele grupo e com ele.

Com este reconhecimento de cada aluno em relação ao grupo de trabalho, à família, à escola e à comunidade, os conteúdos sistematizados puderam ser introduzidos. Naquele momento, como mediadora deste processo, ainda tinha a idéia formada de que deficientes mentais necessitavam requisitos básicos a aprendizagem conceitual, tais como: reconhecimento individual e depois grupal, controle de condutas inadequadas. Teoricamente, já sabia que este não era o único caminho, mas a idéia mais emergente era organizar o grupo de modo que fosse possível criar situações para o acesso e apropriação do conhecimento sistematizado.

Por esta razão só foram sendo introduzidos conteúdos de alfabetização, quando se observou que o grupo já tinha uma organização suficiente para o trabalho com estes conteúdos. A partir do momento em que foram introduzidos os instrumentos pedagógicos e o planejamento, explorando conteúdos sistematizados, novas interações começaram a organizar a forma dos alunos elaborarem as novas relações de aprendizagem, bem como, as novas relações interpessoais, expressando o que se considerou como a forma mais desenvolvida do movimento do grupo.

As seguintes situações que demonstram esta forma mais desenvolvida podem ser assim traduzidas:

Situação 1 - Em uma atividade de dramatização, trabalhando com as características individuais e grupais dos alunos, foi proposto um trabalho de troca de papéis em que cada um escolheria um membro do grupo para imitar. Foi possível um reconhecer-se no outro, principalmente quando os elementos trazidos para a representação eram as condutas inadequadas de cada um. Pude observar que tanto houve empenho em

reconhecer-se na representação do outro, quanto em fazer-se reconhecido, quando representava. Por exemplo, E. pegou a pasta de chamada e a minha bolsa, saiu da sala e entrou novamente dizendo: “Vamos começar a aula”. Fez a chamada, dizendo todos os nomes em ordem alfabética.

Situação 2 - Ao articular o conteúdo Família nas atividades pedagógicas, tive a sensação, desde sua introdução, de que perdera o domínio da turma. O rodízio das Salas Ambiente contribuía muito para que os alunos se dispersassem no trabalho com uma seqüência de conteúdos. Cada um fazia aquilo que queria, sem respeitar os outros. Naquele momento, parece que duvidei que deficientes mentais pudessem estabelecer relações entre aquilo que se falava teoricamente com os fatos que aconteciam no cotidiano grupal. Então, resolvi mudar a estratégia das minhas mediações. Retomei a postura que me fora orientada pela professora anterior. Fui objetiva, dava ordens simples, não mostrava um sorriso e levantei a voz várias vezes durante a aula, como se precisasse resgatar minha autoridade de professora. A reação por parte dos alunos foi imediata. Todos ficaram surpresos e quietos, realizando as atividades propostas sem as condutas inadequadas que haviam passado a apresentar novamente. Ao ser questionada por eles sobre o que acontecera, coloquei-lhes que a minha postura dependia da postura de cada um deles e cabia a eles escolher o que preferiam para o grupo. Depois disso, tivemos naquele dia a última aula na sala de artes plásticas, onde construíram suas famílias através de recorte e colagem, identificando, classificando e relacionando os membros da família e fatos da dinâmica familiar. Fizeram relatos sobre o trabalho, destacando a interdependência das relações interpessoais na família, associando-as ao fato que havia acontecido no grupo.

Situação 3 - Tendo em vista diferentes atitudes consideradas inadequadas e apresentadas pelos alunos (fugas, gritos, agressões físicas, etc.), resolvi mediar a construção de regras a serem elaboradas para e pelo próprio grupo, objetivando o controle por eles mesmos destas situações. Ficou resolvido pela turma que: quem gritasse muito

ficaria sem recreio; quem fugisse além de duas vezes por manhã ficaria sem lanche; quem agredisse sem motivo ficaria sem aula de parque. Quando formulamos estas regras, fiquei em dúvida se conseguiriam cumpri-las. Em alguns momentos a minha mediação foi no sentido do não cumprimento das regras para que o aluno não ficasse sem lanche ou sem recreio. Nestes momentos, os alunos me cobravam a aplicação das mesmas, mesmo aquele que tinha desrespeitado as tais regras.

Situação 4 - Após trabalhar o corpo humano, explorando os sistemas digestivo, sangüíneo e respiratório, foi proposto, na sala sensorio-perceptiva, relacionar os sons produzidos pelo corpo a cada sistema estudado. Os alunos iniciaram a atividade, trazendo o conteúdo já explorado sem que a professora precisasse retomá-lo.

Situação 5 - Quando foi solicitada a inclusão, no horário semanal, da sala de atividades acadêmicas, substituindo duas aulas de parque e duas de casinha, a surpresa por parte dos alunos foi grande. Nunca haviam entrado naquela sala. Foi-lhes explicado que a partir de então teriam quatro aulas semanais naquela sala. Ao entrarem na sala, cada um escolheu uma carteira e sentaram-se como alunos de uma sala de aula regular. Fizemos a chamada e exploramos os materiais existentes ali e suas diferenças com os materiais existentes nas outras salas. Depois, começamos a atividade com o nome de cada um no quadro para giz, explorando as letras iniciais. Relacionaram quantos nomes começavam com a mesma letra, etc. Na hora da saída, quando se dirigiam ao ônibus, o aluno de nome A. olhou para mim e disse: “Francisca, o A do meu nome é o mesmo A do ônibus.” (No ônibus estava escrita a sigla APAE).

Situação 6 - A turma do Pré-Escolar (que não tinha auxiliar) ficou sem professora, pois esta teve um problema de família e precisou se ausentar da Instituição por uma semana. Foi decidido dividir esta turma nas demais turmas. Dois alunos escolheram a turma de Jardim I. A pedagoga veio me solicitar se poderia incluí-los na turma por este período. Coloquei-lhe que estes dois alunos teriam que solicitar sua permanência aos alunos da turma. Quando solicitado, os alunos deram sua opinião, aceitando a

permanência dos dois. A surpresa maior foi a forma como lidaram com os colegas temporários. Apresentavam os conteúdos estudados, mostravam suas produções e explicavam a forma de condução das atividades, muitas vezes realizando as mediações como se estivessem no meu lugar.

Situação 7 - Um dia por semana o lanche era pão com Nescau. Na nossa mesa sempre era colocado pão doce. Comecei a observar que, sempre neste dia, dois alunos (Ernandes e Gean) gritavam, batiam na mesa e queriam ir para o recreio sem lanche. Perguntei-lhes, um dia, por que estavam tendo aquelas atitudes, se não era mais fácil falar o que lhes incomodava. Um deles disse que não gostava de pão doce. O outro afirmou a mesma coisa. Propus que pegassem os pães com o guardanapo e fossem trocá-los por pão salgado. A princípio, a merendeira recusou-se a trocá-los. Eles retornaram, me chamaram e eu os acompanhei na conversa com ela. Eles colocaram novamente que não gostavam de pão doce. Diante da minha presença, ela trocou os pães. Tiveram autonomia, depois disso, para repetir a troca dos pães algumas vezes.

Situação 8 - Visitamos escolas regulares, estabelecendo as diferenças com a escola especial, os motivos pelos quais a APAE caracteriza-se como especial e qual a relação entre os alunos e a Instituição. Ao realizarmos as visitas na comunidade do Itacorubi no sentido de coletar informações para o estudo de recursos da comunidade e compará-los com a sua comunidade, visitamos escola, farmácia, armazém, instituto de beleza e lojas. Os alunos participavam desta atividade com o uniforme da APAE. Em alguns destes estabelecimentos, os funcionários, a princípio, diziam que não poderiam permitir a visita. Após colocarmos os objetivos do trabalho e explicar que eles só iriam entrevistá-los e conhecer o local, a visita era permitida. Os alunos correspondiam às expectativas do trabalho, ou seja, observavam o ambiente e faziam perguntas aos funcionários. Após realizarem estas visitas, estabeleceram relações com diferentes critérios entre esta comunidade e as suas, utilizando recorte e colagem, cartazes e produção de textos escritos coletivamente e registrados nos cadernos.

Essas situações foram destacadas, porque considero que se constituem em expressão e fundamento de uma nova trajetória pedagógica para os alunos com história de deficiência mental. Houve conquistas culturais e a descoberta de coisas até então desconhecidas. Considero que uma ação como, um aluno ser o mediador do outro, adotando posturas independentes do papel assumido até então como incapaz e, como consequência, apropriando-se de novos conhecimentos, revelou ser esta forma mais desenvolvida enquanto conquista do grupo e de cada um de seus componentes. Interpreto que este nível de transformação, de modificabilidade foi atingido pelo fato de que o processo de independização do rótulo, desde o início, esteve permeado pela reciprocidade do grupo a interações pautadas nos fundamentos da frase: *Não me aceite como eu sou*. Entendo que o foco de análise do vivenciado deva ser realizado através do significado proposto por tal frase.¹⁸

Ao estabelecerem novas relações inter e intrapessoais em direção à apropriação do conhecimento, a realidade vivenciada modificou-se, trazendo ao sujeito não só a síntese na e das relações existentes, mas também a possibilidade de ser ator na história destas relações. Ser ator na história das relações significou romper com papéis que eram definidos e pré-estabelecidos pelas relações sociais impostas pela diferença.

Como professora, a referência inicial para o trabalho eram as informações que constavam no prontuário de cada aluno. Escolhi dois momentos desta trajetória compartilhada que revela isto. Por exemplo, no prontuário de G. constava a seguinte conclusão diagnóstica: “Educando portador de encefalopatia crônica infantil com seqüela de hemiparesia direita. Impressiona no momento como deficiente mental moderado, com importante dispersividade. Conduta infantilizada e manipulativa, reforçada pelo meio familiar.”

¹⁸ Re-enfatizando o que já foi destacado no capítulo II, esta frase de Feuerstein traz um convite à não previsibilidade para os limites do desenvolvimento prognosticados pelos diagnósticos tradicionais relativos à deficiência mental.

Professora do Jardim I, encontrei em G. um menino de oito anos que se comportava como um bebê, chorando e se jogando no chão a qualquer contrariedade, com uma limitação física acentuada no lado direito, mas que não o impedia de inclusive correr, embora com alguma dificuldade. Loiro, bonito, mas não se organizara nem na relação com os colegas e demais pessoas e nem quanto à dinâmica da instituição, apesar da maioria das pessoas (funcionários, e outros alunos) o tratarem como queridinho, pois era muito bonitinho. Os colegas e a professora eram como se não existissem para ele individualmente, pois, aparentemente, a forma de se expressar demonstrava grande dificuldade de qualquer comunicação compreensível no sentido de expor sua vontade ou participar adequadamente das atividades pedagógicas.

Inicialmente, com o desenvolvimento do projeto, G. passou a estabelecer contato com os colegas, assustando a todos com a sua mãozinha, como ele chamava. Dizia existir a mão (esquerda) e a mãozinha (direita), considerando que a mão direita tinha uma seqüela motora leve, de forma que lhe dava menor condição motora de uso, que, na prática, não utilizava. Era isto que fisicamente o diferenciava das pessoas normais. Se a sua mão esquerda o aproximava das outras pessoas e o normalizava, a sua mão direita mostrava claramente a sua diferença, tanto que ele a utilizava sempre fazendo referência a um “monstro”.

Nesta relação, o simples exercício funcional da musculatura da mão não possibilitava para G. significado nas aprendizagens e sua transferência na prática. Para ele, o abrir e fechar a mão na fisioterapia, por exemplo, não o levava ao abrir e fechar uma porta, pois seu parâmetro com relação à mão direita era de diferença, não de normalidade.

Ao estudarmos, em grupo, o corpo humano, comparando suas diferenças entre alunos, professora e auxiliar, surgiu pelos colegas a diferença da mão de G. A princípio ele fechou a mão, negando-se a responder qualquer questionamento dos colegas. Um colega perguntou, porque ele escondia sua mão; outro perguntou se ele conseguia pegar as coisas com aquela mão. E assim foram sucessivos questionamentos. G. olhou para aquela que chamava mãozinha e começou a falar que a chamava assim por não conseguir fazer as

coisa com ela, que ela era feia, que os outros gozavam dela. Neste momento lancei um desafio para ele e para o grupo: *se pensarmos diferente e G. começar a mandar na sua mão com seu pensamento o que pode acontecer?* Diante das respostas dos alunos no sentido da possibilidade de ações de G. com a mão direita, fizemos a relação com o cérebro enquanto órgão do corpo que comanda este processo. Outra questão importante que foi mediada: *Se você esquecer, eu, seus colegas e a auxiliar podemos chamar sua atenção em relação a isto?* A partir das relações interpessoais vivenciadas no grupo e já citadas acima, G. começou a fazer muitas coisas novas com sua mão direita, como abrir e fechar a porta, escrever, jogar bola, pintar, desenhar, segurar na mão dos colegas. Quando não utilizava a mão direita nas atividades desenvolvidas, alguém do grupo sempre chamava sua atenção. G. passou a responder ao grupo a cada conquista nova dizendo: *Não é mais mãozinha, é mão.*

O segundo momento que considere importante porque revelou o embate entre o rótulo e o vir-a-ser enquanto sujeito histórico, parte do mesmo parâmetro, ou seja, das informações que constavam nos prontuários. No prontuário da aluna A. constava:

Conclusão diagnóstica: A. foi avaliada no período de 10 à 11/12/87 pelo Terman Merrill forma L-M, apresentando no momento da avaliação idade de desenvolvimento de 2 anos e 7 meses. Sendo a sua idade cronológica 6 anos e 7 meses, apresenta uma defasagem significativa no seu desenvolvimento, rendendo no momento como D.M. Moderado. Apresenta linguagem expressiva bastante prejudicada - movimentos estereotipados associados à agitação e dificuldade de relaxar. Em sala de aula disputa constantemente pela atenção da professora, demonstrando dificuldade de acatar limites. [...] Foi acompanhada pelo Gabinete de Psicologia, iniciando-se trabalho junto à mãe com o objetivo de reestruturar a dinâmica familiar, atribuições e papéis de forma mais definida e funcional. A criança foi acompanhada em sala de aula, sendo realizada orientação ao professor quanto ao manejo adequado, visando especificamente trabalhar com limites e eliminar a atenção negativa.

A., no momento do projeto, era uma menina de dez anos, grande para sua idade, mas com um rosto de traços delicados. Sua forma de comunicar-se dava-se principalmente por gritos e movimentos estereotipados. Repetia sempre as duas últimas palavras das

frases que escutava. Outra forma de se fazer presente era agredindo com socos e pontapés as pessoas, sem motivo aparente. Geralmente, colegas e professores da escola mantinham distância por serem surpreendidos por estas “agressões”.

No terceiro dia em que eu assumira a turma, na hora da higiene, ao passar por A. que estava sentada no banco esperando sua vez de ir ao banheiro, ela se levantou e começou a me agredir com socos e pontapés. Segurei-a e olhando bem em seus olhos disse-lhe: *Não vou responder desse jeito. Podemos fazer diferente: se alguma coisa não te agrada, pode falar.* Eu a larguei, dizendo ainda que não havia motivo para me agredir.

A relação estabelecida com A. passou a ser diferente. Ela não mais me agredia fisicamente. Antes de gritar ou agredir os colegas, por exemplo, me olhava por alguns segundos como que declarando suas intenções. Sempre que eu a observava nesta situação, fazia uma intervenção questionando se A. queria falar sobre o assunto que o grupo estava discutindo. Ao observarem estas situações, seus colegas começaram também a solicitar posturas diferenciadas de sua parte. O grupo passou também a exigir respostas adequadas a questões levantadas nas atividades pedagógicas. Essas questões eram decorrentes de mediações, onde da resposta de A., dependia a resposta de um dos colegas e assim sucessivamente. Diziam: *Não pode só repetir, tem que dizer como é que é.*

Mesmo organizando melhor sua linguagem nas respostas que começou a dar nas atividades desenvolvidas, A. nunca usava a primeira pessoa do singular (eu), sempre respondia: *A. fez isso; A. quer aquilo.* Após três meses de trabalho, isto parecia ser o máximo a se conseguir com A.

Como de costume, naquela manhã de maio, levei cadeiras do refeitório para os alunos sentarem-se na quadra na hora do recreio. Acabou o recreio e na hora de pegar a cadeira para leva-la de volta ao refeitório A. chegou por trás de mim e disse: *Eu levo.*

A partir disto, passou a utilizar sempre em sua fala: *Eu acho isso; eu penso aquilo;* demonstrando muito mais organização na forma de expressar suas idéias e trazendo novos conceitos para o grupo, tanto em relatos de situações familiares quanto ao conteúdo sistematizado que estava sendo trabalhado.

Os momentos acima referidos mostram que esta prática pedagógica levou alunos com história de deficiência mental a novas trajetórias de aprendizagem. A síntese de tal prática no término do ano letivo pode ser assim expressa:

- o uso do material passa a ser instrumento para aprendizagem, não se caracterizando mais pelo uso da sala ambiente, mesmo que continuássemos a obedecer o horário determinado pela Instituição;
- a metodologia de trabalho e o planejamento passam a constituir uma unidade;
- a turma de Jardim I passa a ser um grupo onde a qualidade de interações entre seus membros está voltada à história pregressa, presente e futura do mesmo (sabem, por exemplo, que sua permanência na APAE pode ser transitória);
- os alunos passam a reduzir as condutas tidas como inadequadas e quando estas aparecem, fazem mediações entre si, no sentido de perceber o que está acontecendo, situando o colega no contexto do grupo e da atividade, trazendo as regras construídas pelo grupo;
- os alunos ajudam-se mutuamente na realização das atividades acadêmicas e, quando há dúvidas, perguntam para a professora;
- trocam idéias entre si e trabalham em pequenos grupos, questionando escrita, matemática, conceitos em ciências e estudos sociais;
- os alunos demonstram concentração e esforço individual na realização das atividades de escrita, números e leitura, estabelecendo relações de conteúdos (símbolos, letras, números) com o cotidiano;
- a concepção pedagógica passa a estar centrada na relação desenvolvimento/aprendizagem, onde a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento;

- o enfoque da relação histórica da concepção de deficiência mental entra em confronto com a condição modificada da postura dos sujeitos com história de deficiência mental;
- existe a possibilidade efetiva de apropriação do conhecimento sistematizado historicamente pelos alunos com história de deficiência;
- as famílias passam a acompanhar o processo de desenvolvimento de seus filhos compondo rupturas significativas quanto à aprendizagem, (começam a mediar os filhos para irem na venda, conversam sobre condutas inadequadas e trazem depoimentos positivos quanto a não serem chamados na Instituição só para queixas dos filhos);
- há possibilidade de realizarem-se trabalhos conjuntos de planejamento com Gabinetes de Psicologia, Fono, Fisio, Educação Física e Serviço Social, em que a professora acompanha as visitas domiciliares em horário oposto às atividades escolares;
- as reuniões pedagógicas mensais, no entanto, permanecem com sua estrutura focalizada nos problemas administrativos da instituição;
- houve alguns professores de outros níveis que se interessaram pela aplicação de algumas atividades, pedindo “receitas”.

3.4 As intervenções pedagógicas sob o ponto de vista dos técnicos que acompanharam a execução do projeto

Para melhor qualificar o trabalho pedagógico realizado em 1991, fizemos, no ano de 1993, entrevistas gravadas e transcritas com os profissionais (técnicos da instituição) que acompanharam o desenvolvimento do projeto.

As falas dos profissionais nas entrevistas evidenciam três pontos básicos de análise e interpretação. São eles:

- panorama geral do projeto na instituição de educação especial;
- visão sobre os alunos antes e depois do projeto;
- reflexos sobre cada área de atuação profissional.

Foram entrevistados os seguinte profissionais: psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, pedagoga e professor de educação física.

No que diz respeito ao panorama geral do projeto, encontrei falas significativas quanto ao movimento da instituição no desenvolvimento do projeto. A fisioterapeuta faz a seguinte leitura: *Eu gostaria de falar da experiência de um modo geral daquele projeto, naquele momento dentro da instituição, porque foi um projeto que mexeu com a instituição como um todo, pelas coisas que ele trazia enquanto fato novo no sentido de ser um projeto de pesquisa. Se considerarmos toda a história dessa instituição, veremos que poucos projetos de pesquisa acontecerem aqui dentro. Aquele era um projeto de pesquisa que trazia como base uma metodologia, uma base teórica que para a instituição era desconhecida. Quem já tinha ouvido falar alguma coisa, tinha ouvido falar pouco. Mas um ingrediente novo era o fato de professores fazerem pesquisa. Isto trouxe uma outra dinâmica para este trabalho, porque não tinha na história da instituição um professor fazendo pesquisa dentro da escola. Quem trazia conhecimento para a instituição era a equipe técnica, via congresso. Nessa época, professor ia pouco a congressos, então se traziam muitos conhecimentos, coisas já conhecidas, metodologias já conhecidas e através de um grupo de profissionais que dentro da instituição tinha uma hierarquia para isto. O fato de uma pessoa que estava ocupando uma função de professor trazer esse tipo de atividade intelectual para dentro da escola era uma coisa nova e isso*

com certeza, na época, mexeu muito com a equipe no sentido de dar atenção a esta turma. É dessa época uma coisa que nós (psicóloga e fisioterapeuta) começamos a dizer na escola como um todo às solicitações dos professores: “quem pede mais, ganha mais”. Começamos a dizer isto como resposta para a falta de tempo que a gente tinha em dar atenção a todos os professores na mesma proporção. Esta tua turma e esta metodologia exigiam muito da gente. Nós tínhamos interesse em ver no que aquilo ia dar, por ser um professor fazendo pesquisa, por ser um método novo, por ser uma coisa desconhecida.

Nas falas dos profissionais fica clara a visão que tinham da turma antes e após o projeto. Quanto à visão dos alunos a psicóloga coloca: *Os alunos apresentavam problemas de conduta. Parece que tinham um compromisso: quando o grupo estava legal alguém se desorganizava, quer dizer o grupo nunca estava bem, porque sempre tinha alguém desorganizado, sempre tinha alguém que desorganizava o grupo. Acho que a partir do estabelecimento de regras, de uma certa maneira, começou a organizar este grupo. Eu lembro que tu falavas muito, conversavas muito com eles sobre deficiência, de estar na APAE, pois este grupo até então era chamado de presente de grego. Os professores da instituição falavam para ti que tu tinhas recebido um presente de grego.*

A fisioterapeuta completa a fala colocando o pensamento disseminado na instituição a respeito daquela turma: *a turma era considerada um presente de grego, porque tinha 3 ou 4 anos com comportamento rotulado, esta turma se comporta assim e é assim que vai se comportar a vida inteira. O trabalho que tu trouxeste colocou uma sistematização com base numa metodologia, numa teoria que colocava uma possibilidade da trajetória dos alunos se modificar num tempo relativamente pequeno para os padrões de modificação que a instituição estava acostumada e que são aceitos ainda hoje na educação especial. Estas modificações foram relativamente rápidas, em questão de um bimestre os alunos tiveram uma modificação que em três anos não era conhecida, não era imaginada e ela aconteceu.*

O depoimento da fonoaudióloga vem ao encontro das falas anteriores: *Eu trabalhei anteriormente com essa turma, com a outra professora na sala de sensório-perceptiva e era uma turma super difícil porque a Nina falava o tempo todo, o Júnior levantava, o Carlos Hernandez fugia, era uma loucura. Pra você tentar fazer com que eles se concentrassem numa atividade, eu saía dos atendimentos exausta. Depois desse projeto, eu comecei a dar uma repensada no meu trabalho em relação a acreditar mais neles, de buscar conversar mais com eles.*

Identifica-se nas falas dos profissionais o reflexo do projeto em cada área de atuação. A fonoaudióloga expõe: *Eu como fonoaudióloga já tinha tido uma experiência anterior terrível com essa turma na sala sensório-perceptiva. A partir do projeto, eu mudei a minha forma de trabalho em relação a fazer mediações, fazer atividades mais bem elaboradas e explicar para os alunos o porquê da realização das atividades. Isto surtiu muito mais efeito do que antes. Hoje, até com os pequenos a gente explica e isso foi muito bom, achei que foi de grande valia.*

Para a psicóloga: *Na minha área a grande coisa que teve foi dos alunos terem se percebido enquanto pessoas e a questão da condição de deficiente [...] A pessoa portadora de deficiência mental não é vista como capaz de pensar. Na medida que muda a perspectiva a gente confirma para ela que ela é um ser que pensa, que tem que batalhar pelas coisas, que aprende.*

A fisioterapeuta sintetiza o significado deste projeto para a atuação profissional: *Eu penso que a nível da minha área de trabalho dentro da escola o que mais consequências teve foi a exigência deste projeto de pesquisa em ter que repensar o meu trabalho enquanto fisioterapeuta do ensino especial, na busca de estratégias diferentes.*

Isto teve a ver com determinada base teórica, com a idéia que não se poderia buscar novos enfoques teóricos sem se modificar as estratégias e a prática. Não era possível manter o mesmo esquema de trabalho uma vez que se estava buscando um enfoque diferente.

Com o depoimento da fisioterapeuta, fica evidente a possibilidade de mudança de trajetória no pensar e agir no cotidiano das instituições de educação especial. Diante das falas, fica clara a importância da educação como investigação e reflexão sem restringir a educação especial a posturas especiais.

REFLEXÕES FINAIS

Esta dissertação analisou uma prática pedagógica presente no interior de uma Instituição Especial. Como ponto de partida, já se buscava uma alternativa pedagógica que rompesse com as práticas tradicionais até então utilizadas na Educação Especial. Para tanto, algumas reflexões fizeram-se necessárias: a Instituição Especial objetiva ser uma escola? Sua prática pedagógica possibilita acesso e apropriação do conhecimento por parte dos alunos que a freqüentam? As interações sociais que organizam o pedagógico na Instituição estão voltadas ao sujeito ator de sua história ou à consolidação de sua deficiência?

As práticas comumente utilizadas na Educação Especial consideram uma concepção hegemônica de desenvolvimento humano, lidando com o sujeito numa perspectiva individual e a histórica, como se o homem se constituísse por si só, fora das relações sociais, o que só consolida a deficiência.

A experiência que resultou nesta dissertação procurou o exercício de uma prática pedagógica que possibilitasse o que chamei de forma mais desenvolvida do movimento do grupo, através de novas posturas expressas por seus membros frente à instituição, à família, à vida.

Neste processo, o fundamental de todo este trabalho realizado não tinha como objetivo equiparar a “instituição escola especial” à escola regular. Discuti que a utilização dos instrumentos pedagógicos usados na escola regular e o planejamento dos conteúdos sistematizados são algumas das formas de acesso dos sujeitos com história de deficiência mental à sua própria cultura. Considerei que, para a real apropriação do conhecimento, o

fundamental foi a forma de mediar o conhecimento cotidiano relacionado ao conhecimento sistematizado, buscando uma outra intencionalidade e uma outra qualidade de interações sociais. Tal apropriação só foi possível a partir do momento em que, como mediadora, tinha claro que era necessário, em qualquer atividade pedagógica¹⁹:

- compartilhar processos cognitivos e afetivos;
- questionar sempre o porquê das respostas dos alunos, levantando hipóteses sobre as situações cotidianas trazidas por eles;
- buscar significados, situando os conteúdos estudados num contexto histórico de significação, o que equivale dizer, compreender o que se vive na escola, considerando que, no ambiente escolar APAE, o significado atribuído a uma coisa pode ser diferente do atribuído em outro espaço;
- parar e conversar sobre as condutas ditas inadequadas e seu significado, sempre que estas se faziam presentes no decorrer das atividades;
- estabelecer sempre relação entre o relato das situações cotidianas trazidas pelos alunos com o conhecimento sistematizado, possibilitando um novo significado;
- trabalhar com atividades em grupo, onde a resposta de um aluno dependesse da resposta do outro;
- apresentar aos alunos, no início da aula, o conteúdo a ser abordado e os objetivos das atividades, tornando-os co-participantes do trabalho desde o planejamento;

¹⁹ Considero atividade pedagógica toda e qualquer atividade em que os alunos se deparem com situações que levem a novas aprendizagens, relacionadas ou não à conteúdos sistematizados.

- elaborar as atividades caracterizando desafios que necessitassem de observação sistematizada, identificação, classificação, comparação, estabelecimento de relações, analogias, elaboração de estratégias para resolver os problemas, ou seja, trabalhar com formas complexas de pensamento.

Trabalhar a possibilidade da transformação, da mudança, de que é possível ser diferente (não me aceite como eu sou) é constituir-se enquanto sujeito que compartilha experiências, media seus companheiros, expressa novos conhecimentos e é capaz do exercício de novas ações e novas posturas diante da realidade que vivencia.

Acreditar que novas relações eram possíveis diante do retrato dos diagnósticos e prognósticos dos alunos daquela turma era um grande desafio. Até porque ouvia de alguns colegas da instituição colocações como: *Para que ensinar a ler e escrever? Eles gostam de música, a gente reúne as turmas na sala de música para escutarem e dançarem. Eles não aprendem nada.*

Desta forma, a Instituição Especial ao pretender se constituir enquanto espaço de educação para os sujeitos com história de deficiência mental, contraditoriamente, exclui estes sujeitos já excluídos pela própria deficiência, pois nega o acesso à sua própria cultura. Porque esta cultura enfatiza tanto a impossibilidade de aprendizagem para estes alunos é que houve possibilidade de dizer não aos apelos marginalizadores e de autorizar-se a aprender novas coisas, empreender uma nova trajetória que nos levou a conquistas que precisávamos fazer.

É fundamental poder pensar estas instituições de educação especial, tendo em vista o acesso e apropriação do conhecimento com base numa compreensão da relação desenvolvimento humano e aprendizagem que proponha uma outra perspectiva de vida para estes sujeitos. Não mais com o deficiente sendo considerado um apêndice improdutivo, mas compreendendo-o como um ser humano histórico e inserido no processo social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo : EPU, 1986.

APAE de Florianópolis - 30 anos trabalhando com a pessoa portadora de deficiência mental, 1994.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. Diagnóstico multidisciplinar na deficiência mental. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B.; SPROVIERI, Maria Helena. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo : Memnon, p. 26-30, 1991.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas/SP : Papirus, p. 21-51, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.384/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília.

BRASIL. MEC/SEPS/CENESP. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial - Área de deficiência mental**. Rio de Janeiro, 1984.

BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, 1994.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. São Paulo : EDUC, 1993.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Cultura e mediação em Reuven Feuerstein: relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam história de deficiência**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice S.; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. Ivani Fazenda (org.), 2. ed., São Paulo : Cortez, p. 11-20, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven. Feuerstein. In: OLTMANS, Willem. **Sobre la inteligencia humana**. Madrid : Santilhana, p. 130-152, 1983. Entrevista.

_____; et al. **Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel**. New York : Plenum Press, 1985.

_____. L'expérience de l'apprentissage médiatisé. In: BENTOLILA, A. (ed.). **Enseigner, apprendre, comprendre**. Paris : Maison d'Édition Nathan, 1994. (Trad. para o português por Silvia Zanatta Da Ros).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Interações voltadas à cidadania e a filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Série Educação Especial. São Paulo : Papyrus, 1995.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo : Cortez, 1996.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança.** Flamboyant, 1965. (Trad. Aury Azélio Brunette)
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo : T.A. Queiroz, 1984.
- PESSOTTI, Rosalina C. **Uma análise crítica de avaliações psicológicas do deficiente mental: Proposição de um roteiro de avaliação de habilidades de auto-cuidados a partir de critérios de execução.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1982.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia.** São Paulo : Cortez, 1993.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- _____. **Fundamentos de Defectologia.** 2. ed. Havana : Pueblo y Educación, 1995. Obras Completas, tomo cinco.
- ZANELLA, Andréa V. **Zona de desenvolvimento proximal: Análise teórica de um conceito em situações variadas.** Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

ANEXO I - Informações dos Prontuários dos Alunos

Transcrição dos documentos originais.

1 - Nome: D.M.M.

Data de Nascimento: 03/12/81

1.1. Instrumentos utilizados no processo de avaliação:

- a) Pedagógico: Observação direta durante o período que frequentou a sala de adaptação.
- b) Social: Entrevista / Ficha de avaliação social.
- c) Médico: Anamnese + exame físico.
- d) Psicológico: Observação, entrevista com a família.
- e) Educação Física: Ficha de avaliação.
- f) Fonoaudiológico: Observação.

1.2. Parecer técnico

- a) Pedagógico: Apresenta uma boa linguagem compreensiva e expressa-se através de gestos ou balbúcio, quando refere-se à pessoa da família. Em alguns momentos, executa atividades propostas. A lateralidade ainda não está definida. Bem sociável. Gosta de brincar com crianças alegres e participar (observando) de dramatizações de vida diária. Frequentará inicialmente o nível de Jardim II, no período matutino, três vezes por semana. (03/07/89)
- b) Social: Núcleo familiar composto por 5 pessoas - Pais e 3 filhos. Pai, 40 anos, escolaridade a nível de curso superior incompleto. Mãe, 40 anos, escolaridade a nível de primeiro grau completo, dona de casa. Irmã, 13 anos,

cursando a oitava série do primeiro grau, irmão 11 anos, cursando a quinta série do primeiro grau. Educanda em avaliação, 7 anos. (16/05/89)

- c) Médico: Exame Físico - Exame neurológico não foi possível realizar na totalidade. Investigação pregressa realizada em São Paulo com tomografia normal, teste para erros inatos também normal. Exame radiológico: Normal. Ainda sem diagnóstico. Há possibilidade de ser um caso de autismo. (04/07/89)
- d) Psicológico: Não foi possível avaliar nível mental da educanda, uma vez que esta não responde às provas exigidas nas escalas de avaliação neuro psicomotora. Observou-se, no entanto, que a educanda é irrequieta, deambulante, compreende ordens simples, age com intencionalidade (desliga a TV, apaga as luzes, puxa o adulto pela mão quando quer sair). É bastante hábil emocionalmente, indo do choro à risada rapidamente. Expressa emoções e sentimentos com facilidade. Os pais demonstram lidar bem com a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico da filha. Apresentam expectativas com relação ao atendimento. O profissional responsável acredita que, com tal tratamento, a educanda poderá falar em mais ou menos dois anos. Dinâmica familiar aparentemente sem intercorrências. (16/05/89)
- e) Educação Física: No esquema corporal não tem domínio da maioria das partes do corpo, isto é, reconhece apenas algumas partes, como nariz, boca. Quanto à lateralidade é destra, apresentando dificuldades de freio inibitório. Possui equilíbrio estático e dinâmico compatível com seu desenvolvimento motor. Possui percepção de figura fundo, identificando objetos a distância dentre outros. (27/06/89)
- f) Fonoaudiológico: R.A.L.(Retardo na Aquisição da Linguagem), com dificuldade de mastigação circular. Ótima compreensão, reconhece partes do corpo, atende ordens. Linguagem: balbucio, o sorriso e o choro são sua maior comunicação. Deglutição atípica. Não se submeteu à avaliação formal. (23/06/89)

1.3. Conclusão Diagnóstica:

Criança com idade cronológica de oito anos e nove meses, impressionando como portadora de deficiência mental. Apresentou em sala de aula, segundo a escala PORTAGE, idade de desenvolvimento de três a cinco anos. Demonstra uma boa compreensão oral, sendo que o mesmo não acontece na expressiva. Atende ordens compostas, evidenciando evolução na área cognitiva. Realiza atividades de motricidade ampla com relativa facilidade. Na motricidade fina ainda apresenta dificuldades em manusear. Nível Sócio-Econômico médio superior. Do ponto de vista médico, não há nenhuma conclusão diagnóstica. (15/09/90)

1.4. Programação educacional

- a) Médica: Encaminhamento a Ribeirão Preto para investigar a possibilidade de autismo.
- b) Social: Visita domiciliar, acompanhamento da dinâmica familiar.
- c) Psicológico: Investigação do nível mental da educanda;
Observação em sala de aula;
Orientação ao professor;
Atendimento da família, quando necessário.
- d) Pedagógico: Observação da educanda em sala;
Orientação à professora e família;
Avaliação semestral.
- e) Fonoaudiológico: Atendimento familiar;
Orientação aos professores;
Atendimento individualizado fora da APAE.
- f) Educação Física: Trabalhar o controle de freio inibitório, socialização, percepção, relaxamento e psicomotricidade. (27/9/89)

2. Nome: A.C.S.

Data de nascimento: 06/05/81

Idade na época das consultas: 4 anos

Período das consultas: 23/04/85 a 30/05/85

2.1. Relatório de consultas (dados da FCEE)

- a) Motivo das consultas: “Hiperatividade, agitação, não fala, só grita.”
- b) Parecer médico: Criança que consulta por distúrbio de conduta. História pessoal: parto cesariana por sofrimento fetal. Período neo natal: criança nasceu com depressão neo natal. Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Antecedentes familiares: sem problemas. Exame: criança de difícil manejo, distráctil, hiperativa, impressiona como distúrbio de conduta e Deficiência Mental.
- c) Parecer psicológico: Cliente extremamente hiperativa, apresenta baixo limiar à frustração, manipulação de mão-boca, movimentos estereotipados de mão, compreensão rebaixada, linguagem bastante comprometida. Submetida à escala de Brunét-Lezine, apresentou na área postural QD = 40%; na área cognitiva QD = 40%; na área da linguagem QD = 18%; na área social QD = 31%, caracterizando uma deficiência mental provavelmente de moderada a severa. Apresenta distúrbio de conduta associado ao quadro.
- d) Parecer pedagógico: Cliente com acentuada dificuldade de atenção e concentração. Apresenta movimentos esteriotipados e atitudes de auto-agressão. Não fala, grita e emite sons diversos. Mantém contato com o examinador. Dificuldade em cumprir ordens. Distúrbio psiquiátrico. Não controla esfíncteres, dependente em Atividade da Vida Diária.

- e) Impressão diagnóstica: Pré-escolar, impressionando como deficiente mental, com maior prejuízo na área da linguagem e social. Apresenta distúrbio de conduta com características psicóticas.

(São José, 05 de julho de 1985.)

2.2. Conclusão diagnóstica (APAE de Florianópolis):

A.C.S. avaliada pela Escala de Desenvolvimento Brunet-Lézine em maio/87, apresentou idade média de desenvolvimento de 1 ano e 11 meses e 21 dias, sendo que sua idade cronológica é de 6 anos e 14 dias. Apresenta, portanto, uma defasagem significativa no desenvolvimento neuropsicomotor, rendendo no momento da avaliação como D.M. Moderado.

Percebe-se dificuldade a nível emocional e de relacionamentos sociais, provavelmente interferindo no processo de desenvolvimento.

Freqüenta atualmente a APAE de Florianópolis a nível de Jardim II, no período matutino, com atendimento pedagógico em sala de atividades e sessões de fonoaudiologia. (Florianópolis, 27 de outubro de 1987).

2.3. Conclusão Diagnóstica :

A.C.S. foi avaliada no período de 10 a 11/12/87 pelo Terman Merrill forma L-M, apresentando no momento da avaliação idade de desenvolvimento de 2 anos e 7 meses. Sendo a sua idade cronológica 6 anos e 7 meses, apresenta uma defasagem significativa no seu desenvolvimento, rendendo no momento como D.M. Moderado.

Apresenta linguagem expressiva bastante prejudicada - movimentos estereotipados associados à agitação e dificuldade de relaxar. Em sala de aula disputa constantemente pela atenção da professora, demonstrando dificuldade de acatar limites.

Dinâmica familiar caracterizada pela separação dos pais, sendo que o relacionamento mãe-filho encontra-se prejudicado.

Percebe-se que as referidas dificuldades a nível emocional e de relacionamentos sociais vêm interferindo significativamente no processo de desenvolvimento.

Foi acompanhada pelo Gabinete de Psicologia, iniciando-se trabalho junto à mãe com o objetivo de reestruturar a dinâmica familiar, atribuições e papéis de forma mais definida e funcional. A criança foi acompanhada em sala de aula, sendo realizada orientação ao professor quanto ao manejo adequado, visando especificamente trabalhar com limites e eliminar a atenção negativa.

A.C.S. freqüentou durante o corrente ano o nível de Jardim II nesta Instituição, também recebeu atendimento fonoaudiológico durante 2 anos. Sua linguagem compreensiva é boa, a expressiva está prejudicada. Comunica-se por gestos indicativos e palavras simples, salientando que progrediu muito neste período, devendo continuar a terapia.

3. Nome: A.P.J.

Data de nascimento: 24/03/84

3.1. Instrumentos utilizados:

- a) Pedagógico: 1 - Triagem/observação/Guia Washington;
2 - Avaliação em sala de adaptação.
- b) Social: Entrevista/Matrícula Orientada/Ficha de avaliação social.
- c) Médico: Anamnese + Exame Físico.
- d) Psicológico: Entrevista/Observação/Goodenough.
- e) Fisioterápico: Avaliação Motora.
- f) Fonoaudiológico: Avaliação/observação/conversa espontânea.

3.2. Parecer técnico:

a) Médico: Dados importantes da anamnese - Depressão neo natal (moderada?), exame físico: hiperativo, impulsivo, labilidade emocional. PC = 51 cm - (5 anos) apresentando atrofia e deformidade - do disco óptico à direita. Restante do exame físico sp: Face: lesões paulares que lembram adenoma sebáceo, porém menores e não tão características. Antecedente de crises convulsivas com EEG correlato. Tomografia realizada há 4 anos revela calcificação em ROD e lesões de características imprecisas. A investigação para infecções congênicas que poderiam cursar com calcificação foi negativa. Foi solicitada: 1) nova tomografia para acompanhar evolução do quadro. 2) quadro em apreço não é sugestivo (não se enquadra) como consequência de seqüela à depressão neo natal, embora não se possa precisar a sua influência, ela sozinha não justifica os achados tomográficos. HPD - Encefalopatia a esclarecer, com possibilidade degenerativa de lenta evolução. - Esclerose Tuberosa.

Relatório da investigação e Conclusão Diagnóstica:

1) Exames Laboratoriais:

- Hemograma - normal. Vhs discretamente elevada.
- Urina - normal.
- Eletrólitos séricos + glicemia - normais
- Teste para Erros Inatos - normal (negativo)

2) Exame das lesões cutâneas - Recebi o parecer do Dr. Amorim, no qual o mesmo confirma a suspeita de adenoma sebáceo (adenoma tipo Pringle) e acha desnecessário biópsia.

3) TC crânio-encefálica: que mostrou evolução das lesões em comparação a TC de 84, com calcificações modulares disseminadas em região paraventricular inferior, occipital cortical D., ponte, uncus, tálamo bilateral, frontal D., parietal E e parasagital E. Lesões compatíveis com seqüela vascular de doença sistêmica.

Conclusão: Esclerose Tuberosa (D. Autossômica - Dominante) com DM + Distúrbio Conduta. (05/10/89)

- b) Psicológico: Criança com idade cronológica de 5 anos e 4 meses. Apresenta manipulação e hiperatividade acentuada. Boa linguagem compreensiva. Nível exacerbado de ansiedade. Dinâmica familiar comprometida, interferindo no desenvolvimento da criança. Impressiona no momento como DM leve associado à possível psicopatia. (14/12/89).
- c) Social: Núcleo familiar composto de 4 pessoas: Pai, 30 anos, 2º grau completo, 2º Sargento do Exército, previdenciário da FUSEX, percebe em torno de 8 salários mínimos. Mãe, 27 anos, 1º grau completo, do lar. Aldo, 5 anos e 9 meses, educando. André, 3 anos e 10 meses. Família residente no bairro Rio Tavares. Condições habitacionais boas. Renda familiar em torno de 8 salários mínimos. Nível sócio-econômico médio inferior. (14/12/89)
- d) Pedagógico:
- 1 - Avaliado aos 5 anos e 5 meses de idade cronológica, apresentando resistência para realizar avaliação formal, exigindo por isso manejo adequado. Bom nível de linguagem compreensiva e expressiva. Atende ordem ou pedido, se for de seu interesse. Faz perguntas, gosta de música. Reconhece cantores populares. Cantou músicas populares e cantigas infantis.

Demonstrou ter alguns conceitos como: noção de quantidade até dois, - grande, pequeno, duro, mole, cheio, vazio, feio, bonito, andar para frente, ré, curva. Localiza e nomeia partes principais do corpo em si e no boneco.

Hiperativo, manipula as pessoas. Pode negar-se a realizar atividades propostas, só fazendo o que quer. Não demonstrou interesse pelas atividades pedagógicas. Concentrou-se em brinquedo de carros.

Grafismo na fase de traços circulares, verticais e horizontais. Esboçou algum indício de garatujas em desenho espontâneo, nomeando-as com nomes de pessoas conhecidas.

Pinça superior necessita ser melhor trabalhada. Estrabismo convergente. Déficit visual no olho esquerdo.

Dificuldade de concentração.

No momento necessita de atendimento especializado para melhor observação e iniciar-se uma intervenção a nível de escola. (21/08/89)

- 2 - Apresenta comportamento de isolamento, rejeitando contato afetivo com crianças de sua idade e buscando relacionamento com adultos. Forte desinteresse por atividades e/ou brincadeiras, preferindo ficar deitado no chão. Precisa ser bastante estimulado e nunca forçado a realizar alguma coisa. (06/04/90)

- e) Fisioterápico: Criança não apresentou nenhum comprometimento motor grave. A coordenação de mãos corresponde aproximadamente para sua idade, tem uma coordenação estática boa, havendo dificuldades nos movimentos simultâneos dos membros superiores.

Notou-se algum problema de comportamento, não havendo colaboração com o exame. (10/08/89)

f) Fonoaudiológico: Não foi possível realizar uma avaliação completa pela falta de vontade do mesmo. Apresenta bom nível de linguagem, boa compreensão. Apresenta hiperatividade. Trocas assistemáticas de alguns encontros consonantais.

No exame praxi-articulatório apresentou língua na sua posição habitual no assoalho e lábios entreabertos, palato duro ogival, dentes em estado ruim. Prejudicada a arcada dentária devido ao uso da chupeta (redonda) até hoje. Fala muito alto, gritando, porém assiste televisão baixinho, não sendo possível realizar exame de discriminação auditiva. (26/07/89)

3.3. Conclusão diagnóstica:

Portador de esclerose tuberosa. Apresenta boa linguagem compreensiva e expressiva. Forte hiperatividade, movimentos estereotipados e conduta com traços psicopáticos. Atraso leve no desenvolvimento. Dinâmica familiar conturbada. Nível sócio-econômico médio-inferior.

3.4. Encaminhamento: Jardim I – PROAT

3.5. Programação Educacional:

- a) Médica: Encaminhar ao neurologista. Rotina.
- b) Social: Visitas domiciliares;
 Acompanhamento da situação sócio-econômica e da dinâmica familiar;
 Atendimento familiar (se necessário);
 Encaminhamentos (se necessário).
- c) Psicológico: Acompanhamento e observação em sala de adaptação;
 Orientação ao professor.

- d) Pedagógico: Orientações ao professor e família;
Seguimento do desenvolvimento do educando;
Elaborar Plano de Ensino;
Reavaliações.
- e) Fisioterápico: Encaminhamento para trabalho de psicomotricidade na educação física;
Acompanhamento.
- f) Fonoaudiológico: Orientar os pais;
Retirar a chupeta para adequar o posicionamento correto da língua e dos lábios (entreabertos) para reforçar a respiração nasal;
Modificar os hábitos de dormir para adequar a alimentação;
Reforçar a audibilização e visualização;
Audibilização: atenção e memória;
Reforçar as palavras que contenham encontros consonantais.

Florianópolis, 20 de abril de 1990.

4 - Nome: C.E.P

Data de nascimento:

4.1. Queixa Principal: Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

4.2. História Pessoal:

Paciente é filho adotivo sendo, que não se têm dados sobre sua história pregressa de gestação, parto e período neo-natal. Desde o nascimento, vem apresentando atraso no DNPM, sendo notado pelos pais adotivos com a idade de mais ou menos 6 meses.

4.3. Antecedentes familiares: Não sabe informar, filho adotivo.

4.4. Instrumentos Utilizados:

- a) Pedagógico: Entrevista, Observação direta, Ficha de Avaliação Pedagógica.
- b) Social: Entrevista avaliação/triagem.
- c) Médico: Anamnese e Exame Físico.
- d) Fisioterápico: Entrevista e Exame Físico.
- e) Psicológico: Entrevista, Observação, Goodenough, Brunet-Lézine, Colúmbia.
- f) Fonoaudiológico: Entrevista, Observação, Avaliação, espelho, espátula.

4.5. Parecer Técnico:

- a) Médico: Paciente com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.
- b) Psicológico: Criança com idade cronológica de 6 anos e 9 meses, apresentando idade média de desenvolvimento de 3 anos, com o seguinte rendimento nas áreas específicas: Área Postural = 2 anos; Área Cognitiva = 3 anos e 6 meses; Área da Linguagem = 1 ano e 10 meses; Área Social = 2 anos, sendo a área da linguagem a mais comprometida. Criança mostrou-se, no momento da avaliação, hiperativa, afetiva e com necessidade acentuada de formar vínculo. O atraso em seu desenvolvimento está vinculado à dinâmica familiar perturbada por questões relativas à rejeição e adoção.
- c) Social: Família constituída por 5 membros, sendo o pai: 30 anos, casado, funcionário do BESC; mãe: 24 anos, do lar e 3 filhos, sendo o educando o 1º filho com 6 anos; irmã com 4 anos e irmão de 5 meses. O educando é filho adotivo, sendo retirado da mãe natural aos 4 meses, em situação bastante precária, maus tratos. Dinâmica familiar aparentemente sem intercorrências (a esclarecer). Nível sócio econômico médio inferior.

- d) Pedagógico: Criança com 6 anos e 9 meses de idade cronológica, apresentando boas condições no desenvolvimento motor amplo. Rebaixamento na área da linguagem. Compreensiva razoável, executando ordens simples. Vocabulário reduzido com dislalia acentuada. Desorientado no tempo e no espaço. Não reconhece cores e formas. Não classifica objetos. Faz encaixes simples. Pinça superior necessita ser melhor trabalhada. Usa mais a mão esquerda. Dificuldade na discriminação de sons. Desenho inexpressivo. Conta mecanicamente até 4. Mostra partes principais do corpo. Faz uso da colher e copo. Conduta: irrequieta, impaciente. Pode ter crises de teimosia. Dificuldade de atenção e concentração. Semi-dependente em A.V.D., necessitando de treinamento. Controle de esfíncteres com acidentes ocasionais. Apresentou rendimento pedagógico como treinável, a nível de jardim.
- e) Fisioterápico: Atraso no DNPM. Mãe preocupada com “engrossamento da perna” (sic). Será encaminhado ao ortopedista.
- f) Fonoaudiológico: Possui dislalia por omissão, adição, transposição. Desconhece a terminologia: frente, trás e lado. Reconhece as partes do corpo. Possui Anquiloglossia. Pouca imobilidade de língua, com tremores no ápice.

4.6. Conclusão Diagnóstica:

Criança apresentando atraso significativo no DNPM, acentuando-se na área de linguagem. Filho adotivo, sendo que seu desenvolvimento encontra-se também vinculado à dinâmica familiar perturbada por questões relativas à rejeição e adoção. Apresentou, no momento, rendimento pedagógico como treinável a nível de jardim. Nível sócio-econômico médio inferior.

4.7. Programação Terapêutica:

- a) Médica: Acompanhamento e controle de rotina.
- b) Social: Acompanhamento/Orientação familiar.
- c) Psicológica: Observação e acompanhamento em sala de aula, atendimento familiar, reavaliação em 3 meses.
- d) Pedagógica: Acompanhamento do educando, orientação ao professor e família. O plano de ensino visa desenvolver as seguintes áreas:
 - Reforço com cuidados pessoais;
 - Comunicação;
 - Psicomotricidade;
 - Percepção: gustativa, olfativa, tátil, visual e auditiva;
 - Educação Física;
 - Educação Musical.
- e) Fisioterápico: Acompanhamento e orientação ao professor de Educação Física.
- f) Fonoaudiológico: Ver, após tratamento, a necessidade ou não de frenectomia. Exercícios oro-faciais, massagens. Solicito audiometria.

Florianópolis, 18/05/87.

5 - Nome: G.G.M.

Data de Nascimento: 24/03/84

5.1. Instrumentos Utilizados:

- a) Pedagógico: Observação em sala de avaliação. Instrumentos pedagógicos.
- b) Social: Entrevista. Ficha de Avaliação Social.
- c) Médico: Anamnese. Exame Físico.
- d) Psicológico: Entrevista. Observação. Goodenough. Guia de Orientação Espaço-Temporal. Brunet-Lézine.
- e) Fisioterápico: Exame Físico. Avaliação Motora.
- f) Fonoaudiológico: Exame dos O.F.A. Exame de Linguagem.

5.2. Parecer Técnico:

- a) Médico: Dados anamnese: Mão direita fechada logo após o nascimento. Paralisia de MSD, e MID; dificultando a marcha. Exame físico: pc = 50 cm; papila óptica diminuída com alteração formato (lembrando atrofia), porém com vasos normais e colaboração normal restante do exame físico - sp. MSD - Paresia com punho em flexão e HD - seqüela de encefalopatia crônica infantil, provavelmente, forma hemiplégica. (05/04/90)
- b) Psicológico: Criança com idade cronológica de 6 anos e 3 meses. Apresenta forte dispersividade, não se submetendo à avaliação formal. Não tem noção de = e ≠ e não representa graficamente a figura humana. Orientação espaço-temporal bastante prejudicada. Demonstra conduta infantilizada e falta de limite, o que é reforçado e mantido pela família. Impressiona neste momento com D.M. Moderado. (12/07/90)

- c) Social: Núcleo familiar composto de 5 pessoas: casal e 3 filhos. Pai, 31 anos, 1º grau completo; Mãe, 33 anos, 3º série 1º grau; Giane, 10 anos, Gean, 6 anos; Gilmara, 4 anos. Nível sócio-econômico inferior. (03/04/90)
- d) Pedagógico: Criança com idade cronológica de 6 anos e 3 meses. Durante o período de avaliação em sala de adaptação, Gean ficou somente com a presença da irmã, não permitindo o afastamento desta, dificultando a avaliação. Gosta muito de música e de brincar no parque. Conta até 5, iniciando o processo de classificação. Identifica partes do corpo. Independência nos cuidados pessoais. Poucas noções de espaço e tempo. Desenho em fase de garatuja. Não reconhece cores, formas, espessuras e dimensões. Linguagem compreensiva boa e expressiva prejudicada. Encontra dificuldade de executar atividades que exijam o uso das duas mãos. Dificuldade de concentração. (12/07/90)
- e) Fisioterápico: Educando apresentando hemiparesia espástica direita leve, com membro superior em rotação interna, extensão de cotovelo, pronação de antebraço, semi-flexão de punho, semi-flexão de dedos, polegar em adução com limitação de amplitude articular metacarpo-falangeana, mobilidade normal em ombro e cotovelo; membro inferior em leve rotação interna, extensão de joelho, supinação do pé. Marcha independente, apresentando flexão e extensão, dedos relaxados, membros inferior em semi-flexão e leve supinação do pé, com leve arrastar do membro por debilidade da flexão coxo-femural. Na manipulação de objetos tem preferência pela mão esquerda, podendo apresentar reações associadas. A preensão da mão direita é feita em pronação, com pinça longa, envolvendo o polegar de um lado e os demais dedos de outro, podendo também posicionar a mão em garra. Extensão da articulação metacarpo falangeana e flexão da interfalangeana proximal. Atrofia muscular do hemicorpo direito, corre, sobe e desce escadas com apoio, apresenta potencial de desenvolvimento motor. (29/06/90)

- f) Fonoaudiológico: O menor apresenta A.D.L. com hipotonia nos lábios, bochechas e língua. Mastigação com lábios entreabertos, deglutição atípica, baba constante. Compreende ordens simples, porém nem sempre as executa. Déficit na estruturação frasal e conceitos, portador de dislalias múltiplas por omissão e acréscimo, déficit na discriminação auditiva trocando os fonemas sonoros pelos surdos. Criança dispersa, prejudicando certos exames. (07/08/90).

5.3. Conclusão Diagnóstica:

Educando portador de encefalopatia crônica infantil com seqüela de hemiparesia direita. Impressiona no momento como deficiente mental moderado, com importante dispersividade. Conduta infantilizada e manipulativa, reforçada pelo meio familiar.

5.4. Programação Educacional:

- a) Médica: rotina.
- b) Social: Matrícula Orientada;
Visita Domiciliar;
Acompanhamento da dinâmica familiar e da situação sócio-econômica.
- c) Psicológica: Orientação ao professor;
Observação e acompanhamento em sala de aula;
Orientação familiar.
- d) Pedagógica: Acompanhamento familiar;
Reavaliações;
Orientação ao professor.
- e) Fisioterápica: Atendimento fisioterápico sistematizado;
Orientação ao professor;
Orientação familiar.

- f) Fonoaudiológica: Atendimento sistematizado;
Orientação ao Professor;
Orientação familiar.

Florianópolis, 10/08/90.