

PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS

Fabiany de Cássia Tavares Silva
UFMS — PUC/SP

A discussão sobre o currículo e o ensino na educação dos deficientes mentais está posta desde o término de minha dissertação em 1996. O estudo que realizei sobre as propostas curriculares produzidas no período de 70 a 94 para o ensino do deficiente mental, possibilitou-me levantar alguns pressupostos para estudos futuros, dentre eles destaca-se a investigação em sala de aula dos procedimentos didáticos especiais¹. Este pressuposto fez nascer a três anos no *Campus* de Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma pesquisa (resultados de projetos de extensão) com professores da rede estadual na área de deficiência mental.

Esta pesquisa teve por proposta central de estudo os processos de ensino² de sujeitos deficientes mentais em espaços “especializados”. Neste estudo, as modalidades de educação especial — classes especiais e salas de recursos — representaram um *locus* privilegiado de investigação.

Analisar os modos como são entendidas a educação destes sujeitos e a estruturação das práticas educativas cotidianas de uma classe especial e sala de recursos, particularmente focalizando as atividades de ensino que se dão dentro delas, tem sido um interessante instrumento de investigação de alguns aspectos ligados aos procedimentos didáticos especiais.

Trabalhando com um número de 12 (doze) professores³, pelo período de dois anos seguidos, privilegiando uma concepção histórico-cultural como referência teórica, construímos os instrumentos de pesquisa a partir de dois tipos de fontes:

¹ Neste estudo foram identificados como procedimentos didáticos especiais, os procedimentos fundamentados nas teorias psicológicas — Piagetiana e Sócio-Histórica.

² Estou entendendo os processos de ensino como uma porção do currículo e, este determinado pela cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, escolarizada (Williams, 1992).

³ Cinco de classes especiais e seis de sala de recursos. Estes professores possuem graduação em Pedagogia, Letras e História.

- os planejamentos de aula produzidos nos cursos de extensão, onde os professores descreviam quais os objetivos que orientavam as atividades descritas e realizadas pelos alunos;
- e acompanhamento das ações escolares (observação participante na sala de aula).

Cabe, ainda que rapidamente, identificar o cenário das classes especiais e salas de recursos, que são definidos tanto pelo ambiente físico em que se inserem, pela estrutura organizativa que define seus componentes, os papéis assumidos e as relações afetivas e sociais que se estabelecem entre eles, pelas rotinas, práticas e horários.

As classes especiais são montadas para atender a objetivos educacionais, portanto organizam seu ambiente de maneira semelhante ao da sala comum, em equipamentos e atividades exclusivamente pedagógicas. Quanto as salas de recursos a organização do ambiente é feita de forma a viabilizar a implementação de objetivos em todos os tipos de atividades, sejam elas lúdicas, pedagógicas ou outras, de acordo com as necessidades dos sujeitos. Esta organização vai determinar a programação para cada grupo, os relacionamentos estabelecidos.

Acreditando que o cotidiano *está impregnado de conteúdo histórico* (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 22), a partir das práticas evidenciadas e vividas, das ações de reflexões sobre elas no âmbito dos estudos e da vida cotidiana, pretendeu-se compreender o movimento pedagógico-social.

Nos limites deste texto, não serão priorizados para análise nem interpretados, o conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos que identificam os cenários das modalidades e influenciam o processo de aprendizagem. Por outro lado, entendemos que esse conjunto constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, os comportamentos de seus interlocutores, a partir sua própria experiência sócio-cultural. Esses recortes são fundamentalmente definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida/atribuída ao sujeito, nas ações e relações que ocorrem nos momentos de ensino-aprendizagem. A análise deste conjunto de fatores integrarão minha pesquisa de doutoramento.

Para investigar o problema, dirigimos o olhar para as questões teórico-práticas, elaborando um cronograma com: **20 (vinte) horas para estudos de bibliografia específica para o processo de alfabetização**⁴ (Cartilhas Didáticas — para discutirmos os tipos de atividades presentes nos planejamentos construídos —; Ferreiro e Mantoan — para discutirmos o construtivismo “especial” dito oficial nestas salas, bem como os trabalhos mais próximos de uma interpretação histórico-cultural do processo de ensino — Góes e Smolka); **40 (quarenta) horas distribuídas em encontros temáticos mensais pelo período de seis meses, durante dois anos, acrescidas de “entradas” periódicas nas salas de aula.**

As crenças, divulgadas pelos professores, de estarem apoiando sua ação didática em fontes teóricas, na tentativa de dar sentido as práticas, conceitos e trabalho pedagógico realizados, levou-nos a destacar três grandes temas para nortear as discussões, a saber:

- Conceção de Homem e Sociedade — está concepção sustentaria as discussões sobre a deficiência mental, suas determinações sociais, sua história, sua produção contextual e a relação com a produção do conhecimento;
- Conceção de Linguagem — procuramos compreender as bases da interação entre homens e realidade social, através do uso de signos;
- Procedimentos Didáticos — a dimensão prática das análises anteriores, isto é, aquilo que identifica cada proposição teórica de ensino.

Sendo assim, buscamos no referencial bibliográfico aquilo que possibilitaria o conhecimento e a desmistificação dos fundamentos destas práticas que dão forma aos diferentes processos de ensino.

Através destes temas, identificamos algumas instâncias de produção e transformação do conhecimento, onde a relação escola e cultura contribuem para a construção de novas relações entre ensino e currículo.

Com Sacristán (1998), entendemos que esta aproximação — escola e cultura —, é um desafio didático onde os conteúdos do currículo e das experiências e trocas são criados ao longo de um prolongado processo de socialização, de imersão e de aprendizagem da cultura

⁴ A ênfase no processo de alfabetização (circunscrito a leitura e escrita) foi uma indicação do próprio grupo, uma vez que todas as dificuldades professadas diziam respeito ao aprendizado da língua escrita.

da escola. Os modos permanentes de pensar, sentir e atuar são desenvolvidos na sala de aula e na escola e, também, naturalmente, na vida extra-escolar.

De certa forma, então, as práticas educativas inclusive para os sujeitos deficientes mentais guardam estreita correspondência com a cultura escolar na qual se organizam, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira são priorizados alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir que, historicamente, os critérios de escolha que guiaram os professores se deram pela leitura etiológica da deficiência.

Isso tem pelo menos dois efeitos imediatos sobre as possibilidades de aprendizagem destes sujeitos. Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído no ensino especial. Então, como evitar isso? Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento escolar - e, de resto, a própria escolarização - deixa de ser entendida como um elemento definidor das possibilidades de socialização/integração destes nos demais segmentos sociais.

Os processos de ensino: dos professores aos alunos

Os mecanismos de manutenção da hegemonia de uma concepção liberal-burguesa de deficiência, de sociedade e educação, estão com certeza presentes nas práticas pedagógicas do universo da educação do deficiente mental.

Uma das hipóteses centrais que utilizamos ao longo da análise que efetuamos é a de que a incorporação de um discurso de práticas centrado em teorias psicológicas/pedagógicas alimenta-se na predominância de concepções naturalizantes da deficiência, e não na ausência de tentativas de ensino por parte dos professores.

A preocupação reiterada do grupo em buscar características no desenvolvimento psicológico dos sujeitos (oferecidos pelo psicodiagnóstico responsável pelos encaminhamentos a estas modalidades), para elaborar programas de ensino mais adequados aos perfis “deficientizados”, desnudou a necessidade de aprofundamento da crítica fundacional dos procedimentos de ensino, bem como do entendimento de deficiência mental que apresentavam. Crítica esta que procurava agregar o conhecimento dos ritos e

regularidades do mundo externo como fonte de novas informações para o conjunto de conhecimentos já existentes sobre a deficiência e os sujeitos com ela.

Para tanto, introduzimos uma leitura do “entorno social” da deficiência, da escola, da condição de professor de educação especial que, está impregnado de conceitos, nomes e etiquetas que atuam como ferramentas reinterpretativas das capacidades de ensino/aprendizado.

Para esta leitura o conceito necessidades educativas especiais passou a ser o escolhido pelos professores para direcionar a reconstrução do entendimento da deficiência mental, uma vez que o viam como redefinidor da relação deficiência—sociedade—escola. A opção por este conceito trouxe à tona idéias, valores e percepções das deficiências, que em si não redefiniam aquela relação e, sim, reiteravam uma concepção prescritiva da educação dos deficientes mentais.

Assim, iniciamos discutindo a importância de se reconhecer o desenvolvimento da deficiência mental, e não a deficiência/insuficiência em si mesma. Este reconhecimento está fundamentado na descoberta das reações apresentadas pelos sujeitos em resposta as suas dificuldades, uma vez que estes não se formam apenas pelos seus “defeitos”.

Dentro desta compreensão não podemos falar na deficiência mental em geral, uma vez que dentro desta complexa formação se incluem fatores diferenciados. De acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, portanto, devido a esta complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções.

Para julgar corretamente, então, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente mental, é necessário saber que suas relações interfuncionais se formam de maneira peculiar e diferente. Nesse sentido, a relação com o ambiente é privilegiada, uma vez que o sujeito interioriza determinadas ações considerando os recursos funcionais que já construiu (competências motoras, cognitivas, sociais e lingüísticas) como condições para a realização de seus objetivos.

Como consequência das discussões anteriores, retornamos ao conceito de currículo adaptado que os professores expressaram, como um fazer técnico sobre o processo de

ensino. Técnico entendido como diferente a partir de uma maior aproximação com as características diferenciadas das deficiências e não da aprendizagem dos sujeitos.

Estas características eram agrupadas em termos como “lentidão”, “atraso mental”, “desligado” e muitos outros que, ao interpenetrarem o cotidiano das salas de aulas, acabavam por determinar as possibilidades de aprendizado e, conseqüentemente, de ensino daqueles sujeitos.

Diferentemente entendemos que as adaptações curriculares devem permitir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e, não, a eliminação de objetivos, conceitos e conteúdos acadêmicos socialmente necessários.

Em pelo menos um dos níveis de concretização curricular — planejamento de atividades com o qual estamos trabalhando — a determinação de um certo psicologismo, marcadamente mecanicista e organicista, resultou na incorporação de um tipo de preocupação: os “defeitos” de aprendizagem precisam de um trabalho de caráter reabilitador. Tal caráter recaía sobre a singularização de conteúdos e a massificação dos considerados passíveis de aprendizagem, com grande predominância das atividades de leitura e escrita, principalmente, através de jogos.

Esta adaptação do currículo, atividades de reabilitação de conteúdos acadêmicos, nestas modalidades parece, então, ser decidida por regras psicológicas, por certezas psicologizantes que, determinam certezas pedagógicas sobre as possibilidades de conhecimento, em outras palavras, as atividades corroboram e transmitem verdades chanceladas pelo reconhecimento da deficiência (etiologicamente falando), tudo líquido e certo, tudo absoluto, a certeza absoluta no campo da aprendizagem dos deficientes mentais.

Nesse processo de “conformação”, o discurso pedagógico retira o discurso “psicológico” de seu contexto original, abstraindo-o de suas relações de produção para inseri-lo no contexto de comprovação das causas do não aprendizado, regularmente da singularização dos conteúdos de ensino. Assim, a prática pedagógica, quando não está dando lugar a um discurso substitutivo da ação, está mantendo a ação ao nível dos paradigmas funcionalistas e interpretativistas das deficiências.

Isto fica claro na resposta de alguns sobre as possibilidades de aprendizado de seus alunos:

Com certeza é um trabalho difícil e a longo prazo, deve haver persistência. O fator fundamental seria a “personalidade” até então construída no meio em que vive.

É muito difícil, pois o indivíduo portador de necessidades especiais vai encontrar muitas barreiras (...) discriminação (...) muitas vezes dos próprios professores.

Não devemos ver os sujeitos diferentes como uma barreira, mas sim como um desafio que depende de nós professores para mudar este quadro, devemos vê-lo como uma pessoa que tem necessidades, direitos e deveres, respeitar seus limites.

A natureza e o conteúdo do discurso instrucional recortar-se de tensões e contradições. É, naturalmente, uma certeza bastante difícil de ser alcançada por parte dos professores — a aprendizagem do aluno deficiente mental —, porque o discurso tem-se limitado a estabelecer um elemento regulativo, a deficiência, sob pena de negar, na prática, um componente que redimensionaria a ação educativa, o sujeito.

Assim, as narrativas contidas no currículo seriam o instrumento privilegiado para buscar a compreensão desta “diferença”, pois elas acabam por corporificar,

noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais (...) dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, p.195).

Nessa perspectiva, o sujeito e a deficiência são retirados da esfera pedagógica e remetidos para a esfera da determinação psicológica. Uma consequência histórica disso é que o ensino deixa de ser um elemento fundamentalmente qualitativo para se tornar um elemento instrumental e técnico.

Para Perrenoud, a prática pedagógica *na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de acção ou de receitas (1997, p. 40).*

Um dos principais objetivos e efeitos da aplicação do ensino como técnica tem sido um controle mais rígido do trabalho e da ação docente “especial”, medido, hoje, pela capacidade de “inclusão”. Inclusão esta que não tem passado pela discussão da qualidade do aprendizado dos sujeitos.

Têm-se concedido, portanto, menos atenção aos processos de ensino pelos quais a educação dos deficientes mentais se liga ao processo de reprodução cultural e social. Essa conexão que parece estar ausente da teorização educacional nessa área, talvez seja consequência do predomínio de uma visão de comportamento individual e interpessoal.

A prática “tradicional” uma das formas de organização do trabalho pedagógico, mais utilizada pelos professores de classes especiais, na qual fundamentalmente está em curso a compreensão do conteúdo que intencionalmente se quer ensinar, fica evidente nas atividades abaixo descritas:

Ditado de letras, sílabas, palavras isoladas e frase, com o objetivo do sujeito representar graficamente seu aprendizado em sonorização e grafção; Fazer bingo do alfabeto para montar palavras usando a vogal A (exemplo: LATA, MATA, BATA, GATA, etc.); Identificação de palavras em parlenda (escolha de alunos para irem circular a palavra ditada pela professora).

A centralidade no professor é tanto observada quanto descrita nas atividades, uma vez que o encaminhamento, as orientações até a realização pelos alunos são determinadas por este. O professor intitula-se o “estímulo” do aluno, secundarizando o papel das atividades no alcance do conhecimento.

É fácil reconhecer esse modelo nas teorias comportamentais psicológicas em que se basearam as técnicas de ortopedia mental (utilizada nos primórdios da educação especial). Entretanto, não foi observada nenhuma indicação de que as tendências que vão a sentido contrário (as chamadas construtivistas) tenham conseguido alargar a base das ações que compreendem o processo de escolarização em classes especiais.

Em suma, existe uma tendência em toda essa prática a se prender a uma definição exclusivamente biológica e psicológica das possibilidades de aprendizagem do deficiente mental exigidas pelo processo de ensino, em detrimento de uma compreensão dos elementos sociais e políticos aí envolvidos.

Dentro desse panorama, o oferecimento aos sujeitos, quando da aprendizagem da escrita, muito mais presente que as outras áreas, dos tradicionais exercícios repetitivos, memorizados, mecanizados sem significação imediata para o uso daquela, ignora que ensinar a escrita impõe necessariamente que esta seja relevante à vida.

Já, o que parece regular e determinar as atividades construtivistas tanto nas classes especiais quanto nas salas de recursos, é o reconhecimento dos níveis de desenvolvimento dos sujeitos, dado fornecido pelo diagnóstico, aliado às possibilidades de conceitualização da escrita — Ferreiro. Esta relação direta entre aprendizagem de escrita e nível de desenvolvimento é uma criação da educação especial, talvez para corroborar o não ensino,

pois os sujeitos não estariam suficientemente “amadurecidos” para o uso social da escrita alfabética.

O construtivismo “especial” na verdade, ao ditar uma outra direção a prática escolar por estar assentado na Teoria Psicogenética Piagetiana — homogênea nos estudos sobre deficiência —, nada mais fez do que incorporar o lado psicológico de entendimento das causas e ocorrências da deficiência às discussões sobre alfabetização.

Esta tentativa de “produzir” construtivismo especial é bastante interessante do ponto de vista da aprendizagem, na medida em que tende a biologização e à naturalização das diferenças ao enfatizar a compreensão do processo de construção das estruturas mentais individuais, ignorando o contexto social e institucional da produção de conhecimento.

A adoção dos níveis de organização do conceito de escrita - psicogênese da língua escrita - como ponto de partida metodológico - didática, atividades e conteúdos - propicia uma leitura equivocada do instrumental de possibilidades oferecido para visualização do processo de aquisição da escrita.

Ferreiro e Teberosky procuram saber “como lêem as crianças que ainda não sabem ler”, “como escrevem as crianças que ainda não sabem escrever”, ou seja, buscam compreender que concepções de língua escritas às crianças têm antes de iniciar o processo formal na escola.

As atividades “ditas” construtivistas, portanto, negam a premissa básica do construtivismo, qual seja, entender-se como liberação e democratização do processo de aprendizagem. Tal negativa fica evidente em atividades típicas do cotidiano descrito/observado nas salas de recursos, tais como:

Jogos com blocos lógicos: é entregue para cada criança, solicitando que manuseiem usando sua criatividade e relacionando-as com outras do grupo, em seguida pede-se que sejam observadas formas, cores e, então, classifique-as comparando até mesmo a quantidade descontínua e registre; Leitura de histórias infantis: a partir da proposição do professor os alunos lêem uma história, afim de que organizem outra oralmente e registrem-na.

Faltam a estas atividades a consciência de estarem criando algo novo, pois a partir do que se observa em situações que estão além de sua capacidade, as crianças se desenvolvem e aprendem, entretanto o objetivo central destas está no produto e não no processo, no caso a

escrita. Nesse sentido, têm-se concedido menos atenção, em troca, aos mecanismos estruturais pelos quais os sujeitos apreendem determinados conhecimentos.

Para se apropriar do sistema de representação escrita, a criança precisa construir respostas para: o que a escrita representa? Qual a estrutura do modo de representação da escrita?

Como sabemos, em Ferreiro não se apresenta um objetivo voltado para a prática, o que não significa que não ofereça uma contribuição no movimento de reflexão desta. O fazer construtivista está relacionado com o fazer cotidiano, com o conhecimento interligado neste fazer - a ação pedagógica, as opiniões, os valores, as ideologias, o pensar; enfim, com aquilo que permeia o que o professor faz na sala de aula e o que faz em relação ao conhecimento.

Esta parece ser a distinção fundamental entre a prática tradicional e a construtivista. Entretanto, ela configura a aproximação às proposições histórico-culturais, leia-se Vygotsky, pelo menos para os professores.

Parte da predominância atual da perspectiva histórico-cultural no universo da educação especial deve-se, precisamente, a um duplo entendimento equivocado, construído na busca de uma teoria de ensino. De um lado, ela aparece como uma teoria educacional social, satisfazendo, portanto aqueles critérios historicamente discutidos para a melhoria da educação especial, quais sejam, considerar o sujeito deficiente como um ser social e, assim, determinado por suas relações com os sujeitos normais e com sua deficiência. De outro, a perspectiva histórico-cultural forneceria uma base relativamente inovadora para a prática pedagógica, as interações, os trabalhos grupais.

Se compararmos isto com, as conseqüências nefastas, por exemplo, da passagem, imposta aos professores como sinônimo de progresso, das práticas tradicionais para as práticas construtivistas, poderemos aprofundar o debate sobre o que pode representar uma incorporação da perspectiva histórico-cultural apressada.

Obviamente, a apresentação desta como depositária da capacidade de reorientação dos marcos das práticas pedagógicas — o que nenhum professor que se considere progressista quer desconsiderar —, têm outros interesses não manifestos. Ao se difundir a idéia de que deficientes educados nesta perspectiva tenderiam a assegurar um processo de inclusão

social e escolar, mais concreto, a promessa de um processo de ensino mais humanitário está colocado.

Trata-se, com certeza, da combinação de desenvolvimento teórico com um sentimento de urgência política — retratação da educação para com a exclusão, deste processo, dos diferentes —, o que não implica em mudança substancial das práticas sócio-educativas.

No entanto, esta combinação foi incorporada no discurso de alguns professores quando da proposição deste trabalho, uma vez que indagavam rapidamente quando iríamos discutir a perspectiva histórico-cultural, pois não queriam mais ser construtivistas (coisa que parece nunca terem sido).

Um exemplo interessante desse processo de incorporação é proporcionado por algumas atividades encaminhadas em salas de recursos, onde o que as determina como histórico-culturais é somente o fato dos sujeitos estarem dispostos em grupo:

Objetivo: Levar a criança a utilizar sua criatividade e desenvolver a seqüência lógica da estória (começo, meio e fim), além de estar desenvolvendo sua memória auditiva / Modelo Ficha para Composição; Objetivo: Levar o aluno a utilizar sua imaginação, através de sua realidade, por onde andam, o que fazem / Através do relato dos alunos, o professor trabalhará o contexto sócio-cultural de cada um.

Esta tentativa de trazer para sala de aula questões sócio-culturais seria bastante interessante se o objetivo central não repousasse sobre a aprendizagem individual, fora do contexto social e institucional em que, por exemplo, o aluno chegou através da sua “imaginação”. Ao introduzir o social nestas atividades, priorizando a oralidade e a escrita como produto, desligadas das condições históricas e das bases sociais de seu aparecimento, está se reeditando como mecanismo de controle da ação pedagógica: o produto do conhecimento.

Esses dois exemplos ilustram algumas das fontes de complexidade do trabalho escolar, pois na verdade, não podem ser entendidas como atividades “histórico-culturais” todos os tipos que incluam ou façam uma referência à vida social, que não gerem inquietações, novas exigências ou ajustamentos de ação, uma vez que são diversos os modos de elaboração do aluno.

Não nos parece fácil ser um idealizador de atividades desta ordem se ao mesmo tempo não entendermos que elas não aderem a uma idéia já constituída, a um conceito pronto.

Também a idéia não é algo que serve simplesmente para dar conteúdo, preencher uma atividade.

A visão do processo de elaboração de atividades, na perspectiva de uma constituição histórico-cultural, pressupõe que esteja envolvido um trabalho de linguagem e pensamento, de transformação de significados e sentidos, de relações com objetos mediados pela palavra.

A linguagem que acompanha a realização de atividades como esta (se propostas para o conjunto) seria o principal veículo para o desenvolvimento da intersubjetividade, a interiorização de conceitos, o desenvolvimento do significado do discurso e o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores.

O ensino consistiria em dar assistência ao desempenho pela zona de desenvolvimento proximal, isto é, o ensino estaria ocorrendo naquele ponto da zona onde o desempenho pode ser obtido com assistência.

O estudo dos processos de construção de conhecimento no contexto institucional de educação formal deve privilegiar os processos discursivos. Vygotsky considerava o significado das palavras a unidade básica para a análise da consciência, porque o significado das palavras é um fenômeno tanto intramental quanto intermental.

A palavra faz referência a competências no uso do vocabulário e do discurso, que se desenvolvem no contexto do seu uso social pela atividade conjunta. Os significados sociais das palavras são interiorizados pelos indivíduos no discurso autodirigido, sendo, então, mantidos escondidos até se desnudarem e serem trazidos à luz pelo pensamento.

Quando as crianças aprendem a ler ocorre uma grande alteração na sua forma geral de pensar, assim como nas relações entre pensamento e linguagem. Os modos de ação do sujeito, portanto, não se classificam simplesmente segundo dicotomias tais como: permitindo repensar a tarefa pedagógica. É fundamental rever dicotomias que dissimulam a complexidade do trabalho de elaboração conceitual, um trabalho mediado pela palavra e realizado pelo sujeito com a indispensável participação do professor.

No limite, significa dizer que as atividades de ensino acabam por se reproduzirem, não importando em que teorias de alfabetização dizem estar repousando. As indiferenças observadas no interior delas acabam sendo reforçadoras dos estigmas e exclusões dos

deficientes mentais do processo de escolarização, ao invés de se transformarem num profundo marco de referência para a investigação de como estes sujeitos aprendem.

Algumas conclusões ainda em movimento

Neste breve, mas inquietante, panorama local da realidade das modalidades de ensino especial foi possível perceber, mesmo que superficialmente, os vários entraves que impedem a consolidação da qualidade da escolarização do deficiente mental. Como bem ilustrou Santomé (1997, p. 176), *as instituições escolares precisam ser lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais.*

Portanto, pensar alternativas que aproximem os processos de ensino da aprendizagem destes sujeitos significa, de um lado, desconfiar das explicações totais e unicasais que têm determinado as histórias de ensino dos sujeitos especiais e, por outro, pensar o próprio significado do termo “ensino”, uma vez que precisamos tentar responder a pergunta: como ensinar esse indivíduo? Como sugestão para este último, a incorporação da efetiva contribuição de outras áreas da ciências, tais como a Sociologia, Antropologia e História, merecem ser debatidas e analisadas.

Talvez, ainda, dever-se-ia garantir uma interlocução da educação especial com as discussões mais amplas que a educação vem realizando, desencadeadas com a exigência de novas demandas e novos atores sociais que acabaram subvertendo a dinâmica das salas de aula e que vem contribuindo para o debate curricular.

Assim sendo, as contradições da prática pedagógica, aqui apresentadas, sinalizam para a necessidade de redescoberta da qualidade da escolarização especial que se expressa e se representa na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a mudança das condições sociais e educativas que limitam as oportunidades dos sujeitos deficientes.

Ao ressaltar os aspectos teorizáveis das práticas pedagógicas propus uma ação de inversão, uma vez que estas questões sempre ficam relegadas a segundo plano, dando lugar às interpretações e orientações da deficiência como limitadora da aprendizagem.

Entretanto, examinando a trajetória das argumentações, o que parece não ser claro para os professores é que, sua prática não pode ser introduzida em uma teoria, o processo deve ser

de construção de conceitos, práticas, relação entre sujeito-objetos de conhecimento que expressem formas de apreensão da deficiência e do ensino.

Portanto, questiono se somente a deficiência pode ser responsável pela limitação da aprendizagem desses sujeitos. Para Skrtic, a educação especial reproduziu os mesmos problemas que intencionava solucionar porque.

sua argumentação contra o modelo de aula especial se baseou em uma crítica prática, em lugar de uma crítica teórica. Isto é, se baseou em uma crítica das práticas tradicionais, em lugar de uma crítica dessas mesmas práticas e das suposições sobre as quais se fundamentam (1996, p. 65).

No limiar desse questionamento, estamos rejeitando os argumentos de uma crítica prática para construção de uma crítica teórica, não com a utilização dos argumentos históricos da psicologia, e, sim, tomando de auxílio às relações entre educação/escolarização, que são de uma outra ordem, conhecimento e cultura.

A partir disso, abre-se um imenso leque de possibilidades investigativas para as práticas escolares, onde podemos redesenhar os mecanismos — que atuam nas salas de aulas, nas relações sociais mais amplas, no entendimento das deficiências, na aprendizagem, etc. — graças aos quais pode se passar de deficientes a sujeitos do conhecimento. Essa ótica contribui, por exemplo, para que compreendamos de modos diferentes a escola como "máquina de produção" e não propriamente de reprodução cultural e econômica. Isso provoca desdobramentos notáveis para a teorização e as práticas de educação especial e, decisivamente, para o currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

- ___ & PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Pp.102-142.
- FORQUIN, J. Claude. *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GÓES, Maria Cecília R. (Org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. "A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1992(1):107-114.
- ___ *Compreendendo a deficiência mental*. São Paulo: Scipione, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In: Tomaz Tadeu da Silva (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997: 159-177.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental*. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1996.
- ___ . Relatório e Anotações do Projeto: Processos de Ensino na Educação Especial. UFMS: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 1997/98.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e Identidade Social: territórios contestados". In: Tomaz Tadeu da Silva (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997: 190-207.
- SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SKRTIC, Thomas M. "La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva". In: Barry M. Franklin (compilador). *Interpretación de la discapacidad: Teoría e Historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996: 35-71.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

____ *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

____ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. & LURIA, A R. & LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Cia da Letras, 1992.