

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SORAIA DA SILVA PEDROSO VIEIRA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS NA ESCOLA
PÚBLICA.**

PIRACICABA, SP

2013

SORAIA DA SILVA PEDROSO VIEIRA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS NA ESCOLA
PÚBLICA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador(a): Prof^ª Dr. Maria Inês Bacellar Monteiro.

PIRACICABA, SP

2013

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

- V657c Vieira, Soraia da Silva Pedroso.
A constituição do sujeito com deficiência intelectual: um estudo das práticas na escola pública / Soraia da Silva Pedroso Vieira. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.
84 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.
Orientador: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro.
Inclui Bibliografia
1. Constituição do Sujeito. 2. Deficiência Intelectual. 3. Educação Inclusiva. 4. Autonomia I. Monteiro, Maria Inês Bacellar II. Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

CDU 372

BANDA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Bacellar Monteiro. (Orientadora)

Prof^ª Dr^ª. Ana Paula de Freitas.

Prof^ª Dr^ª. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Gostaria de agradecer imensamente, o carinho, a atenção e compreensão da minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Inês Bacellar Monteiro, pelo apoio incondicional, por compartilhar seus conhecimentos e pela paciência demonstrada durante esse percurso. Meus sinceros agradecimentos.

À banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Freitas e Prof^a Dr^a. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, pelos preciosos e relevantes comentários durante a qualificação, contribuindo para que o presente trabalho pudesse ser apresentado com sustentação teórica e coerência. Com muito respeito, minhas considerações.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Durante uma jornada, você transita por diferentes espaços, conhece diferentes pessoas, experimenta muitas sensações; algumas são novidades passageiras, outras são fortes e permanecem, deixam marcas. Os sentimentos se fortalecem, vamos mudando, vamos nos desenvolvendo, as modificações aparecem, causam estranhamento, mas você não deixa de ser quem você é, você apenas mudou.

As pessoas que acompanharam essas mudanças contribuíram para minha formação, por isso meus agradecimentos por estarem acompanhando-me durante essa trajetória até a chegada deste momento. Todos foram importantes, cada um a seu modo, cada um do seu jeito.

Agradeço a Deus por ter me dado força e saúde, durante essa trajetória.

Aos meus três filhos: Natália, por seu companheirismo e sua dedicação, sempre; Mário Jr., o seu carinho e compreensão foram muito importantes; a minha pequena Ingrid, cuja vitalidade me contagiou e me fez acreditar nas possibilidades. Amo vocês!

Ao meu querido e amado esposo Mário, sua coragem e ousadia me fizeram chegar até aqui.

Aos meus queridos e amados pais, Palmedes e Sônia, que me fizeram acreditar que sonhos são possíveis, que ser “apaixonada” pela vida e pelo trabalho é essencial.

Aos meus irmãos, companheiros de toda hora, atenciosos, brincalhões, verdadeiros, minha família. À minha irmã Sandra, que esteve sempre ao meu lado e que até financeiramente me ajudou; ao Sandro (o Mano), pelo apoio sempre, ao Silvanir, o guerreiro, e à Selma, por sua atenção.

Aos cunhados e cunhadas, por acreditarem e pelo apoio.

À minha sogra dona Lourdes, que sempre demonstrou confiança.

À minha querida amiga Marli Kubaski Medeiros, por suas sábias palavras e conforto, quando o desespero aparecia. As grandes educadoras e colegas de trabalho, Regina, Elizabete, Silemar, Marli (Lili), Glades, meu muito obrigado pelo apoio sempre.

Às novas amizades conquistadas durante o percurso: Eliane Andreoli, aprendendo e convivendo juntas, nos fortalecemos; obrigada meu anjo da guarda. Karine sempre presente, obrigada por suas caronas. Alline, Márcia, Luciane, que sempre estiveram presentes quando mais precisei.

À Maria Luíza, por seu envolvimento e carinho demonstrado nas correções do presente trabalho.

À Glauce, pela disposição em traduzir.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos saberes compartilhados e a dedicação demonstrada, em especial, Prof^o Dr. José Maria, César Romero, Anna Maria Padilha, Renata C. Barrichelo, Selma Venco, Maria Nazaré Cruz e Maria Guiomar Tomazzelo.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, Angelize, Cíntia e Dulce.

Às equipes das escolas onde ocorreu a pesquisa.

Aos familiares das crianças, por permitirem que a pesquisa acontecesse.

À Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, por conceder licença para cursar Pós-graduação em nível de Mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Dedico esse trabalho a todas as crianças que assim como Beto e Bia, passaram pela minha vida e muito me ajudaram a aprender. Especialmente, Dandara, Jorge, Nariane, Jéssica, Lourine, Luan, Luíz Felipe, Geriel, Leonardo e Arthur.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo abordar a constituição de alunos com deficiência intelectual, focalizando as práticas sociais vivenciadas no cotidiano da escola, com o intuito de analisar possíveis relações que possibilitem a autonomia. Buscou-se conhecer indícios de como as experiências concretas vividas na escola estão sendo internalizadas por estes alunos. A pesquisa fundamentou-se teórico-metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, que enfatiza o processo de evolução humana na sua historicidade, considerando-se as relações sociais e culturais num movimento dialético. Esta perspectiva contribuiu para melhor compreender, interpretar, entender e analisar o processo de constituição do sujeito com deficiência intelectual. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal, numa cidade da região Sul do estado de Santa Catarina. Em uma das escolas foi observada a sala de aula regular e, na outra, a sala de atendimento educacional especializado, numa turma de 2º ano, com duas crianças de 8 anos, um menino com Síndrome de Down e uma menina com hipótese de diagnóstico de deficiência intelectual. Os recursos utilizados foram os de vídeo-gravação, registro em diário de campo e entrevistas gravadas com pais, professores e estagiária. Durante as observações, privilegiou-se a análise detalhada do processo vivido pelas crianças no cotidiano da escola. Os dados foram organizados em três eixos temáticos: o primeiro reúne situações em que o outro fazia a tarefa pelo aluno; o segundo refere-se à situações em que houve atividades partilhadas, coletivas; e o terceiro trata de situações em que os alunos buscam realizar a atividade com autonomia ou que os outros dão espaço para a conquista da autonomia. Os resultados obtidos indicam que as marcas da deficiência apresentam-se de forma recorrente nos modos de interação com o menino, tratando-o de forma infantilizante, mostrando que para ele o importante é ser cuidado, protegido. As atividades escolares propostas estavam muito além do que o menino podia resolver, ou de forma “minimalista”, subestimando sua capacidade de aprendizagem, pois a escola ainda trabalha na perspectiva da homogeneidade e também com o produto das atividades, deixando de conceber a aprendizagem como processual e impulsionadora do desenvolvimento. Diante dessas contradições, Beto vai se constituindo num espaço em que é visto mais como “objeto” do que sujeito de aprendizagem. Bia, por não ter a marca da deficiência, é vista como “culpada” por não aprender, as expectativas com relação a ela são baixas, e, quando ela se posiciona, no sentido de falar, fazer, articular, argumentar, suas atitudes não são significadas pelo seu grupo. Significar as ações produzidas por crianças com deficiência ainda é algo pouco vivenciado, o que poderia contribuir para a participação do aluno e para a garantia da autonomia. Conclui-se que há necessidade de mudanças na forma de olhar para o sujeito com deficiência intelectual e ações que não se restrinjam a avaliar o que o sujeito já sabe, mas sim, que proporcione oportunidades significativas de avançar no conhecimento.

Palavras-chave: Constituição do sujeito, deficiência intelectual, educação especial, educação inclusiva, autonomia.

ABSTRACT

This paper addresses the constitution of students with intellectual deficiency, focusing on social practices experienced daily at school, analyzing possible relations to autonomy. The objective was to find out how concrete experiences lived at school are being internalized for these students. The research is based methodologically in historical-cultural perspective that emphasizes the process of human evolution, considering the social and cultural relations in a dialectical movement. This perspective was important to know and analyze the processes about constitution of students with intellectual deficiency. A work was conducted in two public elementary schools in town in the southern state of Santa Catarina. One of that schools was noticed a regular classroom and the other, the Specialized Education Care Room, in a second grade a student 8 years old children, a boy with down syndrome and a girl with hypotheses of intellectual disability. The resource used was a video recording, and a diary field, as well as interviews with parents, teachers and trainee. During the observations, the focus was the process lived by the children in the routine school, therefore, we organized the data in three thematic axes. The first includes situations in which the other made the tasks for the student, the second refers to situations in which there are shared, activities and the third is about situations in which student makes the activity with autonomy. Some results indicate that the marks of disabilities presented repeatedly in the modes of interaction with the child, treating him in an infantile way, showing for him that the important is be carefully protected. This school activities proposed were way beyond what the boy could solve or in a minimalist way underestimating their learning ability, because the school works with homogeneity and with the product of the activities, failing to help of the learning like a procedural and stimulating of development. In front of these contradictions, Beto is going to constitute himself in the place that it seems more like an object than a learning subject. The girl that doesn't have the deficiency, she seem like somebody "guilty" for not learning, the expectations about her are low, and when she stands in order to speak, do, argue, articulate, her attitudes are not meaningful for her group. The actions produced by children with disability are something little experienced, that could contribute to student participation and autonomy. To summarize it is necessary to change in order to look the person with intellectual disability and actions that are not restricted to evaluate what the person already knows but that provides meaningful opportunities improving the knowledge.

Key words: Constitution about subject, intellectual disabilities, special education, inclusive education, autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA	
HISTÓRICO CULTURAL.....	18
1.1 LINGUAGEM COMO FUNÇÃO CONSTITUTIVA	19
1.2 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	23
1.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	26
1.4 AS PARTICULARIDADES DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DIFERENÇA E ALTERIDADE	28
CAPÍTULO 2 – OS SUJEITOS, O CAMINHO E OS MODOS DE ANÁLISE DA PESQUISA	32
2.1 A CHEGADA NA ESCOLA	32
2.2 O ENCONTRO COM BETO E BIA	33
2.2.1 A História de Beto	35
2.2.2 A História de Bia	36
2.3 O CAMINHO PERCORRIDO	38
2.4 OS MODOS DE ANÁLISE	40
CAPÍTULO 3 – AS PRÁTICAS VIVENCIADAS POR BETO E BIA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	44
3.1 SITUAÇÕES EM QUE O OUTRO ATUA FAZENDO POR ELES.....	44
3.2 SITUAÇÕES EM QUE HÁ ATIVIDADES PARTILHADAS, COLETIVAS.....	56
3.3. SITUAÇÕES EM QUE OS ALUNOS BUSCAM REALIZAR A ATIVIDADE COM AUTONOMIA OU QUE OS OUTROS DÃO ESTE ESPAÇO E INCENTIVAM ESTA AUTONOMIA	62
POSSIBILIDADES E/OU IMPOSSIBILIDADES: O QUE CONSIDERAR?	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a constituição do sujeito com deficiência intelectual surgiu a partir da trajetória como professora do Ensino Fundamental I. Ao longo de vinte anos de trabalho com meus alunos, acabei incomodada com algumas ideias que permeavam a prática escolar. Ideias como: só algumas crianças conseguem aprender; os alunos são bons ou fracos; a escola não dá conta de tantas diferenças; a aprovação e reprovação são necessárias para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Muitas dessas ideias tornam-se “verdades pedagógicas” e acabam por naturalizar o cotidiano escolar, perpetuando preconceitos e impedindo a reflexão crítica das ações vividas no processo de ensinar e aprender.

Durante o caminho, fui tornando-se preconceituosa e acabei por naturalizar práticas pedagógicas que, ao invés de trazerem contribuições para o desenvolvimento dos alunos, acabaram, muitas vezes, tornando-os extremamente dependentes, acríticos e sem autonomia para ter acesso aos diferentes espaços sociais.

Durante os anos iniciais desta trajetória como professora, entre 1996 e 2001, reproduzia práticas pedagógicas vivenciadas por outros, realizava aquilo que estava planejado, sem uma reflexão crítica sobre minhas ações. Algumas situações, no entanto, começaram a me inquietar. Por que alguns alunos não conseguiam aprender? O que faltava na minha prática para que conseguisse atingir esses alunos? Será que eles não tinham mesmo condições de aprender? Esses questionamentos deixavam-me menos segura, mostrou-se que algo precisava mudar. Assim, iniciou-se minha busca por novos conhecimentos. Vivenciei outras experiências em diferentes escolas; outras relações foram se estabelecendo, novas formações foram propostas, e eu estava lá, tentando aproveitar todos esses momentos para “melhorar” minha prática.

No ano de 2002 fui coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação da minha cidade. Nesse ano, foi desencadeado o Movimento de Reorientação Curricular, numa perspectiva de Educação Popular e de um currículo crítico. Nesse processo, pude refletir sobre minha formação e sobre a importância do outro para minha constituição como professora. Senti-me mais “livre somente

quando assumi o risco do erro e quando abandonei a confiança que sentia em uma prática que reproduzia sem reflexão” (HELLER, 2000, p. 63).

Mesmo com a interrupção desse movimento, devido às eleições municipais de 2004, em que ocorreu a substituição da gestão municipal, conseguiu-se formar um grupo que se propôs a levar adiante a proposta de currículo anunciada, buscando contemplar uma escola que acredita no desenvolvimento humano, que percebe o ser humano com suas possibilidades.

Esse movimento educacional levou-se a pensar coletivamente na superação das práticas vivenciadas: a estudar, planejar, problematizar o que estava posto. A vivência pedagógica foi baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que fez refletir sobre as práticas até então instituídas no cotidiano escolar. Conforme destacado pelo autor:

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhe uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como situação objetivo – problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 1987, p. 102).

O exercício de imersão na realidade escolar e comunitária levou-se a pensar o outro na sua especificidade, no que diz respeito à produção de conhecimento, à intervenção, às atitudes e práticas diferenciadas para eles e com eles, percebendo-os como seres únicos e irrepetíveis, que se constituem a partir das relações que estabelecem. Tudo isso levou-me a enxergar outras possibilidades; enfim, me fez mudar, junto com o grupo, alterando a nossa maneira de pensar a escola, “(...) numa relação pedagógica, com determinadas intencionalidades, (...)” (GATTI, 2005, p. 604). Mas, só a maneira de pensar não dá conta de atender a demanda educacional, e nem era essa a nossa pretensão, pois trabalhar com seres humanos é perceber que “não estamos prontos”, que vivenciamos um constante processo. Conforme nos aponta Gatti (1999):

A compreensão desse agir *intencional*, dessas formas de intervenção no real, que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento: aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constituem sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades (GATTI, 1999, p.65).

Nesse sentido, essa contribuição levou-se a assumir um compromisso social, político, ideológico e ético diante dos alunos das classes populares, matriculados na escola pública. Foi a partir dessa concepção de educação que fui constituindo-me como educadora que, além de pensar sobre sua prática, busca alternativas para a superação das contradições vivenciadas no cotidiano da escola.

Foram muitos os compromissos assumidos, inquietações e divergências que me acompanharam, e isso me levou a buscar outras possibilidades. A demanda escolar se fez formar grupos de estudo e de participar em outras propostas de formação continuada, sendo estas à distância e presenciais, algumas, oferecidas pela Secretaria de Educação e outras, que buscou-se em diferentes instituições no sentido de atender determinadas necessidades vivenciadas no cotidiano da escola. Enfim, esse movimento levou-me a outros horizontes.

Mesmo com a LDB 9394-96, garantindo o acesso de todos na escola, é a partir de (2008) com a Política de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva que novas propostas foram definidas e coube então, ao sistema educacional municipal, implementar a inclusão de alunos com deficiência. Foi nesse contexto que as políticas educacionais nacionais alteraram-se e chegaram aos municípios. Mais um desafio! Mesmo atuando numa escola com uma concepção de educação, que visava o pleno desenvolvimento do ser humano, que se propunha a uma prática voltada para a formação de sujeitos capazes de refletir, de criticar, de contribuir para a transformação da sociedade, a entrada de alunos com deficiência impunha novas reflexões e mudanças. Foi nesse contexto que assumi a sala de Atendimento Educacional Especializado.

Nesse espaço, os alunos com deficiência são atendidos no período oposto ao da sala regular. Essa sala trouxe a proposta de contribuir com o desenvolvimento desses alunos no espaço escolar, possibilitando-lhes atividades que complementassem ou suplementassem o desenvolvimento na sala regular. Conforme documento do MEC (Ministério da Educação, 2008):

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

No dia-a-dia da escola, porém, esse espaço se configura como um apoio escolar, um lugar de reforço do conteúdo trabalhado em sala de aula. De certa forma, foge de tudo o que foi instituído enquanto política educacional inclusiva, ou seja, a escola é levada a transgredir o sistema para tentar dar “conta” da demanda que lhe é imposta. Conforme Kassar (2007, p. 65):

Uma escola pública de qualidade pode ter classes especiais, salas de recursos e propiciar formas de atendimento, mas deve ser uma instituição escolar cujo compromisso fundamental é a educação escolarizada. E de qualidade.

Mas os educadores, como eu, vão fazendo aquilo que sabem fazer, do jeito que sabem. Usa-se esse espaço da maneira que acredita ser o correto, uma sala de apoio pedagógico. Trabalhava, com as crianças, aquilo que elas não aprendiam na sala regular. No entanto, percebia que esse tipo de prática contribuía muito pouco para a formação do aluno com deficiência. Surgiram então mais perguntas: Como contribuir para o desenvolvimento das pessoas? Como sujeitos que têm um histórico de negação, de constituição precária, aprendem?

O que venho presenciando nas escolas é a ideia de que o trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência não tem muita credibilidade. Os discursos que circulam na escola revelam a ideia de que “essas crianças precisam apenas de socialização, que acontecendo isso, já estará avançando”.

Góes (2007) faz considerações pertinentes a respeito dessa questão. A autora destaca a importância da escola para a formação pessoal e ressalta sua preocupação com o discurso inclusivo que enfatiza a importância do acolhimento, negligenciando seu papel no ensinar e aprender. Para Góes (2007, p. 81), essa maneira de pensar reforça e privilegia “a perspectiva dos que não são os *diferentes*.”, contribuindo assim, para que o aluno com deficiência seja “visto mais como *objeto* que *sujeito* dessa construção de atitudes”.

A partir disso, outras inquietações: O papel social da escola é apenas sensibilizar para a socialização dos sujeitos com deficiência? E o acesso ao conhecimento historicamente produzido, como fica para as crianças com deficiência? Como acreditar na autonomia dessas crianças, se a escola, a família, a sociedade, não acreditam no potencial de desenvolvimento? Como pode haver socialização sem envolvimento comum aos conteúdos estudados?

Foi à especificidade humana, esta peculiaridade das crianças com deficiência, que me fizeram perceber que a pesquisa em Ciências Humanas é muito mais que a escrita, pois:

Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2008, p. 47).

Tornando-se assim, uma atividade puramente humana, algo que precisa de muito envolvimento, compromisso ético e social, “capaz de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos *atos, às relações, e às estruturas sociais*” (MINAYO, 2008, p. 22).

Ao me propor a estudar a constituição do sujeito com deficiência intelectual, muitas ações foram planejadas, objetivos traçados, leituras feitas, refeitas, esboços pensados, articulados, escritos, muitos livros selecionados, artigos pesquisados, enfim, parece que tudo estava muito bem explicitado. Faltava apenas o mais importante: ir à escola, conversar, entrevistar, expor as ideias, fazer as filmagens e encaminhar a escrita propriamente dita do trabalho em questão.

Todo esse quadro complexo e histórico de ação humana com “avanços, recuos, interrogações e dinamismo”, nos levam a perceber esse universo “recheado de história e de inter-relações” que contribuem na contextualização, origem, historicidade, inclusos em espaços formais e culturais, pois “cultura não é apenas um lugar subjetivo, ela abrange uma objetividade com a espessura que tem a vida”, permeados de conflitos, contradições, subordinação, resistência (MINAYO, 2008, p. 26-31).

Partindo dessas considerações, tenho como expectativa, neste estudo, contribuir para que se possa perceber que as concepções que marcam a vida desses sujeitos culturalmente chamados de “sujeitos com deficiência intelectual”, sujeitos considerados inferiores e com poucas possibilidades. Ao menos, fazer uma tentativa de propor outra forma de significá-los; ser propositiva no sentido de mostrar algumas “presenças” importantes, essenciais, na constituição desses alunos: a presença da linguagem, a presença dos sentidos, dos enunciados e dos anúncios, a presença do “outro”.

Nesse sentido, busca-se abordar a constituição de alunos com deficiência intelectual, focalizando as práticas sociais por eles vivenciadas no cotidiano da

escola, com o intuito de analisar possíveis relações que possibilitem a autonomia. As questões que norteiam o presente estudo são:

As experiências vividas pelos alunos com deficiência intelectual têm permitido a expressão de seus sentimentos e desejos?

Como suas ações têm sido significadas?

Que sentidos de mundo podem ser elaborados a partir das interações que estabelecem com os outros do seu grupo?

Esses alunos tem tido oportunidade de refletir sobre suas próprias ações?

Como as relações sociais estão contribuindo para o seu desenvolvimento?

A partir do exposto, procura-se indícios de como as experiências concretas vividas na escola estão sendo internalizadas por esses alunos. Ou seja, como os significados produzidos nas interações sociais com os colegas e professores criam possibilidades de constituição de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de fazer escolhas e tomar decisões.

A autonomia é entendida aqui como possibilidade de escolher, pensar por si próprio, ou melhor, ser capaz de generalizar, abstrair, refletir sobre suas ações e reações, posicionar-se diante de situações cotidianas, conhecer para poder ter controle sobre sua própria ação, enfim, superar a posição de atuação, muitas vezes “primitiva”, para uma atuação complexa; sair do elementar para elaborar as funções psicológicas superiores.

Afim de mostrar o caminho percorrido durante a realização do estudo, dividiu-se o texto desta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se concepções teóricas que orientaram o estudo: a constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural, a linguagem como função constitutiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o conceito de zona de desenvolvimento proximal e as peculiaridades do sujeito com deficiência, discutindo os conceitos de alteridade e diferença.

No segundo capítulo, relata-se o percurso metodológico coerente com a perspectiva teórica assumida e apresento os sujeitos da pesquisa e o trabalho de campo realizado.

No terceiro capítulo, explicitam-se os dados encontrados, organizados em três eixos que buscam responder aos meus questionamentos iniciais: situações em que o outro faz a tarefa pelo aluno, situações em que há atividades partilhadas,

coletivas, e situações em que os alunos buscam realizar a atividade com autonomia, ou em que os outros dão espaço para a conquista da autonomia. Finalmente, no quarto capítulo, procura-se tecer algumas considerações relevantes sobre o presente estudo, retomando as questões e objetivos iniciais.

CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. (...) Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (EDUARDO GALEANO).

Alguns autores contemporâneos têm se preocupado em estudar a constituição dos sujeitos na perspectiva histórico-cultural: Smolka (1998, 2000), Molon (2011), Pino (2000, 2005); e alguns mais têm estudado, especificamente a constituição de sujeitos com deficiência: Góes (2000, 2007); Padilha (2001, 2007); Monteiro (2012). O processo de constituição do sujeito, olhado sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, parte do pressuposto de que os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural.

Conforme apontado por Vigotski (2000, p.23), em seu Manuscrito de 1929, "(...) Para nós (o homem) é a personalidade social = o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo". Isso revela o importante papel do outro e das interações dialéticas que o sujeito estabelece com o mundo a sua volta. Da mesma forma que os sentidos e significados do mundo são negociados a partir das relações sociais, a consciência de si vai se formar nesse compartilhar de relações.

Nessa perspectiva, a linguagem assume um lugar central, uma vez que, por se tratar de uma atividade "sínica" por excelência, tipicamente humana, possibilita a construção dinâmica e complexa de sentidos em seu acontecer.

Conforme apontado por Smolka, Góes e Pino (1998, p. 154); "na interpretação de Vygotsky, o desenvolvimento humano envolve processos mutuamente constitutivos de imersão e surgimento simultâneo de individualidade única no contexto da prática social."

A seguir aprofunda-se a concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito.

1.1 LINGUAGEM COMO FUNÇÃO CONSTITUTIVA

A linguagem assume função predominante na constituição do ser humano. Especificamente, é a linguagem que conscientiza o homem e diferencia-o de outras espécies animais. Para Vigotski (2000), o encontro do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem inicia uma nova forma de comportamento, exclusivamente humana. Humanidade esta que gera conflitos, que enfrenta dificuldades, que compreende, exige e vive nas contradições sociais vigentes.

Para Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, “(...) a língua é definida como expressão das relações e lutas sociais (2006, p.17)”. É por meio dela que palavras são enunciadas, são ouvidas, são silenciadas, permanecem no discurso interior do sujeito. Conforme apontado por Bakhtin; “(...) a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (BAKHTIN, 2006, p. 41).

Nesse sentido, os discursos entre ouvintes e falantes envolvidos em múltiplas relações evidenciam a polifonia e a dialogia, contribuindo para que a singularidade de cada enunciador possa ser contemplada ou não, falada ou silenciada, confrontada ou assimilada, produzindo sentidos.

O autor reforça que para que a linguagem realmente aconteça é necessário que haja unicidade do meio social e do contexto social imediato. Segundo Bakhtin (2006, p. 71):

(...) são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos para ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala.

Vigotski (2000) também pontua fundamentalmente a relação existente entre pensamento e palavra, mostrando que sua origem está no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, tornando-se, assim, produto do processo de formação do ser humano.

Os estudos desenvolvidos por este autor demonstram que no início do processo de desenvolvimento da criança, a linguagem apresenta-se num estágio pré-intelectual e o pensamento num estágio pré-verbal, desenvolvendo-se diferentemente num percurso próprio, mas, inter-relacionados. Essa relação entre

pensamento e linguagem é modificada, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo.

Vigotski (2003, p. 74) apresenta como primeira possibilidade de comunicação o gesto de apontar, feito pelo bebê nos primeiros meses de vida. Segundo o autor:

Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. (...) Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de outra pessoa*.

A descrição do nascimento do gesto de apontar mostra o papel do outro na significação da ação do bebê, proporcionando a conversão de um movimento puramente biológico para um movimento cultural, ou nas palavras de Vigotski: “um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações.” (VIGOTSKI, 2003, p. 74).

Da mesma maneira, pode-se estabelecer uma relação entre o gesto de apontar e a linguagem oral. É o próprio autor que apresenta algumas considerações a esse respeito no livro *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), quando afirma que ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem baseia-se em reações instintivas, incondicionadas, exemplificando, por meio do grito, que esse grito não é intencional; são as ações do outro com relação ao grito que tornam a ação intencional.

Nesse sentido, o autor destaca que a primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil não está relacionada ao desenvolvimento do pensamento e nem aos processos intelectuais da criança. Segundo ele:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. (...) o desenvolvimento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. (VIGOTSKI, 2000, p.111)

Ao bifurcar-se e encontrar-se, essas relações atuam para o aparecimento de uma nova forma de comportamento essencialmente humana. Torna-se

importante, então, perceber nos sujeitos os processos evolutivos de conexão entre o pensamento e a fala. Por isso, o método de análise de Vigotski é o da “*análise por unidades*”, entendendo por unidade um elemento que retém as propriedades do todo”. É com relação a essa unidade que o autor apresenta o significado da palavra, ou seja, “(...) a palavra sem significado é um som vazio que não diz nada, portanto é um critério da “palavra”. Mas, o significado da palavra é uma generalização ou conceito, inegavelmente atos do pensamento” (PINO, 2005, p. 141).

Para os estudiosos orientados pela perspectiva histórico-cultural, as línguas são dinâmicas, o que significa que as palavras se transformam, são históricas, o que faz com que a “relação entre o pensamento e a palavra também se modifique” (PINO, 2005, p. 142).

Pode-se então dizer que quando atribuímos uma significação ao gesto e “o outro transforma o sinal em signo”, o sinal torna-se ação consciente e propriamente o gesto (PINO, 2005, p. 146).

Falar em signo implica em falar em processos de significação, pois os signos ou sistemas de signos não são dados de uma vez por todas e o que os caracteriza é serem meios criados para significar, ou, em outros termos para produzir significação. Esta é, talvez, a maior diferença que existe entre o instrumento técnico – o qual, uma vez fabricado, permanece sempre o mesmo, só variando pela sua substituição por outro mais complexo – e o signo – cujo sentido é sempre refeito pela interpretação, mesmo quando se conserva por longo tempo nas práticas humanas (PINO, 2005, p.149).

É por meio dos sistemas sígnicos inventados pelos seres humanos, que as crianças adquirem o valor que as coisas do mundo têm, pois é nesse processo que a mediação semiótica assume função essencial, ou seja:

(...) o mecanismo da “mediação semiótica” opera como o conversor que permite a transposição de planos das funções humanas. (...) os signos permitem transformar o que é alheio à criança - os modos de falar, de agir, de pensar etc. dos outros – em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros. O signo realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal de significação – como o tem entendido a teoria clássica da comunicação -, mas seu conversor, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização (PINO, 2005, p. 160).

Após as considerações realizadas acima, ao retomar-se o foco do presente estudo, deve-se pensar em como as práticas sociais estão sendo significadas pelas crianças com deficiência intelectual ou como suas ações estão sendo significadas pelos outros.

No espaço da sala de aula, o aluno com deficiência vivencia complexas interações com seus professores e colegas. Nessas relações, os sentidos vão se produzindo, veiculados predominantemente pelas palavras carregadas de um conteúdo ideológico significativo. Segundo Bakhtin (2006, p. 95):

Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 95).

As palavras assumem um papel importante no processo de internalização, de recriação nas relações sociais, uma vez que é por meio delas que a criança “descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo” (PINO, 2005, p. 159). Nesse percurso de internalização, as formas culturais se transformam em processos internos, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. Para Bakhtin (2006, p. 17), “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento.”

A mediação semiótica assume função importante na teoria vigotskiana. Segundo Pino (2005, p. 135): “(...) Vigotski encontra, no papel que a mediação instrumental desempenha na teoria do trabalho social (...), a referência para fazer da mediação semiótica um equivalente daquela no plano psicológico.

No processo de internalização, as funções sociais tornam-se funções psíquicas superiores porque o signo é o mediador, que por ser criado pelo homem assume um papel ideológico. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 34):

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas as outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

A partir do conteúdo apresentado, pode-se enfatizar a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a formação da consciência.

1.2 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As funções psíquicas superiores desenvolvem-se a partir do movimento dialético entre o processo de desenvolvimento social da criança em colaboração com o meio sociocultural com o qual se relaciona. “É uma relação real entre pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

É neste processo de relações socioculturais que se pode pensar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças com deficiência intelectual.

Em seu livro: História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, escrito em 1931, Vigotski mostra que as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento do comportamento infantil consideram as crianças como um “adulto em miniatura”. Por isso, propõe o “estudo das peculiaridades positivas do comportamento infantil” (VIGOTSKY, 1995, p. 141).

Segundo o autor, todos os métodos mostram aquilo que a criança não tem com relação ao adulto e o que a criança com deficiência não tem em comparação com as crianças sem deficiência. Vigotski apresenta quatro teses gerais, que são de extrema relevância para o entendimento da constituição dessas crianças e que se resume aqui da seguinte forma:

A primeira delas diz respeito à história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência, que está constantemente estigmatizada pela deficiência, mostrando desde o princípio a debilidade entre o biológico e o cultural, o que leva a formas de conduta simplistas e elementares.

A segunda tese defende a ideia de que no desenvolvimento cultural da criança com deficiência há uma substituição de funções por vias colaterais que permitirão à criança compensar e realizar o que não conseguiria realizar diretamente, pois a substituição dessas funções é à base de todo o seu desenvolvimento cultural, oferecendo possibilidades completamente novas para o seu desenvolvimento.

A terceira tese refere-se ao papel dos signos como mediadores das formas culturais de comportamento e sua utilização e interpretação contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na quarta tese Vigotski aponta a desproporção existente entre o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual e o

desenvolvimento das funções superiores de conduta, o que leva essas crianças a uma incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento e de utilizá-los.

Considera-se que é necessária a compreensão das dificuldades vivenciadas pelas crianças com deficiência, mas é preciso trilhar os caminhos das possibilidades. O desenvolvimento da memória, da vontade, da atenção, da imaginação, da imitação e do gesto, pode apresentar-se como possibilidade de consciência e de controle de suas vidas, pois:

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, (...) à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas e um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p.80).

É importante ressaltar que o processo de desenvolvimento do sujeito e, aqui especificamente das crianças com deficiência intelectual, é um movimento dialético de apropriações. “As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VIGOTSKI, 2000, p. 23)

Este processo de internalização do meio cultural para a individuação “passa, necessariamente, por uma etapa externa do desenvolvimento, porque a função, a princípio é social”, sendo que as funções psíquicas superiores são “relações interiorizadas de ordem social, e fundamenta a estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1995, p.150).

(...) podemos identificar internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, de pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, (...) (SMOLKA, 2000, p. 27).

Essa atividade consciente constitui o complexo sistema de posições sociais e de papéis assumidos pelos diferentes sujeitos sociais, havendo uma relação fortemente determinada entre os modos de produção da sociedade e os modos de ser desses sujeitos, sujeitos com deficiência. Segundo Pino: “assumir a

tese de que as funções superiores são relações sociais *internalizadas*, (...) implica em assumir que toda relação social envolve o outro” (PINO, 2000, p.65).

Nesse sentido, pode-se dizer que as funções psíquicas superiores são relações sociais internalizadas, que nas palavras de Pino, “são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública.” (PINO, 2000, p. 72).

É nesse agregado de relações, que vai se constituindo, na unidade e multiplicidade dos papéis que assumimos, nas diferentes relações que vivenciamos. Isso implica na constatação de que:

(...) embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, recordar, sonhar etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, recorda, sonha, etc. é função da sua história social (PINO, 2000, p.73).

Nesse sentido, essa história social torna-se essencial para a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que nas palavras de Vigotski (1995, p. 151):

(...) no son produto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el próprio mecanismo que subyace em las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, em uma palavra, toda la naturaliza es social; incluso al convertirse em procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mesmo, conserva funciones de comunicación.

Vigotski (1995, p. 137) destaca ainda a importância da imitação, mas não a imitação com o sentido de ação puramente mecânica ou hábito, e sim aquela que “pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro”

(...) es la prueba con la imitación elaborada por nosotros, cuando el niño es testigo de como outro resuelve la tarea planteada y ace después lo mismo. (...) y comprender la imitación como um fator essencial em el desarrollo de las formas superiores del comportamiento humano (VIGOTSKI, 1995, p. 137).

Essa forma de conceber a imitação nos leva a um outro conceito desenvolvido por Vigotski, o de Zona de Desenvolvimento Proximal¹ e que pode nos ajudar nas reflexões a que se propôs, buscando-se compreender como a escola, o outro, pode contribuir para a constituição dessas crianças como sujeitos que aprendem.

1.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem são vistos como processos dialéticos, interdependentes, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Em seus textos, Vigotski propõe a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Freitas (2001, p. 27), desenvolveu seu estudo especificamente sobre o referido conceito. A autora diz que:

Vygotsky afirma existir dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é denominado nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (...). O outro nível, desenvolvimento potencial, é o que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações conjuntas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é extremamente importante para a discussão que se pretende realizar neste estudo, no qual queremos abordar a constituição de alunos com deficiência intelectual, focalizando as práticas sociais vivenciadas por eles no cotidiano da escola, com o intuito de analisar possíveis relações no que diz respeito à autonomia do sujeito.

Conforme apontado por Freitas (2001), o sujeito necessita do auxílio do outro para realizar, com ajuda, aquilo que futuramente conseguirá fazer sozinho.

¹Optamos em utilizar o termo Zona de Desenvolvimento Proximal, porque o material utilizado como referência para esta discussão foi a Tese de Doutorado de Ana Paula de Freitas (2001), na qual a autora discute, na íntegra do seu trabalho, o desenvolvimento de um sujeito com desenvolvimento atípico, com dificuldades de aprendizagem – (alteração neurológica: hipoperfusão frontal e temporal à esquerda), a partir deste conceito. Consideramos que os sentidos atribuídos por esta autora a este conceito são coerentes com a ideia essencial de ênfase às possibilidades de desenvolvimento contrário aos sentidos de imediatismo e obrigatoriedade de ocorrência, criticados por Prestes (2010, p.173), quando aponta o termo zona de desenvolvimento iminente como a tradução que melhor se aproxima do termo usado por Vigotski.

Isso revela a importância do outro no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mas esse movimento não acontece rapidamente, como estímulo-resposta; por ser dialético, reflexivo, ele acontece numa espécie de “drama” entre as pessoas. Sendo assim, “o processo de formação individual da consciência ou da constituição do sujeito acontece não só ‘intersubjetivamente’, mas também dialeticamente no funcionamento interpsicológico” (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998, p. 153).

Cabe ressaltar, também, que essa interferência do outro nem sempre é positiva. Estudiosos de Vigotski chamam a atenção para este aspecto, considerando que a tendência é conceber essa noção de forma simétrica, com harmonia ideal ou esperada, o que é uma visão equivocada, pois “(...) é preciso compreender os processos como recíprocos, pelos quais os sujeitos se constituem em relação a posições sociais definidas ou assumidas” (FREITAS, 2001, p. 50). Nesta relação de reciprocidade:

(...) “recíproco” é usado no sentido de ser inversamente relacionado, como o fortalecimento de um sujeito enfraquece o outro. Mas ainda, em um sentido mais profundo, podemos dizer que recíproco significa “constitutivamente relacionados” (...) (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998, p. 153).

É importante estar atentos aos diferentes modos de relação dos sujeitos com deficiência intelectual, e questionar: Como estas relações estão contribuindo para sua constituição? Quais as perspectivas de uma constituição, para a autonomia ou para a dependência? Ingênua ou crítica? Aprendendo ou não aprendendo? Segundo Freitas (2001, p. 51), “muitas vezes, é no silêncio, no gesto, no movimento do corpo que os sujeitos se constituem. E as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas.”

Nesse complexo processo relacional entre diferentes seres humanos, “nem sempre podemos identificar processos simultâneos ou até recíprocos pelos quais os sujeitos são constituídos em relação a algumas posições sociais definidas ou assumidas” (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998, p.153).

É nesse sentido que Vigotski enfatiza a necessidade de se criar meios e instrumentos para que a escola assuma o papel de “compensação social, educação social”. Ele é contrário à escola para pessoas com deficiência, centralizada na adaptação do mesmo à sua deficiência, e aponta a necessidade de uma educação

que busque a superação das dificuldades impostas pela deficiência. Dessa forma, a escola estará caminhando para a constituição de sujeitos autônomos.

1.4 AS PARTICULARIDADES DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DIFERENÇA E ALTERIDADE.

Quando se propôs a pesquisar a constituição do sujeito, assumindo a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico, tem-se como princípio que o posicionamento que se assume diante desse sujeito, interfere na sua constituição e na constituição do outro. Quando se trata deste outro com deficiência intelectual, essa relação apresenta-se mais complexa, pois se está acostumado a se relacionar com sujeitos “normais”. Num primeiro momento, estabelece-se uma relação “assistencialista e piedosa, postura esta, que Vigotski se opôs duramente” (GÓES, 2000, p. 13).

Sendo assim, torna-se imprescindível, para este estudo, pontuar duas questões essenciais, relacionadas ao processo de constituição das crianças com deficiência intelectual, são elas: diferença e alteridade. A partir dessas questões, pode-se repensar esta relação e contribuir para a mudança de mentalidade, tão necessária para que se favoreça o “enraizamento na cultura” das crianças com deficiência (GÓES, 2000, p. 5).

Mesmo concebendo que desenvolvimento humano é igual para todas as crianças, é importante ressaltar “que há peculiaridades na organização sócio-psicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais”. Essa complexidade nos conceitos de igualdade-diferença nos remete a pensar nas singularidades que expressam as totalidades. (GÓES, 2000, p. 5).

Biologicamente, o ser humano apresenta características similares, mas, no plano social e cultural, as diferenças marcam nossa história. Na perspectiva histórico-cultural, as diferentes histórias que envolvem o ser humano e sua formação contribuem para a compreensão da constituição dos sujeitos.

Refletir sobre a constituição do sujeito com deficiência intelectual, nos processos de interação na escola, leva-se a repensar o processo histórico e cultural desses sujeitos, considerando como os “diferentes” estão se formando nesse espaço.

As diferenças constituem características fundamentais para a constituição do sujeito. Diferenças estas que estão presentes na diversidade cultural, diferenças entre sujeitos, diferenças econômicas, sociais, étnicas, religiosas, enfim, diferenças que nos constituem como seres humanos. Entretanto, vivenciam-se também práticas e relações em que essas diferenças são marginalizadas, consideradas inferiores ao “sujeito típico, normal”.

Góes (2007, p. 81) aponta sua preocupação com relação às semelhanças e diferenças, que são vivenciadas, no cotidiano da escola, por crianças com deficiência, atuando diretamente no processo de “significação de si”.

Segundo a autora, a partir da abordagem histórico-cultural, o sujeito se constitui nas relações que estabelece no meio social, internalizando as experiências vivenciadas no grupo social, sendo que o outro e a cultura “lhes oferecem múltiplas referências identitárias”. A autora destaca que:

... o encontro com aqueles que compartilham a característica de sua diferença deve ser um componente necessário das relações vividas, ou melhor, é uma condição desejável para sua formação, para que as experiências internalizadas e reconstruídas permitam-lhe situar-se no mundo e significar-se como alguém que pertence a vários coletivos e, adicionalmente – porém não de maneira secundária-, a um coletivo específico, vinculado à diferença\ deficiência que apresentam. (GÓES, 2007, p.83)

Outro autor que contribui para a discussão sobre a diferença é Skliar (2006), segundo o qual “(...) o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a melhor definição de diferenças, mas em como se inventa e reinventa-se cotidianamente, aos outros ‘diferentes’ uma alteridade ‘diferente’”. O autor enfatiza a importância de perceber, nas diferenças, elementos essenciais na constituição humana, pois por meio delas podemos compreender “o mais inquietante e perturbador mistério de ser humano”, específico, inconcluso, contraditório. (SKLIAR, 2006, p. 24).

A “différance” não é uma distinção, uma essência, ou uma oposição, mas um movimento, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é, em princípio, oposicional. As diferenças são, isso sim, diferenças políticas e, portanto, diferenças de oposição (SKLIAR, 2006, p.22).

A diferença assumida e percebida desse modo remete-se à imprevisibilidade do ser humano, como apresenta Bakhtin, na elaboração do conceito de excedente de visão; segundo ele, “(...) *excedente* sempre presente em

face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2011, p.21).

É nessa condição de assumir posições entre diferentes que a relação da alteridade se estabelece, ou seja, a partir deste presente vivenciado entre os diálogos estabelecidos. O eu-outro me propicia enxergar nele, o que ele mesmo não enxerga, e também o outro em relação a mim. Nesse movimento, distintas histórias de relações a partir do excedente de visão, nos constituem. Essa constituição se faz a partir da diferença que, conforme Geraldi (2007, p. 50), “não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes esconde-se desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”.

Essa partilha nos remete a pensar neste outro que se constitui, por meio das palavras ditas, por meio do olhar que aprova ou discrimina, por meio de um sorriso que cativa ou envergonha, este outro presente e ausente, mas, que está nas relações constituindo-se como “eu”. Geraldi (2007, p. 54) nos diz:

O espelho, são muitos. E ainda que devolvam, bons ou maus, favorecendo ou detraindo, imagens que vemos, resta a pergunta: como somos, no visível? Somente o outro pode dizer e os outros são nossos espelhos muitos, mas nas relações com eles é preciso estar aberto à diferença para que o praticamente imudado se torne mudado.

A análise desta relação da alteridade é complexa se a analisar tomando como referência a pessoa com deficiência. Como os outros serão nossos espelhos? Como o imudado pode ser mudado? Conforme o autor, “... identificar-se pela diferença é aprender a conviver com o inusitado; reencontrar os sonhos abortados...” (GERALDI, 2007, p. 54). É poder ser humano, com todas as contradições, conflitos, sonhos, pesadelos, verdades, mentiras, erros e acertos, poder viver esta humanidade repleta de problemas e de possíveis soluções.

São essas relações que perpassam a nossa constituição e a constituição do outro. Percebe-se o outro a partir de sua incompletude histórica, na sua expressão, na sua subjetividade.

Toda relação social que o sujeito vivencia concretamente no espaço escolar torna-se imprescindível para sua constituição, para o seu processo de subjetivação. Nesse sentido, é necessário entender que quando se fala em relações sociais, não se está delimitando essas relações às interações face a face, mas está pensando nas relações históricas vividas pelo sujeito. O foco neste trabalho está

relacionado ao espaço escolar. Este “espaço social” abrange diferenças sociais, intelectuais, encontros e desencontros, conflitos, resistências, acomodações. Nele, as vozes assumem sentidos e significados, as palavras intervêm e interagem, e ...

... cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 66).

Pode-se intuir que as expressões, as ações, os gestos, as palavras e a própria compreensão que temos a respeito do outro, e, neste caso, o outro com deficiência intelectual, interferem diretamente no seu desenvolvimento. Sua constituição está relacionada aos momentos e situações que este sujeito vivencia em todos os espaços que frequenta e também na escola.

Ao incorporar esses saberes e práticas em sua própria subjetividade, ele estará formando-se, estruturando-se como sujeito pertencente àquela comunidade, aquele meio social, à escola. Vemos, assim, que o sujeito vai se constituindo em eventos interativos, nas atividades discursivas, promovendo a elaboração compartilhada de conhecimentos. Conforme nos destaca Molon (2011, p. 617), “(...) a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica”.

Essa historicidade tem um papel fundamental na formação do sujeito e, como aponta Vigotski (1997), ganha um sentido significativo no estudo das pessoas com deficiência. Para ele, ao estudar a criança com deficiência intelectual, é importante saber “(...) como acontece seu desenvolvimento, a reação da sua personalidade neste processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade encontrada por esta deficiência.” (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

CAPÍTULO 2 – OS SUJEITOS, O CAMINHO E OS MODOS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas sim, consistência sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.
(BERNADETE A. GATTI)

2.1 A CHEGADA NA ESCOLA

Quando chego à escola, após conversas, apresentação do projeto e autorizações assinadas, começo a “olhar” e a perceber os sujeitos da pesquisa: um menino e uma menina; ele com a deficiência diagnosticada, Síndrome de Down, e ela, nenhum diagnóstico, nada aparente, era o olhar da professora dizendo que era uma criança ansiosa, angustiada, que sofria para produzir e, de certa forma, que isso estava prejudicando o seu desenvolvimento.

Após algumas semanas, algo nos dois chama a minha atenção. Noto algumas “ausências” no cotidiano da escola, ausências no envolvimento com as atividades, no diálogo, na interação com outros alunos e com a professora. De alguma forma, a participação desses sujeitos é limitada. Eles ficam à margem daquilo que é desenvolvido pelo grupo.

Considera-se importante, expor alguns pressupostos que me orientaram na condução do estudo aqui apresentado. O primeiro diz respeito à “falta”. As crianças com deficiência, na maioria das vezes, são vistas como sujeitos que têm falta de atenção, falta de compreensão, falta de concentração, ou ainda, falta de visão, falta de audição, falta de um intelecto capaz de aprender. Se olhar para a deficiência apenas como a falta de algo ou de alguma coisa, estará concordando com uma perspectiva puramente biológica e patológica, ou seja, a deficiência é tratada como doença, precisando do auxílio médico, de medicamentos adequados para sua “melhora”.

Esta forma de olhar, segundo Vigotski (1997), não dá conta de explicar ou contribuir para a superação das dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência. Em seus textos sobre defectologia, escritos entre 1924 – 1934, esse autor aponta a possibilidade de outra trajetória, uma trajetória de presenças, de

positividades, compensatórias, de avanços na compreensão, na linguagem, presenças marcadas para e pelas possibilidades criadas nas relações sociais.

O segundo pressuposto refere-se à característica social da constituição humana. A criança é um ser social que se constitui na relação com outro. Um outro que a constitui, por meio das palavras ditas, do silêncio, por meio do olhar que aprova e discrimina, por meio de um sorriso que cativa ou envergonha; este outro ausente e presente, mas que está nas relações, constituindo-a como “sujeito”.

A partir desses pressupostos, considero que a criança com deficiência intelectual vai se constituir a depender de como a escola ou os outros, aqui representados pelos professores, colegas e funcionários da escola, a significarem. Se for valorizada e considerada capaz poderá desenvolver a autonomia; mas se for desvalorizada, considerada incapaz e desacreditada, não poderá se tornar independente, crítica e reflexiva.

2.2 O ENCONTRO COM BETO E BIA

Olho para a prática vivenciada a partir da teoria. Olho para o Beto², 8 anos, com uma síndrome diagnosticada, que marca a sua inserção no grupo cultural. E que marca é essa? A marca do diagnóstico que levou sua mãe a uma depressão mesmo antes de Beto nascer, ao saber, no pré-natal, que seu filho tinha Síndrome de Down.

Essa marca impediu manifestações sociais comuns de comemoração pela chegada de um bebê, fragilizou a criação de vínculos importantes para a segurança de Beto. E tudo isso antes que qualquer dificuldade orgânica, física, tivesse se manifestado. O déficit não está na deficiência em si, mas na maneira como esta é significada pelo grupo cultural. Conforme apontado por Góes: “O homem significa o mundo e a si próprio, não de forma direta, mas através da experiência social” (GÓES, 2000, p. 4).

Considerando que essas experiências e relações são fundamentalmente constitutivas do sujeito, nos aspectos históricos e culturais, como Beto vem se constituindo? Como a deficiência vem sendo significada no seu cotidiano?

²Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças pesquisadas.

Ao contrário de Beto, Bia, 8 anos, não possui nenhuma deficiência diagnosticada; nada no seu biológico demonstra que possa ter alguma deficiência. A ausência vivenciada por Bia foi outra. Bia foi concebida por um casal usuários de drogas e alcoólatras. Recolhida pelo Conselho Tutelar, foi encaminhada para a adoção. Não tem marcas no corpo, físicas, mas uma marca na sua história. Marca que pode ser modificada se a presença de outra família lhe proporcionar novas possibilidades, novas perspectivas, mas que pode constituir um obstáculo para seu desenvolvimento, pois esse desenvolvimento estará atrelado às posturas que a família assume e assumirá com ela, para ela. Conforme Mafezolli:

A família permite que criemos formas de significação tanto dentro de sua própria dinâmica de convivência, quanto de outras esferas sociais. Na medida que vamos crescendo e nos desenvolvendo, ela nos ajuda ou não a sermos cada vez mais indivíduos autônomos.(2004, p. 59).

A importância do outro, particularmente da mãe, na formação da consciência de si mesmo, foi apontada por Bakhtin (2011, p. 374), em apontamentos de 1970 – 1971, ao discutir a relação eu-outro. Em suas palavras:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade (...). A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

O autor enfatiza como a relação social contribui no processo de constituição de si mesmo. Em nosso estudo, podemos pensar como as relações de Beto e Bia, nos diferentes contextos sociais, colaboram para a constituição desses sujeitos. O que os outros (pais, professores e colegas) estão dizendo para Bia e Beto? Em que entonação e tonalidade?

As crianças pesquisadas, cujos nomes apresento como Beto e Bia, ajudaram-me a entender um pouco mais as peculiaridades humanas. Por isso tecerei, aqui, algumas informações, recortes relevantes para o presente trabalho sobre a história de vida desses dois sujeitos, informações estas obtidas por entrevistas com os pais das crianças e também com a professora dos mesmos. O Beto, por participar da sala de AEE, possui também a “Ficha de Diagnóstico da História Vital”, que me ajudou a compreender melhor sua história. Inicio a apresentação dessas crianças, relatando um pouco da história do Beto e em seguida da Bia.

2.2.1 A História de Beto

Um menino de oito anos, nascido em maio de 2004. Seu pai tem 48 anos, é aposentado, com formação técnica em eletrotécnica, sua mãe, com 47 anos, é do lar, ambos com ensino médio completo. A família possui condição econômica-sócio-cultural média.

A gravidez de Beto não foi planejada, mas foi bem-vinda e tranquila, até saberem que seria um bebê com Síndrome de Down. Beto é o segundo filho; seu irmão mais velho tem atualmente 17 anos; a família é composta de quatro pessoas.

Segundo o pai, foi durante o pré-natal que veio o diagnóstico da Síndrome, “(...) foi feito os exames, foi comprovado, foi um baque, sempre é né. A gente não espera isso e acontece (...)”. (Sic do pai)

A notícia desencadeou um processo depressivo na mãe de Beto, que precisou tomar medicamentos para a depressão, o que se mantém até os dias atuais. Beto nasceu de parto normal, não foi amamentado.

Não apresentou nenhum problema de saúde. Segundo o pai, “ele ia ao pediatra como se fosse normal”, querendo indicar que ele ia regularmente para que o seu desenvolvimento tivesse um acompanhamento especializado. Atualmente é medicado com remédio para o hipotireoidismo.

Começou a frequentar a APAE a partir dos quatro meses, todos os dias, no período da tarde; num outro estado, onde moravam.

Quando o pai se aposentou, retornaram para Santa Catarina, já que era o estado de origem do casal. Beto, com três anos, continuou frequentando a APAE, mas a rotina era diferenciada; era apenas duas vezes por semana no período da tarde. Foi então, que os pais decidiram matriculá-lo numa creche, para que frequentasse todos os dias. Beto ficou na mesma instituição até completar a Ed. Infantil. Depois disso, foi matriculado no Ensino Fundamental, no 1º ano, na escola onde estuda até hoje.

Com relação ao desenvolvimento de Beto, o pai relata que ele engatinhou com dois anos de idade e começou a andar depois dos 3 anos; não usou chupeta, mas toma mamadeira até os dias atuais.

Na linguagem, Beto apresenta algumas trocas, dificultando a compreensão do seu dizer; frequenta a fonoaudióloga e a psicopedagoga.

Beto não repetiu nenhum ano de escolaridade. Segundo o pai, depois que entrou na escola “ele teve uma evolução muito maior do que na creche (...) a gente vê pelo tipo de atividade que ele faz, ele não consegue acompanhar o restante da turma, (...) mas tá desenvolvendo da maneira dele.” (Sic do pai)

Sua relação com os colegas, com a estagiária e a professora, segundo o pai, é muito boa, e é uma criança que tem facilidade em fazer amizades.

A estagiária que o acompanha, há um ano, diz que seu comportamento melhorou bastante, “(...) antes era bem assim, vamos dizer infantil, assim, ele cuspiam, ele batia nos coleguinhas, chamava palavrão, (...) tocava o óculos no chão. Agora não, ele respeita todo mundo.”

Com relação à sua aprendizagem, o que está na sua ficha do AEE, é que ele não está alfabetizado e que escreve bem pouco. O pai e a professora da sala de AEE dizem: “a coordenação motora dele não é muito boa”.

Na sala de AEE Beto é atendido individualmente. Segundo a professora de AEE, isso se dá por ele necessitar do desenvolvimento de muitos aspectos, entre eles: “comunicação, memória e coordenação motora e pelo fato dele ainda não estar alfabetizado, eu ainda acho que não é o momento”. (Sic professora do AEE). A professora refere-se ao fato de colocar outra criança junto com o Beto no atendimento, pois acredita não ser este o momento adequado.

2.2.2 A História de Bia

Uma menina de 8 anos, nascida em julho de 2004. Sua mãe e seu pai são pequenos empresários, com uma oficina no bairro onde moram; ambos possuem ensino médio completo. A família possui uma condição econômica-sócio-cultural média.

Bia é filha adotiva de um casal que sempre quis adotar uma criança. O casal já tinha dois filhos, com diferença, do primeiro para o segundo, de apenas um ano e três meses de idade.

Foi só depois de oito anos do nascimento do filho mais novo, que a ideia de adoção começou a ser cogitada pela família. Começaram a encaminhar a documentação para fazer o pedido, mas, devido à burocracia, acabaram desistindo.

Mais dois anos se passaram e a consolidação do desejo aconteceu. A documentação foi entregue no Fórum da cidade.

Segundo a mãe, ela preferia uma criança recém-nascida, de pele clara, pois o seu desejo era de não contar que a filha era adotiva; ela gostaria que a menina não soubesse, porém, não aconteceu conforme o planejado.

Após quatro anos de espera, os pais foram avisados que poderiam visitar uma menina para ver se gostariam de adotá-la. Ao chegar no orfanato a menina tinha oito meses e não tinha pele clara. Segundo a mãe, “foi uma troca de carinho, troca de amor, assim, já no primeiro encontro. Ali eu disse: Se não for ela, não vai ser outra criança.” (Sic da mãe)

Após esse primeiro contato, os pais ficaram aproximadamente de três a quatro meses visitando-a no orfanato, e ela foi definitivamente para a casa da nova família, quando já estava com um ano e um mês, em agosto de 2005.

O que a mãe sabe da Bia, anterior a sua adoção, são algumas informações que as pessoas do orfanato lhe deram. Segundo ela, os pais biológicos eram alcoólatras e usuários de drogas, por isso, já eram acompanhados pelo Conselho Tutelar desde a gestação da mãe biológica, pois tinham uma moradia precária. Após o nascimento da Bia, a menina não teve os cuidados necessários para uma vida saudável, o que levou o Conselho Tutelar a colocá-la numa creche para que a menina tivesse ao menos a alimentação garantida; os pais não a levavam para a creche. A menina também foi hospitalizada com problemas pulmonares e como a negligência com o bebê permaneceu, por ordem do juiz, a menina foi recolhida e colocada num orfanato para a adoção.

Após a adoção, com um ano e um mês de idade, ela pesava seis quilos; usava roupas de bebê. Nesse período, teve crises convulsivas, não engatinhava e nem sentava. Começou a andar e deixou de usar fraldas com dois anos e meio. Faz tratamento com o neurologista há três anos, com acompanhamentos de seis em seis meses; também teve acompanhamento do fonoaudiólogo e psicólogo durante dois anos e meio.

Atualmente, Bia faz tratamento com o pneumologista, com consultas a cada dois meses, devido à pneumonia e bronquite que teve algumas vezes.

Com relação à linguagem, ela fala pouco e muito baixinho, fazendo algumas trocas, dificultando o entendimento sobre o que fala. Diz a mãe: “a fala dela até hoje eu corro atrás. A gente levou ela agora pra colocar aparelho, pra ver se

ajudava, porque a gente fez fono, ela gaguejava muito, a gente fez psicóloga. Aí disseram que era porque o céu da boca que era muito fechadinho, tem que colocar aparelho pra abrir”. (Sic da mãe)

Bia está nesta mesma escola desde o Jardim. Entrou a partir dos quatro anos, não reprovou nenhum ano. Durante o período de Educação Infantil, segundo a mãe, foi muito tranquila, pois as atividades eram por meio de brincadeiras, mais socialização, “no começo tudo era festa”. (Sic da mãe)

As dificuldades começaram a aparecer no primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com relação à escrita e à leitura.

2.3 O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal, numa cidade do estado de Santa Catarina. Foi realizada, mais precisamente, numa turma do 2º ano e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram escolhidas duas escolas porque um dos sujeitos pesquisados estuda na sala regular de uma das escolas e é atendido na sala de recursos (AEE) em outra escola. Considerando-se que a proposta deste estudo foi buscar os indícios de constituição do sujeito, percebeu-se a necessidade de acompanhá-lo nos diferentes espaços de relações que vem experimentando e vivenciando. Bia e Beto estudam na mesma escola, no 2º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Beto é atendido na sala de Atendimento Educacional Especializado em outra escola.

Num primeiro momento, meu interesse enquanto pesquisadora era acompanhar uma criança, mas ao chegar na escola para uma primeira conversa com a professora e a partir do seu contato com o projeto de pesquisa, foi-me solicitado que eu também tivesse um olhar sobre outra criança da sala, pois a professora percebia que o seu desenvolvimento apresentava-se de maneira peculiar, e, de alguma forma, sentia um pouco de dificuldade em contribuir para o seu desenvolvimento, pois essa criança possuía apenas uma hipótese diagnóstica de deficiência intelectual.

Os sujeitos da pesquisa foram Beto e Bia, ambos com oito anos. Beto e Bia foram acompanhados na sala de aula regular e apenas Beto na sala de AEE. Essa etapa de acompanhamento foi realizada no período de julho a agosto de 2012,

diariamente, sendo que conforme a dinâmica da sala de aula, esse acompanhamento em alguns dias tiveram duração de duas horas, outros dias de três horas e outros ainda com quatro horas.

A intenção desse percurso foi perceber os indícios do processo de constituição dos sujeitos com deficiência intelectual e buscar compreender possíveis caminhos de desenvolvimento e aprendizagem de Beto e Bia, que possibilitassem a autonomia, procurando analisar, a partir das relações que estabeleciam e das práticas vivenciadas, as peculiaridades de sua constituição.

Durante as observações, privilegiou-se a análise detalhada do processo vivido pelas crianças no cotidiano da escola, num espaço de tempo relativamente curto. O recurso utilizado foi o de vídeo-gravação, pois esta forma de registro possibilita ao pesquisador observar com mais detalhes e reproduzir os momentos por mais vezes, no sentido de captar alguns elementos que podem ter passado despercebidos durante a vivência do momento, contribuindo para qualificar ou aprimorar as interpretações, compreensões e possíveis análises. As filmagens foram feitas pela própria pesquisadora, com duração de duas, três, e algumas vezes de quatro horas, diariamente, dependendo da dinâmica da sala de aula e dos momentos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

As atividades gravadas foram todas transcritas ortograficamente, para, posteriormente, serem feitos os devidos recortes, em episódios considerados significativos para o propósito do estudo, e, conseqüentemente, as análises. Sendo assim, procurou-se tecer o processo de constituição das crianças com deficiência intelectual.

Também como recursos foram utilizados os registros escritos em diário de campo e anotações, pois estes possibilitaram complementar e contextualizar as diferentes situações vivenciadas, na sala de aula, no letramento³, no recreio e, no caso de Beto, na sala do AEE.

Outro procedimento utilizado como registro de informações foi a entrevista que envolveu educadores (2), familiares (pai e mãe) das crianças e a estagiária que acompanha Beto há um ano. No que se refere aos educadores, participaram das entrevistas: Professora Maria – sala regular, Professora Paula – sala de Atendimento Educacional Especializado, e a estagiária Sílvia, estas últimas

³ Mais adiante do texto, irei explicar um pouco mais sobre esta aula.

atuam apenas com Beto e não com Bia. Quanto aos familiares, participaram das entrevistas o pai de Beto e a mãe de Bia.

É importante explicar, que as entrevistas realizadas não foram em forma de perguntas e respostas, buscou-se, por meio do diálogo, produzir alguns enunciados a respeito dos sujeitos da pesquisa, entendendo que é na interlocução que os sentidos vão sendo produzidos, conforme os horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado.

Os sujeitos da pesquisa (Beto e Bia) e as pessoas de sua convivência (pais, professores, estagiária) podem explicitar aspectos gerais de sua constituição, revelando explicações de como as relações sociais vivenciadas pelas crianças com deficiência influenciam no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem, focalizando as atitudes autônomas.

2.4 OS MODOS DE ANÁLISE

Neste estudo, tomou-se como referencial a perspectiva histórico-cultural que tem, em Lev Semiovitch Vygotsky, seu principal precursor na área da psicologia. Vigotski buscou explicações para a complexidade humana, elaborou teoricamente que o desenvolvimento humano é socialmente e historicamente constituído, tentando desta forma, trazer para a psicologia uma visão marxista, materialista do desenvolvimento humano.

No Materialismo Histórico-Dialético, o ser humano é visto como sujeito que atua ativamente na sua vida e nas relações sociais que estabelece. Nessa perspectiva reconhece-se que para entender as contradições vivenciadas é necessário entender os fatos historicamente construídos e as relações superestruturais que são apresentadas, que a sociedade capitalista vem negando ao ser humano. Nessa sociedade, “a divisão capitalista do trabalho e mesmo a atividade profissional exercida atendem aos interesses particulares dos grupos dominantes e só eventualmente aos dos produtores” (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003, p. 52).

A sociedade precisa ser pensada nos âmbitos sociais, políticos e econômicos, como processos que contribuem para a sua história. História esta vivida, praticada por seus homens e mulheres. Nessas vivências, aparecem as relações desses sujeitos com o trabalho, com os modos de produção, que fazem

parte dessa superestrutura social. Sanchez Vázquez (1977, p. 429), em seu livro *Filosofia da Práxis*, afirma que:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre a natureza e o homem, processo no qual este realiza, regula e controla sua própria ação, seu intercâmbio de matérias com a natureza. Nesse processo o homem enfrenta como um poder natural a matéria da natureza...E ao mesmo tempo em que desse modo age sobre a natureza exterior a ele e a transforma, transforma sua própria natureza (...).

É nesta relação de transformação, que Vigotski também busca superar e transformar as concepções psicológicas de sua época, partindo então para uma psicologia concreta.

Para superar essa crise, era necessária a criação de uma psicologia geral, social, dialética, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos demandas de uma instância intrapsíquica individual. (ZANELLA, et al, 2007, p. 27)

Focalizam-se as interações entre essas crianças e seus interlocutores, de modo a identificar como as relações sociais e as práticas vivenciadas influenciam no processo de constituição das mesmas, pois entende-se que este processo de evolução humana, na sua historicidade, relações sociais e culturais, num movimento dialético, contribuem para melhor compreender, interpretar, entender e analisar o processo de constituição do sujeito com deficiência intelectual.

Mas como captar no cotidiano da escola, fenômenos que evidenciem, explicitem o processo dos sujeitos constituindo e constituindo-se nas relações que estabelece, nas práticas escolares vividas? Zanella, et al auxiliam quando apresentam a tarefa do pesquisador:

A tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação. Afirma-se assim a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade (ZANELLA, et al, 2007, p. 28).

Ao buscar analisar esses aspectos que são isolados, mas que fazem parte de um todo, é que conseguiremos perceber o movimento de fenômenos que manifestam e determinam uma totalidade. Vigotski propõe uma análise dos processos, procurando estudar a origem dinâmico-causal.

Segundo Góes (2000), Vigotski propõe a busca de uma análise por unidades, definindo a unidade como — aquela instância de recorte que conserva as

propriedades do todo que se pretende investigar. Para Vigotski, “a unidade é o componente vivo do todo (GÓES, 2000, p. 14)”.

Esta forma de análise, denominada análise microgenética, permite a percepção de detalhes dos processos vividos em sala de aula; permite perceber as relações estabelecidas pelos sujeitos da e na pesquisa. Segundo Góes (2000, p. 15):

(...) essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração de eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Para a análise dos processos dialógicos, toma-se por base a perspectiva enunciativa-discursiva, a qual dialoga com a teoria histórico-cultural. Por meio dessa análise, busca-se identificar, nas práticas sociais vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual, o fluxo das enunciações e examinar os processos de significação e sentidos elaborados por esses sujeitos. Essa perspectiva aponta as condições da comunicação ligadas às estruturas sociais, permeadas por um conteúdo ideológico, que por meio da palavra como signo torna-se “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 36).

A colocação de Bakhtin (2006) levou à seguinte questão: que palavras às crianças com deficiência intelectual estão ouvindo e pronunciando, a que ideologias essas palavras pertencem? A perspectiva enunciativa-discursiva colabora no sentido de melhor compreender a força dos fenômenos ideológicos. Segundo Bakhtin (2006, p. 36):

(...) a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias. A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos.

Mas, o próprio autor enfatiza a dificuldade de perceber as transformações ideológicas, por se apresentar “como um conjunto único e indivisível.” Bakhtin (2006, p. 39), argumentando que:

(...) toda explicação deve ter em conta a diferença quantitativa entre as esferas de influência recíproca e seguir passo a passo todas as etapas da transformação. Apenas sob esta condição a análise desembocará, não na convergência superficial de dois fenômenos fortuitos e situados em planos diferentes, mas num processo de evolução social realmente dialético, que procede da infra-estrutura e vai tomar formas nas superestruturas.

O pesquisador precisa estar atento às singularidades representativas das relações num contexto histórico-social; por isso, pode-se afirmar que na “pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto.” (FREITAS, 2007, p. 29); esse contexto com diferentes histórias, entrelaçando-se e conferindo nova significação. Conforme apontado por Kramer (2007, p. 60), “o homem é gerado na cultura; ele pode fazer história e contar história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente”.

O modelo do paradigma indiciário, proposto por Ginsburg, trouxe contribuições para o desenvolvimento do estudo aqui proposto que articula sinais, pistas, marcas, indícios em contextos que precisam ser “lidos” e interpretados. Conforme Góes (2000, p. 19), “apesar de privilegiar o singular, não se abandona a ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado”.

A partir do referencial exposto, focalizando as relações estabelecidas nas práticas escolares vivenciadas por Beto e Bia, organizamos os dados em três eixos temáticos, entendendo que melhor contribuirão para as análises e compreensão de como os sujeitos com deficiência intelectual estão se constituindo no espaço escolar. O primeiro eixo reúne situações em que o outro faz a tarefa pelo aluno; o segundo refere-se à situações em que há atividades partilhadas, coletivas; e o terceiro trata de situações em que os alunos buscam realizar a atividade com autonomia ou que os outros dão espaço para a conquista da autonomia.

No próximo capítulo apresenta-se os episódios e seus recortes com as possíveis análises.

CAPÍTULO 3 – AS PRÁTICAS VIVENCIADAS POR BETO E BIA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Neste capítulo apresentam-se as situações vivenciadas por Beto e Bia, nas condições concretas das relações de ensino, procurando olhar para detalhes (muitas vezes negligenciados) que revelem como estes sujeitos com deficiência intelectual foram significando-as e se significando-singularizando; busco apreender se o vivido possibilitou, ou não, a conquista de modos auto-regulados de agir pelos sujeitos, frente ao horizonte de possibilidades que se lhes apresentava.

3.1 SITUAÇÕES EM QUE O OUTRO ATUA FAZENDO POR ELES.

Episódio do dia 06-07-2012 - Beto na sala regular aula de matemática.

(A atividade proposta consistia de um problema de matemática envolvendo relações entre figuras geométricas de diferentes grandezas (cubo e quadrado). A tarefa foi enviada para casa, mas como a professora percebeu que a maioria das crianças não conseguiu resolver corretamente, ela retomou o exercício. Para isso ela entrega uma reta numérica em tamanho grande com um metro de comprimento e numerais escritos até cem. Essa atividade é do livro de matemática. As carteiras estão organizadas em forma de quadrado. A professora está posicionada em frente ao quadro e faz a explicação da atividade. A estagiária está ao lado de Beto, com o lápis na mão e um retângulo vermelho).

Prof^a: *Agora a Maria lê bem alto a letra "C". Psiu, deu, oh! Deu (...)*

Prof^a: *Oh! A Maria está lendo, eu quero todos escutando ela lê.*

Maria: *Se Márcia tivesse 19 quadrados, quantos cubos ela poderia montar? Sobraria algum quadrado?*

(Enquanto a menina lê o que foi solicitado, a estagiária acompanha a leitura apontando com o lápis o que a menina está lendo, o Beto olha para o lugar indicado).

Prof^a: *Se ela tivesse 19 quadrados, pra que que ela usou os quadrados, pra fazer o que?*

Menino: *O cubo.*

Prof^a: *O cubo, ela usou quantos quadrados pra fazer o cubo?*

Turma: *Seis.*

Prof^a: *Seis.*

(Com a reta numérica no quadro, a professora vai explicando e marcando os numerais)

Prof^a: *É como se cada pontinho daqui fosse uma face, um quadradinho do cubo. Quantos quadradinhos do cubo, eu precisei usar pra fazer um cubo. Quantos quadradinhos, quantas faces?*

Menina: *Seis.*

Prof^a: *Seis. Então aqui oh! Tem uma (Marca no numeral 1 da régua um risco com giz, no quadro, na vertical) né? Começou do zero, este espaço é do primeiro. (Indica o espaço entre o número 1 e o número 0). Aqui tem dois, conta com o dedinho, vão acompanhando vocês aí na régua, todos acompanhando. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, (A professora vai contando e marcando no quadro).*

(A professora continua com a explicação no quadro, fazendo a contagem numérica, que representa o número de faces do cubo).

Estagiária: *Vamos marcar o dezoito aqui oh. (Marca na reta o número dezoito com o retângulo vermelho). A gente tem que chegar até aqui. (Aponta para o lugar onde está o retângulo vermelho).*

Estagiária: *A gente tem que contar de seis em seis, tá?*

Beto: *Tá.*

Estagiária: *Vamos ver quantas vezes que dá. Deixa eu pegar mais papeizinhos pra marcar.*

(A professora continua fazendo com o grande grupo e a turma está contando na reta coletivamente).

Prof^a: *Betinho, o dedinho lá pra contar Betinho.*

(Beto leva o dedo até a régua e começa a contar).

Estagiária: *Aqui oh!* (Coloca o lápis no número um da reta).

(A turma está contando o número seis).

Beto e a estagiária: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.*

Estagiária: *Então aqui a gente vai marcar né? Porque aqui deu seis.*

Beto: *Seis.*

Estagiária: *A gente vai colocar aqui uma marcação.* (A estagiária coloca a borracha em cima do número seis da reta).

Estagiária: *Agora a gente vai contar mais seis.*

Estagiária e Beto: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.* (A contagem é feita com a estagiária falando primeiro e apontando para cada número, o Beto fala em seguida).

Estagiária: *A gente coloca mais uma marcação aqui.* (Marca com um cubo de papel o número doze da reta).

Estagiária: *Agora vamos contar mais seis*

Estagiária e Beto: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.* (A contagem é feita com a estagiária falando primeiro e apontando para cada número, o Beto fala em seguida).

(A estagiária marca o número dezoito com outra borracha na reta).

Estagiária: *Sobrou o dezoito.* (Mostra para o Beto o dezoito na reta). *Vamos ver quantos que deu?*

(A borracha que estava marcando o número dezoito cai no chão).

Beto: *Caiu.*

Estagiária: *Não tem problema. Vamos ver quanto que deu?* (Estagiária aponta com o lápis para as marcações feitas na régua).

Estagiária e Beto: *Um, dois, três.* (A contagem é feita com a estagiária falando primeiro e apontando para cada número, o Beto fala em seguida).

Estagiária: *Três cubos.*

Beto: *Cubo.*

Estagiária: *Quantos cubos?*

(Beto olha para a estagiária, ela faz o número três com os dedos e mostra pra ele).

Beto: *Teis.*

Estagiária: *Três e sobrou um.* (Circula com o lápis o número dezoito na reta). *Até aqui no dezoito.*

Beto: *Ove.*

(A estagiária agora aponta para a primeira marcação feita na reta)

Estagiária: *O Beto contou seis e chegou aqui, formou um.*

Beto: *Um.*

(A estagiária agora aponta da primeira marcação até a segunda marcação feita na reta).

Estagiária: *Daqui até aqui tem seis e formou mais um.*

Beto: *Um.*

(A estagiária agora aponta da segunda marcação até a terceira marcação feita na reta).

Estagiária: *Daqui até aqui, tem mais seis e formou mais um.*

Beto: *Um.*

(A estagiária aponta para a primeira marcação feita na reta e conta um, dois, três. O Beto segue a sua contagem).

Estagiária: *Quantos?* (A estagiária mostra o número três com os dedos)

Beto: *Teis.* (Forma o número com os dedos, faz nas duas mãos).

Estagiária: *Aí e sobrou um, uma bolinha.* (Circula o número dezoito na régua).

Episódio do dia 06-07-2012 - Bia na sala regular aula de matemática.

(Enquanto Beto realiza com a estagiária a tarefa descrita acima, Bia está com o livro aberto na página indicada. Ela está com o lápis na mão sem ponta. A colega que está ao lado pede o lápis e a Bia não quer dar).

Menina: *Dá o lápis que eu faço a ponta.* (Pega o lápis da mão da Bia. A menina coloca o lápis em cima do livro da Bia. Pega o penal⁴ da Bia retira a borracha e tenta apagar o que está escrito no seu livro, não consegue apagar porque está mal posicionada, então joga a borracha no livro, a reta numérica da Bia cai no chão, ela abaixa-se pra pegar e não consegue. Então volta a copiar do quadro).

Menina: *Apaga tem que fazer a letra mais menor.*

(A Bia apaga o que está escrito no livro. Ela olha pro quadro e copia no caderno).

Prof^a: *Deu Bia? Tu conseguiu fazer Bia?*

(A professora aproxima-se da pesquisadora que está próxima da Bia).

Prof^a: *Tem uma dificuldade imensa na Matemática, até pra contar, incrível. Bia cadê a tua reta? Não é pra ficar no chão.*

(A Bia abaixa-se e pega a reta no chão).

Prof^a: *Tu contou com a prô? Tu contou até o número seis?* (Pega a reta numérica e coloca bem na frente da Bia) *Olha aqui! Quantos quadradinhos? Aqui amor oh! Segura aqui pra prô.* (Mostra a ponta da reta pra Bia segurar).

Prof^a: *Quantos quadradinhos ela tá usando pra formar este cubo aqui?* (Aponta para o desenho que está no livro).

(A Bia começa a contar na reta).

Prof^a: *Não.* (Encosta na mão da Bia). *Conta aqui na figura.* (Aponta para o livro. A Bia continua olhando para a reta. A professora toca com a mão na mão da Bia para chamar sua atenção).

Prof^a: *Bia, na figura. Quantos quadradinhos ela vai usar pra fazer esse cubo aqui.* (Aponta para a figura do livro novamente).

(A Bia conta bem baixinho).

Prof^a: *Tem dois aqui amor!* (Aponta para o desenho). *Conta de novo.*

(A Bia conta apontando para os cubos, agora fala um pouco mais alto).

Bia: *Um, dois três, quatro, cinco (...)*

Prof^a: *Não amor oh! Esse aqui são dois.* (Aponta para o desenho onde tem dois cubos juntos). *Um, dois, conta o resto vai.*

Bia: *Três.*

Prof^a: *Não, conta daqui.* (Segura a mão da Bia, leva até o desenho de onde ela deve começar a contar). *Um (...)*

Bia bem baixinho: *Dois, três, quatro, cinco, seis.*

Prof^a: *Seis. Agora conta aqui na reta o seis.* (Aponta para a reta que está na carteira da Bia).

Bia conta bem baixinho: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.* (A Bia conta acompanhando os números com o dedo indicador).

Prof^a: *Seis. Aqui deu pra fazer um cubo amor, oh!* (Pega o lápis e marca na reta o número seis).

Prof: *Aqui deu pra fazer um cubo. Agora tu vai contar mais seis pra fazer outro cubo.* (A professora fica segurando o lápis em cima da reta para que a Bia conte a partir do lápis).

Bia: *Um.* (Bia olha para a professora)

Prof^a: *Um.*

(Bia volta no número um).

Prof^a e Bia: *Um, dois (...)*

Bia: *Três, quatro, cinco, seis*

Prof^a: *Seis, chegou em qual número?* (Aponta para o número doze da reta).

Bia: *Doze.*

Prof^a: *Oh! Estava no seis, tu contou mais seis.* (Passa o dedo do número seis até o doze, junto com o dedo da Bia e quando chega no doze ela para).

A disciplina de matemática é considerada por muitos professores difícil no processo de ensino-aprendizagem da maioria das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Escolheram-se os episódios apresentados anteriormente porque eles permitem observar de que forma as crianças com deficiência intelectual

⁴ Em Santa Catarina, “penal” é a denominação dada ao estojo, onde as crianças guardam lápis e borracha.

estão vivenciando esta experiência e como têm sido ajudadas pelos colegas e/ou professores para superar suas dificuldades na aprendizagem dos conceitos implícitos nas tarefas. Em estudo específico sobre o processo de conceitualização das crianças, Fontana (2005, p.14) afirma que:

Os conceitos também têm uma história no curso do desenvolvimento individual. Como processos historicamente determinados e culturalmente organizados, as diferentes formas de generalização e de abstração, estabilizadas nos sistemas linguísticos, não se desenvolve naturalmente. Elas são apreendidas, incorporadas aos processos naturais (como os mecanismos sensórios, por exemplo), nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.

São nessas condições reais que se procura explicitar como Beto e Bia estão significando esse momento escolar e de que forma a aprendizagem pode impulsionar seu desenvolvimento. Pôde-se perceber, nos dois episódios, que são sujeitos diferentes (professora e estagiária) atuando com as heterogeneidades presentes na sala de aula; conseqüentemente, os modos de atuação com os sujeitos também se darão de forma diferenciada, mas há algo em comum nos modos de conceber especificamente esses dois sujeitos: ambas buscam o produto correto na resposta das crianças e não dão atenção ao processo de aprendizagem. A professora explicita a dificuldade de Bia. Diz: *“Tem uma dificuldade imensa na Matemática, até pra contar, incrível.”* (Sic da professora) A estagiária faz por Beto: *“Vamos marcar o dezenove aqui oh.”* (Marca na reta o número dezenove com o retângulo vermelho). *“A gente tem que chegar até aqui.”* (Aponta para o lugar onde está o retângulo vermelho). Informa a ele o que vai ser feito, em nenhum momento Beto é questionado sobre o que fazer, como fazer e para que fazer; ele não é envolvido na atividade, ele é informado somente sobre qual o resultado esperado. Essa forma de conduzir a atividade parece se relacionar a um não acreditar na possibilidade de aprendizagem desses sujeitos. Conforme destacado por Mafezzoli (2004, p. 88), tais atitudes contribuem para “uma significação subestimadora de si próprios”.

Essa postura diante de sujeitos com deficiência contradiz o caminho apontado por Vigotski (1987) em direção à legitimidade social, que nega a ideia de que as pessoas com deficiência estão condenadas à inferioridade.

Ao estudar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, Vigotski (2001, p. 113) apresenta outro aspecto da educação para essas crianças. Segundo ele:

(...) um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quanto respeita o pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças.

Os episódios nos dão pistas de como as práticas escolares interferem e atuam no processo de constituição do sujeito com deficiência intelectual, mas também apresenta outros aspectos considerados relevantes para o presente estudo.

Percebe-se que a dificuldade de entendimento do assunto estudado não é especificamente de Beto e Bia; a turma em geral está demonstrando dificuldades em entender o conteúdo exposto, por isso a necessidade de retomá-lo, pois conceituar números naturais a partir de figuras geométricas é algo complexo para as crianças em geral, mais ainda para aquelas com deficiência intelectual. Que percepções estão tendo do assunto estudado? Como pode haver desenvolvimento mental a partir das percepções?

No caso de Bia, quando a professora solicita que ela conte quantos quadradinhos precisa para formar um cubo; acontece o seguinte:

Profª: *Bia, na figura. Quantos quadradinhos ela vai usar pra fazer esse cubo aqui.* (Aponta para a figura do livro novamente).

(A Bia conta bem baixinho).

Profª: *Tem dois aqui amor!* (Aponta para o desenho). *Conta de novo.*

(A Bia conta apontando para os cubos, agora fala um pouco mais alto).

Bia: *Um, dois três, quatro, cinco (...)*

Profª: *Não amor oh! Esse aqui são dois.* (Aponta para o desenho onde tem dois cubos juntos). *Um, dois, conta o resto vai.*

Bia: *Três.*

Profª: *Não, conta daqui.* (Segura a mão da Bia, leva até o desenho de onde ela deve começar a contar). *Um (...)*

Nota-se a dificuldade que Bia tem para perceber e entender o que está sendo solicitado pela professora. Nota-se também a dificuldade da professora em avaliar e entender a resposta de Bia. Há claramente uma ruptura, uma quebra na comunicação. Uma não compreende a outra, o que impede a aprendizagem. Em experimentos nos quais as crianças têm que discriminar elementos individuais dentro de uma determinada forma, Luria (2001, p. 94) relatou que

(...) é tarefa bastante complexa para a criança; é claro, todavia, que só após o desenvolvimento de tal habilidade será a criança capaz de utilizar formas complexas de pensamento que requerem a habilidade de isolar à vontade, os elementos individuais, abstraí-los e operar com eles com relativa facilidade.

Essa dificuldade vivenciada e explicitada por Bia não é só dela; crianças sem deficiência também sentem dificuldades nesse tipo de atividade. Por isso, é necessário perceber, a partir da atividade, o que Luria chama de “expedientes básicos” (1986, p. 98) utilizados por Bia na execução da atividade, ou seja, o que ela já sabe? Qual a maneira utilizada por Bia, na resolução da atividade? Por que ela não conseguiu resolver a atividade?

Observando em que ordem tais expedientes aparecem, somos capazes de compreender os passos do processo pelo qual a criança desenvolve as habilidades culturais para contar e, uma vez mais, descobrir provas eficazes do tremendo e excepcional esforço que essa criaturinha precisa fazer antes de ser capaz de executar, fácil e automaticamente, operações numéricas que nos parecem tão simples e fáceis (LURIA, 2001, p. 99).

O que não se pode esquecer, é que a escola segue a lógica sociocultural e econômica do capitalismo, em que processos são negados, peculiaridades são desconsideradas, em que seres humanos têm que seguir padrões hegemônicos. Padrões esses que levam a professora a trabalhar um conteúdo que está no livro didático, livro este escrito por alguém que não conhece esse grupo, nem suas peculiaridades, que apresenta o conteúdo como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas essa maneira de conceber a formação de um cubo. Com isso, perdem-se no processo de ensino e aprendizagem, possibilidades de atuação autônoma de professores e alunos, pois ambos seguem um programa planejado, pensado, significado por alguém que não foram “eles” (professora e alunos), atores sociais, essenciais nesse processo.

Nessa perspectiva, “acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão” (SILVA, 2004, p. 37).

Episódio do dia 06-07-2012- Beto na sala regular e a escrita

(As crianças estão sentadas nas carteiras em forma de “U”, a professora está posicionada no fundo da sala com o retroprojeto ligado para que as crianças escrevam as palavras estudadas em dupla, palavras estas retiradas da letra de uma música que foi ouvida e cantada na sala. **Música: Era uma vez**, de Sandy e Júnior).

Profª: *Vem Beto.* (Enquanto o Beto dirige-se até a professora, ela tira algumas carteiras que estão no caminho dele.) *Eu acho que ele não vai ...*

Menino: *Saber?*

Profª: *Não! Alcançar ali porque ele é bem baixinho. Igual a prô né? (A professora acredita que o Beto não vai alcançar no retroprojeto para escrever a palavra estudada).*

Alguém fala: *Gorduchinho.*

(A professora coloca uma cadeira na frente do retroprojeto e ajuda o Beto a subir na cadeira, segurando-o pelos braços e levantando-o)

Profª: *Vai, bota a perna ali em cima, me ajuda né Beto, tu também é liso.* (Risos)

(O Beto fica desconfortável, amedrontado de pé na cadeira, a professora abraça ele com um dos braços e entrega a caneta para ele escrever).

Profª: *Tu não vai cair que eu estou te segurando tá?*

Beto: *Tá*

(A professora sorri)

Profª: *Ele tem medo. Oh! Olha aqui* (Aponta para a lâmina que está no retroprojetor). (A turma fala alto a palavra que o Beto vai escrever, alguns levantam e dirigem-se até o lugar onde o Beto está, para que fiquem mais perto dele)

Profª: *Tá todo mundo preocupado com esse Beto, vão sentar, deixa ele fazer, senta, senta, psiu!*

Menina que estudou a palavra com o Beto: *A palavra dele é molhada.*

Profª: *Eu sei, já escutei, todo mundo já falou. Oh! Ai. O Beto vai escrever ali o "MO", como tu estudou com a Maria, vai⁵, "MO.* (Arruma a lâmina, o retroprojetor para ficar mais confortável pra ele escrever). *"MO" como é que se faz o "MO"?*

Beto: *"MO".* (Depois escreve na lâmina).

Profª: *Assim. LHA, MO-LHA-DA.*

(Beto escreve na lâmina alguma coisa).

Beto: *MO-LHA-DA*

Profª: *MO-LHA, Betinho? Como é que faz o LHA?*

Beto: *LHA.*

Profª: *Que letrinha tu vai representar ali?*

Beto: *O*

Profª: *O "O" tu já fez, MO-LHA. Como é que faz o LHA?*

Beto: *LHA.*

Profª: *Qual é a letrinha que tu vai escrever aqui, agora?* (Aponta para a lâmina no lugar que ele está escrevendo).

Beto: *O*

Profª: *Então escreve.*

Profª: *DA, como é que faz o DA?*

Beto: *DA.*

Profª: *DA escreve o DA agora. Qual é a letrinha que tem que botar ali?*

(Beto fica sem falar, leva a mão ao nariz, como se estivesse coçando. A professora vira-se para a turma, porque estão conversando, tentando ajudar o Beto).

Profª: *Psiu! Oh! Assim não dá, vocês não estão respeitando.* (Vira-se novamente para o Beto)

Profª: *Vai, qual é?*

(Beto aponta para uma letra que escreveu).

Profª: *O "I"?*

Beto: *É.*

Profª: *Tá bom.*

(Beto escreve em outro lugar da lâmina)

Profª: *Não! Ali. Continua a palavrinha ali.* (Pega na mão do Beto e posiciona no lugar que é para ele escrever).

Profª: *Isso! Vamos ver. Terminou MO-LHA-DA?*

Beto: *Terminou.*

Profª: *Terminou? Tem certeza?*

Beto: *É.*

Profª: *Então tá, agora tu vai olhar lá na parede, pra nós ver se o **Betinho** acertou.*

(O Beto tenta descer, alguns riem).

Profª: *Oh! Não! Pode ficar aqui com a prô, segura forte. Isso!* (Inaudível). *Oh! O **Betinho** disse que talvez fosse a letra "O", a letra "J" e a letra "I".* (A professora aponta na lâmina cada letra que ela disse e que foram escrita pelo Beto).

Profª: *Quer descer **amor**? Quer descer?*

Beto: *Quer.*

⁵ Este momento ao qual a professora faz referência aconteceu anteriormente ao episódio aqui relatado, porém, no presente trabalho será apresentado depois uma vez que se encaixa no eixo de análise em que há atividades partilhadas, coletivas.

Profª: *Tá com medinho né? Vamos descer, upa, lá, lá. (Segura ele e leva-o até o chão). Olha aqui pra prô, oh, pra nós ver se tu acertou tá? Tá vendo aqui **Betinho**? O **Betinho** escreveu esse aqui oh. (Marca na lâmina a escrita do Beto). Olha lá na parede oh, a letrinha “O” foi?*

Beto: *Foi*

Profª: *A letrinha “J” e a letrinha “I”?*

Beto: *“Zota”, “I”.*

Profª: *Foi né meu **amor**? (Olha para o Beto com o dedo indicador levantado).*

Profª: *A prô pediu pra ti escrever MO-LHA-DA, lembra? Que tu, tu estudou com a Maria?*

Beto: *É.*

Profª: *Lembra?*

Beto: *Lembra.*

Profª: *Então, pra escrever MOLHADA, a gente vai no “O”, mas tem que botar o “M” também. (Beto olha para baixo).*

Profª: *Olha lá pro quadro, pro quadro, lá. (Aponta para a parede).*

Menina: *Pro quadro?*

Profª: *Isso, lá pra parede oh! Lá onde está o “O”. Não é pra pôr (Mexe no queixo do Beto porque ele está colocando a língua pra fora).*

Profª: *Olha lá (Aponta para a parede). Tu tá vendo lá?*

(Beto também aponta para a parede).

Beto: *Lá...*

Profª: *Então, não é o “O” sozinho, é o “M” e o “O”, que vai ficar “MO”. (A professora escreve esta sílaba na lâmina).*

Turma: *“MO”.*

Profª: *Tá vendo **Betinho**? “MO”. O **Betinho** botou o “J”, não é. (A professora olha para o Beto) É o LHA agora. O “L” Beto, olha ali o “L” oh, lá na parede que a pro fez, lá na parede (Aponta para a parede), o “H” e o “A”. MO-LHA-DA. (A professora escreve na lâmina a sílaba LHA). O **Betinho** botou o “I”, não é. (Fala olhando para o Beto). É o “D” e o “A” (Escreve a sílaba na lâmina). Fica “DA”, tá bom **Betinho**? Olha lá como é que ficou MOLHADA (Aponta para a parede). Tu estudou esta palavra com a Maria.*

Beto: *Tudou*

Profª: *Estudou né? Então tá bom. Pode sentar.*

(Beto volta para o seu lugar).

Nesse episódio revelam-se os modos de relação entre a turma e o Beto. Quando a professora fica em dúvida sobre a possibilidade de Beto alcançar o retroprojetor, um colega da turma interfere e questiona sobre o saber dele.

A professora iniciou uma frase: *Eu acho que ele não vai ...* e o colega completa: *Saber?* A situação explicita a marca da deficiência que Beto carrega diante do grupo. Revela a visão que os colegas de classe têm sobre Beto: alguém que não sabe, com limitações, alguém que precisa de cuidado.

A turma parece desacreditar do saber de Beto, fica o tempo todo falando qual é a sua palavra, porque de certa forma não acredita que ele consiga dizê-la para a professora. Pode-se perguntar por que isso acontece? Como a relação com o Beto e o grupo vem sendo estabelecida? Qual a imagem de Beto está sendo concebida por seu grupo?

Em entrevista, concedida à pesquisadora, estagiária e professora explicitam como lidam com as dificuldades que imaginam que Beto terá nas atividades, devido à deficiência, *“Eu tento não fazer tudo para ele, mas às vezes*

acabo fazendo, eu auxilio ele a colocar o material, ele fazer e dizer o que fazer. Mesmo fazendo do jeitinho dele, auxiliar ele a escrever uma frase ou uma letra que ele não conhece, eu faço no papel e ele copia ou também pego a mãozinha para passar por cima do pontilhado mais ou menos assim, faço o trabalho de auxiliar mesmo.” (Sic da estagiária. Em 17-07-2012)

“Com relação à atividade em si, eu não faço diferente pra ele, né, é claro que eu fico bem atenta ao limite do Beto, ele vai até aí, é (...) como é que eu posso te explicar. Eu planejo a atividade pra turma, pro grupo, que seria pra desenvolver tal conceito, que são importantes para a fase do desenvolvimento deles né. Ele também tem que ter aquele desenvolvimento ali, é necessário pra ele também, né. Agora, até onde ele vai eu respeito”. (Sic da professora referência. 01-08-2012).

Ao dizer “até onde ele vai eu respeito”, a professora explicita a ideia de limite inerente à deficiência. Tal concepção contraria o que Vigotski (1997, p.03) afirma sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência. Segundo ele: “el niño, cuyo desarrollo se há complicado por um defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetâneos normales, es um niño, pero desarrollado de outro modo”. A fala da estagiária parece mais coerente com o que Vigotski afirma: Beto tem um “jeitinho” de fazer as atividades, o que pode corresponder à ideia de um caminho diferente de desenvolvimento. Todavia, não se pode deixar de ressaltar que o fato de usar a palavra “jeito” no diminutivo revela uma percepção infantilizada da criança. Mafezoli, ao estudar a infantilização dos sujeitos com deficiência enfatiza que:

A constituição da imagem do deficiente mental, em todos os níveis, vai se formando através dessa ideologia da classe dominante e da convicção de que esse indivíduo não tenha nenhuma condição de se desenvolver para um estado de autonomia e independência (MAFEZOLLI, 2004, p.25).

Os dizeres da professora e da estagiária exemplificam a relação que Vigotski fez entre defeito orgânico e rebaixamento social. Para ele: “Cualquier defecto orgânico se proyecta em la conducta del niño como um rebajamiento social de su posición” (VIGOTSKI, 1997, p.157). Será que esse modo de conceber a deficiência e de certa forma contribui para o que Vigotski chama de “rebaixamento social”, é o que leva o grupo a ter um excesso de cuidado, de proteção com o Beto, fazendo com que a professora o chame por “Betinho” e também “amor”?

Considera-se relevante para o presente estudo pontuar esse modo de tratamento com o Beto, pois o que vem permeando as práticas educacionais para os sujeitos com deficiência, muitas vezes, é pautada pelo cuidado e atitudes de carinho. Vigotski ajuda a compreender melhor quando pontua que:

Nuestra educación es dulce, ella no toca em lo vivo al alumno; em la educación no hay sal. Necesitamos ideas audaces y formadoras. Nuestro ideal no es rodear de algodón el lugar enfermo y cuidarlo, por todos los médios, de las contusiones, sino descubrir la vía más amplia de su supercompensación. Para esto necesitamos assimilar la tendencia social de estos procesos (VIGOTSKI, 1997, p. 40).

Discutindo com alguns colegas sobre o processo de inclusão das crianças com deficiência, uma delas fez uma consideração que levou a refletir sobre o que a escola tem proporcionado a seus alunos com deficiência: “a inclusão não se faz da boa vontade de alguns professores”. Muitas vezes, na nossa ânsia de “dar conta” da demanda escolar, fica-se num ativismo, sem refletir sobre práticas e atitudes, por isso, a reflexão que faço agora é no sentido de pontuar: as crianças com deficiência estão na escola para que? É tratando-a dessa maneira carinhosa que pode-se contribuir com seu desenvolvimento? De que afetividade realmente estamos falando? Sílvia Adoue (1984, p. 62) mostra de que afetividade a educação carece:

A vontade de participar do conhecimento, que é criação de todos, nasce da inter-relação dos educandos entre si, com a comunidade e com a cultura humana(...). Isto é lidar com a dimensão afetiva da aprendizagem, o que não tem nada a ver com distribuir beijinhos e palavras doces às crianças.

Oliveira destaca a importância do outro nesse exercício da dimensão afetiva. Em estudo feito sobre a afetividade nas relações escolares com adolescentes, a autora pontua que:

(...) o papel fundamental que o grupo possui na vida da criança e do adolescente, tanto pela aprendizagem social que propicia como por sua ação sobre a personalidade deles e para a consciência que esses podem tomar dela. Ao longo do seu desenvolvimento, os grupos pelos quais a criança e o adolescente passam constituem-se em pontos de referência para sua ação e para a constituição do eu; contribuem para a tomada de consciência de si como *ela própria* e *como o outro*. (OLIVEIRA, 2001, p.122)

O que Beto está aprendendo sobre si, ao ser tratado sempre no diminutivo? Como esse processo histórico de relações afetivas e intelectuais atuam no seu desenvolvimento e aprendizagem?

A ideia de incapacidade dos alunos com relação ao saber não está exclusivamente relacionada ao aluno com deficiência. Geraldi (1996), por exemplo,

aponta diferentes concepções de ensino da linguagem escrita permeando o trabalho pedagógico na escola, principalmente relacionados à alfabetização. Segundo Geraldi (1996, p. 136-137):

É evidente que desde sempre os alunos chegaram aos bancos escolares falando português, mas este falar nunca foi tomado explicitamente como um saber. Ao contrário, frequentemente a escola desconsiderou este saber (e as regras que o uso da modalidade oral implica) aproveitando-se, no máximo, de um dado suposto necessário para a alfabetização: a associação de sons da fala a letras da escrita. Para além desta associação, nunca explicitada como um conhecimento, mas tomada como necessária à aprendizagem\ aquisição da escrita, todos os outros conhecimentos que o domínio da modalidade oral implica foram deixados de lado.

Esse modo de conceber a escrita mostra o papel político e ideológico construído historicamente, apontando assim, os modos de conceber os sujeitos como capazes e/ou incapazes, os que aprendem e os que não aprendem, fortalecendo e perpetuando a reprodução social instituída, priorizando a eficiência do fazer certo, reforçando a ideia do “vale por aquilo que produz”.

Isto tem uma repercussão importante para o aluno com deficiência intelectual, pois leva a escola a assumir o sujeito como alguém limitado, em que a deficiência orgânica determina a priori o que o sujeito será capaz de fazer, até onde ele pode ir. As práticas pedagógicas com o aluno com deficiência reafirmam aquilo que Geraldi (1996, p. 141) apontou com relação à aprendizagem de leitura na escola:

(...) a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não na relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição.

É em meio a essas (im)posições que Beto vai se constituindo, com colegas, professores, saberes, conhecimentos e apropriações para que possa “se expressar por meio da escrita e [para] que suas personalidades desabrochem” (VIGOTSKI, 1986, p. 133), pois esse deve ser o papel social da escrita. O autor ressalta ainda o papel significativo que a escrita deve ter para as crianças “(...) a escrita deve ser relevante à vida.” (Idem) Qual a compreensão de Beto sobre a atividade proposta e sobre sua escrita? Como uma atividade puramente visual pode contribuir no sentido de superar as dificuldades iniciais de abstração e generalização? Conforme Smolka, no comentário do livro de Vigotski: *Imaginação e Criação na Infância*:

(...), a constituição da atividade mental se realiza na e pela apropriação da cultura. A aprendizagem e o domínio da forma escrita de linguagem, como produção técnica e semiótica, trazem especificidades e transformam os modos de elaboração mental, abrindo novas possibilidades de trabalho simbólico: criam outras condições de interação e reflexão; viabilizam o registro, o distanciamento; propiciam a análise, a objetivação da experiência...

Ao passar pela experiência de escrever uma palavra diante de todos da turma e, ao ser corrigido pela professora que aponta seus erros, as letras utilizadas por Beto não formam a palavra “MOLHADA”, nem estabelecem nenhuma relação com a escrita convencional, Beto não encontra possibilidades de avançar, ao contrário, cria-se uma barreira para seu aprendizado. Ao enfatizarmos estes aspectos, precisamos analisar a diferença existente entre aprendizagem e desenvolvimento, pois, conforme Vigotski (2003, p. 119):

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Esse processo de formulação, relacionado com a proposta de atividade para Beto nos remete à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, aquilo que o aluno ainda não consegue realizar sozinho fará com a ajuda do professor ou de outro colega mais experiente. Essa ajuda não significa corrigir o que está certo e o que está errado na escrita da palavra, mas mostrar o sentido da atividade. Se este sentido não for garantido a escrita torna-se um gesto mecânico de repetição. Beto não precisa apenas compor a palavra adequadamente, ele precisa significá-la, compreendê-la, interpretá-la, usá-la em seus textos e contextos. “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2003, p. 117).

Em estudo sobre o desenvolvimento da escrita na criança, Luria (2001, p. 150) destaca que no estágio inicial da escrita, a criança “não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. É por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença ditada.” Por que isso acontece? Essa dificuldade é apenas das crianças com deficiência intelectual?

O autor explica que isso acontece porque a criança “não compreende o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito” (LURIA, 2001, p. 150).

A seguir, apresenta-se um episódio em que a aluna Bia participa junto aos seus colegas de uma atividade de reflexão sobre a escrita. Buscando perceber como o coletivo pode contribuir ou não no processo constitutivo.

3.2 SITUAÇÕES EM QUE HÁ ATIVIDADES PARTILHADAS, COLETIVAS

Episódio de 08-07-2012 – Bia na sala regular e a escrita

(Todos da turma continuam sentados no tapete disposto em uma parte da sala, a professora está sentada numa cadeira, posicionada à frente das crianças, continua refletindo sobre a produção escrita, neste momento está mostrando a diferença da letra “B” e da letra “D”, ela explica para as crianças que na hora de escrever tem muita gente trocando estas letras).

Profª: *Qual é a diferença do “B” e do “D” então?(...)*

Profª: *Bia, qual é a diferença Bia?*

(Bia fica olhando para a professora em silêncio)

Profª: *Do “B” ? Quando que é “B”?(Posiciona a folha com a letra “B” na frente da Bia).*

(Bia só com os lábios, faz o movimento só com os lábios encostando um no outro, como se quisesse dizer “B”).

Profª: *Quando que é “B”?Quando que é “D”?*

(Bia leva o dedo indicador até o queixo).

Profª: *Fala, tá certo.*

Bia: *O “B” é(...)*

Profª: *É(...)*

Bia: *É... (Sorri)*

Profª: *É (...). Qual é a diferença que tu faz na boca assim oh. (Aponta para a boca e encosta os lábios) Qual é o movimento diferente da boca que tu faz, quando que é “B” e quando que é “D”*

Bia: (Inaudível) *Até que ele, até que ele, até que ele é um pouquinho diferente do “B”. (Fala bem baixinho).*

Profª: *Como que é essa diferença amor? Como que tu sabe que é “D” e quando que tu sabe que é “B” ?*

Bia: (Fica em silêncio olhando para a professora). *O “T”.*

Profª: *Hã?*

Bia: *O “T”.*

Profª: *“D”.*

Bia: *“D”.*

Profª: *Se tu vai escrever assim oh, DEN-TE, tu vai usar qual letrinha?*

Bia: *O “D”.*

Profª: *O “D”, então tá, quando tu fala o “D” lá que a professora mostrou. (Aponta para a letra “D” colada embaixo do quadro negro)*

(Bia olha para onde a professora apontou)

Profª: *Olha aqui pra prô, faz assim oh, (Faz o movimento de encostar a língua atrás do dente e vocaliza o som do “D”). Tu bota a língua ali no dente amor oh, “D”, né? Quando tu vai falar BO-LA, tu fala “B”, aí tu põe a boca só aqui. (Faz com a boca o movimento de encostar os lábios).*

Como revelado no episódio de Beto, aqui também se vê uma maneira de tratar Bia que nos chama a atenção. A professora usa uma expressão carinhosa, mas que em suas entrelinhas revela sua impaciência em relação à resposta julgada insatisfatória: “Profª: *Como que é essa diferença amor*” É fato que o que marca o

significado das palavras, principalmente as que expressam emoções, sentimentos, é a tonalidade dessa expressão. Qual o significado da palavra amor usada ao se dirigir a Bia? A palavra como signo, produzindo sentido, mediando a relação afetiva. Nesse sentido, Bakhtin, ao falar da produção do enunciado, pontua como elemento que determina a composição e o estilo.

(...) o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Concebe-se que a expressividade do enunciado envolve e estabelece uma relação valorativa entre o falante e o ouvinte ou ouvintes, pois “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe.” (BAKHTIN, 2011, p. 290) Conceber a língua como importante aspecto na constituição, nos leva a pensar no paradoxo presente no ensino da língua na escola, principalmente na alfabetização. Por isso, a necessidade de levantar e problematizar os modos de constituir o sujeito por meio do ensino do código da escrita. Pontuando a “*expressão*”, “*valores*”, “*sentidos*”, “*significados*”, que permeiam a ação de ensinar.

Estudar e ensinar a língua perpassa diferentes concepções de linguagem no ensino da Língua Portuguesa. Essas concepções foram construídas historicamente, e, por fazerem parte do acervo cultural de linguistas e de educadores, se fazem presentes no cotidiano da escola, sem muitas vezes entender-se ou perceber-se a posição que se assume ao optar por uma ou outra concepção. Conforme explicitado pela professora em diálogo com a turma:

Prof^a: *É ou não é? O que que é a escrita da gente?*

Menino: *Escrever.*

(Beto olha para o lado para ver quem falou).

Prof^a: *Escrever o que? Por que que a gente escreve?*

Menina: *Pra aprender.*

Outra menina: *Pra melhorar a letra, pra...*

Outra menina: *Pra fazer palavras.*

Prof^a: *Quando a gente escreve, a gente escreve o que?*

Menina: *Palavras.*

Prof^a: *Palavras que a gente...*

Menina: *Sabe.*

Outra menina responde: Fala.

Prof^a: **Que a gente fala, que a gente pensa.** (Professora coloca a mão na boca e na testa) *Por isso que a gente escreve, não é? Então...*

Alguém fala: *Que a gente escuta.*

Prof^a: *Isso! Eu vou mostrar pra vocês uma letrinha.* (Aula do dia 06-07-2012)

A professora explicita sua concepção de linguagem. Assume a linguagem como expressão de conteúdos interiores, concebendo que as forças organizadoras e criadoras da expressão estão no interior. Teoria essa que foi criticada por Bakhtin (2006). Segundo o autor, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.

Geraldi mostra como diferentes concepções de linguagem interferem no processo de constituição dos alunos. Segundo o autor:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. (GERALDI, 2004, p. 41)

Em todo esse complexo jogo de interesses e concepções, a criança com deficiência intelectual fica à margem, pois na maioria das vezes, carrega a imagem do déficit. Segundo Kassar, “é na coletividade nas práticas socialmente partilhadas que a especificidade é constituída” (2000, p. 52). Nesse sentido, torna-se relevante apresentar os momentos em que Beto vivencia nessa coletividade da sala de aula e como as atividades e práticas são partilhadas a fim de contribuir para sua especificidade ou não.

Episódio do dia 06-07-2012- Beto na sala regular⁶

(As crianças estão sentadas em círculo para cantar uma música. Depois de cantar a música e fazer gestos, a professora propõe outra atividade de escrita de palavras. Neste momento a professora coloca alguns alunos em duplas (isso aconteceu com cinco crianças da turma, aos cinco que apresentam um pouco de dificuldades, entre eles Beto e Bia, mas nesse recorte irei apenas apresentar o episódio com relação ao Beto, que forma dupla com uma menina da sala que já está alfabetizada. Cada dupla recebe uma tira de papel sulfite com uma palavra da música que foi cantada;

⁶ Esse episódio cronologicamente aconteceu anteriormente ao episódio da página 61, mas por se encaixar melhor neste eixo de análise, apresento posteriormente.

a palavra está escrita e separada em sílabas. Os demais alunos da sala, mais ou menos oito crianças fizeram esta atividade individualmente).

(O Beto e sua colega recebem a palavra MOLHADA; os dois estão sentados no chão, um ao lado do outro, agora as duplas e as outras crianças estão espalhadas pelo chão da sala)

(A menina está segurando a palavra e mostra para o Beto)

Menina: MO

Beto: MO

Menina: LHA, LHA

Beto: LA, LHA

Menina: DA

Beto: DA

Menina: O que está escrito aqui?(Aponta para a palavra na folha). MO-LHA-DA

Beto: MO-LHA-DA

(Os dois sorriem)

Menina: Tá cansado? Tá cansado?

Beto: É (olha para a câmera)

Menina: Vai querer estudar comigo?

Beto: É.

Menina: Dá um beijo. (Coloca o rosto próximo do Beto e ele a beija).

Profª: Todos vão olhar pra professora agora, aqui oh! Todos vão olhar pra prô, aqui agora oh! O que vocês vão fazer agora? A prô já ensinou vocês a estudar a lista de palavras que vocês levam para casa. Já ensinou né? Já ensinou como que vocês têm que estudar. Então agora, vocês vão estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, essa palavrinha aí. Depois que vocês estudar, a professora vai pedir pra vocês escrever na lâmina. Sabe qual é a lâmina?

Turma: Não.

Profª: Eu vou mostrar pra vocês. A lâmina é essa aqui (A professora fica procurando a lâmina no seu material, enquanto isso a turma conversa bastante).

Menina: Sabe o que é lâmina?

Beto: Não.

Menina: A professora vai mostrar.

Beto: É mola, mola.

Menina: Não é outra palavrinha. Nós vamos escrever naquele negócio lá, naquele negócio transparente. (Aponta para a professora que está segurando a lâmina no alto para que todos vejam).

Profª: Agora olha só, psiu, depois disso a prô vai pedir pra vocês escrever do jeitinho de vocês aqui na lâmina (mostra a lâmina pra turma). Daí a gente vai botar lá no retroprojetor, vai ver escrito na parede e a gente vai ver o que a gente precisa aprender. Agora olha só, eu quero que vocês façam bastante silêncio agora, cada um se concentra na sua palavrinha, eu vou deixar estudar um pouquinho, só estudar a palavrinha de vocês. Quem tá com o coleguinha vai contar as letrinhas como a professora ensinou.

Menina: Vamos contar (Aponta para cada letra da palavra).

Beto: Uma, dois, teís, cato, cico, seis, sete.(A menina conta junto com ele).

Menina: Então vamos contar essa palavrinha, mas, aqui embaixo.

Beto: Baixo.

Menina e Beto: Um, dois, três. (Contando as sílabas da palavra que estavam escritas abaixo da palavra).

Menina: Três sílabas.

(Beto puxa a gola da jaqueta)

Beto: Hum!!!

Menina: Então vamos ler agora. M e O

(Beto olha para o outro lado).

Profª: Pra prestar atenção lá Beto.

Menina: M e O.

Beto: M e O.

Menina: MO

Beto: MO

Menina: L, H, A, LHA.

Beto: LHA

Menina: DA

Beto: DA

Menina: MO-LHA-DA

Beto: MO-LHA-DA

Menina: *Agora vamos ver aqui.* (Aponta para as letras da palavra). M

Beto: M

Menina: O

Beto: O

Menina: L

Beto: L

Menina: H

Beto: H

Menina: A

Beto: A

Menina: D

Beto: D

Menina: A

Beto: A

(Ela volta para a escrita das sílabas e aponta)

Beto e Menina: *Um, dois, teís.*

Menina: *Quantas sílabas tem?*

Beto: *Teís.*

Menina: *Três* (Faz o gesto afirmativo com a cabeça, aponta o dedo para as letras da palavra).

Menina e Beto: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.*

Menina: *Sete letrinhas né?*

Beto: *É.*

Menina: *Como que é essa palavrinha?*

Beto: *Palavinha.*

Menina: *Como que é essa palavrinha?*

(Beto fica em silêncio arruma as pernas, mexe-se. A menina aponta para as sílabas)

Menina e Beto: *MO-LHA-DA, MO-LHA-DA.*

Prof^a: *Tá todo mundo estudando?*

Menina: *Qual é o nome dessa letrinha?* (Aponta para a letra M da folha).

Beto: M

(Menina vai apontando para cada letra da palavra estudada)

Beto: *O, L, H, A, O*

Menina: *Não, é o D.*

Beto: *D, A.*

Menina: *Acertou tudo.*

(Beto bate na folha e no próprio rosto, derrubando o óculos, depois arruma).

Prof^a: *Agora cada um vai pro seu lugar.*

Situações que permitem a relação direta entre colegas podem propiciar um momento interessante de troca e construção conjunta. Todavia, o que se observa no episódio acima é a colega numa postura de avaliadora de Beto. Ela se coloca em uma posição daquela que sabe e que precisa ensinar o colega que não sabe.

Colaço (2004, p. 335), ao estudar a subjetividade de crianças nos processos de interação em sala de aula, afirma que:

Dependendo da didática do professor, há um estímulo para a participação recíproca entre os discentes, podendo os alunos também atuarem como guia de outros membros do grupo. É interessante observar que, quando isso acontece, aqueles que orientam os colegas recorrem ao gênero do discurso docente.

A colega, ao atuar com o Beto, de certa forma reproduz os mesmos modos de atuação, da professora e da estagiária como se estivesse conversando com uma criança mais nova. Conforme apontado por Colaço (2004, p. 336): “não apenas o conteúdo é apreendido, mas padrões de comunicação e de relações sociais são compartilhados e negociados na atividade discursiva.” O que a atividade com a colega está ensinando a Beto? O nome das letras, contar as letras ou grupos de letras apontados, repetir o que a colega que sabe lhe diz. Será que está aprendendo a escrever? A refletir sobre a escrita?

Quando *questionada sobre a relação de Beto com os colegas, a estagiária responde, da seguinte forma:*

*“Nossa! Igual a qualquer outro(...), até parece que ele é o centro das atenções, tem até disputa para quem vai ficar com o Beto, assim é muito boa, **eles cuidam assim dele, parece um cristalzinho**. Eu vejo como uma oportunidade pro Beto **se sentir igual a todos né?** E aqui eu vejo que as crianças não tem um olhar, nem um pouco diferente, com ele, é como se ele fosse (...) ele é né assim igual a elas, assim é muito bom, ele gosta de fazer as mesmas coisas que eles. As vezes a gente, é a mesma atividade, só que a gente adapta para ele, então ele se sente parte, assim fazendo a mesma coisa que eles.” (Sic da estagiária em entrevista concedida em 17-07-2012)*

Pode-se perceber que as diferentes vozes, ecoam no espaço da sala de aula onde os sujeitos estão inseridos e “os indivíduos se tornam *sujeitos* configurados pelo *outro, pela palavra* – constituição recíproca.” (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998, p. 153)

Essas relações atuam no funcionamento mental, contribuindo na formação da consciência de si, mas diante de todos esses enunciados, por que Beto não demonstra resistência a essas atitudes? Ele gosta de ser tratado como um “cristalzinho” ou ele se “acomoda” a essas situações? Ele se reconhece nessas atitudes? Como se posicionar?

A noção da consciência individual configurada pela e em relação com os outros, habitada por múltiplas e diferentes “vozes” ou palavras dos outros, torna possível para o sujeito uma constituição um tanto singular – “lugar” único de articulação dessas vozes. O sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua “própria” voz no “coral”: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998, p.157).

Essa distinção de vozes coletivas atua sobre e com os sujeitos com deficiência intelectual no espaço escolar, contribuindo para a formação da imagem de si. E esta imagem poderá levar o sujeito a acreditar em suas possibilidades ou, ao contrário, levá-lo a desacreditar em suas capacidades.

3.3. SITUAÇÕES EM QUE OS ALUNOS BUSCAM REALIZAR A ATIVIDADE COM AUTONOMIA OU QUE OS OUTROS DÃO ESTE ESPAÇO E INCENTIVAM ESTA AUTONOMIA

Episódio de Bia na sala regular. 08-07-2012

(A sala está organizada com as carteiras dispostas em forma de “U”, no centro tem um tapete onde as crianças estão sentadas, formando um grande grupo, a professora está sentada numa cadeira pequena, posicionada à frente das crianças).

Profª: *E agora a professora vai fazer uma atividade com vocês, com a música tá? É uma música bem linda, que a professora trouxe pra gente ouvir, a gente vai ouvir. Vai ver o que que a música fala, vai fazer alguns gestos pra interpretar, depois a gente vai tirar algumas palavras dessa música. Certo?*

Turma: *Certo.*

Profª: *Pra gente poder escrever, a gente vai ter que usar esse exercício que a professora fez ou não?*

Alguns respondem: *Sim.*

Profª: *Mesmo quem sabe escrever, quem sabe ler vai todo dia aprendendo, a professora tá aprendendo, a pesquisadora falou que veio pra cá que ela tá estudando, então a pesquisadora tá estudando, ela também tá aprendendo, todos nós estamos aprendendo, não é? Então, mesmo aqueles que dizem mas eu já sei ler, já sei escrever, não! Ainda não, a gente tá na escola pra aprender sempre não é?*

(Alguém levanta o dedo pra falar).

Profª: *Oi.*

Menina: *Oh professora e também o meu pai disse que quando ele era pequeno (...)*

(A Bia levanta o dedo para falar, a colega que está sentada ao seu lado abaixa o braço dela e diz pra ela esperar a colega falar, então a Bia abaixa o braço e a menina continua falando).

Menina: *(...) tinha gente que se enganava, quando tipo rampa, ao invés de “M” botava “N”, aí ele disse que tinha uma musiquinha que era: “Antes de “P” e “B” só “M” se pode escrever.” Daí assim até hoje (...)*

Profª: *Que legal!*

Menina: *Até hoje ele lembra.*

Profª: *Ele lembra.*

(A Bia levanta o dedo novamente para falar).

Profª: *Como a historinha que a professora contou do “H” pra vocês né?*

(A colega sentada ao lado da Bia abaixa o braço dela novamente, impedindo que fique com o dedo levantado, Bia abaixa).

Profª: *Quem sabe vocês não vão lembrar na hora de escrever também, por isso que a gente conta as histórias, pra ser mais fácil de vocês entenderem, não é verdade? É ou não é? Diz pra ele quando ele lembrar da musiquinha toda, tu escreve pra nós, pra nós cantar aqui também, daí a gente também vai lembrar né? Então tá.*

(A colega da Bia agora ajuda ela a levantar o dedo mais alto, a Bia fica com o dedo levantado querendo falar).

(A professora levanta-se da cadeira onde estava e dirige-se até sua mesa para ligar o som).

Profª: *Olha só agora eu vou botar o som.*

(A Bia está com o braço todo esticado, mas não é vista, olha para todos os lados, com o braço levantado, ninguém percebe. Cansa-se e abaixa o braço, abaixa os olhos. A colega do seu lado faz carinho nos seus cabelos, olha pra ela e sorri. A Bia também sorri e como numa última tentativa coloca o dedo indicador embaixo do queixo, mas mesmo assim não é vista).

Pode-se perceber que os papéis sociais nesse espaço estão bem definidos; uma das crianças da sala, ao levantar o dedo é vista e ouvida por colegas e professores. Já com relação à Bia, como não podemos afirmar se a professora a viu levantar o dedo, analisa-se a atitude da colega com ela.

A colega assume, com Bia, uma atitude colaborativa, ajudando-a a se mostrar, a respeitar as regras do grupo, para falar precisa levantar o dedo. Bia está atuando como os demais da turma, fazendo-se parte desse coletivo.

Ao tomar a atitude de querer falar, Bia faz como todos os outros da sala, levanta o dedo para sinalizar, indicar sua vontade de falar, contar algo. A colega demonstra compreender o que está se passando com Bia, tenta consolá-la diante da sua frustração em não ser vista, não ser ouvida. Segundo Padilha (2001, p. 153):

[Bia] necessita (...) do outro, das dicas, das retomadas nos momentos de fracasso de suas expressões... é preciso que esse outro recorra a estratégias para que selecione o caminho mais adequado de produção(...). Precisa da mediação efetiva do outro na organização do contexto (...) de aprendizagem, para que forme conceitos, generalize, transfira conhecimentos para outras situações – criando e interpretando signos – portanto, criando e interpretando o que é cultural, humano, do sujeito...

É nessa posição de sujeito que interpreta o que é cultural, que Bia vai se constituindo, buscando sua autonomia, seu direito de falar o que pensa, o que sente, sendo participante no contexto escolar. Sendo assim, a partir do que vivencia com o outro, do que vai produzindo nessas relações é que Bia pode tornar-se sujeito autônomo. Conforme Hernandes (2002, p. 19): “A autonomia seria, portanto, o resultado de um ato voluntário, intencional. Uma vez que implica também a liberdade, no sentido de o homem ser livre para atuar de acordo com sua consciência crítica, moral, e envolve responsabilidade”.

Bia agiu de acordo com sua consciência, com responsabilidade, mas lhe foi negado o exercício de manifestar-se. Como alguém pode constituir-se como sujeito autônomo se suas iniciativas são negadas? Bia frustra-se por não participar, decepciona-se por não ser percebida. Quantas frustrações, quantas negações! Como posicionar-se? Como ser percebida, vista ouvida? Será que a escola nega a atitude de Bia por esperar pouco das possibilidades dela?

Torna-se importante conceber que é na “experiência social compartilhada, mediada pelos conhecimentos e saberes que o sujeito vai se apropriando e elaborando o controle voluntário de suas atitudes” (HERNANDES, 2002, p.31).

Dessa forma, a escola estará contribuindo para a constituição de sujeitos autônomos, sabendo lidar com suas frustrações, decepções, entendendo que nesse drama social vivido, diferentes relações são vivenciadas, desde aquelas harmoniosas, até as mais conflitantes possíveis, contradições da vida humana que nos envolve e nos constitui. Beto também vivencia esse drama em outros espaços.

Episódio de Beto na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dia 06-07-2012.

(Este espaço é em outra escola. A sala é pequena, tem uma mesa redonda com quatro cadeiras ao redor, possui dois computadores com impressoras, duas estantes com livros e jogos pedagógicos e também brinquedos, também possui um armário com duas portas. Em um canto da sala tem um tapete com um puff. Quem leva Beto é seu pai. Ele chega e senta-se ao lado da professora numa mesa circular. Observa a pesquisadora na sala. Beto frequenta a sala sozinho, o trabalho desenvolvido é entre ele e a professora. Ela conta a história "Dez Galinhas," de Ivo Minkovicius, depois de contar a história ela faz algumas atividades com Beto).

(...) **Profª:** *só que agora eu queria que o Beto me contasse a história de novo.* (Pega o livro, volta para a primeira página e coloca bem na frente do Beto). *Que eu já esqueci. Vamos ver se o Beto lembra? O que aconteceu aqui?* (Aponta para a primeira parte do livro)

(O Beto ajeita o livro na sua frente, coloca o dedo sobre a escrita).

Beto: *Uma vez a galinha, tá lá livro, tá milo, tomando(...)*

Profª: *Comeu o milho(...)*

Beto: *Comeu o milo, caiu na fila(...)*

Profª: *Hã, comeu o milho, pra contar essa maravilha?*

Beto: *É!*

Profª: *Hã. Ah! Então vamos ver que maravilha vai ser então.* (virou a página do livro). *O que aconteceu?*

(Beto continua acompanhando a escrita no livro com o dedo indicador).

Beto: *Ele fez galinha, que tu gostava, o come milo, gostava.* (Professora sorri).

Profª: *Ela gostava de fazer o que? Olha aqui,* (mostra o desenho). *O que que ela está fazendo?*

Beto: *Fazendo a milo.*

Profª: *De comer milho.*

Beto: *Come milo.*

Profª: *Fazendo assim ó.* (Faz gesto como se estivesse tirando foto, sonorizando tic, tic).

(Beto imita a professora fazendo os mesmos gestos e o mesmo som).

Profª: *Bate foto.* (Aponta para o numeral no livro). *Que número é este aqui mesmo?*

Beto: *Dois.*

Profª: *Ah, tá o dois.* (Vira a página do livro). *E aí, o que mais aconteceu?*

Beto: *Uma vez (...) o galinha comeu milo (inaudível), o papai.*

Profª: *A galinha do papai, tá (...)*

Beto: *É tá.*

Profª: *O que que ela tá fazendo?*

Beto: *Fazendo cateto.*

Profª: *Hum? O que?*

Beto: *É isso.* (Silêncio na sala)

Profª: (Vira a página do livro).

Profª: *E aqui?*

Beto: *Galinha.* (Apontando para escrita do livro). *Uma vez galinha comeu milo.*

Profª: *Hum!*

Beto: *Supe tata, galeta, cane (...)*

Profª: *Hum!*

Beto: *Cane, sopa, palavalas.*

Profª: *Que número é este?* (Professora aponta para o número no livro).

Beto: *Cato.*

Profª: Ah! (Vira a página do livro). *E aí, o que aconteceu?*

Beto: *O galinha tá fazendo, (A professora olha para a pesquisadora alegre, sorrindo), comeu milo, flor.*

Profª: Ah!

Beto: *Galinha.*

Profª: *E ela ficou pequena ou grande?*

Beto: *Pequena.*

Profª: *Pequena?*

Beto: *É.*

Profª: *E essa galinha é pequena ou é grande? (Aponta para o desenho no livro).*

Beto: *Gande.*

Profª: *Essa é grande né?*

Beto: *É.*

Profª: *Que número é este? (Professora aponta para o número no livro).*

Beto: *Cico.*

Profª: *Tá, vamos ver mais um pouco da história, e, agora? O que aconteceu?*

Beto: *Uma vez, o milo de pipoca.*

Profª: *Hum!*

Beto: *Comendo sopidada.*

Profª: *Comeu (...)*

Beto: *Gotoso tava, não (inaudível), não gota, galinha comendo.*

Profª: *Galinha comendo.*

Beto: *Comendo e (...)*

Profª: *Pipoca. E esse número, que número é?*

Beto: *Ove.*

Profª: *Oh! (Professora passa o dedo em cima do numeral). É seis oh!*

Beto: *Ah! É seis.*

Profª: *É o seis oh, a bolinha dele é embaixo, é o seis oh, se a bolinha é em cima é o nove. Tá?*

Beto: *Tá bom.*

Profª: *E agora o que que aconteceu?(Muda o tom de voz).*

Beto: *A galinha falou formiga, se ia mode formiga. (Acompanha nas letras do livro, como se estivesse lendo).*

Profª: *Hum! Virou formiga?*

Beto: *Vilou tudo filiz, não gotava da mamãe.*

Profª: *Gostava da mamãe?*

Beto (Sorrindo): *É.*

Profª: *Que legal! E que número é este?*

Beto: *Seti. (Fala bem alto e com vontade).*

Profª: *Ah, tá bom. (Vira a página do livro).Hum! E agora o que que aconteceu?*

Beto: *A galinha lo fez (olha para o desenho), lição (Inaudível), pa histólia, pa histólia, pa galinha, não gota doto somes (Inaudível). Oito.*

Profª: *Oito, muito bem! (Vai para a próxima página)*

Profª: *Hum! E agora?*

Beto: *A galinha tá lendo (inaudível), sabo da histólia do zoto fez.(Fala rapidamente não dá pra entender. Quando ele percebe que a escrita das palavras acabaram ele aponta para o número nove).*

Beto: *Ove.*

Profª: *Nove! E a bolinha tá em cima ou tá embaixo?*

Beto: *Tá embaixo.*

Profª: *Tá embaixo? Olha ali, a bolinha tá aqui em cima ou tá embaixo?*

Beto: *Embaixo.*

Profª: *Tá embaixo? (Vira a página do livro). Tá embaixo, será?*

Beto: *Selá?*

Profª: *E agora?*

Beto: *Ovos pa come.*

Profª: *Botou ovo?*

Beto: *É.*

Profª: *Quantos ovinhos tem aqui? Vamos contar.*
(Beto leva o dedo até os numerais). *Um, dois, teís, cato.*

Profª: *Quatro ovinhos a galinha botou?*

Beto: *É.*

Profª: *E que número é este?* (Aponta para o número dez que está no livro). *Esses dois aqui juntinhos.*
Beto: *Juntinho.* (Passa o dedo por cima dos numerais).
Profª: *Que número é?*
Beto: *Dez! Fala bem alto).*
Profª: *Dez, isso mesmo!* (Vira a página do livro). *E aqui? Vamos ver que que tem aqui no livro?*
 (Beto coloca o dedo sobre cada número e começa a contagem sozinho).
Beto: *Um, dois, teís, cato, cinco, seis, sete, oito, ove, dez.*
Profª: *Muito bem, Muito bem!* (Bate palmas).
Beto: *Cabou.* (Fecha o livro). *Qué outro.*
Profª: *Quer outro livro? Depois, nós vamos ver outro livro. Mas, antes a gente vai brincar um pouco mais com esta história da galinha.*

O episódio mostra uma situação muito semelhante às situações vividas por Beto na sala de aula regular. A atitude da professora é de quem avalia o recontar da história, avalia se Beto sabe os numerais, se Beto sabe contar. A sala de atendimento educacional especializado (AEE), segundo o MEC, tem como propósito contribuir para a inclusão das crianças com deficiência na escola regular, assumindo a função de:

(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Em que a atividade desenvolvida com Beto diferencia-se daquelas realizadas em sala de aula? A própria professora, em entrevista concedida à pesquisadora, assume que *“[As coordenadoras] falam que tem que cuidar pra não ser um reforço escolar, a gente tenta, mas tem hora que (...), o papel da escola é ensinar né? O meu como professora é alfabetizar (...).”* (Sic da professora do AEE, em entrevista concedida em 13-07-2012) Se é papel do AEE alfabetizar, qual é o papel da sala regular?

Parece haver um descompasso entre o que a lei determina e os modos de atuação nas salas de AEE. Segundo o documento do MEC, sobre a Educação Inclusiva, o professor do AEE precisa conhecer como as crianças com deficiência aprendem, quais os caminhos trilhados por elas, que podem levá-las à aprendizagem que impulsiona o seu desenvolvimento.

“O professor deve criar estratégias, considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos.” (BRASIL, 2008).

Ter maior autonomia em sala de aula parece uma meta importante para Beto. Esta conquista poderia ajudar a transformar sua imagem de alguém incapaz, menor, que precisa de constantes cuidados.

Nesse sentido, retomam-se aspectos que se consideram relevantes e que podem contribuir com as práticas vivenciadas na sala de AEE, pontuando momentos que colaboram ou não com atitudes, posturas autônomas das crianças com deficiência intelectual.

Em estudos feitos sobre a autonomia na prática pedagógica, dos clichês aos paradoxos, Hernandes (2002) apresenta que na Perspectiva Histórico-Cultural, a discussão da autonomia aparece nos “estudos feitos por Vigotski, quando aborda a atividade voluntária, pontuando que as elaborações teóricas do autor foram sobre o desenvolvimento da atividade voluntária, como auto-regulada.” (p. 19) Continuando com a explicação a autora enfatiza que:

Ao nascer, a criança está dotada de reflexos involuntários, que são herdados biologicamente, garantindo sua sobrevivência no meio ambiente. Porém, à medida em que vai sendo integrada ao universo cultural humano, produzido pelas gerações que a precederam, esses atos involuntários vão se desenvolvendo de maneira qualitativamente distinta. Eles passam a ser regulados culturalmente. Pela regulação dos significados e sentidos culturalmente produzidos e compartilhados nas relações sociais, os reflexos involuntários vão sendo submetidos à intencionalidade (HERNANDES, 2002, p. 20).

Beto agiu intencionalmente na hora de contar a história? Ele está usando a linguagem oral para relatar, contar, a partir das ilustrações do livro, a sua compreensão da história. Já discutimos anteriormente a linguagem como função constitutiva, apresentando a importância da linguagem para o desenvolvimento das crianças com deficiência, pois, “dar a palavra à criança implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro”. (SMOLKA, 1985, p. 50)

Essa interação aconteceu nos primeiros momentos em que Beto contava a história; a professora exercitou a escuta comprometida, o ouvia falar e foi significando suas palavras muitas vezes incompreensíveis. De que forma essa interação, intervenção, essa mediação pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de Beto? Ao discutir a ideia de mediação proposta por Vigotski, Friedrich (2012, p. 114) apresenta que:

O conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança. A criança constrói o que não pode ser expresso diretamente por essas operações, mas que é, no entanto, visado por elas (...). O que é mostrado pelo professor é usado como um instrumento pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto e sujeito. Por um lado, o aluno segue as intervenções do professor: ele repete, continua, escreve, recopia tudo o que é mostrado.

É proposto a ele a elaboração do conhecimento a partir do seu saber. É dessa intervenção, dessa atuação intencional que Beto precisa, ele precisa aprender a relatar fatos, histórias, vivências, precisa aprender a escrever o que fala, não palavras soltas. Precisa compreender a função social da escrita, “escrever para alguém, ter razões para dizer, ter o que dizer e escolher os modos para dizer” (GERALDI, 1997, p. 162). Esse contexto torna-se propício para Beto produzir outros textos, textos em diferentes contextos; com autonomia.

Mas, para se tornar autônomo, ele precisa de mediação, “essa mediação supõe ter paciência – paciência para acompanhar (...) e fazê-lo realizar o que precisa; paciência que também significa estar junto, fazendo junto” (PADILHA, 2001, p. 122). A autora salienta que essa paciência, esse estar junto pode contribuir para a autonomia, ao falar de seu estudo com uma jovem, ela afirma:

É certo que ela precisa de autonomia para tomar conta de si mesma, para controlar as próprias ações. No entanto, é certo também que essa autonomia se dá, em princípio, na medida em que os adultos, as pessoas mais experientes, atuam de forma a dar sentido para essas ações. (PADILHA, 2001, p. 122)

São a partir dessas ações significadas, que Beto e também Bia poderão se constituir como sujeitos autônomos, em diferentes espaços e aulas escolares. Apresentamos um episódio de Bia com outra professora. Diferentes sujeitos atuando com o grupo, com Bia, contribui para sua constituição, como sujeito autônomo?

Episódio de Bia na aula de Letramento – 17-07-2012⁷

(As crianças estão sentadas individualmente nas carteiras, que estão organizadas em cinco fileiras. A professora está em pé na frente da turma. Ela retoma a aula da semana anterior, para lembrarem do texto que estavam estudando. Entrega as folhas que contém o texto e as atividades iniciadas na aula

⁷ Essa aula é ministrada por outra professora, que atua na turma uma vez por semana, essa aula tem duração de 80 minutos. A aula acontece porque a Secretaria Municipal de Educação precisou garantir mais tempo de hora-atividade para os professores, então colocou a aula de “letramento”. Faço uma discussão mais profunda no decorrer da análise deste episódio.

anterior. Após entregar e conversar com a turma, ela solicita a leitura do texto. Uma aluna é escolhida para fazer a leitura em voz alta. Após a leitura, a professora explica como será a próxima atividade).

Profª: *Agora a gente vai combinar assim, essa próxima página aqui, vai pegar uma página inteira. (Pega o caderno de uma criança e mostra uma folha em branco, indicando que é esta página que eles irão utilizar). Eu gostaria, eu vou ajudar vocês, a gente vai pegar uma régua, nós vamos dividir em quatro partes e aí vocês vão fazer história em quadrinhos aqui. (Mostra a folha do caderno). Em quatro partes tá? Então, quatro acontecimentos desta historinha aqui, que nós fizemos. Tá legal? Que nós lemos e interpretamos. Vocês entenderam?*

Turma: *Sim.*

Profª: *No primeiro quadrinho, vocês vão começar a história, no segundo, vão continuar, no terceiro, vão continuar e no quarto vão termi(...)*

Turma: *(...) nar.*

Profª: *Pode fazer balão de fala, olha aqui oh! (A professora vai até o quadro e desenha os quatro quadrinhos). Então nossa folha vai estar desenhada assim em quatro (...)*

Turma: *Partes (...)*

Profª: *Partes, então oh! A primeira é aqui que vocês vão começar, a segunda, a terceira e a (...)* (Professora escreve no quadro a numeração de cada quadrinho)

Turma: *Quarta.*

Profª: *E a quarta, que será o final da historinha de vocês. Vocês já sabem, vocês já têm a historinha na cabeça. Vocês vão pensar. Oh, aqui a história está escrita, não está? (Mostra o livro). Agora vocês vão fazer a história desenhada. Então olha aqui, precisa de concentração. Quem conseguir, quem consegue ler, volta lá pra história novamente, se tiver alguma dúvida pode me chamar, pode me pedir. Só que pra fazer este trabalho, pode conversar?*

Turma: *Não!*

Profª: *Não! É concentra(...)*

Turma: *“cão”.*

Profª: *Por que? Eu preciso, primeiro desenhar e depois eu vou pintar quem quiser colocar balãozinho de fala, balãozinho de fala é isso aqui pessoal oh! (Desenha nos quadrinhos do quadro, balões de histórias em quadrinhos). Então aí pode colocar, a hora que ela fala pro lobo parar. Oh! Esse aqui é balão de pensamento (Desenha o balão de pensamento no quadro, após a explicação, as crianças começam a desenhar).*

(A Bia está fazendo o desenho da história da Chapeuzinho Amarelo. A pesquisadora aproxima-se dela).

Bia: *Bonitinho, né?*

Pesquis: *Tá bem bonito.*

(Bia pega o lápis amarelo no penal).

Pesquis: *O Chapeuzinho Amarelo está onde?*

(Bia coloca o lápis amarelo no penal e pega o de escrever).

Bia: *Eu vou fazer aqui. (Começa a desenhar em um dos quadrinhos feitos em seu caderno).*

Pesquis: *Tu vais fazer aí?*

Bia: *Vou. (Começa a desenhar).*

(A professora se aproxima da Bia)

Profª: *Deixa eu dar uma olhadinha. (A Bia Levanta o caderno e mostra para a professora).*

Profª: *Assim, Bia!*

(A Bia sorri e começa a pintar os desenhos que fez).

(A professora entrega o livro da história para que as meninas vejam os desenhos do livro).

Profª: *Podem ver vocês duas juntinhas, mais pertinho, mais pertinho. (A outra menina começa a folhear o livro, passa cada página. A Bia olha e depois, continua pintando os seus desenhos. A menina passa o livro para os colegas da frente. As duas não conversam. A Bia e a menina continuam cada uma a fazer sua própria atividade. A professora se aproxima da carteira da Bia).*

Profª: *Conseguiu ter uma ideia Bia, conseguiu?*

(A Bia levanta o seu caderno para mostrar para a professora, a Bia está sorridente).

Profª: *Você também conseguiu? (Pergunta para a outra menina que está sentada ao lado da Bia).*

Menina: *Olha só professora. (A menina levanta o caderno para a professora ver).*

Profª: *Nossa! Isso! (Professora olha novamente o caderno da Bia e aponta para um dos seus desenhos).*

Profª: *Aqui tu fez o balãozinho da fala, mas, onde é que tá a Chapeuzinho?*

(Bia aponta para um dos seus desenhos).

Bia: *Aqui.*

Profª: *Tá, e o Lobo tá onde?*

(Bia começa a mexer no seu penal para pegar um lápis).

Profª: *Hã? Não vai fazer ele?*

(Bia faz o gesto afirmativo com a cabeça).

Profª: *O que que aconteceu com o Lobo no final da história Bia? Ele virou o que?*

Bia bem baixinho: *Bolo.*

Profª: *Um bolo, aí o que que tem que fazer lá no finalzinho da história? Um lobo que virou um (...)*

Bia: *Bolo. Eu posso fazer aqui?* (Aponta para um dos quadrinhos do seu caderno).

Profª: *Pode ser. Tá vindo, do teu jeitinho que tu sabe fazer tá Bia? Tu é bem inteligente, bem capaz, tu sabe fazer.*

(Passa a mão sobre a cabeça da menina que está sentada ao lado da Bia).

Profª: *Pode interagir com a coleguinha tá? Conversando com ela.*

(A menina faz um gesto afirmativo com a cabeça).

Profª: *Bem bonito né Bia?* (A professora retira-se e vai para frente da sala).

Esse episódio torna-se relevante para o presente estudo, por apresentar aspectos importantes para o processo de constituição do sujeito com deficiência no espaço escolar. O primeiro, diz respeito a essa aula, denominada aula de Letramento. Que aula é essa? O que é o letramento? Ao nos remeter a estudos específicos sobre o letramento, puderam-se pontuar alguns aspectos para que possamos compreender melhor esse conceito. Segundo Kleiman (2005, p. 16), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Nessa concepção, o letramento torna-se então abrangente e processual, superando o aspecto escolarizado de leitura e escrita. “Por isso, ‘ensinar o letramento’ é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

A escola pode contribuir para a formação de alunos letrados, alunos que aprendam para além dos muros da escola, que na interação com a sociedade letrada, consigam atuar de acordo com suas consciências. Nesse sentido, como as atividades propostas nessa aula podem contribuir para o desenvolvimento sócio psicológico, das crianças com deficiência intelectual?

Primeiramente, o modo como a professora, na interlocução com os alunos, assume a postura de que professor e aluno estão “interligados” quando ela começa uma palavra, uma frase para que as crianças terminem

Profª: *No primeiro quadrinho, vocês vão começar a história, no segundo, vão continuar, no terceiro, vão continuar e no quarto vão termi(...)*

Turma: *(...) nar.*

Profª: *Não! É concentra(...)*

Turma: *“cão”.*

É como se nesse espaço houvesse uma “homogeneidade linguística” (GERALDI, 1996, p. 132), algo impossível de acontecer. Nesse sentido, as possibilidades de diálogo diminuem, a língua torna-se objeto de treino, de coral, hora de falar.

Mas, “a linguagem como instrumento que faz parte da ação, transforma a ação” (SMOLKA, 1995, p.12). Nomeando, identificando, significando, colaborando e intervindo no fazer e no dizer do outro, que pode ou não contribuir para a constituição do sujeito com deficiência, “porque a noção de constitutividade da linguagem e do sujeito implica admitir a inconclusibilidade, insolubilidade, implica admitir o caráter não-fechado dos instrumentos com que opera o processo de constituição” (GERALDI, 1996, 130 e 131). Por isso, a linguagem na escola precisa ser trabalhada, desenvolvida, falada, compreendida, significada, produtora de sentidos, formando sujeitos.

A partir da atividade, Bia tenta mostrar sua compreensão por meio dos desenhos, ela atua na atividade a seu modo, mesmo estando sentada ao lado da colega que poderia contribuir para o seu envolvimento, mas mais uma vez, o envolvimento do grupo, da colega com Bia não é vivenciado, a colega está sentada ao seu lado, mas não há o envolvimento comum, na conversa, na execução das atividades. É nesse contexto, com esse grupo, nessa sociedade, que Bia está buscando sua inserção no grupo escolar, ainda são poucas as possibilidades vivenciadas, então, o que considerar (im)possibilidades?

POSSIBILIDADES E/OU IMPOSSIBILIDADES: O QUE CONSIDERAR?

A proposta de estudar a constituição do sujeito com deficiência intelectual, focalizando as práticas vivenciadas no cotidiano da escola, fez-se debruçar sobre o dia-a-dia da sala de aula para encontrar indícios de como as interações estabelecidas com colegas e professores e, como as atividades propostas estão contribuindo na formação desse sujeito.

A autonomia do sujeito foi considerada uma das metas da educação dos alunos com deficiência e daqueles sem deficiência, uma vez que sua conquista significa a interiorização de formas de funcionamento psicológico dadas pela cultura e a utilização transformada dessas formas como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo.

Sujeitos com deficiência intelectual carregam, historicamente, marcas fortes, que, na maioria das vezes, contribuem para que fiquem à margem do acesso aos bens culturais, marcas estas que interferiram e interferem no processo constitutivo de Beto e Bia. Suas histórias de vida nos mostram que as marcas foram deixadas.

A cultura instituída para os sujeitos normais, pouco contribui para que haja o “enraizamento na cultura” (GÓES, 2000, p. 5) dos sujeitos com deficiência. Mas, concebendo que o ser humano está em processo, que não está pronto, podemos inferir que a escola pode ser um espaço de ressignificação no processo de constituição desses sujeitos.

Olhar para a constituição dos sujeitos com deficiência intelectual, com o intuito de identificar possíveis relações que possibilitem a autonomia, levou-se a perceber que a escola enquanto instituição social reproduz práticas no sentido de manter o sujeito com deficiência como alguém limitado, que suas possibilidades ficam no “jeitinho dele”, no “até onde ele vai eu respeito” e as ações, atitudes, atividades, permanecem no “dependendo da deficiência”.

A escola pouco discute e aponta em direção ao sujeito como alguém com capacidades, alguém que está ali para aprender a ler, a escrever, a falar, a pensar, a brincar, a imaginar, a criar, a calcular, a refletir, a viver além das limitações que a deficiência lhe impõe.

Este estudo revelou que não adianta a boa vontade de professores e colegas para acolher o sujeito com deficiência na escola regular. Não adianta pequenos ajustes no conteúdo escolar ou nas práticas pedagógicas. É necessário que se mude a maneira de olhar para o sujeito com deficiência. Que se pense, não em ficar avaliando o que ele sabe ou não sabe, mas, em como acrescentar conhecimentos àquilo que ele já aprendeu. É necessário dar sentido ao que está sendo proposto e tornar as ações do sujeito significativas. A escola precisa avançar, perceber as diferenças presentes na sala de aula e mudar suas práticas com todos os alunos, com ou sem deficiência.

As reflexões aqui apresentadas aparecem com o intuito de mostrar o que acontece nessa escola, nesse momento histórico, constatar as relações que esses sujeitos vivenciam no cotidiano da escola. A partir dos pequenos detalhes explicitados nos episódios aqui apresentados podemos refletir sobre questões educacionais importantes para a inclusão de alunos com deficiência em todas as escolas. Procurou-se mostrar outras possibilidades de olhar os sujeitos com deficiência e, aqui especificamente, aqueles com deficiência intelectual, uma vez que, os modos como são concebidos, pouco têm contribuído para o seu desenvolvimento; as marcas da inferioridade ainda permanecem.

Propôs um diálogo com os possíveis leitores deste trabalho para que, a partir do vivido e das modestas análises aqui apresentadas, possa-se pensar em outro modo de conceber os sujeitos com deficiência intelectual, ou seja, outro modo que busque suas possibilidades, capacidades e aprendizagens.

Conforme exposto por Ferreira e Ferreira (2007, p. 40):

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, o interesse foi centrado em identificar possibilidades de desenvolvimento pessoal, a partir dos processos de interação e de interlocução, contribuindo para o processo constitutivo de sujeitos capazes.

Num primeiro momento buscou-se analisar as relações em que os outros assumem o fazer das crianças Beto e Bia, a partir das atividades propostas em sala de aula.

Pode-se perceber que Beto, por ter a marca da deficiência, recebe cuidados excessivos e os modos de concebê-lo são infantilizantes, já que a deficiência é vista como intrínseca ao sujeito e limitante de seu desenvolvimento. Não se valoriza o cultural; ou melhor, o que é valorizado pouco contribui para que os alunos se constituam com mais autonomia, mais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Pois, o olhar pauta-se numa concepção biológica de desenvolvimento, o que em nada contribui para a superação das dificuldades que se colocam.

Os modos de ensinar Beto refletem essa concepção patologizante, das poucas capacidades e possibilidades, pois ele não é levado a pensar, a analisar, generalizar, a superar a educação restrita do campo visual, para a elaboração de conceitos científicos. As constatações de Beto não são problematizadas, questionadas; o exercício do pensar reflexivo, de levá-lo a regular suas atividades, na ação, pouco são vivenciados no cotidiano da escola.

Quais conhecimentos Beto possui? O que Beto precisa aprender? Por que são esses os conteúdos trabalhados na escola? Para que e por que os alunos precisam aprender esses conteúdos? A escola, os professores, sentem dificuldades em explicitar suas intencionalidades, apontar as peculiaridades que a criança com deficiência e sem deficiência apresentam, com relação as suas aprendizagens, nas relações que estabelecem. Nesse sentido, o processo constitutivo de Beto apresenta-se em defasagem. De certa forma, a presença da estagiária impede que Beto tome atitudes na execução das atividades; ele assume mais o papel de objeto, do que de sujeito no ato de aprender; ele fica à espera de que ela diga o que fazer e como fazer. É a estagiária quem escuta a explicação da professora e depois explica para ele o que deve ser feito (como se Beto não tivesse condições de escutar, de compreender a explicação). “Baseiam-se no uso de métodos concretos do tipo ‘observar’ – e – ‘fazer’” (VIGOTSKI, 1984, p. 100).

Vigotski pontua que essa postura assumida na escola,

(...) falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VIGOTSKI, 1984, p. 100).

Já com relação à Bia, a postura assumida com ela acontece de forma diferenciada, como se ela precisasse de isolamento: É sozinha que ela irá aprender;

professores e colegas pouco interagem com ela, deixando-a que elabore de forma individualizada o seu saber, comprometendo a riqueza de compartilhar, de estar juntos, de dialogar, de refletir, de atuar com a ajuda do outro.

Outra questão importante a ser considerada nesse processo de interação, em que os outros atuam fazendo por eles, está relacionada à dimensão afetiva com esses sujeitos. Os modos de tratamento explicitam aquilo que a escola se propõe em relação ao sujeito - o cuidado, o olhar caridoso, a proteção, demonstrando que a aprendizagem e o desenvolvimento são secundários. “Se eles conseguirem” é a marca dessa secundarização. A escola deixa de conceber os aspectos coletivos, compartilhados da aprendizagem, mostrando que ainda centra a aprendizagem no aspecto individual; se não aprender, foi o aluno que não conseguiu. Esses tratamentos, essas posturas destacam o que Bakhtin (2006, p.36) apresenta sobre a palavra. Segundo ele, “a palavra é o fenômeno ideológico, ela é dirigida a alguém, tornando-se o modo mais puro e sensível de relação social”.

Muitas palavras são ouvidas por Beto e Bia, formando enunciados que são os “elos da complexa corrente de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), que têm o endereçamento para as crianças com deficiência intelectual, configurando-se no descrédito das possibilidades de Beto e Bia.

Essa forma negativa de conceber o sujeito com deficiência intelectual vem mantendo o que viveram historicamente, a segregação, o silêncio, a não participação, a não coletividade; ficaram “abandonados a suas próprias forças” (VÁSQUEZ, 1977, p. 16), dificultando a possibilidade de “superar sua concepção espontânea para uma verdadeira concepção filosófica” (Idem).

Nessa busca de tentar compreender como o sujeito interioriza, internaliza as ações do outro nas relações que estabelece, podemos perceber o movimento, o processo, nessa trama da vida social, da vida escolar, da vida familiar, da vida individual; é nesse entrelaçamento de “vidas” em “unidade múltipla” (MOLON, 2011, p. 617) que o sujeito vai se subjetivando historicamente.

Considerando a linguagem como função constitutiva, remetemo-nos a assumir que os sentidos vão sendo produzidos a partir dela.

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada. (...) O sentido real de uma palavra é inconstante. (VIGOTSKY, 2000, p. 465).

Nesse sentido, cabe salientar que a natureza e a gênese do processo constitutivo do sujeito implicam necessariamente, o diferente e o semelhante (SMOLKA, GÓES & PINO, 1998). Sendo assim, podemos perceber que a relação com o diferente é vivenciada com mais frequência no espaço escolar, mas a relação com os seus semelhantes é pouco vivenciada ou (quase em nenhum momento, isso é propiciado), as crianças com deficiência na escola, geralmente são separados, cada um em uma turma, em uma sala.

Acreditando que a sala de AEE poderia ser um espaço de contribuição para a convivência com seus semelhantes, esse espaço não é utilizado nesse sentido. No que diz respeito ao Beto, ele é atendido individualmente, por entender que dessa forma, poderá ter um melhor desenvolvimento. Beto estuda em duas escolas e nesses espaços não tem possibilidades de se relacionar com seus semelhantes. Onde ele terá essa oportunidade? Pôde-se perceber que a escola desconhece a importância desse outro semelhante no processo de constituição do sujeito com deficiência. O que segundo Góes (2007, p. 82):

(...) na organização das atividades não se nota preocupação com uma programação que envolva a importância dos encontros entre semelhantes, de modo que os alunos possam ter experiências ampliadas de significação de si, elaborando sobre semelhanças e diferenças também relativas ao que caracteriza sua necessidade especial.

De certa forma, há uma confusão entre suas necessidades especiais, o que é peculiar do sujeito com deficiência e os cuidados “especiais”. A escola permanece no atendimento ao “doente”, ao “incapaz”, ao “limite”. Dessa forma, os modos de conduzir o trabalho, também se apresentam com limitações as expectativas com relação a esses sujeitos são baixas. O aluno com deficiência deixa de ser um ser humano com especificidades e peculiaridades; a sua diferença não é respeitada, no sentido de procurar a superação.

Outro aspecto é que a escola busca alternativas para atender os sujeitos com deficiência, mas suas tentativas são frustradas, pois o acesso dessas crianças na escola regular não se faz apenas com boa vontade pedagógica. Essa dimensão é macrossocial, é cultural, é histórica, mas, é a partir dessas contradições vivenciadas, também, que a escola como coletividade e instituição social precisa conhecer, aprender e assumir uma postura de trabalho político pedagógico para a heterogeneidade. De essa forma podem-se compartilhar as dificuldades e elaborar, a partir do vivenciado, reflexões que nos levarão a estabelecer novas relações,

aprofundar perspectivas e compreender esse vivido, que para Geraldi (1997, p. 164):

É precisamente este movimento que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares, somado a outros vividos particulares revelados (...), a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem.

Concebe-se que é a partir dessa reflexão, dessa compreensão, que a escola poderá atuar no sentido de formar alunos capazes de compreender porque são sujeitos de aprendizagem. A partir de nossas análises percebe-se que alunos e professores pouco exercitam vivências autônomas, os poucos momentos em que as crianças manifestam-se, têm iniciativa de “mostrar” o que sabem, sobre o que sabem e de que modo sabem, suas atitudes não são significadas pelo outro, ou melhor, os modos de significação são apresentados pelo outro, como sem importância, sem relevância para o contexto ou para o momento da escola.

Quando a criança com deficiência intelectual consegue lidar com o seu saber, quando assume o seu controle de atuação, posicionando-se diante do seu grupo, está demonstrando que aprendeu, que elaborou na relação com o outro. Essas atitudes precisam ser valorizadas pela escola, pelos professores, pelos colegas. A partir dessas significações, pode se arriscar a dizer que a escola estará contribuindo para a formação de sujeitos capazes de superar a posição de precariamente constituídos, para a posição de sujeitos autônomos.

Também não pode deixar de considerar as práticas relacionadas à apropriação da linguagem escrita, por ser uma turma de 2º ano, em que a alfabetização tem foco principal. As práticas vivenciadas na escola não dizem respeito apenas a Beto e Bia, mas interferem diretamente em seus processos constitutivos, por pressupor um sujeito que aprenda passivamente, a partir do que é exposto em sala de aula.

Esse processo de elaboração da escrita deve ser visto

(...) como função psicológica cultural, não é um processo individual e independente do contexto em que se vive. Os percursos feitos pelas crianças variam conforme o acesso que têm, ou não, as experiências concretas de utilização da escrita (FONTANA & CRUZ, 1997).

Essa utilização da escrita como função social deve nos levar a assumir que a “sociedade de hoje depende da linguagem escrita e é orientada por ela” (SMOLKA, 1985, p. 49). Podemos então, problematizar: Se Beto e Bia, como

sujeitos sociais, dependem da linguagem escrita para inserir-se na sociedade, como estão sendo preparados para a conquista dessa autonomia? Como a aprendizagem da linguagem escrita está contribuindo para a formação do seu “eu”?

A linguagem escrita como instrumento de conhecimento contribui para que as crianças ampliem suas experiências e comecem a “fazer sentido do mundo, interagindo nele com os outros.” (SMOLKA, 1985, p. 48)

Terminar um trabalho que trata da constituição do sujeito torna-se extremamente difícil, pois, o próprio objeto de estudo é inacabado, é inconcluso, por isso, a partir do exposto podemos argumentar que os sujeitos com deficiência intelectual estão vivenciando práticas sociais que pouco contribui nesse processo constitutivo, pois:

Ao considerarmos desenvolvimento como um processo dinâmico, envolto por fatores de diferentes ordens – cognitiva, emocional e social – julgamos que não basta traçar previsões acerca do desenvolvimento, considerando-se unicamente a qualidade das interações. (...) Julgar a qualidade dos modos de mediação, em momentos específicos do presente, não nos garante configurar o desenvolvimento de funções emergentes (FREITAS, 2001, p. 115 e 123)

É nesse intuito, que se pode argumentar que essa complexidade humana não deve ser tratada sem responsabilidade e ética. Por isso, muito ainda precisa-se aprender, reformular, analisar, para explicitar o processo constitutivo dos sujeitos que estão na escola, sujeitos com deficiência, sem deficiência, professores. Pois são esses os sujeitos que estão no cotidiano da escola, significando, ressignificando e atuando, sabe-se que esses sujeitos não são os únicos responsáveis nesse processo de atuação, mas precisa-se pontuar que é nessa cotidianidade que sujeitos vão constituindo-se, entrelaçando-se nesse tecido social, interferindo em suas vidas, por isso, a importância de se pensar a partir das diferenças, da heterogeneidade, buscando a aprendizagem significativa.

Pensar e atuar com esses sujeitos, a partir das suas histórias de vida, pode se levar a ressignificar as possíveis marcas que ficaram. É preciso conceber suas aprendizagens como impulsionadora do seu desenvolvimento. O professor precisa assumir o papel de mediador, como o outro que significa as atitudes, as posturas, a execução das atividades, procurando compreender o processo nesse fazer, atuando para que essas atividades façam sentido na vida desses sujeitos.

Sendo assim, precisa-se também repensar sobre as práticas vivenciadas na sala de AEE. Buscando compreender, como a sala de AEE pode contribuir para

a constituição dos sujeitos com deficiência? Como garantir na sala regular vivências que contribuam para a autonomia dos sujeitos em constituição? Entre a família e a escola, quais interações são possíveis?

Enfim, mais diálogos, pesquisa, estudo, consciência, ações, atividades serão necessárias, pois estamos nesse processo constitutivo... Navegar é preciso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOUE, S. **O Renascimento de Josela**. Revista Prática Docente de Cada Dia. Texto nº 1. 1984.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL (2008) **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento Elaborado pelo Grupo de Trabalho pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de Junho de 2007. MEC- SEESP.
- COLAÇO, V. de F. R. **Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(3), p.333-340.
- CONTI, C. A. M. **O Papel do Outro na Constituição do Psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia**. Tese de Doutorado. UNIMEP, Piracicaba/SP. 2010.
- FERREIRA, M.C.C. & FERREIRA, J.R. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. In: GÓES, M.C.R. de. LAPALANE, A.L.F.de. (org). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª Ed. Campinas, Autores associados, 2007. P. 21- 48.
- FONTANA, R. & CRUZ, N. **Da Atividade Simbólica à Simbolização da Escrita**. In: FONTANA, R. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo, Atual, 1997.
- FONTANA, R. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 4ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal: A problematização do conceito através de um estudo de caso**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2001.
- FREITAS, M.T.A. **A Perspectiva Sócio-Histórica: Uma Visão Humana da Construção do Conhecimento**. In: FREITAS, M.T.A., SOUZA, S.J., KRAMER, S. (orgs). Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Uma Leitura Filosófica e Epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. 1ª Ed. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2012
- GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, A. B. **Algumas Considerações sobre Procedimentos Metodológicos na Pesquisas Educacionais**. ECCOS. Ver. Científica, UNINOVE, São Paulo (1). 63-79. Dez. 1999.

GATTI, A. B. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GERALDI, J. W. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. São Paulo. Ática, 2004.

GERALDI, J.W. **Convívio Paradoxal Com o Ensino da Leitura e Escrita**. Cad. Est. Ling., Campinas, (31) :127-143, Jul./Dez. 1996

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. **Palavras Escritas, Indícios de Palavras Ditas**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

GERALDI, J.W. **A diferença Identifica. A Desigualdade Deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética**. In: FREITAS, M.T.A., SOUZA, S.J., KRAMER, S. (orgs). Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

GÓES, M.C.R. de. **A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Caderno CEDES, 2000, vol.20, nº 50, p. 9-25.

GÓES, M.C.R. de. **Desafios da Inclusão de alunos Especiais. A escolarização do Aprendiz e sua Constituição como Pessoa**. In: GÓES, M.C.R. de. LAPALANE, A.L.F.de. (org). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª Ed. Campinas, Autores associados, 2007. P. 69 -91.

HELLER, A. **Estrutura da vida cotidiana**. In: O Cotidiano e a História. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERNANDES, M.L. de Q.G. **Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2002.

KASSAR, M,C,M. **Marcas na História Social no Discurso de um Sujeito: Uma Contribuição para a Discussão a Respeito da Constituição Social da Pessoa com Deficiência**. Caderno CEDES, ano XX, nº 50, Abril-00. P. 41-54.

KASSAR, M,C,M. **Matrículas de Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais Na Rede De Ensino Regular: Do Que e De Quem se Fala?** In: In: GÓES, M.C.R. de. LAPALANE, A.L.F.de. (org). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª Ed. Campinas, Autores associados, 2007. P. 49 – 68.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “Ensinar” Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e escrever?** Cefiel – IEL, UNICAMP, 2005 – 2010. Ministério da Educação.

KRAMER, S. **Entrevistas Coletivas: Uma alternativa para Lidar com Diversidade, Hierarquia e Poder na Pesquisa em Ciências Humanas.** In: FREITAS, M.T.A., SOUZA, S.J., KRAMER, S. (orgs). Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LAPALANE, A.L.F.de. **Notas Para Uma Análise dos Discursos Sobre Inclusão Escolar.** In: GÓES, M.C.R. de. LAPALANE, A.L.F.de. (org). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2ª Ed. Campinas, Autores associados, 2007. P. 05 – 20.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LURIA, A.R. **A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil.** In: VIGOTSKI, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 8ª Edição. São Paulo, Ícone, 2001. P. 85-102.

LURIA, A.R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança.** In: VIGOTSKI, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 8ª Edição. São Paulo, Ícone, 2001. P. 143-189.

MAFEZOLLI, R. R. **Olha eu já cresci: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental.** 2004. 158 f. Dissertação de Mestrado. Universidade metodista de Piracicaba. SP.

MINAYO, M.C.de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 11ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, S.I. **Notas sobre a Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.16, n.4, p. 613-622, out-dez. 2011. www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4pdf Acessado em 11-07-2012.

MONTEIRO, M.I.B. **A Constituição do Sujeito e a Educação Inclusiva.** Faculdade de Belas Artes de São Paulo, nos dias 07 e 08 de novembro de 2012. Publicado em CD nos anais do seminário.

OLIVEIRA, I.M.de. **O Sujeito que se Emociona. Signos e sentidos nas práticas culturais.** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2001.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas. Autores associados, 2001.

PINO, A. **As Marcas do Humano: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski.** Educação & Sociedade, Campinas, Cedes, ano XXI, nº 71, Julho-00. P. 45-78.

PRESTES, Z. R. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado. UnB, Brasília, 2010.

SKLIAR, C. **A Inclusão que é “Nossa” e a Diferença que é do “Outro.”** In: RODRIGUES, D. (org). *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, A.F.G. **A Construção Do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas.** Tese de Doutorado. PUC-SP, 2004.

SMOLKA, A.L.B. **A Linguagem Como Gesto, Como Jogo, Como Palavra: Uma Forma de Ação no Mundo.** Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, Junho de 1985. Ano 04. Nº 05.

SMOLKA, A.L.B. **A Concepção de Linguagem como Instrumento: Um Questionamento Sobre Práticas Discursivas e Educação Formal.** Temas em Psicologia. Nº 2. 1995. P. 11- 21.

SMOLKA, A.L.B. GÓES, M.C.R. de. & PINO, A. **A Constituição do Sujeito: Uma Questão Recorrente?** In: WERTSCH, J. Del Rio, P. & Alvarez, A. *Estudos socioculturais da mente.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMOLKA, A.L.B. **O (Im)próprio e o (Im)pertinente na Apropriação das Práticas Sociais.** Caderno Cedes, ano XX, nº 50. Abril de 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: VIGOTSKI, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 8ª Edição. São Paulo, Ícone, 2001. P. 103 -117.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade. Campinas, Cedes, ano XXI, nº 71, Julho-00. P. 21-44.

VIGOTSKI, L.S. **Génesis de Las Funciones Psíquicas Superiores.** In: VIGOTSKI, L.S. *Problemas del Desarrollo de la Psiqué. Obras Escogidas – Vol. 3.* Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia.** Obras Completas. Tomo 5. Editora Pedagoguika, Moscú, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

ZANELLA, A.V, REIS, A.C. dos, TITON, A.P, URNAU, L.C, DASSOLER, T.R. **Questões de Método em Textos de Vygotski: Contribuições à Pesquisa em Psicologia**. *Psicologia & Sociedade*. 19(2): 25-33, 2007.