

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com Deficiência
Mental: o contexto da Escola Especial**

DAYANE RODRIGUES XAVIER

**Piracicaba, SP
2007**

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com Deficiência
Mental: o contexto da Escola Especial**

DAYANE RODRIGUES XAVIER

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília Carareto Ferreira

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

Piracicaba, SP

2007

Dedicatória

Aos meus pais, Teça e Ana, por acreditarem em mim, compreenderem minhas escolhas e por estarem sempre presentes neste processo.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Cecília Carareto Ferreira, principal responsável por meu conhecimento. Obrigada pela paciência e dedicação nas orientações. Foi um grande privilégio ser sua aluna.

À Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha, pelo entusiasmo que contagia e impulsiona ao conhecimento e à Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes, pelos ensinamentos e pela disposição.

Às professoras Drª Maria Inês Bacellar Monteiro, Drª Ana Paula de Freitas e Drª Evani Andreatta Amaral Camargo, que me despertaram o interesse pelo estudo da Deficiência Mental, ainda na graduação. Obrigada pelas grandes contribuições no exame de qualificação.

À minha família, meu pai Teça, minha mãe Ana, meus irmão, Bruno e Josiane. Obrigada pela tolerância, compreensão e, acima de tudo, confiança.

Ao Marcelo, pela paciência, incentivo e apoio pelas minhas escolhas.

À minha grande amiga Marines, que me deu força desde o início e me ensinou muito do que sei hoje.

Aos profissionais da instituição onde foi realizada a pesquisa, por permitirem minha presença na escola.

Às pessoas que eu possa não ter me referido aqui, mas que fizeram ou fazem parte da minha vida e, de alguma forma, contribuíram para que eu realizasse o meu objetivo.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Configuração do problema e objetivos da pesquisa.....	7
CAPÍTULO I: As marcas da concepção de deficiência e de linguagem na educação da pessoa com deficiência mental.....	11
CAPÍTULO II: As pessoas se constituem nas relações sociais.....	22
CAPÍTULO III: Caminhos percorridos ao produzir o trabalho científico.....	32
CAPÍTULO IV: O conhecimento possibilitado neste trabalho.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS DAS FONTES CITADAS.....	71

RESUMO

Sabemos que a educação das pessoas com deficiência mental tem se concentrado, em sua grande maioria, nas escolas especiais. Estas, por sua vez, têm sido objeto de críticas por não promover efetivamente o desenvolvimento destas pessoas. A escola especial é o lócus de educação mais importante da pessoa com deficiência mental. Este trabalho discute quais as possibilidades de diálogos que os adolescentes têm na instituição em diferentes situações de interlocução, como sala de aula, pátio da escola, aulas de educação física, dança, entre outros. Além disso, analisa em quais situações e com quem ocorrem as experiências dialógicas destes jovens. Para isso, buscou-se uma instituição para deficientes mentais com uma classe de pré-alfabetização do EJA (Educação de Jovens e Adultos). O acompanhamento dos sujeitos da pesquisa foi feito através de observação acompanhada de narrativa registrada em diário de campo. A matriz teórica utilizada neste trabalho foi a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1991). Os resultados da pesquisa indicaram que os jovens com deficiência mental possuem relações dialógicas limitadas, o que se traduz como um impedimento na manutenção das relações sociais. As análises ainda mostraram que as dificuldades que a pessoa com deficiência mental pode apresentar na escola especial poderão ser superadas através de formas alternativas de ação, sendo assim, a ação social pode oferecer caminhos diferentes para o desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: deficiência mental, linguagem, educação especial, fonoaudiologia.

INTRODUÇÃO: Configuração do problema e objetivos da pesquisa

As questões que envolvem pessoas com deficiência mental sempre me fascinaram. A escolha da Fonoaudiologia como profissão aconteceu, principalmente, pela área possibilitar estudos com crianças e com pessoas deficientes.

O interesse especificamente pela linguagem de jovens com deficiência mental surgiu durante a minha graduação, pois no curso pude obter conhecimentos sobre esta área que fizeram com que refletisse sobre a questão da linguagem e das relações sociais na deficiência mental. Nas diversas leituras realizadas nas aulas e nos estágios, nas discussões com professores, fui percebendo a complexidade da área da deficiência e me envolvendo cada vez mais em estudos para compreender como eu poderia melhorar a vida dessas pessoas.

Foi no curso de Fonoaudiologia que comecei a entender a condição sócio-histórica da constituição e do desenvolvimento do ser humano e a importância da linguagem nesse processo. Também pude estudar e conhecer melhor a deficiência e suas implicações na vida das pessoas que a “carregam”, considerando, inclusive, que o próprio termo deficiente traz uma carga imensa no desenvolvimento e nas suas relações.

Apreendi que a maioria dos deficientes apresenta alterações de linguagem e que a linguagem dessas pessoas poderia ser melhorada se fosse realizada uma terapia fonoaudiológica e uma orientação adequada aos pais e familiares.

Assim, como fonoaudióloga, eu poderia possibilitar novas formas de significação para as pessoas com deficiência mental e permitir que os processos de linguagem, pensamento, e outros processos intrapessoais se desenvolvessem.

Além disso, participei de um projeto de iniciação científica que analisou a linguagem de jovens com deficiência mental no ambiente terapêutico, no qual pude conhecer o tema mais profundamente. Tal projeto tinha por interesse o desenvolvimento da linguagem dos jovens, que recebiam atendimento fonoaudiológico em grupo. Era dada uma maior ênfase àqueles que utilizavam o gesto como principal forma de interação dentro do grupo

terapêutico fonoaudiológico. Alguns aspectos relativos ao papel que o terapeuta apresentava como mediador e intérprete da linguagem do outro também foram focados como objeto de análise.

Os resultados desse projeto indicaram que, muitas vezes, as relações dialógicas vividas pelos jovens são empobrecidas e interferem nas interações sociais que eles podem estabelecer no grupo. Pôde-se observar, ainda, que, mesmo estes jovens estando em situações terapêuticas em que sempre há o profissional como mediador da linguagem, eles mantinham uma relação social e dialógica com características limitadas.

Também foi evidenciado que o terapeuta adquire papel essencial na medida em que atua como interlocutor e mediador da interação verbal, colocando a linguagem dos sujeitos em funcionamento e, assim, possibilitando a partilha de experiências do grupo. Mas, para que os jovens com deficiência mental tivessem novas vivências para contar, seria necessário que houvesse novos modos de participação cultural em suas vidas. A prática do grupo terapêutico fonoaudiológico mostrou que era preciso dar novas possibilidades a esses jovens, nos quais eles pudessem adquirir novas formas culturais.

Quando o assunto envolve jovens e adultos com deficiência mental, há outras questões envolvidas, como a infantilização e a crença de que essas pessoas se desenvolverão pouco. Isso interfere negativamente nas atividades que lhes são proporcionadas, oferecendo-lhes exigências e expectativas mínimas. Há uma baixa expectativa social em torno do desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência mental que, na maioria das vezes, não se desenvolvem culturalmente além da infância. Tal fato pode ocorrer tanto no ambiente familiar, como nos outros espaços culturais, como nas escolas.

Olhando para este último espaço cultural indicado vamos ver que a educação das pessoas com deficiência mental têm se concentrado fundamentalmente nas escolas especiais que, por sua vez, têm sido objeto de críticas por não promover efetivamente o desenvolvimento dessas pessoas. A escola especial é o lócus de educação mais importante da pessoa com deficiência mental e, por isso, ela passa a ser objeto de meu interesse.

A questão que coloco é a seguinte: como os jovens com deficiência mental estão produzindo a linguagem e se produzindo pela linguagem no contexto da escola especial?

Sabemos que a escola especial é uma das instâncias de constituição dos sujeitos com deficiência mental. É um ambiente repleto de diferenças sociais, históricas e culturais, no qual a pessoa pode experimentar novas possibilidades de vivências, importantes, para seu desenvolvimento e, também, para o desenvolvimento da linguagem.

Considerando que a linguagem é constitutiva do sujeito e ocorre nas relações, o ambiente escolar também deve se constituir na e pela linguagem. Nele, a linguagem deve ser exercida socialmente, levando ao crescimento social, cognitivo e lingüístico. Foi pensando nestas questões que pretendo discutir, neste estudo, quais as possibilidades de diálogos que os adolescentes têm na escola especial, em diferentes situações de interlocução, como sala de aula, pátio da escola, aulas de educação física, dança, entre outros. Além disso, analisar em quais situações e com quem ocorrem as experiências dialógicas vividas por estes jovens. Tenho interesse especial nos alunos que apresentam um desenvolvimento lingüístico mais empobrecido, já que se trata de um difícil desafio a enfrentar, pois a linguagem só se sustenta nas relações sociais.

É importante para a Fonoaudiologia estudar a linguagem das pessoas com deficiência mental dentro da escola especial, para que possamos repensar a atuação profissional e focalizarmos a atividade dialógica no contexto em que ela se realiza.

A partir desta temática, pretendo compartilhar questionamentos, convidar a novos estudos e novas práticas sócias, e, acima de tudo, tentar compreender a realidade vivida pelas pessoas com deficiência mental que, após a infância, ainda apresentam um desenvolvimento de linguagem bastante aquém dos padrões esperados.

Para a realização deste objetivo, o trabalho está organizado em uma introdução e 4 capítulos. Na introdução está a história da pesquisadora na definição do tema da pesquisa. No primeiro capítulo, situa-se a temática de pesquisa; no segundo, está presente a abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1991), que explica a especificidade do ser humano e o modo como se relaciona, considerando

os processos de significação, de produção e de interpretação da linguagem em seu uso social.

No terceiro capítulo, está o material e o método utilizados na pesquisa, a descrição dos sujeitos participantes, do local do estudo e do procedimento de coleta dos dados. A apresentação dos resultados, as discussões e os apontamentos para as considerações finais estão no quarto capítulo.

CAPÍTULO I: As marcas da concepção de deficiência e de linguagem na educação da pessoa com deficiência mental

O defeito em si não é, todavia uma tragédia. É só o pretexto e o motivo para que surja uma tragédia (Vigotski, 1989: 199).

Nascemos em um determinado meio social e herdamos desse contexto as suas invenções e seu modo de viver, suas crenças e seu modo de se comunicar. A história da Educação das pessoas com deficiência nos mostra como elas vêm sendo tratadas ao longo dos anos e nos dá uma idéia de como o desenvolvimento humano é visto nesta área.

Como este estudo trata de pessoas com deficiência mental, é importante compreender o conceito deste tipo de deficiência. Fierro (1995) discute que, tradicionalmente, o conceito da deficiência mental vem marcado pela representação da reversibilidade e da irreversibilidade. Desde que esta área passou a ser objeto de estudo de médico e educadores, no fim do século XVIII, ela foi chamada de oligofrenia. Este termo, em grego, quer dizer “pouca mente” e designa um conjunto de sintomas que tem origem em diferentes causas orgânicas e têm em comum certos déficits de caráter irreversível nas atividades mentais superiores.

Pelo enfoque cognitivo, a deficiência mental é analisada e explicada como um conjunto de disfunções em processos cognitivos, em diferentes momentos do processamento humano da informação: percepção, memória, formação de conceitos, de regras, etc. o foco está no déficit de funcionamento e nas disfunções cognitivas dos indivíduos com atraso mental (FIERRO, 1995).

Em contrapartida à definição do termo “deficiência”, Jannuzzi (1985) discute o termo “normal” demonstrando que este não se apóia em bases patológicas, genéticas ou neurológicas e sim, em valores comportamentais esperados e em bases ideológicas de

uma dada época. Tais análises mostram que é de responsabilidade da própria sociedade o surgimento da deficiência e da desvantagem que é despejada nessas pessoas.

Ao longo da história, o conceito de deficiência mental foi visto e representado de diversas maneiras e tais representações tiveram grande influência sobre a maneira de tratar e interagir com esses sujeitos.

Pereira (1998) explica que o passar dos séculos testemunhou o fortalecimento do modo de produção capitalista, e assim, os indivíduos passam a ser vistos como essencialmente diferentes, legitimando as noções de desigualdade, bem como os valores de dominação e do direito de privilégios aos produtivos do sistema. A população excedente fica, portanto, marginalizada, sem possibilidade de mudança. É neste contexto que surge a questão da integração do deficiente na sociedade, em especial após as duas grandes guerras mundiais. Pois, o número crescente de cidadãos deficientes mentais e/ou físicos associado à ausência de uma vida coordenada e eficiente para lidar com esta parcela da população, fazia dela um peso para a sociedade.

Guhur (1994) explica que, no período de transição do Feudalismo para o Capitalismo, passam a acontecer profundas transformações no nível das estruturas, instituições, valores, comportamentos e ideologias. Também passa a haver modificações nas formas de representação da Deficiência Mental, defendendo que o comportamento dos homens, suas capacidades, incapacidades ou deficiências são determinadas por princípios e leis naturais.

Isso ocorria porque, na sociedade, os homens se constituíam como seres livres e iguais, possuindo autonomia para aceder aos recursos naturais, disponíveis no mercado, sendo limitados em sua emancipação apenas por suas incapacidades naturais. O corpo era considerado a propriedade que a todos igualizava (GUHUR, 1994: 78).

A autora afirma que o trabalho começava a se colocar como necessidade para aumentar a produção, e os homens que não trabalhavam, que não realizavam a condição natural de sua existência, passaram a ser proscritos da sociedade e eram enviados para casas de Internação sob a tutela do Estado. Este movimento de retirada da sociedade dos indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção se estendeu aos homens considerados loucos, incapazes, idiotas, deficientes mentais, considerando-os uma ameaça.

O deficiente, por ter comprometidas as capacidades consideradas essenciais para que ele se realize como força produtiva, não é nem proprietário, nem trabalhador, comprador, produtor ou vendedor, apenas consumidor. Está é a posição que ele ocupava nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo (GUHUR, 1994).

Foi de modo particular, à partir da segunda guerra mundial o homem passa do problema de invalidez para um paradigma de pessoa “útil” ou “inútil”, “apto” ou “inapto”, tudo isso relacionado a um modelo de desenvolvimento industrial baseado na produção e no consumo. Surge daí a possibilidade de transformar essas pessoas, por meio da reabilitação, estabelecendo, então, uma relação de paciente ou cliente.

A partir dos anos setenta, inicia-se o movimento de “vida independente”, que supõe fundamental eliminar a dependência e ressaltar o direito das pessoas portadoras de deficiência construírem a sua autonomia, sendo sujeitos e não mais objetos das decisões que se tomem sobre elas (GUHUR, 1994).

O entendimento e a aceitação dessa dimensão, tanto pelas pessoas com deficiência como pelos seus representantes, fez com que essas pessoas reivindicassem os seus direitos de cidadãos para participarem na comunidade em igualdade de condições com os demais indivíduos. O Estado e a sociedade ficariam com o dever de modificarem seus comportamentos e atitudes em relação às pessoas com deficiência.

Após esse histórico sobre deficiência mental, é fundamental apontar alguns momentos importantes sobre a história da educação das pessoas com deficiência, uma vez que esta pesquisa aconteceu no contexto escolar.

Se fizermos uma retrospectiva de como vem sendo conduzida a educação das pessoas com deficiência vamos notar que estas pessoas sempre fizeram parte do grupo dos excluídos e marginalizados da nossa cultura. Elas tiveram poucas oportunidades de desenvolver a linguagem, de se alfabetizarem e de terem participação ativa na produção das condições de existência.

De acordo com Kassir (1999), a partir do século XIX, com o movimento de tendências filosóficas como o Positivismo, as sociedades capitalistas industriais começam a se desenvolver mais fortemente, refletindo na organização social destas sociedades. Inicia-

se uma valorização das ciências naturais, contribuindo para a expansão de idéias sobre o movimento “natural” da sociedade.

Neste movimento, são valorizadas as ciências experimentais, e os fenômenos sociais são naturalizados como características não-históricas, favorecendo a reprodução das práticas sociais. Estas características também repercutem no modo como a educação especial é entendida e organizada.

No Brasil, este movimento também se inicia a partir do século XIX, deixando suas marcas na educação brasileira e, conseqüentemente, na educação especial. Começa um tipo de organização baseada na visão liberal, na qual o setor privado fica responsável pela maioria dos atendimentos especializados à população mais comprometida, enquanto o serviço público toma conta da rede regular de ensino, que atende pessoas com alterações leves. No império, o atendimento a pessoas com deficiência é marcado pela fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1856 (KASSAR, 1999).

Inicia-se uma concepção organicista e médica da deficiência mental. A educação era sinônimo de treino de habilidades e o diagnóstico era instrumento fundamental para a definição ou não da deficiência. Buscavam-se professores especializados, estratégias de ensino individualizadas, currículo próprio, além de organização do espaço e do tempo diferenciados. Todas essas características da educação das pessoas com deficiência as afastaram da educação comum.

O modelo das grandes instituições cede lugar a movimento de pais para prover naquilo que o Estado estava sendo omissos. Surgem as instituições privadas no início do século XX com grande força, principalmente, no setor de atendimento especializado às pessoas com deficiências. A primeira delas foi o Instituto Pestalozzi, em 1926, no Rio Grande do Sul (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 1996).

De acordo com Jannuzzi (2005), em 1954 surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro (logo após se desenvolveu em rede

nacional), já que havia poucas classes especiais e a legislação garantia “Educação como direito de Todos”.

Nos anos 60, começa-se a discutir sobre as possibilidades de integração das pessoas com deficiência mental, isto é, permitir que elas participassem o mais plenamente possível dos espaços e atividades da comunidade. Essa concepção era apoiada na normalização, para tornar as competências dos alunos mais parecidas com os “normais”, a partir de um ambiente menos restritivo: a escola (JANNUZZI, 2005).

No Brasil, prevalece a concepção organicista e médica da deficiência mental, com as características anteriormente apresentadas. Suas principais marcas locais apresentam-se na compreensão da educação como treino de habilidades, fortalecimento do diagnóstico seguido das atenções terapêuticas.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (lei 4.024/61) a educação especial começou a ser tratada mais especificamente pelo Estado, propondo o atendimento ao aluno com deficiência “dentro do possível” na educação regular, além de dar apoio financeiro às instituições particulares. Neste momento, a responsabilidade não fica somente sobre o Estado (porque se ele não conseguir dar conta, pode repassar para as instituições).

Na década de 70, a institucionalização era a vertente principal das discussões, priorizando uma educação para integração social do deficiente. Nos anos 80, com a Constituição, os segmentos excluídos da sociedade passam a ganhar apoio, entre eles, o deficiente, iniciando uma série de discussões a respeito dos direitos destes cidadãos que se seguem até os dias atuais (JANNUZZI, 2005).

A partir deste breve histórico podemos perceber que a legislação brasileira garante educação para todos, no entanto, ela está dentro de uma organização social que traz inúmeras contradições. No caso da educação especial, ao mesmo tempo em que a legislação defende os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, ela institucionaliza e consagra a diferença, já que todo o debate em torno da diferença acentua estas contradições.

Após o movimento de humanização dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência na Suécia e na Dinamarca e depois em toda a Europa e América, surgiram os conceitos de normalização e integração. A Declaração de Salamanca (1994) e as

Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica (2002) são documentos importantes que discutem a questão da Educação Especial. Em contrapartida, esses documentos ainda apresentam contradições que precisam ser resolvidas para garantir o direito destas pessoas a participarem efetivamente na sociedade como, por exemplo, a preferência para que todos os alunos com deficiência freqüentem a rede comum, ao mesmo tempo em que há muitos financiamentos para as instituições (JANUZZI, 2005).

De um lado parece ser necessária uma lei geral que garanta os direitos da população de deficientes e, nesse sentido, a Declaração de Salamanca marca uma tendência inclusiva universal. Tomando como referência o papel central da escola comum, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) procura romper com os processos de estigmatização e discriminação dos alunos com deficiência, incluindo-os nas redes comuns de ensino.

No entanto a questão que se coloca é a seguinte: qual a força da lei para dar conta das transformações necessárias? Observa-se que só as leis não são suficientes para beneficiar os deficientes, sendo imprescindível, dentre outras coisas, amplas políticas sociais que, como sabemos, originam-se a partir de uma determinada ética (JUNNUZZI, 2005).

As discussões sobre a educação especial estiveram sempre voltadas a criações de secretarias e/ou centros nacionais de educação, além de inúmeras discussões sobre a legislação. Na verdade, as leis são criadas, mas até serem regulamentadas, vários anos se passaram; elas não são cumpridas na prática. As leis são ideais a serem atingidos, são horizontes que esperamos viver, mas que ainda não foi possível. As secretarias e conselhos mudaram de nome e de responsabilidade inúmeras vezes e, por fim, continuam sem garantir os direitos, na prática, aos deficientes.

Além disso, os princípios utilizados para a educação da pessoa com deficiência sempre estiveram focalizados no indivíduo, fora do contexto social e cultural em que ele vive e que o caracteriza como ser humano. O modo como as pessoas são vistas pelo meio sócio-cultural caracteriza o tipo de educação que recebem (FERREIRA, 2002).

A educação, como vem sendo desenvolvida, não atende às necessidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. O que se tem marcada à educação destas pessoas é a manutenção como incapaz e como eterna criança (FERREIRA, 2002).

De acordo com Glat (1989), quando o indivíduo é chamado de deficiente mental ele também é chamado, subjetivamente, de incapaz de conviver em sociedade, de exercer seus direitos e deveres enquanto cidadão e ser humano. Isso traz importantes repercussões nas suas relações interpessoais, pois ele se destaca da maioria da população, um destaque negativo, sinônimo de incapacidade, diferença e submissão.

Essa privação, esse “impedimento” social de existir como indivíduo antes de ser um deficiente, ou um doente, afeta diretamente o cotidiano dessas pessoas, que como ela é destituída de valor: (...) o cotidiano tem sido sempre encarado como sinônimo de repetitivo, banal, sem importância e, conseqüentemente, desprovido de interesse científico. (GLAT, 1989: 36).

Concordando com Omote (1994), não se trata apenas de definir e estabelecer os critérios de deficiência e não-deficiência.

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são estas reações que definem alguém como deficiente ou não-deficiente (OMOTE, 1994: 67).

O autor explica que a deficiência não é algo que surge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Elas devem ser encaradas como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social; mesmo que as pessoas deficientes

sejam portadoras de uma incapacidade, não constituem exceções da realidade e fazem parte integrante e indissociável da sociedade.

Omote (1994) afirma que uma teoria da deficiência não pode apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas deficientes funcionam, mas sim explicar como as pessoas lidam com as diferenças, especialmente aquelas as quais o grupo social atribui algum significado de desvantagem ou descrédito social.

De acordo com o autor, para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no comportamento atributos e propriedades que possam ser identificadas como sendo a própria deficiência (ou algum correlato dela). Precisa olhar para o contexto no qual, com o seu sistema de crenças e valores, alguém é identificado e tratado como deficiente. Tal contexto determina o modo de tratamento da pessoa deficiente e por este é determinado.

No âmbito da educação, novas perspectivas orientadas para novas concepções devem ser instituídas.

A escola tem que repensar sua atuação frente às desvantagens que ela produz, principalmente pelo papel que desempenha no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência mental e frente às expectativas sociais nela depositadas.

Como afirma Ferreira (2002), a escola é um dos ambientes nos quais os pais e os próprios deficientes depositam confiança e esperança, pois, freqüentando a escola, haverá maiores possibilidades de o sujeito se adaptar ao mundo contemporâneo e ao mundo do trabalho, superando a condição de deficiente mental. Todavia, a escola comum e as escolas especiais não realizam esta expectativa.

O que se espera da escola especial são os mesmos princípios e a mesma função social que há para qualquer escola.

A educação especial deve ser subordinada à vida social, deve estar condenada com esta, de modo a fundir-se organicamente a ela, como uma parte constitutiva (LACERDA E MONTEIRO APUD VIGOTSKI, 1984:33)

A escola não é importante apenas para a socialização do deficiente, mas também para a sua constituição como sujeito, pela quantidade de experiências que oferece, pelo status

que tem na sociedade, pelo impacto que causa na vida de quem a frequenta; enfim, a escola é importante pois socializa e democratiza conhecimentos. Portanto, ao invés da escola acentuar as deficiências, segregando e desfavorecendo as condições de aprendizagem, ela deveria ajudar essas pessoas a superarem suas deficiências, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2002).

As marcas da educação as pessoas com deficiência mental até então implementadas centram-se em atividades simplificadas, concretas, empobrecidas no uso de símbolos e operações mentais.

De acordo com Ferreira (2002), é preciso analisar como a escola especial está propiciando a apropriação de formas culturais maduras de atividades e

se as atividades que se dão no cotidiano da escola, enquanto experiências de aprendizagem oportunizadas aos alunos com deficiência mental caminham no sentido de criar novas possibilidades pessoais, em decorrência das quais eles possam vir a ocupar um novo lugar nas relações interpessoais e, portanto, terem suas atividades reorganizadas nos termos do desenvolvimento de sua individualidade (FERREIRA, 2002: 42).

Devem-se oportunizar novas posições nas relações sociais para que o indivíduo se desenvolva além da infância porque, na escola especial, ainda há uma

limitação nas possibilidades de compartilhar estratégias superiores usadas no contexto intersubjetivo, que vão mediar o uso de signos e instrumentos no interior das atividades típicas da cultura e, com isso, limitando as possibilidades de que sejam apropriadas pelos alunos com deficiência mental (FERREIRA, 2002: 75).

Esse ambiente limitante que a escola especial propicia causa impacto no desenvolvimento da linguagem desses jovens. É por isso que este trabalho pretende discutir quais os diálogos que os adolescentes têm na instituição em diferentes situações

de interlocução, como sala de aula, pátio da escola, aulas de educação física, dança, entre outros, e com quem ocorrem as experiências dialógicas desses jovens.

Na perspectiva deste trabalho, a linguagem tem centralidade, por isso, torna-se necessário diferenciar a concepção de linguagem aqui assumida, frente às concepções de linguagem que têm sido vistas por outras perspectivas.

É necessária uma mudança para uma perspectiva em que a linguagem é tida como um enunciado, com significado e que produz sentido, uma interação dialógica.

Na perspectiva enunciativo-discursiva, Bakhtin (1995) explica que a linguagem não é um sistema fechado, estável, ela não existe fora do sujeito e de seu uso, pois é resultado de um trabalho coletivo e histórico. Para o autor, todo enunciado é dialógico, mesmo quando o interlocutor não é real, até quando o sujeito fala consigo mesmo. A constituição dos sujeitos pela internalização de signos se dá através de um processo dialógico, pelas interações sociais.

Não existem interlocutor e locutor, mas sim parceiros da comunicação verbal, isso porque o sujeito constrói o enunciado juntamente com o outro e usa estas palavras como enunciado dele próprio; o sujeito atribui palavras suas às palavras do outro, sendo que, ao mesmo tempo em que produz, também dá o significado (BAKHTIN, 1992).

Na comunicação verbal, o ouvinte recebe e compreende a significação de um discurso, assumindo uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando e completando o enunciado. *“Toda compreensão é prenhe de resposta”* que faz com que o ouvinte se torne locutor (BAKHTIN, 1992: 290).

O locutor é considerado um respondente, pois seu discurso pressupõe a existência de enunciados anteriores. Portanto, o sujeito é ideológico e histórico, pois quando nos expressamos através de signos lingüísticos, eles vem carregados de uma ideologia que também é pertencente a outros interlocutores.

O autor ainda explica que toda oração implica em uma atividade responsiva. A oração enquanto tal não tem capacidade de determinar uma resposta, pois apresenta recursos puramente lingüísticos; ela só adquire esta propriedade no todo do enunciado, no

contexto. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado; as pessoas não trocam orações, mas sim enunciados que são constituídos com a ajuda de unidades da língua (BAKHTIN, 1992).

O acabamento do enunciado é, de certo modo, a alternância dos sujeitos falantes vista do interior. O acabamento é dado toda vez que o outro toma uma atitude responsiva em relação à sua fala; é o próprio discurso do outro. O acabamento é necessário para tornar possível uma reação ao enunciado, é ele quem irá mostrar a compreensão do outro sobre o que foi dito.

Baseada nesta perspectiva de linguagem é possível se pensar em novas possibilidades de atuação que privilegiem o desenvolvimento da linguagem das pessoas com deficiência.

Ao assumirmos a linguagem nessa perspectiva, criamos condições de um tratamento qualitativamente diferente das formas como a educação tem concebido os processos lingüísticos, ou seja, como comportamento verbal e que levam à atribuir o fracasso no desenvolvimento da linguagem a uma questão inerente apenas ao quadro de déficit mental. Como resultado, a perspectiva educativa centra-se em intervenções que devem ser de propostas remediativas nas características e condições da linguagem oral e no desenvolvimento do vocabulário.

CAPÍTULO II – As pessoas se constituem nas relações sociais

Entre as crianças normais e anormais não há diferença essencial alguma. Uns e outros são pessoas, uns e outros são crianças, em uns e em outros o desenvolvimento segue as mesmas leis (Vigotski, 1989: 198).

Uma educação com outras marcas que não as historicamente associadas ao Positivismo parte de uma perspectiva marxista (elegida por mim).

A matriz teórica utilizada neste trabalho será a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, já que assumo que o desenvolvimento humano se dá em condições concretas de produção da vida de um sujeito, sendo nessas condições materiais, sociais e culturais que o sujeito é constituído. Esta constituição envolve as interações sociais e o desenvolvimento da linguagem.

Para melhor entender a teoria histórico-cultural, é preciso conhecer um pouco da teoria de Karl Marx, que teve influência na abordagem de Vigotski. Oliveira e Quintaneiro (2002) explicam os princípios de Marx, apontando que a idéia principal e natural da história humana é a existência do próprio ser humano. Marx comenta que, todo fenômeno social e cultural tem pouca duração, portanto, também são transitórias as idéias, concepções, crenças, categorias de conhecimento, que são gerados socialmente e dependem do modo de organização dos homens para serem produzidos. O pensamento e a consciência decorrem da relação homem/natureza, que é uma relação material (OLIVEIRA E QUINTANEIRO, 2002).

Segundo ele, ao produzirem seus meios de subsistência, os homens modificam a natureza e, para isso, organizam-se socialmente e estabelecem relações sociais. Este processo de produção e reprodução através do trabalho é atividade humana básica, a partir da qual se constrói a história dos homens. A consciência surge através das ações e relações sociais; na medida em que o homem transforma a natureza, ele transforma a si próprio.

Portanto, podemos entender que a produção humana de determinado sujeito ocorre da maneira como ele é colocado na estrutura das relações sociais. Desta forma, também é preciso pensar em como o deficiente é colocado nesta estrutura.

Vigotski (1991) se preocupou com o estudo do desenvolvimento do ser humano, vendo este desenvolvimento como algo que está em processo, é histórico e está sempre em movimento. O autor partiu da idéia de que o homem é um ser biológico, mas não da maneira como afirmava a abordagem zoológica, e sim como alguém que possui especificidades, sendo estas a linguagem e o intelecto. Isso porque desde o nascimento a criança já está imersa em um ambiente social que possui linguagem.

Ele afirmou que os processos humanos têm sua gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio por meio da experiência social e é constituído pela mediação social semiótica, na qual o sujeito se incorpora à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social.

O modo como a criança se relaciona com a cultura e com a sociedade juntamente com a sua história individual e com a sua herança genética é que irão compor todo o seu desenvolvimento. O autor vai tentando compreender o individual a partir das relações sociais.

Conforme Vigotski (1991), a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização das experiências vividas no plano intersubjetivo. O conceito de internalização proposto ele considera que os resultados dos eventos que ocorreram ao longo do desenvolvimento são os processos interpessoais que são transformados em processos intrapessoais. Isso significa que a criança se desenvolve através de um processo de mediação e apropriação, formando o estágio superior do psiquismo.

Primeiramente, a criança faz uso de signos nas interações e, posteriormente, faz uso deles de maneira auto-orientada a criança pequena realiza ações e soluciona problemas de forma direta. Com a emergência da fala auto-orientada, as palavras começam a permitir que a criança controle suas próprias ações. Pode-se entender a orientação externa como social e o que é tornado interno e individual caracteriza o processo de individualização da criança.

Como exemplo da internalização, o autor descreve a formação do gesto de apontar que a criança realiza nas primeiras fases do desenvolvimento; a princípio, este gesto representa apenas a tentativa da criança de pegar algo. A partir do momento em que a mãe significa a ação da criança e entrega o objeto desejado, a ação torna-se um gesto que, mais tarde, quando a criança associa o movimento à situação objetiva, será compreendido por ela como gesto de apontar.

Ocorre uma mudança naquela situação de movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações (Vigotski, 1991:64).

Essa internalização, que ocorre através dos signos, permite que haja a auto-regulação da criança. O que era citado por Piaget como “fala egocêntrica”, Vigotski explica como uma auto-orientação da criança, ou seja, como um momento em que há um grande salto no desenvolvimento, quando a criança começa a falar consigo mesma. As formulações do autor sobre desenvolvimento enfatizam que este não é um processo linear e arrumado, mas sim dialético e complexo, que implica revolução, evolução, crises e transformações qualitativas de capacidades. A criança vai mudando a partir do outro (que ajuda a construir novas possibilidades) e do signo.

Com relação ao início do pensamento intelectual, em seus escritos, parece que Vigotski separa inteligência prática e linguagem, nesta fase do desenvolvimento. No entanto, essas duas linhas não devem ser tratadas de forma paralela, porque elas se entrelaçam, ocorrendo a internalização da linguagem.

Vigotski ainda defende que, quando a criança fala consigo mesma esta fala está acompanhando a ação que ela está realizando. Dependendo das dificuldades da situação, mais essa fala aparece (possivelmente para ajudar nas possibilidades de análise da situação). À medida que a criança vai se desenvolvendo, a fala antecede a ação.

Há diferenças entre a fala para si e a fala para o outro, porque a primeira pode ser mais fragmentada, resumida, já a fala para o outro deve ser mais explicada ao outro, mais inteligível.

As funções psíquicas superiores têm níveis de complexidade que não são estáveis, limitados ou pré-determinados. No início do desenvolvimento destas funções há o entrelaçamento da linguagem com o uso de instrumentos da inteligência prática, quando a criança quer resolver determinado problema. “*O funcionamento psíquico é mediado por signos internalizados*” (GÓES, 2005). Só podemos considerar que existem funções psíquicas superiores após a auto-orientação dos signos, porque é neste momento em que há possibilidades de pensamento superior e desenvolvimento destas funções. Assim, sobre a base do funcionamento elementar há uma transformação qualitativa para o funcionamento superior.

Quando relaciona pensamento e fala, Vigotski (1991) discute que estes processos têm raízes genéticas diferentes e se desenvolvem por vias também diferentes e independentes. Aproximadamente aos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala se unem, ou seja, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. A criança, então, começa a ter curiosidade sobre os signos vinculados aos objetos e descobre a função simbólica das palavras; ela vai se apropriando dos significados socialmente construídos e desenvolve suas funções mentais superiores.

Vigotski (1991) a considera como o principal processo de uso de signos culturais construídos socialmente. As relações com o meio se dão pelas interações sociais, sendo um processo dinâmico no qual a criança age sobre o meio e sua ação é guiada pelas pessoas do seu grupo social; todas estas relações interpessoais são mediadas pela linguagem. Desse modo, fica evidente que o meio social interfere no desenvolvimento como um todo, inclusive da linguagem, sendo através das interações que a pessoa irá se constituir como sujeito lingüístico.

Como afirma o teórico, não são os símbolos que importam, mas o que eles permitem transportar. A cultura é historicamente constituída, a partir da vida em sociedade; é um sistema de conhecimento, portanto, é constituída pela linguagem. A linguagem integra e constitui a cultura, consolidando as relações orais e escritas; a língua tem influência na

constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua constrói a memória cultural desta sociedade.

A linguagem é o principal veículo de mediação e é a partir dela que o homem entrará em contato com o meio social. Os significados de outros homens, construídos culturalmente, é que levarão ao conhecimento do contexto social. "O homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir e sentir" (CAIADO APUD REILY, 2004). O homem transforma a natureza, cria a cultura e também se recria. Suas relações com o mundo são mediadas pelo signo e este é transformado pela mediação.

Como se trata de um estudo sobre deficiência mental, é importante explicar algumas considerações importantes dessa área. Para isso, serão utilizadas as idéias de Vigotski (1989) sobre a Defectologia, termo denominado por ele para o estudo das deficiências. No período de 1924 a 1931, o autor pesquisou a infância de indivíduos com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla e, também, a outras condições como transtornos emocionais e de conduta, segundo comenta Góes (2002). Tais pesquisas encontram-se numa coletânea intitulada Fundamentos de Defectologia, do ano de 1989.

Num contexto com problemas sociais decorrentes da Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Civil, com um grande número de crianças e jovens que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição, o autor formulou um modelo amplo de compreensão dos processos humanos.

Ao falar sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vigotski argumentou que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, havendo peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência, mas que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.

Seu desenvolvimento é guiado pelas mesmas leis gerais do desenvolvimento da criança normal, e não são as quantificações que as diferenciam. Existe, entretanto, em termos qualitativos, uma forma peculiar na organização sócio-psicológica das crianças com deficiência, que determina seus processos e que requer a efetivação de caminhos

alternativos. Este argumento é mais bem entendido através a idéia de compensação (MAFEZZOLI, 2004).

Vigotski (1989) destacou o conceito de compensação como um dos principais mecanismos para o desenvolvimento da criança com deficiência, ou seja, quando a criança possui alguma incapacidade (orgânica ou funcional), ela tende a ser compensada pelo sistema nervoso central e pelo aparelho psíquico.

A criança começa a recorrer aos desvios quando se vê dificultada ou quando suas demandas de adaptação superam suas dificuldades. O desenvolvimento das formas superiores de conduta ocorre por pressão da necessidade. Ou seja, se uma criança ou jovem não tem a necessidades de falar, por exemplo, ela não falará. Se a necessidade a obriga a *“tomar consciência verbalmente, há um a situação de conflito que faz com que haja o desenvolvimento”* (VIGOTSKI, 1989: 183).

Esta compensação depende da interação social para emergir e permitir que haja uma nova forma de desenvolvimento, transformada pela formação de novas funções. As dificuldades orgânicas não devem ser as únicas consideradas, já que a superação do déficit ocorre, principalmente, a partir de suas experiências na vida social e da qualidade dessas vivências.

Como dissemos, então, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são proporcionadas (GÓES, 2002).

Nesta perspectiva teórica, sugere-se um redirecionamento do caráter biológico de deficiente, não o desconsiderando desta dimensão, e sim enfatizando a dimensão social e cultural, isto é, a vida concreta no coletivo. A deficiência em si produz possibilidades de compensação, tanto orgânica como psico-social. A plasticidade está no sujeito, mas deve ser construída e realizada nas relações sociais, pois sem o grupo ela não se concretiza.

Vigotski trata esta questão como social, como um desafio de apostar nas possibilidades do indivíduo (o que poderia ser realizado, também, na escola), investindo em condições para a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao invés de enfatizar somente as funções elementares (como ainda ocorre até hoje).

Sendo a escola é um dos ambientes nos quais estas experiências podem ocorrer, o contexto escolar é um importante instrumento de constituição do sujeito falante, pois propicia que os processos de linguagem, pensamento e outros processos intrapessoais se desenvolvam. Uma escolarização baseada nestas concepções propostas por Vigotski pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, possibilitando uma experiência sistemática de relações interpessoais nas quais as funções psicológicas superiores são vivenciadas (FERREIRA, 2002).

Segundo a abordagem histórico-cultural, a escola deveria exercer o papel de principal mediadora para que o indivíduo se aproprie de conteúdos sistematizados e não sistematizados de sua cultura, que lhe permitam refletir sobre a significação do mundo, do grupo social e de si mesmo.

Conforme a pesquisa realizada por Mafezzoli (2004), que tratou a infantilização de adultos com deficiência mental, o que se tem percebido na educação das pessoas com deficiência mental é que a escola parece ser sempre uma experiência finita, triste, incompleta, como um desejo, uma promessa. Quase todos os deficientes são analfabetos, quando muito escrevem o próprio nome (apenas o prenome). Para essas pessoas essa oportunidade empobrecida de formação escolar traz conseqüências limitantes e dramáticas, que acentuam um estado de dependência, alienamento, infantilização, exclusão, perante uma sociedade que está organizada para alfabetizados, letrados. Ser deficiente mental já é uma condição limitadora, ser analfabeto e ignorante, no sentido da baixa qualidade da formação escolar, é multiplicar as limitações (MAFFEZOLI, 2004).

Na escola especial, percebemos que os professores ainda precisam de maiores reflexões sobre o conceito de deficiência, sobretudo, entendendo que a deficiência não determina limites a priori para ninguém, quanto ao desenvolvimento. Pelo contrário,

quando as atividades são significadas, contextualizadas e vividas no grupo social (aluno-professor, aluno-aluno) há possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Mas percebe-se, muitas vezes, que os professores entendem que as dificuldades de linguagem apresentadas pelas pessoas com deficiência mental estão diretamente ligadas à sua dificuldade cognitiva. Desse modo, as atividades são simplistas, reduzidas, contemplando apenas as atividades da vida diária e as funções elementares.

As experiências escolares são fundamentais para a formação da pessoa, uma vez que permitem que se vá além do desenvolvimento real, o que Vigotski (1993) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal. No dizer do autor, é na Zona de Desenvolvimento Proximal que o educador deve atuar, já que, neste espaço de apropriação de conhecimentos, as funções são emergentes, em processo de maturação. Essas funções amadurecerão, dependendo da atuação do grupo social e são importantes para impulsionar o desenvolvimento.

Portanto, o que a pessoa ainda não consegue fazer sozinha, ela pode fazer com a ajuda do outro; isso permite possibilidades de fazer de forma autônoma mais tarde. As limitações reais das pessoas com deficiência não podem ser desconsideradas (é importante ressaltar isso, mais uma vez), mas se é nas relações sociais que a criança desenvolve suas formas de ação, é preciso estabelecer as mesmas metas educacionais que para as outras crianças, assegurando o acesso aos bens culturais, mesmo que isso necessite do uso de recursos especiais (CARVALHO, s/d).

Vale ressaltar que deve haver certa flexibilidade, já que cada pessoa tem um ritmo diferente de aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski também ressaltou que o ensino deve espelhar e acompanhar o desenvolvimento, portanto, o ensino não pode se diluir no desenvolvimento.

Ainda com respeito à questão da deficiência, Vigotski (1989) discorre sobre a importância do recorte do mundo feito para a criança e para o jovem “deficiente” por seus pais e pela sociedade como um todo. São as significações e ressignificações feitas pelos seus pares sociais que a constituem enquanto sujeitos. Assim, um indivíduo com limitações e com um potencial biológico diferente dos demais, pode ter os rumos de seu

desenvolvimento alterado em função do modo como seu meio social o encara e em função das expectativas existentes em relação a ele.

A criança adquire algo da cultura e a própria cultura reelabora a conduta natural da criança e refaz de forma diferente todo o curso do desenvolvimento. Toda a cultura humana está adaptada à organização psicofisiológica do homem normal. Toda cultura pressupõe um homem que tem determinados órgãos e determinadas funções cerebrais. A educação cria uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.

O desenvolvimento cultural da conduta não está preso somente a uma função orgânica. Por exemplo, a linguagem não está vinculada apenas ao aparelho fonador, mas pode realizar-se em outro sistema de signos. As formas culturais de conduta são o único caminho na educação das crianças anormais, é a criação de caminhos alternativos de desenvolvimento, onde os caminhos diretos não são possíveis (VIGOTSKI, 1989).

É fundamental destacar a importância da aprendizagem formal para o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas com deficiência, uma vez que, segundo Vigotski (1989), os processos de elaboração conceitual na escola e em outras situações são diferentes, apesar de estarem interligados. O processo de elaboração de conceitos é um processo único e integrado. Antes de freqüentar a escola, o sujeito já elabora os conceitos cotidianos.

Quando o aluno entra na escola, os conceitos cotidianos já dominados articulam-se aos conceitos científicos e ambos transformam-se de forma recíproca. A escola vai além do vivencial, ensina diferentes tipos de generalidades e deve se preocupar sempre em fazer o entrelaçamento entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, não só para as pessoas com algum tipo de deficiência (VIGOTSKI, 1989).

A escola especial, na sua função social de escola deve, por força da legislação, desenvolver a mesma função, alavancada pelas formas de raciocínio e elaboração conceitual. Assim, a escola é exigida a ampliar, para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência mental, o universo conceitual com o qual vão significar e interpretar o

mundo. Estes aspectos estão diretamente vinculados à constituição na e da linguagem das pessoas.

Neste contexto, para as pessoas com deficiência mental, as condições de constituição da e na linguagem irão interferir nos modos de compensação da deficiência. Por isso, é fundamental que todas as pessoas com deficiência tenham possibilidades de relações sociais e dialógicas significativas.

Neste estudo, vou me ater em discutir quais os diálogos que os adolescentes têm na instituição em diferentes situações de interlocução, como sala de aula, pátio da escola, aulas de educação física, anca, entre outros, analisando em quais situações e com quem ocorrem as experiências dialógicas desses jovens.

CAPÍTULO III: Caminhos percorridos ao produzir o trabalho científico.

Se a essência fosse igual à aparência, não precisaria haver ciência. Karl Marx.

Na perspectiva de se pensar em uma nova possibilidade de desenvolvimento humano para as pessoas com deficiência, buscou-se uma instituição escolar que tivesse um programa de alfabetização de jovens e adultos e, a partir da realidade ali constatada, construir os dados que permitissem a análise do objeto de nosso interesse.

A seguir, serão descritos a instituição na qual a pesquisa foi realizada, a metodologia utilizada para a construção dos dados, a sala de aula escolhida para a pesquisa e os sujeitos que participaram do estudo.

Caracterização da Instituição:

A pesquisa foi realizada em uma Instituição para deficientes mentais em uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Os programas educacionais da instituição envolvem desde atendimentos para bebês até atendimentos para pessoas idosas. Nas salas de aula, onde funcionam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, há uma professora em cada sala.

Além disso, também são oferecidas aulas de educação física com dois professores diferentes, nas quais as meninas aprendem dança e os meninos aprendem esportes e a tocar instrumentos musicais. Ainda são oferecidos atendimentos no setor multidisciplinar nas áreas de: Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Odontologia, Terapia Ocupacional; há o setor de Assistência Social.

O espaço físico da instituição é amplo e bem distribuído, com dois pavilhões principais. No primeiro, está a recepção, a diretoria, o setor multidisciplinar e as salas da

educação infantil. Nele, também se encontra o refeitório e a quadra de esportes (local onde os alunos ficam durante o intervalo). No segundo pavilhão, ficam as salas do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, e a sala de dança. Está sendo construído um novo prédio onde funcionará o setor multidisciplinar e o Centro-dia (que atenderá as pessoas com deficiências mais severas).

O primeiro contato que tive com a instituição foi através da diretora. Na ocasião, expliquei sobre os objetivos da minha pesquisa e que tipo de informações pretendia retirar da instituição. A diretora solicitou todos os meus documentos do Mestrado, além da assinatura de um termo de consentimento. Para que minha participação ficasse regularizada de acordo com os critérios legais da instituição, a minha frequência na sala de aula deveria constar como um estágio de observação, com direito a certificado na conclusão do estudo.

A sala de aula

A escolha da sala de aula que seria observada foi realizada pela própria pesquisadora. A diretora deu liberdade para observar cada uma das três salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e escolher a que tivesse o perfil da pesquisa. Estas salas do EJA eram assim nomeadas segundo critérios da própria instituição apesar de, a meu ver, não se configurar num programa das diretrizes do EJA.

Ao analisar as três salas durante um período de 4 horas cada uma, foi escolhida a que tinha alunos com maiores comprometimentos neurológicos e com maiores alterações de linguagem, já que meu interesse estava nos indivíduos mais comprometidos lingüisticamente.

A sala escolhida era nomeada de pré-alfabetização. Infelizmente, não foi possível analisar o plano pedagógico desta sala de aula, pois a instituição se recusou a fornecê-lo.

Havia uma rotina diária na sala que pode ser assim descrita: todos entravam e se sentavam em suas carteiras, faziam uma oração (que podia ser feita por um dos alunos da classe ou pela própria professora), havia a chamada (a professora chama e cada um coloca uma placa com seu nome no quadro de chamada; meninos de um lado e meninas

do outro lado) e a programação do dia (o ajudante de classe coloca as atividades que serão realizadas em um outro quadro). Logo após, a professora iniciava as atividades do dia.

As carteiras dos alunos ficavam em forma de U e a mesa da professora em frente a elas. Cada um tinha lugar fixo para sentar e ainda sobrava uma ou duas cadeiras vazias. A pesquisadora sentava em diferentes lugares durante o período das aulas, para facilitar a coleta dos diálogos e interações entre os sujeitos. No refeitório, havia uma mesa para cada sala de aula, com banco grande em cada lado da mesa. Eles se sentavam de forma aleatória.

No primeiro dia, foram explicados à professora os objetivos do trabalho que seria realizado e, logo, após, foi feito o primeiro contato com os alunos. A professora explicou a eles que uma nova pessoa estaria presente na sala de aula para que pudesse fazer uma pesquisa com a linguagem de todos os alunos. Em seguida, iniciaram-se as atividades da sala de aula.

Caracterização dos sujeitos:

Participaram desta pesquisa doze jovens e adolescentes (cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino) com a faixa etária entre 13 e 21 anos, que freqüentavam uma sala de pré-alfabetização da referida instituição.

A seguir estão alguns dados sobre os jovens e adolescentes de acordo com os prontuários da instituição e com as informações da professora da sala. Vale ressaltar que as informações dos prontuários dos sujeitos foram obtidas por uma funcionária da instituição, visto que a diretora não permitiu o acesso da pesquisadora a estes dados.

Sujeito 1: José – 14 anos

Data de Nascimento: 01/01/91

Diagnóstico: Deficiência Mental Leve

Desenvolvimento Psicomotor: não engatinhou, começou a andar e falar com 2 anos e 6 meses, teve controle do esfíncter com 2 anos de idade. Independente nas atividades de vida diária.

Linguagem oral: Se comunica através da linguagem oral, fala infantilizada, não possui nenhuma alteração de linguagem..

Linguagem escrita: Sabe ler e escrever frases simples e constrói pequenos textos.

Interação Social: não demonstra interesses referentes à sexualidade. Tem ótimo relacionamento com todas as pessoas da classe.

Sujeito 2 : Ana – 21 anos

Data de Nascimento: 03/06/84

Diagnóstico: Síndrome de Down

Desenvolvimento Psicomotor: a instituição não forneceu os dados.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral, com alterações fonético-fonológicas e pragmático-discursivas, voz de fraca intensidade. Narra fatos de sua vida.

Linguagem Escrita: Tem interesse pela leitura e pela escrita, reconhece letras do alfabeto, escrita pré-silábica.

Interação Social: é tímida, mas se relaciona bem com as pessoas.

Sujeito 3: Mateus – 13 anos

Data de Nascimento: 03/01/92

Diagnóstico: Síndrome de Down

Desenvolvimento Psicomotor: sustentava a cabeça com aproximadamente 7 meses, começou a sentar com 9 meses.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral, com alterações fonético-fonológicas e pragmático-discursivas.

Linguagem Escrita: reconhece letras do alfabeto, escrita pré-silábica.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 4: Amanda – 18 anos

Data de Nascimento: 14/02/87

Diagnóstico: Deficiência Mental Moderada

Desenvolvimento Psicomotor: não foram fornecidos dados pela instituição.

Linguagem oral: ininteligível, emite sons vocálicos e silábicos; utiliza gestos para facilitar a comunicação.

Linguagem Escrita: não sabe ler e escrever, não reconhece as letras do alfabeto, não traça letras.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 5 : Hugo – 15 anos

Data de Nascimento: 21/09/90

Diagnóstico: Deficiência Mental Leve

Desenvolvimento Psicomotor: sustentou a cabeça com 1 ano de idade, engatinhou com 2 anos, andou com 3 anos.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral, não apresenta alterações de linguagem;boa narrativa oral.

Linguagem Escrita: reconhece as letras do alfabeto, escrita pré-silábica.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 6: Renata – 14 anos

Data de Nascimento: 26/05/91

Diagnóstico: Deficiência Mental Leve

Desenvolvimento Psicomotor: teve convulsões ao nascimento e 3 paradas cardíacas. Sustentou a cabeça com 9 meses, não engatinhou, andou com 1 ano e 4 meses. Começou a falar as primeiras palavras com 2 anos.

Linguagem oral: se expressa através da linguagem oral (somente poucas palavras) e de gestos. Muitas vezes, sua fala é ininteligível.

Linguagem Escrita: não sabe ler e escrever, não reconhece as letras do alfabeto, não traça letras.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 7: Lucas – 15 anos

Data de Nascimento: 11/01/90

Diagnóstico: atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Desenvolvimento Psicomotor: engatinhou com 1 ano de idade, andou com 2 anos e começou a falar as primeiras palavras com aproximadamente 3 anos de idade.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral, não possui alterações linguagem; consegue narrar fatos de seu cotidiano.

Linguagem Escrita: está iniciando o processo de alfabetização, reconhece algumas letras do alfabeto.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 8: Alex – 15 anos

Data de Nascimento: 20/06/90

Diagnóstico: Deficiência Mental Leve

Desenvolvimento Psicomotor:

Linguagem oral: tem dificuldades de fala; às vezes sua fala é ininteligível.

Linguagem Escrita: não sabe ler e escrever, não reconhece as letras do alfabeto

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 9: Tatiane – 14 anos

Data de Nascimento: 01/01/91

Diagnóstico: Deficiência Mental Moderada

Desenvolvimento Psicomotor: não engatinhou, começou a andar com 1 ano e 8 meses.

Linguagem oral: não se expressa verbalmente; utiliza-se de poucos gestos para se comunicar.

Linguagem Escrita: não sabe ler e escrever, não reconhece as letras do alfabeto.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 10: Ari – 15 anos

Data de Nascimento: 26/07/90

Diagnóstico: Síndrome de Down

Desenvolvimento Psicomotor: engatinhou com 1 ano de idade e começou a andar com 2 anos.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral; é bastante comunicativa, possui apenas algumas trocas fonêmicas na oralidade.

Linguagem Escrita: reconhece letras do alfabeto, escrita pré-silábica.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas, apesar de ser bastante agitada.

Sujeito 11: André – 15 anos

Data de Nascimento: 25/06/90

Diagnóstico: Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor

Desenvolvimento Psicomotor: começou a engatinhar aos 9 meses, andou com 1 ano e 2 meses.

Linguagem oral: se comunica através da fala, possui alterações no nível fonético-fonológico.

Linguagem Escrita: sabe ler e escrever, não reconhece as letras do alfabeto.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Sujeito 12: Júlio – 14 anos

Data de Nascimento: 016/09/91

Diagnóstico: Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor

Desenvolvimento Psicomotor: sustentou a cabeça com 7 meses, começou a engatinhar com 9 meses.

Linguagem oral: se comunica através da linguagem oral, possui alterações fonético-fonológicas.

Linguagem Escrita: reconhece letras do alfabeto, escrita pré-silábica.

Interação Social: se relaciona bem com todas as pessoas.

Após esta breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, é preciso explicar que alguns jovens têm como diagnóstico médico atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Apesar de este trabalho pretender analisar a linguagem de jovens e adolescentes com deficiência mental, todos os sujeitos foram considerados para a análise, já que há uma falta de clareza quanto aos diagnósticos médicos e às informações dos prontuários.

Além disso, de acordo com a teoria adotada neste trabalho e com as questões discutidas nos capítulos anteriores, não é somente o diagnóstico que define a deficiência, mas as formas como as pessoas vêem e tratam certas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a deficiência é construída no contexto sócio-histórico, e é o que alguns destes jovens citados estão vivenciando: as conseqüências e limitações sociais do termo deficiente.

Procedimentos de construção dos dados

Logo no primeiro contato, a diretora não permitiu a utilização de vídeo ou áudio-gravação. A coleta dos dados deveria ser feita somente através de anotações em diário de campo. Ela também solicitou que tudo que fosse escrito por mim durante o período que estivesse na instituição fosse passado a ela, para que decidisse se poderia ou não ser utilizado na pesquisa.

Assim, o acompanhamento dos sujeitos da pesquisa teve que ser feito através de observação acompanhada de narrativa registrada em diário de campo. Foram observadas diferentes situações interativas e de interlocução entre os sujeitos (atividades em sala de aula, atividades esportivas, pátio da escola, etc.), em um período de 4 horas diárias (horário das aulas de todos os alunos da instituição). A coleta dos dados foi feita durante todas as semanas do segundo semestre de 2005.

Para facilitar o registro, foi elaborado um quadro onde cada sujeito era observado mais atentamente em um período de 5 minutos. Neste quadro, eram anotados os principais diálogos da pessoa, os seus comportamentos naquele período e, ao lado, apenas um breve anotação do que os outros sujeitos estavam fazendo naquele momento. Esta

estratégia foi utilizada porque muitos deles ficavam a maioria das vezes em silêncio, mas mesmo assim precisavam ser analisados, e também pelo impedimento da audio ou video gravação.

A seguir, uma amostra do quadro utilizado:

A professora permitiu que a pesquisadora fizesse qualquer tipo de atividade durante o período que estivesse na sala de aula. Assim, foram feitas atividades como jogo da velha, jogo da memória, conversas espontâneas, entre outras atividades que pudessem explorar o diálogo e as interações entre os sujeitos para atingir os objetivos do trabalho. Nestas condições, o registro era feito após a realização das atividades. Algumas vezes, a pesquisadora deixava os alunos realizando as atividades, para que pudesse fazer o registro.

A escolha de um método para conduzir essa pesquisa, um modo como eu chegaria ao caminho do conhecimento, levou em consideração que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (Vigotski, 1984: 74). Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas (Góes, 2000).

“O método nasce do embate de idéias, perspectivas e teorias, com a prática. Não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho” (Gatti, 1999: 72). Ele envolve valores, crenças, é personalizado pelas mediações do investigador. Para a autora, o método é a vivência do pesquisador com o pesquisado. Existem regras e orientações que devem ser seguidas para a validade da pesquisa, mas estas regras devem ser utilizadas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir. É uma apropriação transformadora.

Na produção humana, há uma característica subjetiva do pesquisador, que são suas atitudes, suas habilidades, repercutindo no modo como ele constrói os dados, as relações e trocas com o pesquisado, que garante que não haja apenas imitações de regras sem consistência. Para Gatti (1999) pesquisa só se aprende fazendo, pois cada característica do pesquisador vai sendo construída socialmente, entrelaçando o diálogo dos mais experientes com o dos menos experientes.

Apesar de ter sido utilizado apenas o registro em diário de campo, que limita a observação de detalhes dos fenômenos, uma aproximação da análise microgenética foi utilizada, buscando destacar um episódio interativo específico do jovem e, a partir dele, entender a totalidade dos processos deste sujeito.

Este tipo de análise foi utilizada pois, no episódio, houve possibilidade de identificar os indícios constitutivos presentes nas interações sociais registradas. A análise

microgenética pressupõe tanto um registro que permite identificar minúcias, detalhes, como certas características do episódio interativo. Dada a forma que foi possível registrar o episódio (quadro e descrição), muitas minúcias e detalhes foram registrados através da narrativa em diário de campo.

O diário de campo é um instrumento de registro na forma narrativa de acontecimentos ocorridos no contexto da pesquisa (tanto de dados empíricos, como de sutilezas sobre os acontecimentos). Na construção dos episódios, recorreu-se, portanto, aos dois instrumentos.

Este tipo de análise tem uma visão de homem interacionista, dialética e dinâmica. O investigador deve estar consciente dos processos microgenéticos relacionados aos processos biológicos. O micro tem que ser posto na história, sempre dando conta da totalidade (GÓES, 2000).

Para efetuar o recorte dos episódios, primeiramente, optou-se por mesclar episódios representativos de maior riqueza de linguagem e momentos de pouca interação dialógica. Analisamos uma amostra dessas duas situações. Procurou-se, também, garantir que os episódios fossem representativos do maior número de sujeitos, embora nem todos os sujeitos apareçam nos episódios, dado os limites de uma dissertação. Por último, buscou-se diferentes espaços educacionais em que os sujeitos estivessem desempenhando diversas atividades.

Como decorrência do objeto e dos processos de registro, o procedimento de análise privilegiou os processos semióticos, principalmente as relações dialógicas dos sujeitos. As unidades temáticas identificadas pelos dados e os episódios que as configuram serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV: o conhecimento possibilitado nesse trabalho.

Com o intuito de facilitar as discussões e cumprir com os propósitos deste estudo, o material documentado em diário de campo foi examinado várias vezes para o estabelecimento de categorias amplas de análise. Foram configuradas três unidades temáticas, a saber: 1) Possibilidades de diálogos na instituição, 2) Situações em que ocorrem e com quem ocorrem as experiências dialógicas e 3) Características dos diálogos.

Neste capítulo, são feitas as análises dos episódios levando à discussão na perspectiva dessas três categorias.

Episódio 1: “Eu quero falar”

A professora realizava alguns trabalhos para entregar como lembranças de Natal, enquanto os alunos não realizavam nenhuma atividade¹.

1. (Ari) O Pro, ela quer falar, ó (apontando para Ana).
2. (Prof) Você quer falar Ana? Pode falar.
3. (Ana) Um dia, minha mãe pegou uma fita pra eu assistir da Branca de Neve e os Sete anões.
4. (Lucas) Pinóquio.
5. (Prof) Xiiiiii (pedindo silêncio).
6. (Ana) E eu já assisti Pinóquio, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho...
7. (Ari) A Adri quer falar, Pro (mas Adri não havia manifestado que gostaria de falar também).
8. (Prof) Quer falar Amanda?
9. (Amanda) (fala ininteligível).

¹ Este era um dos momentos em que a professora dizia para eu ficar à vontade na sala e conversar livremente com os alunos. Algumas vezes, no entanto, eu não iniciava nenhum diálogo, justamente para observar como se dava a dinâmica cotidiana daquela sala de aula.

10. (Prof) Fala bem alto pra professora escutar.
11. (Amanda) Bela Adormecida.
12. (Prof) Ah, você já assistiu a Bela Adormecida?
13. (Julio levanta a mão).
14. (Prof) Você também quer falar Julio? Você levantou a mão.
15. (Julio) Power Rangers.
16. (Em seguida, a professora começa a realizar uma outra atividade).

A professora voltou a realizar as lembranças de Natal e, novamente, os alunos não tiveram nenhuma atividade específica para realizar.

Neste episódio, percebemos que a necessidade de falar está presente e, quando têm oportunidades, todos querem participar da conversa. Ao que parece, eles se sentem um grupo com vontade de compartilhar suas experiências e de ouvir as experiências dos outros colegas. Isso fica bem claro quando Ari, no turno 1, percebe que Ana quer dizer alguma coisa para a professora, porque estava olhando para ela e a chamou em voz baixa.

A professora, embora atenta ao que acontece na sala, algumas vezes não está centrada numa relação com os alunos e, portanto, não percebe essa necessidade de diálogo. Neste episódio, ela estava realizando uma outra atividade em sua mesa e parou de realizá-la quando Ari a chamou. Houve espaço e oportunidade para que todos se manifestassem, cada um falou o nome de um filme. E a conversa parou por aí.

Não houve uma exploração do diálogo por parte do outro. Não houve o conhecimento do porque do nome destes filmes, ou seja, se eles já assistiram a aquele filme, se eles gostariam de assistir, se eles estão pedindo para assistir. Assim, o diálogo ficou incompleto. É válido ressaltar que não basta apenas ouvir o que ele tem a dizer, conversar ou responder às suas perguntas. É preciso estar atento aos sentidos e significados que estão sendo expressos no diálogo e àqueles que estão sendo interpretados pelo outro. Concordando com Ferreira (2002), neste momento, a linguagem está sendo dissociada de significação e de uma real interlocução, seja pelas dificuldades do aluno ou pela baixa expectativa do professor.

No turno 7, por exemplo, Ari chama Adri para a conversa, já que ela estava quieta, sem participação na interlocução. A professora dá a oportunidade para Adri falar e, não entendendo sua fala, pede para que repita em um volume mais alto para que todos entendam.

Neste momento, a professora conduziu o diálogo; ela deu continuidade à fala de Adri, buscando compreender o que a jovem queria contar. De acordo com Bakhtin (1992), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal e é delimitado pela alternância de sujeitos falantes (locutores) e que termina por uma transferência da palavra ao outro. Foi o que aconteceu naquele momento, pois a professora quis compreender a jovem, perguntando e aguardando a sua resposta logo em seguida, para que o diálogo pudesse continuar.

No turno 13, Julio levanta a mão para participar da conversa. A professora interpreta o gesto feito por Julio, apenas confirmando se realmente ele gostaria de falar. Neste mesmo turno também se percebe que Julio compreendeu a dinâmica da interlocução, ou seja, naquele momento, o gesto de levantar a mão significava querer dizer alguma coisa. A professora, por sua vez, considerou o gesto de Julio como uma forma de linguagem, da mesma maneira como estava fazendo com os outros alunos.

Essa forma de conduzir o discurso, dando oportunidades para que todos se sintam à vontade para falar e considerando as peculiaridades dialógicas individuais dos alunos é essencial para que a interlocução tenha suas características fundamentais. Quando o enunciado é visto deste ângulo, permite que o outro tenha possibilidade de se tornar um sujeito falante, que participa da situação dialógica e que realmente pertence àquele contexto social.

No entanto, não basta apenas falar e ponto final. Qual a finalidade destas falas? Porque os alunos estão contando o que fizeram, quais filmes assistiram? E depois de contar o que assistiram, acabou o assunto? Isso era somente um desabafo? Creio que não.

Essas e muitas outras perguntas poderiam ser feitas neste diálogo, mas todas elas ficaram sem resposta. A professora não explorou as palavras dos jovens e o assunto

ficou sem sentido, isolado, sem continuidade. A professora poderia ter utilizado esse tema para explicar ou descrever outros assuntos, auxiliando esses jovens a aprenderem a construir outras formas de enunciado. Além disso, como aponta Padilha (2001), à medida que o outro nomeia, aponta, discorda, pergunta e contextualiza, o sujeito tem a possibilidade de construir significados e realizar pensamento nas palavras.

E o mais importante: será que estas possibilidades de diálogos que são dadas a estes jovens e adolescentes dentro da instituição têm valor na tomada de decisões dentro e fora da sala de aula? A resposta desta pergunta nos faria conhecer qual a posição nas relações sociais que estes jovens ocupam para a instituição. Seria importante para observarmos se qualquer forma de diálogo estabelecida pelo aluno trará repercussões nas ações da professora ou de outras pessoas da instituição. Por enquanto, neste episódio, isso ainda não foi possível de ser observado.

Com relação às situações em que ocorrem e com quem ocorrem os diálogos destes jovens, neste episódio, podemos perceber que as conversas ocorreram mesmo sem haver um assunto específico em questão. Bastou alguém iniciar algum comentário sobre o filme que todos ficaram dispostos a participar e contar suas experiências. O diálogo é utilizado para iniciar e manter relações sociais, entretanto, na falta de continuidade, a relação iniciada acaba. Há a dependência de um outro que sustente o diálogo; neste caso, este papel é ocupado pela professora,

A maioria deles preferiu se dirigir à professora para contar sobre o filme. Isso pode ter acontecido por vários fatores, como: acreditar que a professora é quem organiza o diálogo e dá permissão para cada um falar na hora certa, insegurança de ser entendido ou não pelos colegas, falta de outras oportunidades de falar com pessoas diferentes (já que geralmente falam somente com os familiares).

Novamente, esta questão irá determinar a posição que eles ocupam nas relações sociais. Parece-me que eles estão sempre esperando apenas para responderem ao que o outro (geralmente um adulto) pergunta ou para terem permissão de falar algo. É claro que há aqueles que tomam a iniciativa, chamam a atenção da professora, fazem os outros colegas falarem. Foi o que aconteceu com Ari. Por um momento, ela mudou a

dinâmica da sala, saiu da atividade proposta pela professora e a chamou, para ouvirem o que a colega queria dizer.

O processo de compensação pode ter diferentes desfechos de acordo com a gravidade do defeito. Isso quer dizer que, dependendo da riqueza dos órgãos e funções restantes do organismo, a compensação terá mais êxito ou não. Não se pode esquecer que a compensação depende também da educação, da orientação consciente que se deu o processo. Em outras palavras, depende da realidade social do defeito (VIGOTSKI, 1989).

Provavelmente, Ari seja uma jovem que tem e teve maiores oportunidades de vivência de ações e de diálogo em seu contexto social. Ela é uma pessoa que pergunta, comenta, fala pelos outros; ela utiliza a linguagem oral para realmente ser ouvida e para impor suas necessidades. Naquele momento, Ari fez seu papel de interlocutor, não falando somente por ela, mas também sendo a porta-voz de seus colegas.

Já em relação às características dos diálogos dos jovens, pode-se constatar que a grande maioria utiliza palavras isoladas ou frases curtas para se expressarem. Poucas vezes foram utilizadas frases mais estruturadas (turnos 1, 3 e 6). Além disso, os gestos são freqüentes para auxiliar na comunicação.

A utilização da linguagem gestual ou mesmo outros movimentos motores é importante para auxiliar na comunicação destes jovens que tem dificuldades na comunicação oral. Muitos jovens com deficiência (e até mesmo sem deficiência) utilizam os gestos para completar e enriquecer a linguagem oral. Outros adolescentes fazem uso de gestos como possibilidade de uso de linguagem, já que a linguagem oral, muitas vezes, é ininteligível. Assim, os gestos tornam-se parte da dinâmica de interlocução, sendo sua principal forma de comunicação.

A professora considerou este tipo de linguagem como parte do diálogo, mesmo porque a linguagem gestual foi utilizada em um contexto próprio e com significação. Quando alguns alunos realizavam gestos para se comunicar, a professora tentava interpretá-los para colocar este jovem na dinâmica discursiva.

Também foi observado que, algumas vezes, os jovens e adolescentes falavam baixo, dificultando ainda mais o entendimento. Provavelmente haja insegurança, porque não sabem se podem falar naquele momento, se podem contar algo que, para eles, é interessante. Nesta sala de aula especificamente essa hipótese pode ser confirmada, já que a professora enfatiza muito que, nos momentos em que ela permite, “todos podem conversar, mas bem baixinho”.

Episódio 2: “Eu também quero...”

Todos saem para o recreio, sentam-se nas mesas, como de costume e, após terminarem o lanche, se dirigem ao pátio até o toque do sinal, para retornarem à sala de aula neste momento, cada aluno da sala realiza uma atividade: alguns conversam entre si, outros ficam sentados, observando aqueles que estão jogando bola. Tati senta-se sozinha, em uma cadeira do pátio. Isso ocorria todos os dias.

Em algum momento do recreio (intervalo), Tati se levanta e vem em direção à pesquisadora, que estava no meio do pátio da escola. Fica andando, rodeando a pesquisadora, vai mais perto de alguns colegas, mas ninguém conversa com ela. Em seguida, chega um pouco mais perto da pesquisadora e a olha.

1. (Pesq) Oi Tati.
2. (Tati continua olhando para a pesquisadora).
3. (Pesq) Tava gostosa a comida hoje, Tati? Você comeu bastante?
4. (Tati olha para a pesquisadora, fica andando na frente da pesquisadora, parecendo aceitar a conversa, mesmo sem dizer nada).
5. (Pesq) Cadê a sua amiga Ari?
6. (Tati olha, como se estivesse procurando).
7. (Pesq) Olha, Tati, tá na hora de ir pra sala (nesse momento, todos os alunos já estavam se encaminhando para a sala).

8. (Tati olha para os alunos indo pra sala e se vira para a pesquisadora, como se estivesse esperando para irem juntas)
9. (A pesquisadora começa andar).
10. (Tati a acompanha. As duas vão juntas até a sala).

Não havia com quem a jovem vivenciar as suas ações, naquele momento. Ela não encontrou, entre os colegas, alguém que conversasse com ela. Era comum que a aluna ficasse sozinha durante todo o intervalo, pois Tati era uma moça com bastante dificuldade de comunicação. Esse deve ser um dos motivos pelos quais ela não ter encontrado um interlocutor. Talvez os colegas não tivessem percebido sua necessidade de falar, já que os indícios da aluna poderiam não ser tão claros para eles.

Ao chegar perto da pesquisadora, esta percebe que Tati quer se comunicar, mesmo sabendo que a jovem não utiliza a linguagem oral. Pôde-se perceber o interesse pelos indícios de Tati, que ficou olhando para a pesquisadora, foi chegando cada vez mais perto e parou de frente para a pesquisadora, que iniciou a conversa (turno 1).

Os olhares e os movimentos corporais de Tati não respondiam às perguntas e comentários do outro (neste caso, a pesquisadora) diretamente, mas mostrava o interesse pela conversa, a vontade de continuar ouvindo o outro. Até que houve uma resposta, um movimento com o corpo, e Tati concordou em ir para a sala de aula, esperando a companhia da pesquisadora (turno 7). Mesmo havendo somente uma pessoa utilizando a linguagem oral, houve uma situação dialógica.

É importante dizer que, neste caso, a pesquisadora já estava convivendo com Tati há certo tempo e, por isso, sabia quando seu comportamento era de aceitação ou de negação. No turno 4, a pesquisadora se refere a uma terceira pessoa na conversa, Ari. Nos vários dias em que observei a rotina dos alunos, percebi que Ari e Tati se gostavam muito. Ari era uma garota que corria e brincava com vários alunos durante o recreio. Várias vezes durante todo o intervalo, Ari vinha ao encontro de Tati, que estava no canto do pátio, a abraçava e dava um beijinho no rosto dela.

A pesquisadora usou uma informação que tinha para explorar o diálogo e buscar uma resposta de Tati. Foi o que a jovem fez: procurou a amiga pelo pátio, mas esta já havia ido para a sala.

O diálogo foi sendo construído e completado pela fala da pesquisadora, que a colocou no contexto de interlocução. A interação dialógica foi construída pela forma de linguagem de Tati, de um lado, e pela fala do interlocutor, de outro. Neste momento, ele pergunta, comenta, espera sua participação na conversa e, assim, suas expressões vão tendo tentativas de interpretação por parte da pesquisadora. Houve uma comunicação entre as duas pessoas, uma vez que o outro considerou aquela forma de linguagem de Tati (ela dava respostas através de seu corpo, de sua expressão facial e de seu olhar - turnos 5, 7 e 9).

À medida que os gestos e movimentos corporais são compreendidos como forma de linguagem, é estabelecida uma situação dialógica, sendo que a constituição dos sujeitos pela internalização de signos se dá através deste processo, pelas interações sociais (PINTO, 1999).

Apesar de Tati não participar da maioria das atividades da sala de aula, esse episódio mostra que ela tem possibilidades de se comunicar, de dialogar e de expressar suas vontades.

Concordando com Vigotski (1989), a criança não só adquire algo da cultura, como também a própria cultura refaz a conduta natural da criança e assim, surge um curso de desenvolvimento totalmente novo. Para o autor, a educação faz a pessoa subir um degrau onde havia um caminho plano, a faz dar um passo, onde parecia limitar-se a apenas um passo. Propiciar que a aluna participasse do diálogo é propiciar que ela se aproprie da cultura.

Quando o outro torna possível a comunicação, permite que o sujeito participe da interação verbal e, assim, sua linguagem pode ser exercida na interação social, permitindo a internalização de conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem. Isso porque a relação da pessoa com o meio se dá pelas interações sociais, sendo um processo dinâmico no qual a criança age sobre o meio e

sua ação é guiada pelas pessoas do seu grupo social. E todas estas relações interpessoais são mediadas pela linguagem (Vigotski, 1991).

É preciso que o outro esteja envolvido em sua aprendizagem, que primeiro faça por ele, depois com ele, e só assim ele fará sozinho; deve-se investir em condições para a formação das funções psíquicas superiores, com atividades significativas na convivência e para a aprendizagem.

Isso acontece com as outras pessoas, com as pessoas “normais”. E não é só com os bebês e as crianças, com os adolescentes, jovens e adultos também é possível de acontecer. Basta acreditar e garantir as condições de produção de mediação.

Tati iniciou uma interlocução com a pesquisadora, quando esta também se mostrou interessada no diálogo. Ela deu pistas de que estava querendo conversar e, assim, o outro assumiu o seu papel no enunciado.

Se a pesquisadora não estivesse ali, naquele lugar, para dar continuidade ao diálogo, para garantir a constituição de sentidos, pode ser que Tati tivesse ficado sem conversar com ninguém, perdendo uma oportunidade de interação.

As características da linguagem de Tati são basicamente movimentos corporais e comunicação através da direção do olhar. O uso destes movimentos com o corpo e com o olhar é tido como uma possibilidade de uso de linguagem, uma tentativa de representação de algo que ela quer relatar.

No entanto, nem sempre são interpretados pela professora ou por outros sujeitos do grupo, surgindo como impeditivo para a ocorrência do diálogo. Tal fato ocorre porque, para a interpretação destes movimentos acontecerem mais facilmente, se faz necessário conhecer a história de vida e o cotidiano da aluna.

Em sua maioria, os movimentos realizados por ela não são aqueles culturalmente definidos, mas sim características que ela foi adquirindo ao longo de seu desenvolvimento e que são conhecidas apenas por familiares ou pessoas mais próximas. Assim, são difíceis de serem interpretados e o interlocutor precisa ter atitudes de “adivinhação” que não favorecem a dinâmica dialógica.

Episódio 3: “Pintura a Dedo”

Os alunos se preparam para fazer pintura a dedo; cada um está sentado em sua carteira. A professora coloca uma caixa com tintas coloridas sobre uma carteira.

1. (Prof) Nós temos aqui uma duas três, quatro, cinco, seis cores (enquanto vai pegando os potes de tinta). Vamos ver quais são as cores. Eu tenho seis cores. Nós vamos fazer pintura a dedo. Vocês vão passar aqui e pegar a cor que vocês quiserem, a cor que vocês gostarem. A cor que vocês não gostarem vocês não pegam. Vamos contar todos juntos.

2. (Todos) Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

3. (Prof) Agora vamos falar o nome de cada cor.

(Professora mostra a cor vermelha)

4. (André) Azul.

5. (Ari) Vermelha.

(A professora começa a mostrar todas as outras cores, mas somente Ari e André respondem).

6. (Prof) Vocês vão vir na minha mesa pegar os cadernos.

(A professora senta-se à mesa e vai chamando os alunos pelo nome para pegar os cadernos de desenho)

24. (André) Vai pintar com a mão? Com o dedo? (se referindo à pesquisadora)

25. (Pesq) É.

26. (Lucas fala o nome das cores das tintas que estão sobre a mesa).

27. (Rê se levanta e vai em direção à mesa para pegar as tintas)

28. (Prof) Rê, vai pra sua mesa que não chegou a sua vez ainda. Eu acho que cada um deve esperar a sua hora certa. Obedecer às ordens, às regras.

A fala da professora acompanha a ação que ela realiza com os potes de tinta em um movimento sincronizado. Articula muito as palavras, abrindo bastante a boca e falando pausadamente, quase que em “câmera lenta”. Depois, ela dá a oportunidade para que

cada um pegue a cor que deseja, e enfatiza: “a cor que vocês não gostarem vocês não pegam”.

Percebe-se, nesta fala, a crença de que as pessoas com deficiência têm dificuldades de compreender o que é dito. Se a professora fala que é para pegar a cor que gostam, é obvio que não é para pegar a cor que não gostam.

Por trás destas ações da professora está a sua concepção de aprendizagem e de deficiência. Parece que há um conceito de aprendizagem baseado na repetição e uma concepção de deficiência tida como limitação. Não podemos esquecer a ligação desta visão da professora com seu tipo de formação profissional, com a sua história e com a sua cultura. É verdade que tudo isso pode e deve ser mudado. É um longo caminho a percorrer.

As formas culturais de conduta são o caminho mais adequado ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência. É um caminho onde, segundo Vigotski, se criam desvios do desenvolvimento, onde os caminhos diretos não são possíveis.

o defeito, por um lado, é uma insuficiência e atua diretamente como tal, criando prejuízos, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. (...) mas também serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, ao desenvolvimento de funções que tendem a compensar a insuficiência e a introduzir uma nova ordem ao sistema de equilíbrio alterado (Vigotski, 1989: 187).

A influência do defeito é sempre contraditória porque debilita o organismo, dificultando sua atividade mas, por outro lado, estimula o desenvolvimento de outras funções. “*O valor negativo do defeito se transforma no valor positivo da compensação; a insuficiência se transforma em estímulo*” (Vigotski, 1989:197). É isso que não podemos esquecer. O defeito está ali, mas há possibilidades de mudança, de superação, de ruptura.

Percebemos que as falas ocorrem somente quando a professora solicita e, mesmo, assim, muitas vezes são repetições do que os outros alunos disseram. É praticamente uma cópia, uma reprodução da fala da professora e, por não ter sentido algum, os alunos não têm interesse em continuar falando. Além disso, poucos alunos conheciam as cores e, após a atividade feita pela professora, continuaram sem saber.

Houve basicamente uma nomeação de cores, que também é importante para a formação do conceito e na criação do signo. Entretanto, esta atividade é mais parecida com uma recitação, tornando a nomeação uma repetição mecânica, numa atividade sem sentido, pois a possível expressão artística estava fora do contexto. Não era uma aula de oficina de artes, mas também não era uma atividade de pintura ou desenho, como uma forma de expressão de algo.

O que poderia ter sido uma situação de aprendizagem foi uma seqüência de repetições sem sentido algum. Não foram criadas novas oportunidades para que elas pudessem aprender as cores de forma contextualizada e, sobretudo, utilizando a linguagem para isso. As oportunidades de vivência de ações foram restritas, não propiciando (ou propiciando pouco) o desenvolvimento das funções psíquicas.

Deve ser possibilitado para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança com deficiência um caminho alternativo para o desenvolvimento cultural, como o Braille para os cegos ou a datilologia para os surdos. Deve-se provocar um desvio onde os caminhos diretos estão bloqueados pelo defeito.

já turno 26, Lucas começa a nomear as cores, pouco tempo após a solicitação da professora. Mais uma vez fica evidente que não há oportunidades de se criarem novos discursos, novas frases, ampliarem o vocabulário, já que não há incentivo nem estímulo. Não há nada para ser falado porque não há assunto, não há interlocutor.

Isso não quer dizer que não haja vontade de falar, de realizar ações para que se tenha o que comentar. Creio que é isso que acontece no turno 27. Rê se levanta para pegar as tintas, mas é repreendida pela professora, que pede para que obedeça às regras e espere para que os cadernos sejam entregues. Rê não discorda, não discute, volta à mesa e espera. Acabou o assunto novamente. Ninguém conversa com ninguém, só esperam a professora chamar pelo nome, pegam os cadernos e esperam.

Se não bastassem os diálogos, muitas das ações dos adolescentes também são controladas, em forma de reprodução ou repetição. Não se pode esquecer que nossa vida é repleta de regras, temos que segui-las. Toda escola tem regras, todos os alunos têm que aprender a segui-las. As escolas especiais também têm e os deficientes mentais

também seguem. E só seguem, sempre. Seguem tantas regras que têm dificuldades de agir e falar por si próprios.

Do ponto de vista pedagógico, a criança cega, surda ou com deficiência mental deve ser abordada da mesma forma como a criança normal.

O modo que se desenvolve e se educa a criança deficiente é essencialmente distinto e, por isso, a técnica de aprendizagem se distinguirá sempre por sua profunda originalidade, mas a natureza psicológica do processo é idêntica a da criança normal (Vigotski, 1989:98).

Isso também deve acontecer com relação à linguagem, pois é através dela que as outras funções psíquicas irão se desenvolver. No entanto, só está havendo possibilidade de repetição, tanto de ações como de linguagem.

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são proporcionadas (VIGOTSKI, 1991). Mas, e se experiências não forem proporcionadas?

Neste episódio, não estão sendo oferecidas, no cotidiano da sala de aula, atividades contextualizadas e que favoreçam o diálogo ente os alunos. Por isso, eles ficam a maioria das vezes, em silêncio, esperando as ordens da professora. Concordo com Ferreira (2002) quando ela diz que é preciso observar a apropriação de formas culturais maduras de atividades dentro da escola especial, se elas estão criando novas oportunidades de conhecimento para que ocupem um lugar diferente nas relações interpessoais.

Episódio 4: “Jogo da Memória”

Neste dia, compareceram José, André, Tati, Hugo, Rê, Ana e Alex.

A professora tinha proposto uma atividade usando papel crepom. Alguns alunos realizavam a atividade, mas como José não queria fazer, pegou algumas letras de papelão e disse que iria formar palavras. Depois, perguntou à pesquisadora se as letras

poderiam ser usadas para fazer um Jogo da Memória. Com a ajuda de José, a pesquisadora separou algumas letras iguais para iniciar o jogo. Após algumas jogadas, a professora disse que havia um Jogo da Memória confeccionado pelos próprios alunos, em uma outra ocasião. José pegou o jogo e começaram a jogar.

Primeiramente, José e a pesquisadora jogaram. Depois de alguns minutos, a pesquisadora observou que a maioria dos alunos ficou interessada em conhecer o jogo e começou a chamar um a um para jogar. Todos quiseram participar, exceto Tati e Ana.

Depois de algumas jogadas, Ana se levantou, foi até a lousa e fez um Jogo da Velha. A pesquisadora foi até lá, jogou algumas vezes com Ana e depois chamou outro aluno para jogar com ela.

Neste episódio está parte de uma das jogadas entre Rê e José. É importante ressaltar que a falta de áudio ou vídeo-gravação dificultou a coleta dos dados, principalmente em situações como essa, em que a pesquisadora fazia parte do jogo, precisando ajudar os alunos a jogarem. Assim, busquei ser o mais fiel possível nas falas e nas ações dos jovens.

(...)

1. (Pesq) Quem vai começar?
2. (Rê) Eu (virando duas cartas).
3. (Pesq) É igual, Rê?
4. (Rê) (sinal positivo com a cabeça).
5. (Pesq) Não, olha só, não são iguais.
6. (Rê) vira mais uma carta)
7. (José) Oh, Rê, você tá pulando a minha vez (José vira duas cartas diferentes).
8. (Rê) Xiiiiii.
9. (José) Quer ver que ela vai achar?
10. (Rê vira duas cartas diferentes)
11. (José) Desvira essas (se referindo às cartas que Rê virou).
12. (José) Xi, caramba! (virando duas cartas diferentes novamente).
13. (Rê vira as mesmas cartas que José virou)

14. (José) Oh, Rê, acabou de virar.
15. (José vira duas cartas iguais, fazendo o par).
16. (Rê) Ó, ossa (vira uma carta).
17. (Pesq) Não, Rê, é o José de novo, porque ele acertou.
18. (Rê) Porque?
19. (José) Nossa! Agora eu errei feio (se referindo às cartas diferentes que ele virou).
20. (Rê) Titi (virando novamente duas cartas diferentes).
21. (José dá risada de Rê).
22. (Rê) Ó, burra.
23. (Pesq) Não Rê, é o José (se referindo à Rê que estava virando as cartas na vez de José).
24. (José) Ah, perdi (virou novamente cartas diferentes).
25. (Rê) Oh...Che
26. (José) Oh...Che (imitando Rê).
27. (Rê) Xi.
28. (José) Xi (imitando novamente Rê).
29. (Pesq) Não, José. (chamando a atenção de José, por estar imitando a colega)
30. (Prof) Ela só sabe falar assim, José.

Inicialmente, Rê não sabia jogar, então, prestou atenção enquanto seus colegas jogavam, para poder participar da atividade. Logo no começo do episódio, podemos perceber o interesse pela participação na atividade quando Rê diz que vai começar a jogar (turno 1).

A pesquisadora vai ajudando a aluna, mediando as ações através da linguagem. A relação dialógica acontece. Logo depois José interfere: “Não é assim, Rê” (turno 7), incorporando-se à interação, afinal, ele também estava ali, como adversário de Rê. Então ela reclama (turno 8), depois pergunta, xinga,....José, do outro lado, também reclama, ri, imita Rê, é repreendido.....

Percebe-se que, quando há uma atividade direcionada, o diálogo flui de forma natural. Padilha (2001) lembra as idéias de Vigotski ao dizer que a maior dificuldade que o

deficiente mental enfrenta para se fixar culturalmente é o domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta, que só podem ser adquiridos na interação social. Para a autora, a perspectiva histórico-cultural não busca evitar a deficiência, atuando na menor resistência do sujeito, mas sim atuar sobre as funções psíquicas que surgem nas interações e que podem atenuar as conseqüências da deficiência. Neste momento, está havendo possibilidades de incorporação às formas culturais de conduta e, portanto, está havendo uma possibilidade de desenvolvimento da linguagem.

É difícil definir a origem e o destino do desenvolvimento desta criança, conforme afirmou Vigotski. Mas é preciso acreditar nas suas reais capacidades de superação. As leis do desenvolvimento da criança com deficiência possuem uma característica qualitativamente única. Por isso, para a educação do deficiente, é preciso conhecer como ele se desenvolve, a reação que nasce na personalidade durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade. Deve-se levar em conta tanto as alterações no seu desenvolvimento como as ações compensatórias dos processos do desenvolvimento. A partir da interação da criança com o meio, se cria uma situação que impulsiona a criança à compensação (VIGOTSKI, 1989).

Mesmo sem saber como jogar, Rê procurou se incorporar às regras daquele jogo, com o intuito de fazer parte dele e saber agir na realização das ações necessárias para aquela situação. José, por sua vez, teve que lidar com aquele episódio de estar jogando com uma iniciante. Por isso, suas ações deveriam ser adequadas àquele momento e àquele situação.

Toda função psíquica superior se manifesta inicialmente como função da conduta coletiva e depois como função individual da conduta. A conduta coletiva da criança ativa as funções psíquicas e é a origem de uma nova forma de conduta. A coletividade é a fonte de desenvolvimento dessas funções. A criança compreende a linguagem antes de falar. Então, para se conhecer as possibilidades reais de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência mental, é preciso saber o que ela tem a dizer e o que ela é capaz de compreender. Rê e José conseguiram participar do jogo da memória.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores, segundo Vigotski, está relacionado ao desenvolvimento cultural incompleto a sua exclusão do ambiente cultural,

de uma negligência pedagógica. Quando são criadas possibilidades de atribuição de outros papéis, há maiores condições de integração.

Episódio5: “Papel crepom”

A professora dá aos alunos várias cores de papel crepom para eles cortarem em pequenos pedacinhos (atividade para trabalhar pequenos movimentos, segundo a professora). Neste momento, alguns alunos começam a cortar os pedacinhos de papel. Um dos alunos, Julio, se recusa a cortar o papel a começa a pintar uma atividade que já estava fazendo em outro momento. Tati fica o tempo todo com o lápis de cor na mão, pintando um desenho, de vez em quando, ou observando a sala.

Enquanto isso, a professora fica em sua mesa fazendo um cartaz.

Depois de alguns minutos, a sala continuava nesta mesma situação, então, a pesquisadora decide começar uma conversa com Tati.

1. (Pesq) Você vai cortar o papel, Tati?
2. (Tati não responde).
3. (Pesq) Vou te dar um pedaço pra você cortar (pesquisadora dá um pedaço de papel para Tati).
4. (Tati começa a cortar os papéis).

(...)

5. André termina de cortar o papel azul.
6. (Pesq) Dá um pedaço do papel rosa pra ele, Lucas (pedindo para Lucas dar o papel para André).
7. (Lucas) Rosa é de mulher.
8. (Pesq) Não tem nada a ver, é só pra cortar.
9. (André começa a cortar o papel rosa).
10. Depois de algum tempo cortando, Lucas termina o papel verde.

11. (Lucas) Dá um pedaço pra mim? (pede um pedaço de papel para Julio).
12. (Julio dá um pedaço azul para Lucas).
13. (Lucas) Não! Dá um rosa. Não tem nada a ver, né? (se referindo à pesquisadora).
14. (André) Rosa é de mulher.
15. (Pesq) É, mulher gosta mais de rosa, mas homem também pode gostar.

Percebe-se, neste episódio, que as possibilidades de comunicação e de interação nesta sala de aula são limitadas, uma vez que as próprias atividades pedagógicas oferecidas aos jovens não propiciam a troca de experiências e a comunicação entre eles.

Outro fator relevante, neste episódio, é que ele confirma que o tipo de atividade que está sendo utilizada é sem sentido e descontextualizada, fazendo com que os processos pedagógicos percam muito espaço educativo. Não há uma atividade em comum, com objetivos definidos, aplicada a todos os alunos da classe. Apesar de a professora ter proposto a atividade para trabalhar com pequenos movimentos manuais, vários alunos se reusaram a realizá-la e iniciaram outras tarefas.

Como estas atividades não estavam favorecendo a observação das capacidades dialógicas dos alunos, decidiu-se iniciar uma conversa com Tati. Quando a pesquisadora inicia o diálogo com ela, não ocorre uma resposta. Mas, quando é dado um pedaço de papel para ela, dizendo que era para começar a cortar, Tati realiza a ação de cortar o papel, como uma resposta à pesquisadora. Neste momento, a jovem parece estar obedecendo a uma solicitação do outro, seguindo uma das regras a que está acostumada.

Aqui fica evidenciado o mito de que as pessoas com deficiência mental são incapazes de aprender tarefas mais elaboradas, atividades que envolvam raciocínio ou outras de maior complexidade.

A linguagem não é um sistema fechado, estável, ela não existe fora do sujeito e de seu uso, pois é resultado de um trabalho coletivo e histórico. Tati precisou de alguém que orientasse a sua ação para que ela pudesse realizar a atividade proposta pela professora, utilizando a linguagem do outro, que a colocou dentro do contexto da interação.

Em um outro momento da atividade, a pesquisadora inicia novamente um diálogo, desta vez, com Lucas (turno1). A pesquisadora incentiva a comunicação e a interação dos jovens, pedindo para que ele dê um pedaço de papel para o colega, André. Mais tarde, é o próprio aluno quem inicia o diálogo com o outro, como a pesquisadora havia sugerido antes. Ocorre uma situação dialógica entre os alunos, referente à atividade que está sendo realizada.

Lucas utilizou os dizeres da pesquisadora para fazer parte do diálogo.

Aqui também ficam evidenciadas as possibilidades de apropriação e elaboração conceitual ao se referirem aos estereótipos associados às discriminações de gênero, quando Lucas diz “rosa é de mulher”. Assim como eles se apropriam de saberes não sistematizados, podem se apropriar de saberes escolares, se estes forem tratados como objeto de ensino para eles.

A pessoa começa a recorrer aos desvios quando se encontra com alguma dificuldade ou quando suas demandas de adaptação superam suas dificuldades. O desenvolvimento das formas superiores de conduta ocorre por pressão da necessidade. Ou seja, se uma criança ou jovem não tem necessidade de falar, por exemplo, ela não falará. Se a necessidade a obriga a “tomar consciência verbalmente, há uma situação de conflito que faz com que haja o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1989:183).

Esta compensação depende da interação social para emergir e permitir que haja desenvolvimento mais eficiente, isto é, transformando-o pela alteração das funções psicológicas.

As situações em que ocorrem os diálogos, neste episódio, foram basicamente as mesmas dos episódios anteriores, ou seja, quando o outro iniciava um discurso. Lucas teve iniciativa discursiva, neste episódio, e seu diálogo tinha características semelhantes às da pesquisadora, com frases bem estruturadas e dentro do contexto de interlocução.

Os episódios até o momento analisados, indicam que as relações dialógicas da maioria dos sujeitos desta pesquisa são limitadas, o que se traduz como um impedimento na manutenção das relações sociais. Na maioria das vezes, eles não iniciam um discurso, e seus diálogos se reduzem apenas a respostas ou reproduções de falas do professor ou de outro aluno, a linguagem nem sempre é orientada para a produção de significação e desenvolvida no sentido de manutenção de uma real interlocução.

Também pôde ser observado que são dadas reduzidas e empobrecidas possibilidades reais de vivências sócio-culturais, as ações são quase sempre descontextualizadas ou de pouco significado pessoal, limitando as interações interpessoais e não favorecendo o desenvolvimento psicológico superior. As atividades dadas pelo professor na sala de aula, por exemplo, são repetitivas e fora do contexto, como fazer bolinhas com papel crepon, etc.

As características dos diálogos variaram muito nesta sala de aula, já que os alunos possuíam diferentes alterações de linguagem (uns não possuíam linguagem oral, outros tinham apenas alterações de linguagem no nível fonético-fonológico, etc). Também pode-se dizer que muitos deles não deram continuidade ao diálogo, precisando do interlocutor para seguir as regras básicas do discurso.

De modo geral, a linguagem estava sempre dentro do contexto, com assuntos relativos ao tema de alguma atividade pedagógica ou de alguma brincadeira. Percebeu-se que houve a apropriação de que a linguagem tem a função de sustentar e alimentar as interações. Os jovens não só jogavam o jogo da memória, por exemplo, mas narravam os procedimentos, expressavam satisfação ou desapontamento, construíam expectativas, orientando as formas do próprio pensar.

Alguns dos jovens apresentaram linguagem ininteligível e precisavam utilizar gestos e outros movimentos motores para conseguirem se comunicar. Desta forma, muitas vezes, a dinâmica dialógica ficava comprometida, por muitos destes gestos não eram compreendidos. Nestes casos, o espaço pedagógico requer alguém que sustente o diálogo; quase nunca a professora se colocava neste papel.

Quando os gestos tinham tentativas de interpretação por parte do outro, permitia que o sujeito participasse da interação verbal. Pinto (1999) comenta que, para Bakhtin, a linguagem não é um sistema fechado, estável, ela não existe fora do sujeito e de seu uso, pois é resultado de um trabalho coletivo e histórico. Para o autor, todo enunciado é dialógico, mesmo quando o interlocutor não é real, até quando o sujeito fala consigo mesmo. É por isso que, no cotidiano escolar, todas as formas de enunciado devem ser consideradas, para que a linguagem dos jovens alunos seja exercida na interação social e permita a internalização de conhecimentos. A atividade gestual é considerada uma forma de enunciado e, portanto, uma atividade simbólica significativa.

Fedosse (2000) ressalta que o sentido do gesto é construído e compartilhado pela sociedade de sujeitos falantes e pode adquirir diferentes significados. Os sentidos verbais e não verbais (gestuais) são sempre produzidos e exercidos na interação social. Mais uma vez, observa-se o papel fundamental do outro, que atua como interlocutor e mediador da interação verbal, colocando a linguagem dos sujeitos em funcionamento e, assim, possibilitando a partilha de experiências e vivências do grupo. Como aponta Padilha (2001), à medida que o terapeuta nomeia, aponta, discorda, pergunta e contextualiza, o sujeito tem a possibilidade de construir significados e realizar pensamento nas palavras. Estas mediações estão reduzidas no ambiente interacional desta escola especial.

Outro fator importante é que a linguagem dos jovens, muitas vezes, não faz sentido para os outros, ou não produz sentido suficiente para a manutenção da interlocução. Por isso, a interlocução não podia ser mantida. Outras vezes, o outro não significava a linguagem e, novamente, o diálogo não tinha continuidade.

As situações dialógicas ocorreram, na maioria das vezes, quando havia experiências dialógicas com ais significação, proporcionando que os jovens desenvolvessem diferentes ações e criassem novas formas de interação. Quando as atividades não tinham sentido e estavam fora de um contexto, a linguagem se reduzia a reprodução e cristalização de outras falas. A natureza das atividades pedagógicas também não contribuíram para com o desenvolvimento da linguagem e as interações sociais.

A respeito deste contexto inadequado, os alunos falavam tanto com a professora como com a pesquisadora e com os outros colegas. Todavia, a linguagem destas pessoas é muito mais para o outro do que para si mesmo, já que estão sempre sendo controladas pela linguagem e pelas regras explicitadas pela professora.

Como vimos, existem algumas características constatadas no discurso desses jovens com deficiência mental. Elas devem ser analisadas à luz de diversos fatores. Um deles é própria deficiência, enquanto um comprometimento orgânico nas possibilidades de desenvolvimento das funções superiores. Para Vigotski (1989), a educação das pessoas com deficiência mental apresenta maiores dificuldades do que a dos cegos e dos surdos, uma vez que é o aparato central que está afetado, e suas possibilidades de desenvolvimento são limitadas em relação às pessoas normais.

Outro fator importante diz respeito à infantilização, principalmente quando se trata de jovens com deficiência. Essa crença interfere negativamente nas atividades que lhes são proporcionadas, assim como nos conteúdos das falas.

Também percebemos que há o preconceito de que as pessoas deficientes não conseguem compreender o que está sendo dito, além da falta de oportunidade, inclusive de novas posições nas relações sociais. Isso faz com que eles não se desenvolvam culturalmente além da infância devido à baixa expectativa social em torno do seu desenvolvimento.

Concordando com Ferreira (1994), as escolas especiais geralmente querem criar habilidades e preencher o espaço mental dos deficientes para que eles estejam “aptos” para enfrentar a sociedade e para que a sociedade os aceite, ou seja, eles precisam se enquadrar a determinados padrões sociais para que façam parte daquele contexto. Assim, elas deixam de propiciar atividades e experiências que enriqueçam significativamente a dinâmica sócio-cultural dos jovens com deficiência, refletindo negativamente no desenvolvimento de suas funções mentais.

A mesma autora afirma que é preciso analisar como a escola especial está propiciando a apropriação de formas culturais maduras de atividades e se as atividades

que se dão no cotidiano da escola, enquanto experiências de aprendizagem oportunizadas aos alunos com deficiência mental caminham no sentido de criar novas possibilidades pessoais, em decorrência das quais eles possam vir a ocupar um novo lugar nas relações interpessoais e, portanto, terem suas atividades reorganizadas nos termos do desenvolvimento de sua individualidade (FERREIRA, 2002: 42).

Através destas análises, é possível afirmar que jovens precisam de um contexto próprio e com significação para que ocorra o desenvolvimento da atividade simbólica. Mas, é preciso que o interlocutor (neste caso, o professor), exerça seu papel de intérprete da linguagem do outro. E, para isso, é fundamental que se busque cada vez mais uma compreensão destes sujeitos para além da deficiência, procurando conhecer a história social e cultural de cada um de seus alunos e da própria escola inserida numa realidade que marca a pessoa com deficiência como incapaz.

Não podemos esquecer do que Carvalho (s/d) comenta

Compreendendo que as práticas culturais que tem lugar na instituição escolar refletem e refratam as condições sócias mais amplas de existência do sujeito que delas participam, acreditamos que aquilo que circula na escola pode ser tomado como elemento deflagrador de nossa reflexão, pois não é apenas representativo das concepções sobre o tema embutidas em nossa cultura, mas é por elas constituídas e delas (CARVALHO, s/d: 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: a busca por um caminho além da diferença

A partir das discussões realizadas, percebe-se que ainda há questões que merecem ser destacadas com relação à educação das pessoas com deficiência mental. De acordo com Vigotski (1989) toda a cultura humana está organizada para atender um homem que possui determinadas características anatômicas e determinadas funções cerebrais.

Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os símbolos e signos estão destinados a um tipo normal de pessoa. A educação cria uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VIGOTSKI, 1989:185).

É por isso que o educador deve estar sempre atento às conseqüências sociais da deficiência, aos conflitos que surgem no dia-a-dia da pessoa com deficiência. A educação do deficiente é uma educação social. Esta frase dita por Vigotski, a meu ver, significa que a educação das pessoas com deficiência vai além da alfabetização.

Assumo que a escola deveria exercer o papel de principal mediadora para que as pessoas se apropriem de conteúdos sistematizados e não sistematizados de sua cultura, que lhes permitam refletir sobre a significação do mundo, do grupo social e de si mesmo.

Não é isso que estamos percebendo no atendimento de jovens que vem para atendimento terapêutico fonoaudiológico, pois os alunos com deficiência mental freqüentam anos e anos a escola e não conseguem se alfabetizar e desenvolvem uma linguagem bastante restrita. Acredito que um dos motivos deste enorme fracasso seja porque as escolas especiais geralmente compartilham uma concepção que a linguagem é uma entre tantas habilidades a serem treinadas pela escola especial, portanto, numa outra perspectiva educacional.

Geralmente os professores (aqui me refiro aos professores por estar tratando do ambiente escolar, mas as outras pessoas do grupo social também têm esse pré-conceito) acham que os deficientes mentais são incapazes de aprender tarefas mais elaboradas,

atividades que envolvam raciocínio, etc... De fato, eles nunca irão conseguir realizar uma tarefa deste tipo se ninguém os ensinar, se ninguém acreditar em suas possibilidades de ação e de pensamento. Isso também pode ocorrer quando não há nenhuma deficiência.

Se alguns conceitos forem ressignificados para melhorar o relacionamento da sociedade com os deficientes, muitos obstáculos serão ultrapassados.

Porque é tão difícil de entender? Porque tem que ser diferente? Mas não devemos culpar os professores ou todas as outras pessoas que tem esse tipo de visão, mas fazê-los compreender e agir dessa maneira, para melhorar a vida das pessoas com deficiência e dar a elas as mesmas condições de vida das pessoas consideradas “sem deficiência”. E o que é esta deficiência? Há sim uma “deficiência”, mas no coletivo, que tem a responsabilidade de tornar possível o desenvolvimento destas pessoas e seu funcionamento como ser humano e que muitas vezes o deixa estagnado. Não há compensação sem as relações sociais, porque é o outro quem ajuda a construir e sem ele, as relações não se concretizam...

As dificuldades que a pessoa com deficiência mental pode apresentar poderão ser superadas através de formas alternativas de ação, sendo assim, a ação social pode oferecer caminhos diferentes para o desenvolvimento do sujeito. É necessário não considerar somente as características negativas da pessoa deficiente mental, mas sim os valores positivos, podendo assim a cultura contribuir para a superação da deficiência.

Dentro dessa ética que nos permite olhar para a criança como ela é, e não com referência a um modelo, reconhecer que é possível aprender e se desenvolver sempre, desde que haja vida, remete-nos a uma outra responsabilidade, que não nos autoriza a prever ou controlar o desenvolvimento e o aprendizado, mas a comprometer-nos com esses processos que se entrelaçam.

Todo esse movimento está relacionado com o sistema político do país e com sua história, já que a educação especial vem sendo construída explicitando a sua especificidade. Como vimos, os deficientes foram sendo vistos, ao longo de nossa história, como sujeitos diferentes que necessitam de atendimentos especiais.

Concordo com Carvalho (s/d) quando ela diz que é preciso compreender como a deficiência mental é tratada, em termos de relações sociais, ou seja, conhecer os efeitos desta deficiência sobre os vínculos sociais.

Para estas pessoas, as ações docentes, com frequência, capitulam frente às dificuldades de abstração, não investindo em formas compensatórias. O resultado é um empobrecimento nas condições constitutivas delas.

É atuar de maneira que a pessoa fique em uma situação desejável de aprendizagem, por que o que ela ainda não consegue fazer sozinha, ela pode fazer com a ajuda do outro. E isso permite possibilidades de fazer de forma autônoma mais tarde. Não basta promover atividades que proporcionem pequenos saltos de desenvolvimento, mas provocar atividades que trazem grandes mudanças qualitativas.

O educador deve estar sempre atento às conseqüências sociais da deficiência, aos conflitos que surgem no dia-a-dia da peoa com deficiência.

Para a escola especial se repensar, a regra máxima é que é através das interações sociais que a criança se constitui em todas as dimensões humanas e se torna sujeito. É nessas interações que constrói uma imagem de si mesma, enquanto sujeito que se auto-identifica, através do reconhecimento de si pelo outro.

Os resultados apresentados apontam para a necessidade de um aprofundamento das análises de algumas questões, como: que tipo de mediação deve ser propiciada naquela escola? O que deve ocorrer nas relações sociais daquelas pessoas para que os sentidos possam ser produzidos? Que condições concretas devem ser oferecidas pelo grupo social? Questões estas que são fundamentais para a educação da pessoa com deficiência mental e para orientar a atuação de outros profissionais na sua participação no processo interdisciplinar de atenção a essas pessoas.

Os jovens precisam de um contexto com significação para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. Neste estudo, fica claro que, quando o interlocutor exerce seu papel de intérprete da linguagem do outro, há possibilidades concretas de interação dialógica. Portanto, basta compreender estas pessoas além da deficiência, procurando conhecer a história social e cultural de cada um, seus desejos, suas necessidades.

REFERÊNCIAS DAS FONTES CITADAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.

CARVALHO, Maria de Fátima. “Cognição, linguagem e deficiência mental na escola: as contribuições de Lev Vygotsky para sua compreensão”. Buscando outras formas de compreender a deficiência mental: as contribuições de Lev Vygotsky. **A infância com problemas**. Atheneu: s/d.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp.39 e 40.

FEDOSSE, Elenir. **Da relação linguagem e praxia: estudo neurolinguístico de um caso de afasia**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: UNICAMP, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. “A escolarização da pessoa com Deficiência Mental”. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIERRO, A. "As crianças com atraso Mental". In: COLL, PALACIOS, MARCHESI (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação- Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Eccos Ver. Cient. UNINOVE. São Paulo, 1999.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você: depoimento de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro:Agir, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. "Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade". In: **CADERNOS CEDES – Relações de Ensino-Análise na Perspectiva Histórico-Cultural**, nº 50, Abril/2000b. Cap.1, pp.09-25.

GÓES, _____. "Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural". In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 4, pp.95-114.

GÓES, _____. "Contribuições da abordagem histórico-cultural sobre desenvolvimento, deficiência e educação" In: OLIVEIRA, M.K. SOUZA, D.T.R. E REGO, T.C (ORGS) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GÓES, _____.Aula ministrada na Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. “A representação da Deficiência Mental em uma Perspectiva Histórica”. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.I, 1994. n.2. p. 75-83. São Paulo: UNIMEP.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. “Caminhos trilhados em busca da equidade” in: **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc.XXI**. Campinas, Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, _____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil – discurso e silencia na história dos sujeitos**. Campinas, Autores Associados, 1999.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de & Monteiro, Maria Inês Bacellar “Considerações sobre a história e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural”. In: LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de & PANHOCA, Ivone (ORGS). **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali. “**Olha, eu já cresci**”: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental”. Dissertação de Mestrado. UNIMEP, 2004.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo:1996.

OLIVEIRA, M. G. M. & QUINTANEIRO, T. “Karl Marx – Introdução”. In: QUINTANEIRO, T. BARBOSA, M.L. & OLIVEIRA, M. G. M. (orgs). **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.II, 1996. n.4. p.127-134. São Paulo: UFSCar/UNIMEP.

OMOTE,_____. Deficiência e Não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.I, 1994. n.2. p. 82-98. São Paulo: UNIMEP.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, R. C. B. et alli. “Perfil do Professor de Deficiente Mental em Juiz de Fora”. **Temas sobre Desenvolvimento**. v.6. n.36. p. 15-25, 1998.

PINTO, Rosana Novaes. **A contribuição do estudo discursivo para a análise crítica das categorias clínicas**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 1999.

REILY, L. **Escola Inclusiva. Linguagem e Mediação**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, _____ . Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, _____. Imaginación y el arte en la infancia. Cidade do México: Hispánicas, 1987 (texto de 1930). In: GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **CADERNOS CEDES** – Relações de Ensino-Análise na Perspectiva Histórico-Cultural, nº 50, Abril/2000b. Cap.1, pp.09-25.

VYGOTSKY, _____. **Obras completas tomo cinco: Fundamentos de defectologia.** Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Pueblo y Educación, 1989.