

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS

A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva

VOLUME 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Práticas educacionais inclusivas na
área da deficiência intelectual.

Organizadoras:
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

BAURU / 2010

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
Organizadoras

COLEÇÃO
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UNESP-FC
BAURU
2010

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice-Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora
Prof^a. Adj. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Coordenadora do Curso: “Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP/Faculdade de Ciências/Campus de Bauru

Convênio MEC/FNDE 656796 (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB)
Edital Público nº 01 de 02 de março de 2009 do Programa: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância.

Objetivo: formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Público-alvo: professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.

Abrangência: redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Coleção produzida para o curso de 180 horas “Práticas Educacionais Inclusivas na área da Deficiência Intelectual”

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

VOLUME 3

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Organizadoras

**Bauru
2010**

Coleção 5v. Formação de Professores na perspectiva da
educação inclusiva

ISBN da coleção (978-85-99703-53-3)

Volumes publicados:

Volume 1 - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
(ISBN: 978-85-99703-54-0)

Volume 2 - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
ISBN: 978-85-99703-55-7

Volume 3 - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
ISBN: 978-85-99703-56-4

Volume 4 - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
ISBN: 978-85-99703-57-1

Volume 5 - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das
diferenças
ISBN: 978-85-99703-58-8

Capa: Ana Laura Rolim Rodrigues

Revisão: Prof^a. Dra. Glória Georges Feres

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru

371.9
P925

A construção do projeto político pedagógico de uma
escola inclusiva / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues (org.). --
Bauru : UNESP/FC/MEC, 2010.
100 p. : il. -- (Formação de professores na perspectiva
de educação inclusiva)

ISBN 978-85-99703-56-4

1. Educação inclusiva. 2. Ensino a distância. 3.
Prática de ensino. 4. Formação de professores. I.
Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Rodrigues,
Olga Maria Piazzentin Rolim. III. Título.

Prezado cursista

Este livro é o 3º de uma coleção de 5 volumes intitulada: “Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva” produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os Volumes que compõem a coleção do curso são:

- I - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
- II - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
- III - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
- IV - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
- V - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência intelectual, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material contribua a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

(Organizadoras)

SUMÁRIO

Capítulo I - UM CONTEXTO POSSÍVEL PARA AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Kester Carrara.....11-39

Capítulo II - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Lúcia Pereira Leite.....41-67

Capítulo III - AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA APRENDIZAGEM

Lúcia Pereira Leite

Nadia Mara Eidt.....69-104

Capítulo IV - AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E EMÍLIA FERREIRO À EDUCAÇÃO

Marcelo Carbone Carneiro

Rita Melissa Lepre.....105-160

Capítulo V - REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTO E DESAFIOS PARA A INTRODUÇÃO AO MUNDO LETRADO

Ana Rosa de Oliveira

Gina Sanchez

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....161-183

Capítulo VI - PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Relma Urel Carbone Carneiro

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Eliana Marques Zanata185-224

**Capítulo VII - ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO PARA O ATENDIMENTO À INFÂNCIA, NA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Márcia Cristina Argenti Perez

Thaís Cristina Rodrigues Tezani.....225-257

Capítulo VIII - FAMÍLIA E ESCOLA

Lígia Ebner Melchiori

Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues

Márcia Cristina Argenti Perez.....259-302

SOBRE OS AUTORES303-308

Capítulo I

UM CONTEXTO POSSÍVEL PARA AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Kester Carrara

UM CONTEXTO POSSÍVEL PARA AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

É bastante consensual na Psicologia contemporânea a ideia de que a maneira típica com que atualmente age no cotidiano cada ser humano depende, entre outras condições e variáveis, da sua história de interações com o mundo. Essas histórias são individualizadas e, por isso, resultam em personalidades, padrões de ação ou repertórios comportamentais distintos, conforme a conceituação e terminologia que cada enfoque ou mediação teórica em Psicologia adote. Apesar dessa diversidade individual, também há consenso sobre que os processos pelos quais as interações são marcadas, as maneiras que tipificam (por exemplo) a aprendizagem e o desenvolvimento humano, mantêm padrões comuns a toda a espécie. Essa aglomeração de um grande número de indivíduos sob um critério de agrupamento – neste caso, o fato de pertencerem à espécie humana – no qual seus membros participam de maneira individualizada (ou mediante sua história pessoal) dos mesmos processos, é que garante a possibilidade de que a Psicologia pleiteie a condição de uma disciplina científica.

Constituir-se enquanto ciência permite dissensos epistemológicos, teóricos, filosóficos. No entanto, respeitados

os pressupostos vinculados a essas três dimensões, exige a adoção de um fundamento comum e também consensual: a busca de regularidades na explicação dos fenômenos humanos. Ou seja, a identificação, descrição e o consequente esclarecimento - via debate teórico e pesquisa - das variáveis e processos sob os quais a já mencionada experiência histórica individual ocorre, constituem condição indispensável ao avanço do conhecimento sobre as ações humanas, num contexto que leva em conta dimensões filogenéticas, ontogenéticas e culturais.

Vista a partir dessa concepção de busca de regularidades explicativas, a Psicologia aparenta facilidades para a sua consolidação científica. No entanto, apesar do avanço demonstrado na literatura recente em direção ao ideal de sínteses explicativas baseadas em dados de pesquisa e em unidades conceituais compartilhadas, qualquer consenso interno na Psicologia constitui mera ilusão. De fato, os dissensos são muito mais frequentes, de modo que compreender suas razões e características pode contribuir para uma razoável visão crítica da realidade do fazer científico nessa fascinante disciplina.

Como parte da sua complexidade, o empreendimento científico da Psicologia ainda conta, para além das opções epistemológicas, filosóficas e metodológicas típicas das

distintas abordagens, com uma série de segmentos, sejam eles orientados por aplicações específicas (Psicologia Organizacional, do Trabalho, Clínica, Escolar, do Esporte, do Consumidor, Ambiental, etc.), sejam orientados por eventuais dimensões aparentemente próprias da vida normal ou patológica do ser humano ou referentes a etapas e aspectos da vida (Psicologia da Personalidade, Psicologia Social, Psicopatologia, Psicologia da Criança, do Adolescente, da Terceira Idade, etc.).

Com essas e numerosas outras variações compõe-se o cenário do que acordamos chamar de Psicologia. Acrescente-se a ele o fato de que a todas essas aplicações, áreas, dimensões e aspectos da Psicologia são possíveis enfoques, mediações teóricas, concepções diversas, orientadas pelos respectivos pressupostos: psicanalítico, sócio-histórico, cognitivista, behaviorista, para anunciar poucos. Essa complexidade ainda possui outras filigranas: não se pode falar de uma única e consensual visão psicanalítica, sócio-histórica, cognitivista, behaviorista. As vertentes são várias, para corroborar a ideia de que, naquilo a que designamos “Psicologia enquanto ciência” prevalece o dissenso.

Quanto aos pressupostos, diverge-se desde logo sobre a natureza e características do próprio objeto de estudo da

Psicologia: será a consciência humana? Serão as atividades humanas? O comportamento humano? A personalidade?

Como consequência, talvez, a essa questão vincula-se outra, que diz respeito às estratégias de acesso aos “dados”, ao “conteúdo psicológico” propriamente. Claro está que, a depender da mediação, os pressupostos epistemológicos variam e, por consequência, as estratégias, as técnicas e o método (de modo mais abrangente) se diversificam.

De todo modo, representam razoável consenso as questões humanas que encimam o edifício da Psicologia, incluindo as dimensões naturais da espécie estudada (uma biogenética, por assim dizer), as dimensões ontogenéticas representadas pelas interações cotidianas dos membros da espécie (individualmente, com facetas específicas do contexto) e, finalmente, as dimensões culturais, elas próprias implicando interações das pessoas agindo articuladamente enquanto grupo social, com uma dimensão ambiental comum ao coletivo.

Nessa perspectiva, resulta possível ao leitor que se aproxima inicialmente da Psicologia, compreender que, em alguns casos, as designações utilizadas se referem a áreas, outras a aspectos ou dimensões e outras a características epistêmico-filosóficas e metodológicas. Isto posto, já é possível maior clareza quanto à caracterização geral e

objetivos deste texto: trata-se de, secundariamente oferecer um panorama do que representa a Psicologia do Desenvolvimento no contexto da busca de compreensão maior do ser humano ao longo de sua trajetória vital (ou seja, numa dimensão temporal), sugerir ao leitor alguns critérios para encaminhar suas decisões de trabalho diante do processo de ensino-aprendizagem. Fato adjacente é que isso permite compreender o vínculo necessário entre abordagens ou enfoques da Psicologia e suas respectivas “teorias” (aqui pensadas numa acepção bastante generosa de “teoria”, já que seu sentido estrito exigiria discussão de uma série de cânones que se lhe vinculam). Num certo sentido, já é possível perceber desse contexto que a Psicologia do Desenvolvimento, *stricto sensu*, replica a própria Psicologia, *lato sensu*, de que faz parte. Ou seja, a Psicologia do Desenvolvimento convive com as mesmas arestas e está articulada ao mesmo panorama de dissenso teórico-epistemológico desconfortável (mas, em contrapartida, extremamente rico e estimulante) que abrange toda a Psicologia.

É unicamente nesse sentido e com todas essas ressalvas que se torna possível falar em “teorias do desenvolvimento humano”: na realidade presente da Psicologia, trata-se de uma expressão necessariamente

plural, porque sempre dependente dos pressupostos previamente eleitos por esse ou aquele enfoque adotado. Resultam dessa condição necessária a dificuldade e a responsabilidade que cada qual de nós – mais afeitos a uma ou outra abordagem – tem para falar de tais teorias. Por assim dizer, não é menos “antinatural” para este autor, analista do comportamento, do que para os optantes de outros enfoques, proceder a uma análise – ainda que brevíssima e de caráter eminentemente introdutório – do cenário dessas teorias do desenvolvimento. Por esta razão, pede-se generosidade e rigor moderado ao leitor para com as afirmações sobre especificidades conceituais contidas neste texto. Nos próximos capítulos do livro, outros autores se ocuparão de um aprofundamento conceitual orientado pelas respectivas mediações teóricas. Esses textos, além de caracterizarem as mediações, também assumem a concepção de que proporcionar aos agentes educativos (principalmente pais e professores) informação acurada sobre o processo de desenvolvimento pelo qual passam crianças e adolescentes permite uma ação profissional segura e atenta à prevenção dos desequilíbrios, disfunções e quadros mais comuns no período de escolarização. Uma vez que, em última análise, cabe aos educadores a adoção de um ou de outro referencial teórico, constitui objetivo deste livro, sem constituir-se em

manual, oferecer informações consistentes com a literatura atual, sob alguns dos principais enfoques da Psicologia.

Uma vez que não há uma conceituação uníssona de Psicologia do Desenvolvimento, será sempre necessário que o leitor busque aprofundamento na literatura de cada enfoque teórico, para uma compreensão legítima do assunto. No entanto, a título introdutório, é possível antecipar algumas das questões genéricas sobre desenvolvimento humano, assim como apresentar um sumário (de limitado alcance) a respeito de como algumas das teorias argumentam sobre os processos da área ou a ela articulados.

Um dos aspectos mais clássicos em teorias do desenvolvimento é o que diz respeito ao cenário de influências sobre o ser humano: serão importantes (e em que medida) os fatores biológicos (e hereditariamente transmitidos)? Será menos ou mais importante a influência das variáveis do meio ambiente na determinação e consolidação das condutas típicas do ser humano? Trata-se sempre da dicotomia *nativismo-empirismo* e, como já mencionamos, uma das mais antigas polêmicas da Psicologia como um todo.

Fosse esse o único ponto controverso, afortunadamente a literatura contemporânea já teria dado inúmeros sinais de forte consenso para sua superação: apenas parece possível o desenvolvimento (biossocial) a

partir da própria existência de um corpo físico que apresente constituição que o torne potencialmente apto à interação com as peculiaridades do ambiente. De modo algum sobrevive no contexto da ciência a ideia de uma completa predeterminação genética dos padrões de ação; em contrapartida, também está completamente descartado um papel absoluto para o ambiente como determinante de tais padrões. As diversas abordagens convergem – apesar das constantes discussões sobre diferenças de plasticidade inter-espécies – para um interacionismo que não se prende a valores percentuais de influência, seja das dimensões filogenéticas, seja das ontogenéticas ou culturais. Parece impraticável prescindir de condições biológicas básicas e são cada vez mais consistentemente descartados os argumentos em favor de um ser passivo que se moldaria pela exclusiva influência ambiental. As diversas correntes da Psicologia acolhem a ideia de organismos que nascem com um corpo biológico tipicamente apto para mudar. Ao fazê-lo, constituem condições necessárias e imprescindíveis as interações sistemáticas entre tal corpo e o contexto físico, químico, biológico e social em que se insere. A busca de explicações sobre o modo pelo qual se processam essas interações constitui meta fundamental, seja da Psicologia do Desenvolvimento, seja da Psicologia em todas as suas

dimensões. E é justamente nesse ponto que – ao oferecerem explicações dos processos de interação dos organismos com seus ambientes – os psicólogos diferem conforme os pressupostos filosófico-epistemológicos adotados.

Portanto, existem muitos aspectos não-consensuais. É através deles que cada qual dos enfoques psicológicos exibe sua marca nas teorias do desenvolvimento. Os que buscam padrões comuns e normativos das comutações entre características biológicas e ambientais, na dimensão do desenvolvimento humano, respeitadas as diferenças entre mediações teóricas, acabam por ajudar a construir boas abordagens científicas em Psicologia. Mediante cada vez mais cuidadosa e transparente acumulação de dados sobre regularidades dessas interações, profissionais de distintas abordagens ampliam, respeitados os pressupostos diversos, a natureza científica (nomotética) do conhecimento que buscam. Em contrapartida, a prática de atribuição às idiosincrasias, a fatores espúrios e isolados encontra-se em franco declínio, representando limitada possibilidade de contribuições via estudos ideográficos.

Constitui tarefa insalubre, pela sua complexidade, tentar classificar de modo seguro e completamente coerente as teorias do desenvolvimento, porque não é consistente entre elas um conjunto marcante de características: ainda que à

primeira vista tenham aspectos compartilháveis, logo adiante seguem caminhos divergentes, seja na concepção teórica, seja nas estratégias de aplicação. Já não é possível mais simplesmente utilizar como critérios demarcatórios as designações de “teorias nativistas” e “teorias ambientalistas”, por exemplo. Apesar disso, há autores que organizam de modo bastante didático os grupos de teorias mais proeminentes (Bee, 2003, por exemplo): teorias biológicas, teorias da aprendizagem, teorias cognitivo-desenvolvimentais e teorias psicanalíticas. Neste caso, genericamente teorias biológicas implicariam padrões comuns de desenvolvimento e tendências próprias de conduta dos indivíduos parcial ou integralmente programadas geneticamente ou sujeitas a uma significativa influência dos processos fisiológicos em curso. As teorias da aprendizagem enfatizariam o papel dominante da experiência, sendo nestas incluídas as abordagens behavioristas. Por seu turno, a abordagem psicanalítica manteria a ideia central de que as ações seriam governadas por processos inconscientes e que a personalidade já possui uma estrutura que se desenvolverá nos moldes de estágios articulados a tais processos. As teorias cognitivo-desenvolvimentais considerariam que tanto os aspectos internos como os externos são fundamentais nas mudanças (note-se que tal convicção não tem caráter distintivo, já que

pode ser compartilhado por outras abordagens). Evidentemente, há muitos corolários que se depreendem das designações genéricas dessas quatro “teorias”; tais subdivisões implicam, por sua vez, algumas diferenças importantes de interpretação dos fenômenos estudados. Além disso, há diversas outras abordagens que complementam a classificação mencionada, de maneira que, no limite do critério da parcimônia, não seria possível deixar de, praticamente, fazer equivaler as psicologias do desenvolvimento a tantas quantas teorias do desenvolvimento sejam possíveis. Por essa razão, é igualmente difícil a adoção de uma definição consensual para Psicologia do Desenvolvimento. Mota (2005) ocupa-se de uma estratégia de análise histórica para caracterizar a evolução e o estado contemporâneo das pesquisas na área. Ao fazê-lo, passa necessariamente por diversas conceituações de Psicologia do Desenvolvimento. É interessante notar, por exemplo, a ideia geral, presente em diversas concepções (como a de Papália e Olds, 2.000, p. 25, Mota, 2005) de que, por certo, sempre deve estar presente na definição o objetivo de explicar “mudanças que ocorrem na vida do indivíduo” [...]

“...desenvolvimento humano é o estudo científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte”.

Para Mota (2005), a definição desses autores

[...] salienta o fato de que psicólogos do desenvolvimento estudam as mudanças, mas não nos oferecem nenhuma informação sobre questões fundamentais ao estudo do desenvolvimento humano. O que muda? Como muda? E quando muda? Estas são perguntas frequentes nas pesquisas sobre o desenvolvimento, e são frequentemente abordadas de formas distintas pelas diferentes abordagens teóricas que descrevem o desenvolvimento humano. (p.106).

Num contexto de muitas variáveis (internas e externas, biológicas e ambientais) implicadas e da complexidade adicional das dissensões teóricas, as dimensões do processo de mudança precisam ser explicitadas enquanto processo. Não basta um alinhamento a etapas nítidas e popularmente consagradas (infância, adolescência, envelhecimento) e, ainda menos, a um critério de demarcação temporal. O que está, de fato, em jogo, é a maneira pela qual se dão as interações entre as pessoas e o seu ambiente, em todas as suas dimensões. Mota (2005) enriquece a definição de Papália e Olds, ao propor que Psicologia do Desenvolvimento possa ser concebida como

O estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida.(p. 107)

De todo modo, parece mesmo que a grandeza e abrangência do que se pretende como objetivos da Psicologia do Desenvolvimento a fazem replicar as dimensões da própria Psicologia como um todo, já que a esta são logicamente inerentes todos os eventos da ação humana ao longo da vida. De qualquer maneira, parece consensual que a Psicologia do Desenvolvimento (e, conseqüentemente, suas diversas teorias) tome como de seu interesse todas (e não mais unicamente aquelas de etapas marcantes).

Já são sobejamente conhecidas na literatura as principais características das distintas “teorias do desenvolvimento” em face dos pressupostos epistêmico-filosóficos, princípios empíricos e estratégias de pesquisa e aplicação. Para uma formação mais consistente, o leitor interessado pode encontrar aprofundamento de alguns temas nos capítulos subsequentes deste livro e nos periódicos especializados.

Por ora, o retempero dos principais conceitos que se seguem nada acrescentará a essa formação, mas objetiva exatamente consolidar o panorama já explicitado, qual seja, aquele das drásticas diferenças, por vezes encontradas entre as diversas abordagens em Psicologia. Com essa estratégia, o que se pretende, concretamente, é que o leitor interessado

nas aplicações da Psicologia do Desenvolvimento nos processos educacionais possa:

1) constatar claramente que sua atuação prática no contexto educativo depende de suas escolhas metafísicas (aqui consideradas como pressupostos filosóficos que antecedem o arcabouço teórico-prático das abordagens);

2) buscar identificação com as estratégias de atuação que, para além de confortáveis do ponto de vista de sua utilização, possam ser instrumentais, ao mesmo tempo, para uma aplicação voltada para os fins éticos de uma educação emancipatória no contexto da equidade e justiça social.

Postas essas condições, ainda que sob convicção de que a subsequente apresentação será necessariamente superficial (porque, nem de longe, conseguirá ser representativa e fazer jus à imensa obra dos autores que se seguem) e que, se não tomada com a devida finalidade já realçada (de apenas sinalizar as algumas das notórias diferenças interteorias) compromete a acurácia do conteúdo das respectivas teorias do desenvolvimento e dos enfoques psicológicos, observemos as proposições de alguns nomes passíveis de serem ligados a questões e teorias da área:

1) A.L. Gesell (1880-1961) – A ideia central era a de identificar e estudar o que considerava “atraso mental” nas crianças, tendo entendido que seria necessário o estudo do

“desenvolvimento normal” para melhor compreender o “desenvolvimento anormal”. São de sua autoria extensos trabalhos que caracterizam numa dimensão temporal o desenvolvimento típico, do nascimento à adolescência. Embora apoiado em dados sistematicamente e criteriosamente obtidos, foi consistentemente criticado pelo fato de que sua proposição descritiva não constituiu apoio suficiente para uma visão explicativa dos processos envolvidos. Outras dificuldades se originaram da dificuldade de replicação intercultural de seus dados. Em Gesell e colaboradores encontra-se uma das mais clássicas divisões de dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social, onde se atribuía um papel decisivo às maturações muscular, nervosa e hormonal. Apenas a título ilustrativo, tal como se fará com os demais autores mencionados, sugere-se apenas uma publicação do autor: Gesell, A.L. *A Criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

2) H.P.H. Wallon (1879-1962) – Embora contemporâneo de Gesell, pensava o desenvolvimento de modo bastante diverso. Para Nascimento (2007), Wallon tomava a dialética como fundamento epistemológico: “[...] buscava compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas

expressões singulares e na relação com os outros” (p. 47). Wallon estabelece uma “psicogênese da pessoa completa”, que dá um caráter epistêmico integrador entre dimensões biológicas e sociais. Segundo Nascimento (2007), Wallon pleiteava que o projeto de sociedade definiria o projeto de educação, de modo que formar sujeitos históricos, autônomos, capazes de construir sua sociedade implicava associar essa meta ética aos processos pedagógicos,[...] “não sem se apoiar em princípios científicos relativos ao conhecimento da criança e do meio onde se desenvolve” (p. 64). Uma obra: Wallon, H.P.H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

3) J. Piaget (1896-1960) – Um dos mais influentes e importantes pesquisadores do desenvolvimento humano, concebia-o pautado pela possibilidade distintiva de um pensamento simbólico e abstrato. Construtivista, Piaget postulava que a maturação biológica estabelece pré-condições para o desenvolvimento cognitivo, mas que este resulta de um processo contínuo apoiado nos aspectos funcional e estrutural da inteligência e do conhecimento. Para Montoya (2007), “...o aspecto funcional diz respeito aos processos adaptativos e organizativos, comuns a todos os níveis da atividade intelectual, e o aspecto estrutural, às formas ou estruturas alcançadas pelo sujeito nos processos

adaptativos” (p. 160). São sobejamente conhecidos na literatura os conceitos de assimilação e acomodação, que atuam não apenas no desenvolvimento infantil, mas ao longo da vida das pessoas. Ainda segundo Montoya (2007) “[...] os esquemas sensório-motores, assim como os esquemas conceituais, na medida em que se adaptam a novas realidades, dão lugar a novas formas de organização. As novas formas de organização se constituem, então, como resultado das transformações sofridas pelas anteriores, tendo como resultado esquemas de maior abrangência sobre os dados exteriores” (p. 160). Para Piaget, tal processo não se explica apenas pela emergência de estruturas pré-formadas, nem por força das imposições do meio, mas por sucessivas reorganizações internas na busca de equilíbrio e estabilidade. Uma obra: Piaget, J. *A construção do real na criança*. Rio: Zahar, 1960.

4) S. Freud (1856-1939) – Ainda que seu primeiro mote não fosse a infância, mas uma espécie de psicopatologia da vida adulta, os estudos primeiros de Freud logo levaram à constatação de que alguns possíveis estádios de desenvolvimento infantil (oral, anal, fálico, de latência, genital) tinham grande importância para a formação da personalidade. A sua construção de processamento em termos de relações objetais vinculadas por dimensões de prazer e desprazer

libidinais. Para Shirahige e Higa (2007), “A Psicanálise, ao estudar o aparelho psíquico do indivíduo, divide-o em regiões e instâncias: o id, o ego e o superego. A personalidade é composta desses três sistemas e o comportamento é resultante da interação entre eles” (p.17), atuando de forma integrada e dinâmica. Também foram importantes para a psicologia dinâmica de Freud os conceitos de inconsciente, consciente e pré-consciente, bem como seus conceitos de impulsos e instintos. Também requerem aprofundamento do leitor os mecanismos de defesa do ego. Para Shirahige e Higa (2007), “[...] o mundo contemporâneo leva as pessoas a viverem situações com altas doses de ansiedade. Mas a função da ansiedade é alertar o ego ou o “eu” para situações de perigo, controlando ou inibindo os desejos que vão ao encontro dessas situações. É, portanto, uma função necessária ao desenvolvimento psíquico e os mecanismos mais importantes são a repressão, a negação, a formação reativa, a projeção, a racionalização, a fixação, a regressão, o deslocamento e a sublimação. Uma obra: Freud, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio: Imago 1969.

5) E.H. Erikson (1904-1994) – Como vários outros que estudaram Freud, Erikson buscou um aprofundamento da ideia de estádios de desenvolvimento, todavia reduzindo a ênfase atribuída à questão da sexualidade na formação da

personalidade. De certo modo normativo, Erikson propõe oito estádios de desenvolvimento psicossocial, pelos quais um ser humano em trajetória “normal” passaria: resulta importante, naturalmente, a superação e desafios e conflitos que então se apresentam, sob risco de comprometimento na vida adulta. Resistia à ideia de apressamento do desenvolvimento, o que traria consequências emocionais e de competência para as crianças em sua vida futura. Uma obra: Erikson, E.H., Erikson, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

6) L.S. Vigotski (1896-1934) – A teoria sócio-cultural, inicialmente vinculada a Vigotski, surgiu na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX. Para Mello (2007), “[...] os autores que autodenominaram sua corrente de pensamento como histórico-cultural tinham razões para isso: partiam do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. O que significa isso? Admitida a origem animal dos homens, restava à ciência explicar suas especificidades frente aos outros animais: como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade[...] em uma palavra, a consciência humana que faz de cada pessoa um ser único e irrepetível” (p. 135). A teoria vigotskiana, nela implicada a ideia da linguagem e das experiências sociais como fontes de mediação do desenvolvimento por excelência, tem raízes na teoria marxista

do materialismo dialético, implicada aí a concepção de que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem transformações na natureza humana. A importância da mediação social é fortemente sublinhada em Vigotski: “[...] para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento” (Mello, 2007, p. 142-143). A maneira pela qual se dá essa aprendizagem essencialmente social se constrói em Vigotski através do conceito de zonas de desenvolvimento: a real, expressa pelas atividades já alcançadas pela criança, e a proximal, manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. Uma obra: Vigotski, L.S. *et al* *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

7) B.F. Skinner (1904-1990) – Skinner não se pretendeu, enquanto teórico do desenvolvimento humano, embora seguidores como Bijou (1984), por exemplo, tenham estendido os princípios operantes do comportamento à análise

do desenvolvimento infantil. Skinner elaborou, a partir da filosofia que designou Behaviorismo Radical, uma ciência denominada Análise do Comportamento. Resumidamente, esta mantém uma lógica central de explicação de fenômenos e processos orientada pela seleção, pelas consequências, ou seja, pelo fato de que comportamentos e repertórios comportamentais inteiros se instalam, extinguem-se ou mudam de intensidade, duração, topografia, características, em função dos efeitos que produzem no ambiente físico, químico, biológico e social. Diferentemente dos behavioristas metodológicos (que excluía de consideração os eventos internos), Skinner deu especial ênfase aos eventos privados. Constituem níveis de variação e seleção do comportamento: a) filogenético, onde atuam as contingências de sobrevivência da espécie na sua dimensão biológica; b) ontogenético, onde agem as relações individuais cotidianas com o ambiente, mediadas pelo comportamento operante; c) cultural, representado pelas relações entrelaçadas dos comportamentos dos indivíduos no contexto de consequências compartilhadas (mais adiante na história behaviorista conhecidos como produtos agregados das práticas culturais). Distintamente do que, por vezes, sugere a literatura crítica de sua obra, Skinner demonstra em várias passagens o caráter interacionista da análise comportamental,

em que não há precedência do ambiente sobre as atividades do indivíduo, do mesmo modo pelo qual não se torna possível uma atuação autônoma e independente do indivíduo sobre o seu ambiente: ambas as dimensões afetam-se mutuamente, produzem alterações e são alteradas. Uma obra: Skinner, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora da UNB, 1966.

Outras contribuições importantes são encontradas na literatura, com frequência provenientes de autores que ao longo de sua carreira profissional passaram a centrar interesse no desenvolvimento humano. Para exemplificar, tome-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfrenbrener (2005), que também busca demonstrar a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que ela se insere; esse modelo está centrado no contexto do desenvolvimento, que é mostrado como um conjunto de sistemas aninhados, nomeados microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Como em Bronfrenbrener, diversas outras vertentes que procuram explicações para cada ato, atividade, atitude, comportamento humano – conforme queiram os diferentes enfoques – apresentam estratégias de ação educativa diferentes como contribuição consequente do estudo do desenvolvimento

humano com vistas a um planejamento aprimorado do ensino via políticas públicas.

Portanto, as divergências inter-abordagens vão desde questões centrais, sejam teóricas, epistemológicas, filosóficas, até aspectos das consequências das aplicações práticas dos constructos e princípios desenvolvidos pelos diversos autores. Para nosso interesse imediato e exemplificativo, questões centrais se constituem, por exemplo: das discussões e dicotomias em torno da natureza humana no que respeita às suas possibilidades de desenvolvimento: será o homem passivo e reativo ao ambiente? Será ele ativo e o ambiente meramente se modifica face à sua atuação? Será ele eminentemente interativo, alterando o ambiente com que interage e sendo por esse ambiente alterado? Em se respondendo positivamente à primeira indagação, é evidente que o educador adota um tipo de atitude frente aos processos de educação e desenvolvimento. Por hipótese, bastaria aguardar a ação ambiental sobre o educando e no momento e condições apropriadas, suas reações logo revelariam seu ajustamento às condições de mundo onde vive. Em se respondendo positivamente à segunda indagação, é de se supor a necessidade de uma ação educativa vinculada à ideia de uma estrutura cognitiva desde logo pronta para atuar frente ao ambiente, apoiada nas metas, desejo e iniciativa do

aprendiz. Se a resposta é positiva à terceira questão, o professor, a escola e a agência de governo, mediante políticas públicas, devem conceber ações para o desenvolvimento (e para a aprendizagem) apoiados na estruturação de um contexto antecedente apropriado (condições de ensino-aprendizagem) que, ao mesmo tempo, contemple consequências relevantes para as condutas implicadas.

Do mesmo modo, pode ter implicações especiais para as práticas vinculadas à educação e à educação inclusiva em particular, a decisão do professor (ou da equipe, ou dos responsáveis por políticas públicas aí envolvidas), sobre que pressuposto adotar: tratar os processos de aprendizagem e desenvolvimento completamente distintos? Complementares? Sobrepostos? Embora as respostas possam parecer óbvias, nem sempre a prática correspondente se apresenta assim. Por exemplo, tomar a aprendizagem como condição para o desenvolvimento torna os dois processos distintos e pode indicar que o segundo só ocorrerá se as condições para o primeiro forem satisfeitas. Já, adotar a ideia de que, ao desenvolver-se, por sua natureza genética inerente, o indivíduo aprende, significa outro conjunto de estratégias no trabalho educativo. Se o educador adota a concepção de que “aprender é desenvolver-se”, passa a ter responsabilidade por um processo maior e complexo que implica arranjar as

condições de ensino-aprendizagem sob preceitos não apenas biológicos, mas ético-sociais do que representa cada qual das práticas culturais ensinadas no processo educacional.

Este texto, portanto:

(1) não conforta o educador com a sugestão de escolhas ética ou cientificamente mais plausíveis;

(2) não aprofunda, de modo algum, a descrição das principais características das várias teorias do desenvolvimento;

(3) não recomenda escolhas de abordagens fundadas em preferências superficiais, identificação e simpatias individuais e eventuais facilidades de aplicação prática. Busca, de modo diverso, instigá-lo para que, sobretudo, fique atento ao fato de que optar por estratégias educacionais, em qualquer nível, exige, ao menos, ampliar sua familiaridade com as teorias de aprendizagem mais conhecidas na literatura, destrinçar seus principais pressupostos teórico-epistemológicos e, na sequência, compor seu planejamento de ensino de modo consistente e sustentado.

Mais amiúde, autores dos capítulos subsequentes detalharão implicações e estratégias das escolhas possíveis.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BIJOU, S.W. Actualización Del análisis de conducta Del desarrollo infantil. **Revista de Psicología General y Aplicada**, v. 39, n. 1, p. 21-36, 1984, (texto adaptado por S. Ballesteros Gimenez de conferência proferida na Universidade Complutense de Madrid em 5/7/83).

BRONFENBRENNER, U. **Making Human Being Human: biecological perspectives on human development**. Thousand Oaks: SAGE, 2005.

ERIKSON, E.H., ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Rio: Imago, 1969.

GESELL, A.L. **A Criança dos 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELLO, S.A. A Escola de Vygotsky. In: Carrara, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 135-155).

MONTOYA, A.O.D. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a Educação. In: Carrara, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 157-186

MOTA, M.E. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

NASCIMENTO, M.L.B.P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: Carrara, K.

(org.) **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 47-69).

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio: Zahar, 1960.

SHIRAHIGE, E.E., HIGA, M.M. A Contribuição da Psicanálise à Educação. In: Carrara, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 13-46.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora da UNB, 1966.

VIGOTSKI, L.S. *et al* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, H.P.H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Capítulo II

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Lúcia Pereira Leite

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

No capítulo 2, ao estudar a história do atendimento a pessoas com deficiência, observamos que o conceito de deficiência sempre esteve fortemente atrelado ao conhecimento científico disponível na época e às condições de vida social e cultural de cada sociedade, que estabelecia normas de convivência com aquelas pessoas que, por algum motivo, diferenciavam-se substancialmente das demais. Na história da organização da sociedade humana, identifica-se um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Tal processo, descrito a partir das atividades humanas, é elaborado considerando fatores econômicos, sociais, culturais e históricos (MATTOS, 2002).

Conceito e definição são terminologias interdependentes, porém, não estão disponíveis a todos ao mesmo tempo. Por exemplo, pessoas que têm conceito da deficiência intelectual pautado em suas limitações, provavelmente baseiam suas crenças em modelos de definições que a descrevem a partir de delineamentos do que a pessoa possivelmente não será capaz de fazer, focando assim as dificuldades. Compêndios médicos mais antigos (DOLL, 1941, 1947; TREDGOLD; SODDY, 1974) descrevem a deficiência intelectual como limitadora, enfatizando o limiar da

impossibilidade de adaptação do indivíduo, em função do déficit cognitivo apresentado.

O conceito de deficiência é, em geral, baseado em crenças, com forte componente cultural que, passadas às gerações são desprovidas de descrição e, nem sempre estão relacionadas às definições. A definição, por sua vez, pretende descrever e dar significado ao fenômeno, estabelecendo relações entre as condições antecedentes (que causa) e os desempenhos observados (respostas). Está atrelada aos avanços tecnológicos que subsidiam diagnósticos, tratamentos e atendimentos, pautados em normas legais e princípios éticos.

Um aspecto que permeia as relações entre indivíduos está na definição do que é normal e patológico ou atípico na sociedade. De Luca (2002) utiliza dois autores Foucault e Canguilhem, para refletir sobre os desdobramentos filosóficos do conceito de normalização e sugerem a comparação a partir do que é esperado para a população, a partir de regulamentações vigentes, de interesse do controle da sociedade em determinada época. Nessa direção, Braddock (1977) utilizou a curva de normalidade para explicar a existência de uma condição “normal”, que é representada pela maioria percentual de pessoas e uma condição “desviante”, que é representada por baixos percentuais de pessoas, na

mesma curva.

Amaral (1998) destaca que a diferença surge no contexto das normalizações, daquilo que se pretende homogenizador, semelhante, no contexto apegado às normas de correspondência a um modelo estabelecido. Aponta que, em nossa sociedade, o padrão ideal de normalidade corresponde ao sujeito “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (p.14). Esses padrões físicos e comportamentais presentes e valorizados nas relações sociais ocidentais, acabam por definir como diferente, desviante ou anormal todo aquele que não se enquadra em seus termos e, quão mais distante desses o indivíduo está, mais desviante será. A caracterização da diferença vem, geralmente, acompanhada do estigma sob o qual se submetem as relações que envolvem esse sujeito e o outro.

Nessa perspectiva, o conceito de deficiência é derivado de uma concepção orgânica em que a deficiência intelectual é vista como uma doença e, como tal, é preciso procurar os agentes determinantes da mesma para que se possa efetivar o tratamento. De acordo com essa concepção, identificada a causa, haveria procedimentos específicos para cada categoria, utilizando técnicas de tratamento já conhecidas, aplicadas por profissionais especializados. Teoricamente, o

tratamento seria de fácil acesso a todos (Mendes, 2000). Todavia, do modelo médico deriva o conceito etiológico, que identifica a causa da deficiência. Embora não tenha validade educacional, este modelo possibilita a implementação de políticas de prevenção, entre elas, o aconselhamento genético.

Outro conceito que foi intensamente utilizado e, ainda é, para algumas finalidades, tem como base o resultado de avaliação de desempenho intelectual, realizado por meio de testes de inteligência, que possibilitava a identificação do Quociente Intelectual (QI) da pessoa. O resultado era dado em termos numéricos e, de acordo com o percentil obtido, era feita a classificação da pessoa, indicando a presença de deficiência ou não e, em caso afirmativo, o grau de comprometimento. Tal ação, por muito tempo, determinou o encaminhamento para os serviços especializados, dentre eles a classe especial. A classificação, apresentada no Quadro 1, era associada ao modelo médico e ao modelo pedagógico que utilizando as mesmas medidas de QI, estabeleciam nomenclatura diferente.

QI	Classificação	
	Modelo Médico	Modelo Pedagógico
70 a 90	Leve	Limítrofe
50 a 69	Moderado	Educável
30 a 49	Severo	Treinável
Menos de 30	Grave	Dependente

Quadro 1. Distribuição das classificações de acordo com o QI.

Entretanto, as descrições correspondentes às habilidades descritas a partir das classificações obtidas, apontavam, no geral, as limitações e algumas capacidades, sinalizando que, aparentemente, todos os portadores de determinado QI tinham as mesmas habilidades ou a ausência delas. Em algumas instituições, era comum a adoção de medidas administrativas de cunho pedagógico, como separação dos alunos por QI, na intenção de se formarem classes homogêneas, na crença de que tal medida facilitaria o ensino, uma vez que se subentendia que alunos com habilidades semelhantes aprenderiam da mesma forma, com isso o agrupamento por faixa de QI tornou-se prática muito usual.

É possível que tais definições tenham gerado conceitos ainda presentes na sociedade atual e que permeiem os serviços oferecidos em educação especial. Todavia, tais classificações dizem muito pouco sobre o que o aluno é ou não capaz de fazer. O uso inadequado de tais medidas resultou, na década de 60 a 90, na colocação indevida de

crianças sem deficiência, mas que fracassavam na escola em classes e escolas especiais. Associado a isso, observou-se, na época, a interpretação errônea do conceito de normalização.

Mendes (2001) esclarece que, em educação especial, o princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje, em publicações de 1969, que tem como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de participar de ambientes diversos e ter as experiências que seriam comuns a todos ou esperados em sua cultura. Neste sentido, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser fornecidas oportunidades iguais para a participação em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes. Para Aranha (2002) a sociedade deveria disponibilizar condições de vida, traduzidas em acessibilidade e procedimentos de ensino adequados e eficientes que garantissem o desenvolvimento da pessoa, possibilitando o uso de todos os espaços coletivos como qualquer membro da sociedade.

Todavia, os serviços de educação especial nas décadas de 1970 a 1990, entenderam a normalização como o oferecimento de serviços que, no movimento chamado de “integração”, preconizando o encaminhamento de crianças com deficiência intelectual/mental para as classes especiais,

onde desenvolveriam habilidades que as tornariam preparados para frequentar a classe comum, em igualdade de condições com os pares da sua série. É importante ressaltar que, se algumas crianças com dificuldades no aprendizado acadêmico podem alcançar tais premissas e adquirir repertórios em serviços especializados, próprios para a idade, que os auxiliam a ter sucesso na escola, em condições semelhantes aos demais da mesma faixa etária, esses alunos certamente não correspondem aos com deficiência intelectual. Proximamente voltaremos à questão da definição de deficiência intelectual, que auxiliará no entendimento desta premissa.

Brumer (2004) analisando a legislação brasileira concluiu que, até a década de 1980, esta tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista. Tais políticas sinalizavam a oferta de serviços na proposta de reabilitação e adaptação social do indivíduo ao meio, cabendo à pessoa com deficiência adaptar-se ao meio e não o contrário.

Nessa perspectiva os serviços eram ofertados na tentativa de normalizar as pessoas com deficiência. Tal premissa fazia parte do paradigma de integração, que pontua atendimento especializado para reabilitar o indivíduo com deficiência, sob a ideia de que possa se desenvolver ficando o mais próximo do normal, comum. Desconsiderando a

diferença como parte da natureza humana (ARANHA, 2001). Em outras palavras, é como se todos fossem iguais e normais e as pessoas com deficiência fossem as diferentes, afastando-se da normalidade e, por isso, necessitariam de serviços especiais para alcançarem o título de “normais”.

Movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com deficiência têm resultado em um conjunto de leis que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de todos em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes têm mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos em relação à pessoa com deficiência e, entre elas, a deficiência intelectual/mental. Tais movimentos são importantes porque pretendem gerar mudanças no conceito que a sociedade tem da deficiência intelectual e, conseqüentemente, sobre as pessoas que se enquadram em tal condição.

A Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), assinada por quase cem países, em um movimento mundial em prol da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, implementada pela ONU, é um dos documentos mais importantes e alavancou, principalmente no nosso país, leis e diretrizes que garantem os direitos dessas pessoas. Seus preceitos nortearam diferentes ações no âmbito da educação

inclusiva, apontando-a como o meio eficaz no combate à discriminação social, enfatizando um sistema social nas suas mais diversas instâncias que reconheça e valorize a diversidade humana.

Para concretizar tais ações Aranha (2002) defende o princípio da igualdade, que explicita que a inclusão seja escolar ou social, numa sociedade democrática, reconheça a diversidade que a constitui, respeitando-a, ajustando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade etc.), que permitam a todos o acesso e o funcionamento na comunidade. O quadro abaixo sintetiza estas ideias:

Princípio da Normalização	Princípio da Igualdade
Integração	Inclusão
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ desenvolver a pessoa com deficiência ✓ integrá-la à comunidade, quando estiver “pronta”, segundo a avaliação social vigente 	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ identificar as necessidades especiais presentes na população ✓ analisar a realidade do contexto social (em todos os setores que o constituem) ✓ promover os ajustes e implementar os suportes que se mostram necessários para atender ao conjunto dessas necessidades. ✓ promover e favorecer a inserção imediata e contínua da pessoa com deficiência, na comunidade, independente do tipo de necessidade especial que apresente.
Pressuposto: pessoa diferente, vivendo entre pessoas supostamente iguais	Pressuposto: pessoas diferentes, convivendo respeitosamente, na diversidade

Um conceito de deficiência pautado no princípio da igualdade implica em reconhecer a diferença e, a partir dele, oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Os serviços que criam estigmas devem ser eliminados. A imagem social das pessoas com deficiência deve ser melhorada valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade. A integração e a participação social devem ser favorecidas e incentivadas de forma que possa ter experiências diversificadas, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes, ou seja, tenha o reconhecimento da sua qualidade de cidadão. O perigo reside quando só é notada a incapacidade pessoal sem considerar razões sociais que levam ou enfatizam tal condição (OMOTE, 1987).

Definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde em locais diversos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada em 2003 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) objetiva uma definição, considerando as atividades que pode desempenhar um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou de estrutura do corpo assim como sua participação social, em uma perspectiva

positiva. Por se configurar em uma abordagem biopsicossocial, incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais prevendo um modelo de diagnóstico que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Define a deficiência como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; a incapacidade como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; e desvantagem como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultante da deficiência e incapacidade. Todavia, no modelo atual a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo, ou seja, a ideia de desvantagem só se faz pertinente, quando se considera e julga determinado indivíduo comparando-o com outros dentro

de um grupo específico. Amiralian et al. (2000) define desvantagem como:

[...] prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (AMIRALIAN et al. 2000, p.98).

Em outros termos, a desvantagem deriva da condição de deficiência, apresentada pelo indivíduo que a possui, que carrega consigo o status de incapacidade. Todavia, a incapacidade pode ocorrer em função de o ambiente não se apresentar adaptado para promover a inserção total da pessoa com deficiência nas instâncias sociais. Com isso esse segmento populacional se apresenta em situação de prejuízo perante o grupo de pessoas sem deficiências ao acessar ou tentar usufruir das oportunidades sociais.

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU). (CORDE, 2007) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência definiu-as como: “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Em 1994, houve uma mudança na definição do conceito de deficiência mental, pois até aquele momento sua identificação localizava-se estritamente no indivíduo que a apresentava. Em função de mudanças no reconhecimento por parte da comunidade científica de que a deficiência mental deve ser avaliada de maneira pluridimensional, ou seja, deriva tanto de resultados da análise de caráter individual, quanto da qualidade de interações estabelecidas por essas pessoas com o contexto social, indicando os níveis de ajustes e suportes necessários para que consiga conquistar uma qualidade de vida.

O modelo proposto pela AAMR American Association on Mental Retardation (AAMR) também descreve princípios básicos para a definição de deficiência mental, que deve subsidiar o diagnóstico, a classificação e a planificação de sistemas de apoio. A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais, comportamentos adaptativos (conceitual, prático e social), participação comunitária, interações e papéis sociais, condições etiológicas e de saúde, aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito.

A deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002).

Levando-se em consideração tais conceituações, no processo de diagnóstico é importante observar, portanto, três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo e, (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (LUCKASSON et al. 2002). As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual é um dos indicadores de *déficit* intelectual e, apesar de ainda ter muito peso, sozinho não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. No processo avaliativo da inteligência é preciso considerar: (a) a qualidade dos instrumentos de medida cujo teste deve ser validado para nossa população; (b) o avaliador deve saber aplicar e interpretar os resultados dos testes empregados; (c) é preciso considerar o contexto ambiental e sócio-cultural da criança na interpretação dos resultados do

processo avaliativo; (d) é preciso conhecer a trajetória escolar da criança, avaliando as condições de ensino a que foi exposta.

O comportamento adaptativo é definido como um conjunto de habilidades que, se adquiridas pela pessoa, auxilia sua resposta às solicitações da vida cotidiana (LUCKASSON et al. 2002). Carvalho e Maciel (2003) destacam as habilidades conceituais, sociais e práticas como as que definem o comportamento adaptativo. As habilidades conceituais estão relacionadas aos aspectos acadêmicos envolvendo cognição e comunicação. Por exemplo: bom desempenho em linguagem receptiva e expressiva, aprendizagem de leitura e escrita e habilidades para independência pessoal. Nas habilidades sociais, são consideradas aquelas indispensáveis para o relacionamento interpessoal como acatar regras, ter noção de perigo, ter responsabilidade etc. Entre as habilidades práticas, o destaque é a autonomia presente nas habilidades de autocuidado, assim como comportamentos de cuidados com o ambiente, com a saúde, no local de trabalho etc. As autoras ressaltam que limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. Não há, no Brasil, instrumentos padronizados para avaliar o comportamento adaptativo.

No contraponto, a inclusão tem investido esforços para oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Para isso a sociedade deve organizar-se, objetivando eliminar barreiras e possibilitar condições para que todos desenvolvam suas potencialidades por meio de ações como:

- Eliminar serviços que criem estigmas. Por exemplo: serviço de odontologia para pessoas com deficiência. Enquanto pessoas devem usufruir dos mesmos serviços para qualquer cidadão comum, sendo elegíveis para serviços especializados aqueles que se realizam em situações hospitalares;

- Tratar a pessoa de acordo com a sua idade cronológica. Tratá-la como criança quando é adolescente, pode influenciar negativamente sua autoestima;

- Favorecer o desenvolvimento das competências dando oportunidades para exercê-las;

- Permitir que a criança tenha acesso a bons modelos de comportamentos. A escola comum, aberta a todos é, com certeza, um bom lugar para favorecer a troca de interações entre pares não coetâneos;

- Melhorar a imagem social das pessoas com deficiência, valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade;

- Favorecer a integração e a participação social de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes Para isso a criança precisa do outro para incentivá-la e para ajudá-la a perceber suas dificuldades como todo e qualquer indivíduo.

Fazendo uma alusão histórica, tem-se nas décadas de 50 e 70 do século XX, o predomínio da política de institucionalização da pessoa com deficiência, principalmente em escolas especiais. As críticas a este tipo de atendimento, em consonância com o princípio de normalização resultaram na defesa de que as pessoas com deficiência tinham o direito de viver e frequentar as instâncias sociais e que os serviços oferecidos a elas deveriam priorizar sua integração plena na comunidade. Aranha (2001) destaca que, ao conjunto de ideias e de práticas resultantes dessa filosofia, denominou-se *Paradigma de Suportes* - ou Apoios, que defende o parecer de que as pessoas com deficiência se diferenciam, sim, das outras sem deficiência, entretanto os direitos devem ser iguais para todos e, para isso, é necessário garantir condições diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada um e de todos, nos variados segmentos populacionais. O Paradigma de Suportes então [...] tem-se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos

disponíveis aos demais cidadãos. [...] **prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados** da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no **processo de reajuste da realidade social** (grifos da autora, p. 18). Salaria ainda a necessidade de que seja reconhecida a qualidade de cidadão às pessoas com deficiência, por mais limitantes que se apresentem, incluindo-as nas decisões em contextos sociais, políticos e econômicos, não podendo ficar mais à margem dos processos que constituem a sociedade.

A AAMR (2002) ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados, segundo as autoras, em:

(a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas, aplicados em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa. Ex: crianças que permanecem internadas periodicamente para tratamento.

(b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente, destinando-se ao atendimento a necessidades que requeiram assistência

temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização. Ex: pessoa sofre um acidente e fica temporariamente imobilizada

(c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (diariamente, semanalmente). Ex: pessoas com deficiência mental que precisam de auxílio específico para aprender habilidades da vida diária, acadêmica ou da vida prática, possibilitando-lhes desenvolverem repertório que lhes garanta independência e até mesmo sobrevivência.

(d) *pervasivos ou generalizados* – são constantes, estáveis e de alta intensidade, disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida, podendo envolver uma equipe com número maior de pessoas. Ex: pessoas que necessitam de cuidados constantes e não sobreviveriam sem supervisão e auxílio.

O modelo de apoio proposto subsidia o diagnóstico que parte da identificação das limitações pessoais para desenvolver um perfil de suporte necessário e adequado, enquanto houver demanda em todas as áreas: doméstica, educação, social e no trabalho. O objetivo é desenvolver ao máximo as potencialidades de cada pessoa com ênfase em metodologias, ou seja, formas de apoio - que a tornem independente e produtiva. Em outros termos, é dar

possibilidade à pessoa com deficiência de participar ativamente dos variados contextos, dando-lhe, assim, a oportunidade de estabelecer interações sociais que extrapolem as do vínculo familiar, como também de acessar os serviços disponíveis em escolas, hospitais, fóruns, praças, enfim em uma infinidade de locais que possibilitem e garantam o seu desenvolvimento humano.

Ainda, nos últimos anos, em função da adoção de uma terminologia mais específica para conceituar os indivíduos que apresentam notoriamente prejuízos cognitivos, em 2002, após reflexão e análise da própria Associação Americana de Retardo Mental (AMRR, 2006), na tentativa de dissociar a deficiência mental da doença mental, começa a adotar o termo de deficiência intelectual, tornado público e aceito pela comunidade científica internacional na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004. Com isso a AMRR passa a ser designada por *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)¹.

Em síntese, as definições descritas pela academia são importantes porque, além de expressar os desejos de segmentos da sociedade, auxiliam na elaboração de leis que podem dar provimento e garantir acesso às pessoas com

¹ AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512. Disponível em: http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm ou <http://www.aaid.org/>. Acesso em 04/03/2009.

deficiência a todos as possibilidades de relações sociais em todos os contextos. Todavia, nem sempre o amparo legal, que prevê a, garantia dos direitos, aqui em particular das pessoas com deficiência estão sendo colocados em prática, por isso é necessário que, na qualidade de cidadãos, possamos atuar como agentes sociais para auxiliar no seu cumprimento, pois assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça a diversidade como algo natural do ser humano.

Em muitas situações do cotidiano, na convivência com pessoas observamos que conceitos diferentes resultam em formas diversas de tratar o outro. Imagine uma situação onde um jovem se aproxima e pede uma esmola. Alguns atenderão ao seu pedido, esperando que faça bom uso do dinheiro arrecadado, outros não dariam nada, apostando no princípio de que, se fizerem isso, estarão reforçando o comportamento de pedir e, conseqüentemente, o de não procurar trabalho e, outros, ainda, indicariam programas para jovens que poderiam ajudá-los a sair daquela situação.

Na lida com pessoas com deficiência, se não acreditamos nas suas potencialidades ensinaremos menos coisas e reforçaremos sua dependência. Por outro lado, a crença nas suas capacidades e nas nossas de ensiná-los, pode auxiliar na promoção do seu desenvolvimento, tornando-as pessoas autônomas e produtivas.

Definições científicas só têm sentido se forem incorporadas no dia-a-dia daqueles que convivem com a pessoa com deficiência mental/intelectual. É importante rever as crenças que se tem sobre pessoas com deficiência e sobre a própria deficiência. Por ex: acreditar que as pessoas com deficiência mental podem aprender e que você pode ensiná-las.

Ao longo do texto, analisamos os efeitos dos conceitos e crenças que são adquiridos na relação com pessoas que transmitem valores pessoais, culturais e científicos. Estamos sempre avaliando e reavaliando os nossos conceitos, crenças e valores. Alteramos nossos comportamentos diante dos fenômenos da vida. É um processo dinâmico. Nossas crenças, conceitos e valores em relação a pessoa com deficiência e a deficiência podem mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre esse assunto para que possamos adotar práticas mais assertivas e auxiliar no desenvolvimento humano das pessoas que se encontram nessa condição.

REFERÊNCIAS

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (Org.), *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, v. 34, n. 1, 2000, p. 97-103

ARANHA, M.S.F. Integração e inclusão: conceitos e objetos da intervenção, 2002. Acessado em 31 de maio de 2010. disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/feei/tetxt2.htm>. Acesso em 31 de maio 2010.

ARANHA, M.S.F Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência . *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BRADDOCK, D. *Opening closed doors the deinstitutionalization of disabled individuals*. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

BRUMER, A.; PAIVER, K.; MOCELIN, D.G. Saindo da "Escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Sociologias*. vol.6(11), 2004, p. 300-327.

CARVALHO, E.N.S; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Tradução Oficial/Brasil*. Brasília. Setembro de 2007

CORDE. *Declaração de Salamanca*: Princípios, política e prática em educação especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2008.

DE LUCA, R. Inclusão: normalização?. In: *Proceedings of the 4. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2002, San Pablo, São Paulo (SPSPSP) [online]. 2002 [cited 31 May 2010]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400018&lng=en&nrm=iso

DOLL, E.A. **American J. Mental**. Defic., USA, 1941. v. 46, p. 214-229.

DOLL, E.A. **American J. Mental**. Defic., USA, 1947, v. 51, p. 420-434.

FARIAS, N.;BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. In: *Revista Brasileira de Epidemiologia*. São Paulo vol. 8 n. 2, junho, 2005. p. 187 – 193

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MATTOS, E. A. *Deficiência Mental: Integração/Inclusão/Exclusão*. Videtur (USP), Espanha, 2002, p. 13-20.

MENDES, E.G. *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. Texto digitado, apresentado em Seminário Integrado de Grupos de Pesquisa. Marília: UNESP-Marília, 2001 (mimeo).

MENDES, E.G. Análise crítica dos modelos de diagnóstico da deficiência mental. Mimeo. 2000.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, v. 22, n. 23, p. 167-180, 1987.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS; Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

TREDGOLD; R.F.; SODDY, K. *Retardo mental*. México: Editorial Médica Panamericana, 1974.

Capítulo III

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA APRENDIZAGEM

Lúcia Pereira Leite
Nadia Mara Eidt

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA APRENDIZAGEM

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os com deficiência, em classes comuns do ensino regular, requer uma atenção especial, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto político-administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter todos os alunos na escola. O êxito da pedagogia inclusiva dependerá, em grande medida, de propostas educacionais, no interior das salas de aula, que favoreçam situações de ensino as quais promovam a aprendizagens de todos os alunos. Para isso faz-se necessário a manutenção de uma rede de apoio ao educando, por intermédio do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.

De acordo com Oliveira (2003 p. 33), “a inclusão pode ser entendida como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade”. Para Aranha (2000, p. 2), “o principal valor que permeia [...] a ideia de inclusão é o

configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social”.

Esta proposta, ou seja, o reconhecimento das necessidades educacionais especiais e a obrigatoriedade da escola em dar respostas educativas para alunos com deficiência, nas classes comuns do ensino fundamental, pressupõem transformações na dinâmica escolar e no planejamento de aula feito pelos professores. Isto quer dizer que esses devem ofertar as melhores condições possíveis de ensino, para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial acadêmico.

Pensar, refletir e promover uma escola acolhedora e preocupada com a aprendizagem de seus acadêmicos exige reflexões teórico-operacionais sobre o que é o ensino, qual é a função do professor na sala de aula, qual a importância dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento humano, enfim, é um repensar sobre a formação de indivíduos em um contexto específico chamado escola.

Amparado nas preposições da Psicologia histórico-cultural, este texto tem como objetivo fomentar a discussão das temáticas apontadas, para que o professor possa resgatar ou ampliar conceitos dessa abordagem sobre o processo de

ensino e de aprendizagem e, em especial, o dos indivíduos com deficiência intelectual. Nas próximas páginas, alguns apontamentos que julgamos importantes serão apresentados, visando a auxiliar a prática pedagógica do professor, na promoção de um ensino efetivo condizente com a educação inclusiva.

1. Psicologia histórico-cultural: marcos históricos e concepção de homem

A Psicologia histórico-cultural desenvolveu-se na antiga União Soviética nas primeiras décadas do século XX e tiveram em Vigotski², Leontiev e Luria seus principais representantes.

Uma característica marcante nos textos destes autores é o compromisso com a elaboração de uma nova ciência psicológica que pudesse contribuir efetivamente para a construção de uma nova sociedade estruturada em bases socialistas. Para tanto, entendiam que era necessário formar uma nova concepção de homem, condizente com as aspirações e necessidades do surgimento de um novo tempo histórico apropriado ao contexto social e cultural da Rússia depois da Revolução de 1917³ (TULESKI, 2002).

²A grafia do nome deste autor poderá variar respeitando as traduções das obras utilizadas.

³A luta teórica travada pela superação dessa psicologia somente pode ser adequadamente compreendida enquanto parte de um projeto maior, a superação das relações sociais burguesas que dão as bases materiais para essa psicologia (TULESKI, 2002). Não é possível, nos limites deste trabalho, abordar com maiores detalhes o contexto histórico, político e ideológico da Rússia pós-revolucionária, período em que se iniciou a produção

Os fundadores da Escola de Vigotski, em diferentes momentos de suas obras, demonstraram a evolução histórica do psiquismo humano, desde os símios até o homem cultural. Esses psicólogos buscaram demarcar as diferenças existentes entre o homem e o animal.

Segundo Marx e Engels (1986), os seres humanos diferenciam-se dos animais, quando eles começam a produzir seus meios de vida, ou seja, quando passam a modificar a natureza no e pelo trabalho. O animal apenas utiliza a natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença, enquanto o homem domina-a, colocando-a a serviço de seus fins. Engels (1976) considera que esta é a diferença decisiva entre os homens e os animais e é o trabalho que a determina .

O máximo que faz o animal é colher para consumir; ao passo que o homem produz, cria meios de subsistência no mais amplo sentido do termo, os quais, sem ele, a Natureza jamais produziria. Desta maneira, torna-se impossível qualquer transferência imediata das leis relativas à vida das sociedades animais para as humanas (ENGELS, p. 1976, 163).

De acordo com Lefebvre (1979), a relação com a natureza é fundamental, não porque o homem continua a ser um membro da natureza, mas sim porque luta contra ela. Ao

teórica dos autores da Escola de Vigotski. Para maiores informações acerca desse assunto, ver Tuleski (2002).

longo dessa luta, o homem extrai da natureza o que precisa para sobreviver, bem como o que necessita para ultrapassar uma vida simplesmente natural. Como se opera esse salto? No e pelo trabalho, através do emprego de instrumentos de trabalho e da organização do trabalho.

Com o surgimento do trabalho tem-se o “ponto de virada”, na qual a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência das alterações biológicas transmitidas por hereditariedade e sua evolução passa a ser determinada pelas leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978).

Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se [...] do ‘despotismo da hereditariedade’ e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 263-264).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do homem enquanto espécie biológica completou-se basicamente quando se iniciou a “história do homem”, ou seja, com o surgimento do trabalho. Entretanto, isso não significa dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem. A natureza humana continua

modificando-se, mas esta mudança biológica converteu-se em um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada (VYGOTSKY E LURIA, 1996).

No Brasil tais ideias começaram a ser difundidas a partir de 1970, principalmente pelos psicólogos sociais. Em meados de 80, as contribuições desse referencial passam a ser estudados com maior propriedade também pelos estudiosos de outras áreas da psicologia e da educação, uma vez que os conceitos difundidos pela escola vigotskiniana mencionam a preocupação em entender questões relacionadas ao processo educacional.

2. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico

A Psicologia Histórico-Cultural parte da premissa de que “[...] cada indivíduo humano aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Isto significa dizer que cada novo ser não nasce humano, mas somente se tornará humano mediante a possibilidade de apropriação do patrimônio objetivado e acumulado pela humanidade ao longo da história.

[....] o indivíduo não é indivíduo humano, mas somente na medida em que se apropria das capacidades, das formas de conduta, das ideias, etc. originadas e produzidas pelos indivíduos que tem precedido que coexiste com ele, e as assimila (mais ou menos universalmente) à sua vida e à sua atividade. Assim, pois, o indivíduo humano concreto como tal é um produto em si mesmo histórico-social (MARKUS, 1974, p. 27).

Na ausência de relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano será inviabilizado. Leontiev (1978) ilustra esta questão, retomando um caso clássico da literatura, Kasper Hauser. O autor demonstra que o desenvolvimento de funções especificamente humanas, denominadas funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico, não ocorrerá se a criança estiver apartada da sociedade humana:

A aptidão para o pensamento lógico só pode ser resultado da apropriação da lógica, produto objetivo da prática social da humanidade. No homem que sempre viveu isolado, sem contato com as formas objetivas que encarnam a lógica humana, sem o menor contato humano, não puderam formar-se os processos do pensamento lógico mesmo quando se encontrou um número incalculável de vezes em situações que põem problemas e que exigem, precisamente, para a elas se adaptar, a formação desta aptidão (LEONTIEV, 1978, p. 169-170).

Portanto, a humanização do homem não é uma decorrência biológica da espécie, mas consequência de um

longo processo de investimento no aprendizado da criança pequena, processo que se dá no interior do grupo social. Para que o homem se torne humano, não basta que ele tenha um aparato biológico. Ele precisa se apropriar das objetivações humanas, ou seja, adquirir a atividade histórico-social das gerações precedentes, que se encontra depositada, acumulada nos objetos, linguagem, usos e costumes. Para Leontiev (1978), a apropriação da experiência histórico-social provoca uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento, além de formar novos tipos de comportamento. Ainda, segundo o autor, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões e funções psíquicas.

[...] o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente construídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão externa, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformam posteriormente em processos internos, intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 155).

Essa transformação nos processos psicológicos, gerada pela apropriação da cultura humana, é uma das questões centrais desta abordagem teórica. Isto porque, ao nascer, a criança possui funções psicológicas elementares, também chamadas funções psicológicas inferiores – como por

exemplo, a atenção e a memória involuntária. Tais funções são eminentemente biológicas e seu funcionamento é inato, restringindo-se em ações dadas aos acontecimentos imediatos do meio. Será apenas mediante a ação ativa do indivíduo sobre os objetos, usos e costumes que se dará a gradativa superação das funções psicológicas elementares, desenvolvendo as chamadas funções psicológicas superiores.

Tal processo, que sustenta o desenvolvimento humano, somente ocorre graças à mediação de outro ser humano mais desenvolvido culturalmente, possibilitando que a criança desenvolva outras habilidades e funções. Essa passagem da atividade externa à interna não é um processo direto, imediato, mas que ocorre a partir das trocas interacionais, sendo mediatizado pelos outros homens.

As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

É interessante ainda relatar que o desenvolvimento psicológico caminha do social para o individual, ou seja, as

funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica, nas relações sociais (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (em nível interno, individual). Mediante o processo de internalização da atividade social ocorre a transformação deste conteúdo em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Dito de outra forma, o conjunto de conhecimentos está posto num primeiro momento no nível social, distante do indivíduo. Somente a partir da mediação dos outros homens é que entra em contato com o universo de conhecimentos já disponíveis nesta realidade, que seria o espaço intersíquico. Tais conhecimentos ainda não foram internalizados pelo indivíduo, pois isso só se dará numa etapa posterior, o intrapsíquico. Nesta etapa o indivíduo se apropria dos conhecimentos sociais, porém dando contornos individuais, decorrentes da sua história de vida, quando o conhecimento passa a ser único, podendo ser disponibilizado novamente no contexto social. Esse processo é dinâmico, flexível e contínuo, apontando para a produção de novos saberes a partir de leituras e análises individuais (GÓES, 1991).

A ideia de que o homem vai se constituindo na e pela apropriação da cultura humana lança luz para uma nova forma de compreender as relações entre aprendizagem e

desenvolvimento. Vigotski (1988) deixa claro que não há uma interdependência entre esses processos e, tampouco, uma identidade entre eles. Ambos encontram-se relacionados, entretanto destaca que a aprendizagem de novos conteúdos culturais é condição necessária e universal para que se promova o desenvolvimento mental, pois nas palavras do autor

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Nessa perspectiva a educação não “espera” pelo amadurecimento das funções psíquicas, mas estimula e condiciona seu desenvolvimento. Tal proposição exige que se repense o papel do ensino escolar pelo professor, pois se entende que a sala de aula é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, portanto, lugar privilegiado de humanização das novas gerações. Leontiev (2005) afirma que as operações mentais somente surgem “[...] sob a influência do ensino, que dirige de maneira específica a atividade da criança, que organiza as suas ações” (p. 67). Ele compara o desenvolvimento de

crianças que não tiveram acesso à instrução dos adultos àquelas de mesma idade, “[...] *mais afortunadas, ‘cuja mão é guiada pela razão’*”, denunciando o atraso no processo de desenvolvimento das primeiras em relação às segundas. Em outra passagem, Leontiev (2005) afirma que quando o objetivo específico de determinada atividade é

[...] transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina. Parece que a criança, nesse processo, é impulsionada por vezes pelas suas próprias capacidades e funções mentais naturais, que o êxito depende destas. Mas na verdade não é assim. As suas capacidades humanas formam-se nesse processo funcional (p. 68 – grifos do autor).

Complementar a esse posicionamento Vigotski, Luria e Leontiev (1988) postulam ainda que cabe a instituição escolar o ensino intencional, ou seja, contrário à ideia de que o aprendizado de conteúdos acadêmicos se dê de forma espontânea. Os autores enfatizam que cabe aos professores o ensino de conteúdos específicos, previamente estabelecidos, que promovam o aprendizado e, assim, engendrem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Leontiev (1978) enfatiza ainda que o processo educativo “*deve sempre ocorrer*”, pois, do contrário, a transmissão da herança cultural produzida e acumulada pelas

gerações precedentes se tornaria impossível, o que inviabilizaria a continuidade do processo histórico e, consequentemente, a evolução da humanidade. Para exemplificar isso, o autor faz a seguinte suposição: se o planeta em que vivemos fosse vítima de uma catástrofe, em que somente as crianças pequenas sobrevivessem, embora não se tivesse como resultado o fim do gênero humano, a história seria inevitavelmente interrompida. Assim,

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O autor não deixa dúvidas, portanto, de que a transmissão da cultura é condição ***sine qua non*** para o desenvolvimento psíquico das novas gerações, bem como para engendrar a continuidade da história do gênero humano.

Nessa direção, é importante esclarecer que todo o ensino escolar promove, em alguma medida, as capacidades psicológicas da criança, porém, a qualidade dessas capacidades deve ser analisada à luz do modo como se organiza e desenvolve a atividade docente. Como consequência, tem-se que a qualidade do desenvolvimento psicológico não é inerente a qualquer ensino, mas depende de

como este último é organizado (EIDT e DUARTE, 2007). Nesta mesma direção, Abrantes e Martins (2008) afirmam que é uma ingenuidade pressupor que qualquer aprendizagem realizada se converterá em instrumento de mediação do indivíduo com a realidade, possibilitando o desenvolvimento de processos psicológicos qualitativamente superiores. Com tais proposições, a psicologia histórico-cultural constitui-se em uma abordagem que assume um posicionamento afirmativo sobre a necessidade de transmissão-apropriação dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, já que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento mental (DUARTE, 1998).

Reitera-se que Vigotski defende que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Além disso, Vigotski (1994) apresenta uma relevante contribuição para a questão do ensino, quando relata sobre a

importância de o processo educacional ser estabelecido a partir da *zona de desenvolvimento proximal*, conceito amplamente difundido por ser entendido como o espaço onde efetivamente ocorre a aprendizagem, ou seja,

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1994, p. 112).

Esse posicionamento demonstra a relação inerente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois o sujeito parte do nível de desenvolvimento real em que se encontra – conhecimentos consolidados - para a aquisição de um novo conhecimento ao realizar esse processo com o auxílio de outra pessoa que **já o domine**. Depara-se, então, com uma nova possibilidade de aprendizagem de maior complexidade, produzindo o desenvolvimento de aquisições que, até o momento, davam-se no nível potencial do sujeito, ou seja, aquilo que podia fazer, mas que ainda não apresentava condições de realizar de modo autônomo, ou seja, nem mesmo ou somente com ajuda de um parceiro mais capaz.

Assim, o ensino deve ser organizado tendo em vista que a escola dirija o ensino não para etapas intelectuais já

alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor, uma alavanca para novas conquistas intelectuais, por um lado, não se restringindo ao que o aluno já sabe e, por outro, não indo além daquilo que ele é incapaz de fazer, mesmo com auxílio (EIDT, no prelo). O professor, então, deve centrar esforços em promover aprendizagem de conteúdos que os alunos consigam realizar com sua ajuda ou de outro aluno mais capaz na atividade proposta, pois caso contrário incorre-se no perigo de não fomentar determinadas áreas de aprendizagem, por trabalhar com conteúdos já aprendidos e/ou efetivados, que se encontram no desenvolvimento real ou por ainda estarem muito distantes das possibilidades dos alunos. Para essa ação o professor deve realizar uma cuidadosa análise das habilidades acadêmicas dos seus alunos, identificando os conteúdos curriculares que eles já dominam de forma independente e averiguando quais conseguem realizar com seu auxílio, determinando, nesta ação, qual o tipo – necessidade do emprego de recursos, por exemplo - ou o quanto de ajuda necessitam para desenvolver o proposto.

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem não é estanque, mas contínuo e progressivo, dependendo, impreterivelmente, da

mediação realizada por um indivíduo mais desenvolvido culturalmente, entre as formas superiores de conhecimento humano e a criança. Numa alusão ao contexto escolar considera-se, então, que a postura do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento e implica permanentemente na tomada de decisões (MARTINS, 2001).

Todavia, Vigotski ao discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem apresenta que os conhecimentos humanos estão amparados em dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os primeiros “[...] *se originam da experiência vital e direta da criança*” ou seja no seu cotidiano (Vigotski, 2000, p. 251).

No que se refere aos conceitos científicos, Vigotski (2000) afirma ainda que o seu desenvolvimento é uma das questões práticas de imensa importância – talvez até a tarefa primordial – da educação escolar. Os conhecimentos científicos “[...] contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e [parece] ser o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento infantil” (p. 241).

O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo educacional, de modo intencional e por

intermédio de ações de ensino planejadas, nas quais se estabelece uma “[...] colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores das crianças com o auxílio e participação do adulto”. É importante frisar que esse amadurecimento não deve ser entendido como um processo natural, em que os aspectos biológicos são preponderantes sobre as condições materiais de vida e educação.

Na perspectiva vigotskiana, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia as crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (REGO, 2001).

O desenvolvimento dos conceitos científicos se dá, portanto, na medida em que eles entram na zona de desenvolvimento proximal em relação aos conceitos espontâneos. Estes consistem no ponto de partida para a formação de uma nova forma de atividade intelectual, superior e mais complexa. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo

infantil (memória e atenção voluntárias, pensamento abstrato...) depende de um ensino que parta daquilo que a criança já sabe, utilizando desse embasamento para a gradativa formação dos conceitos científicos. É um ensino contrário à mera reprodução e repetição dos conceitos espontâneos, que já são de domínio da criança.

Nessa direção, Vigotski (2000) demonstra que o domínio do conhecimento científico não é um peso morto que o aluno é obrigado a levar consigo ao longo de sua vida, mas é justamente a apropriação desse conhecimento que assegura a possibilidade do pensamento se livrar do “cativeiro” do pensamento cotidiano, ascendendo a formas mais complexas de análise do real:

Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático, permitindo entender qualquer operação matemática como caso particular de operação da álgebra, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada e, assim, mais profunda e rica das operações com números concretos. Como a álgebra liberta o pensamento da criança da prisão das dependências numéricas concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativeiro das formas linguísticas e dos fenômenos concretos (VIGOTSKI, 2000, p. 267).

A apropriação de conhecimentos científicos permite aos alunos dominarem capacidades que se encontram relacionadas com o pensamento teórico de uma determinada época histórica, formando-se, assim, as bases da relação teórica com a realidade, possibilitando-lhes sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente. Vale lembrar que “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1987, p. 271). Nesta passagem, o autor **defende o valor da ciência**, ou seja, do conhecimento teórico, como condição única para que a essência, que não se manifesta diretamente, imediatamente, possa ser compreendida e o homem seja capaz de analisar a totalidade do fenômeno (KOSIK, 2002).

Assim, para Vigotski (1995), a tarefa da análise científica consiste em revelar as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno, ou seja, as suas implicações e as possíveis correlações. Somente assim a análise deixa de ser cotidiana e caminha para a cientificidade, sendo capaz de superar a mera descrição e volta-se para a sua explicação, ou seja, para a sua essência, revelando as múltiplas determinações da manifestação do fenômeno:

[...] a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou pôr de manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo

fenômeno. Dessa forma, a análise se converte de fato na **explicação científica** do fenômeno que se estuda e não apenas em sua **descrição** do ponto de vista fenomênico (VYGOTSKI, 1995, p.101 – grifos nossos).

Em síntese, a sala de aula representa o *local* em que se confrontam aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados sobre uma determinada realidade. Este *espaço* atua como *campo* para o desenvolvimento do processo da manifestação e construção dos conhecimentos, tendo o professor o “foco” central da preocupação de que o processo ensino/aprendizagem se efetive. A ocorrência desta efetivação estará fundamentalmente garantida, se o professor atuar como articulador de um universo que ele já domine, ou seja, é necessário que se avance na ciência, mas para isso necessita-se entendê-la com propriedade. E isso é função do professor, que deve ensinar pesquisando, analisando a sua própria atividade, a sua prática pedagógica (LEITE, 2008)

O processo de aprendizagem do aluno com deficiência mental/intelectual

Conforme anunciado anteriormente, o processo de construção de conhecimentos passa da esfera interpessoal para a intrapessoal. Na criança com deficiência mental não é diferente. Entretanto, o perigo reside quando demarcamos as suas possibilidades de desenvolvimento e isso se dá, por

exemplo, quando utilizamos apenas de avaliações focais, que somente se apoiam em testes psicométricos que mais sinalizam as impossibilidades da criança, ao invés de apontar direcionamentos para a promoção de seu desenvolvimento. Além disso, segundo Leontiev (2005), o fato do prognóstico de uma avaliação pautada na ideia da falta, da deficiência, *déficit*, ou prejuízo cognitivo, implica erroneamente em deixar de promover sua participação em situações de ensino que impulsionem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como se, por exemplo, por assumir o *déficit* cognitivo, indicando dificuldade de abstração, se assumisse o posicionamento de possibilitar atividades dessa natureza em virtude de uma dificuldade prévia. Em outros termos, o diagnóstico da deficiência existe, entretanto, o que se questiona são formas de avaliação que acabam por determinar previamente as possibilidades de desenvolvimento em detrimento do diagnóstico obtido.

Uma tentativa da reversão dessa situação pode estar na oferta de garantir aos alunos com deficiência mental/intelectual, superar a aprendizagem de conceitos espontâneos e fomentar situações de ensino que possibilitem mais do que simples repetição ou descrição de fenômenos, que implique na adoção de relações epistemológicas e correlações com o universo de conceitos adjacentes. Tal

proposição pode ser realizada em pares, de forma conjunta, em que um colabora com os outros para atingirem o mesmo fim, em consequência disso, o aprendizado se dá de modo mais eficaz, pois para Vigotski a aprendizagem não é um processo individual e sim social.

No dia-a-dia da escola, o professor trabalha com um universo de conhecimentos acadêmicos e favorece, na sua prática pedagógica, atividades educacionais que promovem a apropriação de conhecimentos. Recorda-se, de acordo com Heller (1991) e Duarte (1993), que a ação de apropriar-se não indica somente o apoderar-se de algo, ao invés disso, entende-se que a apropriação social se dá por meio de ações particulares do homem no seu contexto, contribuindo para a contínua e incessante formação da história sócio-cultural, mudando-a de modo importante, a partir de pequenas e quase imperceptíveis participações, porém significativas no seu conjunto. Para alunos com deficiência mental/intelectual o processo é o mesmo, podendo ocorrer de forma mais lenta e em menor medida, porém não de forma empobrecida.

Vigotski, Leontiev e Luria (2005), já no início do século XX, criticavam severamente as escolas especiais de sua época que se pautavam em uma visão de ensino reduzido e lentificado. Entendiam que era necessário rever os planos de estudo e os métodos de trabalho, uma vez que a redução do

material de estudo e a prolongação do tempo caracterizavam essas instituições naquele período. Essa prática tornava evidente a concepção de que sujeitos com deficiência eram, de certo modo, inferiores ou incapazes e, portanto, não merecedores de uma proposta de ensino que procurasse desenvolver capacidades cognitivas mais elevadas, uma vez que eram diagnosticados como indivíduos com grande prejuízo na aprendizagem acadêmica .

O autor afirma que a luta da defectologia na época dos seus escritos consistia em defender a tese de que a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, mas sim desenvolvida de outro modo. Desta forma, a deficiência mental/intelectual infantil deve ser entendida como uma variante singular, como um tipo especial de desenvolvimento e não somente como uma variante quantitativa inferior em relação ao desenvolvimento normal. Na verdade, existe uma correspondência total entre as etapas evolutivas da criança com e sem deficiência, porém, a especificidade do desenvolvimento da criança com deficiência se dá justamente na particularidade das funções psicológicas.

Ressalta-se que Vygotsky (1993) criticava a visão da deficiência mental enquanto algo patologizante, bem como a ênfase dada as suas características e causas biológicas.

Relatava que tais considerações acabavam por denotar uma condição de anormalidade ao indivíduo, sendo que o defeito ou a deficiência orgânica deveria ser entendido como linha demarcatória para se atuar na perspectiva de desenvolver o que falta.

Dos escritos destes autores soviéticos criticando a prática pedagógica existente nas escolas especiais até os dias atuais houve mudanças de toda ordem na humanidade, inclusive no trato pedagógico em relação às pessoas com deficiência. Porém, quando a criança apresenta deficiência, em muitos casos, ainda se observa a ausência de métodos e procedimentos especiais que oportunizem um desenvolvimento muito semelhante ao das crianças sem deficiências. Ao contrário, os objetivos pedagógicos, por vezes, restringem-se a sua socialização no ambiente escolar comum e , em grande parte, limita a ação pedagógica à utilização de estratégias de ensino muito semelhantes à pré-escola, com recursos visuais, pois se entende erroneamente que por conta da dificuldade cognitiva, a criança apresenta um padrão infantilizado. Tal prática está ancorada na crença da impossibilidade de superação das limitações por parte da criança.

As consequências da adoção dessa concepção no ensino de crianças com deficiência mental/intelectual

terminaram, muitas vezes, excluindo do planejamento de ensino ou mesmo da sua proposta curricular, atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento abstrato, raciocínio lógico-matemático, pensamento hipotético, entre outras. Essa metodologia não só não ajuda a criança a superar sua incapacidade natural, mas contribui para consolidá-la.

A tarefa da escola que se diz inclusiva, que respeita a diferença e busca formas de ajustar e adequar seu currículo para atender a todos os seus alunos, ao avaliar pedagogicamente um aluno com deficiência mental, deve enfatizar a identificação das suas possibilidades de aprender. O professor deve analisar atentamente o que ele consegue realizar diante da atividade proposta, tanto de modo autônomo, como com auxílio do professor ou de outros alunos. As propostas educacionais não devem ser embasadas nas dificuldades acadêmicas dos alunos, por exemplo se não consegue realizar cálculos numéricos, parece que não se deve investir nisso. Ao contrário Vigotski no seu estudo acerca da defectologia aponta que, ao agir em função da dificuldade, limita-se uma série de oportunidades acadêmicas que deveriam ser ofertadas aos alunos com deficiência mental/intelectual, para que possam desenvolver as funções psicológicas superiores pois, caso contrário, esses alunos

serão abandonados em si mesmos, não conseguindo atingir nenhuma forma avançada de pensamento abstrato.

Como ilustração, Leontiev (2005) cita a aprendizagem de conceitos numéricos, mais especificamente, da quantidade identificada numericamente. Em um primeiro momento, a criança precisa identificar o número e sua representatividade, quantificando-o com o apoio da linguagem, aprendendo a dar nome ao número e a sua representação na interação com o outro. Na etapa posterior, ao se apropriar de tais conceitos, consegue verbalizar o aprendido e representá-lo mentalmente, sequenciando-os ou quantificando-os, sem a necessidade do apoio externo, apenas pelo uso da capacidade de associação, tornando o processo autônomo, porém passível de readequações a partir de novas hipóteses. Reitera-se que essa organização se dá ativamente, num movimento do externo – com o auxílio do outro – e, após, internamente, processada mentalmente, apoiada no discurso verbal. A criança com deficiência mental apresenta processo semelhante.

Rego (2003), ao fazer uma leitura da obra de Vygotsky relata que nessa perspectiva, há um redimensionamento do valor das interações sociais no contexto escolar, sendo que essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos,

particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas. O confronto de pontos de vista divergentes pode implicar na divisão de tarefas em que cada um tem responsabilidades que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

CONCLUSÃO

Diferentemente dos animais, a psicologia histórico-cultural postula que o desenvolvimento humano se dê via apropriação de conhecimentos, enquanto o primeiro grupo se desenvolve por intermédio da adaptação ao ambiente. Por apropriação Leontiev (2005) descreve que é um processo em que se transmite para o indivíduo as qualidades, capacidades e características tipicamente humanas, porém isso se dá a partir de um aparato biológico presente no nascimento e que se desenvolve ao longo da existência, possibilitando o alcance da aprendizagem dos conhecimentos presentes no seu meio. O autor cita como exemplo a linguagem - função psicológica superior – que é resultado de ações anteriores presentes em sua cultura. A criança nasce num mundo que já possui uma forma de comunicação estabelecida e, ao longo do seu desenvolvimento, aprende a ouvir e a falar – ou seja, decifrar códigos linguísticos pré-existentes a sua inserção no contexto social. Tal fato lhe possibilita comunicar-se com outras

pessoas e se fazer entender. Num segundo momento, ao realizar as atividades, por meio do uso de objetos, entra em contato com as funções e qualidades que os caracterizam. Em termos gerais, a criança percebe o uso de determinado objeto por meio da aprendizagem social, quando lhe é dada a função do mesmo. Uma criança com desenvolvimento típico nasce com capacidade viso-motora de manusear um objeto, porém só aprende a utilizá-lo com propriedade, se intermediado por outra pessoa que já o faça com autonomia, apropriando-se da mediação humana com o objeto. Esse processo se dá por meio da linguagem, nas suas mais diversas formas – gestual, oral, simbólica ou escrita – e implica na qualidade de um ser humano ativo no seu contexto social, pois a mediação com outros homens é que possibilitará à criança compreender os códigos linguísticos e utilizá-los com propriedade, de forma coerente com seu meio cultural. Indo um pouco além, a qualidade de ativo confere ao indivíduo dar novos contornos ao seu meio. Seria como incorporar um passado histórico – que lhe confere as formas de agir – porém possibilitando novos conhecimentos a serem disponibilizados na esfera social, contribuindo, assim para, além do desenvolvimento individual (ontogênese), também para o da espécie humana (filogênese). Essa oportunidade confere ao homem – hoje e sempre – a possibilidade de mudança e de

elaboração de novos conceitos que, como consequência, implicarão em novas formas de ação. Tais conquistas, diferentemente do universo animal, não são transmitidas hereditariamente, são específicas ao gênero humano. Para Leontiev (2005), é impossível pensar que esse processo seja adquirido hereditariamente, como também que a criança possa desenvolver-se sem estabelecer relações práticas e verbais com indivíduos adultos.

Num paralelo com a escola, é neste local que se ensina a criança a apropriar-se de conhecimentos que possibilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, pois por si só, tal aprendizado não aconteceria. É o ensino que organiza as formas do pensamento que subsidiarão tais aprendizagens, constituindo-se por meio da apropriação dos conhecimentos já existentes – postos em determinada realidade – porém mediados por um adulto, no caso, com competência para ensiná-los. A partir da mediação do , a apropriação de conhecimentos é que possibilitará à criança formas cognitivas superiores, que se darão por meio da aprendizagem decorrente de um ensino intencional.

Por fim, amparada nas considerações de Oliveira (2007), o ensino deve estar pautado no processo educacional e não nas condições biológicas dos alunos com deficiência mental/intelectual. Somente com a adoção de propostas

pedagógicas intencionais, flexíveis e pontuais é que será possível traçar linhas mais efetivas de desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: Pinho, S. Z. (Org.). *Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP/PROGRAD, 2008, p. 85-101.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília: MEC/SEE. 2000.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v.19, n.44. Campinas, Abril 1998.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. São Paulo, Autores Associados, 1993.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*, v. 24, p. 51-72, 2007.

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho. In. *Dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.215-228.

GÓES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, 24, Campinas: Papirus, 1991, p. 17-24.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal. Lógica dialética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 301

LEITE, L.P. Inclusão educacional e formação continuada: a busca por uma escola que atenda todos os alunos. In: MENEGUELLO, C. *Diversidade*. São Paulo: Unesp/Cultura Acadêmica, 2008.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo, Centauro, 2005. p, 59-76.

MARTINS, L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. 2001. 314f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.

MÀRKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v.1, p.03-25. (Coleção Os Pensadores).
MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

_____. Implicações da teoria histórico-cultural para a Educação Especial. In: OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido*. Praxis: Londrina/Bauru, 2007. p. 27-34.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TULESKI, S. C. *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Volume III, Madrid: Visor: 1995, p. 97-120.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: Experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 241-394.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N.
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo:
Ícone, 1988.

Capítulo IV

AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E EMÍLIA FERREIRO À EDUCAÇÃO

Marcelo Carbone Carneiro
Rita Melissa Lepre

AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E EMÍLIA FERREIRO À EDUCAÇÃO

I – Introdução

Jean Piaget (1896-1980) e Emília Ferreiro (1936) são considerados importantes autores do século XX, sobretudo no que se refere ao impacto de suas pesquisas sobre Educação. Ambos são considerados interacionistas, ou seja, definem o desenvolvimento humano como processo e resultado de interações entre sujeito e meio. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano não ocorre somente por meio de traços hereditários, inatos, e nem devido exclusivamente às pressões do meio, mas em uma interação entre esses fatores.

Piaget publicou cerca de noventa e seis livros⁴ que tratam de inúmeras questões que interessam à educação, sendo sua preocupação central compreender como é o conhecimento produzido pela mente humana. Por essa razão, procurou ao longo de sua vasta obra fundamentar a discussão sobre como é o desenvolvimento dos conhecimentos no sujeito e na história. Piaget construiu uma Epistemologia⁵ original que investiga como o conhecimento é elaborado progressivamente por um sujeito histórico e na relação com os

⁴Piaget e Piaget e colaboradores.

⁵O termo Genética de Piaget busca a compreensão dos processos envolvidos na construção das formas que o sujeito elabora para assimilar e conhecer os objetos.

objetos que se encontram no mundo. Investigação criativa e inesgotável, à medida que descreve e explica os vários conceitos desde sua gênese e sua estruturação operatória. Sua obra trata de uma extensa variedade de temáticas e entre elas destacam-se: a linguagem, o espaço, o tempo, o objeto, a causalidade, a velocidade, a matemática, a biologia, a física, a noção de substância, a inteligência, a moralidade, a imagem, o sonho, o símbolo mental, entre outras, explicando o domínio do conhecimento e suas estruturas de percepção, vivência, pensamento, representação, simbolismo e operação.

Segundo Piaget, o sujeito, ao nascer, possui algumas formas hereditárias (da espécie e do funcionamento do organismo) para relacionar-se com o mundo. Progressivamente, esse sujeito constrói, sob o estofo inicial, toda uma rede de coordenações que possibilita o conhecimento das coisas, do nascimento à vida adulta. O conhecimento, para Piaget, é sempre assimilação às estruturas cognitivas do sujeito que são elaboradas progressivamente em função do meio social e físico.

Emília Ferreiro compactua da mesma concepção de conhecimento defendida por Piaget. Ferreiro é psicóloga de formação e realizou seu doutorado em Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. O objetivo desse texto é retomar, em linhas gerais, os principais conceitos das obras de Jean

Piaget e Emília Ferreiro e descrever suas contribuições à Educação.

II – O desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget

A Epistemologia Genética caracteriza o conhecimento como formas de assimilação que o sujeito elabora na relação com as coisas. As grandes estruturas que ele possui para assimilar os objetos são:

a) no período sensório-motor, há a construção de um esquematismo que possibilita a ação sobre as coisas. São construídas, do ponto de vista prático, as categorias do espaço, do tempo, da causalidade e do objeto;

b) no segundo período (pré-operatório), é construída, apoiada e em continuidade com o período anterior, a representação intuitiva (representação simbólica), que representa as coisas por meio do símbolo-imagem e do jogo simbólico. A criança representa as coisas apoiada no simbolismo da imaginação e na imagem mental e não as organiza (os objetos) de uma forma que coordene os dados em um todo coerente e reversível (próprio do pensamento operatório);

c) No terceiro período (operatório concreto), há tempo transitório para a construção das operações que possibilitam a relação com as coisas de maneira a organizá-las de forma

coerente e reversível (fundadas sobre a identidade e a reversibilidade por inversão ou reciprocidade), no entanto, nesse período, a criança não consegue elaborar raciocínios hipotéticos-dedutivos (pensar sobre o pensamento) e limita-se a pensar operatorialmente sobre os objetos e não ainda sobre hipóteses enunciadas conceitualmente:

d) no quarto período (operatório formal), o sujeito consegue libertar-se dos objetos e situar o real em um conjunto de transformações possíveis, isto é, um pensamento que possibilita utilizar-se de hipóteses e raciocínio sobre proposições não atuais e metafísicas.

Essas grandes estruturas de pensamento apresentam uma progressão e reorganização em cada período das formas que possibilitam a percepção das coisas, o pensamento e o conhecimento, conforme destacado na sequência.

1. Do sensório-motor ao operatório formal temos a construção das categorias: espaço, tempo, causalidade e objeto. Piaget elabora obras sobre o desenvolvimento dessas categorias desde a gênese até o período das operações formais, isto é, como organizamos as coisas a partir de formas que são elaboradas progressivamente pelo sujeito na relação com elas. Pensamos que a dificuldade de ler Piaget encontra-se nesse objetivo da Epistemologia Genética de

acompanhar o desenvolvimento progressivo de cada categoria que possibilita o conhecimento das coisas.

2. A representação das coisas, que se inicia no período pré-operatório e vai até a morte e que possui como característica a imagem mental, imitação diferida e simbolismo da imaginação, é analisada em seu aspecto de formação e o papel que possui para o pensamento. Piaget realiza longos estudos sobre as características do pensamento que se apoia na percepção, na imagem mental e no simbolismo da imaginação. O objetivo do estudo desse período é descrever a forma de pensamento não conceitual e como ocorre a construção progressiva das categorias da razão, que possibilitam conhecimento coerente e a mobilidade do pensamento.

3. A partir do estudo da passagem do período pré-operatório para o operatório encontramos as categorias que permitem a assimilação coerente dos objetos. Piaget analisa em várias obras a formação das noções próprias do pensamento operatório de quantificação, conservação, identidade, causalidade, tempo, espaço, classificação, relação, seriação, número, velocidade, acaso probabilístico etc.

Piaget, portanto, retoma as grandes questões epistemológicas e oferece um dinamismo, ao considerar que as estruturas de pensamento não estão pré-formadas e dependem do social e dos fatores externos para sua construção, com o objetivo de investigar a gênese e as estruturas ligadas a essas formas de organização das coisas.

Logo, o conhecimento tanto em Piaget como para Emília Ferreiro é uma construção elaborada pelo sujeito que possui uma história de desenvolvimento.

Nas pesquisas realizadas por Piaget, ao longo de sua vasta obra, há o cuidado com a história da evolução do conhecimento, pelos dados e pela interpretação que descreve o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Ainda que esse autor tenha pesquisado diversos outros temas relevantes, entre eles, o desenvolvimento do juízo moral na criança (1932), neste texto destacaremos suas descobertas acerca dos estádios do desenvolvimento cognitivo, ou seja, faremos uma apresentação do pensamento de Piaget pela exposição das estruturações⁶ próprias de períodos do desenvolvimento do sujeito.

O educador que dominar as estruturações cognitivas que são construídas pela criança, do nascimento até por volta de um ano e meio/dois anos, poderá propor atividades e

⁶ Estruturações como forma de ação do sujeito com o mundo que possui dinamismo e são construídas na relação com os fatores sociais.

estimulações que conduzam ao desenvolvimento. Conhecer como ocorre o desenvolvimento da criança possibilita estratégias educacionais para os cuidados necessários a essa faixa etária. Veremos que a criança deve ser respeitada em sua dignidade humana, pois desde o nascimento, é entendida como ativa e criadora de ações que possibilitam uma interação com o mundo cada vez mais estruturada.

O primeiro estágio: sensório-motor (zero a um ano e meio ou dois anos⁷)

No estágio sensório-motor, do nascimento até por volta de dois anos, assiste-se à elaboração de um universo prático, no qual a criança constrói uma rede de coordenações de esquemas. O esquematismo sensório-motor refere-se à construção progressiva das formas de assimilação das coisas, isto é, da estruturação interna dos esquemas que possibilitam a assimilação do real. O sujeito é sempre ativo na percepção e conhecimento das coisas. Mas, embora os esquemas não derivem da experiência, esta funciona como matéria-bruta e condição necessária para a elaboração progressiva do conhecimento. As estimulações são imprescindíveis para o desenvolvimento e a criança, desde suas primeiras ações,

⁷ As idades que colocamos como próprias dos estágios são médias (podem e variam constantemente).

não reage automaticamente, mas interage com os dados externos.

Segundo Piaget, o conhecimento tem suas bases nas primeiras coordenações sensório-motoras.

Ao nascer somos biologicamente constituídos (fatores hereditários) que Piaget divide em:

-fatores hereditários do 1º grupo (de ordem estrutural): ligados à constituição do nosso sistema nervoso e órgãos sensoriais. Estes fatores são limitativos, pois não ultrapassam as determinações codificadas desde o começo;

-fatores hereditários do 2º grupo (de ordem funcional): ligados à atividade dedutiva e organizadora da razão. Estes fatores são ilimitados justamente por ultrapassarem as determinações iniciais⁸.

A organização biológica imporá certas condições necessárias e irredutíveis de existência que se apresentam na forma de estruturas necessárias no final do desenvolvimento (não há pré-formismo/inatismo), pois desde o nascimento, a

⁸Em relação à inteligência, Piaget considera esta derivada, em seu núcleo funcional, da organização biológica. Haveria uma hereditariedade especial da espécie humana, isto é, dados internos, que a experiência externa e, sobretudo, a inteligência ultrapassarão. Haveria também uma hereditariedade funcional da razão (que não provém da experiência), vinculada à “hereditariedade geral” da própria organização vital.

criança é ativa em sua relação com as coisas e constrói formas de adaptação ao meio e em função dele⁹.

Segundo Piaget, as funções biológicas mais genéricas são a organização e a adaptação.

Há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele organismo favorável à sua conservação.

A adaptação é um equilíbrio entre Assimilação¹⁰ e Acomodação¹¹. A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência (estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito). A inteligência é acomodação na medida em que modifica incessantemente os esquemas para ajustá-los aos novos dados. “[...] *é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas.*” (PIAGET, 1987, p. 19)

Nas primeiras semanas de vida, o recém-nascido está de posse de um equipamento hereditário (reações sensório-

⁹Dizer que Piaget desconsidera o social é uma leitura apressada e equivocada desse autor. O social é fundamental e imprescindível para o desenvolvimento do sujeito (ao longo de sua história).

¹⁰ O funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los nesse ciclo (incorporação dos dados exteriores pelo sujeito).

¹¹ Resultado das pressões exercidas (modificação pelo meio).

motoras, posturais, etc.), que possibilita uma adaptação dele ao meio e para adquirir os comportamentos ulteriores, caracterizados pela utilização progressiva da experiência. Este processo *“constitui um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes, numa evolução realmente orgânica: com efeito seja qual for o mecanismo interno desse processo histórico, podemos acompanhar-lhe as peripécias desde fora e descrever as coisas como se toda a reação particular determinasse as outras sem intermediários.”*(p. 34 e 35)

Portanto, para Piaget existe um componente biológico próprio da espécie humana que deve ser considerado no desenvolvimento, embora não exista um determinismo biológico, pois o conhecimento é construção contínua de novidades, sem desconsiderar os elementos dados pela própria história da nossa constituição biológica (*homo sapiens sapiens*¹²).

Fase 1: O exercício dos reflexos.

Os reflexos dos recém-nascidos (sucção, preensão, audição, visão, etc.) consolidam-se por meio do exercício funcional destes, isto é, na atividade de funcionamento do reflexo é que o bebê se consolida e desenvolve.

¹²Homem que sabe que sabe.

Na fase 1, a do exercício dos reflexos, a acomodação e a assimilação mostram-se pouco diferenciadas (acomodação é indissociável de uma assimilação progressiva). Existe acomodação na medida em que o contato com o objeto modifica a atividade do reflexo, pois este é suscetível de acomodação gradual à realidade exterior. O contato é necessário para a consolidação dos reflexos (exercício da atividade reflexa). O contato dos reflexos com o meio os desenvolve e coordena de algum modo.

Há um esquematismo do reflexo, isto é, em contato com o meio, o reflexo se generaliza (há o exercício do reflexo por ocasião de situações cada vez mais numerosas). O reflexo se consolida e se reforça em virtude do seu próprio funcionamento. Ocorre uma assimilação funcional que possibilita a incorporação dos objetos (que desempenha o papel de excitante externo) em virtude da repetição (funcionamento). Ocorre também uma assimilação recognitiva e generalizadora que possibilita o reconhecimento prático e motor, permitindo à criança adaptar-se (incorporar) aos diferentes objetos com que os seus lábios (reflexos) entram em contato.

Nesta fase, a atividade do reflexo é reforçada pelo seu próprio exercício. “Quando o bebê distingue o mamilo em relação ao resto do seio, aos dedos ou quaisquer objetos, ele

não distingue na forma de quadros imagéticos; distingue somente um complexo sensório-motor e postural específico (sucção e deglutição combinados), entre os complexos análogos que constituem o seu universo e são testemunho de uma indiferenciação entre sujeito e objeto”. (PIAGET, 1987, p. 46)

O início do conhecimento, para Piaget, está justamente nessa repetição do reflexo (assimilação funcional) que leva à assimilação recognitiva. O que a fisiologia do organismo fornece é uma montagem hereditária inteiramente organizada e virtualmente adaptada, mas que nunca funcionou.

O exercício dos reflexos expressa o modo como o corpo relaciona-se com o mundo, pelos movimentos ligados à estrutura biológica e aberta aos estímulos do meio – que funcionam como fundamental para a atividade consolidar-se. O educador que compreender bem essa característica poderá estimular os reflexos (sentidos) para promover o desenvolvimento.

Fase 2 : Primeiras adaptações adquiridas.

A fase 2 tem início quando novos elementos do meio são assimilados aos esquemas reflexos já consolidados. Piaget chama de Reação Circular a redescoberta e manutenção de um movimento que foi descoberto por acaso.

As reações são primárias, pois se articulam em relação ao próprio corpo.

As primeiras adaptações adquiridas se distanciam das inatas, nas quais estas se subordinam pouco a pouco. Em toda e qualquer conduta, cuja adaptação é hereditariamente determinada, a assimilação e a acomodação constituem um todo único e indiferenciado, ao passo que, com a adaptação adquirida, elas começam a dissociar-se.

Diz Piaget (1987, p. 56):

Por outras palavras, a adaptação hereditária comporta fora do seu próprio exercício, enquanto a adaptação adquirida implica uma aprendizagem relativa aos novos dados do meio externo, assim como uma incorporação dos objetos aos esquemas que assim foram diferenciados.

Na fase anterior (exercício dos reflexos) ocorre uma repetição do mecanismo do reflexo sem transformar-se em função do meio (o que é próprio dessa nova fase - das reações circulares primárias).

Fase 3 : As “Reações Circulares Secundárias” e os “Processos Destinados a Fazer Durar os Espetáculos Interessantes”.

Nesta fase, a criança busca reproduzir resultados interessantes, relativos aos objetos. Após ter aplicado os

esquemas ao próprio corpo, ela vai usá-los para adaptar-se aos fenômenos do mundo exterior (real). A criança passará a agir sobre os objetos e a prestar atenção nos resultados de sua ação para, posteriormente, buscar reproduzi-los. O resultado pode ser reencontrado porque é assimilado a um esquema já constituído. O que se observa nesta fase é uma atividade assimiladora mais rica, embora haja o predomínio das repetições e não experimentações propriamente ditas, própria da fase seguinte.

A coordenação dos esquemas inaugura as adaptações intencionais. A assimilação engendrará, nesta fase, esquemas mais móveis, suscetíveis de implicações variadas e nos quais encontraremos o equivalente funcional dos conceitos qualitativos e das relações quantitativas próprias da inteligência refletida. Por outro lado, a acomodação, estreitando mais de perto o universo exterior, explicitará as relações espaço-temporais, assim como as de substância e de causalidade¹³.

A reação circular secundária é a fase intermediária entre a associação adquirida e o verdadeiro ato de inteligência. Consiste, a reação circular secundária, num comportamento de reencontrar os gestos que, por acaso,

¹³ No livro “A Construção do Real na Criança”, Piaget realiza pesquisa sobre a construção sensório-motora das formas de organização do real, tais como espaço, tempo, causalidade e objeto.

exerceram uma ação interessante (por exemplo: movimentar com o braço um objeto que esteja acima - móvel). Há, do reflexo à inteligência, uma complexificação progressiva dos esquemas. Na reação circular secundária, a tendência consiste em reproduzir todo e qualquer resultado interessante que tenha sido obtido em relação com o meio exterior, sem que a criança dissocie nem reagrupe ainda entre eles os esquemas assim obtidos, ou seja, a criança executa determinado movimento interessante sem uma coordenação bem articulada e dissociada dos movimentos do corpo.

A assimilação reprodutora de um espetáculo afastado acarreta uma elaboração ativa de relações: a ação deixa de ser simples para introduzir um começo de diferenciação entre meios e fins e, a assimilação das coisas ao eu, converte-se em construção de relações entre coisas.

Qualquer espetáculo pode ser concebido como produto pela ação do indivíduo nesta fase, porque esta descoberta faz-se graças à assimilação recíproca, que permite a coordenação dos esquemas, tentando posteriormente reproduzi-lo (assimilação reprodutora).

Nos hábitos adquiridos, a acomodação mantinha-se relativamente subordinada à própria assimilação (há acomodação à realidade, mas este não deixa de ser simples alimento para a conservação dos esquemas). Na reação

circular secundária (3^a. fase), ocorre, em princípio, simples diferenciação de esquemas em função do objeto: a criança procura reencontrar os movimentos que a levaram aos novos resultados.

Fase 4: A coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às novas situações.

O aparecimento da 4^a. fase é devido à coordenação recíproca dos esquemas secundários (coordenação de diferentes esquemas de preensão, de visão, sucção e audição). A coordenação dos esquemas acontece, pois o sujeito não se limita a repetir o que acabou de realizar, mas se propõe a atingir um objetivo, adaptando-se ao esquema conhecido como meio. Ele se dispõe a atingir um fim não diretamente acessível, devido à presença de um obstáculo. A criança vai buscar outros esquemas que são usados como meios para afastar o obstáculo e atingir o fim desejado. É a coordenação entre os esquemas usados independentemente que acarreta a diferenciação de meio e fim (inteligência propriamente dita).

As condutas desta fase (4^a. fase) implicam a distinção e coordenação entre meios e fins logo no início e não *a posteriori* como na fase precedente.

Para Piaget (1987, p. 202 e 203), o critério do aparecimento de tais condutas é a coordenação mútua de esquemas secundários, pois, para que os esquemas (até então isolados) sejam mutuamente coordenados num ato único, é preciso que o sujeito se proponha a atingir um fim não diretamente acessível e ponha em ação, com esse intuito, esquemas até aí relativos a outras situações.

Não se trata mais de reproduzir os resultados interessantes, mas de atingi-los graças a novas combinações.

Por volta dos oito a nove meses, ocorrem transformações conjuntas que caracterizam a inteligência propriamente dita:

- 1) mudança nos mecanismos da inteligência (coordenação de meios e fins).
- 2) elaboração dos objetos (a criança coordena esquemas distintos, tornando-se apta a procurar os objetos desaparecidos).
- 3) constituição de grupos espaciais (com a coordenação dos esquemas, inicia-se a inter-relação espacial dos corpos, isto é, a constituição de espaços objetivos).
- 4) constituição de séries causais (ultrapassam as relações simplesmente globais entre a atividade própria e os movimentos exteriores, para se objetivarem e espacializarem) e de séries temporais (começam a ser

ordenadas em função da sucessão dos eventos e não apenas das ações).

As reações circulares secundárias¹⁴ constituem-se como prolongamento das reações circulares primárias. A complexidade das reações secundárias deve-se tão somente ao fato de acarretarem (*a posteriori*) uma distinção entre os termos transitivos e os termos finais, entre meios e fins.

As condutas da 4ª. fase implicam, logo de entrada, a distinção entre meios e fins. Ocorre, portanto, uma coordenação intencional dos esquemas, ao mesmo tempo que uma distinção entre o fim e os meios. O ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, pura e simplesmente, os resultados interessantes, mas a atingi-los devido a novas combinações.

A criança utiliza diferentes “meios” intermediários (esquemas conhecidos) para alcançar um “fim” não imediatamente acessível. Ela não se limita a repetir o que acaba de fazer, mas procura atingir um fim distante, ela passa a adaptar o esquema conhecido aos pormenores da situação e eleva-o, destarte, à categoria de “meio” autêntico. O “fim” não é fixado independente de qualquer sugestão do exterior. O “fim” é fixado anteriormente porque se interpõem obstáculos entre o ato e o seu resultado. Obstáculos que

¹⁴Quando a criança deseja produzir um espetáculo interessante e não apenas os resultados a cujo propósito os esquemas em questão foram constituídos.

levam a criança a utilizar certos “meios” e a manter a “meta” a atingir. A subordinação dos meios e dos fins próprios da 4^a. fase começa por uma simples coordenação dos esquemas circulares anteriores (esquemas que eram, até então, independentes).

Certo é que a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações supõe sempre a coordenação de dois esquemas até aí independentes, portanto, existe simultaneamente diferenciação nítida dos meios e dos fins e ajustamento preciso dos primeiros aos segundos.

Os esquemas das reações inteligentes (4^a. fase) são móveis e mais genéricos do que os da 3^a. fase e possuem um isomorfismo com os conceitos da inteligência refletida. Para Piaget (1987, p. 227), a subordinação dos meios aos fins é equivalente, no plano da inteligência prática, à das premissas em face das conclusões, no plano da inteligência lógica¹⁵.

A acomodação na 4^a. fase é intermediária entre esses dois tipos: somente com a assimilação recíproca (por inclusão) é que progride a acomodação aos próprios objetos (prolongando a fase precedente). Por outro lado, a acomodação leva a uma descoberta de novas relações entre os objetos (anunciando a fase posterior). O educador

¹⁵ Um dos objetivos de Piaget, além da investigação da gênese da representação imagética, é o de buscar a analogia funcional dos esquemas desta fase (4^a. fase) e das fases seguintes com os conceitos, de suas respectivas assimilações com os juízos, e de suas respectivas coordenações com as operações lógicas ou os raciocínios.

compreendendo a construção de ações intencionais (inteligentes) poderá planejar situações de estimulação das ações inteligentes (coordenação de meios e fins).

Fase 5: A “Reação Circular Terciária” e a descoberta de novos meios por experimentação ativa.

Dois fatos separam as condutas da fase 4 das condutas da fase 5:

1) Para adaptar-se às novas circunstâncias em que se encontra, isto é, para afastar o obstáculo ou descobrir o intermediário preciso, a criança da fase 4 limita-se a coordenar entre eles os esquemas já conhecidos, em vez de diferenciá-los por acomodação progressiva, ajustando-se, assim, uns aos outros.

2) As reações que a criança estabelece entre as coisas ainda dependem de esquemas já montados e dos quais só a coordenação é nova; não chegam, assim, à elaboração de objetos inteiramente independentes da ação, nem de ‘grupos’ espaciais inteiramente ‘objetivos’ etc.

A fase 5 é a fase da elaboração do esquema do ‘objeto’. É caracterizada pela constituição de novos esquemas devidos não mais à simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou de busca da novidade como tal. É, nesta fase, que aparece um tipo

superior de coordenação dos esquemas: a coordenação dirigida pela busca de novos “meios”. O novo efeito, na reação circular terciária, não é simplesmente reproduzido, mas também modificado, com o propósito de estudar sua natureza.

A coordenação dos esquemas faz-se acompanhar doravante (nesta fase 5) da acomodação intencional e diferenciada às novas circunstâncias, podendo-se afirmar que o mecanismo da inteligência empírica está definitivamente constituído: a criança é capaz de resolver os novos problemas que se lhe deparam, mesmo que nenhum esquema adquirido seja diretamente utilizável para esse efeito e, embora a solução desses problemas não seja ainda encontrada por dedução ou representação simbólica, está, em todo caso, assegurada em princípio, graças ao jogo combinado da busca experimental e da coordenação dos esquemas.

Portanto, a característica desta fase é a criança apreender as novidades em si mesmas, por meio das ações corporais¹⁶.

Na reação circular terciária, ocorre que a criança, não conseguindo assimilar certos objetos ou certas situações aos esquemas até aqui examinados, adota uma conduta imprevista: ela investiga, por uma espécie de experimentação,

¹⁶ Do nascimento até esta fase assiste-se progressivamente a construção de esquemas corporais que permitem ação “consciente” do corpo (sem reflexão ou simbolismo).

em que é que o objeto ou evento é novo. A criança vai não só ser afetada, mas vai provocar novos resultados, ao invés de reproduzi-los quando de sua ocorrência casual.

As repetições na reação circular terciária são diferentes em relação às reações anteriores, pois a criança não repete literalmente, mas os gradua e varia-os de modo a descobrir as flutuações do próprio resultado (o que levará posteriormente às “descobertas de novos meios por experimentação ativa”).

A “descoberta de novos meios por experimentação ativa” implica não só uma coordenação de esquemas conhecidos, mas também uma construção de novas relações, obtidas por um método semelhante ao da “reação circular terciária”.

A questão é que a exploração tateante não desaparece na “invenção de novos meios por combinação mental”, mas *interioriza-se* e desenrola-se por meio de representações simbólicas. A experimentação converte-se em “experiência mental”.

Fase 6: “A invenção de novos meios por combinação mental”

Esta fase é caracterizada pela combinação mental dos esquemas com possibilidade de dedução que ultrapassa a experimentação efetiva, invenção, evocação representativa

por imagens-símbolos etc. É marcada pela “invenção real”: produto de uma continuidade do conjunto das condutas precedentes.

Nesta fase 6, a criança frente a uma nova situação, adapta de maneira imprevista e particular (descobrendo meios adequados). Estes meios não se reduzem a meros métodos anteriormente adquiridos em situações semelhantes, é necessário inventar.

Ao final desta fase, há representação imagética e não apenas exploração sensório-motora, invenção e não apenas descoberta. Os obstáculos que impedem a resolução de problemas práticos já não produzem nos seus encontros com a criança a busca da resolução, pois antes mesmo do encontro há a construção de uma hipótese (dedução) a priori. Existe, portanto, uma acomodação brusca do conjunto desses esquemas à situação presente.

A criança, na resolução de um problema prático, não busca simplesmente explorar a situação, mas busca mentalmente incidir sobre seus substitutos simbólicos. *“Lucienne abre e fecha a boca, enquanto examina a abertura da caixa, prova de que ela está prestes a assimilá-la e a tentar, mentalmente, a ampliação da fenda.”* (PIAGET, 1987, p. 323). Portanto, a criança, ao invés de tatear, combina mentalmente as operações a executar.

A organização dos esquemas que permite a adaptação refletida é devido ao processo de assimilação recíproca, mas à medida que esta se prolonga num plano independente da ação imediata (os esquemas que entram em ação permanecem em estado de atividade latente e combinam-se reciprocamente antes de sua aplicação exterior e material).

A representação simbólica é a capacidade de evocar objetos ausentes (corrigir no espírito as coisas que vê, evocar posições, deslocamentos, imaginar objetos ausentes etc.).

Segundo Piaget, *“as imagens intervêm a título de símbolos que acompanham o processo motor e permitem aos esquemas apoiarem-se neles para o seu próprio funcionamento, independentemente da percepção imediata: as imagens, portanto, não são, nesse caso, os elementos, mas simplesmente as ferramentas do pensamento nascente”* (PIAGET, 1987, p. 331).

Logo que os esquemas começam a funcionar fora das explorações empíricas e a combinar-se mentalmente, começam a conferir significação aos vestígios deixados pela percepção, elevando-os à categoria de símbolos. A imagem converte-se no significante, cujo significado é o próprio esquema motor.

O final desse estágio é marcado pelas ações que possuem uma estruturação que possibilitarão as

representações propriamente ditas. O educador pode trabalhar situações que promovam ações sensório-motoras com o objetivo de construções simbólicas ou imaginadas.

O segundo estágio: pré-operatório (dois a sete anos)¹⁷

A forma de conhecimento que é construída na passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é marcada pela construção de certas estruturas que permitem a relação do sujeito com os objetos pelas representações intuitivas (imagem, simbolismo da imaginação etc.). No entanto, o sujeito deste período tem de reconstruir, nesse novo estágio (intuitivo ou simbólico), aquilo que fora conquistado no estágio anterior (prático ou sensório-motor). Por não possuir ainda estruturas operatórias que possibilitam as relações com as coisas de maneira mais objetiva (organizar o real em estruturas reversíveis e de conservação, dada uma transformação), a criança fica presa ao simbolismo da imagem e ao caráter estático dos elementos perceptivos.

Uma das principais características do estágio pré-operatório é o pensamento egocêntrico, no qual a criança apresenta um raciocínio centralizado, sendo incapaz de coordenar pontos de vistas e fazer deslocamentos.

¹⁷Certamente a maior parte dos escritos de Piaget tratam mais desse estágio do que dos outros.

Como dissemos, o conhecimento é elaboração progressiva de formas que organizam as coisas porque, do nascimento à vida adulta, há uma relação, do sujeito com essas coisas, que se modifica, pois para a epistemologia genética o conhecimento é construção contínua.

No nascimento, percebemos a criança relacionar-se com as coisas e com a ausência de imagens. Somente na passagem do período sensório-motor para o pré-operatório teremos a construção de certas estruturas que permitem a relação do sujeito com os objetos pelas representações imagéticas.

No período pré-operatório, a criança utiliza-se do simbolismo da imagem¹⁸ característica desse estágio de desenvolvimento do sujeito.

A imagem cumpre papel fundamental para os atos de conhecer, sobretudo em seu aspecto simbólico, embora o pensamento não seja um “amontoado” de imagens¹⁹.

Ora, a hipótese do conhecimento-cópia tem a seu favor o fato de pôr diretamente a tônica sobre as propriedades do objeto e são, com efeito, estas que se trata de atingir, enquanto

¹⁸Além das condutas próprias desse estágio de desenvolvimento, marcadas pela construção da função semiótica ou simbólica.

¹⁹Piaget é um crítico do empirismo, que entende o conhecimento como cópia das impressões. O conhecimento é assimilação. Em relação à crítica de Bergson à inteligência, dizendo que esta opera de forma cinematográfica, ele estaria correto no que se refere à imagem, desconsiderando totalmente a operação e o processo de criação de novidades próprias da inteligência humana.

que, se quisermos assimilar o real às estruturas do sujeito, arriscamo-nos a não atingir o objeto. Simplesmente, o objeto não é mais que um instantâneo recortado no fluxo contínuo das relações de causalidade e o real aparece, mais cedo ou mais tarde, como consistindo, para além das aparências, em sistemas de transformações. Copiar essas transformações não é então possível senão reproduzindo-as ativamente e prolongando-as, o que se resume em dizer que já não há, no verdadeiro sentido da palavra, cópia e que, para conhecer os objetos, é preciso agir sobre eles de maneira a decompô-los e a recompô-los. (PIAGET, 1977, p. 7 e 8).

Uma característica da relação da criança com as coisas no período pré-operatório²⁰ é o pensamento figurativo, pois a criança quando raciocina fica presa à imagem e à percepção, por ausência de pensamento operatório que permite raciocínios coerentes, reversíveis e que possibilitam composições de diferentes elementos em sistemas de classes e relações. Portanto, a relação entre o sujeito e o objeto, nesse período, caracteriza-se pela reprodução das coisas sem as transformações que estas comportam.

Qual é o papel da imagem nesse processo?

Para o empirismo (associacionismo) a imagem é considerada:

1. como um produto da percepção e da sensação (cópia imperfeita das percepções e sensações);
2. elemento principal do pensamento e a conexão das imagens ocorrem por associação:

²⁰de aproximadamente dois anos até sete ou oito anos de idade.

3- como uma cópia, ainda que imperfeita, dos objetos e não um símbolo subordinado a operações do pensamento.

Piaget, fundamentado nos dados da escola de Würzburg e de A. Binet, considera a existência de um pensamento sem imagem (afirmação e negação, relação etc.) e propõe que a imagem não pode ser considerada como constitutiva do pensamento, mas sua auxiliar simbólica. Para Piaget (1977), a imagem é de aparecimento tardio. Só aparece com a construção da função simbólica que permite dissociar significante e significado (caracterizado pelas seguintes condutas: linguagem, jogo simbólico, imitação diferida, desenho, etc).

Segundo o autor:

Ora, se o aparecimento das imagens parece assim ligado à constituição da função simbólica, na sua qualidade de diferenciação dos significantes e dos significados permitindo a evocação dos objetos ou acontecimentos não atualmente percebidos, é sem dúvida, como foi desenvolvido na mesma obra porque a imitação assegura a transição entre o sensório-motor e o representativo e porque a própria imagem constitui imitação interiorizada (PIAGET, 1977, p.11)

A imagem seria, portanto, imitação interiorizada. O caráter sensível desta estaria numa imitação da percepção (cópia símile-sensível). Assim:

Na hipótese, que será a nossa, de um conhecimento-assimilação, o objeto só é

conhecido enquanto conceitualizado em graus diversos. A imagem é sempre o produto de um esforço de cópia concreta e mesmo símile-sensível do objeto, mas esta cópia permanece fundamentalmente simbólica, pois o significado efetivo só se encontra no conceito. Encontramo-nos neste caso diante da mesma dificuldade com que deparamos ao querer compreender as 'palavras' da linguagem, cujo aspecto semântico é solidário de toda conceptualização (PIAGET, 1977, p. 15).

E complementa:

Se a imagem é apenas um prolongamento da percepção, qualquer nova percepção (independentemente dos seus próprios fatores de aquisição) deveria poder traduzir-se em imagem. Se, pelo contrário, a imagem é uma imitação interiorizada, o sujeito imita em regra geral apenas o que compreende ou que está em vias de compreender, o que subordina já a imitação ao funcionamento da inteligência. Por este fato, a evolução da imitação parece constituir um modelo de evolução não-autônoma, não só na medida em que depende da totalidade da inteligência, da qual constitui o pólo de acomodação, mas porque então qualquer nova conduta pode dar lugar a novos tipos de imitação que não derivam diretamente dos tipos anteriores, embora possa haver filiação entre as condutas imitadas. O problema põe-se em termos análogos no que diz respeito às imagens (PIAGET, 1977, p.25).

A representação intuitiva ou simbólica deriva, em parte, da imitação, pois esta fornece, essencialmente, seus significantes imaginados (imagem mental), enquanto o jogo ou atividade lúdica fornece as significações (à medida que

este evolui de um simples exercício sensório-motor para o jogo de imaginação).

No terreno da assimilação e acomodação, há uma passagem de uma assimilação e acomodação sensório-motora para a assimilação e acomodação mental (com representação imagética e imaginada). A representação intuitiva ou simbólica começa, neste sentido, quando há diferenciação entre significantes e significados.

A questão é que os primeiros significantes diferenciados são fornecidos pela imitação, de onde deriva a imagem mental, os quais prolongam a acomodação aos objetos exteriores (uma espécie de interiorização do objeto por meio de uma organização esquemática interna).

Diz Piaget:

Depois de se dissociarem progressivamente, no plano sensório-motor, e de se desenvolverem ao ponto de poder ultrapassar o presente imediato, a assimilação e a acomodação apoiam-se, pois, uma na outra, numa conjunção final que se tornou necessária por causa dessa mesma ultrapassagem; é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica. (PIAGET, 1978a, p.12).

A teoria de Piaget descreve que todo símbolo (ou todo simbolismo) é preparado pelo esquematismo sensório-motor.

A imagem é apenas um significante, isto é, um símbolo constituído na história do sujeito.

Segundo Piaget, existem três espécies de mecanismos figurativos: a percepção, a imitação e a imagem. A imagem, do ponto de vista genético, deriva da imitação. A imagem imitará também os quadros perceptivos, constituindo-se numa espécie de imagem interiorizada. A imagem é uma espécie de figuração esquematizada simbólica. Para ele,

no caso do carácter estático da imagem, há impotência específica da figuração para captar o dinamismo do contínuo, e o simbolismo só intervém para suprir, desta vez num sentido positivo, no que o esquema figural não consegue representar (PIAGET, 1977, p.495).

A imagem funciona como um significante e, portanto, auxiliar simbólico indispensável para o pensamento, mas apresenta-se como elemento estático e figurativo. É o elemento dinâmico do pensamento e seu carácter operatório que possibilita a organização dos dados empíricos em um todo coerente e reversível.

A imagem é organizada pelas operações do pensamento operatório, embora exista uma independência da imagem em relação às operações, pois as imagens se

desenvolvem muito antes do pensamento operatório, porém se transformam e se submetem às operações do pensamento.

Diz Piaget que:

supõe-se, para dar lugar a uma imagem correta [...], um quadro de conservação que assegure a invariância do comprimento e da haste que se encurva ou dos lados do ângulo, que não mudam de forma. A conservação procede, com efeito, de um jogo de inferências e não de representações imagéticas, e é solidária de uma reversibilidade operatória que, neste caso particular, a imagem não ajuda a preparar, mas que age, pelo contrário, sobre as imagens a partir dos 7-8 anos, enquadrando-as num sistema que permite estruturar as transformações (PIAGET, 1977, p. 273).

A imagem é necessária a título de instrumento de representação dos estados e para a compreensão das transformações, porém, ela não possibilita uma representação necessária das coisas, possuindo a função de reprodução (significante).

A imagem não consegue reproduzir transformações de forma coerente e reversível, pois se caracteriza pela imitação estática. Nos casos das reproduções de transformações, é necessário apoiar-se em operações, mas a imagem desempenha um papel indispensável de auxiliar simbólico do pensamento.

Para Piaget a tese da natureza simbólica da imagem deve ser mantida por três razões:

A primeira é que, por muito adequada que seja a estas situações, a imagem mantém-se incapaz de reproduzir a continuidade de uma transformação e limita-se a simbolizar esse contínuo pela sucessão de algumas fases marcantes (o processo 'cinematográfico' de Bergson). A segunda razão é que se a imagem serve para ilustrar as deduções ou inferências, não as fundamenta de modo nenhum e não fornece nenhum elemento de demonstração. Convém, portanto, distinguir no seio da representação imagética, o que é imagem e o que simboliza esta imagem, quer dizer, o jogo das relações concretas (espaciais, físicas etc) entre os objetos: ora, como estes dois aspectos da representação imagética não podem ser ambos, ao mesmo título, constitutivos do pensamento, é porque o sistema de relações consiste num conjunto de significados e as imagens num conjunto de significantes, o que é uma terceira razão para considerarmos a imagem como simbólica. Mas repitamos uma vez mais que, sendo um símbolo um signifiante 'motivado' quer dizer: que se assemelha ao seu significado, este carácter simbólico não impede em nada a imagem do nível operatório de ser cada vez mais fiel (no caso do espaço) às relações (espaciais) que simboliza visualmente (PIAGET, 1977, p. 315).

A criança (de aproximadamente dois anos até sete/oito anos), que representa as coisas, fica presa à imagem, pois falta-lhe a composição operatória que permite atingir o conceito, pois, tudo que a inteligência sensório-motora construiu na ação, será reconstruído na representação (nesse novo estágio) que não possui a dinâmica e as possibilidades próprias do pensamento operatório.

O Educador possui uma riqueza de possibilidades de

atuação com crianças desse estágio: trabalhando os aspectos que envolvem o pensamento inicial, promovendo as reflexões e reproduções pelas imagens mentais, estimulando e valorizando a imaginação infantil, percebendo a importância da afetividade no jogo de faz de conta (jogo simbólico), compreendendo o papel da linguagem e do mundo social na vida etc. No entanto, voltemos às considerações que insistimos: a possibilidade de atuação depende do conhecimento que o educador tenha do processo de desenvolvimento e, nesse sentido, a teoria de Piaget é um referencial indispensável.

O terceiro e quarto estágio: operatório concreto e formal (sete a doze anos e doze anos em diante)

Por volta de sete a oito anos se inicia um terceiro período, o qual encerra a formação das operações iniciais chamadas concretas. Essas operações nascentes cobrem apenas um campo duplamente limitado, pois, só incidem sobre os objetos e não sobre as hipóteses anunciadas verbalmente sob a forma de proposições, e elas procedem ainda por aproximação, em oposição às futuras operações combinatórias e proporcionais, possuidoras de uma mobilidade bem superior. A primeira forma de representação conceitual que marca a passagem dos esquemas sensório-

motores aos conceitos²¹ são os “esquemas verbais”. Os primeiros “esquemas verbais” são sensório-motores em via de conceitualização. Do esquematismo sensório-motor conservam o essencial, isto é, são generalizáveis. O conceito é o resultado do processo de interiorização das ações tornadas reversíveis que possuem a característica essencial de que os objetos assimilados são reunidos em classes ou relações gerais e não apenas conjunto de imagens.

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência, para construir o estágio das representações conceituais, passa de uma relação figurativa (reprodução das coisas sem as transformações que estas comportam) a uma relação operativa (onde se prevê as transformações que as coisas comportam).

A operação é uma espécie de representação das transformações possíveis do real e, portanto, acomodação estável e contínua aos dados experimentais. É uma ação exercida pelo sujeito e ação que se assimila ao dado que diz respeito, apresentando esta assimilação a característica da reversibilidade, isto é, em vez de deformar os objetos, reduzindo-o a uma subjetividade deformadora da realidade, ela os liga entre si mediante conexões suscetíveis de desenrolar-se nos dois sentidos (reversibilidade). As

²¹Os conceitos verdadeiros supõem uma definição fixa, a qual corresponde a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal.

operações constituem a forma de representação dos objetos, que levam em conta suas transformações. Com a construção das operações é possível ao homem estruturar o real (o mundo) de maneira objetiva, pois as operações consistem em transformações reversíveis, podendo essa reversibilidade consistir em inversões ($A-A = 0$) ou em reciprocidade (A corresponde a B e reciprocamente). *“Ora, uma transformação reversível não modifica tudo ao mesmo tempo pois, do contrário, seria sem retorno. Uma transformação operatória, portanto, é sempre relativa a uma invariante, e essa invariante de um sistema de transformações constitui o que denominamos até aqui noção ou esquema de conservação* (PIAGET; J. e INHELDER, 1994, p. 82).

As operações efetuam as transformações, enquanto a imagem funciona como suporte, pois até a representação de uma operação mantém-se figurativa e não se confunde com a própria operação: por mais fiel que seja essa representação, mantém-se uma imitação da operação da mesma forma que um gesto imitativo pode imitar uma ação sem se confundir com ela.

Para verificar a relação entre a imagem e a operação, pede-se à criança que, frente a problemas de conservação da substância, antecipe imageticamente.

A experiência consiste no clássico trabalho de Piaget do transvasamento dos líquidos. Temos dois copos A1 e A2 (com as mesmas formas e dimensões) cheios até um mesmo nível. Lançamos o conteúdo de A2 num copo B mais largo ou num copo C mais estreito e perguntamos se em B e depois em C permanece a mesma quantidade para beber que havia em A1. Os resultados desta experiência são os seguintes: até cerca dos seis/sete anos, em média, as crianças recusam-se a aceitar a conservação por causa da modificação dos níveis. A partir dos sete anos, em média, conservam a substância por meio de argumentos operatórios.

A experiência seguinte consiste em fazer prever o transvasamento dos líquidos, isto é, fazer antecipar o resultado A2 para B e para C.

Os resultados são os seguintes:

1- As crianças menores (de aproximadamente cinco ou seis anos) realizam uma espécie de pseudoconservação generalizada ou “persistência”, mesmo dos níveis, e só renunciam a esta conservação quando colocados frente aos dados experimentais (a quantidade de água é avaliada pela fronteira superior (nível da coluna, independentemente da largura);

2- As crianças em idades intermediárias (cinco/seis anos) conseguem com bastante frequência imaginar os níveis

exatos em B ou em C no caso dos transvasamentos invisíveis, mas antecipando uma não conservação porque, para elas, a conservação ainda implica em permanência do nível (continuam a crer que a quantidade do líquido se mede pelo seu nível, mas por razões de experiência adquirida, sabem prever os níveis por representação imagética: antecipam então uma não conservação e mantém essa opinião em presença dos transvasamentos visíveis.

3- As crianças de sete/oito anos, em média, antecipam simultaneamente os níveis exatos e a conservação, sendo a variação dos níveis entendida como resultado de um jogo de compensações (Ex: o nível é mais baixo porque é mais largo etc).

Os sujeitos intermediários (item 2) são de interesse para os problemas da imagem mental, visto que antecipam corretamente os níveis, continuando a crer que a quantidade de líquidos se mede pelos níveis e concluindo pela não conservação. Analisa da seguinte forma:

Ora, duas espécies de fatos fazem-nos acreditar que estas antecipações de níveis são baseadas numa simples aplicação de imagens reprodutoras devidas à experiência adquirida e não têm ainda nada duma compensação operatória no sentido do termo. O primeiro destes fatos é a frequência dos erros (igualdades misturadas com diferenças ou inversão momentânea das relações mais estreito X mais alto ou mais largo X mais baixo),

não nos casos citados, mas na maior parte dos outros (neles compreendido Clo nas passagens não reveladas). O segundo destes fatos, que é essencial, é que estes sujeitos, apesar de preverem grosso modo que um líquido sobe mais alto num copo estreito e fica mais baixo num copo largo, são unânimes (e sem hesitação) em igualar os níveis quando se trata de quantidades (questão 2) e pronunciam-se então por uma não-conservação. A sua representação imagética, quase correta, não chega a nada para conduzi-los a uma compensação operatória do tipo 'mais estreito X mais alto = mesma quantidade', isto é, que esta imagem se limita a figurar uma relação de legalidade ('quando um copo é estreito a água sobe mais alto', etc.) mas sem atingir a relação causal que consistiria a conservação. Por outras palavras, estes sujeitos limitam-se a imaginar o que puderam ver, quando dos transvasamentos anteriores, mas uma coisa é atingir uma descrição correta das relações e compreendê-las é outra. (PIAGET, 1977, p. 365).

No entanto, a representação imagética dos níveis é necessária a título de auxiliar. A imagem não comporta em si um esquema de compensação. A imagem torna-se antecipadora graças à intervenção num dado momento do desenvolvimento das operações. Estas imagens antecipadoras favorecem o funcionamento das operações.

Segundo Piaget (1977), parecem existir imagens antecipadoras anteriores às operações (por exemplo: a previsão do nível dos líquidos), por certo número de crianças que não atingem a conservação. A criança não conclui, a partir da previsão que faz que exista compensação entre as

variáveis em questão, podemos considerar estas imagens como sendo simplesmente devidas à experiência anterior adquirida pelo sujeito.

A criança pode experimentar muitas vezes que o líquido sobe mais num copo estreito do que num copo largo. A previsão de resultados se deve apenas, nessas situações, a imagens reprodutoras e não antecipadoras. Antes do aparecimento das operações não podemos falar autenticamente em imagens antecipadoras.

Portanto, segundo Piaget:

o pensamento intuitivo é justamente ainda intermediário entre a imagem e o conceito: ele só representa imaginando, por oposição à lógica que representa pela dedução das relações, e o que imagina substitui sempre o geral por um caso particular, que ele lhe substitui a título não somente de exemplo, mas também de participação ou, no sentido estrito, de 'substituto' (PIAGET, 978a, p. 273)

Como dissemos, para Piaget, a imagem é construída pela relação com as coisas, mas numa imitação interiorizada. Sem dúvida, a imagem é uma auxiliar simbólica indispensável, mas o pensamento não seria constituído de imagens agrupadas. Há a necessidade de coordenações gerais que somente a operação pode realizar. A operação é uma espécie de representação das transformações possíveis do real e, portanto, acomodação estável e contínua aos dados experimentais. É uma ação exercida pelo sujeito e ação que

se assimila ao dado a que diz respeito, apresentando a característica da reversibilidade, quer dizer, em vez de deformar os objetos, reduzindo-os a uma subjetividade deformadora da realidade, ela os liga entre si mediante conexões suscetíveis de desenrolar-se nos dois sentidos (reversibilidade).

As operações constituem a forma de representação dos objetos que levam em conta suas transformações. Com a construção das operações torna-se possível estruturar o real (as coisas) de maneira objetiva, pois as operações consistem em transformações reversíveis, podendo essa reversibilidade consistir em inversões ($A \rightarrow A = 0$) ou em reciprocidade (A corresponde a B e reciprocamente). Aos onze/doze anos, afinal, aparece um quarto período, cujo ponto de equilíbrio se situa ao nível da adolescência. Seu caráter geral é a conquista de um novo modo de raciocínio, que não incide exclusivamente sobre os objetos ou as realidades diretamente representáveis, mas também sobre as “hipóteses”, isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações.

O educador dominando os elementos que possibilitam a construção operatória do pensamento, que leva ao conhecimento estruturado pela civilização em sua história, tem

condições de pensar o ensino de conteúdos na matemática, na física, na química, na biologia etc.

III – O desenvolvimento da lecto-escrita segundo Emília Ferreiro

Emília Ferreiro é internacionalmente conhecida por suas pesquisas na área da alfabetização. No Brasil, seu trabalho é base de diversos programas de formação continuada de professores, entre eles, o Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Essa pesquisadora teve como orientador de sua tese de doutorado, o epistemólogo suíço Jean Piaget, na qual pesquisou o caminho psicogenético que as crianças percorrem até serem alfabetizadas, objetivando a compreensão do processo de alfabetização, ou melhor, da construção da língua escrita.

Ferreiro concebe a escrita como um sistema de representação da linguagem, no qual nem os elementos, nem as relações estão predeterminados, mas devem ser construídos a partir da interação com o mundo letrado.

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de decodificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é apreendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. (FERREIRO, 1995, p, 12)

Ao afirmar que o sistema de representação não pode ser apreendido como o sistema de codificação, Ferreiro aponta uma novidade em termos de alfabetização, uma vez que defende a ideia de que a criança, para que chegue a se alfabetizar, deve reconstruir algumas hipóteses referentes à língua escrita, passando pelo o que ela chamou de “erros construtivos”. Assim como Piaget, Ferreiro afirma que o real existe fora do sujeito, mas que é necessário reconstruí-lo para conquistá-lo. “É precisamente isso o que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela” (FERREIRO, 1997, p.78).

E como ocorre tal reconstrução?

Azenha (1995) apresenta as descobertas de Emília Ferreiro por meio de três grandes hipóteses, formadas por cinco níveis sucessivos de compreensão da lecto-escrita. Vejamos.

a) A Hipótese pré-silábica

Durante a hipótese pré-silábica a criança não registra traços no papel com a intenção de representar a linguagem. “O uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizada pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada.” (AZENHA,

1995, p.62). Durante essa fase de reconstrução, a criança compreende a língua escrita como a representação do próprio objeto a que se refere, o que causa certa “confusão” na hora de representar graficamente as palavras. Por exemplo, a criança acredita que para objetos grandes, há que se registrar uma grafia grande e, para objetos pequenos, uma grafia pequena. Se mostrarmos a uma criança dessa fase dois cartões com as palavras trem e anãozinho e perguntar em quais cartões estão escritas essas palavras, ela provavelmente dirá que no cartão no qual está escrito trem há a palavra anãozinho e vice-versa, justificando que trem é um objeto grande e, portanto, precisa ter uma grafia grande, enquanto anãozinho é pequeno e deve ter uma grafia pequena.

Dentro dessa hipótese, há dois níveis de representação: o da escrita indiferenciada e o da escrita diferenciada.

Nível 01 – Escrita indiferenciada – neste nível há pouca diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra. “Dada a semelhança que as escritas têm quando comparadas entre si, o que as diferencia é apenas a intenção do produtor”. (AZENHA, 1995, p. 63). As crianças usam quase sempre as mesmas letras ou caracteres para representar diferentes palavras, apoiando-se na ideia de que o mais importante é

que o tamanho da grafia seja compatível com o tamanho do objeto ao qual se refere. Como uma das primeiras palavras escritas que a criança reconhece é o seu nome, é comum que ela use repetidamente as letras que o compõem.

Nível 02 – Escrita Indiferenciada – “A característica principal das escritas categorizadas como pertencentes a este nível é a tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos.” (AZENHA, 1995, p.66). Segundo Ferreira, as crianças constroem nessa fase duas importantes conceitualizações a respeito da representação gráfica das palavras: a hipótese do número mínimo de grafias e a hipótese da variedade mínima de grafias que não são ensinadas pelos adultos, mas criadas pelas próprias crianças.

A quantidade de caracteres ótima é três, e isto não pode ser atribuído a um ensino sistemático dos adultos alfabetizados, porque um adulto de qualquer das línguas que mencionamos lê palavras de uma ou duas letras. O mesmo ocorre com a hipótese da variedade interna.

Crianças nesse nível acreditam que para que possa estar escrito alguma coisa é necessário haver, no mínimo, três letras. Assim, palavras como “oi”, “eu”, ou artigos como “o”, “a”, não poderiam ser lidos. Em relação à variedade, as crianças acreditam que é necessário haver uma variedade

mínima de letras para que algo possa ser lido, palavras como “arara” e “iô-iô” seriam impossíveis de se ler.

É importante salientar que tais conceitualizações fazem parte do caminho psicogenético percorrido pela criança até que chegue a compreender o sistema alfabético da escrita e que não são “ensinadas” pelos adultos, mas produzidas ativamente pelas próprias crianças.

“A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.” (FERREIRO, 1997, p.85.). Neste caso, já estamos falando da hipótese silábica.

b) A hipótese silábica (Nível 03)

A construção dessa hipótese pela criança marca um momento de grande importância para o processo de alfabetização. “Este nível de aquisição é caracterizado pela emergência de um elemento crucial, ausente nos níveis anteriores: a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.” (AZENHA, 1995, p.72).

Na hipótese silábica, a criança acredita que para cada sílaba falada deve haver uma representação gráfica, ou seja, um caractere. Por exemplo, para escrever a palavra cachorro, como é necessário “abrir a boca” três vezes, porque há três sílabas, é necessário haver três letras para escrever a palavra,

como por exemplo: KXO ou COO ou outras combinações que as crianças considerarem possíveis. Nesta hipótese ocorre o início da fonetização da escrita, que vai culminar com a construção da hipótese alfabética. É importante lembrarmos que ao construir a hipótese silábica, a criança dá um grande salto rumo à alfabetização, uma vez que passa a relacionar a escrita aos sons da fala. Num primeiro momento, as letras ou caracteres utilizados para representar as sílabas podem não ter o mesmo valor sonoro da palavra, mas com o tempo, esse valor será agregado pela criança.

Durante essa hipótese, a criança entrará em conflito com as concepções anteriormente construídas do número e variedade mínima de grafias. O contato com o mundo letrado é de extrema importância para que a criança vá confrontando suas hipóteses com a escrita dos adultos e, a partir dos conflitos cognitivos enfrentados, possa construir novas formas de se entender a língua escrita.

O professor que conhece e compreende as hipóteses construídas pela criança ao longo de seu processo de alfabetização, poderá desenvolver a consciência de que o que a criança comete ao escrever com uma letra para cada sílaba, por exemplo, não é um erro grosseiro, mas um caminho psicogenético rumo à hipótese alfabética.

c) A Hipótese silábico-alfabética (Nível 04)

“O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (FERREIRO, 1995, p.27). Este é um período de transição para escrita alfabética, porém, ainda há a crença na hipótese silábica. “Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido”. (FERREIRO, 1995, p.27).

Neste período a criança irá “misturar” a hipótese silábica com a alfabética e poderá escrever palavras como “PPGAIO” para “Papagaio” ou “ELEFTE” para “Elefante”. Neste caso, não se trata de “comer letras”, mas de construir uma hipótese rumo ao período alfabético.

d) A Hipótese Alfabética (Nível 05)

Ao construir a hipótese alfabética a criança já terá vencido grande parte dos obstáculos conceituais para a compreensão da escrita e poderá realizar a análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (AZENHA, 1995). A partir de então, terá início um novo período de aprendizagem da ortografia e outras especificidades da língua escrita. Ou seja, apesar de já ter compreendido que as palavras são compostas por unidades menores que as

sílabas, as letras, ela ainda poderá cometer muitos erros de ortografia como, por exemplo, escrever “Kaxorro” para “Cachorro”.

IV. Contribuições do Pensamento de Piaget e Emília Ferreiro para a Educação

1. Epistemológica:

Para Piaget, assim como para Emília Ferreiro, a Educação não pode desconsiderar a discussão e a fundamentação epistemológica, pois é necessário dominar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos no sujeito e na história. Sem dúvida, a epistemologia genética de Piaget possibilita reflexões sobre muitos conteúdos escolares, que foram investigados em sua obra (tempo, espaço, velocidade, moralidade, linguagem, número, probabilidade etc).

O problema da inteligência e, com ele o problema central da pedagogia do ensino, aparece vinculado ao problema epistemológico fundamental da natureza dos conhecimentos. As concepções do conhecimento-cópia continuam a inspirar os métodos educativos. Segundo Azenha (1995), “os mecanismos de construção exibidos pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita são os mesmos já observados por Piaget na análise sistemática da

aprendizagem de outros domínios.” (p.88)

Tanto Piaget, como Emília Ferreiro, preocuparam-se, sobretudo, com os processos de construção do pensamento, com o sujeito epistêmico, aquele que se desenvolve e aprende numa relação ativa com o meio no qual está inserido.

O educador que conhecer o processo de desenvolvimento poderá organizar o trabalho de ensino de conteúdos em função dos modos de conhecer ou agir próprios do sujeito. Por exemplo: o trabalho com crianças recém-nascidas ganharia muito se o educador estimulasse os aspectos sensório-motores (descritos acima) ou os aspectos figurativos ou ainda operatórios das crianças e adolescentes dos estádios seguintes.

2. Psicológica:

A partir dos estudos de Epistemologia Genética compreendemos o sujeito como ativo na elaboração do conhecimento o que pede ao educador uma postura e um método que considere a atividade do sujeito (pedagogia ativa).

Há uma necessidade de mudança do ensino tradicional centrado na mera transmissão de conteúdos. Uma primeira mudança seria o recurso dos métodos ativos, que confere à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente uma importância considerável, pois acredita que todo

conhecimento adquirido é reinventado ativamente pelo aluno e não simplesmente transmitido. Neste método, é evidente que o educador continua indispensável, possui conteúdos fundamentais para a educação, mas deve organizar contra-exemplos que levem à reflexão. O que diz esta proposta educacional é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de contentar-se com soluções prontas (deve ensinar conteúdos, mas que sejam assimilados pelos alunos).

A elaboração de um ensino na perspectiva de Piaget e Ferreiro consistiria em falar à criança na sua linguagem antes de lhe impor outra já pronta e por demais abstrata, e, sobretudo, levar a criança a reinventar aquilo de que é capaz, ao invés de limitar-se a ouvir e repetir.

Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos pode ser expresso da seguinte forma: compreender é inventar ou reconstruir por meio da reinvenção.

3. A aprendizagem e o processo de construção do conhecimento da criança e do adolescente

Para a escolha dos métodos didáticos e mesmo para a elaboração dos programas de ensino são de importância decisiva: o desenvolvimento da inteligência ou do conhecimento, o papel da experiência na escola e o

mecanismo das transmissões sociais. Um dos objetivos do ensino é desenvolver a inteligência e, sobretudo, aprender como desenvolvê-la em seus diferentes níveis de ensino (até a forma mais operatória possível). As funções essenciais da inteligência consistem em compreender ativamente e inventar, ou melhor, construir estruturas estruturando o mundo em que vive (como vimos acima).

Para Piaget, a inteligência deriva da ação, não como meras respostas associativas, mas numa associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação (assimilação) muito mais profundas. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas do sujeito.

Sabe-se que a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência, mas que não é suficiente e se apresenta sob duas formas bastante diferentes daquelas que foram distinguidas pelo empirismo clássico: experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração, partindo dos próprios objetos. A experiência lógico-matemática consiste, por sua vez, em agir sobre os objetos mas, no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos como tais, mas das próprias ações que exercem sobre esses objetos.

O processo educativo está necessariamente ligado às

transmissões educativas e sociais, procurando transmitir conhecimentos acumulados historicamente. Na transmissão social, os conhecimentos assimilados são construídos ativamente pelo sujeito em um processo de assimilação e organização consciente dos conteúdos.

Portanto, as investigações de Piaget, Emília Ferreiro e colaboradores mostram que é possível uma análise epistemológica e psicológica do desenvolvimento humano que é de suma importância para o ensino. Nesse sentido, deveriam ser propostos programas e métodos de ensino que levem em consideração os conhecimentos construídos pelos alunos na sua interação com o meio físico e social.

REFERÊNCIAS

AZENHA, M. G. **Construtivismo:** de Piaget a Emília Ferreiro. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

BECKER, F. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem.** Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1983.

DOLLE, J. M. **Para Compreender Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONTOYA, A. D. **Da Possibilidade de Intervenção visando à Reconstrução da Capacidade Representativa de Crianças Marginalizadas**: um Estudo de Epistemologia Genética. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1988.

PIAGET. J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET. J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET. J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

PIAGET. J. **A Imagem Mental na Criança**. Porto: Civilização, 1977.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: Ed. Unesco, 4ª edição, 1976.

Capítulo V

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTO E DESAFIOS PARA A INTRODUÇÃO AO MUNDO LETRADO

Ana Rosa de Oliveira
Gina Sanchez
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTO E DESAFIOS PARA A INTRODUÇÃO AO MUNDO LETRADO

“Um senhor toma o ônibus depois de comprar o jornal e o põe embaixo do braço. Meia hora mais tarde, desce com o mesmo jornal sob o mesmo braço.

Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco de uma praça. Apenas fica só no banco, o monte de folhas se torna outra vez um jornal, até que um rapaz o vê, o lê, e o deixa convertido em um monte de folhas impressas.

Apenas fica só no banco, o monte de folhas se torna outra vez um jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa convertido em um monte de folhas impressas. Depois o leva para sua casa e no caminho o usa para enrolar meio quilo de acelgas, que é para o que servem os jornais depois destas excitantes metamorfoses” (Júlio Cortazar)

Todo material tem o valor que lhe é conferido pelo uso que dele se faz. Um texto é apenas uma porção de letras impressas, até que o leitor se aproprie dele, de modo a saber o que ele diz, dando vida às letras, fazendo-as texto de fato.

Esta apropriação de significados convertida num processo de comunicação (ler e escrever) é uma das facetas da alfabetização. Os alunos precisam conhecer e aplicar os usos sociais da leitura e escrita, pois é nessa amplitude que a alfabetização promove a socialização. Ela possibilita o

estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização impulsiona o exercício pleno e consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

O processo de alfabetização precisa assegurar aos alunos o direito de aprender a ler e a escrever. No entanto, muitas dificuldades vêm sendo enfrentadas neste processo, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são os responsáveis pela formalização da alfabetização e letramento da criança.

Pode-se questionar: de onde surgem essas dificuldades? Quais são as causas dessa crescente deficiência? De quem é a culpa desse fracasso: da família, da escola, do espaço social no qual o aluno está inserido? Dos métodos usados? Da idade de ingresso da criança na Educação Básica?

Em buscas de respostas a esses questionamentos, o presente capítulo pretende proporcionar uma reflexão aos estudiosos e educadores envolvidos com o processo da alfabetização de forma a trazer contribuições de melhorias ao quadro atual do processo da alfabetização, discutindo suas principais dificuldades.

Concepções de alfabetização

Esta reflexão será iniciada oferecendo um painel das principais teorias relacionadas à alfabetização. Para tanto, a educadora Marisa Del Cioppo Elias (2000), em “De Emílio a Emília”, afirma:

De Platão a Montaigne, de Rosseau a Emilia Ferreiro, não há doutrina pedagógica totalmente original. Todas proclamam que a missão do homem consiste em realizar sua essência. As grandes doutrinas ou tendências pedagógicas surgiram na história nos momentos em que preparavam transformações profundas na concepção do homem. Toda doutrina é uma antecipação do futuro, que procede de uma revisão e renovação do conceito de homem (ELIAS, p.05, 2000).

Entende-se aqui por “doutrina” o modo de pensar e proceder. Todas as doutrinas reproduzem parte de um pensamento anterior, uma vez que uma das principais atribuições do processo educativo é promover a apropriação do conhecimento acumulado historicamente.

Dentre as doutrinas sobre alfabetização, torna-se crucial o estudo de Rousseau, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Waldorf, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Harold Gardner, John Locke, Friedrich Fröbel, John Dewey, cujas propostas pedagógicas são centradas na aprendizagem prazerosa, na construção progressiva da

autonomia, nas atividades significativas, na compreensão e desenvolvimento das inteligências e competências, na contextualização de vida e tempo do educando, na formação de valores e atitudes de caráter voltadas a preparação para cidadania. Segundo assevera Nóvoa (p. 168-170, 1992):

Cada século reinterpreta o passado de modo que ele sirva aos seus próprios fins [...] Qualquer que seja o esforço feito para preservar o seu recuo, os historiadores não podem libertar-se inteiramente das idéias preconcebidas mais gerais da época em que vivem. Quando os tempos são calmos [...] estão normalmente satisfeitos com o passado [...] Mas nos períodos mais tempestuosos, quando a vida parece sair dos seus esquemas habituais, aqueles que o presente descontenta ficam igualmente descontentes com o passado [...] O passado é uma espécie de tela sobre a qual cada geração projeta sua visão do futuro e, por tanto tempo quanto a esperança viva no coração dos homens as histórias novas suceder-se-ão.

Nos dias de hoje parece se ter as “expressões da moda”, onde se percebe muitos alfabetizadores mais preocupados com as tendências de época, sem aprofundamentos teórico/prático do processo de aquisição da leitura e escrita. Esta questão reflete a primeira causa das dificuldades na alfabetização advindas da formação docente.

Outra questão é relacionada aos modismos implantados hierarquicamente por ordens superiores que desconhecem os problemas e dificuldades das bases onde se

desenvolvem os trabalhos educacionais. Muitos educadores direcionam esse problema apenas para as escolas públicas, mas esquece-se que as escolas privadas, hoje, trabalham com material didático franqueado por grandes grupos. Em geral, os conteúdistas, que ditam apostilas prontas, estão distantes da realidade onde o professor está realizando seu trabalho com alfabetização. O mesmo acaba “preso” com atividades não condizentes com seu grupo de trabalho, mas tendo que absorver esse modelo por imposição metodológica.

A diferença, nesse sentido, da escola pública e privada é a questão do macro sistema de formação da escola pública que dificulta o contato com superiores e a facilidade do micro sistema da escola privada que permite um acesso mais rápido com os superiores com o aparecimento das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, embora este fator não seja garantia de solução dos problemas.

Das doutrinas surgem os diferentes métodos de alfabetização que também devem ser questionados quanto à sua eficiência. Segundo Cagliari (2009), o melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona.

O professor alfabetizador precisa ter conhecimentos e constantes estudos sobre as hipóteses de leitura e escrita do

aprendiz, saber como o aluno aprende e como pode avançar de um estágio a outro, planejando suas intervenções como base em fundamentação teórica firme, bem ancorada, um aspecto fundamental na educação.

Quando o professor é um bom conhecedor da matéria que trabalha, pode utilizar de suas estratégias de ensino, aplicando assim sua forma de ensinar, assim como os alunos têm seus jeitos de aprender. A heterogeneidade, em vez de atrapalhar, é fundamental em todo processo educativo.

Outras causas podem ser apontadas quando se trata de dificuldades de ensino e aprendizagem, podendo-se ainda citar algumas causas que são comprometedoras de todo um desenvolvimento da aprendizagem se não forem trabalhadas assim que se percebe o problema, acabando por ditar o fracasso da alfabetização.

Em se tratando das questões do ensino, o professor que se prepara com estudos contínuos sobre a alfabetização, aprofundando métodos e estratégias, promove uma alfabetização que vai além da memorização de símbolos gráficos, convertendo-se numa expressão mais ampla de comunicação, estruturando uma prática pedagógica mediadora.

O maior objetivo da alfabetização escolar é possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores

competentes- comprometendo-se coma construção de uma escola inclusiva. A condição sócio econômica não pode mais ser encarada pela escola pública como um obstáculo intransponível que, assim, perversamente reproduz desigualdade.É fato que as famílias que compõem a comunidade da escola da rede pública, em sua maioria, não tiveram acesso à cultura escrita. Isso não apenas torna-a mais complexa a tarefa da escola de ensinar seus filhos a ler e escrever, como também faz dela um dos poucos espaços sociais em que se pode intervir na busca da equidade para promover a igualdade de direitos de cidadania. E saber ler e escrever é um direito fundamental do cidadão.

Hoje sabemos que a concepção de escrita não é vista como um código que deve ser decifrado. Entendendo a escrita como linguagem, meio de comunicação e a escola deve propor atividades que tenham significado para que as crianças vejam sentido em aprender.

A escola precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não tem acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita.

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber Ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-lo, do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

Ao eleger o que e como ensinar, é fundamental levar em consideração esses fatos, não mais para justificar fracassos, mas para criar as condições necessárias para garantir a conquista e a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos.

A língua é um sistema discursivo que organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada, dos diferentes textos. No entanto, uma condição básica para a leitura e a escrita com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas estão, por exemplo, compreender a diferença entre escrita alfabética e outras formas gráficas, o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras e seus nomes, dominar convenções gráficas como alinhamento da escrita e a função da segmentação entre as palavras nos textos.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita podem e devem ser

trabalhadas de forma concomitante. Afinal, já sabemos que não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem. Por outro lado, sabemos também que apenas a aquisição do sistema alfabético não garante a possibilidade de participar com sucesso das práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral.

Vale lembrar que o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não são um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos.

Conclui-se então que, quanto maior o acesso do aluno à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua ele terá. Isto explica o fato de os alunos com menor acesso à cultura escrita serem aqueles que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que lhes dê condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita.

Uma alfabetização voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita requer alguns princípios básicos:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam aprender bem para desenvolverem-se integralmente;
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- O professor precisa ser um exemplo de leitor e escritor para os alunos;
- Formar agrupamentos produtivos, considerando conhecimentos e características pessoais;
- Trabalhar com diversidade textual;
- Utilizar diferentes fontes de registro;
- Planejar atividades alfabetizadoras desafiadoras, centradas na resolução de problemas e,
- Partir dos conhecimentos prévios de cada aluno.

Aos alunos tem-se atribuído grande culpabilidade referente aos fracassos no processo de aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, os problemas de aprendizagem também podem ser advindos da má formação do professor e serem considerados “problemas de ensinagem”. Por isso, a que se pensar muito nas práticas pedagógicas do professor frente a sua função de mediador do conhecimento e do educando.

Práticas de alfabetização

É sabido que na Educação as “receitas” não existem, o que vale a pena compartilhar são as práticas de alfabetização que já estão validadas por terem sido colocadas em prática em situações didáticas diversas, com o foco em alunos diferentes.

Mesmo antes de saber ler convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Descobrir em qual nível cada uma está é um importante passo para os professores alfabetizadores levarem todos a aprender. As pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no fim dos anos 1970 e publicadas no Brasil em 1984, mostram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita, resolvem problemas e elaboram conceitualizações.

No livro *Aprender a Ler e a Escrever*, de Teresa Colomer (2002) ressalta-se que as hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita. O desenvolvimento ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções.

Pautado nesta autora, podemos elencar as seguintes hipóteses de escritas que as desenvolvem enquanto desenvolvem o processo de alfabetização:

NÍVEL DE ESCRITA		CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLO
P R É S I L Á B I C A	Garatuja	Predomínio de rabiscos e pseudo-letas, que tentam imitar as grafias convencionais.	
	Escrita sem Controle de Quantidade	A escrita ocupa toda a largura da folha ou espaço destinado à escrita.	ALFURIGO EIDXO LEJRIGMO AJOLE LAORIFJW KFUJH
	Escrita Unigráfica	Utilização de apenas uma letra para representar a palavra.	A J G
	Escrita Fixa	Utilização de uma mesma série de letras numa mesma ordem para escrever palavras diferentes. Às vezes utiliza letras do próprio nome.	ALNI ALNI ALNI
	Quantidade Variável Repertório Fixo	Utilização da mesma série de letras, variando a ordem e a quantidade.	ATMSAT MTS SAMT
	Quantidade Fixa Repertório Variável	Utilização da mesma quantidade de letras, mas muda o repertório ou a ordem.	LENS KINV VINK
	Quantidade Variável Repertório Variável	Utilização de letras e quantidades diferentes para diferenciar uma palavra da outra.	NDHGIR IJFUFO KGOEJDUF K
S I L Á B I C A	Quantidade e Repertório Variáveis com Valor Sonoro no início e/ou fim	Escrita com letras e quantidades variadas com algum valor sonoro nas extremidades.	IGSKFUEJF HO PJSFHSKS A UJDIJHDSH O
	Sem Valor Sonoro	Uso de uma letra para cada sílaba, sem preocupação com o valor sonoro correspondente	NDOE JUP FE
	Com Valor Sonoro nas Extremidades	Utilização de uma letra para cada sílaba, com correspondência do som no início e/ou fim da palavra.	IJFO PJA GO
	Com Valor Sonoro	Uso de uma letra para cada sílaba com o valor sonoro correspondente à vogal ou à consoante.	BGDO – IHDO POA – IPA SO - UO
S I L Á B I C A	Silábico em Conflito	Conflito relacionado à quantidade de letras. Correspondência ao valor sonoro, porém com acréscimo de letras para imitar a escrita alfabética (causa a impressão de regressão ao Pré-Silábico).	BGDOGEF RS POCHSJD SOKL ISIS
	SILÁBICA-ALFABÉTICA	Estabelece relação entre a fala e a escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.	BIHDRO PIPOK SUO BIZ
	A L F A B É T I C A	Sem Convenções Ortográficas	BIHADERO PIPOK SUKO BIZ
A L F A B É T I C A	Com Algumas Convenções Ortográficas	Escrita alfabética, com observação eventual das regras ortográficas	BIGADERO PIPOKA SUCO BIZ
	Ortográfica	Escrita alfabética respeitando as convenções ortográficas	BRIGADEIR O PIPOCA SUCO BIS

Fonte: Equipe Pedagógica da Escola Municipal Professora Maria Alice Pasquareli – São José dos Campos – SP.

O professor alfabetizador tem uma tarefa imprescindível: descobrir o que cada aluno sabe sobre a escrita. É a chamada sondagem ou diagnóstico inicial da turma, que permite identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças têm e com isso adequar seu planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Depois deste levantamento é possível preparar atividades e situações didáticas que contribuam com o avanço dos alunos.

A seguir, algumas delas serão apresentadas:

1- Se a criança ainda não estabelece relação entre a fala e escrita, é fundamental criar situações de aprendizagem, como “ler” textos cujo conteúdo sabem de cor, recebendo previamente a informação de qual texto é, para que possam tentar ajustar o que sabem ao que está escrito com apropriada escrita – a chamada leitura de ajuste;

2- É importante, também que as crianças trabalhem com colegas que já compreendam que há relação entre a fala e a escrita, mas que ainda não estejam alfabetizados – chamamos de agrupamento produtivo, onde crianças se agrupam por estarem em níveis de aprendizagem diferentes, mas próximos;

3- Ditar listas de palavras com o mesmo campo semântico (nomes de frutas, coisas que se encontram na escola, itens de uma festa de aniversário etc);

4- Oferecer atividades onde as crianças possam escrever trechos de textos de memória, cantigas;

5- Oportunizar para que as crianças escrevam como souberem, mas da melhor forma possível, justificando a escrita através da leitura – o erro,aqui, é construtivo;

6- Oportunizar leituras para os alunos, lendo para eles diariamente;

7- Deixar que discutam com os colegas as escritas que realizarem;

8- Rer o texto, frases ou palavras com os alunos, para que eles leiam exatamente o que escreveram e não o que queriam ter escrito;

9- Orientar a leitura de cada aluno, fazendo-os ler acompanhando com o dedo ou o lápis, localizando letras, sílabas e palavras;

10- Peça para seu aluno identificar em lista a palavra solicitada por você, professor;

11- Recitar/cantar o que está no texto, escolhendo algumas palavras a serem localizadas pelas crianças;

12- Solicitar aos alunos que expliquem como procederam para encontrar as palavras solicitadas;

13- Trabalhem com adivinhas, as crianças ficarão motivadas para escrever as respostas;

14- Dê pequenos textos, com frases fora de ordem para que a crianças as ordenem e justifiquem porque fizeram de determinada forma;

15- Com as letras móveis, pedir que “montem” a palavra, a frase, a poesia. Importante deixar só as letras necessárias, nem mais, nem menos, sabendo que não deve sobrar ou faltar letras – isso para a criança é uma “dica”;

16- Faça atividades de leitura com quadradinhos: a criança deverá ver as palavras soltas, com alfabeto móvel, e ter que encaixá-las nos quadradinhos, letra a letra, de todas as palavras apresentadas. Você deve ler com a criança, em seguida, o que ela construiu;

17- Ofereça palavras e figuras: a criança deverá observar as palavras da lista para procurar o nome equivalente à figura;

18- Deixe a criança discutir com o colega para encontrar o nome procurado;

19- Ofereça à criança a possibilidade de copiar a palavra considerada correta e caminhe com ela para ajustar a escrita, se necessário;

20- Preencher cruzadinhas com figuras e palavras também é uma boa atividade. Na ponta de cada linha de

quadrinhos, deve existir uma figura, sempre observando o mesmo campo semântico. A criança deverá preencher os espaços com as letras adequadas e discutir o que fez com um colega. Como variação, esta atividade pode ser realizada em duplas, considerando um agrupamento produtivo;

21- Para ordenar texto, leia ou informe qual texto será ordenado e, quando for um texto em versos, por exemplo, recite ou cante com as crianças antes da atividade;

22- Você, professor, pode escrever junto com a criança, ou a criança com uma outra criança, alternando-se a vez de escolher qual letra colocar para formar a palavra;

23- Pode-se ter os nomes escritos de meninas e meninos da classe, em duas listas separadas, uma ao lado da outra, para consultar sempre que preciso;

24- Deixe as crianças encontrarem os nomes dos colegas que irão fazer uma determinada tarefa naquele dia;

25- Permita-os encontrar nomes parecidos: Gabriel/Gabriela, Ana Maria/Ana Laura, Luiz/Luiza etc

26- Possibilite a eles fazerem uma lista de aniversariantes de cada mês; ao escreverem os nomes dos colegas, perceberão muitas informações sobre o sistema de escrita,

27- Deixe a sala ser espaço e cenário de alfabetização: as cadeiras e carteiras devem servir ao tipo de atividade que

planejou. Não há regras em sempre deixá-las em filas ou em duplas/grupos. O mobiliário será distribuído na sala de acordo com a finalidade do trabalho que você, professor, planejou;

28- Não se esqueça que a sala de aula não pode ser confundida com decoração de festa infantil. O que isso quer dizer? Quer dizer que personagens infantis podem ser lindos e agradar as crianças, mas não compõem um ambiente alfabetizador. Tenha o alfabeto em local visível, tenha nomes escritos em tiras de cartolinas nos objetos da sala, isto sim, ajuda a criança a “entrar no mundo” letrado.

Vale aqui ressaltar a questão da “melhor letra” a ser trabalhada na alfabetização. Por que será que esta preocupação toma espaço na vida de pais e professores? Por que a preocupação com a letra cursiva bem quando as crianças estão se alfabetizando?

Sabe-se que os pais, muitas vezes, esperam pelo momento da sua criança escrever com a letra cursiva e aí sim, os consideram alfabetizados. Os argumentos passam por esta cobrança.

Por estudos na área sabe-se que a melhor letra para uma criança quando ela está se alfabetizando é a letra de forma, especialmente a maiúscula ou a “bastão”. Por quê? Porque torna possível observar as letras separadas umas das

outras, o que permite refletir sobre quais e quantas letras tem uma palavra.

A criança que está em processo de alfabetização, vendo a palavra escrita em letra cursiva, fica em dúvida onde começa uma letra e termina outra. Uma das finalidades da letra cursiva é fazer com que a escrita fique mais rápida, o que não é útil a uma criança em processo de alfabetização. Não é a rapidez que ajudará a criança a escrever/ler de forma correta, então, a letra de forma deverá ser a grande aliada neste momento. Este traçado (a cursiva) é um importante recurso gráfico em situações de produção de gêneros textuais que implicam comunicação mais pessoal (bilhete, carta, recado, diário...), mas não pode ser critério único que diagnostique ou não a evolução da alfabetização.

O mais importante é que o professor acredite realmente na capacidade de cada aluno em aprender. Isto é fundamental!

CONCLUSÃO

A alfabetização e o letramento são processos complexos e dinâmicos, que se complementam a medida que o aluno (indivíduo) é inserido à uma cultura regida por normas e condutas próprias, que ao se confrontarem com a estrutura

codificada da escrita são amplamente aperfeiçoadas, ampliando assim as competências e habilidades já existentes.

O professor alfabetizador deve ser um profissional de formação ilibada e ter discernimento que seu trabalho sofrerá inúmeras interferências, na maioria ele não conseguirá intervir sozinho, dependerá da família, profissionais da saúde, entre outros, necessitando estabelecer relações de parceria entre toda a comunidade educativa (escola, família e sociedade).

As atividades aqui propostas não são receitas, como já foi dito, mas são possibilidades de atuação de professor e alunos, onde esta parceria feita com responsabilidade e conhecimento, fará toda a diferença.

Hoje existem obras e propostas dos próprios governos, como o Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo (obra base para as orientações oferecidas neste texto) que preza pelos estudos sistemáticos por parte dos professores que tem nas mãos a tarefa de alfabetizar. Destes profissionais se espera e se oferece uma formação continuada para que ele tenha clareza da importância do seu trabalho.

“Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente” (Telma Weisz, 2000)

REFERÊNCIAS

CAGLIARE, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ.BU*. São Paulo: Scipione, 2009.

COLOMER, Tereza. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática. 2000.

Capítulo VI

PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Relma Urel Carbone Carneiro
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Eliana Marques Zanata

PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

O trabalho junto a alunos com deficiência na escola comum é algo que podemos considerar relativamente novo, se levarmos em conta o longo período de exclusão escolar que eles viveram durante séculos. No Brasil, falamos de inclusão escolar há pouco mais de quinze anos, mais especificamente, após a Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), o que nos retrata um tempo curto para as grandes mudanças conceituais que tal perspectiva requer.

O profissional da educação capacitado para gerenciar tal realidade não se faz de uma hora para outra, nem do dia para a noite, nem tampouco sozinho. A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, as informações e sugestões advindas da busca de soluções, a observação de outros modelos, enfim, vários são os caminhos que deverão ser trilhados.

Carregamos uma carga sócio-cultural diante da diferença que justifica atitudes de incoerência entre o discurso e a prática, fruto de concepção equivocada. Em tese, é fácil adotar o discurso do direito à educação para todos, porém, na prática, às vezes, falta-nos a segurança que deveríamos ter.

Práticas escolares rotineiras não se transformam num passe de mágica. É preciso que a equipe escolar reflita sobre essa nova condição, para transformar a escola em inclusiva, inteirando-se de como esse processo acontece, e aonde queremos chegar. Para isso, devemos abordar a formação inicial e, também, em serviço, já que não dá para se pensar na construção da escola inclusiva sem que se instrumentalizem seus construtores (CARNEIRO, 1996).

A legislação tem abarcado avanços nessa área, porém, ainda não garante o entendimento de seu significado à população interessada. Faz-se necessária a preparação dos líderes escolares para lidar com as mudanças indispensáveis.

A construção da escola inclusiva engloba uma variedade de vertentes em que vários aspectos precisam ser considerados. Conforme Aranha (2001) a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao espaço comum na vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Ela amplia tal conceito, considerando que esse processo tem de estar fundamentado no reconhecimento e na aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

Pensar e realizar a inclusão escolar não é apenas compreender a presença da diversidade em sala de aula; é preciso, acima de tudo, que haja reestruturação pedagógica e administrativa da escola, elaborando coletivamente uma proposta pedagógica que realmente priorize a inclusão.

Ao considerarmos a inclusão escolar, percebemos que várias modificações precisam ser realizadas para que possamos atingir tal meta. A garantia do acesso e da permanência de crianças com deficiência na escola requer, conforme inscrito na LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59, entre outros aspectos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização que sejam específicos para atender às suas necessidades.

O alcance de uma escola realmente acolhedora deve superar o aspecto social e englobar a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Liderados pelo diretor, cabe a todos os profissionais, sobretudo ao professor, a participação efetiva no trabalho coletivo para alcançar resultados positivos em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Numa perspectiva de gestão participativa, este tem importante papel a desempenhar na construção das escolas inclusivas.

Conforme apontado na legislação brasileira (BRASIL, 2000, p.12-13), é responsabilidade da Direção das Unidades Escolares (U. E.):

Permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade.

Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo.

Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos.

Viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional.

Portanto, a inclusão escolar só se efetivará com qualidade, se medidas administrativas e pedagógicas forem tomadas pela equipe gestora do sistema e da escola, tendo como certa a perspectiva de gestão democrática e participativa.

Os diretores escolares são peças-chave no contexto sócio-político para garantir a implementação de uma escola inclusiva. Brotherson et al. (2001) realizaram pesquisa com professores do ensino comum e especial, abordando o papel do diretor em relação à inclusão escolar. Os resultados apontaram que todos os participantes consideraram que uma liderança firme por parte do diretor é fundamental para o sucesso de programas inclusivos, porém, o diretor tem sido

pouco responsável por fornecer o apoio de que as crianças e os professores necessitam.

O papel do diretor escolar no processo de inclusão pode-se apresentar de uma forma mais burocrática e, portanto, distante da prática pedagógica. Nesse sentido, é preciso pensar em um novo modelo de escola e gestão para garantir o sucesso da inclusão. É importante também que o diretor apresente conhecimentos e habilidades que favoreçam a integração, a aceitação e o sucesso de estudantes com deficiência em classes comuns de escolas regulares. Como líder da escola, o diretor influencia diretamente na “alocação de recursos, equipes, estruturas, fluxo de informação e na operação de processos que determina o que deveria e o que não deveria ser feito pela organização” (NANUS, 1992, p. 142).

Para uma inclusão ser bem sucedida, primeiro e antes de tudo, tanto professores quanto diretores devem mostrar confiança e atitude positiva frente ao princípio do atendimento educacional sistematizado, planejado e registrado em relação à diversidade presente na escola.

Vários caminhos são possíveis e necessários, quando se busca a construção de um modelo inclusivo. Temos acompanhado, em outros países, o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de

unir o trabalho já existente, característico do ensino comum, ao trabalho específico, comumente chamado de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola.

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas, incluindo o estabelecimento de redes de apoio, em parcerias com outros setores da comunidade, como saúde, assistência social, esporte e lazer, com a própria equipe escolar, ou ainda, entre o professor da classe comum e o professor especializado. Esta rede, para efetivar sua proposta de trabalho, necessariamente, tem de ser sistematizada formalmente, por meio do registro de sua intencionalidade no projeto político-pedagógico, o qual expressa a política que norteia o trabalho da equipe.

A colaboração entre pessoal administrativo e docente envolve a definição de papéis do diretor e dos professores da educação comum e especial, de forma que a proposta do projeto político-pedagógico assuma a responsabilidade sobre todos os alunos, inclusive os com deficiência, apoiando-se no trabalho coletivo da equipe.

Uma ação importante que o diretor deve assumir é articular a equipe escolar para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, pois uma escola que se pretende inclusiva deve ter como meta no seu projeto essa opção

explícita, uma vez que ele constitui o documento de planificação escolar com duração de longo prazo, abarca todos os aspectos da realidade escolar, é democrático quando elaborado de forma participativa e centrado nas questões que envolvem ensino e aprendizagem.

Mas isso não basta. Nessa construção é preciso uma posição política clara dos envolvidos no processo de elaboração e execução e, mais que isso, estarem todos imbuídos do valor de articulação da prática, memória do significado das ações e de referenciais que sejam indicadores dos rumos que se espera para a escola.

Podemos, então, definir o Projeto Político-Pedagógico como sendo o registro do Planejamento Global da escola, que expressa sistematização do processo coletivo, o qual define a ação educativa que se pretende realizar. Não se pode perder de vista que ele constitui o elemento de organização e integração da atividade prática da escola, configurando-se como uma tentativa de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento educacional.

É importante que se atente para que, ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico, não se estabeleça visão simplista e idealista que não saia do campo das ideias, em que se acabe valorizando apenas os postulados filosóficos e

as boas intenções; outra armadilha é a de se fazer propostas de alteração da realidade, sempre a longo prazo.

No ideal de professores, gestores e comunidade, durante o processo de construção, é preciso refletir a respeito das diferentes esferas da escola sobre estratégias de coordenação, atividades de sala de aula e procedimentos administrativos. Ao se estabelecer essa prática reflexiva, certamente, há muito mais probabilidade de se cumprir um programa como consequência de objetivos (metas) e, principalmente, apresentar cumplicidade entre proposta e execução.

O caminho que a escola busca seguir reflete a política pedagógica que caracteriza seu perfil. Em uma escola autoritária, a política de trabalho é imposta, não é discutida, fica centralizada no diretor e a atende a um ideário, na maioria das vezes, pessoal e não social e coletivo. Se democrática, a política pedagógica da escola não tem o valor centrado no papel. A teoria, quando assumida, transforma-se em “força de ação material” de livre expressão; a postura ética é transparente em sua hierarquia, o gestor cobra coerência dos professores e vice-versa e, o mais importante, as críticas são aceitas com o propósito de superar as contradições e exigem que as ações sejam intencionais e conscientes.

Assim, cabe não confundir no registro do planejamento, as metas, as regras e as responsabilidades. O Projeto Político-Pedagógico então, nessa perspectiva, distingue claramente Projeto Político-Pedagógico de Regimento Escolar (regulador das ações) e suas correlações. Ele expressa o desejo e o compromisso do grupo enquanto dimensão e ação dos campos de atuação no espaço escolar: gestores, professores e comunidade. Expressa com clareza os objetivos da mantenedora (pública ou privada), preservando a unidade da caminhada, e há identificação dos atores com a execução, uma vez que a equipe escolar vive intenso processo dialético em busca de consecução das metas.

Um Projeto Político-Pedagógico não é estático; as mudanças no decorrer de sua execução são consideradas progressivas e necessárias e não são pejorativas, nem vistas como efeito de falhas de programação. As discussões permanentes mantêm os envolvidos em conflito, pois só assim novas perspectivas são abertas e não se constituem em rotina reprodutivista.

É sabido que muitos são os entraves enfrentados no dia a dia da escola na proposta e execução de um Projeto Político-Pedagógico inclusivo. A lista é infundável, mas os mais contundentes são:

- Comodismo por parte dos envolvidos

- Imediatismo: há pressa, desprezo pela fundamentação teórica e ânsia pela prática

- Perfeccionismo: chegar a um projeto pronto e acabado, sem espaço para flexibilização e ajustes

- Falta de esperança e confiança na etapa de execução. Nunca dá certo!

- Excesso de formalismo: reduzir o projeto a uma sequência de passos para cumprir determinação burocrática

- Mera reprodução da palavra de ordem da moda: “Coletivo – cada um faz uma parte”

- Falta de habilidade para desenvolver trabalho em grupo – definir grupo

- Rotatividade de professores e direção na escola – perda de rumos e planos

- Autoritarismo profissional

- Ação gestora permite que os envolvidos falem, discutam e acreditem. O texto final é produzido com palavras genéricas e “bonitas”

- Utilização inadequada do tempo para encontro, reflexão, elaboração e acompanhamento.

Nessa perspectiva, torna-se impossível ficar inerte frente aos entraves que encontramos, já que há inúmeras formas de contorná-los:

- Considerar a realidade, a situação da escola que temos e o confronto com o que queremos e com o que precisamos construir

- Construir ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesse pelos outros como condição de envolvimento

- Conduzir um trabalho para compreensão da realidade, dos conceitos de aprendizagem, ensino e contextualização

- Ter currículo significativo organizado por competência, e de áreas de conhecimento interligados

- Superar a fragmentação do processo, feito burocraticamente e cheio de belas palavras, por meio de elementos significativos ao professor

- Estabelecer, com a equipe, palavras de ordem e trabalho: respeito, responsabilidade, cumplicidade e ética profissional

- Propor ações e abrir espaços que conduzam o corpo docente a refletir sobre a função da escola e as representações que permeiam as relações no âmbito escolar.

O Projeto Político-Pedagógico deve, efetivamente, deixar de ser visto com função burocrática, formalista e autoritária e ser assumido como forma de resgate do trabalho, de superação da alienação, de reapropriação da existência (VASCONCELLOS, 2005).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos propostos e tornar o Projeto Político-Pedagógico inclusivo, temos ainda várias recomendações sobre ideias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas. A primeira e fundamental seria levar professores e diretores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante e crítica do funcionamento da escola para atender a uma comunidade comum (FRIEND, 2002).

Além da noção do compromisso de toda a equipe escolar para colaboração, outro fato importante é que a equipe seja capaz de dimensionar e identificar as necessidades, mudanças e variação nas regras para, a partir daí, planejar os passos específicos e recriar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Isto se concretiza na efetiva atuação dos conselhos de classe e série, conselho de escola e associação de pais e mestres. Cabe a esses colegiados a tomada de decisões importantes a respeito da escola, pensando em estratégias, auxiliando na resolução dos problemas e estabelecendo ações afirmativas frente ao processo inclusivo.

Entretanto, o maior desafio para colaborar com a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico na escola tem sido o tempo. Não o tempo para trabalhar juntos, mas o tempo para construir comunicações – para conversar.

Tempo é um precioso recurso também no ambiente escolar. Professores precisam de tempo para planejar e preparar as atividades das aulas, articular o ensino e colocar suas expectativas em relação ao sucesso de seus esforços. Neste sentido, os diretores podem atuar diretamente na organização da rotina escolar de forma que ela propicie condições para que os professores possam dispor de tempo para estruturação de ações colaborativas.

Outro desafio refere-se ao entendimento sobre *colaboração* que os diretores têm. Às vezes, não compreendem sua complexidade, conseqüentemente, não estão seguros de como ela pode ser construída e qual é o tipo de atitude profissional necessário para fazê-la acontecer; até mesmo diretores bem intencionados podem tomar atitudes que criam barreiras e não facilitam a colaboração (FRIEND, 2002).

Para favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas envolvidas na colaboração, é fundamental o papel dos diretores que precisam servir, primeiramente, como exemplo, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional das pessoas que se acham incapazes de desenvolver novas habilidades. Também devem dar suporte para fortalecer e encorajar professores que apresentem as habilidades desejadas. Isto é importante para apoiar o

conjunto de esforços, promover a colaboração na equipe, e garantir que os participantes tenham o apoio de que precisam para superar os desafios que possam surgir.

A elaboração e a execução de um Projeto Político-Pedagógico verdadeiramente inclusivo dependem do estabelecimento de ações colaborativas, não só no aspecto informal, mas também nas ações que devem ser formalizadas. Sobre esse aspecto, vários autores têm discutido que o apoio administrativo é o fator principal para o sucesso de programas inclusivos nos quais a colaboração é almejada (RIPLEY, 1997).

Federico, Herrold e Venn (1999), tomando como exemplo o relato de uma experiência de sucesso, ressaltaram que todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem-se dedicar à educação com excelência a todos os alunos. Eles enfatizam que, no início, o diretor pode ajudar, esclarecendo os motivos pelos quais a escola deve implementar a proposta de inclusão; depois, assegurando os serviços de apoio, materiais e recursos necessários para o sucesso do programa, e entendendo que tudo isto deve ser prioridade.

O diretor deve, também, estar prontamente disponível a ajudar, trabalhando para encontrar soluções para os problemas que forem surgindo. Mas, segundo esses autores,

o principal é que o diretor confie no julgamento profissional dos professores e lhes conceda alto grau de autonomia. Para isso precisa saber escutá-los e ajudá-los a implementar o programa de inclusão escolar. Toda essa ação deve estar registrada no Projeto Político-Pedagógico.

Capellini (2004) desenvolveu um estudo sobre as possibilidades de trabalho colaborativo no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Um dos caminhos trilhados pela autora foi a utilização do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para discussão sobre o ensino colaborativo com a equipe escolar. Como avaliação, ao final do estudo, foi solicitado aos professores que elencassem mudanças prioritárias em suas escolas. Entre outras sugestões, podemos destacar: eleição direta do diretor pela comunidade, participação plena dos professores nas reuniões, avaliação da direção da escola pelos professores, pais e funcionários, maior acompanhamento do diretor acerca do trabalho da escola e que as decisões fossem tomadas coletivamente e nunca impostas.

A necessidade de mudança da prática da equipe escolar fica evidente nesses comentários: é preciso atuação mais próxima da equipe, e que o diretor seja um membro de apoio com o qual professores, funcionários, alunos e comunidade possam efetivamente contar.

Weiss e Lloyd (2003) relataram, em um estudo de caso, os componentes ou fatores que influenciam os papéis dos professores de educação especial no coensino em sala de aula, destacando que seria possível que diretores e planejadores pudessem decidir sobre quais recursos seriam necessários para implementar um programa de coensino que atendesse às necessidades dos estudantes.

Em um Projeto Político-Pedagógico inclusivo é necessário que se estabeleçam algumas instruções e estratégias que possam ser utilizadas como ferramentas para avaliar as experiências e percepções das equipes de ensino colaborativo, de modo a validar práticas colaborativas de sucesso e a identificar quais delas precisam ser revistas; primordial, também, é o estabelecimento de um processo de avaliação contínuo do trabalho dessa equipe.

Ripley (1997) aponta que colaboração envolve compromisso dos professores que trabalharão juntos, dos gestores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve, também: tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, acima de tudo, persistência. Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e gestores a participarem de *workshops*, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo.

O clima escolar torna-se importante fator para a crença dos professores de que seu trabalho é eficiente, e os diretores são os principais responsáveis em estabelecer esse clima favorável. Assim, devem fornecer atualização em serviço para seus professores, mas para isso eles também precisam ser qualificados. É preciso que haja um canal de comunicação claro, e que o diretor seja um verdadeiro comunicador, gerente eficiente, político astuto e planejador estratégico, além de advogado, para propor os melhores serviços possíveis, visando ao fortalecimento da equipe, conhecendo as necessidades dos pais e colaborando com outros gestores.

A elaboração e o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico inclusivo requerem, na prática, que os diretores desempenhem o papel de líderes educacionais. A transformação da escola em escola inclusiva ou a criação de uma nova escola que seja inclusiva, que aceite a diversidade e a entenda como fator positivo, passa obrigatoriamente pela ação do planejamento estabelecido por e para essa escola.

Quando o Projeto Político-Pedagógico torna-se agente de modificação de uma escola tradicionalmente excludente, para uma escola verdadeiramente inclusiva, passa a aceitar, respeitar e incentivar as diferenças, entendendo-as como importantes no desenvolvimento da cidadania de todos os seus alunos. As mudanças necessárias não são simples nem

fáceis, é preciso que haja interesse pessoal e coletivo em mudar o rumo.

A escola inclusiva que se pretende criar não tem metas e padrões previamente estabelecidos como acontece na escola tradicional. Ela tem clareza do que precisa ser eliminado, como qualquer tipo de discriminação que impeça um aluno de ter sucesso. No entanto, suas metas e objetivos específicos precisam ser construídos paulatinamente dentro de cada unidade escolar, considerando suas características e especificidades únicas.

Enfim, educação, atualização e socialização profissional são necessidades importantes para equipes escolares compostas de educadores jovens e veteranos. É preciso introduzir métodos que aumentem os resultados dos estudantes, principalmente daqueles com deficiência, por meio da indução ao desenvolvimento profissional.

Reverendo o projeto pedagógico no contexto da educação inclusiva

Na perspectiva da Educação Inclusiva, refletir sobre a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico exige reunião da equipe escolar para avaliar as ações planejadas e desenvolvidas ao longo do período previsto, primeiramente, com base na avaliação diagnóstica do que ocorreu em etapas

anteriores²². Assim, o grupo deve identificar as dificuldades encontradas e não resolvidas, direcionando possíveis ações que possam minimizá-las. Deve, também, retomar as ações que se revelaram positivas, favorecendo a concretização dos objetivos estabelecidos.

Desde que o PPP foi prescrito na LDB/96, em seus art. 12, 13 e 14 item I, as autoridades educacionais tomaram a decisão *política* de que eles sejam criados nas escolas, e tem sido objeto de preocupação dos educadores na luta em prol de uma escola democrática.

Ser democrática, atualmente, define-se como um de seus papéis que a escola deva ter um PPP que aceite e valorize as diferenças, respeitando todas as peculiaridades dos seres humanos. Isto exige mudança de postura de todos os participantes desse processo: gestores, professores, funcionários da escola, família e sociedade civil. Em se tratando da função social da escola, cabe, então, ao gestor o papel principal nessa articulação.

O PPP, nesse sentido, é um documento que precisa estar permanentemente nas mãos dos gestores (e não, simplesmente escrito e arquivado), para a organização e acompanhamento do processo educativo, porque se destina,

²² O PPP deve ser revisto em consonância com o plano de gestão da unidade escolar. Vale ressaltar que essa periodicidade prevista para o plano de gestão varia de uma rede ou de um sistema para outro. Na maioria dos casos, o período é de 4 em 4 anos.

sobretudo, a orientar o processo de ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que problemas administrativos e até operacionais da escola não estejam intrinsecamente ligados a ele, porque todas as ações desenvolvidas no interior da U. E. devem convergir para a consecução da proposta pedagógica, que é sua razão de ser. Nesse sentido, Veiga (1996, p. 14) afirma:

o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Veiga (1998, p. 25) ainda ressalta que a estrutura pedagógica diz respeito “às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.” Assim, não só devem ser discutidos os valores humanos, éticos e profissionais da formação do estudante, como também que sociedade queremos e as bases teóricas da organização curricular para que se atinjam os objetivos estabelecidos no PPP.

Mesmo que os profissionais de cada U. E. participem das decisões que deverão constar do PPP, não há garantia de

mudança de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, posto que o resultado maior do advento desse projeto seja a transformação das pessoas e da escola, no processo de construção de novas relações. Para Gandin e Gardin (1999, p. 22)

os profissionais das escolas perderam quase por completo a noção da relação ação/resultado (provavelmente isto é só consequência); com isso as ações escolares passaram a ser realizadas como fins em si mesmas, e todo fracasso, além de não compreendido, transferiu-se para a responsabilidade dos alunos, de seus pais ou da sociedade.

Onde se situam, então, os papéis dos profissionais da educação que devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento integral dos estudantes?! De acordo com Mantoan (2006, p. 121)

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve ter como pressuposto que todos os alunos podem aprender, evidentemente, respeitando-se o ritmo e as particularidades de cada um. Então, precisa propiciar condições para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive, criando infraestrutura adequada ao desenvolvimento de todos.

Dentre as estratégias necessárias, Mantoan (2006) destaca as seguintes: a) práticas mais cooperativas e menos competitivas em sala de aula e na escola; b) rotinas na sala de aula e na escola em que todos (inclusive os com deficiência) recebam apoio necessário (respeito, solidariedade e cooperação) para participarem de forma igual e plena.

Além disso, os gestores, respaldados pela Diretoria de Ensino, precisam de uma rede de apoio para formação continuada dos professores e funcionários em serviço – psicólogos, terapeutas e supervisores – com subsídios para debater/resolver problemas, sugestões de métodos, técnicas e atividades.

Trata-se, também, de aspecto de fundamental importância, criar no calendário oficial espaço permanente de horários para educadores se reunirem e tratarem de questões comuns no desenvolvimento de novas formas de aprendizagens; . criar oportunidades para educadores iniciantes em inclusão visitarem outras escolas e instituições,

que tenham experiências e práticas novas na educação inclusiva.

Ainda, a escola precisa ter biblioteca prontamente acessível com materiais atualizados, recursos em vídeo e áudio, novas tecnologias que enfoquem a reforma da escola e as práticas educativas inclusivas.

Não se pode esquecer, também, de comemorar os sucessos e aprender com os desafios, valorizando a capacidade de pensar criativamente, pois assim surgem novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Para se colocar em prática essas estratégias de atendimento aos “diferentes”, Sassaki (1997, p. 123) chama a atenção para os seguintes aspectos:

Com a educação inclusiva, os professores da classe comum do ensino regular, a escola regular, passam a ter um “novo alunado”: “alunos especiais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas com necessidades educativas especiais”, estudantes! Estudantes que começam a frequentar, a pertencer às escolas da sua comunidade, onde seus irmãos, primos e vizinhos estudam. A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o pertencer é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado.

Mazzota (2003) ainda reforça que não podemos, pois, esquecer-nos de que esse aluno pode apresentar algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, altas habilidades ou condutas típicas, em caráter permanente ou temporário, necessitando de recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.

É nessa perspectiva que a escola deve desenvolver seu plano de trabalho. Assim adaptando o texto sobre as diretrizes propostas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE) (2000), às necessidades de se efetivar a escola inclusiva, apresentamos como sugestão, algumas questões que poderão servir de ponto de partida para o início desta atividade.

Quais serão os pontos fundamentais em torno dos quais vamos trabalhar este ano?

O levantamento desses pontos pode ser desencadeado analisando-se a real situação de aprendizagem dos alunos; torna-se, pois, essencial considerar os dados de permanência e de desempenho dos alunos, por meio dos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação, tanto do ponto de vista qualitativo como do quantitativo. A SEE (2000, p. 11) ressalta

número de alunos de cada classe/série/ciclo;
número de alunos na disciplina;
número de alunos classificados /reclassificados;
número de alunos participantes de estudos de recuperação paralela;
número de alunos participantes de estudos de recuperação nas férias;
dados de desempenho dos alunos nas classes de aceleração;
dados de desempenho nos diversos instrumentos elaborados e aplicados pela escola;
dados de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Que esses dados nos mostram?

Possibilitam a avaliação diagnóstica do desempenho real dos estudantes e, conseqüentemente, a definição do ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido, no intuito de se alcançar as metas consideradas prioritárias pelo coletivo. Lembramos que essas metas são as elencadas coletivamente no início dos trabalhos e dizem respeito tanto ao aspecto físico da U. E., quanto ao desenvolvimento educacional dos alunos. A SEE (2000, p. 11) levanta os seguintes questionamentos:

Quais os componentes que apresentaram maiores dificuldades? Por quê?

Quais as habilidades que os alunos ainda não desenvolveram? Por quê?

Quais as séries que apresentaram maiores necessidades de estudos de recuperação? Por quê?

Quais foram os aspectos de maior avanço? A que se devem esses avanços?

Que alterações consideramos necessárias na nossa forma de trabalho para este ano?

Essas questões devem ser analisadas pela equipe escolar no início dos trabalhos para a elaboração do PPP. As respostas, obrigatoriamente, precisam ser registradas, já que se constituem no eixo central para a sequência do desenvolvimento do projeto, de forma que expressem com clareza o contexto escolar.

Torna-se importante que o coletivo da escola planeje um trabalho diferenciado, a favor de todos os alunos. Esse planejamento pode ser exemplificado com a inclusão de ações e atividades que atendam aos alunos com deficiência, quando da elaboração do projeto educativo. A descrição sucinta desse plano de trabalho no Projeto Político-Pedagógico deve, necessariamente, abranger aspectos como local de desenvolvimento, materiais necessários, recursos humanos disponíveis, materiais que necessitam de adaptação, dentre outros. Esses elementos certamente deverão refletir a

realização de ação educativa que atenda, não apenas os alunos comuns, nem somente os alunos com deficiência, mas sim que haja uma soma de esforços, visando à qualidade e acessibilidade a todos, inclusive aos que denotem Inteligência superior. Nesse sentido, a SEE (2000, p. 12) acrescenta:

Que atividades desenvolvidas na escola são consideradas bem sucedidas? (Análise os fatores que levaram a isso)

O que uma proposta pedagógica deve contemplar?

Por exemplo, uma das metas da proposta pode ser definida e registrada pela equipe como “Promover situações contextualizadas de aprendizagem para todos os alunos”. Como resposta a esta meta, uma das possíveis ações “Otimizar o uso de material didático individual e coletivo em detrimento de aulas unicamente expositivas”. A avaliação poderia centrar-se em “Análise do registro contínuo do desempenho dos grupos de estudantes”. A SEE (2000, p. 12) destaca:

É a característica não específica e não generalizável da proposta pedagógica que lhe confere a natureza de algo não definitivo, solicitando, constantemente, o conhecimento das ações desenvolvidas pelos professores das diversas áreas, pelos coordenadores pedagógicos e demais integrantes da equipe escolar, servindo de base para o diálogo e reflexão do grupo e para a participação da comunidade. Atendendo a essa prerrogativa,

uma forma de estabelecimento no Projeto Político-Pedagógico poderia ser exemplificada com a inclusão de ações de cunho permanente. A rotina de que, nas reuniões pedagógicas coletivas, haveria um registro constante das ações realizadas e dos resultados obtidos, mas com um objetivo muito claro, ou seja, servir de instrumento permanente de avaliação e reavaliação do trabalho proposto.

Com relação ao currículo, precisamos salientar a necessidade de flexibilizá-lo e dinamizá-lo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais dos que apresentam deficiências. As adaptações curriculares implicam ações docentes com base em critérios que, conforme Mazzota (2003) são: a) como e quando aprender; b) que o aluno deve aprender; c) que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; d) como e quando avaliar o aluno.

O portador de necessidades educacionais especiais não deve então ser visto isoladamente, mas como um ser em relação e, portanto, nas relações sociais que o aluno deverá estar envolvido, sua identidade poderá ser ressignificada e concretizada de maneira positiva. (MAZZOTA, 2003, p. 25).

Além disso, cada U. E. deve organizar uma rede de apoio formada por representantes de todos os segmentos: alunos, professores, gestores, psicólogos, terapeutas e

supervisores com a finalidade de auxiliar não só os estudantes com deficiência, suas famílias, como também os professores, para que estes possam desenvolver um trabalho de qualidade sócio-educacional.

Assim, a possibilidade de, continuamente, fazer e retomar o planejamento faz com que as ações cotidianas se tornem significativas. Sobre os conteúdos, por exemplo, a SEE (2000, p. 12) questiona:

Quais os conhecimentos/habilidades/attitudes e valores que vamos trabalhar, prioritariamente, tendo em vista a realidade da escola?

Quais os conhecimentos/habilidades/attitudes e valores esperamos que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso escolar?

Como a escola vai se organizar para desenvolver esse trabalho? Com quais recursos contamos?

Estes registros são feitos, atendendo às orientações das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, geralmente sob a orientação da equipe gestora: supervisores, secretários ou coordenadores.

A proposta de que o trabalho seja realizado pela combinação de atividades comuns e diversificadas, de forma que os alunos, além do momento individual, tenham o trabalho em duplas, em pequenos e grandes grupos, em ambientes mais adequados e com materiais de aprendizagem apropriados, deve ficar explícita no Projeto Político-

Pedagógico, quando da opção pela linha de trabalho coletivo. Por exemplo, se a equipe escolar faz a opção pela inserção do desenvolvimento da metodologia dos projetos, certamente destacará as responsabilidades individuais dos profissionais envolvidos para que o trabalho coletivo seja explicitado. Essas responsabilidades individuais, no caso dos professores, estão ligadas diretamente ao trabalho pedagógico de sala de aula.

Ao organizar, por exemplo, a escola em salas-ambiente, ou ao propor flexibilização do currículo, ou ainda, ao planejar ações específicas e diferenciadas para os períodos de recuperação, possibilitamos diferentes formas de se desenvolver uma aula. Isto facilita as trocas de experiências entre os alunos, colabora com a elevação da autoestima, ao permitir sua participação ativa nos trabalhos escolares, e valoriza sua produção, bem como a prática pedagógica do professor, à medida que ele pode organizar com mais eficiência o seu trabalho.

Avaliando as metas propostas no Projeto Político-Pedagógico

Sintetizamos, a seguir, os direcionamentos extraídos do texto da SEE (2000, p. 14):

a) Avaliação é o procedimento pedagógico pelo qual se verifica, continuamente, o progresso de aprendizagem e se

decide, caso necessário, sobre os meios alternativos de recuperação ou reforço.

b) Cada escola, com flexibilidade, deve organizar-se para facilitar o alcance dos seus objetivos. A LDB permite que se utilize progressão regular por série no regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

c) O entendimento da progressão continuada exige repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e propõe romper resistências, mudar representações acerca da escola, reconstruir a forma tradicional da relação escola/família.

d) Mudanças na avaliação devem envolver novo paradigma da relação professor/aluno, vista como vínculo de apoio e de parceria. Tais mudanças provocam ansiedade entre os professores que, habitualmente, fazem avaliação classificatória, apenas verificando o rendimento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados ao final do processo. Em vez disso, é necessário superar essa posição individualista e construir, coletivamente, novas formas de trabalho docente, partindo para a avaliação formativa, colocando informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos, que dependem de um alicerce estrutural de conhecimentos, bem como de

domínio de habilidades que os tornem aptos a desenvolver e a construir experimentos em cada área de conhecimento.

e) Todo o esforço possível e todos os recursos para avaliação disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema, para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, conseqüentemente, ao progresso escolar com competência.

Sob esse ponto de vista e com as prioridades destacadas pelo coletivo, será possível encaminhar à respectiva Diretoria de Ensino (DE) as necessidades em relação a demandas de formação continuada, para atender ao atual contexto de mudanças. Desse modo, cada DE poderá redirecionar sua ação de atualização docente e de funcionários para responder às questões emergentes e assim auxiliar na construção desse novo modelo de escola nas suas respectivas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, aqui no Brasil, não temos muitas experiências de como proceder para que a inclusão nas escolas se efetive; embora a literatura internacional aponte alguns caminhos, precisamos criar modelos, condizentes com nossa realidade. Estamos no momento de criar projetos

novos de trabalho escolar, implementá-los e avaliá-los para, aos poucos, descobrirmos os caminhos a serem seguidos e aqueles que devem ser abandonados.

Já é tempo de perdemos a ilusão perversa de que alunos diferentes devem todos aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente. Não podemos forjar nossos alunos em um mesmo molde. Ao contrário, temos de encontrar a forma que melhor nos permita ensinar a cada um, levando todos a aprender. Trata-se de reconhecer, finalmente, que não há homogeneidade nos alunos de uma classe, por mais parecidas que as crianças e adolescentes sejam. Ritmos de aprendizagem diferentes, perfis cognitivos diversos, experiências de vida distintas, conhecimentos variados convivem em um mesmo agrupamento escolar de forma que, para respeitar a individualidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, levar todos a experimentarem sucesso na escola, é preciso repensar nossos modelos de atuação docente.

Ressaltamos, ainda, que se torna necessário estreitar os laços entre escola e família buscando aliança no processo de ensino-aprendizagem. A educação ocorre de forma mais eficaz quando são conhecidos os hábitos, crenças e valores das famílias de nossos alunos.

Há, também, aspectos organizacionais a se pensar: otimizar os trabalhos dos Conselhos de Escola, de Classe e

de outros segmentos que possam analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e apontar formas de superá-las, assim como redirecionar os critérios de formação de turmas, horários e tempos escolares, programas e regulamentos.

Entendemos que a inclusão de alunos “diferentes” já está implantada e implementada com fundamento em bases legais. Não prevê uso de métodos e estratégias de ensino específicos para esta ou aquela diversidade: físicas, intelectuais e/ou mentais. Os estudantes aprendem até seu limite, se o ensino for de qualidade, isto é, *se o professor tiver fundamentos teórico-metodológicos para atuar com segurança de acordo com o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explorar suas habilidades e competências*. Trata-se, pois, de compromisso político da educação: ação intencional e articulada dos envolvidos na realidade concreta, nas especificidades de cada escola, para transformá-la e transformarem-se.

Por que o Projeto é denominado *Político-Pedagógico*? Eis que ser político significa *tomar decisões em direção ao bem do coletivo* da Instituição. Na perspectiva do trabalho coletivo, o PPP articula-se, necessariamente, com o planejamento participativo/colaborativo. Pressupõe que os profissionais de cada Unidade Escolar compartilhem de uma

mesma visão de mundo e de educação e mantenham linha comum de atuação, com foco principal na sala de aula, na relação entre professores e alunos e na ação que esse envolvimento poderá provocar no processo de transformação da sociedade.

Sob essa ótica, os gestores precisam articular ações para que o PPP abarque a educação numa perspectiva inclusiva, então, o currículo deve ser flexível. Além disso, precisamos articular o PPP aos Planos de Ensino e aos Planos de aula e, dentre outros aspectos, a avaliação deve considerar as necessidades de cada aluno com ou sem deficiência.

Há que haver receptividade ao novo, tolerância e comprometimento já que as políticas educacionais abordam direitos e deveres, podem incitar à promoção de projetos mais eficientes, mas não garantem nenhuma alteração sobre a verdadeira inclusão entre pessoas – se de fato não houver envolvimento dos educadores.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: **Novas diretrizes da educação especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

BROTHERSON, M. J. et al. Elementary school principals and their needs for inclusive early childhood programs, **Topics in early childhood special education**, Iowa-U. S. A., 21, p. 31-45, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar.** 2004. 302 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

FEDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.JR; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Eaching exceptional children**, W SL. v. 32, n.1, p.76-82, 1999.

FRIEND, M. Na interview with, **Intervention in school and clinic.** USA, v. 37, nº. 4, March, 2002. p. 223-228.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**, 2003. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br>>. Acesso em: 07 ago. 2010.

NANUS, B. **Visionary leadership**: creating a compelling sense of directions for your organization. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

RIPLEY, S. **Collaboration between general and special education teachers**. U.S.A. ERIC Digest, #ED409317, 1997.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE) **A construção da proposta pedagógica da escola**: a escola de cara nova, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: constituindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 1998.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, Virginia-U.S.A, 26, nº.1, p. 27-41, 2003.

Capítulo VII

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ATENDIMENTO À INFÂNCIA, NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Márcia Cristina Argenti Perez
Thaís Cristina Rodrigues Tezani

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ATENDIMENTO À INFÂNCIA, NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

Com a Lei n. 11.274/2006, o Ensino fundamental passa a ter nove anos no Brasil e o ingresso de crianças, neste nível de ensino, dar-se-á a partir dos seis anos, o que já acontece em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. A implementação desta lei exige uma política pública educacional que posicione princípios políticos, administrativos e pedagógicos.

De acordo com o discurso oficial, o ensino fundamental de nove anos tem como objetivo assegurar legalmente ao maior número de crianças o direito público subjetivo de ensino obrigatório, pois, segundo os estudos realizados pela equipe técnica do Ministério da Educação, quanto mais longo for o tempo de permanência da criança na unidade escolar, maiores serão suas oportunidades de aprendizagem.

Todavia, tal proposta deve garantir aumento real no tempo de permanência da criança na escola, bem como redimensionar espaços, tempos e práticas, senão será apenas aumento quantitativo e não qualitativo. Os desafios são

inúmeros, uma vez que precisamos (re)organizar a educação infantil e o ensino fundamental, (re)pensar práticas escolares, levando-se em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural e ao ensino dos conteúdos escolares de forma significativa e adaptada à ampliação dos anos escolares do ensino obrigatório.

Segundo Perez (2009) será necessário:

A compreensão da infância varia historicamente e as crianças e educadores estão sempre em contínua transformação. Os processos de socialização da criança sempre motivaram preocupação central nos cenários acadêmicos, pedagógicos e familiares constituídos na Modernidade. Sendo assim, a relevância de investigarmos as representações, expectativas e práticas educativas em torno da questão atual da ampliação do ensino fundamental e obrigatório na educação escolar brasileira, atrelado ao ingresso da criança de seis anos no primeiro ano, intensifica a necessidade de investimentos quanto às implicações dessa normatização no âmbito pedagógico e na articulação com as concepções da infância (PEREZ, 2009, p.68).

A proposta é coincidente com a construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, sendo um grande desafio, se pensarmos nos inúmeros contextos sociais e educacionais que temos hoje no nosso país.

Essa é uma política indutora de transformações significativas na estrutura da escola, na organização dos

tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, trabalhando com o conhecimento e respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

A ampliação do ensino fundamental é um processo que vem sendo implementado sistematicamente e pode ser constatada em várias diretrizes e legislações nacionais da educação, como por exemplo: na Lei nº. 4.024/1961 que estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, que estabeleceu o tempo de escolaridade obrigatória em seis anos; a Lei nº. 5.692/1971 que determinou a expansão da obrigatoriedade do ensino fundamental para oito anos; a Lei nº. 9394/1996 que sinalizou o ensino fundamental obrigatório de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade; a Lei nº. 10.172/2001 que estabeleceu como meta da educação nacional o ensino fundamental de nove anos e, mais recente, a Lei nº. 11.274/2006 que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração a partir dos seis anos de idade.

Com a aprovação desta última, mais crianças estão sendo incluídas mais cedo no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes às camadas populares, pois sabemos que as crianças das classes média e alta já se

encontravam em processo de escolarização formal antes dos seis anos de idade.

Essa decisão política fomentou a discussão sobre a reorganização dos espaços e das práticas, uma vez que não basta apenas garantir a matrícula das crianças com seis anos de idade a completar ou completos no início do ano letivo, conforme estabelecido na Resolução CNE/CBE nº. 3/2005, pois sabemos que a aprendizagem não depende apenas do aumento do período de permanência na escola, mas do uso eficaz do tempo.

A legitimação e efetivação dessa política dependem de ações pedagógicas, administrativas, financeiras e de recursos humanos que resultam na reorganização das unidades escolares, respeitando a criança enquanto sujeito da aprendizagem.

Sendo assim, o conjunto da proposta deve responder as indagações:

O que trabalhar? Qual o currículo para essa faixa etária? Podemos utilizar o mesmo currículo do último ano da educação infantil ou os conteúdos a serem trabalhados deverão ser os da antiga primeira série do ensino fundamental?

Há, então, a necessidade de revisão dos currículos, dos conteúdos, das práticas pedagógicas de todo o ensino

fundamental, considerando a criança de seis anos de idade e os demais alunos atendidos por esse nível da escolarização, de modo que a proposta pedagógica construída seja coerente e atenda às especificidades de todas as faixas etárias.

Nosso objetivo, neste texto, é discutir um pouco essa proposta política, pensar na realidade em que atuamos e o que podemos fazer para atender com qualidade e eficiência pedagógica todos os alunos, construindo assim uma escola inclusiva.

O enfoque do capítulo será a singularidade da infância na sociedade contemporânea; a organização do espaço, do tempo e do trabalho pedagógico na proposta de educação para todos (inclusiva) diante do ensino fundamental de nove anos: da lei ao universo das práticas pedagógicas na infância.

1. A singularidade da infância na sociedade contemporânea

Diante da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, acreditamos ser pertinente pensarmos um pouco sobre a infância e a escola, inseridas no contexto cultural contemporâneo, denominado sociedade da informação e do conhecimento.

A sociedade da informação e do conhecimento é marcada por mudanças profundas, que ocorreram no contexto

das transformações dos instrumentos culturais, com o advento de outro suporte de escrita (computador) e com a modificação temporal marcante pela circulação de informações, via inúmeros instrumentos: *internet*, *tv*, *rádio*, *msn*, *skype*, *twitter*, *blogs*, entre outros. Essas novas formas de comunicação podem influenciar no trabalho escolar. A modificação dos tempos e espaços na comunicação humana com o desenvolvimento tecnológico e científico mudou a forma de pensar dos seres humanos.

Para Castells (2001), a sociedade atual se caracteriza como uma rede, pois vivemos num ambiente entrelaçado por fluxos de informações para as quais temos de adaptar-nos e readaptar-nos. Essa sociedade é marcada também pelo uso intensivo das tecnologias da informação que implicam em profundas alterações em nosso modo de viver, aprender, conviver.

Esse desenvolvimento impulsionado pelas novas tecnologias, provoca o que podemos chamar de “metamorfose global”, a qual resulta em profundas alterações no modo de viver em sociedade. A globalização transformou o mundo numa aldeia global, pois nossos horizontes deixaram de ser as informações locais e passaram ser as mundiais, caracterizada pelo aumento da velocidade com que os bens e as informações são produzidos. A aceleração, na sociedade

da informação e do conhecimento, nos mostra que nada é estável, tudo está em constante mutação. A instantaneidade é provada pelo fato de estarmos em contato imediato com muitas informações, o que resulta na desatualização, ou seja, como elas são atualizadas rapidamente e se não lhes temos acesso, ficamos fora do contexto social. Tal situação fomenta um processo de formação permanente, no qual a atualização e a aprendizagem acontecem por toda a vida.

Diante disso, nosso contato com a realidade mais próxima é cada vez menor e as nossas interações passam a ser virtualizadas.

E a criança nesse contexto?

Se pensarmos na criança contemporânea que vive nesta sociedade da informação e do conhecimento, perceberemos que ela é diferente da que tínhamos pouco tempo atrás. As crianças, na atualidade, estão cada vez mais em contato com as tecnologias da informação e da comunicação, ampliando seu acesso às informações e modificando formas de conhecer e aprender.

Diante desse contexto de evolução da criança em consonância com a própria evolução social, não podemos deixar de destacar a singularidade deste período da vida humana, tão importante para nós educadores: a infância, com suas características e peculiaridades próprias. Sendo assim,

A infância é um ciclo da vida humana com características muito diferenciadas daquelas apresentadas nos ciclos da vida adulta. A convivência contínua entre adultos e crianças provoca modificações, tanto no comportamento do adulto, como das crianças (LIMA, 2002a, p. 4).

A escola, por sua vez, passa a ter o desafio de educar para a sociedade da informação e do conhecimento, ou seja, educar para um mundo em constante transformação.

Para pensar:

A escola vem cumprindo sua função social?

As crianças encontram, na escola, acesso às informações de que precisam para fazer parte da sociedade da informação e do conhecimento?

A escola proporciona a construção de novos saberes?

2. A organização do espaço, do tempo e do trabalho pedagógico na proposta de educação para todos (inclusiva) diante do ensino fundamental de nove anos

os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender as crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa com oito anos de duração (BRASIL, 2006, p. 8).

Ao analisarmos criticamente a instituição escolar hoje, constatamos que a questão da organização e gerência do tempo e do espaço escolar são pontos que merecem análise. Novas formas de organização temporal podem ser estruturadas com base nos estudos sobre desenvolvimento humano e análise do contexto sócio-cultural no qual a criança está inserida e nacontece a relação dialética entre organismo e cultura. Portanto, há necessidade de mudanças curriculares, de avaliação e de práticas pedagógicas, principalmente se pensarmos no ensino fundamental com nove anos de duração.

É necessária uma reflexão fundamental sobre o tempo e o espaço na escola; eixos essenciais ao ofício de ensinar.

A organização do tempo escolar deve privilegiar a função da escola em promover a aprendizagem humana. Assim, evitará rupturas criadas, sempre que uma explicação for interrompida ou uma atividade não for finalizada, ou não houver espaço para o processo de reflexão. As atividades escolares devem privilegiar a continuidade do processo de aprendizagem, por isso é tão importante o planejamento e a organização do tempo na escola.

Quando tratamos da questão do tempo na escola, nos deparamos com a falta dele: falta de tempo para trabalhar determinado conteúdo, falta de tempo para o aluno assimilar

os conteúdos trabalhados e falta de tempo para o trabalho em sala de aula.

Para Lima (2002b, p. 4) “a temporalidade da cultura escolar vigente está de tal forma internalizada que o tempo, tal como ele está organizado, não é sequer lembrado nas discussões pedagógicas e nunca é seriamente questionado”.

Para pensar:

“Uma das tarefas importantes esperadas da administração escolar é exatamente garantir o cumprimento dos tempos estabelecidos pela burocracia escolar, pelo planejamento prévio e organização do tempo dos educadores e educandos” (LIMA, 2002b, p. 5).

O que você pensa sobre isso?

Na sua unidade escolar o tempo é organizado privilegiando o processo de ensinar e aprender?

Como você organiza o tempo na sua prática pedagógica?

Além da questão temporal, muitos materiais didáticos realizam uma divisão temporal artificial, ou seja, a organização dos conteúdos é realizada em frações para que se encaixem no tempo de uma aula. A simplificação dos conteúdos escolares atrapalha o aluno na construção de conceitos, pois o conhecimento fica cada vez mais fragmentado pela escola enquanto é unificado e especializado na sociedade da informação e do conhecimento. A transformação do tempo

rígido para o tempo flexível é uma das possibilidades de se organizar o espaço para as crianças.

No documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” fica evidente que:

em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 7).

Sabemos que nos documentos e nos diversos materiais escolares há divisão rígida, ou seja, a divisão do tempo para dar conta de um currículo imposto, desconsiderando a construção do conhecimento. Todavia, é previsto que cada instituição escolar é livre para determinar como o currículo será organizado e cumprido, tendo em vista as necessidades da série, do ciclo e da criança. Para Lima (2002a, p. 7), “um tempo flexível permitiria a modificação da divisão do tempo entre as matérias e a quebra da regularidade da distribuição do tempo no ano letivo”.

O próprio Ministério da Educação adverte que o ingresso da criança aos seis anos no ensino fundamental “não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2006, p. 4).

Acreditamos que a educação escolar está passando por um processo de transformação e, para isso é necessário refletirmos pedagogicamente sobre:

- Planejamento coletivo;
- Gestão escolar e a criação de espaços de formação;
- Currículo.

Em relação ao planejamento coletivo, enquanto instrumento de participação efetiva de todos, Gandin (1997) aponta que ele é fundamental, pois planejar é transformar a realidade; organizar a própria ação; implementar um processo de intervenção; agir com clareza e precisão; explicitar os fundamentos da ação; realizar apenas o que é importante, entre outros.

Para o autor, o ato de planejar aproxima a realidade concreta da realidade a ser alcançada, perpassada pelo

diagnóstico das condições concretas e do bom direcionamento das ações. Por ser coletivo, o planejamento escolar necessita da participação de todos para alcançar seus objetivos, pois “um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento da ação” (GANDIN, 1997, p. 100).

Para pensar:

Como é o processo de planejamento na sua unidade escolar?

Há espaço para o debate coletivo das temáticas a serem trabalhadas?

Como é feito o diagnóstico da realidade?

Como você realiza o seu planejamento pedagógico?

Sobre a questão da gestão escolar e a criação de espaços de formação, diante da proposta de implementação dessa nova política pública educacional, faz-se necessário pensarmos na escola enquanto espaço de formação dos envolvidos no processo. Para isso, a democratização da escola baseia-se na realização do trabalho orientado pela concretização e desenvolvimento da competência de todos em conjunto. Sendo assim, três aspectos podem ser apontados como fundamentais para a efetiva democratização da escola: democratização e ampliação do acesso e sucesso do aluno na escola; democratização dos processos

pedagógicos e democratização dos processos de gestão escolar.

Ao falarmos em participação, democratização e escola enquanto espaço de formação, destacamos que, para Libâneo (2001), a prática da gestão democrática e participativa nos leva a experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos na unidade escolar.

De acordo com Spósito (2001, p. 54, 55), “a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas” [...] “A gestão democrática deve ser instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reinteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta que a exija”.

Para Libâneo (2001, p. 29) a gestão da escola deve assegurar que “a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros

executores de decisões burocráticas”. A escola passa a ser o lugar adequado para o processo de formação continuada.

Para isso, “os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino- aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

Para pensar:

Nesta perspectiva, a escola é vista como espaço de educação continuada e de formação profissional de cada aluno.

Qual é função do gestor escolar diante desse desafio?

Quais são suas atribuições para que isso ocorra?

Como garantir que a escola passe a ser esse espaço efetivamente?

Quanto à questão curricular, o ensino fundamental de nove anos proporciona o repensar das práticas curriculares, de modo que uma reformulação nos currículos de todos os anos do ensino fundamental seja implementada. Mas, o que é currículo? É algo pronto? Pode ser construído?

Para Alves (1999) o currículo se tece em cada escola com a carga que seus “praticantes” trazem para cada ação pedagógica: sua cultura, sua memória, as vivências de outras

escolas e outros cotidianos, ou seja, forma uma rede de saberes cotidianos, unidos por múltiplas redes de subjetividades que cada um de nós traçamos com nossas histórias enquanto alunos e enquanto professores. Sendo assim, o currículo, em suas várias dimensões, é percebido de forma diferente pelos vários atores da escola e está sempre em construção, caracterizando-se como um processo e não como um produto acabado. Tal processo se desenvolve em várias instâncias na sociedade, desde os centros decisórios de políticas públicas e de administração dos sistemas de ensino até instâncias mais distantes e difusas, como a família e os meios de comunicação. Mas é na escola que ocorre a tradução final do currículo, é onde ele toma vida, surgindo da interação dos atores internos e externos a ela.

Sacristán (1998, p. 22) ressalta que o currículo é uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos e vê, no professor, um elemento de primeira ordem em sua concretização: "ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, vemo-nos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores: o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos".

Para pensar:

Nesta perspectiva, o currículo pode ser construído de maneira coletiva pela própria unidade escolar diante das necessidades de sua realidade.

Há espaço na unidade escolar para o repensar curricular?

Quais alterações curriculares estão sendo implementadas para o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental?

Há espaço na unidade escolar para construção coletiva do currículo?

Como garantir que a escola passe a pensar de maneira coletiva o currículo enquanto processo de construção?

No que eu realmente penso para fazer essas escolhas?

Até que ponto sou eu que decido?

Ao refletirmos sobre currículo, a questão da flexibilização deve ser pautada. Os tempos e espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes, objetivando a efetiva aprendizagem do currículo deve ser privilegiada.

Entretanto, não podemos perder de vista a criança enquanto foco do processo. Para Lima (2002a, p. 26):

O desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com a diversidade e qualidade de

experiências, que ela tem a oportunidade de vivenciar. Essas experiências dependem da constituição do contexto em que a criança vive e, principalmente, do que lhe é tornado acessível pela ação mediadora dos adultos que dela se ocupam. Em outra perspectiva, dependem, também, do conceito de criança presente em cada cultura, pois ele determina os limites à ação da criança. Os adultos estabelecem limites e oferecem possibilidades de ação para as crianças, de acordo com o que eles acham que ela pode fazer.

Em termos curriculares, a autonomia consubstancia-se pela capacidade de os professores tomarem decisões ao longo do processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo nacional às características e necessidades dos alunos e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de estratégias e de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem necessárias para sua plena formação.

Só é possível conceber a autonomia curricular, se esta for tida como uma construção coletiva que valorize os professores para participarem na elaboração do currículo que ensinam e criarem as estruturas que julguem necessárias para tornar exequível o processo de ensino aprendizagem.

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores,

supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. Mas é necessário que tenhamos eixos norteadores comuns (BRASIL, 2006, p. 11).

Para pensar:

Como organizar coletivamente um currículo que valorize a infância?

Como reorganizar as práticas escolares para o atendimento aos alunos com seis anos no ensino fundamental?

Quais alterações podem ser feitas na unidade escolar na qual atuou?

3. Ensino Fundamental de nove anos: da lei ao universo das práticas pedagógicas na infância

Concordamos que apesar da ampliação do ensino de nove anos ter sua dimensão positiva em função do aumento do ingresso e da permanência de crianças na escola, não podemos considerar a garantia automática ou melhoria efetiva

na qualidade do ensino, sem falar em mudanças, investimentos e fundamentos teóricos que contribuam para o processo de democratização do acesso e permanência no universo escolar. Falar em melhoria do ensino envolve a concretização de melhorias nas condições de aprendizagem dos alunos.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. [...] Recomenda-se que as escolas, organizadas pela estrutura seriada, não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político/pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades (BRASIL, 2005).

A melhoria das condições de aprendizagem do aluno vincula-se ao posicionamento das práticas escolares em relação às especificidades da infância. Este é o desafio desta escola que amplia o ensino escolar: uma escola que está recebendo crianças com seis anos de idade e que deverá, para além da transição com a Educação Infantil, repensar seus procedimentos e conteúdos ao longo dos nove anos de escolarização obrigatória.

Dessa forma, organizar a escola, compreendendo as especificidades da criança com vistas à melhoria na qualidade de ensino, é um grande desafio, principalmente pela tendência das propostas apresentarem uma visão adultocêntrica, que não incorpora os sentidos do contexto infantil (POSTMAN, 1990).

Para nos acercarmos dos sentidos do universo infantil, visando a uma escola inclusiva, faz-se necessário refletir sobre as concepções de infância, de cultura escolar e de ludicidade.

O conceito de infância deve ser compreendido na dimensão biológica, no tocante às fases do desenvolvimento infantil, mas principalmente, pela dimensão sócio- histórica e cultural que entende a infância como um conceito historicamente construído nas relações sociais e culturais (ÁRIES, 1973).

Para Sarmiento (2004) é impossível atribuir uma definição única para a infância, uma vez que serão as condições do contexto histórico, social e cultural que irão permitir a vivência possível para essa fase da vida. Para o autor o conceito de infância deve ser compreendido em uma dimensão plural, ou seja, seria mais apropriado o termo Infâncias, do que a projeção de infância como uma categoria universal, na qual padronizamos e idealizamos a criança e

suas vivências, principalmente nas expectativas almejadas pela cultura escolar. Nas palavras de Sarmiento a infância é entendida como:

uma construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de atuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam.” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Tomando a infância como uma construção histórica, social e cultural, temos a instituição escolar como espaço privilegiado e legitimado de ampliação das interações sociais. No espaço escolar, a criança tem a possibilidade de vivenciar a reprodução e produção de práticas sociais e a constituição de uma cultura escolar que pode ser definida como um conjunto de significados e ações que normatizam os conteúdos e comportamentos a serem ensinados e incorporados pelo aluno.

A cultura escolar traz o conceito de aluno que, na prática, substitui muitas vezes as especificidades da infância, na ideia de que a criança corre o risco de não ser considerada criança, para ser vista como aluno, em sentido geral, vinculado apenas aos conteúdos e comportamentos prescritos.

Importante:

Criança: representa uma categoria identificada pela idade (dimensão biológica). Ela vive um momento específico do desenvolvimento humano, no qual aprende a brincar, falar, andar e interagir no contexto social.

Infância: categoria histórico, cultural e social marcada pelo tempo de ser criança, que varia de acordo com as diferentes culturas, camadas sociais e histórias pessoais de cada uma e de cada família.

Infâncias: termo utilizado por Sarmento (2000) para definir a multiplicidade de representações, significados e vivências da infância.

Aluno: categoria que representa o educando nas culturas escolares.

Diferentes culturas escolares são legitimadas pelos níveis de ensino como é o caso da comparação entre a cultura escolar na Instituição de Educação Infantil com a instituição de Ensino fundamental.

Na cultura escolar da Educação Infantil projetamos práticas educativas:

- mais interativas, em diferentes espaços com dinâmicas em grupos;
- mais tempo livre para brincar, com ênfase no brincar dirigido;

- mais valorização de atividades relacionadas às diferentes linguagens como a verbal, a musical, a plástica, a corporal, dentre outras.

Em relação à instituição de Ensino Fundamental constatamos que tradicionalmente o ensino torna-se:

- mais formal e sistematizado;
- as práticas escolares são realizadas em espaços restritos ou únicos, como a sala de aula;
- ausência de atividades interativas ou lúdicas que seriam oferecidas no restrito tempo da hora do recreio;
- as dinâmicas mais fluentes seriam as do silêncio, concentração e o cumprimento das regras escolares.

Passamos aqui a questionar de que forma as especificidades da infância são ou podem ser contempladas no universo da Escola de nove anos?

Considerando nossa discussão de cultura escolar e pensando no movimento da escola inclusiva, o aparato legal da Lei nº. 11.274/2006 poderá possibilitar o repensar a escola a partir das especificidades da infância.

3. Como renovar a cultura escolar do Ensino fundamental para além da sala de aula?

Nesta perspectiva, poderíamos destacar a necessidade de adequação dos currículos e das práticas escolares em

relação a uma cultura escolar que valorize e considere a infância. Dentre algumas ações gerais poderíamos elencar:

- percepção da criança em seu desenvolvimento global e não apenas cognitivo nas atividades escolares;
- valorização de diferentes formas de linguagem (corporal, plástica...) na efetivação dos conteúdos escolares;
- inserção de jogos pedagógicos e brincadeiras dirigidas na cultura escolar;
- organização de brinquedotecas ou espaços lúdicos;
- definição de espaços livres;
- capacitação dos educadores no uso de materiais lúdicos e espaços diferenciados na escola;
- adequação dos espaços, da mobília e dos materiais em geral à realidade das crianças a partir dos seis anos de idade;
- organização do funcionamento adequado de instalações já presentes na escola, tais como biblioteca, sala de informática e quadras poliesportivas;

Além das sugestões apresentadas acima, devemos refletir sobre a necessidade emergencial de cada unidade escolar renovar as concepções, a organização e as práticas metodológicas do Projeto Político Pedagógico da instituição, no qual as diretrizes, o planejamento e as práticas

concretizem uma cultura escolar que valorize e incorpore as especificidades da criança.

Quais seriam as especificidades da criança, ou melhor, como dar significado à ludicidade no contexto do Ensino Fundamental?

Vários pesquisadores dedicaram-se ao estudo da ludicidade como aspecto constitutivo do homem (VYGOTSKY, 1987 e 1999; LEONTIEV, 1983; PIAGET, 1970, entre outros), concordando quanto à sua relevância nos processos de ensino aprendizagem. Há consenso, também, quanto ao papel privilegiado que a ludicidade tem na infância e a necessidade desses conceitos serem absorvidos e praticados na cultura da escola de Ensino Fundamental.

A ludicidade é compreendida por Vygotsky (1987) como uma das formas de interagir do homem com o mundo, criando uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção/ação, entre situações concebidas no pensamento e/ou situações reais.

Leontiev (1983) destaca que o brincar é a principal atividade promotora de conexões com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Para Piaget (1970), o brincar se faz tão importante que o autor o insere em seus postulados teóricos como a forma de a criança interagir no mundo e de impulsionar ou mesmo refletir o desenvolvimento presente. Desta forma a teoria piagetiana destaca a equivalência do brincar em diferentes estágios do desenvolvimento, no qual a criança faz dele uma alavanca para o desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva destes estágios, a criança incorporaria às atividades lúdicas, de forma gradativa e cumulativa, ações do brincar direcionadas a diferentes formas de ludicidade: os jogos de exercício (marcados pela repetição das ações significativas), os simbólicos (vinculados ao desenvolvimento da linguagem verbal e ao imaginário infantil) e os de regras (momento de incorporação de conceitos e regras na ação lúdica).

É consenso entre os diferentes teóricos a importância do brincar como promotor e facilitador das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, contudo a cultura escolar contrapõe-se a isso, contemplando e valorizando a dimensão lúdica apenas até a

Educação Infantil.

Sendo a ludicidade a forma básica de interação da criança com o mundo, torna-se evidente sua constituição como fator importante no contexto educacional. Deve-se considerar que seu desenvolvimento, enquanto sujeito e,

também, enquanto aprendiz de conteúdos transmitidos socialmente, está ligado às relações pessoais e às práticas de ensino. Todavia, valorizar as atividades lúdicas no contexto da Escola de Ensino Fundamental exige uma mudança significativa na cultura escolar, envolvendo renovações no ambiente, no planejamento, nas ações, nas práticas, nas avaliações, na organização dos conteúdos e no investimento da formação continuada dos educadores. É preciso concretizar uma mudança na cultura escolar do ensino fundamental e bons indicativos para impulsionar tais renovações são as diretrizes da escola inclusiva, as da escola de nove anos e a inserção, na escola, da criança aos seis anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da valorização da cultura escolar do ponto de vista das especificidades da infância, esperamos contribuir com a reflexão dos educadores, para aprimorar o atendimento às demandas infantis no âmbito da escola. Ao destacar as questões que permeiam a infância e a importância de práticas pedagógicas que a considerem e a contemplem, tomamos como parâmetro o trabalho com a diversidade que passa a compreender a cultura escolar de forma heterogênea,

direcionada ao respeito à singularidade das infâncias, na qual todos são incluídos. Desafio este que concretiza a legitimada e tão “sonhada”, escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. e GARCIA, R.L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.), **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 81-110.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, 2005. Caderno de **Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1997.

KRAMER, S. (Org.) ; LEITE, Maria Isabel (Org.) . **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9a. ed. Campinas: Papirus, 2007.
LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Souza Elvira. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho, 2002a.

_____. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. São Paulo: Sobradinho, 2002b.

PEREZ, Márcia C. A. Lei n. 11.274/2006: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. **Educação & Sociedade** Cadernos CEDES (suplemento), UNICAMP, 2009, p. 56-72.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia, 1990.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: Correntes, problemáticas e Controvérsias**. **Sociedade e Cultura**, Cadernos do Noroeste, **13**(2), pp. 145-164, 2000.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa editores, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (org). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 45-56.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. SP, Martins Fontes, 1999.

_____. Pensamento e linguagem SP, Martins Fontes, 1987.

Capítulo VIII

FAMÍLIA E ESCOLA

Lígia Ebner Melchiori
Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues
Márcia Cristina Argenti Perez

FAMÍLIA E ESCOLA

Todos nós temos noção do que é família e do seu significado. Dada sua importância no desenvolvimento das pessoas, conhecer sua dinâmica pode ajudar a entendê-la e, principalmente, estabelecer uma parceria com ela em prol da criança. A Psicologia da Família, embora seja uma área recente, é um tema de grande relevância científica, sobre o qual muitos estudiosos têm se debruçado. Vários avanços têm sido obtidos na área e muito ainda falta para clarear e investigar.

Família: a nossa, a sua, a de cada aluno... diferentes características, estruturas, dinâmicas. Apesar das divergências o que mais surpreende em seu estudos de família são as semelhanças. Procuramos, neste capítulo, trazer as últimas conquistas da área. Esperamos, realmente, que seu conteúdo, embora simples, propicie reflexões a respeito e suas famílias e das dos inúmeros alunos que passam por vocês no cotidiano escolar. É possível que quebreiros tabus, se ainda houver, mas é necessário, principalmente, que vocês tenham um olhar diferenciado em relação às famílias dos alunos, visto que eles precisam de atenção e dedicação especial por parte dos professores. O

sucesso acadêmico do educando depende da parceria forte entre a família e a escola: juntos, com o mesmo objetivo.

1. Conceito de família

Quando falamos em família, é comum pensarmos em uma estrutura com pai, mãe e filhos e, no papel que desempenham: o pai trabalhando fora e trazendo o dinheiro para suprir as necessidades da família, a mãe cuidando da casa e dos filhos e estes, sorridentes e obedientes, enfim, uma família feliz e bem constituída. É lógico que nem todos pensam assim. Szymanski e Martins (2004) descobriram, em seus estudos, que até mesmo crianças abrigadas, que nunca viveram em uma situação familiar como a descrita, representam as famílias dessa forma: em brincadeiras livres, no faz-de-conta, nos jogos e em outras atividades desenvolvidas.

Embora esse tipo de família ainda seja muito encontrado no ocidente, diversas outras formas têm surgido na sociedade moderna. Segundo Szymanski (2002), família pode ser definida como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo com todos os membros que a compõem. Essa autora destaca nove principais tipos de composição familiar: (a) família nuclear com filhos biológicos;

(b) família extensa, incluindo três ou quatro gerações; (c) família adotiva temporária; (d) família adotiva que pode ser birracial ou multicultural; (e) casal sem filhos; (f) família monoparental, chefiada por pai ou mãe; (g) casal homossexual com ou sem crianças; (h) família reconstituída depois do divórcio; (i) várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Petzold (1996) vai além ao relacionar quatro grupos de fatores que podem influenciar a caracterização da família, levantando catorze variáveis, como por exemplo, se os casais são legalmente casados ou não, se têm moradias em comum ou separadas, se são economicamente dependentes ou independentes, se compartilham ou não a mesma cultura, se têm filhos naturais ou adotivos, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual, entre outros. Se combinarmos as catorze variáveis com todas as possibilidades de arranjos descritas por esse autor (14X14), teremos cento e noventa e seis arranjos diferentes de família, é um número, realmente, muito alto.

É muito importante compreender as diversas possibilidades de arranjos familiares porque, cada vez mais, vamos conviver com diferentes tipos de famílias. O professor, então, é um dos profissionais que mais tem contato com essa multiplicidade.

2. O papel da família e os estágios no curso da vida familiar

Bowlby (1990), o autor da Teoria do Apego, afirma que o serviço que os pais prestam aos filhos é considerado tão natural que sua grandiosidade é esquecida.

O papel da família, de modo geral, é o de fornecer apoio e segurança. É lógico que todas as famílias enfrentam problemas e dificuldades, mas, apesar disso, é importante que cada um dos seus membros saiba que tem com quem contar e a quem recorrer, em caso de necessidade e que alguém se preocupa com seu bem-estar. A família é sempre uma referência.

Da mesma forma que cada um de nós passa por diferentes etapas no curso da vida, desde bebê até a velhice, a família também passa. Os papéis específicos que as famílias desempenham variam em função dos diversos estágios do curso da vida familiar. Carter e McGoldrick (2001) definem seis estágios no curso de vida na família de classe média que podem ser úteis para entendermos seu papel nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

O primeiro estágio: saída do jovem adulto de casa

Carter e McGoldrick (2001) descrevem essa fase como sendo a do jovem adulto solteiro, saindo de casa. No Brasil, geralmente o jovem de classe média só sai de casa se for estudar ou trabalhar fora, caso contrário, fica morando lá até se casar. No entanto, sua tarefa, nesta etapa, ainda nesse segmento, é a de assumir responsabilidade emocional e financeira. Isso implica diferentes mudanças no status familiar, as quais são necessárias para que o jovem consiga seguir em frente em seu processo de desenvolvimento.

Tarefas do(a) jovem:

- (a) necessidade de diferenciação do eu em relação à família;
- (b) desenvolver relacionamentos íntimos com jovens de faixa etária semelhante;
- (c) estabelecer-se profissionalmente e adquirir independência financeira.

Quando o(a) jovem consegue vencer essas tarefas, ele(a) está pronto(a) para seguir em frente em seu desenvolvimento.

Tarefas dos pais:

- (a) aceitar e incentivar a necessidade de diferenciação do(a) filho(a) em relação à família;

- (b) incentivar e apoiar o(a) filho(a) para que ele(a) se estabeleça profissionalmente;
- (c) ser fonte de apoio e segurança para o(a) filho(a) sempre que necessário.

Os pais que conseguem vencer essa tarefa também terão maior facilidade em enfrentar a próxima etapa do desenvolvimento de seus filhos.

O segundo estágio: a formação do novo casal

No segundo estágio, a tarefa é a de formar um novo casal, comprometendo-se com a estruturação de outro sistema familiar, ou seja, a geração de uma nova família. As tarefas, nesta etapa, uma vez vencidas as tarefas da anterior, serão:

Tarefas do(a) jovem:

- (a) formar um novo sistema marital;
- (b) realinhar os relacionamentos com a família de origem e os amigos para incluir o novo cônjuge.

Tarefas dos genitores:

- (a) aceitar e apoiar a escolha do(a) filho(a) – ou pelo menos não impedir ou não colocar obstáculos;
- (b) facilitar a entrada do novo membro na família.

Uma vez que os jovens e os genitores conseguem vencer essas tarefas, a próxima etapa ficará mais fácil, porque não haverá uma somatória de problemas não resolvidos às novas necessidades que surgirão.

O terceiro estágio: casal com filhos pequenos

Este estágio envolve o nascimento dos filhos. É o casal aprendendo a lidar com os filhos pequenos cuja tarefa básica é aceitar os novos membros no sistema familiar. Para isso, há a necessidade de diferentes mudanças.

Tarefas do jovem casal:

- (a) ajustamento, a fim de criar disponibilidade para aceitar o(s) filho(s);
- (b) unir-se nas diferentes tarefas relacionadas aos filhos: na necessidade de ensinar e dar educação, prover financeiramente e a coordenar, as tarefas diárias como alimentar, banhar, fazer dormir, vestir, trocar, evitar que se machuque(m), entre outras;
- (c) realinhar os relacionamentos com as famílias de origem para distinguir os papéis de pais e de avós.

Tarefa dos avós:

- (a) assumir o novo papel;

(b) lidar com a aposentadoria;

(a) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;

(c) apoiar filhos, noras, netos e orientá-los, se necessário.

À medida que as tarefas são vencidas, menos problemático será enfrentar o novo estágio.

O quarto estágio: casal com filhos adolescentes

Novas mudanças ocorrem quando os filhos se tornam adolescentes. Nesta fase é necessário ampliar a flexibilidade das fronteiras familiares, tendo em vista a independência que os filhos adolescentes precisam adquirir, sendo comum, nesse período, surgir a preocupação com a saúde dos avós. Além disso, o fato de ter filhos adolescentes leva à reflexão de que o tempo está passando muito rápido, ou seja, de que se está ficando mais ‘velho’. Assim, novas tarefas são requeridas.

Tarefas do casal:

(a) modificar o relacionamento genitores-filho, para permitir que o adolescente se diferencie da família de origem, movimentando-se dentro e fora do sistema familiar;

(b) fazer um balanço de sua relação conjugal e atividade profissional no decorrer da vida;

(c) tomar providências para cuidar da geração anterior (avós).

Tarefa dos avós:

- (a) aceitar o novo papel de ser cuidado, ao invés de cuidar, se for necessário;
- (b) continuar o papel de apoiar filhos, nora, genro e netos, se possível;
- (c) aprender a lidar com a própria finitude (sua e do cônjuge).

O quinto estágio: os filhos saindo de casa

Este é o estágio em que os filhos passam a viver longe de casa para seguirem em frente. É chamada de “a fase do ninho vazio”. O objetivo geral é a aceitação de várias entradas e saídas no sistema familiar e, para isso, várias tarefas são requeridas:

Tarefas do casal:

- (a) renegociar o sistema conjugal agora como casal, uma vez que os filhos saíram de casa;
- (b) desenvolver um relacionamento de adulto para adulto com os filhos crescidos;
- (c) realinhar os relacionamentos para incluir novos membros e netos;
- (d) lidar com incapacidades e morte dos pais (avós).

Tarefas dos avós:

- (a) aprender a lidar com a ausência do parceiro;
- (b) aprender a lidar com a própria finitude;
- (c) se possível, ser ainda a base segura e de equilíbrio, caso filhos e netos necessitem.

O sexto estágio: período tardio da vida

O último estágio é o da família na fase tardia da vida cujo papel básico é a aceitação da mudança dos encargos geracionais. As tarefas requeridas nesta fase são múltiplas:

- (a) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;
- (b) apoiar os filhos e netos;
- (c) lidar com a perda do cônjuge, irmãos e outros iguais e preparar-se para a própria morte. Fase de revisão e integração da vida que se teve.

É lógico que nem sempre tudo ocorre dessa forma. Outros problemas podem surgir como divórcio e recasamento, gravidez na adolescência, morte prematura de membros familiares, problema de saúde crônico, alcoolismo, perda de emprego, enchentes etc.. A sequência descrita anteriormente pode sofrer várias alterações e exigir novas tarefas. No entanto, essa descrição trata das tarefas básicas que as pessoas em geral enfrentam de modo satisfatório ou não.

Hines (2001), num extenso estudo sobre famílias carentes, em situação de vulnerabilidade, afirma que o ciclo de sua vida familiar é diferente. As dificuldades são muito maiores e as tarefas, embora iguais, vêm associadas a problemas de diferentes ordens. A família, geralmente sem condição de manter os filhos estudando, precisa que eles coloquem dinheiro em casa. Para o adolescente, há a necessidade de se estabelecer profissionalmente e adquirir independência financeira. No entanto, as possibilidades são limitadas devido sua trajetória escolar que, provavelmente, não deu conta de desenvolver as habilidades e, por isso, poucos conseguem sair do ciclo de pobreza, sendo assim fundamental o apoio de pessoas genuinamente interessadas.

As práticas sexuais costumam ser rapidamente somadas à experiência da maternidade/paternidade. Para a adolescente, a maternidade pode conferir uma chance de identidade positiva, já que ela sente-se mais valorizada nesse novo papel. Já para o adolescente, que pouco presenciou laços duradouros entre pais e filhos, há muita dificuldade em conseguir criar vínculos afetivos profundos com alguém e sua masculinidade costuma ser comprovada pela possibilidade de procriar.

Pode-se verificar que as tarefas dos jovens carentes são iguais às dos jovens de classe média: (a) necessidade de

diferenciação do eu em relação à família; (b) desenvolvimento de relacionamentos íntimos com jovens de faixa etária semelhante; (c) estabelecimento profissional e aquisição de independência financeira. Porém, as dificuldades são proporcionalmente maiores, uma vez que há maior probabilidade de envolvimento com a marginalidade, pela falta de suporte social e de vínculos afetivos. Novamente o não cumprimento das tarefas básicas, correspondentes à fase inicial de desenvolvimento familiar, acarretará maiores dificuldades em administrar as que virão no próximo estágio do curso da vida. Geralmente, as famílias vão se formando à medida que os filhos aparecem, sem planejamento financeiro e emocional.

A estrutura familiar pode ser alterada, principalmente em relação à figura masculina que, muitas vezes, é substituída, acarretando mudanças no relacionamento com os filhos pequenos. Os pais das crianças não são os mesmos, visto que muitos abandonam a família sem prestar qualquer tipo de apoio. É fácil criticarmos as mães por tentarem novos relacionamentos, mas quem não está à procura de um bom parceiro? Só quem já o tem. É difícil para os pais conseguirem manter um sistema conjugal em situação de estresse crônico, além disso, a maioria deles não teve um modelo de genitor que lutou e viveu junto com a família, e agora tem também

dificuldade para sustentar os filhos com trabalho mal remunerado. As mães têm as mesmas dificuldades que seus companheiros, no entanto, geralmente tiveram um modelo de mãe que lutou e batalhou junto aos filhos, e isso faz a diferença. Em famílias com arranjos familiares cuja figura masculina é passageira, os filhos constroem uma visão negativa do papel do pai, pois não conseguem enxergar sua importância na família, o que os leva a repetir o padrão de vida familiar vivenciado. Minuchin e Montalvo (1967) destacam que, quando o pai assume o subsistema conjugal, ele é valorizado e a família consegue ficar mais estruturada. Por outro lado, a mãe sozinha fica extremamente sobrecarregada e com muita dificuldade em atender às necessidades dos filhos individualmente, o que gera grande risco de desajustamento das crianças. A disciplina tende a ser autoritária, com punições físicas para estabelecer os limites.

Em muitas famílias, a avó (ou os avós) se torna a fonte principal de assistência e apoio cotidiano, a verdadeira chefe,, o arrimo da família. Suas dificuldades são enormes, porque a família é extensa, o espaço físico pequeno, o dinheiro curto, o barulho intenso, a quantidade de objetos fora do lugar é uma constante, pois faltam armários, camas suficientes, além da dificuldade de condições de subsistência básica. Mesmo estando na velhice, com necessidades específicas, a avó

costuma ter um papel ainda primordial no cuidado com as gerações mais novas. A aposentadoria geralmente é tardia e suas responsabilidades não diminuem, independentemente de seus problemas de saúde. Dificilmente ela fica sozinha, porque a família está em constante expansão e necessita de seu auxílio.

3. A família da pessoa com deficiência

Já descrevemos as etapas e tarefas do desenvolvimento familiar e as dificuldades que as famílias carentes vivenciam. A família da pessoa com deficiência passa pelas mesmas etapas como qualquer outra, acrescidas das dificuldades inerentes ao nascimento de uma criança que não era a desejada e que necessita de muito mais atenção e assistência de profissionais especializados.

Numa das etapas descritas anteriormente, percebemos que uma das tarefas do casal era a de se ajustar, a fim de criar espaço para a aceitação dos filhos. Quando é detectada uma deficiência na criança, ainda no pré-natal, no parto ou posteriormente, fica muito mais difícil para o casal organizar-se e aceitar a nova criança. O nascimento de um filho com deficiência altera metas e objetivos da família, além de alterar os papéis de seus membros na dinâmica familiar.

O nível dessa alteração vai depender de alguns fatores. Um deles é o momento em que o casal, ou os responsáveis pela criança, reconhecem o estado e o grau da sua deficiência. Quanto mais cedo à família consegue identificar a deficiência do(a) filho(a), maior é a possibilidade de organizar-se para dar conta das novas necessidades surgidas. Se o diagnóstico demora ou o quadro é pouco claro, a família tende a organizar-se, geralmente sem atender às necessidades específicas da criança, elaborando uma visão equivocada sobre ela. Outro aspecto a ser considerado é o grau de organização e ajustamento familiar anterior à chegada da criança com deficiência. O nascimento de uma criança nessas condições, por si só, não desestrutura a família. Quando isso ocorre, provavelmente a crise já existia e o novo fato apressa o desenlace.

Para um trabalho eficiente com a família é importante analisar a influência da presença da criança com deficiência sobre a dinâmica familiar. Essa dinâmica pode variar: tudo girar em torno da criança, com pais e irmãos se desdobrando para atender suas necessidades ou, ao contrário, quando se observa que a maioria dos familiares se comporta como se aquele membro não existisse. Neste último caso, é possível que alguém, em geral a mãe, seja eleita como a única responsável pelo filho com deficiência. A influência da família

sobre a criança pode ser observada a partir das oportunidades de desenvolvimento dadas a ela. Uma família super protetora geralmente incentiva pouco sua autonomia e independência, fazendo tudo por ela. Se a família aposta nas limitações da criança, tende a perceber mais suas falhas e, conseqüentemente, a criança vai desenvolver uma autoestima negativa e apresentar baixo nível de aspiração.

Sempre há dificuldade em aceitar a criança com deficiência, pois essa aceitação implica em revisão de valores e objetivos. O diagnóstico de qualquer deficiência leva a família a crises, que foram descritas por vários autores, entre eles, Omote (1981). Esse autor descreveu as crises pelas quais passam as famílias de crianças com deficiência. A primeira é a fase da rotulagem, ou da tragédia: os pais se veem frente a uma situação irreversível que foge ao seu controle, mas lhes pertence. A fase seguinte é a fase de normalização: a família tenta controlar a situação sem alterar as normas e os costumes familiares. É como se, sem ignorar as necessidades de tratamento especializado do bebê/criança, tentassem conviver naturalmente com a nova realidade. No entanto, no geral, a família acaba percebendo que a presença dessa criança, com suas múltiplas demandas de trabalho especializado, requer uma organização própria, diferente da experimentada com os outros filhos. Esse

movimento impulsiona para a nova fase, a de rearranjo de papéis, na qual a família revisa o que foi feito, analisa as novas possibilidades de forma a lidar melhor com a situação. É nessa fase que a mãe, frequentemente, é escolhida como a principal responsável pelos cuidados com a criança, levando-a a todos os serviços especializados possíveis e disponíveis na comunidade. Mesmo que a mãe não pretenda assumir essa responsabilidade, há uma expectativa, inclusive da sociedade, de que ela assuma o papel de cuidadora principal. Um desdobramento disso pode ser observado na próxima fase, a da polarização: a família tem de administrar o fracasso das atitudes tomadas. É comum, na adolescência do filho com deficiência, os pais decidirem colocá-lo em escola de período integral, como uma forma de poder envolver-se em outros aspectos da vida que foram deixados de lado, como a vida profissional da mãe que tenta retomar suas atividades.

Quando a família assume a criança com deficiência, pode ser observada uma maior integração do casal após o nascimento do bebê. Reações familiares mais positivas ocorrem quando há um ajustamento à situação e a família encara o problema de forma realista. A negação da deficiência, por outro lado, leva à autopiedade e lamentação, com sentimentos ambivalentes em relação à criança,

resultando em culpabilidade e vergonha. Nessas famílias, as crises iniciais não são vencidas.

É importante ressaltar que os serviços de aconselhamento de pais que se encontrem nessa situação podem ser muito úteis, embora sejam escassos no Brasil. As orientações ajudam a família a refletir sobre as possibilidades de serviços, os ganhos das diferentes adesões e, principalmente, na organização familiar, preservando os direitos de cada um dos seus membros e propiciando que todos auxiliem no cuidado da pessoa com deficiência. A união faz a força. Dificuldades enfrentadas e compartilhadas se tornam mais leves e, muitas vezes, fonte de união, de fortalecimento de vínculos e de alegria.

São muitas as famílias que conseguem se organizar a contento, promovendo o desenvolvimento integral de todos os seus membros, tornando a convivência familiar e social prazerosas.

4. Estabelecendo parceria com as famílias

Um dos principais motivos da dificuldade em se lidar com as famílias dos alunos é porque as vemos a partir do nosso referencial ou do modelo que a mídia mostra como ideal: a família encontrada nas propagandas de margarina. O pai tem bom emprego, a mãe é equilibrada, cuida dos

afazeres domésticos e dos filhos e, mesmo quando trabalha fora, continua a desempenhar suas outras funções de forma satisfatória. Quando pensamos na possibilidade de cento e noventa e seis arranjos familiares diferentes, percebemos o quanto essa visão inicial, comum entre nós, é limitada, prejudicial e utópica. Os diferentes tipos de arranjos existem e precisam ser respeitados. O papel da família continua sendo o mesmo: o de fornecer apoio, segurança, base e estrutura, independentemente dos possíveis cento e noventa e seis arranjos familiares.

É muito fácil a pessoa de classe média classificar a família pobre com adjetivos negativos: desestruturada, desleixada, que não se importa com os filhos, entre outros julgamentos. Ou, por outro lado, ter pena da família da criança com deficiência, ou achar que ela não fornece os cuidados necessários ao filho, ou que não se interessa por ele. No entanto, os papéis que as famílias carentes e as famílias com crianças com deficiência, carentes ou não, têm de desempenhar são muito mais complexos.

Olhar para a família carente e esperar as condições encontradas na classe média, é cometer uma grande injustiça. Ao invés de críticas, elas precisam de apoio e incentivo, uma vez que a maioria desempenha o papel de suporte afetivo e material tão necessário aos filhos. Mesmo que de forma

precária, as crianças sabem que têm com quem contar. Isso é de fundamental importância para o desenvolvimento da sua autoestima e lhes dá a certeza de um vínculo afetivo seguro. Bowlby (1995) afirmou que embora a criança carente passe por de privações materiais, alimente-se e vista-se mal, o fato de saber que tem uma família com a qual tem uma ligação afetiva faz toda a diferença. Ele também destaca que a manutenção do lar e do cuidado infantil é tão fundamental para a preservação da nossa sociedade quanto a produção de alimentos. Portanto, como enfatizado por esse autor, se queremos o melhor para os nossos alunos, com ou sem deficiência, precisamos tratar bem seus pais, reconhecendo o seu valor. Também temos de aprender com muitos deles, pois, apesar de todas as dificuldades vivenciadas, conseguem manter o alto astral, o bom humor, uma rotina saudável e equilibrada.

Se nos despirmos dos pré-julgamentos e procurarmos entender e valorizar todas as famílias e seus membros, as dificuldades em lidar com elas certamente serão amenizadas.

5. A família e a escola

A família é o primeiro espaço de aprendizagem de comportamentos, valores e conhecimentos acerca do mundo que o ser humano tem a oportunidade e o direito de usufruir.

Em tempos passados e em sociedades com pequeno número de participantes (ainda aculturadas), os conhecimentos acumulados acerca do mundo eram transmitidos às gerações mais novas pelos familiares ou pelas pessoas que, naquela comunidade, possuíam maior capacidade de análise e síntese da realidade, além de boa memória e facilidade de comunicação.

Famílias abastadas que valorizavam o acesso ao conhecimento, seja das letras, números ou artes, contratavam preceptores, espécie de professores particulares, que tinham o papel de ensinar seus filhos. À medida que as comunidades foram crescendo e o conhecimento acumulado passou a ser escrito em livros, possibilitando o armazenamento e o transporte, surgiram as escolas, inicialmente sob a responsabilidade da igreja, que reuniam crianças e adolescentes em pequenos grupos para ensiná-los. Na época, a idade ideal para a criança aprender a ler e a escrever era quando iniciava a troca dos dentes, por volta dos sete anos.

A escola surge, então, a partir da necessidade das comunidades de garantir a transmissão de conhecimentos. No início, para os filhos das famílias com maior poder aquisitivo e, depois, no final do século XIX, como um direito para toda a humanidade.

É importante observar, todavia, que esforços têm sido feitos para garantir o acesso e o sucesso para todos, principalmente a partir do final do século XX. Em Jointien, na Tailândia, em 1990, houve um movimento chamado “Educação para todos” que contou com a participação de um grande número de países, tanto do Primeiro Mundo, onde tais direitos já são garantidos, como os de Terceiro Mundo, como o Brasil, onde uma parcela da população ainda se encontra fora da escola. Muitas têm sido as leis que, a partir dessa época, procuram garantir a escola para todo e qualquer aluno em nosso país.

Observamos que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Para a maioria, é a principal porta de acesso ao conhecimento produzido historicamente, como também às diferentes alternativas de desenvolver potencialidades – o que não seria possível fora daquele ambiente. Sem dúvida, concordamos que este é um direito de todos.

Lembramos bem a ansiedade que sofremos por ocasião da entrada de nossos filhos no primeiro ano escolar para a aquisição das habilidades de ler e escrever. Grande era a preocupação em conhecer a professora que seria responsável por desenvolver-lhes as habilidades de ler e escrever. Imaginamos que muitos dos que estão lendo sabem

do que estamos falando. Um mau começo pode desenvolver o sentimento de incompetência que, em Psicologia, chamamos de baixa autoestima. Esperávamos sempre que a melhor professora fosse a deles...

Cabe-nos, portanto, perguntar quais as expectativas, da família em relação à escola. Nos parágrafos anteriores já falamos sobre esta expectativa da comunidade que é formada por famílias e outros subsistemas. Mas, aqui especialmente, abordaremos a família, porque o nosso assunto gira em torno de escolas dirigidas para crianças e adolescentes, pessoas em formação.

Entender a escola como um local exclusivamente para a aquisição de conhecimentos, sem a preocupação com outros aspectos do desenvolvimento infantil, não cabe mais nos dias atuais. Quanto maior a cidade, menor o número de filhos que a família possui e menor, também, a possibilidade de a criança conviver diariamente com pares da sua idade cronológica. Essa convivência ocorre muito nas creches e pré-escolas, espaços formais que hoje são chamados de centros de educação.

Em tempos idos, a convivência com pares da mesma idade acontecia na família extensa, formada de muitos primos, irmãos e outras crianças moradoras na mesma rua ou no bairro. Naqueles encontros, praticamente diários,

desenvolviam-se comportamentos sociais e éticos indispensáveis para a boa convivência entre eles, sob a supervisão de adultos presentes que tinham, em geral, algum laço de parentesco.

Atualmente é na escola (espaço formal de educação) que tais habilidades, imprescindíveis à convivência com outros na infância, e também na vida adulta, devem ser desenvolvidas.

A escola é, então, o lugar onde tais aprendizagens são adquiridas e se solidificam, sob a direção de adultos de princípios e valores bem formados. Há neste caso uma nova exigência para o professor? A resposta é afirmativa.

Mudanças em todas as profissões têm ocorrido em função de novas demandas tecnológicas ou sociais. Hoje nos vemos às voltas com o computador como um recurso para a aprendizagem. Para aqueles que têm quinze ou vinte anos de profissão, pensar nessa possibilidade era algo quase que irreais.

Uma outra mudança apresenta-se no papel do professor. Cabe a ele ensinar o conjunto de conteúdos previstos para a série, considerando a possibilidade de os alunos estarem além ou aquém deles, o que significa planejar suas ações para poder desenvolver as habilidades necessárias e pertinentes de maneira efetiva. Além disso, é

também delegado a ele, desenvolver comportamentos sociais e éticos pertinentes às relações estabelecidas no ambiente escolar, que deverão ser aplicados nos demais contextos sociais. Para muitas crianças, filhos únicos ou com poucos irmãos, é na escola que há a oportunidade de convivência com seus pares. É preciso que aprendam a conviver com eles, assim como com o professor, em ordem de hierarquia e relacionamento afetivo Diferenciados. Ser professor é muito diferente de ser pai e/ou mãe. Na escola a criança precisa de professor.

O espaço escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui, de forma singular, à medida que é socialmente construído por alunos e professores, a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais variáveis do ambiente da escola que, pelas suas características, é único. É preciso rotina, é preciso horário, é preciso o desenvolvimento de atividades que concretizem o objetivo da escola, que é a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades e novas formas de comportamento. Para que a aprendizagem ocorra é necessário motivação, desafio, reconhecimento do erro como parte do processo e incentivo aos acertos.

E, qual é a expectativa da escola em relação à família? Não esperem que a família ensine à criança como se

comportar na escola! Porém, é preciso, sim, que a criança traga, no seu repertório alguns comportamentos como: respeitar o outro, criança ou adulto; saber esperar; cuidar das suas coisas; permanecer na escola o tempo regulamentar etc. Mas lembrem-se: os alunos não são produtos acabados. Estão adquirindo habilidades sociais e acadêmicas, e é preciso estar atento, corrigindo, reforçando, ajudando-os a analisar seu comportamento e consequências. O ideal, sabemos, é que todas as famílias motivassem seus filhos para a aprendizagem de conteúdos curriculares (acadêmicos), inculcando-lhes sua importância. Arelada a esse interesse, a criança apresentaria todos os comportamentos necessários para adquiri-los: permaneceria sentado quando necessário, ouviria o professor com atenção, acataria todas as orientações para a execução das tarefas inerentes ao aprendizado. Mas esse é um procedimento que precisa ser construído a cada ano, com cada turma, com cada criança, com cada família.

6. Como tem sido a relação família/escola?

É relativamente comum a frase “o que você fez de errado?” dos pais para o filho, diante da solicitação do seu comparecimento à escola em horário diferente daquele já definido para reuniões de pais. Isso mostra a relação que muitas escolas estabelecem com as famílias: só as solicitam

quando a criança/adolescente fez algo de errado. Outra questão são as reuniões bimestrais ou semestrais para a apresentação das notas. Um momento que acaba sendo de reclamações, com exposição, às vezes pública, de comportamentos inadequados de algumas crianças, o que resulta, quase sempre, na evasão dos pais por vergonha e acanhamento em futuras reuniões. Há, ainda, a solicitação de participação dos pais em situações de arrecadação de dinheiro para a escola para suprir necessidades que nem sempre são discutidas com eles.

O que seria, então, uma boa relação família/escola? Se retomarmos o papel da escola na comunidade, observaremos que essa relação deve priorizar, principalmente, o desenvolvimento da criança. De cada criança! Há uma tendência em pensarmos no aluno que vai mal na escola, aquele que ,talvez, precisasse de mais auxílio em casa. Cuidado! A criança que vai muito bem também precisa! O que fazer para atender suas necessidades, que vão além das de sua turma? Rapidamente pensamos na criança que tem problemas de comportamento, que atrapalha toda a classe,que não faz seus deveres.Mas aquela que é tão quieta e , apesar de estarmos em meados do ano letivo, pouco sabemos sobre ela, é tão importante quanto as demais.

naquela que é tão quieta, já que estamos no meio do ano e sabemos muito pouco sobre ela...

É preciso que a relação com a família faça parte do planejamento do professor. Não pode ser algo que vai acontecer, se houver necessidade. O planejamento do ensino implica conhecer o aluno, sua família, identificar potencialidades e necessidades que podem surgir da sua observação ou dos relatos dos pais. Algumas ações podem ser definidas em parceria com a família. Logo, é importante a periodicidade dos encontros. Uma primeira reunião poderia acontecer, antes do início das aulas, para a apresentação do planejamento aos pais pelos professores, esclarecendo que pode/deve sofrer mudanças, tendo em vista as necessidades dos alunos, as quais serão identificadas no decorrer do primeiro mês de aula. Uma segunda reunião poderia acontecer em grupos menores, em função das dificuldades encontradas em algumas crianças, como por exemplo, a constatação de que três, entre elas, têm dificuldade em tomar o lanche sozinhas. Nesse encontro poderia ser estabelecida uma parceria entre a escola e a família, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno das crianças. Outras reuniões periódicas seriam realizadas para a apresentação dos resultados das avaliações conduzidas, permitindo aos pais acompanharem o trabalho realizado junto a seus filhos. Pode

ser papel do professor despertar nos pais a corresponsabilidade na educação e desenvolvimento da criança.

Sugerimos um livro e um artigo de fácil leitura, que abordam, com competência o tema em questão:

1. Reuniões de pais: sofrimento ou prazer?

Beate G Althun; Corina H Essle; Isa S Stoeber

São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005.

2. Dez passos para se sair bem na primeira reunião de pais. Revista Nova escola, janeiro/fevereiro de 2006, pp. 26-27.

7. A escola e a família da criança com deficiência

Talvez nem fosse preciso um capítulo à parte sobre a família da criança com deficiência, considerando que ela é uma família como todas as outras, com dinâmica própria, crises, ajustamentos e acertos, como dissemos anteriormente. Assim, a criança com deficiência, como as demais, precisa ser conhecida e atendida em suas necessidades de forma a desenvolver-se adequadamente.

Porém, sabemos que é uma condição que exige atenção específica. Partiremos, então, da questão: se a criança apresenta uma deficiência, isto aumenta ou diminui a necessidade da relação família/escola? Com certeza

aumenta. E isso é bom! A expectativa de ter na sala de aula uma criança com deficiência pode gerar no professor os mais diversos sentimentos: ansiedade, insegurança, medo, mas também motivação pelo desafio que vem pela frente. Em qualquer uma dessas situações, a relação com a família, se aberta, poderá auxiliar no entendimento das competências da criança, facilitando o relacionamento com ela.

Documentos oficiais têm mostrado a importância da participação dos pais para o ensino inclusivo, mas por que essa participação ainda é incipiente? Na verdade, ela parece estar atrelada à pouca convivência que os professores, em geral, têm com as famílias, tanto dos alunos com deficiência, quanto das demais crianças.

Muitas são as leis que garantem o acesso de crianças com deficiência à rede comum de ensino. Cada vez mais, os pais estão cientes e advertidos sobre o direito de reivindicar um lugar para seus filhos nas escolas do bairro e da comunidade. Porém, ainda que os documentos garantam esse direito, o negativismo, o pessimismo e a resistência à mudança ou, ainda, a dificuldade de aceitação dessa nova realidade, têm impedido o cumprimento dos direitos da criança. Isso é sintomático em uma sociedade competitiva, que idolatra os vencedores e rejeita os perdedores. A

deficiência é vista não como neutra, mas como uma qualidade negativa, definidora de condição.

No ensino de crianças com deficiências permeia a ideia do limite, do “ponto máximo”. É importante ressaltar que a criança pode apresentar avanços lentos, mas não se pode aceitar que chegou ao seu ponto máximo por causa disso. O fato de apresentar atrasos, quando comparada aos seus colegas sem deficiência, não significa que deixará de ter avanços. É muito importante o professor pensar em estratégias de ensino diferenciadas que possibilitem aprendizagens significativas.

A saga de pais de crianças com deficiência não começa na escola. Muitas vezes se inicia por ocasião do seu nascimento, do diagnóstico, na incansável busca por tratamentos e atendimentos especializados, nem sempre acessíveis. Cada um tem uma história diferente: uns com sucesso, outros nem tanto, além de carregarem sentimentos de culpa pela condição da criança. Se, por exemplo, ela for uma criança com Síndrome de Down ou de algum outro defeito erro inato, por ocasião da concepção ou do desenvolvimento do feto, condições essas que cientificamente fogem ao controle de qualquer pessoa, é comum os pais se culparem por sua deficiência. Essas crenças podem

determinar neles comportamentos de fuga da realidade ou de relutância ao compartilhar informações sobre seu filho.

Um desafio para o professor é o acolhimento a esses pais, desenvolvendo-lhes um clima de segurança e compromisso para com a escola e o professor. É preciso fornecer-lhes informações sobre seus filhos, relatando suas competências e dificuldades, sem reforçar os estereótipos negativos que permeiam a visão da pessoa sobre a deficiência.

Stainback e Stainback (1999) sugerem algumas diretrizes de como pode ser a relação do professor com os pais de crianças com deficiência, com o objetivo de estabelecer uma boa interação com essas famílias:

(a) obter o consentimento e a participação da família no planejamento de ações/atividades a serem desenvolvidas com alunos com deficiência, pois essa atitude melhora a participação e o relacionamento família-escola flui mais facilmente;

(b) solicitar informações centradas na criança/adolescente, enfatizando o que ela sabe fazer;

(c) evitar o uso de linguagem que retrate a criança/adolescente como vítima ou sofredora;

(d) reduzir a ênfase nos rótulos, que reforçam estereótipos e medos, além de trazerem poucas informações, criando barreiras;

(e) focalizar no que a criança/adolescente precisa para ser bem sucedida e no tipo de ajuda que a escola pode oferecer;

(f) encorajar a criança/adolescente com deficiência a participar, dando informações sobre elas aos pais em sua presença delas;

(g) estimular com perguntas as crianças/adolescentes e pais, e identificar redes de apoio e fontes de informações.

A pessoa com deficiência, desde criança, deve estar consciente da condição que apresenta, da necessidade de se esforçar, de identificar formas próprias de resolver problemas. Deve ser estimulada e incentivada a procurar informações a respeito da sua condição e direitos, identificando fontes de apoio.

A escola tem um papel muito importante na formação de opinião da criança sobre ela mesma e da comunidade sobre os indivíduos com deficiência. A aceitação e o compromisso com a criança deficiência abrem portas para sua inclusão social. Entender que ela tem direitos pode significar o aumento de possibilidades de inserção no mercado de

trabalho futuro, tornando-a uma pessoa produtiva e independente.

Por esses motivos, a inclusão escolar não pode ser iniciativa de um único professor, mas deve fazer parte do projeto pedagógico da escola.

É importante lembrar que não há critérios para a aceitação de alunos com deficiência no sistema escolar. A legislação prevê a matrícula inicialmente na escola regular. Cada escola, depois da avaliação pedagógica inicial deve em parceria com a família, buscar na comunidade outros serviços que auxiliarão no seu desenvolvimento. Uma pessoa com atraso no desenvolvimento devido às sequelas de encefalite, por exemplo, se privada da possibilidade de ler e escrever, pode se apropriar verbalmente dos conhecimentos veiculados na escola utilizando a tecnologia disponível para computador. Não aceitá-la a priori, é privá-la do convívio com seus pares e ao acesso ao conhecimento acumulado pela sua cultura. É um desafio que o sistema escolar deve encarar.

Cada escola deve definir quais estratégias usará para este processo. É essencial um diálogo com a família para planejar a rede de apoio para aqueles alunos que necessitam de apoios para as habilidades de autocuidado, locomoção e fala, é preciso conhecer caso, para planejar como melhor atender as necessidades, ainda que tais habilidades não

estejam plenamente instaladas, é preciso avaliar em parceria com os pais com a melhor forma de atendê-lo ou e que apoios serão necessários, pois negar o acesso é crime!

Outro cuidado deve ser a seleção dos professores que receberão as crianças. É comum a escola usar artimanhas como associar o recebimento com a escolha do período, da série ou, ainda, ter menos alunos em sala. Por isso é importante a definição de critérios para que a permanência da criança com deficiência não seja usada como moeda de troca. A direção da escola e a Secretaria de Educação devem preocupar-se em sensibilizar os professores para o trabalho efetivo com crianças com deficiência. Espera-se que todos estejam aptos para ensinar crianças e, entre elas, aquelas com deficiências.

Uma das razões para que a inclusão seja fruto da reflexão da equipe escolar reside na necessidade de parcerias fora da escola para efetivar o atendimento adequado à criança. O professor pode precisar de formação para garantir acessibilidade ao currículo para os alunos com deficiência. A partir da identificação das necessidades dos professores, a direção deve ser parceira na busca de possibilidades para atendê-las.

Todas as ações e decisões escolares devem ser compartilhadas com a família. O contato com eles já pode

ocorrer de forma amistosa por ocasião da matrícula, dialogando com pai e mãe, juntos e/ou separados, dependendo do teor da conversa e da constituição familiar. É importante saber o que cada um pensa sobre a situação, a criança, quais são as expectativas em relação a escola etc.. O fato de o casal morar junto, legalmente ou não, não significa que eles apresentam crenças semelhantes sobre a criança e a deficiência. A conversa deve ser franca, acolhedora e aberta. Não cabem aqui julgamentos. É possível identificar, entre eles, qual dos familiares vai ser o melhor mediador com a escola.

Além da coleta de informações sobre a criança, essa primeira conversa deve ser o momento de comunicar aos pais como funciona a escola, forma de contato, como seriam conduzidas as primeiras avaliações que antecederiam ao planejamento para o ano letivo, datas aproximadas para a reunião de apresentação dos resultados etc. Se já estiver definido quem será o professor responsável, ele deverá participar, ou até mesmo conduzir a interação com os pais desde o primeiro momento. Um canal de comunicação aberto tende a diminuir a ansiedade de todos: pais e professor. Se a direção da escola faz parte da parceria, a segurança do professor tende a aumentar e, com ela, a possibilidade do desenvolvimento de um bom trabalho!

Outro conjunto de estratégias deve ser providenciado por ocasião do início das aulas. O professor deve prever que todos se apresentem em sala de aula, inclusive a criança com deficiência. Suas potencialidades, como de qualquer outra criança, devem ser destacadas e, se necessário, as limitações. Por exemplo, o professor pode anunciar que terão um colega que precisará um pouco mais de ajuda do que os outros, mas que também cumprirá os mesmos horários, permanecerá sentado etc.. Todas as questões que envolvem a criança com deficiência devem ser tratadas na frente dela, auxiliando-a a compreender e a responsabilizar-se pelos seus atos.

Antes de efetuar um planejamento para o ano, o professor deverá determinar um tempo de observação. Se for preciso, elaborar avaliações específicas que o auxiliarão a identificar as potencialidades e necessidades da criança com deficiência. Solicitar ajuda aos pais para identificar comportamentos de autocuidado e hábitos relacionados a eles que a criança possua. Com os dados obtidos será possível, tendo em vista o planejamento para a série, identificar quais serão os objetivos para o ano. Apresentar os objetivos aos pais e discutir com eles as parcerias nas diferentes atividades. A tarefa de casa, por exemplo, deve servir como reforço para fixar o aprendido em sala de aula. Programar, também,

reuniões periódicas com os pais, para discutirem os progressos observados em relação ao desenvolvimento da criança e replanejar as ações, se for o caso.

Uma questão que permeia a inclusão é como tratar os pais das crianças com deficiências em relação aos demais pais. As reuniões à parte ajudariam no processo? Eles participariam das reuniões ordinárias com os pais das outras crianças? As reuniões à parte ajudam muito nesse processo, mas eles também devem participar das reuniões gerais, junto com todos os outros pais. Se necessário, conversar sobre a participação da criança com deficiência na sua sala de aula, na presença de todos os pais, inclusive com os da criança com deficiência. Eles poderão ajudá-lo, tirando dúvidas ou fornecendo qualquer outra informação. Explicar que isso é uma coisa boa para todos, ressaltando os ganhos da convivência com crianças que necessitam de mais apoio e sensibilizando-os. Essa atitude deve ser tomada logo na primeira reunião para eliminar a possibilidade de interpretações dúbias a respeito da presença da criança diferente na mesma sala aos pais que não conhecem os direitos das pessoas com deficiência.

Invista na parceria com a família!

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 (v. 1 da Trilogia Apego e Perda).

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HINES, P.M. O ciclo de vida familiar nas famílias pobres, negras. In: Carter, B; Mcgoldrick M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 440-467.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**, 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1980.

PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". (p. 25-44) In M. Cusinato (Org.). **Research on family: Resources and needs across the world**. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**, Porto Alegre: Editora ARTMED, 1999.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, 71, ano XXIII, p. 09-25, 2002.

SZYMANSKI, H.; MARTINS, E. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n.1, p. 177-187, 2004.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, V.M.F. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, M do C.B. de. (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

GOMES, J.V. **Relações família e escola - Continuidade e descontinuidade no processo educativo**. São Paulo: Ideias, n. 16, 1993, p.84-90.

KALoustIAN, S.M. (org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1998.

NOGUEIRA, M. A, ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, V.H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. SP: Xamã, 2000.

PEREZ, M.C.A. **Família e Escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto– Universidade de São Paulo, 2000.

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escolarização: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M.C.A e BORGHI, R.F.(Orgs.) **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ano III, n.1-2, 1997, p.25-34.

SOBRE OS AUTORES

Kester Carrara

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2

Kester Carrara é mestre pela PUCSP (1981), doutor pela UNESP (1996) e livre-docente pela UNESP (2003). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, SP. Foi, também, professor de cursos de graduação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília da UNESP. Publicou diversos artigos em periódicos qualificados, capítulos de livros e livros, sendo referenciado com frequência seu "Behaviorismo Radical: Crítica e Metacrítica", pela Editora UNESP. Tem orientado vários trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Psicologia. É pesquisador e docente-orientador, atualmente, no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na UNESP-Bauru, programa do qual foi o primeiro Coordenador, entre 2005 e 2007. Participou e participa, sistematicamente, de projetos de pesquisa na área de Psicologia, especialmente sob o enfoque da Análise do Comportamento, ao longo de sua carreira acadêmica como docente universitário, desde 1974. Atualmente, sua atuação prioriza História, Teorias e Sistemas em Psicologia, Epistemologia do Behaviorismo Radical e Delineamentos Culturais. Na dimensão de gestão acadêmica, foi membro de diversos conselhos e comissões, várias vezes chefe de departamento de ensino. Foi Diretor Geral da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus da UNESP de Marília, entre 2000 e 2003. É Bolsista de Produtividade do CNPq.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4703272D9>

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (1976), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1976), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984), doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1995) e livre-docência em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem dois livros publicados (Psicologia da saúde: perspectivas interdisciplinares; Psicologia do Desenvolvimento e

Aprendizagem: investigações e análises), oito capítulos de livros e 12 artigos publicados em periódicos (a partir de 2002) em revistas como Interação (Curitiba), Revista Brasileira de Educação Especial, Psicologia: Teoria e Pesquisa, etc. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, contaminação por chumbo, avaliação de desenvolvimento, inventário portage operacionalizado e educação especial.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780303T1>

Lúcia Pereira Leite

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Educação - Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, necessidades educacionais especiais, educação continuada, inclusão educacional e avaliação psicopedagógica.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4795807E9>

Nadia Mara Eidt

Possui graduação em Psicologia (2000) e Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2006) pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná. É mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004) e Doutora em Educação Escolar (2009) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Atualmente é professora do curso de Psicologia da UNESP de Bauru. Principais áreas de atuação: formação de professores, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, queixas escolares, avaliação psicológica.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4765559D9>

Marcelo Carbone Carneiro

Livre-docente em Filosofia pela UNESP, doutor e mestre em Educação, ambos os títulos pela UNESP. Possui licenciatura (1991) em Filosofia pela UNESP. Professor do Departamento de Ciências Humanas da FAAC

UNESP - Bauru, onde ministra disciplinas de filosofia e filosofia da ciência. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em Epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, educação e teoria do conhecimento e filosofia. Professor credenciado e orientador de mestrado e doutorado no programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência - FC - Bauru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4796057D9>

Rita Melissa Lepre

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2005 - Campus de Marília), Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2001 - Campus de Marília) e Graduada/Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (1997 - Campus de Assis). Atualmente é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação e Psicologia da Moralidade Humana. Avaliadora do SINAES/MEC/INEP. Grupos de Pesquisa: Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes (CNPq) e Psicologia Construtivista e Educação (CONE) - (CNPq). Chefe do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Bauru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4700207Y5>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Administração Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), mestrado (2001) e doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora do Depto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Aprendizagem e desenvolvimento da FC/ UNESP- Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação inicial e continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, inclusão escolar, formação continuada presencial e EAD, avaliação da aprendizagem e Educação em Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e membro do Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento infantil: avaliações e intervenções psicoeducativas e em situações de crise, ambos cadastrados no CNPQ. Coordenadora do I e do II Congresso Brasileiro de Educação da UNESP de Bauru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707940Y4>

Eliana Marque Zanata

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiência, Projeto Pedagógico e Deficiências. Desenvolve e Orienta projetos de Extensão Universitária nas áreas de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursinho Pré-Vestibular
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4779659E0>

Relma Urel Carbone Carneiro

Possui graduação em Pedagogia - com habilitação em Deficiência da Audio-comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Ciências: Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade de São Paulo (2002) e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação especial, deficiência auditiva/surdez, inclusão escolar, gestão educacional e formação de recursos humanos para a Educação Inclusiva.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4782433Z6>

Marcia Cristina Argenti Perez

Graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Araraquara, SP, 1997), Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto, SP, 2000), Doutorado Ciências, concentração em PSICOLOGIA pelo Programa de Pós graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto/SP, 2004). Desde 2006 é Professora Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista UNESP-Bauru/SP. Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia. Líder do GEPIFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP/CNPq). Desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão universitária nas áreas temáticas da Educação,

Infância, Ludicidade e Práticas educativas inclusivas na escola e na família.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4774103T0>

Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2000 e 2002); Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2004 e 2008). Foi professora bolsista e substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Bauru/SP (2005-2009). Foi professora adjunta da Faculdade Anhanguera de Bauru (2004-2009), das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria (2000-2009). Atualmente é Professora Doutora no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Bauru/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar: políticas e práticas.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4772358A2>

Ana Rosa de Oliveira Jampaulo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1995). Atualmente é coordenadora de apoio pedagógico - Preve Ensino Fundamental e Educação Infantil Ltda-EPP e professora auxiliar do Instituto de Ensino Superior de Bauru. Tem especialização na área de Educação, com ênfase em Formação Docente.

Gina Sanchez

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2007) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1996). Atualmente é professora adjunta do Instituto de Ensino Superior de Bauru e Supervisora de Ensino - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: participação e protagonismo juvenil, escola e comunidade, política pública e avaliação.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4121282D3>

Lígia Ebner Melchiori

Está fazendo pós-doutorado na universidade de Murcia-Espanha, em 2010, fez pós-doutorado na universidade de Brasília (2005), doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1987) e graduação em Psicologia pela FFCL de Rib Preto - USP (1978). Atualmente é professor assistente doutor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, ministrando aulas na graduação em Psicologia e no Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, creches, desenvolvimento de bebês, apego e desenvolvimento familiar.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4786030A2>