

Danielle Costa de Barros

A DEFICIÊNCIA MENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Rio de Janeiro

2002

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO – UNI-RIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINA MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino.

Decano: Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling.

Diretor: Dayse Martins Hora.

Chefe de Departamento: Mônica Cerbella Freire Mandarinó.

Professor: Sueli Barbosa Thomaz.

Danielle Costa de Barros

A DEFICIÊNCIA MENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR

A DEFICIÊNCIA MENTAL NO ÂMBITO ESCOLAR

DANIELLE COSTA DE BARROS

Monografia apresentada à Escola
de Educação da UNI-RIO para
a obtenção do grau de bacharel em
Pedagogia

Professora Orientadora: Antonia Barbosa Pincano

RIO DE JANEIRO

2002

DEDICATÓRIA

Ao Eterno Deus!

Aos meus pais, Miguel Oliveira de Barros e Lidia Costa Barros, e aos meus irmãos, Denize e Eduardo, pelo apoio.

Ao meu namorado, Eduardo Leite Teixeira, pela paciência e compreensão.

Às minhas amigas, Mônica e Viviana, pela colaboração.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Tunica, que com tanta paciência e persistência soube conduzir-me neste trabalho.

“Não nascemos e morremos sendo; no curso da vida nos tornamos.
Tornamo-nos aquilo que as circunstâncias nos permitem ou aquilo que
inventamos para modificar as circunstâncias.”

Jean Paul Sartre

RESUMO

O presente trabalho visa abordar a presença da deficiência mental na instituição escolar nos seus aspectos sócio-culturais, a partir de referências teóricas do campo da Pedagogia. Através do mesmo, serão abordadas as relações entre o sujeito estigmatizado e o sujeito considerado normal e a questão da rotulação e do preconceito no cotidiano escolar. Tal estudo visa trazer a discussão dos educadores acerca da prática escolar e as consequências que os alunos sofrerão. O objetivo portanto, é discutir sobre a deficiência mental e as dificuldades que aparecem diante um aluno portador de deficiência mental dentro da sala de aula e, se é possível o seu ingresso ou retorno à escolaridade regular, face às suas limitações. Discutiremos também, a questão da deficiência mental diante de uma proposta construtivista, a fim de que possamos entender um pouco melhor o processo ensino-aprendizagem e todo o ambiente escolar.

SUMÁRIO

Introdução-----	10
1. Deficiência Mental: algumas considerações-----	12
2. Reflexões acerca da prática escolar-----	14
← 2.1 Refletindo sobre estigma-----	14
2.2 Refletindo sobre “rótulos”-----	19
2.3 Refletindo sobre preconceitos-----	24
3. Novos caminhos educacionais para o Deficiente Mental-----	37
3.1 Escola de Educação Especial da Flor do Ypê-----	39
3.2 A escola se questiona-----	42
3.3. A questão da construção da inteligência nos alunos Deficientes Mentais-----	44
3.4. A escola hoje-----	45
Conclusão-----	50
Referências Bibliográficas-----	52

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o indivíduo desviante, aquele que por apresentar uma característica ou um comportamento que foge às normas exigidas pela nossa sociedade, sempre chama a atenção e causa espanto nas pessoas e com isso acaba sendo discriminado e tende a se acobertar.

Diante destas considerações faz-se necessário uma reavaliação dos conceitos e preconceitos que carregamos conosco, daquilo que temos como nossos princípios teóricos e nossa prática efetiva, pois se somos professores e vamos lidar com crianças, adolescentes, adultos ou idosos deficientes mentais, teremos que ter primeiramente consciência de como nós temos visto essas pessoas. É de extrema urgência conhecermos melhor a questão da deficiência mental, e então a partir daí, tentarmos perder o medo, acabar com a indiferença, a incompetência, e ajudarmos tais alunos, sem rótulos e preconceitos.

Desta forma, o deficiente mental, ao encarar a sociedade, encontrará muitas barreiras em seu caminho e uma das primeiras será o ambiente escolar. Esse fato ocorre, porque muitas escolas não estão preparadas para recebê-lo.

A partir de algumas leituras efetuadas, percebe-se que a questão da deficiência mental ainda é pouco divulgada aqui no Brasil. São poucas, as escolas que possuem uma estrutura física e com profissionais capacitados para atender um aluno deficiente mental.

Dentro desse contexto, nota-se que muitas vezes a relação entre alunos normais, alunos portadores de deficiência mental e professor se torna complicada e trabalhosa, a partir do momento em que ambos não estão preparados para enfrentar uma rotina pedagógica.

Percebemos que um professor sem formação e tecnicamente despreparado, pode agravar alarmente, o processo de exclusão.

Desta forma, compreendemos o quanto é importante um ambiente socializador, com profissionais capacitados, para que esses possam realizar seu trabalho de uma forma mais tranqüila, prazerosa e que o principal objetivo, a aprendizagem, se concretize.

Estudaremos primordialmente, os alunos deficientes mentais, dentro de uma proposta construtivista, de modo a perceber se é possível preparar estes alunos para um futuro ingresso ou retorno à escolaridade regular, às classes especiais e ao ensino supletivo, desenvolvendo, também, a escolaridade de alunos que, face às suas limitações pessoais, não tinham condições de serem atendidos em outras escolas.

No entanto, o trabalho proposto, tem como objetivo compreender a questão da prática escolar e quais são as suas consequências para com o aluno deficiente mental aqui considerado nas análises que serão abordadas.

1- DEFICIÊNCIA MENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletindo sobre a questão da deficiência mental, faz-se necessárias algumas considerações primordiais para seu melhor entendimento.

O retardamento mental não é uma doença, embora doenças possam acompanhá-lo ou causá-lo. Não é uma coisa unitária. Etiologicamente, são muitas coisas e tem uma espantosa variedade de causas. As causas do retardamento mental podem ser hereditárias ou ambientais. Alguns tipos raros de retardamento mental são causados por um único gene dominante. Um número maior de tipos é devido, a um único gene recessivo. As anomalias cromossômicas explicam certos tipos de retardamento mental. As causas ambientais de retardamento mental são o trauma físico pré-natal, as infecções nutricionais ou tóxicas, a incompatibilidade de sangue e a radioatividade. As causas natais incluem a prematuridade, a asfixia e o trauma físico. As causas pós-natais são o trauma físico, infecções, privação dietética e extrema privação sensorial ou uma privação ambiental geral.

Os seus acompanhamentos físicos ou são numerosos e diversos ou praticamente nulos, dependendo do tipo etiológico e do nível de ^{comprometimento} retardamento. As personalidades e temperamentos dos indivíduos mentalmente retardados são quase tão diversos quanto os dos grupos da população em geral.

Mesmo quando os mentalmente retardados são colocados nos chamados grupos homogêneos para fins educativos, tremendas diferenças escolares se verificam ainda, dentro dessas classes.

Os mentalmente retardados constituem um grupo heterogêneo que é identificado e, em certa medida, segregado e alvo de consideração especial por causa de uma característica: um comportamento adaptativo inadequado, resultante da deterioração do funcionamento intelectual.

A definição da deficiência mental atualmente adotada, foi proposta pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, em 1992, sendo aceita internacionalmente e preconizada nos textos e documentos oficiais em nosso país.

A deficiência mental é definida na Política Nacional de Educação Especial do MEC (1995) como: **o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.**

2- REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA ESCOLAR

A dívida da educação para com os deficientes mentais acumula-se à tempo. Seu papel se reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à deficiência mental.

Desse modo, a questão da deficiência mental tem sido uma problemática que desafia as instituições, os professores, os alunos e os próprios pais.

2.1- REFLETINDO SOBRE ESTIGMA

Quando nos deparamos com indivíduos que por suas características ou comportamentos não se enquadram em nossa representação ou tipificação de “normalidade”, ocorre uma quebra ou ruptura na rotina da interação social. Já não se pode mais comportar em relação a eles de acordo com um padrão de conduta típica. Fica-se sem saber o que fazer.

Tem sido apontado em diversas ocasiões que o estranho, o inesperado, o diferente, o excepcional, sempre chama a atenção e causa nas pessoas reações como curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e até mesmo medo. Essas reações ocorrem porque tudo que é diferente que não se enquadra nessas tipificações, que foge à norma e é portanto, anormal, ameaça a nossa frágil estabilidade social.

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até de uma espécie menos desejável, num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.

Uma atitude que acreditamos ser primordial e fundamental em relação aos indivíduos com algum estigma que se desviam do grupo por qualquer razão é a segregação ou discriminação. Os indivíduos são ou isolados ou tratados de forma diferente em suas relações interpessoais. Todavia, o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão.

(Goffman 1988)

De acordo com as idéias do autor, existem três tipos de estigma nitidamente diferentes. O primeiro estigma são as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Entretanto, esses estigmas acima citados, possuem as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Contudo, a característica central de vida do indivíduo estigmatizado, pode ser considerada a aceitação. Muitas vezes, aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber.

Para Goffman (1988,p.25): o defeito da pessoa estigmatizada pode ser percebido só ao lhe dirigir a atenção (geralmente visual) ... é provável que ela sinta que estar presente entre normais a expõe cruamente a invasões de privacidade.

Para muitas pessoas, o contato com uma pessoa divergente constitui uma situação ambígua e, até mesmo uma experiência ameaçadora. Esta preocupação das pessoas comuns,

sobre como tratá-lo, se deve ou não ajudá-lo, enfim, sobre como agir com o indivíduo diferente, é sentida pelo sujeito como uma atitude altamente discriminadora e rejeitadora.

Em um grau mais acentuado, esta discriminação se transforma numa real segregação ou isolamento, seja no grupo primário, a família, seja na escola, clubes, em atividades sociais e profissionais. Esta atitude é apoiada pelo pressuposto de que os indivíduos divergentes não se beneficiam das condições propostas para a maioria das pessoas e por esta razão necessitam de local específico e protegido. Assim, as crianças com deficiências mentais são colocadas em escolas especiais, os sujeitos doentes mentais ou delinquentes são isolados em hospitais.

Grande parte daqueles que se incluem em uma determinada categoria de estigma, como por exemplo, clubes de ajuda mútua para obesos, divorciados, velhos, sentem-se mais "confortáveis" ao estarem juntos. E dentro desses grupos, normalmente, existem seus representantes. São pessoas com o estigma que têm, de início, um pouco mais de oportunidades de se expressar, são um pouco mais conhecidas ou mais relacionadas do que seus companheiros de sofrimento e que, depois de um determinado tempo, percebem que já atuam como profissionais.

A relação entre o estigmatizado e seu aliado pode ser difícil. A pessoa que tem um defeito pode sentir que a qualquer momento pode haver uma volta ao estado anterior, sobretudo quando as defesas diminuem e a dependência aumenta.

Contudo, todo o problema da manipulação do estigma é influenciado pelo fato de conhecermos, ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado. Partindo do pressuposto, que em círculos sociais pequenos e existentes há certo tempo, cada membro venha a ser conhecido pelos outros como uma pessoa "única", o termo identidade social, então, está relacionada com a pressuposição de que cada membro pode ser diferenciado de todos os outros.

Uma vez que em nossa sociedade o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo, a despeito da impossibilidade de se conformar a eles, é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação ao seu próprio eu. O indivíduo

estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus "pares" conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele, as atitudes que os normais tomam em relação a ele. Assim, as pessoas que têm dificuldades auditivas não se vêem absolutamente como pessoas surdas, e as que têm deficiência de visão não se consideram, de maneira alguma, cegas. É, em sua associação com, ou separação de, seus companheiros mais visivelmente estigmatizados, que a oscilação da identificação do indivíduo é mais fortemente marcada.

Ao tentarmos fazer uma ponte que liga o estudo do estigma ao do resto do mundo social, compreendemos que a questão das normas sociais é, certamente, central, mas devemos nos preocupar menos com os desvios pouco habituais que se afastam do comum. Pode-se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes, compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas em parte, porque foram incorporadas. Quando uma regra é quebrada, surgem medidas restauradoras. O dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, quer pelo próprio culpado.

A manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade. As mesmas características estão implícitas quer esteja em questão uma diferença importante do tipo tradicionalmente definido como estigmático, quer uma diferença insignificativa da qual a pessoa envergonhada tem vergonha de se envergonhar. Exemplificando: quando uma pessoa de idade descobre que não consegue lembrar dos nomes de alguns de seus amigos mais chegados, ela provavelmente evitará ir a lugares onde possa encontrá-los, ilustrando, assim, uma perturbação e um plano que exige capacidades humanas que não têm relação alguma com a velhice.

Com isso nota-se que o encobrimento às vezes é realizado porque é considerado divertido. A pessoa que se encobre ocasionalmente quase sempre conta o incidente a seus companheiros para mostrar como os normais são bobos e como todos os seus argumentos sobre a sua diferença são meras racionalizações. Esses erros de identificação provocam o riso daquele que se encobre e os de seus companheiros.

Para tanto Goffman (1998,p.152) afirma:

Em vários grupos e comunidades muito unidas, há exemplos de um membro que se desvia, quer em atos, quer em atributos que possui, ou em ambos e, em consequência, passa a desempenhar um papel especial, tornando-se um símbolo do grupo e alguém que desempenha certas funções cômicas, ao mesmo tempo que lhe é negado o respeito que merecem outros membros maduros.

Desta forma, este indivíduo deixa de praticar o jogo da distância social, aproximando-se dos demais e permitindo que eles se aproximem dele. Ele é freqüentemente o centro da atenção que reúne os outros num círculo participante à sua volta.

Entretanto, esta não parece ser uma atitude muito usual em nossa sociedade. O isolamento dos sujeitos desviantes tem aparecido como uma constante, assim como a proliferação das escolas especiais, em detrimento das classes vocacionais e de orientação para o trabalho. A assertiva teórica de que, na prática, os serviços especiais oferecem melhores condições para o atendimento dos sujeitos deficientes reflete a condição socializante de nossa cultura, que dificilmente aceita com tranquilidade sujeitos que, por condições físicas, intelectuais ou sócio-emocionais, divergem dos padrões estabelecidos como os corretos pela nossa sociedade.

Percebe-se então, que um sujeito desviante, como por exemplo, o deficiente mental, enfrentará muitas barreiras ao ingressar na escola. Sem dúvida, uma das principais barreiras à inclusão dos alunos deficientes é o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos.

Esse fator é agravado concretamente pelo número excessivo de alunos nas salas de aula, grande parte dos quais apresentam dificuldades de aprendizagem de várias ordens. Assim, a presença, mesmo que seja de dois ou três alunos deficientes na mesma classe se torna uma sobrecarga para o professor, que não têm de fato a menor condição de dedicar a esses alunos a atenção especial que eles necessitam.

A verdade é, que ao depararmos com um aluno deficiente, em nossa sala de aula, muitas vezes não sabemos o que fazer e, de que forma contribuir para que ele faça parte do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, durante esse processo e perante as dificuldades que surgem, acabamos, às vezes até sem nos darmos conta, rotulando e sendo preconceituosos com esse aluno.

2.2 - REFLETINDO SOBRE "RÓTULOS"

Neste sentido, rótulos como distúrbios, problemas ou dificuldades, da forma como vêm sendo utilizados, nada mais são do que justificativas para explicar as diferenças no rendimento escolar ou o insucesso desses alunos.

Neste processo crescente e injusto de rotulação de "alunos problemas", o professor exerce um papel fundamental. Campos (1997,p.126), **acredita ser ele o elemento – chave para este processo ser interrompido e repensado.**

Os rótulos desfavorecem o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos. Na verdade, os rótulos favorecem o mascaramento da realidade, dos reais fatores envolvidos no baixo rendimento de um aluno.

Sendo assim, a utilização de rótulos na escola é um fator dificultador para que esta cumpra a sua função: socializar conhecimentos historicamente acumulados.

Muitas vezes, os rótulos são utilizados como sinônimos, para designar o aluno que não aprende. E quase sempre esses rótulos estão relacionados à deficiências ou dificuldades. Ao

atribuirmos deficiências emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais, aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo fracasso dos alunos.

Com isso, as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental.

Cabe nesse momento, explicar, de um modo geral, um pouco dos termos acima citados. Distúrbio de aprendizagem é utilizado para explicar comprometimentos neurológicos que interferem na percepção e no processo da informação pelo aluno, impedindo sua aprendizagem. Já os termos dificuldades ou problemas de aprendizagem são utilizados para designar desordens na aprendizagem, geralmente, provenientes de fatores mais facilmente removíveis e não necessariamente de causas orgânicas. O que as crianças com dificuldades ou problemas de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho esperado. E tratando-se do deficiente mental, é aquele que requer recursos educacionais diferenciados.

A reflexão de Campos (1997, p.127) ilustra essa análise sobre rótulos quando afirma:

Consideramos que é necessário um esforço para que a utilização de rótulos seja reduzida e, se possível, extinta em nossas escolas. isto envolve certamente, a busca da compreensão das características individuais do aluno e dos fatores intra ou extra-escolares que contribuem para o seu rendimento insatisfatório.

No entanto essas considerações revelam que, é preciso muita cautela ao identificar e encaminhar um aluno, pois as consequências de uma rotulação e de um encaminhamento indevidos são lastimáveis.

Todavia , não é raro encontrarmos profissionais de ensino como professores, supervisores, diretores, afirmando que determinado aluno é deficiente mental. Geralmente, afirmações como estas culminam em encaminhamento à avaliação psicológica e para classes especiais de deficientes mentais. Com isso, muitas crianças são identificadas como deficientes e encaminhadas às classes especiais por razões as mais diversas, como por exemplo por problemas de conflitos afetivos que afetam temporariamente o equilíbrio psicológico do aluno e não por efetivamente requererem recursos educacionais diferenciados.

Segundo Denari (apud. Campos, 1997): **o processo de encaminhamento às classes especiais aparece no sistema para alunos que não respondem às normas e padrões estabelecidos pelo sistema escolar.**

Com efeito, Carraher e Schiemann (1983) utilizam a expressão **fracasso escolar seletivo** para revelar que a utilização de rótulos em nossas escolas, em sua maioria, vem associados a níveis sócio-econômicos baixos.

A compreensão e a explicitação de que a escola não está preparada para receber a nova clientela, as classes populares, que ingressou na escola com a democratização do ensino, foram relevantes para a reflexão sobre os altos índices de evasão e reprovação.

A escola, embora reformulada e “moldada” segundo padrões sociais dominantes, recebe já há algum tempo um contingente significativo de alunos das classes populares, ou seja, a escola de ensino regular tem-se revelado uma escola das classes pobres e daquelas em fase de empobrecimento.

As classes populares continuam sendo excluídas, reprovadas e expulsas da escola, sempre com justificativas que atribuem aos próprios alunos, a responsabilidade pelo fracasso.

Nesse sentido, Patto (apud, Campos,1997) em seu livro Produção do Fracasso Escolar, traz contribuições essenciais a esta temática, desenvolvendo a trajetória histórica da crença generalizada na incompetência das pessoas pobres em nosso país:

Esta trajetória inicia-se com o surgimento das relações de produção capitalistas, passa pela luta pela igualdade, pelo papel dos sistemas de ensino, pelo uso dos testes de inteligência, pela aceitação da idéia de raças inferiores, pela proclamação da existência de culturas inferiores e pela concepção danosa de meio ambiente, demonstrando o papel da ciência na cientificidade (visão pejorativa da ciência) destes preconceitos étnicos e de classe.

Talvez seja por esta razão e pela forte influência que as teorias da deficiência e diferença cultural tiveram em nossos meios escolares, e que ainda são encontrados elementos representativos destas teorias nas explicações de pesquisadores sobre o fracasso escolar e sobre os “alunos-problemas”.

De acordo com Soares (1989, p.10): não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno, a causa estaria na ausência de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece.

Segundo as idéias da autora, a escola que deveria colaborar para reduzir o fracasso escolar, ou seja, concorrer para reduzir os altos índices de repetência e evasão é, na verdade, contra o povo e esclarece essa contradição de acordo com três explicações: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

- IDEOLOGIA DO DOM

Na ideologia do dom, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido na escola. Assim, para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas.

A ideologia do Dom aceita-se o fracasso sob um discurso que se pretende científico. A existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na Segunda metade do séc. XIX (Soares. 1989)

- IDEOLOGIA DA DEFICIÊNCIA CULTURAL

Segundo essa concepção, as condições de vida de que gozam as classes dominantes, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Contrária, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos delas provenientes. (Soares, 1989)

- IDEOLOGIA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

A expressão deficiência cultural, pois, basicamente significa ausência de cultura. Desta forma, negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.

Portanto, não seria adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, como a ideologia da deficiência cultural. Essa qualificação se dá porque os padrões culturais das classes de baixo poder aquisitivo são analisados como um grupo que apresenta uma combinação de padrões sociais considerados inferiores ao padrão de comportamento do grupo de maior poder aquisitivo.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes de maior poder aquisitivo nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”.

Segundo Soares (1989, p.15): esse aluno sofre dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais e culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais.

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, num redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. A educação inclusiva percebe a heterogeneidade como possibilidade de enriquecimento do grupo.

2.3- REFLETINDO SOBRE PRECONCEITOS

Qualquer grupo social sempre atua no sentido da coesão, simetria e estabilidade. Para isso, o grupo desenvolve um conjunto de critérios ou regras determinando os atributos e condutas considerados aceitáveis, a serem seguidos por seus membros. Com isso, aqueles que, por

características físicas ou comportamentais, violam as leis e normas sociais, se tornam indivíduos estigmatizados, marginalizados e estão sujeitos a encarar certos tipos de preconceitos no seu cotidiano.

Considerando que o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, Collares e Moysés (1996, p.24) afirmam: **são características da vida cotidiana a espontaneidade, o probalismo, o pragmatismo (unidade de pensamento e ação), a imitação, o economicismo, os precedentes, os juízos provisórios e a ultrageneralização.**

Contudo, uma das características primordiais da vida cotidiana é a existência de juízos provisórios; provisório porque se antecipa à atividade possível e independe do confronto com a realidade; nem sempre é confirmado, sendo muitas vezes contestado no infinito processo da prática. Quando um juízo provisório é desaprovado e mesmo assim se mantém inabalável, contra todos os argumentos da razão, já podemos considerá-lo um preconceito.

De acordo com Heller (apud. Collares e Moysés, 1996): **O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos ... Além disso crer em preconceitos é cômodo porque nos protege do conflitos, porque confirma nossas ações anteriores.**

A partir dessas concepções de vida cotidiana, de seu automatismo e pragmatismo e, principalmente das noções de preconceito, consideramos que se pode avançar na compreensão de alguns obstáculos que se antepõem à transformação do sistema escolar.

Nota-se que, o cotidiano escolar é rico em preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os contestem racionalmente.

Sempre a explicação para o fracasso escolar é culpa do aluno e de seus pais: crianças não aprendem porque são pobres, porque são negros, são preguiçosos, não aprendem porque seus pais são analfabetos, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos ...

Já para os professores e diretores o discurso também é sempre o mesmo: o sistema educacional é perfeito e o aluno é quem deve se enquadrar ao modelo. Sendo assim, as crianças não poderiam apresentar sequer algum tipo de problema, como se problemas não ocorressem diariamente.

Dentro desse contexto, muitas vezes o processo ensino-aprendizagem não se concretiza e, a criança geralmente é a culpada por não ter aprendido. Todavia, pretende-se saber porque as crianças não aprendem e quem é o causador do fracasso escolar.

Segundo Cordié (1996, p. 17):

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade.

Baseando-se na análise de Collares e Moysés (1996), existem cinco categorias fundamentais sobre o fracasso escolar: causas centradas na criança, causas centradas na família, causas centradas no professor, causas centradas na escola, causas centradas no sistema escolar.

- CAUSAS CENTRADAS NA CRIANÇA

Conversando com diretoras e professores, as autoras puderam analisar que as opiniões são quase unânimes sobre o fracasso escolar em todas as categorias e que os problemas podem ser vários, porém o mais citado é a questão da saúde que, na maioria das vezes, está relacionada com a fome e a higiene.

Nessa análise realizada por Collares e Moysés, algumas professores dizem acreditar piamente que o aluno com problemas de saúde não pode aprender o esperado. No entanto, outras pensam de forma diferente, e acreditam que crianças com problemas de saúde terão como consequência professores usando rótulos como, por exemplo, “carentes de aprendizagem” e, acreditam também que saúde é um fator que pode interferir mas não é a causa do fracasso escolar. Se muitos parassem para pensar mais na prática de sala de aula, poderia-se ter respostas para esta questão do fracasso.

Por outro lado, podemos observar que a desnutrição grave de longa duração, no início da vida, teoricamente pode comprometer o potencial intelectual do ser humano, no entanto, esse possível déficit não pode ser usado como elemento de comparação já que cada ser humano tem um potencial. Os estudos sobre desnutrição indicam também que a grande maioria das crianças que desenvolve desnutrição grave provavelmente morre antes dos cinco anos. Às vezes a vítima é culpada não por causa da inserção social, mas por sua ignorância, por falta de orientação, já que existem alimentos baratos que, quando bem combinados oferecem ótimos resultados.

Collares e Moysés (1996, p.104) destacam que: **Em relação a desnutrição pode-se afirmar que o preconceito surge com a deturpação do conhecimento científico, ao ser incorporado ao pensamento cotidiano, tornando-se impermeável às refutações da realidade concreta.**

A questão da “disfunções neurológicas”, também assume um papel importantíssimo no processo ensino-aprendizagem. As disfunções são conhecidas por vários nomes: hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, dislexia, dentre outros. Embora apresentem características diferentes, existe um ponto comum entre elas: todas fogem do padrão comportamental estabelecido socialmente.

Neste caso, distúrbio de aprendizagem, é uma condição biológica, inerente ao indivíduo, que prejudica ou mesmo impossibilita a aprendizagem em alguma área específica e que é consequência de uma “disfunção neurológica”. Contudo, dislexia refere-se a uma doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita. Já a hiperatividade, faz

com que as crianças não consigam se concentrar, são muito inquietas e normalmente os sintomas são observáveis em situações que exijam a atividade mental prolongada. *Diferença aliena*

A questão colocada é saber qual tipo de postura e atuação que o professor deve ter ao se deparar com esses tipos de alunos e, para quem encaminhá-los quando detectada alguma anormalidade.

Muitas professoras, ao serem entrevistadas por Collares e Moysés, alegam que nunca tiveram oportunidade de estudar e pesquisar sobre procedimentos que as ajudassem a encaminhar crianças que não conseguem aprender. O depoimento destas professoras revela que se orientam apenas pela experiência, ou seja, o conhecimento empírico é que as ensinam.

Para compreender as questões que circundam a deficiência mental, são necessárias algumas considerações históricas.

Na antiguidade mais remota, pessoas com deficiências, físicas ou mentais, não eram consideradas como seres humanos, como os demais, e eram mortas ou abandonadas. Na Grécia Antiga, o abandono à inanição constituía uma ação comum que era abertamente defendida por filósofos como Aristóteles e Platão, sendo chamada de “exposição”. Com o advento do cristianismo, os deficientes passam também a ter alma e são considerados humanos.

Para Pessoti (apud. Collares e Moysés, 1996): **com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da “exposição” dos sub-humanos como forma de eliminação.**

A história da deficiência mental é a história dos mitos, credices, preconceitos, perseguições. Com isso, a estigmatização dos deficientes não é simplesmente caracterizada pela deficiência em si, mas pela diferença. Esta sim incomoda e precisa ser enclausurada, confinada e, com o pretexto de proteger, defender o diferente, a sociedade se protege, para não se ver retratada neles.

Vial (apud. Collares e Moysés, 1996), afirma que:

a noção de déficit mental serviu, na verdade, como defesa do sistema escolar existente. Construída a partir do modelo de retardo profundo, permite atribuir unicamente à criança a origem de seu fracasso escolar. Implica em que não se leve em conta a possível responsabilidade da escola no fracasso de inúmeras crianças.

Contudo, apesar da identificação das crianças com deficiência mental ser aparentemente tranquila, no âmbito escolar, ^{> * desde o lado das escolas} não ~~existem~~ graus, intensidades, causas diferentes, para a deficiência. Normalmente são crianças "retardadas", atrasadas em relação as outras. Precisam de um tempo maior para realizarem alguma tarefa e normalmente apresentam um limite mais curto de esforço. Para exemplificar melhor, pense numa criança portadora da síndrome de Down. Trata-se de uma criança fora das normas habituais, cujo desenvolvimento, desde o neuromotor, até o cognitivo, se rege por outras normas, que não aquelas seguidas pelas crianças sadias. Para Canguilhem (apud. Collares e Moysés, 1996), **a doença não é a ausência de normas, mas uma outra normatividade, diferente.**

Da mesma forma, deficientes visuais e auditivos também se enquadram nessa reflexão acerca do preconceito dentro do âmbito escolar.

Enfim, quando nos deparamos com uma criança fora dos padrões normais, é bom encaminhá-la para um diagnóstico e, conseqüentemente, conhecer efetivamente esta patologia e suas normas próprias. Porém, a ciência não tem se preocupado com o respeito às normas, ao contrário. Aplica a todos o mesmo padrão de desenvolvimento revelando a concepção subjacente de saúde/doença como processo único, contínuo, apenas com diferenças quantitativas entre o momento estático da saúde e o da doença.

No mundo atual, pessoas enfrentam diariamente problemas familiares e, acabam sofrendo alterações emocionais. De um modo geral, os problemas emocionais centram-se no comportamento e estes são tratados por especialistas da área da Psicologia.

Para Collares e Moysés (1996, p.148): **não é de se estranhar que o psicólogo seja a solução até para problemas referentes essencialmente às formas de instituição escolar com a coletividade e com anseios e frustrações do professor.**

Neste espaço pleno de preconceitos, o professor lida com a criança que existe em seu imaginário, não com a criança real. Rejeitá-la, com tudo o que ela traz de semelhança com a condição real do professor, pode ser um passo inicial par destiná-la ao fracasso.

- CAUSAS CENTRADAS NAS FAMÍLIAS

A família deve ser vista numa abordagem complexa, levando em conta seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, nos quais está inserida. Além disso, ela represente uma instituição e como tal, está em franca mutação.

Devemos considerar que as relações familiares são diversas em diferentes segmentos sociais e que cada criança vive uma realidade diferente. Geralmente professores e diretores acreditam que a família gera filhos desajustados: o pai bebe, bate na mãe e, por isso, o filho torna-se agressivo e não consegue aprender.

Dentro do âmbito escolar, acredita-se que problemas referentes exclusivamente à família impedem, ou pelo menos dificultam, o processo de aprendizado escolar.

Através do estudo realizado por Collares e Moysés (1996), nota-se que a imagem que diretoras e professoras concebem ao referirem-se às famílias de seus alunos revela, acima de tudo, seu aprisionamento a uma concepção idealizada de família. No entanto, ignorar as origens e transformações da família, crer em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social. Assim, entrevistando professoras e diretoras, as autoras constataram que

podem ser vários os problemas relacionados a questão familiar. Algumas professoras relataram que pais alcoólatras atrapalham muito o desempenho escolar de seus filhos. As famílias desestruturadas também atrapalham já que os pais são separados. Os pais que trabalham fora também são considerados culpados já que não oferecem carinho aos seus filhos. Os pais desempregados também afetam muito o desempenho escolar das crianças.

Contudo, as queixas mais frequentes que a escola faz em relação às famílias, em tom acusatório, consiste em que elas não colaboram com a escola. Seja por falta de vontade, de disponibilidade, de interesse, de conhecimento, etc. torna-se impossível a escola concretizar a sua principal tarefa: ensinar crianças.

No entanto, esta visão preconceituosa que a escola apresenta perante as famílias pode estar, pelo menos, equivocada.

Uma professora, ao ser entrevistada (Collares e Moysés, 1996) disse a seguinte frase: “a família é a responsável primordial no mau desempenho da criança na escola. Os pais não valorizam a escola, não incentivam os filhos para o esforço e por não faltar ... Na realidade, a família não está nem aí ”.

Outro ponto bastante destacado pelas professoras e diretoras entrevistadas por Collares e Moysés é a pobreza. A concepção que se tem de pobreza. Assim como de todos os outros processos que ocorrem na sociedade, depende de a partir de que ponto se olha a sociedade. Nesta visão preconceituosa de pobreza, **o pobre não é visto como alguém apenas sem dinheiro. Ele é pobre em tudo! Trata-se de uma criança pobre, marginalizada. A pobreza é o mundo da falta. Falta de dinheiro, de comida, de moral, de valores, de responsabilidades ... É a teoria da carência.** (Collares e Moysés, 1996, p. 192).

Por outro lado algumas professoras e diretoras, ao serem entrevistadas por Collares e Moysés, declaram que a migração dentro de uma mesma área restrita, até mesmo dentro de um mesmo município, constitui num problema sério. Para estas professoras e diretoras, os alunos, ao

serem retirados da escola, estarão interrompendo o processo ensino-aprendizagem e poderão ter problemas de adaptação em outra escola.

Contudo, se as crianças estivessem indo bem na escola, mesmo que a família tivesse que se mudar, elas não abandonariam a escola, mas pediriam transferência para outra escola, mais perto da nova casa. Isto não parece ser causa do fracasso escolar, embora coloque mais dificuldades para a criança.

Segundo Collares e Moysés (1996, p. 196): **a criança que simplesmente sai da escola, que entra nas estatísticas de “evasão escolar”, é a que já foi retida várias vezes e que sabe que será reprovada mais um vez. Não abandona, é expulsa. É o retrato final do fracasso.**

QUANDO OS PROFESSORES SÃO OS CULPADOS

Através dos estudos abordados nesta pesquisa, constatou-se que todas as diretoras entrevistadas consideram que a figura do professor é responsável pelo mau desempenho escolar de seus alunos. As falas colocam o professor não exatamente como responsável, ou co-responsável, mas como culpado. São falas acusatórias, o que é estranho, se se considerar que o diretor é, por lei, um professor. Para as diretoras, os professores são incompetentes, desinteressados, malformados, etc.

Começa-se a perceber aqui, o mesmo processo de individualização de um problema coletivo. A criança é a culpada. A família é a culpada. Agora, o professor é o culpado. Contudo, se todos têm culpas, o problema torna-se, conceitualmente, coletivo.

O professor é apontado como culpado, como indivíduo, responsável por seus atos e erros, descontextualizando de sua inserção profissional e institucional.

Para algumas diretoras entrevistadas, os professores agem sem se preocupar com as crianças. Para outras, falta profissionalismo. Os professores não encorajam as crianças, elas ficam "bitoladas" a desenvolverem a criatividade e estão sendo levadas a repetir. Acreditam que alguns professores resistem a qualquer inovação. E para outras diretoras, não existe criança burra não, "a criança é mal trabalhada", por isso apontam a má formação profissional. Uma outra velha teoria também é citada: o que falta à alguns professores é o dom, a vocação, a aptidão. E quanto ao salário, os professores não podem reclamar. As crianças não têm culpa disso.

Deixando de lado, o questionamento das falhas apontadas, durante toda a pesquisa, nota-se que todas as opiniões, constituem exatamente, juízos de valor. Sem nem perceber, durante as falas, o discurso colocado é o de uma ideologia mantida por preconceitos.

Muitas vezes, as diretoras não se sentem responsáveis pelas escolas que dirigem, pois quando afastadas da direção pedagógica, se perdem na burocracia que deveria ser tarefa de outro profissional, na secretaria.

No entanto, quando os professores são escutados, são poucos os que falam sobre o professor como elemento importante do processo. Quando se manifestam, alguns, até em tom acusatório, culpam outros professores. Para esses, existem maus professores nas escolas, tem muita gente lecionando apenas porque precisam do dinheiro e não se dedicam. Para alguns, o professor só quer caminhar com os alunos que vão bem. Algumas pessoas acusam as outras alegando que não tiveram uma boa formação profissional e não estão preparadas para qualquer tipo de renovação em sala de aula.

A formação é um ponto importante. Os cursos de formação de educadores, assim como todos os cursos superiores, precisam se conscientizar de que o melhor método de avaliação de sua qualidade são a inserção e a qualidade do desempenho profissionais de seus ex-alunos. (Collares e Moysés, 1989, p.202)

Muitos professores chegam perto do problema do fracasso escolar, acreditando que a falta de materiais para trabalhar constitui dificuldade óbvia, sobre a qual não há o que discutir.

Outros percebem a postura estigmatizante, rotuladora, de seus colegas, as vezes demonstram percepção semelhante. Uma professora ao ser entrevistada pelas autoras, disse que, um certo aluno era ruim da cabeça, ele repetia em outras aulas que a “tia dele falou que ele era ruim da cabeça e por isso ele não podia aprender nunca”. Este depoimento denota como a criança passou a agir conforme a expectativa da professora.

Analisando o depoimento das professoras sobre o método de ensino percebe-se que este é o elemento mágico de transformação. Mas o que seria o método? A organização e padronização de um conjunto de idéias, por meio de técnicas, permitindo a operacionalização o pensamento. O método é, portanto, elaboração teórica.

O indivíduo necessita conhecer muito bem a teoria para poder utilizar adequadamente a padronização. Reconhecer quando ela pode ser aplicada e quando deve ser alterada. (Collares e Moysés, 1996)

Desta forma, deve ser ressaltada a dissociação entre o discurso e a prática. Às vezes, os professores que mais acusam o sistema educacional são, os que menos fazem para mudar o processo ensino-aprendizagem.

- DE COMO O SISTEMA ESCOLAR NÃO É RESPONSÁVEL

A inclusão social das pessoas deficientes se constitui numa questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade. Esta inclusão social se promoverá pela criação das condições que favoreçam ao máximo a autonomia dessas pessoas na comunidade. Numa sociedade marcada por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas condições. Sua importância consiste tanto no que se

refere à formação dessas pessoas, através da apropriação do saber, quanto na criação de um espaço real de ação, e interação que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sócio-cultural.

Este estudo revela que as diretoras e professoras sentem sentem falta de orientadoras pedagógicas e assistentes técnicas pedagógicas, porque são muito poucas e ainda tem que dividi-las com outras escolas. Queixam-se da falta de materiais, do número excessivo de alunos por sala, das universidades, porque usam as escolas como laboratórios e acreditam que existam muitas falhas na estrutura do sistema.

Afirmam que o sistema escolar não respeita as particularidades, necessidades e capacidades, os alunos repetem porque a escola não trata da realidade e, os assuntos que propõe não têm nada a ver com o mundo das crianças. **O que se deveria ser objeto de reflexão e mudança, o processo pedagógico, fica mascarado, examoteado, pelo diagnosticar e tratar singularizados. Localizar o fracasso, o problema, o "mal" na criança significa perpetuar a situação, pela culpabilização da vítima.** (Ryan, apud. Collares e Moysés, 1996)

O PRECONCEITO VISTO PELO OUTRO LADO

Na escola, as diferenças vivenciadas por cada criança vêm à tona e podem ser confirmadas e valorizadas ou ao contrário rejeitadas e silenciadas.

* *autenticamente atadas,*
Segundo as autoras *←* somente no momento da pesquisa em que se olhou o preconceito pelo outro lado, a vida estigmatizada, é que se pôde apreender a dimensão de totalidade de cada uma.

Certamente, o contato com o preconceito, não mais apenas como categoria de pensamento, *e' falta verbo* *
mas com o sofrer o preconceito, com o viver o estigma, permite uma aproximação das articulações entre as dimensões coletiva/social e individual.

Cada criança estigmatizada representa, em sua totalidade, a manifestação da dimensão social. A idéia do coletivo é transformada pelas especificidades de cada uma. Por outro lado, o coletivo é socialmente construído e transformado, a cada vez que se expressa uma distinta particularidade.

Com certeza são crianças sofridas, como se carregassem um peso enorme nos ombros, o peso do não-aprender. O peso do estigma.

O trabalho com as crianças foi extremamente doloroso. Se foi neste momento que se conseguiu apreender a totalidade ao ser humano, foi também quando se entrou em contato direto com os que sofrem as consequências das estruturas sociais. (Collares e Moysés, 1996, p.227)

Essas análises possibilitam concluir que, somente transformando o cotidiano escolar e rompendo essa muralha do preconceito poderemos construir uma escola politicamente comprometida com a classe trabalhadora. Caso contrário, a escola continuará “vítima de uma clientela inadequada”.

3- NOVOS CAMINHOS EDUCACIONAIS PARA O DEFICIENTE MENTAL

Desde a Antigüidade até os nossos dias, as sociedades demonstraram dificuldade em lidar com as diferenças entre as pessoas e de aceitar as que são portadoras de deficiência.

A forma de conceber a deficiência socialmente e de lidar com os seus portadores têm variado ao longo dos séculos, bem como o seu atendimento.

A humanidade tem toda uma história para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido repleto de obstáculos, riscos e limitações. Como tem sido difícil a sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas.

Atualmente, os preconceitos ainda existem em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação.

Ser portador de deficiência nunca foi fácil, nem "aceitável", com base nos padrões de normalidade estabelecidos pelo contexto sociocultural.

Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição.

Quando uma criança nasce com deficiência começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades.

Atas reunião

Na Grécia Antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os portadores de deficiência eram sacrificados ou escondidos, como relata o texto de Platão: **Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão , como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado.** (Cavallo, 1997)

Na Idade Média, os portadores de deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados “possuídos pelo demônio”, faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados.

Santo Agostinho (354 – 430 d.C) atribuía a deficiência mental a culpa, punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos. A respeito das crianças com deficiência acrescentava que estes eram desprovidos de espírito e portanto se assemelhavam aos animais.

Já São Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para a deficiência ressaltando que esta era um tipo de demência natural e portanto não poderia ser considerado pecado.

A fase do Renascimento, que sucedeu à Idade Média, trouxe mais perspectivas humanizadoras.

O portador de deficiência passou a ser visto de uma maneira mais natural, embora não mais aceitável.

A deficiência passou a ser explicada por um prisma de causalidades naturais, embora passasse a ter um caráter patológico.

A partir do século XVIII as tentativas educacionais se iniciam, quando o médico Itard procedeu ao atendimento de Vitor, o menino selvagem, encontrado nas floresta de Aveyron (na Franca chama-se de meninos selvagens os seres humanos que foram privados desde sua infância de qualquer educação, por terem vivido inteiramente separados dos indivíduos de sua espécie).

A dívida da Educação para com os deficientes mentais acumula-se há tempo. A grande maioria das propostas pedagógicas para deficientes mentais não recebeu uma contribuição efetiva dos educadores na proposição de suas diretrizes, elaboração de propostas, métodos e processos avaliativos. A retrospectiva histórica mostra que da educação de deficientes mentais ocuparam-se muito mais os médicos, os psicólogos do que os professores.

Com os progressos de nosso século, a situação política se alterou e a Pedagogia continuou reafirmando uma posição secundária, numa área de sua inteira e fundamental competência. Seu papel se reduz a coadjuvar a participação da demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à deficiência mental.

3.1 – ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FLOR DO YPÊ

A experiência da inclusão da Escola de Educação Especial da Flor do Ypê, unidade educacional mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Bragança Paulista, ilustrará essa pesquisa.

A implantação da escola ocorreu no período de 1969 a 1976. O cadastramento dos primeiros anos foi feito bem antes da escola existir, pois ainda não haviam condições para improvisar ao menos uma classe. Enquanto duas professoras se habilitavam num curso de curta duração oferecido pela APAE em São Paulo com vistas a preparar pessoal docente

(W. Lourenço, 1989)

para atender a expansão do trabalho pedagógico, a diretoria executiva cuidou de conseguir um local para alojar provisoriamente os alunos. Conseguiram uma sala e um quintal, além de doações, empréstimos, trabalho voluntário, auxílios públicos e particulares, e assim a primeira classe se formou.

Como os alunos não paravam de chegar, foi preciso providenciar, passados alguns meses, uma classe mais ampla, num local mais adequado para o seu funcionamento.

Tão logo a APAE, conseguiu ter sua sede, foi possível organizarmos uma escola. Nessa época, o número de alunos e professores já justificava a sua instalação.

Alguns profissionais ofereceram, voluntariamente seus serviços à APAE.

O conhecimento das possibilidades educacionais dos alunos obrigou o corpo docente a repassar as atividades pedagógicas, até então desenvolvidas, e a requerer serviços regulares de apoio técnico as classes. Com base nos prognósticos educacionais, estabeleceram-se os níveis de ensino, a organização curricular e conteúdos programáticos da escola. A escola foi se estruturando, pouco a pouco, na medida das exigências de seu funcionamento e da criatividade de seus membros.

A experiência diária em sala de aula foi ampliando o conteúdo das disciplinas, incluindo outras noções e novas atividades. As disciplinas que compunham o currículo esquematizado eram as seguintes: "treinamento" das percepções (auditiva, tátil, visual, gustativa e olfativa), linguagem oral (vocabulário, estrutura frasal), linguagem escrita (prontidão, alfabetização), coordenação motora fina (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem), Educação Física, Educação Musical, Orientação Espacial e Temporal, Atividades da vida diária e Artes.

A mudança da APAE para um prédio mais amplo proporcionou à escola a possibilidade de aumentar seu número de vagas e de se expandir em todos os sentidos.

caracterizando-se como uma unidade educacional propriamente dita.

Em 1973, a escola ^{Flor do Ipê} foi oficializada e então recebeu seu primeiro nome: Escola da Flor do Ipê. A escola, desde a sua instalação, vem se orientando pelos princípios da integração que implica em articular a condição excepcional tendo como base o que há de comum entre as pessoas deficientes e as consideradas normais, a normalização que diz respeito ao oferecimento, as pessoas deficientes, de oportunidades, condições e padrões de vida tão próximos quanto possível aos do meio em que vivem e a individualização que refere-se a necessidade de atender as diferenças entre normais e deficientes.

O principal objetivo da escola é o preparar seus alunos para um possível ingresso ou retorno à escolaridade regular, classes especiais e ensino supletivo, desenvolvendo também, a escolaridade de alunos que face às suas limitações pessoais, não tinham condições de serem atendidos em outras classes.

O currículo da escola Flor do Ypê mantinha matérias do núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências e quanto a formação especial tinham os conteúdos adjuntos: rítmica corporal, motricidade global, desenvolvimento da linguagem, cálculo, dentre outros.

Para proporcionar ao aluno um ensino que viesse ao encontro de suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento, a escola oferecia dois níveis de ensino, compreendidos na faixa etária de 4 a 14 anos: nível 1, jardim de infância e, nível 2, pré-escola, ao final do nível 2, o aluno podia ingressar nas oficinas pedagógicas, iniciando, dessa forma, o ensino profissionalizante.

As atividades escolares eram planejadas a partir dos conteúdos programáticos da educação geral e conteúdos adjuntos ao currículo da escola. Os planejamentos eram válidos para um período de tempo de um ou dois meses aproximadamente e se destinavam especialmente a cada uma das classes. A dosagem dos conteúdos por planejamento dependia do nível das classes e dos programas a que pertenciam.

O dia letivo se subdividia em quatro aulas; não havia professoras permanentes em classe e, sendo assim, as monitoras se reveavam a cada 40 minutos nas salas, expondo os conteúdos selecionados para cada grupo.

Os alunos se submetiam à monitora, a disciplina e a aprendizagem eram determinadas por técnicas de controle comportamental em que se reforçavam interrutamente respostas, gestos e atitudes emitidos de maneira adequada. Aqueles que não correspondiam aos acordos disciplinares eram punidos através de esquemas igualmente rígidos. Contudo, o papel do monitor se resumia em passar informações e exigir precisão no retorno das mesmas.

Com relação à avaliação, os alunos eram avaliados de acordo com as noções escolares conhecidas, no momento em que estava sendo admitido na escola e ao final de cada ano letivo. Era utilizado nessas ocasiões o Repertório Básico de Conhecimentos, ou seja, os percentuais referentes aos conteúdos pesquisados pelo repertório eram registrados em gráficos e através das curvas desses gráficos, se conheceria os efeitos da aprendizagem e a partir daí os alunos eram agrupados em classes e programas, encaminhados para serviços de acompanhamento da instituição ou para outras escolas. Os alunos eram submetidos também a um processo bimensal de avaliações referentes ao desempenho frente às atividades propostas nos planejamentos de cada monitoria ou disciplina curricular.

3.2- A ESCOLA SE QUESTIONA

A descoberta de uma nova maneira de trabalhar um certo conteúdo programático, o encontro de uma solução mais eficiente para resolver um problema de aprendizagem, a utilização diferente de antigos recursos foram se somando e contaminando com seus efeitos todos os que estavam em conflito e, portando aptos a repensar a escola através de outros referenciais.

Segundo Mantoan (1989, p.40): **a importância da tomada de consciência das contradições na construção de novos conhecimentos é fato destacado na evolução das ciências e no desenvolvimento do espírito humano.**

Outro problema que também afetava a escola e que se mantinha, do mesmo modo, inalterado, refere-se à questão da alfabetização. O programa de alfabetização da escola se baseava nas idéias que a escola fazia do desenvolvimento da linguagem era negada no momento em que não se aceitava os diversos modos pelos quais ele demonstrava estar elaborando em sistema próprio de regras de linguagem, dando como incorretas todas as suas produções nesse sentido.

Aprender a ler e a escrever constitui uma das metas ambicionadas pelas famílias de alunos deficientes mentais. A entrada dessas pessoas às escolas está diretamente associada à expectativa de seus pais, no sentido de que sejam diminuídas, com essas habilidades, as distâncias que separam seus filhos das pessoas normais. (Mantoan, 1989, p.42)

A Escola de Educação Especial da Flor do Ypê, ao se questionar, analisou os métodos e técnicas que adotavam naquela época. Começaram a envocar então, as idéias de Freinet, que defendia uma educação natural. De fato, a nova didática da alfabetização tinha trazido à tona o que a didática tradicional abafara: a necessidade e o valor da comunicação e as possibilidades reais do deficiente mental frente ao uso da palavra escrita, quando livre para tal.

Essas constatações produziram indagações sobre o que se entendia por possibilidades educacionais dos deficientes mentais. O assunto sucedeu um questionamento mais amplo da deficiência, abrangendo tópicos do desenvolvimento psicológico que explicassem as razões das transformações operadas no comportamento dos alunos da escola Flor do Ypê. Nesse sentido, a teoria piagetiana foi muito elucidativa.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. (Rappaport, 1981, p.51)

A Escola Flor do Ypê, buscava, pois, um meio de tornar reais, em Educação, as deduções pedagógicas da teoria de Piaget. Enquanto não era encontrada uma solução nesse sentido, os profissionais da escola, estudavam e discutiam a obra piagetiana.

Para Mantoan (1989, p.64): **havia uma crença implícita de que ao serem rompidos os padrões tradicionais de atuação educacional, os alunos deficientes seriam beneficiados. Sob essa convicção é que foram ensaiados os primeiros passos por meio dos quais optamos por outros fins e caminhos para a renovação.**

Contudo, o PROEPRE (proposta metodológica fundamentada em Piaget, que visa à educação de crianças de 3 a 6 anos, de autoria de Orly Zucatto Mantovani de Assis); foi implantada por Mantoan, junto à Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina, na Escola de Educação Especial da Flor do Ypê. Embora se dedique ao desenvolvimento de crianças normais. O PROEPRE apresenta uma estrutura flexível, capaz de atender às necessidades e características peculiares à criança em geral.

3.3- A QUESTÃO DA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA NOS ALUNOS DEFICIENTES MENTAIS

Em fins de 1983, num ato de coragem e esperança, o corpo docente da Escola de Educação Especial da Flor do Ypê resolveu empreender a realização de uma pesquisa experimental. O objetivo principal do experimento foi verificar a validade de se adotar o referencial piagetiano de Educação na escolarização de deficientes mentais.

Em face dos resultados obtidos pelo experimento desenvolvido e com vistas a discutir as hipóteses levantadas por este trabalho, chegamos as seguintes conclusões: o deficiente mental, do mesmo modo que as pessoas normais, é capaz de construir sua inteligência, na medida em que a solicitação do meio escolar desencadeia o processo de equilibração, que é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Essa construção, em termos estruturais, é similar à das pessoas normais, uma vez que os deficientes mentais passam pelos mesmos períodos de desenvolvimento cognitivo, descobertos por Piaget para todos os seres humanos. Tendo participado de um programa educacional fundamentado em princípios construtivistas, o deficiente mental apresenta avanços cognitivos progressivamente mais evoluídos e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas, frente aos desafios do meio. (Mantoan, 1989, p.86)

Desta forma, a Escola de Educação Especial da Flor do Ypê, pôs à prova uma nova maneira de atuar pedagogicamente, no sentido de promover o desenvolvimento de pessoas deficientes mentais. De fato, conseguiram demonstrar que elas são capazes de usufruir benefícios de procedimentos educacionais que têm por base a abstração, processo pelo qual estruturamos o conhecimento.

3.4- A ESCOLA HOJE

Portanto, essa pesquisa experimental trouxe consigo muitas mudanças previstas e muitas inesperadas.

A escola não parecia mais a mesma. Um clima descontraído e alegre reinava pelas classes e corredores e as crianças demonstravam em suas fisionomias o contentamento que sentiam por estarem na escola. O entusiasmo das professoras contaminava todos, inclusive os pais que se mantinham ainda um pouco distantes. (Mantoan, 1989, p.90)

As professoras foram, portanto, tornando-se cada vez mais aptas a reconhecer na sua maneira de atuar o que se compatibiliza ou não com os objetivos, problemas e hipóteses do experimento, adequando, por si mesmas, seus comportamentos; nas situações mais complexas, a troca de idéias entre elas promovia a compreensão e esclarecia o que não era possível ser resolvido individualmente.

Dessa forma, o ato educativo passou a ter uma significação que atinge os patamares mais elevados da sua compreensão, fruto da reflexão sobre o conteúdo e a forma das ações educativas realizadas.

Para Coll, (1996, p.395):

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino organiza-se em torno de três idéias fundamentais. Em primeiro lugar, o aluno é o último responsável por seu próprio processo de aprendizagem. É ele quem constrói o conhecimento e nada pode substituí-lo nessa tarefa. O aluno não é somente ativo quando manipula, explora, descobre ou inventa, mas também quando lê ou escuta as explicações do professor. Em segundo lugar, a atividade mental construtiva do aluno é aplicada à conteúdos que já possuem um grau considerável de elaboração, ou seja, que são o resultado de um certo processo de construção em nível social. Os alunos constroem ou reconstróem objetos de conhecimento que de fato estão já construídos. Em terceiro lugar, a função do professor não pode limitar-se unicamente a criar as condições ótimas para que um aluno desenvolva uma atividade mental construtiva rica e diversa; o professor tentará, além disso, orientar e guiar esta atividade, com o fim de que a construção do aluno aproxime-se de forma progressiva do que significam e representam os conteúdos como saberes culturais.

Face à todo esse trabalho realizado na Escola da Flor do Ypê, o objetivo central passa a ser a elaboração de um currículo construtivista.

A Escola de Educação Especial Flor do Ypê considerou quatro grupos de objetivos na montagem de seu novo currículo: primeiramente os objetivos afetivos, com vistas a que o aluno torne-se independente e capaz de tomar iniciativas próprias, na medida de suas possibilidades, respeite os sentimentos dos outros e expresse os seus, seja capaz de encontrar diferentes soluções para um mesmo problema, e mantenha-se interessado pelo que está por realizar; em segundo lugar os objetivos sociais, com vistas a que o aluno estabeleça interações sociais com adultos, baseadas no respeito mútuo, estabeleça trocas sociais com os pares, aprenda as normas de conduta compatíveis com o estágio de desenvolvimento em que se encontra; em terceiro lugar os objetivos perceptivo-motores, com vistas a que o aluno coordene movimentos, envolvendo os grandes e pequenos músculos, de forma a realizar adaptações motoras com crescente destreza; e finalizando os objetivos cognitivos, com vistas a que o aluno tenha oportunidade de agir livremente sobre um meio físico rico em estímulos e coordene suas ações, no sentido de estabelecer relações entre si e o mundo, tome consciência das relações espaciais causais e temporais, através das quais possa organizar seu mundo físico e social, agindo sobre eles, projetando as suas ações, os objetos e acontecimentos vividos no plano simbólico, coordene as representações de dados conhecidos, refletindo de modo a relacioná-las logicamente, adquira conhecimentos sociais que sejam úteis à sua adaptação à vida dentre outros.

Assim sendo, este currículo não se estrutura através de informações específicas. Articula-se a partir dos grupos de objetivos apresentados, tendo como ponto de partida a ação espontânea do aluno sobre o real.

Como o espaço físico é fundamental no processo de descoberta e construção do conhecimento, as classes da Escola foram organizadas no sentido de oferecer à seus alunos uma área em que pudessem construir, criar, espalhar materiais, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos.

As classes da Escola de educação Especial da Flor do Ypê são equipadas com jogos e brinquedos, que funcionam como fontes privilegiadas de solicitação da atividade da

criança. O material didático é muito variado e podem ser industrializados ou confeccionados artesanalmente pelas professoras.

As atividades pelas quais o currículo construtivista da Escola é executado, dividem-se em três tipos, dependendo do grupo de objetivos que estão sendo focalizados: o primeiro tipo são as atividades diversificadas em que os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, dedicam-se a trabalhos diversificados, livremente escolhidos, tais como, fazer um quebra-cabeça, preparar um suco; o segundo tipo são as atividades coletivas que faz com que todos os alunos da sala participem, sob orientação da professora. São exemplos ouvir histórias, vestir um colega com uma fantasia, limpar a sala de trabalho; o terceiro tipo são as atividades independentes podendo ser individualizadas ou em pequenos grupos, que duram aproximadamente 15 minutos, sem a supervisão direta da professora que, embora na sala, estará ocupada em outras atividades pertinentes ao seu trabalho. As atividades independentes tem como objetivos desenvolver a autonomia e a responsabilidade.

A rotina diária das classes da Escola de Educação Especial da Flor do Ypê, se compõe de vários momentos denominados de "tempos". **Tempo de planejar** é o momento em que os alunos decidem o que vão fazer durante o dia escolar, organizando-se numa sequência de atividades que vão sendo discutidas e elaboradas com o auxílio da professora; **tempo de trabalhar** são os momentos em que os alunos estarão reunidos fazendo uma atividade coletiva ou independente, em que os alunos estão livres para correr, jogar bola; **tempo de repousar** que variará quanto ao local, período e modo de descansar, de acordo com o combinado pela classe; **tempo de arrumar** onde a ordem e a limpeza da sala fazem parte das atividades desenvolvidas no dia escolar; tempo de reconstituição do dia escolar em que nesse momento os alunos reconstituem em pensamento o que faziam em classe ou fora dela, no período letivo, expressando através de relatos verbais e desenhos as atividades das quais participaram.

Contudo, a cooperação faz parte da autoconstrução da moralidade. Os pais e familiares podem ser grandes aliados na campanha reabilitadora da pessoa deficiente mental, no sentido de que ela seja considerada como membro ativo, no meio em que vive.

O grande desafio para o professor em termos de sua formação e atuação segundo um currículo construtivista de educação para deficientes mentais está em fazê-lo encarar o aluno como uma pessoa que age, decide e pensa por seus próprios meios.

Para Mantoan (1989, p.155): **vencida essa barreira inicial, e estando o professor convicto de que sua função não é ensinar, mas criar situações através das quais o sujeito aprende, o construtivismo passa a ser professado com bem menos empencilhos.**

A educação, no enfoque construtivista, eleva a condição do professor, profissionalmente, na medida em que exige pela competência, dedicação, interesse pela pesquisa educacional, versatilidade na atuação prática. De fato, para que possa propor um problema e acompanhar o aluno na busca da solução que lhe é acessível, o professor tem de ser capaz de interpretar as respostas e as ações desse aluno nesse sentido.

A **admissão de alunos deficientes mentais em classes regulares envolve a capacitação do professor que se propõe a esse trabalho integrativo. É preciso, pois, tratar dessa questão, desde a formação mínima para o Magistério até os cursos de Pedagogia. Para que essas classes ofereçam um vivência que reforce o caráter democrático da escola e da sociedade que a abriga, o professor deverá estar apto a desenvolver um trabalho que iguale as oportunidades educacionais entre normais e deficientes, sem prejuízos para ambos. E esse não é um trabalho acessível a quem não conhece a fundo os seus alunos.** (Mantoan, 1989, p.162)

CONCLUSÃO

Qualquer grupo social sempre atua no sentido da coesão, simetria e estabilidade. Para isso, o grupo desenvolve um conjunto de critérios ou regras determinando os atributos e condutas considerados aceitáveis, a serem seguidos por seus membros.

Toda sociedade tem mecanismos de controle social para garantir que a maioria de seus membros se "conforme" com as normas estabelecidas. Aqueles que, por características físicas ou comportamentais, não podem se conformar, ou que violam as leis e normas sociais não são reconhecidos como membros efetivos do corpo social, se tornando indivíduos estigmatizados e marginalizados.

Portanto, ao se discutir a questão da inclusão dos deficientes mentais é preciso ter em mente que eles se constituem como uma categoria socialmente construída, apesar de serem afastados física ou moralmente do convívio cotidiano da sociedade, deixando de usufruir das oportunidades e experiências abertas às demais pessoas consideradas "normais".

Pessoas deficientes mentais, assim como de outros tipos de estigmas, são socializadas de maneira estereotipada de acordo com rótulo que lhes é outorgado. A força desse processo é tão grande que, geralmente, o indivíduo acaba se identificando totalmente com o papel e as tipificações que lhe são atribuídas, ou seja, a sua identidade se torna incorporada ao papel. Ele passa a ver a si próprio como se fosse nada além de um incapaz.

E essa forma de socialização estigmatizada que é, portanto, iniciada pela própria família, será posteriormente confirmada pelos demais membros da comunidade.

Conseqüentemente, pode-se concluir que o problema não é, em sua essência, de natureza legal ou operacional, mas sim de natureza relacional, e somente sob esse prisma pode ser melhor compreendido, e quem sabe minimizado. Em outras palavras, a questão da inclusão dos

deficientes mentais envolve antes de mais nada o relacionamento entre essas pessoas e as consideradas "normais" (membros efetivos da sociedade) que deverão aceitá-las e compartilhar com elas as facilidades e experiências da vida comunitária mais ampla.

Acredito que somente a partir de uma auto-reflexão sobre nossas representações, motivações e atitudes em relação ao aluno deficiente mental, que possibilite uma transformação na nossa atuação profissional, é que efetivamente poderemos auxiliar essas pessoas a ampliar seus horizontes existenciais e a conquistar um lugar mais respeitado na sociedade.

Um dos objetivos deste percurso foi chamar a atenção para algumas questões da prática escolar, visando enriquecer a discussão da problemática segregação-inclusão dos alunos deficientes mentais.

A questão que se coloca é saber qual o tipo de postura e atuação que nós, profissionais de Educação, devemos ter para oportunizar maior liberdade de oportunidades afetivas e existenciais a esses alunos.

A inclusão só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, com interação entre os familiares do aluno, profissionais da escola, como os psicólogos educacionais, assistentes sociais, pedagogos, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação e intensificar a inovação dos processos de formação de professores.

Percebe-se também, o quanto a proposta construtivista facilita a aprendizagem dos alunos, inclusive os deficientes mentais, dando-lhes uma nova oportunidade de vida, rica em motivação e esperança. O trabalho proposto, nos mostrou uma proposta ousada, fundamentada na firme convicção de que também deficientes são capazes de progresso, quando colocados em interação com um ambiente sócio-afetivo, livre de tensões e rico em oportunidades que favoreçam a autoconstrução de seus conhecimentos, sentimentos e comportamentos sociais. Para todos, foi essencial a superação dialética da dualidade normal/anormal, pela afirmação da semelhança entre os processos de construção do pensamento dos normais e dos deficientes mentais e das implicações pedagógicas propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- CAVALLOS, E. N. S.. Secretaria de Educação Especial: Deficiência Mental- Série
← atualidades pedagógicas; nº 3. Brasília: SEESP, 1997.

- 2- CAMPOS, Luciana M. L.. A rotulação de alunos como portadores de “ distúrbios ou
← dificuldades de aprendizagem”: Uma questão a ser refletida. In cadernos idéias.
São Paulo: Ed. FDE diretoria Técnica, 1997.

- 3- COLL, César, PALÁCIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento
↪ Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Ed. Artes
Médicas,1996.

- 4- COLLARES, Cecília A. I. e MOYSÉS, M. Aparecida A.. Preconceitos no cotidiano
↓ escolar: Ensino e medicalização. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

- 5- CORDIÉ, Anny. Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso
↓ escolar. Porto alegre: Ed. Médicas, 1996.

- 6- GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.
↓ Rio de janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1988.

- 7- MANTOAN, M. Teresa E.. Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos
educacionais. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

- 8- RAPPAPORT, Clara R., FIORI, Wagner R. e DAVIS, Cláudia. Psicologia do
desenvolvimento: Teorias do Desenvolvimento - Conceitos fundamentais. São
Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1981.

- 9- SOARES, Magda. Linguagem e escola: Uma perspectiva social. São Paulo: Ed. Ática,
1989.