

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno
deficiente mental**

JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS

MARINGÁ
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno
deficiente mental**

JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS

MARINGÁ
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno
deficiente mental**

Dissertação apresentada por JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: **Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores**, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2008

JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS

**TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno
deficiente mental**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori
Professora Orientadora – UEM (Maringá).

Prof. Dr. José Eduardo Manzini
Professor da UNESP (São Paulo).

Profª Drª Elsa Midori Shimazaki
Professora da UEM (Maringá).

Maringá, 28 de fevereiro de 2008.

À minha filha DEBORAH (*in memoriam*), saudade do seu sorriso, e ao meu filho VICTOR, pelos momentos ausentes, mesmo quando o coração pedia para ficar.

AGRADECIMENTO

Um trabalho desta natureza não poderia ser realizado individualmente. Muitos são os amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua realização.

À minha orientadora Nerli Nonato Ribeiro Mori, que, com paciência e disponibilidade, mostrou-me os caminhos, orientando-me a cada passo, sugerindo e disponibilizando com competência seu tempo e seus conhecimentos. **A MINHA ADMIRAÇÃO!**

Ao meu esposo, pelo amor e companheirismo, contribuindo para a conclusão desse estudo. **O MEU AMOR!**

Aos sujeitos desta pesquisa, pelo sorriso espontâneo, carinho e colaboração. A participação nos encontros foi essencial, pois sem os mesmos nada aconteceria. **O MEU MUITO OBRIGADO!**

Aos que não foram citados, mas se fizeram presentes com sugestões, colaborações, empréstimos de livros. **O MEU CARINHO!**

Qualquer defeito, quer dizer, qualquer deficiência corporal, põe o organismo diante da tarefa de vencer este defeito, eliminar a deficiência, compensar o prejuízo orgânico associado. Deste modo, a influência do defeito sempre é dupla e contraditória: de um lado, o defeito debilita o organismo, arruína sua atividade, constituindo-se em menor força; de outra parte, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, este serve de estímulo para o desenvolvimento elevado de outras funções e o incita a realizar uma atividade intensificada, a qual poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades (VYGOTSKY, 1989, p. 31).

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **TEXTUALIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo com aluno deficiente mental**. 147 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2008.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a importância da linguagem para promover as funções psicológicas superiores. A experiência foi desenvolvida com dez jovens e adultos com deficiência mental da Educação Especial no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA de Maringá – Paraná. Esta pesquisa está voltada para a análise de produções textuais feitas por esse alunado. Procura evidenciar suas representações mentais: conceitos de mundo, de si mesmo, das pessoas e do contexto do qual fazem parte, bem como a maneira de se expressar ao produzir a linguagem escrita. Objetiva, investigar a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como da linguagem para a formação dos conceitos formais da escrita textual. Espera-se contribuir com os professores da área em estudo ao apresentar os resultados do plano de ação e, desse modo, colaborar com a qualidade da produção textual em jovens e adultos com deficiência mental. Em seu desenvolvimento, foi utilizada a pesquisa-ação, que se justifica pela intervenção e pela interação dos participantes com a pesquisadora. Dessa forma, foram analisados os textos produzidos em sala de aula e sistematizadas ações pedagógicas para a formação de conceitos na aprendizagem da escrita, envolvendo: a) produção textual livre, sem a influência da pesquisadora; b) reestruturação do texto do aluno em grupos, apontando as possíveis alterações, mas respeitando o conteúdo e os aspectos lingüísticos culturais; c) planejamento de um novo momento de produção textual com mediações sistematizadas ao tema proposto; d) aula teórica e prática sobre a elaboração textual; e) nova produção de texto para avaliação dos resultados. O referencial teórico fundamentou-se na perspectiva da Teoria Histórico –Cultural, subsidiada pelos pressupostos de Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin, entre outros estudiosos dessa linha teórica. A questão da Língua Portuguesa foi embasada nos teóricos como: Bakhtin, Azeredo, Naspolini, Pécora e outros estudiosos que defendem o ensino da língua na visão social. Apresenta os textos para análise como dependentes de mediações pedagógicas. Pelas análises realizadas, destaca-se a importância da ação pedagógica e da continuidade de um trabalho sistematizado junto à zona de desenvolvimento proximal desse alunado. Outro ponto analisado relaciona-se à importância de desenvolver atividades voltadas à leitura e à escrita como um processo contínuo em sala de aula.

Palavras-chave : Linguagem, Ação Pedagógica, Produção Textual, Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **TEXT AND PEDAGOGIC ACTION: a study with mental deficient student.** 147 folhas. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Teacher Education Maringá, 2008.

ABSTRACT

The present study with the importance of language to promote the superior psychological functions. The experience was developed among teenagers and adults with mental problems from Special Education in the “Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos” – CEEBJA – Maringá Pr. This research is destined to the analysis of textual production done by the students. It tries to show mental representations: concepts of world, of itself, of people and the context where they are inserted, as well the manner of expressing themselves when producing the written language. The intent is to investigate the textual production and the influences too, for the expansion of concepts. The expectation is to contribute with teachers of this area. When to present the results of the action plan, in this way, contribute to solve the quality related to textual production done by teenagers and adults with mental problems. In their development, was used the “search-action, which is justified by interaction between the participants with the researches. In this way, the texts were analyzed done in the classroom and systematized pedagogic actions to build some concepts into the written apprenticeship, involving: a) free textual production without any influence of the researcher; b) to redraft, in group, the student text, pointing the possible alterations, but respecting the content and the linguistic and cultural aspects; c) planning a new moment of textual production with systematized mediation of the proposed theme; d) theory and practical class about the textual production; e) new text production to evaluate the results. The theoretical reference was based under the Theory Historic-Cultural, based; on the plan of Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin, and other studios of this theoretical line. The questions of the Portuguese Language was based on the theoretical with: Bakhtin, Azeredo, Naspolini, Pécora and other studios who defend teaching of the language. It presents the texts to analysis as dependents of pedagogic mediation. To the realized analysis, are detached the importance of pedagogic actions and the following of a systematized work near of the student. Other analyzed point is related to the importance of developing activities turned to reading and writing as a sequence process into the classroom.

Key words: Language, Pedagogic Action, Textual Production, Education of Teenagers and Adults With Mental Problems.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Tela Artística Apresentada para a Produção de Texto	89
FIGURA 2: Texto Produzido por Netuno/2007	90
FIGURA 3: Texto Produzido por Júpiter/2007	90
FIGURA 4: Texto Produzido por Netuno/2007 com Mediação	91
FIGURA 5: Texto Produzido por Safira/2007	92
FIGURA 6: Texto Produzido por Urano/2007	98
FIGURA 7: Texto Produzido por Mercúrio/2007	99
FIGURA 8: Poema do Ziraldo – Do Significado da Palavra INSACIÁVEL	104
FIGURA 9: 1ª Parte do Planejamento de Esmeralda/2007	105
FIGURA 10: 2ª Parte do Planejamento de Esmeralda/2006	106
FIGURA 11: Poema Escrito por Esmeralda com Mediação Educacional	108
FIGURA 12: Texto Produzido por Brilhante/2007	110
FIGURA 13: Tela para Produção de Texto Sem Mediação Pedagógica	112
FIGURA 14: Texto Produzido por Saturno/2007	113
FIGURA 15: Texto Produzido por Marte/2007, para Reestruturação e Reescrita Coletiva	114
FIGURA 16: Texto Reescrito por Urano/2007, após Atividade Coletiva de Reestruturação	115
FIGURA 17: Texto - Gente Maravilhosa de Caetano Veloso	116
FIGURA 18: Texto - As Crianças Chatas de Clarice Lispector	116
FIGURA 19: Texto Elaborado por Pérola/2007	117

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 Sujeitos da Pesquisa	71
QUADRO 2 Sessões Realizadas com os Sujeitos da Pesquisa	83
QUADRO 3 Aspectos Analisados no Texto sem a Mediação da Pesqui- sadora.....	93
QUADRO 4 Aspectos Positivos e Aspectos a serem Trabalhados na Produção Textual de Mercúrio.....	100
QUADRO IV Proposta de Trabalho	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	17
2.1. Linguagem Desenvolvimento e Mediação	20
2.2. O Trabalho com a Escrita.	24
2.3. A Mediação e a Palavra no Desenvolvimento.....	32
2.4. Teoria Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental	40
3. AS DIRETRIZES CURRICULARES E A LEGISLAÇÃO QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
3.1. A Educação Especial no Paraná	50
3.2. A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Língua Portuguesa	55
3.3. Adaptações Curriculares para o aluno com Deficiência Mental	63
4. A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL	70
4.1. Local da Pesquisa	70
4.3. Escolha e Caracterização dos Depoentes.....	69
4.3.Trajetória Escolar	70
4.3.1. Júpiter	71
4.3.2. Netuno.....	72
4.3.3. Esmeralda.....	72
4.3.4. Saturno.....	73
4.3.5. Pérola.....	74
4.3.6. Marte	75
4.3.7. Urano	76
4.3.8. Safira.....	77
4.3.9. Mercúrio	78
4.3.10. Brilhante.....	79

4.4. Instrumentos e Procedimentos.....	80
4.5. Coleta e Registro de Dados	
4.5.1. Proposta de pesquisa	85
4.5.1.1. Produção de texto sem mediação educacional.....	85
4.5.1.2. Aulas teóricas	86
4.5.1.3. Produção de textos sem mediação educacional.....	86
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
5.1. Produções Textuais sem a Mediação da Pesquisadora.....	88
5.2. O Processo de Ação Pedagógica da Pesquisadora	94
5.3. Aulas Teóricas	103
5.3.1. Poema: do significado da palavra INSACIÁVEL	104
5.3.2. Estudo e produção de versos com a palavra AGROFUTEBOLÁVEL.....	105
5.3.3. Tipologia textual.....	109
5.4. Reescrita Textual.....	111
5.5. Produção de texto	115
5.6. Discussão dos Resultados	118
5.6.1. Instrumento I Produção de Texto, Reestruturação e Reescrita.....	119
5.6.2. Instrumento II – Aulas Teóricas	121
5.6.2.1. Produção de texto com a palavra AGROFUTEBOLÁVEL	122
5.6.2.2. Tipologia Textual.....	123
5.6.3. Instrumento III – Produção de Texto – Reestruturação	124
5.6.4. Instrumento IV - Produção textual sem mediação pedagógica.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	137
APÊNDICES	143

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a importância da linguagem e da mediação na prática pedagógica para promover o desenvolvimento do indivíduo. A experiência foi realizada com dez jovens e adultos com deficiência mental da Educação Especial no CEEBJA de Maringá Estado do Paraná. Para efetivar esta pesquisa foram analisadas as produções textuais feitas por jovens e adultos com deficiência mental. Procura evidenciar em suas produções textuais: conceitos do mundo, de si mesmos, das pessoas e do contexto do qual fazem parte, bem como a maneira como se expressam ao produzirem um texto escrito. Objetiva-se portanto, investigar a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como a linguagem para a formação de conceitos formais da escrita textual, no transcorrer das aulas, podem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos

No seu desenvolvimento, é utilizada a pesquisa-ação, que possibilita a intervenção e a interação dos participantes com a pesquisadora. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pelo objetivo de estudar a linguagem e a mediação necessárias para a produção textual, bem como colaborar com os jovens e adultos na internalização do processo de aprendizagem da escrita.

Gil (1999, p. 46) coloca que a pesquisa-ação permite “a observação direta dos fatos, visando compreender os sujeitos como agentes ativos quando inseridos em ações conscientes e eficazes”. Outro ponto que ressalta-se dos estudos do referido autor é o de compreender não apenas os participantes da pesquisa como ativos, mas a ação e os instrumentos da pesquisadora, também, desempenham um papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Destaca a importância de associar à postura dialética, compreendendo o problema da objetividade em sua diversidade social e compreender o meio social como agente de transformações.

As palavras do autor nos levam a compreender os homens como sujeitos sociais e indivíduos que têm como definição uma história, produto da sua cultura, de suas modificações e aquisições que ocorrem pelo trabalho, pelo uso de instrumentos, como Marx e Engels (1987), apresentam em seus estudos.

O trabalho está pautado por conceitos básicos como: linguagem/pensamento e desenvolvimento/mediação, conforme definidos pela Teoria Histórico-Cultural. Vygotsky¹ (2001), um dos mais expressivos expoentes dessa corrente, entende que a linguagem possibilita ao homem ultrapassar os limites do concreto imediato, dos conceitos espontâneos ou cotidianos e chegar ao pensamento conceitual ou categorial, ou seja, adquirir novos conhecimentos em nível maior dos já estabelecidos.

Esse processo, todavia, não se realiza de forma mecânica, automática, depende das experiências mediadas e vividas pelo sujeito. Na ótica vygotskyana, as representações mentais e a formação de conceitos assumem uma conotação sócio-histórica na constituição do sujeito, a partir de sua experiência com o mundo objetivo e das formas culturalmente instituídas de organização do real. Trata-se de um processo no qual a ação do indivíduo é constituída de significação mediante a apropriação da cultura, e das relações com o outro.

Ao apresentar sua concepção do processo de desenvolvimento do indivíduo com deficiência mental e a importância da linguagem como mediação na produção de texto, preparam-se os caminhos para outras contribuições de Vygotsky (2001) e de outros estudiosos que defendem o ensino organizado na ação pedagógica e na linguagem. Nesse sentido são considerados os estudos de Leontiev (1990; 1996 e 2003), Luria e Yodovich (1985), Luria (1986; 1998), Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), Vygotsky e Luria (1996) Vygotsky (1987; 1989; 2001) e Oliveira (1995), dentre outros autores que estudaram a linguagem e a mediação na organização dos processos mentais. Estudos realizados por esses autores nortearam à presente pesquisa.

Compreender a deficiência mental por essa concepção teórica é buscar uma educação pautada na aprendizagem da linguagem, cujo processo de formação está relacionado às experiências histórico-sociais. A internalização de conceitos é efetivada no processo de mediação, utilizando várias funções mentais, que possuem propriedades básicas na formação da consciência humana ao interagir com pessoas com mais experiência junto ao seu aprendiz.

É dentro deste princípio educacional que essa pesquisa se coloca e traz para discussão a idéia da particularidade que existe no processo de aprendizagem do jovem e

¹ Encontramos o nome do autor grafado de diferentes formas, especialmente quanto ao uso de “i” ou “y”, neste trabalho, optamos por escrever Vygotsky. Somente em referências será grafada conforme aparece na ficha catalográfica.

adulto com deficiência mental, como também reflete sobre a importância da linguagem e da mediação na formação das funções psicológicas superiores dos sujeitos.

O trabalho apresenta, num primeiro momento, alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; o entendimento sobre linguagem, desenvolvimento e mediação; as influências da ação pedagógica e das palavras no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por último, as características de aprendizagem em jovens e adultos com deficiência mental. O fundamento básico dessa teoria é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Desta forma, destaca-se a importância do outro na formação da palavra e o papel da linguagem e da mediação na apropriação da aprendizagem acadêmica junto aos jovens e adultos com deficiência mental.

Em seguida, no capítulo – As Diretrizes Curriculares e a Legislação que regem a Educação Especial, focando o Estado do Paraná, apresentam-se uma breve trajetória dessa modalidade de ensino no Estado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência mental e o ensino da Língua Portuguesa nesse ambiente escolar especializado. São utilizados documentos oficiais, em particular as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2007).

O capítulo, A Produção Textual dos Alunos com Deficiência Mental matriculados no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), está voltado para a prática pedagógica desenvolvida com uma turma de jovens e adultos com matrícula na Educação Especial. O planejamento e o desenvolvimento da referida proposta se nortearam pela fundamentação já delineada, bem como por autores relacionados, mais especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa. A bibliografia específica foi escolhida por enfatizar o ensino da escrita pela via da diversidade textual e interpretação da escrita e reescrita de textos.

No capítulo seguinte, denominado Produção Textual de Alunos com Deficiência Mental, apresentam-se os sujeitos do estudo, sua trajetória escolar, procedimentos e instrumentos empregados para obtenção de dados de análise dos resultados.

No capítulo Análise de Dados e Discussão dos Resultados são feitas análises dos instrumentos empregados no transcorrer da pesquisa e a discussão dos resultados.

Por fim, nas Considerações Finais, retoma-se alguns pontos de reflexão sobre o tema de estudo desenvolvido.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O significado para o humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como laços para com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria experiência humana. Só neste caso, é que a existência natural do homem tornou, para ele, humana. (MARX; ENGELS, 1987, p. 194-195).

As palavras de Marx e Engels (1987) identificam o homem com natureza social, o seu desenvolvimento ocorre porque aprende com o outro. Esse princípio é tomado como referência neste estudo, por isso, orienta-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural e, particularmente, nas idéias de Vygotsky e seus seguidores.

A Teoria Histórico-Cultural não é uma obra individual, nascida de um único autor, e traz suas raízes históricas os estudos de Engels e Marx e outros estudiosos do século XIX. No aspecto educacional, ela tem Vygotsky como o principal líder, que contou com as contribuições de Luria, Leontiev e pesquisadores que compreendiam a educação como ciência social. Destacam a linguagem e a mediação como pontos de relevância para a elaboração das funções psicológicas superiores.

Vygotsky desenvolveu seus estudos tendo como fundamentosa filosofia de Marx e Engels e concluiu, conforme Luria (1998, p. 25), “[...] que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

Vygotsky, possuidor de uma profunda formação em vários campos do conhecimento, especialmente na filosofia marxista e na conjuntura soviética, e uma larga experiência como professor em diversos níveis e ramos de ensino, trazia a certeza da urgência da criação de uma nova psicologia com base marxista. Para isso, seria necessário identificar o problema que a pesquisa deveria enfrentar e abordá-lo de forma nova, criar uma teoria que explicasse o comportamento humano e as necessidades práticas da sociedade.

Para Vygotsky (1998) e os companheiros Luria (1998) e Leontiev (1998), o objeto de estudo da psicologia é a consciência, cuja abordagem ocorreria por meio de pesquisa na busca de respostas sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Com esse objetivo, organizaram um programa de pesquisa baseado em dois pólos, que Leontiev define “[...] a história da formação das funções psicológicas superiores na

ontogênese e na filogênese como formação constituídas sobre a base de funções psíquicas elementares, que atuam de forma mediada através de instrumentos psicológicos” (LEONTIEV, 1996, p. 449). Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento das funções superiores é culturalmente determinado. Assim, Vygotsky e seus colaboradores elaboram a Teoria Histórico-Cultural e apontam uma nova concepção acerca do desenvolvimento infantil, para a qual o desenvolvimento constitui-se em um processo dialético.

Nessa perspectiva teórica, a aprendizagem escolar pode ser compreendida como a internalização dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma consciente, mediante a aprendizagem gradual de atos externos e sua transformação em ações mentais. Nesse processo superior de atividade, ela se produz pelo constante uso da linguagem, pela ação mediadora do professor que estabelece um diálogo entre o mundo exterior e interior do indivíduo. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996), para formar ações mentais, é necessário compreender o adulto como sujeito social, e esta sociabilidade se forma a partir do momento em que ele efetua troca com o mundo externo já que, é da interiorização e da compreensão do objeto de estudo que surgem a capacidade de abstrair e de formar imagens mentais apesar ausência do objeto real.

Parafraseando Vygotsky (1987), as representações genéricas são diferentes das representações particulares; a imaginação criadora não é igual à imaginação reprodutora; as ações voluntárias e involuntárias apresentam dados desiguais, bem como os processos afetivos simples não podem ser entendidos como processos emocionais complexos.

Entender assim, implica que o professor saiba a diferença existente entre a compreensão imediata e a aprendizagem como processo de aquisição. Os estudos de Vygotsky (1987) justificam a dificuldade que os alunos com deficiência mental possuem em fixar na memória os conteúdos escolares, os quais justificam pelo “aprender” no momento da mediação e a ausência do conceito em situações novas. Conforme os vygotskyanos, não ocorreram a aprendizagem ainda, no sentido de formação de conceitos, internalização de ações, aquisição de ideação, que produz situações novas. O professor deve direcionar sua ação mediadora para a formação das funções psicológica superiores, tendo claro em sua mediação que as diferenças próprias dos indivíduos com deficiência mental, não significam, para Vygotsky e Luria, no entanto, separação e antagonismo durante o desenvolvimento.

Vygotsky e Luria (1996, p. 105) escrevem:

[...] durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções [...] nem a estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas [...] o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior [...].

O que ocorre, nesses casos, é a mudança entre as funções que os autores classificam como mudança interfuncional, entender que esse processo de troca não se realiza mediante as funções intrafuncionais. O resultado obtido pela interfuncionalidade, acrescentam os autores, é o aparecimento de “[...] novas e mutáveis relações é o aparecimento de sistemas psicológicos” (p.106).

A aprendizagem ocorre, portanto, em um processo de inter-relação de funções, estando presentes as raízes biológicas e a cultura de comportamentos adquiridas pela mediação social, pelo uso de instrumentos e da fala humana. É processada em diferentes formas de manifestações tanto intelectual como verbal e em diversos graus de generalizações e assimilações .

Essas manifestações ocorrem, conforme Vygotsky e Luria (1996, p. 93), em forma de saltos qualitativos, a partir do uso de instrumentos que vão agindo sobre as estruturas psicológicas dos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento. “Esses instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza”.

Conforme os autores, atuam sobre a ação do homem, modifica a evolução e a estrutura das funções psíquicas ao promover um novo ato instrumental e, ao mesmo tempo, técnico que possibilitam o processo de adaptação. Esses instrumentos, conforme Vygotsky e Luria (1996), são: a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de artes, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais.

O processo de internalização ocorre em pequenos passos, tendo como meio de aprendizagem, ação do outro mediante a prática conjunta e a linguagem. Vygotsky e Luria (1996, p. 98) ensinam “[...] no ato instrumental, o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos”.

2.1. Linguagens, Desenvolvimento e Mediação.

Para desenvolver a presente proposta de analisar as produções textuais de jovens e adultos com deficiência mental e verificar as influências da mediação educacional na transposição de um nível de conhecimento a outro mais avançado, faz-se necessário, em um primeiro momento, compreender o psiquismo humano dentro de um processo dialético, no qual as mudanças ocorrem, às idéias se formam, transformam-se no movimento que opera as contradições.

Como já foi citado anteriormente, o processo de aprendizagem do homem ocorre em dois tipos de instrumentos culturais para a cognição, para a decodificação do mundo, que são as ferramentas e os signos. Por ferramentas, entendem-se os instrumentos concretos de trabalho, os objetos e, por signos, os instrumentos simbólicos, que representam o real, como a comunicação, as palavras.

Leontiev (1990) coloca que o homem se humanizou a partir do momento que fez uso da linguagem articulada, formada em cada geração por meio de um processo histórico. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento e da aquisição do saber, que são formados a partir da apropriação dos resultados da cultura criada pelas gerações dos antepassados.

Para Rubinstein (1973, p. 9), a linguagem possui uma ligação direta com o pensamento, mas vai além de uma simples relação.

[...] a linguagem ultrapassa os limites de uma simples vinculação ao pensamento. Desempenham também uma função significativa na linguagem os aspectos emocionais: a linguagem encontra-se em relação com a consciência como um todo.

Ao fazer uso dos códigos da língua, o homem apresentou-se em condições de ultrapassar os limites sensoriais imediatos e fazer conclusões, resolver situações e elaborar estratégias diretamente vinculadas à consciência. Essa o orienta no fazer, para o que fazer e como fazer já que a sua consciência é formada na relação com o outro, na prática que o efetiva na condição social coletiva. Ao conviver com o outro, em um processo social, surgem novas informações, que permitem ao sujeito da ação refletir sobre seu ato, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas se põe sempre em condições sociais e, nessa interação, modifica-se ou reproduz-se.

O homem, ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, avança em relação ao imediatismo da relação necessidade – objeto e forma novas funções cognitivas, como o pensamento e o raciocínio, condições para a intencionalidade tornar-se consciente, de forma progressiva, formada por meio de um sistema de código. Ele é o único ser com a capacidade de usar signos, de se fazer entendido e compreender o outro no processo de trocar informações, de registrar esses conhecimentos e passá-los de geração a geração.

Outro ponto importante na linguagem humana é que ela não é transmitida de uma geração à outra, mas aprendida. Ela constituiu nos primórdios da civilização como da comunicação. Os primeiros sinais, conforme Luria (1986), foi o gesto, sons inarticulados com duplicidade de significado. A linguagem dependia da situação prática das ações, dos gestos e da entonação com a qual era pronunciada para dar significados ao objeto da fala. O aperfeiçoamento se deu pela interação com o outro, inicialmente, pela busca de satisfação de necessidades biológicas e, depois, como organização social.

A linguagem humana não se limita à impressão superficial, imediata das coisas. Conforme estudos de Luria (1986), ela ultrapassa as fronteiras da superficialidade, do concreto imediato e das aparências e possibilita alcançar o abstrato.

Compreender a linguagem como um dos fatores de interferência na formação dos processos psíquicos é importante, mas ela em si só não completa o ciclo de aquisição de novos conceitos, mas é a mediadora. A linguagem está intrinsecamente ligada ao pensamento, que juntos unem um indivíduo ao outro e produzem desenvolvimento que deve ser compreendido não como uma simples continuação do outro, mas que ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento do biológico para o histórico-cultural. Dessa forma, o desafio consiste em ajudar o homem a adquirir formas mais elevadas de se relacionar com o mundo. Essa troca ocorre por meio da mediação que é compreendida como o recurso que busca as potencialidades do desenvolvimento, apresenta os conhecimentos já internalizados e os conceitos próximos de serem desenvolvidos.

Vygotsky (1989), em seus estudos sobre as potencialidades cognitivas do homem, afirma que a sua comunicação não é reflexa e nem instintiva, porque ela transmite os seus pensamentos e as influências ocorridas em sua inserção social. Para Marx e Engels (1987), o homem é capaz de superar e ultrapassar os limites da superficialidade, dos fenômenos apresentados. Ele consegue estabelecer relações, criar dados, formular e reformular hipóteses, ir além da aparência e buscar a essência ao formar conceitos, reestruturar os dados e estabelecer relações entre eles.

Os estudos de Luria (1986) acrescentam que a assimilação consciente das coisas ocorre de forma gradual, envolvendo os reflexos, as relações, ultrapassando experiências sensoriais e formando conceitos a partir dessas experiências. Entende que a formação conceitual significa atingir a profundidade, a essência do objeto.

Esta capacidade de abstrair características isoladas das coisas, criar e transformá-las são habilidades exclusivamente humanas, os animais não conseguem fazer uso. Vários estudos sobre a linguagem humana têm sido desenvolvidos na tentativa de verificar a aproximação ou, até mesmo a superação da linguagem do homem. A exemplo, o estudo de Köhler ² (*apud* VYGOTSKY, 2001) apresenta contribuições importantes a respeito do intelecto e da linguagem de antropóides. Para ele, os rudimentos do intelecto surgem, nos animais em que pesquisou, independentemente do desenvolvimento da linguagem. Estabelece que:

[...] o chimpanzé revela embriões de comportamento intelectual do mesmo tipo e espécie que o homem e que a ausência de linguagem e as restrições dos “estímulos residuais” das chamadas “representações”, são as causas da imensa diferença que existe entre o antropóide e o mais primitivo dos homens (p. 112).

Nas pesquisas realizadas com animais com o objetivo de verificar a linguagem no seu aspecto humano, descobriu que há nos chimpanzés uma linguagem relativamente desenvolvida e até certo ponto semelhante a do homem, porém a sua linguagem e intelecto funcionam independente um do outro. Essa diferença em entrelaçar o pensamento e a linguagem para desenvolver a ação cognitiva é que falta nos animais. Em suas investigações, esse pesquisador concluiu que os chimpanzés não conseguem aprender a usar os sons humanos, reproduzir a fala. Conforme Vygotsky (2001, p.122) constata-se “[...] a ausência de ideação, ou seja, de operação com resíduos de estímulos não atuais e ausentes”. Pode-se deduzir que, para fazer o uso dos instrumentos, os macacos precisam de uma situação visual real. Esses animais não conseguem executar a atividade abstratamente, o que diferencia a ação instintiva da intelectual.

Entende-se que, para o autor, o desenvolvimento da linguagem do homem está estritamente vinculado ao ato de pensar. Fato esse que contribuiu para o

² No livro *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky (1998) o nome do autor aparece como Koehler e, no livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001) do mesmo autor, aparece o nome Köhler com esta grafia a qual fizemos opção para a escrita de seu nome nesta pesquisa.

enriquecimento do vocabulário e a criação de palavras novas, por organizar o pensamento e permitir que o indivíduo realize novas descobertas.

A fala é um processo que se organiza em saltos qualitativos de evolução. Ela se estrutura de forma mais completa quando é elaborada mentalmente antes da execução da ação. Dessa forma, adquire função planejadora, ou seja, é o período considerado fala interna. Na fase do som internalizado, a pessoa não apenas executa ações depois de planejá-las como faz uso do tempo verbal no futuro. Quando a aprendiz da fala adquire a capacidade de antecipação, consegue prever as conseqüências e resultados de sua ação. Por exemplo, em uma atividade de história, consegue decidir, dos fatos narrados, o que irá desenhar. Nessa fase da vida da criança, a fala está internalizada e suas ações anteriores, que eram intrapsicológicas passam para uma etapa superior, ou seja, intersíquica. Vygotsky (1989, p.28) explica estas fases usando a seguinte argumentação: “[...] o humano constrói duas vezes, primeiro na mente, depois no concreto”.

As idéias do autor quanto à relação entre a fala e a ação podem ser resumidas em três momentos: primeiro ação → fala = passado → fala externa; segundo fala e ação → presente → fala egocêntrica e, por último, fala e ação → futuro → fala interna.

Para melhor compreender a formação da linguagem na criança em sua fase ontogênica, é preciso entender o significado da palavra em seus dois aspectos: a constância da forma e a significação mutável em relação à experiência individual.

As impressões e sensações, bem como as representações do meio exterior, que se constituem pelo, ambiente social, no primeiro sistema de sinalização da realidade, são formadas pelos objetos concretos como, por exemplo, um brinquedo infantil.

O sistema de sinal, o segundo, só se forma por meio da linguagem, as excitações sinestésicas enviadas ao córtex pelos órgãos vinculados à palavra, que permitem relacionar diferenças entre os objetos de uma mesma classe, ou seja, o sistema simbólico permite informar variações do meio, abstrair informações. Não se pode negar a importância do primeiro sistema de sinais, porque ele estabelece leis que regem o trabalho do segundo sistema de sinais.

Esse conjunto de sinais permite as generalizações, e se constitui no pensamento abstrato.

As investigações de Vygotsky (2001, p. 137) mostram que

[...] a linguagem não é nenhuma exceção à regra a que se está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos, sejam memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer operação intelectual que use signo.

Após a análise da ontogênese da linguagem e do pensamento, Vygotsky (2001) observa fatos fundamentais, indiscutíveis e decisivos, que “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sócio cultural da criança” (p. 148-149). Quanto à comparação do desenvolvimento da linguagem, do pensamento verbal e do intelecto, em crianças com pouca idade bem como nos animais, o autor afirma que “[...] um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-cultural” (p.149).

O desenvolvimento da linguagem no homem não ocorre pelo amadurecimento orgânico de seu gene, mas pela sua prática social, por meio da cultura, da representatividade de pessoas que se modificam no exercício da linguagem. A capacidade de representar e intervir na realidade é compartilhada pelos seus pares e construída no seu convívio com pessoas, sendo uma linguagem que transmite conhecimentos com propriedade.

2.2. O Trabalho com a Escrita.

A Teoria Histórico-Cultural, ao defender que o desenvolvimento das funções psíquicas e à internalização de um conhecimento produzido pela humanidade, destaca a importância das relações que se estabelecem com o meio social. Assim, ocorre a apropriação do conhecimento por meio da linguagem, associada aos valores culturais da sociedade e do legado das gerações precedentes.

Os seres humanos, desde a mais tenra idade, gostam de escrever e sentem necessidade de representar as experiências de mundo por meio da escrita. Azeredo (2000) coloca que a língua materna está presente em todas as relações sociais da pessoa, já ela

escolarizada ou não. Uma das funções da escola é orientar a internalização da linguagem escrita tanto no processo de produção textual como de aperfeiçoamento da linguagem oral. Os vygotskyanos argumentam que o pensamento e a linguagem são formados pelas pessoas em seu meio social, o desafio consiste em ajudá-las a adquirir formas mais elevadas de se relacionarem com o mundo de sua cultura.

O aprendizado da escrita envolve a história de vida social de cada indivíduo, do desenvolvimento individual ao social. Luria (1986) escreve que este processo ocorre antes de a criança chegar a escola, ela já teve experiências com escrita em seu convívio social. Os seres humanos, por viverem em uma cultura letrada, desde a mais tenra idade, gostam de escrever e sentem necessidades de representar suas experiências de mundo por meio da escrita.

O processo de aquisição da escrita constitui-se uma unidade em que as possibilidades do ensino não centram no nível de desenvolvimento real que possui o aluno, mas na zona de desenvolvimento proximal, que Vygotsky (1989, p. 97) define:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Segundo o autor, o ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal, na medida em que o aprendizado promove os processos internos de desenvolvimento do homem quando esse se encontra em interação com o professor e outros sujeitos sociais mais experientes. Ao internalizar as informações recebidas pela mediação, esses processos, aos poucos, tornam-se parte do desenvolvimento real do aluno.

Dentro desse pensamento Luria (1986) escreve sobre a importância de o professor conhecer a criança ao chegar na escola, e como ela aprende socialmente as técnicas primitivas que preparam o caminho para a escrita. Esse processo de aprendizagem é denominado pelo autor como pré-história da escrita e se processa em etapas.

O professor ao inserir o aluno em atividade de leitura e escrita ele precisa compreender que para a criança escrever é necessário atender duas condições. Em primeiro lugar a relação com as coisas ao seu redor deve ser diferenciada fato este, que gera dois grupos principais ou o fato

representa algum interesse para ela ou os objetos representam instrumentos que irão auxiliá-la na obtenção de alguns objetivos e por isso possui um significado prático. E, em segundo lugar, o aluno precisa ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso, eles já funcionam como sugestões que ela mesmo invoca (p. 145).

Luria *et al* (1998) se posicionam contra algumas práticas de ensino da escola, em particular sobre o fato de o processo de internalização da leitura e da escrita estar focado no ensino desenvolvido nas habilidades elementares, sem tratá-las como linguagem. Eles criticam o uso de métodos que não priorizam o movimento dialético de internalização, nem dão importância ao trabalho de mediação. Para eles, o professor desempenha um papel fundamental de mediador entre os alunos e a cultura, ajudando, orientando, dinamizando, apoiando e estimulando a conquista do significado, da compreensão, do sentido novo e a progressiva aproximação de suas concepções, às culturalmente aceitas e estabelecidas. Nessa visão, a ação docente, sobretudo em se tratando de professores que atuam em Educação Especial, deve estar dirigida a propor situações que levem o aluno a pensar, questionar, levantar hipóteses, trazer suas idéias e expô-las, e oferecer ajuda e orientações contextuais para dar significado e compreensão a tudo o que se faz e se aprende na escola e na sociedade.

Vygotsky (1989), ao tratar da pré-história da linguagem escrita, afirma que é reservada a ela um papel fundamental no desenvolvimento cultural do aluno. Todavia não tem sido explorada convenientemente. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 119).

Essa ação metodológica é explicada por fatores históricos, relacionados à práxis de ensino que elaborar métodos para ensinar a ler e escrever sem embasamentos científicos que sustentam essas práticas. O autor defende a tese que a linguagem escrita depende de mediações que requerem atenção e esforços enormes por parte dos professores e dos alunos, e que as mediações nem sempre têm a ênfase lúdica mais educativa. A própria necessidade de um ensino sistemático para a aquisição da linguagem escrita cria situações artificiais em que a linguagem viva fica em segundo plano, ao contrário do que ocorre com a fala.

A natureza da escrita é compreendida, pelos vygotskyanos, como um sistema complexo de signos, o seu domínio implica um ponto crítico no desenvolvimento cultural do alunado. Vygotsky (1989, p. 120), explicita-o:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Os processos de desenvolvimento apresentam movimentos progressivos, marcados pelo aparecimento de novas formas ou de redução, desaparecimento e/ou desenvolvimento opostos de formas. Esse mecanismo mostra a necessidade de se desvendar a apropriação do aspecto interior da escrita, a função simbólica que ela realiza em relação às entidades reais e o desenvolvimento que leva a interpretá-lo como signo.

Compreender esse processo é ver a sala de aula como um espaço que nos permite conhecer o aluno, entender como se processa sua aprendizagem, bem como observar o funcionamento discursivo dos professores na forma de organização das turmas, nos seus planejamentos, nos objetivos que pretendem alcançar com seus alunos, nos conteúdos que elegem para serem trabalhados, nos métodos que utilizam, nos recursos que disponibilizam aos alunos, na relação estabelecida entre ele e os educandos.

Para Jiménez (1997), é no período escolar que os professores devem investir no desenvolvimento de todas as potencialidades educacionais dos alunos deficientes, com o objetivo de atingir a sua autonomia, tendo o cuidado em selecionar objetivos e conteúdos que possam promover a zona de desenvolvimento potencial do alunado e sem deixar de compreender os conhecimentos já internalizados.

A qualidade do processo depende dos instrumentos de aprendizagem que os alunos realizam, da natureza do conteúdo a ser apreendido, da metodologia usada e das mediações que lhes são prestadas por professores e pelos colegas de sala de aula e outros membros de sua convivência social. A sala de aula, como a compreendemos, é um espaço educativo que se constitui de forma coletiva, um espaço de relações interpessoais que visa a internalização (interpessoais) das vivências escolares.

Documentos elaborados no século XXI, no Estado do Paraná, propõem como conteúdos iniciais ao desenvolvimento para a aprendizagem da escrita, conforme Carvalho (2007, p.6),

[...] o desenvolvimento das funções elementares, como: atenção, concentração, memorização, noção espacial, noção temporal, noção de causalidade, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, organização do pensamento, coordenação grafomotora, coordenação viso-motora, compreensão verbal, pensamento de análise e síntese, relação parte todo, lateralidade e estrutura lingüística.

A autora sugere que esses conteúdos sejam trabalhados com atividade de escrita, jogos, trabalhos em grupos e outras atividades lúdicas.

Jiménez (1997) ressalta a importância de o professor, ao fazer adaptações dos conteúdos, analisando-os como instrumento de desenvolvimento de capacidades, incluir todas as áreas do desenvolvimento pessoal e social, de modo a diversificar os conteúdos, acrescentar procedimentos, atitudes e valores. Rever os conteúdos com cuidado, verificando sua aprendizagem para inserir novos conhecimentos.

Compreende-se que as metodologias educacionais, a seleção de métodos e atividades devem ser flexíveis e abertos de forma que permitam contemplar as características individuais e promover a integração social e a experimentação educativa. As adaptações curriculares devem permitir modificações na metodologia, nas atividades de aprendizagem, na temporalização, na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos, respeito às condições de aprendizagem de cada aluno, trabalho no nível de aprendizagem do aluno, redução das dificuldades, avanços em nível maior nos conhecimentos, oferecer, dentro da sala de aula oportunidades de manifestações e promoção de atividades diferenciadas.

Assim, o aluno irá compreender que a escrita se desenvolve em conjunto com a leitura, ambas são formas utilizadas para expressão do pensamento, tendo como finalidade lembrar fatos históricos e comunicá-los, bem como apropriar-se do patrimônio histórico da humanidade e, sobretudo ser um instrumento eficiente de comunicação.

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED (PARANÁ, 2005a), sobre o Plano Estadual de Educação, informa que, para desenvolver a aprendizagem da leitura, é necessário o trabalho pedagógico nas seguintes áreas: atenção concentrada, percepção visual, discriminação visual, percepção auditiva, discriminação

auditiva, organização espacial, orientação seqüencial, concentração, simbolização, organização do pensamento, associação de idéias, síntese visual, relacionamento, relação entre o fonema grafema. O documento defende a ação pedagógica voltada ao trabalho das funções elementares o que na teoria de Vygotskyana não nega sua importância, mas dá destaque ao trabalho pedagógico que visa o ensino como linguagem com ação pedagógica voltada aos conhecimentos que estão próximos a serem internalizados.

No trabalho com Língua Portuguesa, objeto desse estudo, destaca-se o trabalho com a linguagem oral e escrita como principal instrumento de organização do pensamento e forma de aprender novos conteúdos, integrar a nova aprendizagem às estruturas psicológicas superiores. Defende-se a importância do aprender a organizar um discurso, argumentar e expor idéias para compreender a realidade e intervir nela.

Conforme o documento citado, o aluno com deficiência mental, ao adquirir a capacidade de usar a língua, estabelece relações entre os aspectos formais e os conteúdos nos quais se inserem, obtendo respostas que o capacitam nas produções textuais.

O documento analisa a linguagem oral sob dois aspectos: receptiva que é a compreensão do que está sendo falado, a atenção e concentração na tarefa, bem como a quantidade de informação recebida. A linguagem expressiva que envolve as idéias, estruturação do vocabulário, pronúncia das palavras, coerência, coesão e criatividade.

O material da SEED orienta para a questão da leitura e compreensão e coloca: "O ato de ler implica em empregar saberes múltiplos que só serão desenvolvidos através de muita mediação e muito exercício" (PARANÁ, 2005, p.3).

A teoria vygotskyana coloca que o sistema signo-valor-comunicação é uma unidade de comportamento dos homens e de todas as funções psíquicas realizadoras desse comportamento. Para compreender cada função, essa unidade abstrata precisa ser traduzida em um objeto de análise, de generalização que expressa, no significado da palavra e do pensamento, o discurso e a comunicação.

De acordo com o documento Avaliação no Contexto Escolar (PARANÁ, 2006), a Língua Portuguesa, com a Lei 5692/71, passou a ser denominada como Comunicação e Expressão para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Comunicação em Língua Portuguesa para a 5ª e 8ª séries do mesmo nível de ensino, e o ensino da gramática era obrigatório, assim como para memorização das suas regras. Mudanças ocorreram após a Lei 9394/96 como: pensar o ensino da escrita com textos de circulação em nossa

sociedade, de uso real, favorecer o trabalho com a leitura, a internalização dos elementos elaborativos da escrita que deve ocorrer por um aprendizado social, por meio de textos que oriente o alunado a selecionar recursos estilísticos, refletir sobre a escrita. Surge, assim, uma nova orientação a Teoria da Enunciação, que estabelece que o ensino gramatical deixa de ser destaque e passa a ser trabalhado dentro do próprio texto, contextualizando as normas formais.

Ao rever um pouco de história, a partir dos anos de 1980 no Estado do Paraná, começam-se a formar grupos de estudos para repensar o ensino da língua materna, reflexões sobre o trabalho do professor em sala de aula e questionamentos de como superar as deficiências do ensino. Os resultados foram a elaboração do Currículo Básico de 1990, que apresenta uma nova concepção de ensino focado na linguagem. Esse movimento surgiu coerente com a concepção de Bakhtin e dos integrantes de seu pensamento de estudos no objetivo de fazer frente ao ensino tradicional, mas não param aqui as pesquisas, e novos documentos surgem como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares e, atualmente as Diretrizes Curriculares, documento alvo desse estudo.

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2003) apresentam como prática pedagógica privilegiar o contato real do estudante com a multiplicidade de gêneros textuais que são produzidos e circulam socialmente. Compreende o texto, conforme documento (PARANÁ, 2006, p. 14) “[...] como articulações de discursos, são vozes que se materializam, é ato humano, é linguagem em uso efetivo”. O texto não apenas formaliza o discurso oral ou escrito, mas um evento que tem sua abrangência no antes, nas condições de produção, de elaboração e no depois da formalização. Não representa algo fixo em um determinado momento no tempo, mas na intertextualidade, na manifestação escrita das experiências adquiridas da vivência social, ou seja, um diálogo entre os textos. Esse diálogo supõe um universo cultural amplo e complexo, pois envolve a identificação de fatos já vivenciados. É a capacidade de interligar uma experiência a outra e estabelecer conexões.

Nesse sentido, o ensino da língua deve ser visto como prática social e envolver diferentes situações de uso, adequando-a a cada contexto e interlocutor e utilizando diferentes situações discursivas, gêneros e suportes textuais.

A ação pedagógica (PARANÁ, 2006) deve se pautar na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno não só a expressão oral e escrita, mas refletir sobre o uso que faz da linguagem nos diferentes contextos e situações. O documento (PARANÁ, 2006) destaca que a oralidade deve ser planejada pelo professor gradativamente, de forma

a permitir que o aluno conheça e use as variedades lingüísticas, e empregue sobretudo, a língua padrão. A prática da leitura e da escrita são conteúdos planejados.

A escrita é considerada como valiosa e propõe contato do aluno com diferentes gêneros textuais e, especialmente, o envolvimento com o texto que escreve, possibilitando ampliar seus conhecimentos. Para efetivar essa prática, é necessário realizar análise lingüística, orientando o alunado a perceber a multiplicidade de usos e funções da língua, o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de elaborações frasais. Estimulá-lo a refletir sobre as particularidades lingüísticas observadas no texto, orientando-o nas atividades metalingüísticas, nos conhecimentos sobre morfologia e sintaxe, nos níveis fonológico-ortográficos e discurso textual.

A proposta visa compreender os conceitos científicos revestidos de um caráter de sistema, sendo adquiridos e desenvolvidos sob a direção e ajuda do professor. Sua fonte primeira de aprendizagem é a oralidade, oportunidades essas dadas ao alunado de manifestarem, verbalmente, os seus pensamentos, analisar após leitura de textos diversificados.

Compreender a língua como um discurso que efetiva nas diferentes práticas sociais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, orienta que o seu trabalho deva “pautar-se em situações reais de uso da fala, valorizando-se a produção de discursos nos quais o aluno realmente constitua como sujeito” (PARANÁ, 2005, p. 18). Embora os termos empregados no documento estejam embasados na teoria construtivista, as orientações propõem a ação pedagógica pautada na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a refletir sobre o uso da linguagem nos diferentes contextos e situações.

O documento relaciona alguns aspectos a serem observados no aluno durante o trabalho com a escrita:

- Acentua as palavras devidamente.
- Reconhecem maiúsculas e minúsculas, empregando-as corretamente na escrita.
- Faz concordância verbal e nominal.
- Sabe transformar discurso direto em indireto e vice-versa.
- Elimina marcas da oralidade no texto.
- Utiliza adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções...), substituindo palavras repetidas no texto.
- Escreve com clareza, coerência e argumentação.

- Faz a adequação a norma padrão.
- Reestrutura textos visando os desvios de uso convencional da língua, dando maior coerência, coesão e capacidade argumentativa na sua produção escrita .
- Há melhora na argumentação, isto é, procura dar sustentação argumentativa nos textos que desenvolve, evitando o senso comum (PARANÁ, 2006, p. 4).

Assim, os professores estão a serviço da educação orientando o seu aluno na ampliação do domínio de uso das linguagens verbais e não-verbais, por meio do contato direto com os textos dos mais variados gêneros, orais e escritos, engendrados pelas necessidades humanas enquanto falante do idioma. Compreende que o trabalho com a escrita é um processo e não algo concluído, acabado. Por isso, as atividades devem permitir ao aluno reflexão sobre o seu próprio texto e oportunidade de reestruturá-lo. O refazer textual (reescrita) deve valorizar o esforço daquele que escreve, fundamentado na adequação do texto às exigências de sua produção.

2. 3. A Mediação e a Palavra no Desenvolvimento

Passam a ser feitas algumas considerações sobre o trabalho do sujeito com a linguagem, a ação do receptor (aquele que recebe a informação) mediante as influências e intervenções do emissor (aquele que emite a mensagem). Ao observar um diálogo entre duas pessoas percebe-se que há colaboração de ambos (emissor e receptor) para que o mesmo possa ocorrer de forma comunicativa. Parafraseando Bakhtin (1988) as trocas de informações entre as pessoas, se apresentam como uma arena, onde se digladiam intenções e expectativas e, até mesmo, o silêncio disfarçado por palavras. É possível presenciar este jogo graças à característica marcante da linguagem, que tem como traço a indeterminação, ou seja, a responsabilidade por dizer ou não dizer algo, pelo grau de explicitação a que se quer chegar. A escolha de enunciados ambíguos ou não ambíguos é do sujeito, que tem o trabalho a realizar com base nas possibilidades que a língua coloca à sua disposição. Em outras palavras, dada uma determinada situação de interlocução, caberá ao sujeito escolher enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos. Assim, se desejar colaborar com o outro (interlocutor), escolherá enunciados que não confundam, que deixem claro seus pontos de vista, que, efetivamente, respondam as questões levantadas.

Com base nesta afirmação, busca-se os estudos de Rubinstein (1973, p. 10), para ressaltar a importância do outro no desenvolvimento da linguagem.

A linguagem que se incorpora às relações práticas reais, à atividade comum dos homens, penetra na consciência do homem (por meio da impressão, pela influência). Mediante a linguagem a consciência de um indivíduo torna-se acessível ao outro.

Desta forma, volta-se a reafirmação, neste texto, que a linguagem apresenta elementos mediadores na relação entre os homens. Os signos e todos os elementos do ambiente humano são formados pela significação cultural. Toda a conquista humana se formou e se construiu na relação entre as pessoas em uma interação social.

Os estudos de Vygotsky e Luria (1996) os levaram a selecionar uma região afastada da civilização tecnológica, cuja população apresentava uma produção primitiva, ou seja, rudimentar para mostrar a influência da cultura na linguagem. Esses habitantes utilizavam instrumentos manuais, sem qualquer influência da alta tecnologia, para o cultivo da terra e produção de alimentos para a sobrevivência e sem acesso à linguagem escrita. Verificaram que a população apresentava o pensamento e a consciência entrelaçados às experiências práticas e concretas. Após selecionarem um grupo da população, os autores entrevistaram por meio de cursos de alfabetização, cursos técnicos básicos, capacitando-os para o uso de novas técnicas na agricultura, de forma coletiva e mediada pela ação do outro.

Os estudiosos envolveram-se nesta experiência registrando os dados e verificando os resultados. Constaram, ao avaliá-los, o avanço da compreensão da realidade pelo uso de conceitos mais abstratos e pelo parecer voltado ao raciocínio, afastando os conceitos práticos, ou seja, as ações realizadas da prática pela prática sem apresentação de uma explicação racional.

O objetivo dos estudiosos era demonstrar as influências do ensino sistematizado e sua contribuição na organização dos processos psicológicos superiores. Eles concluíram, nesse experimento, que o conhecimento teórico é uma possibilidade fornecida pelo desenvolvimento histórico da humanidade, ligada às condições de vida da população. O homem não se faz homem sozinho, mas em sua relação com o mundo, que ocorre de forma indireta, ou seja, mediada pelos sistemas simbólicos como elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Se considerar que o pensamento teórico, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, é uma possibilidade histórica, pode-se afirmar que o pensamento só se concretiza em cada indivíduo se lhe forem ofertadas condições objetivas para esse desenvolvimento. Este dado é muito importante para o presente estudo que almeja compreender possibilidades de ampliar os conhecimentos acadêmicos dos jovens e adultos com deficiência mental em seu processo de elaboração textual ao receber ensino mediado por meio do planejamento de ações pedagógicas que os orientem na elaboração do pensamento conceitual.

A linguagem é o instrumento capaz de transformar, criar e recriar nossos atos. Quando aprendemos a linguagem específica de nosso meio sociocultural, transformamos os rumos de nosso desenvolvimento.

Vygotsky (2001) apresenta a concepção do “eu” que se constrói na relação com o “outro” em um sistema reversível, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. A relação “eu - outro” como conhecimento do “eu” e do “outro” e do autoconhecimento se forma pela consciência da existência de si próprio e do outro como sujeito social que se apropria das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade. Desta forma, compreendem-se como sujeitos quando reconhecem o outro e forma o autoconhecimento de si mesmo.

Esse parêntese se fez necessário para que possamos compreender a importância da mediação no desenvolvimento da aprendizagem de nossos sujeitos com deficiência mental. Motivo esse que se destaca pela importância em compreender as características próprias de aprendizagem, suas peculiaridades, dinâmica pessoal e dificuldades, bem como o momento em que elas surgem para proporcionar acompanhamento pedagógico constante em seu desenvolvimento.

Nessa concepção, de acordo com o entendimento de Oliveira (1995, p. 27). “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”. Dessa forma, a pessoa com deficiência pode ser inserida em uma proposta de ensino que a leve a produzir e anteceder o desenvolvimento, apoiando-se nele, promovendo-a, fazendo com que se forme estrutura psicológica superior nova e mais complexa, tendo como consequência a aprendizagem dos instrumentos essenciais da cultura. Tal aprendizagem depende da qualidade da mediação. Vygotsky (2001, p. 195) enfatiza o papel da mediação

no processo de aprendizagem quando escreve: “A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos.

Para promover o aprendizado do aluno, particularmente do aluno com necessidades educacionais especiais, os professores precisam compreender o que nos propõe Vygotsky (1987, p.28): “[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”. A proposta do autor é de ação educacional no contexto escolar. A busca do professor em descobrir as “vias de acessos” à constituição de conhecimentos e valores, possibilitando, assim, que o seu aluno aprenda e se desenvolva apesar da deficiência, sem previamente determinar até onde ele terá condições de aprender.

É importante compreender o aluno com deficiência mental como indivíduo social que dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social poderá acionar mecanismos compensatórios que entram em conflito com o meio externo para promover a maximização de sua aprendizagem.

Vygotsky (1998, p.72 - 73) afirma que, ao formular conceitos, o homem abstrai e generaliza a realidade por meio de atividades mentais complexas.

A formulação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou da palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

É, portanto, pela via da palavra que designamos objetos, abstraímos e generalizamos suas características. Assim, garantimos a comunicação entre pessoas quando nos comunicamos com outra pessoa ou nos referimos a determinado objeto, mesmo que o nosso interlocutor não tenha a mesma imagem. O entendimento ocorre graças à preservação das características essenciais. Essa capacidade de generalizar e abstrair determinadas categorias nos liberta da experiência concreta.

O homem conforme a concepção teórica adotada ao conviver com outras pessoas e se apropriar de dados oferecidos por meio dessa intervenção constante, os processos psicológicos do indivíduo se organizam de intersíquico para intrapsíquico. É um processo em que as atividades externas e as funções intersíquicas (entre pessoas) modificam-se e se organizam em atividades intrapsíquicas (internas). Nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental.

A respeito da importância da palavra, busca-se os estudos de Luria e Yudovich (1985, p. 13 -14).

O fato de a palavra fazer parte do conteúdo de quase todas as formas básicas de atividade humana, de intervir na formação da percepção e da memória, no estímulo e na ação, permite uma nova abordagem numa área importante da atividade mental. A percepção e a atenção, a memória e a imaginação, a consciência e a ação deixam de ser consideradas propriedades mentais simples, eternas e inatas e começam a ser entendidas como o produto de formas sociais complexas dos processos mentais na criança, como complexos "sistemas de funções" que resultam do desenvolvimento da atividade infantil nos processos de intercâmbio, como atos reflexivos complexos em cujo conteúdo se inclui a linguagem [...].

Para os autores, a linguagem representa um papel importante para a formação dos processos mentais, oferece subsídios de análise do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito, evolui, por integrar novos sentidos, novas conotações que aumentam a experiência social e educacional de acordo com a cultura em que o sujeito está inserido.

Vygotsky (2001, p. 409) define que "[...] uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se, também a relação do pensamento com a palavra". O desenvolvimento conceitual não se dá de forma primitiva, mas gradual e integral entre o pensamento, a linguagem e as relações sociais.

Luria (1986, p. 37) diferencia o significado e o sentido da palavra e destaca "[...] não somente designa uma coisa e separa suas características. A palavra generaliza uma coisa, a inclui em uma determinada categoria, ou seja, possui uma complexa função intelectual de generalização". O homem, ao adquirir a

linguagem, domina uma rede de associações e relações dos vários objetos historicamente formados pela humanidade, ou seja, o homem escolhe entre vários significados de uma palavra aquele que está próximo de sua cultura.

Nesta perspectiva, a ação docente ou a ação didático-pedagógica do professor em sala de aula deve ser mediada pela linguagem. Para tanto, o professor precisa conhecer o nível de conhecimentos acadêmicos que o aluno adquiriu e os conhecimentos que estão próximo à formação de um novo conceito. Compreender que, em se tratando de deficiência mental, esse sujeito possui a zona de desenvolvimento potencial reduzida e, necessita do ensino sistematizado, por meio de ações pedagógicas, que o ajudem a desenvolver idéias associativas com abstrações, signos e a elaboração do pensamento.

O conhecimento científico é constituído pela ação social do aluno em seu grupo, envolve experiências com pessoas e educadores com maior nível de aprendizagem, tendo como instrumento de mediação a linguagem e pessoas envolvidas nesse processo de aquisição de conhecimentos, elaborando situações que serão analisadas, problematizadas e concluídas. Cabe ao profissional da educação e pessoas envolvidas com a aprendizagem acadêmica ou social orientar caminhos, elaborar hipóteses, conclusão de fatos, tendo o cuidado de não dar respostas prontas ou induzir as respostas, oportunizar as pessoas a pensarem criticamente sobre as questões analisadas de forma coerente.

Ao escrever sobre a elaboração do conhecimento científico pelo indivíduo, Vygotsky (2001) pontua que os conteúdos científicos são de responsabilidade acadêmica, pertence ao professor e à escola oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, que permitirão ao indivíduo analisar e generalizar dados da realidade. Essa forma de lidar com a realidade é denominada pensamento conceitual ou categorial.

O autor defende a tese que os conceitos científicos são produzidos por meio da colaboração sistemática entre o aluno e o professor, por meio da qual, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse processo, o aluno internaliza as informações, as quais passam a formar e constituir os conceitos.

Segundo o pesquisador russo, os conceitos cotidianos compreendem aqueles que, durante seu processo de desenvolvimento, o indivíduo vai

formulando hipóteses à medida que utiliza a linguagem para nomear objetos e fatos, presentes em sua vida diária. Ao falar, ele vai se referindo à realidade exterior e, quanto mais agir socialmente com pessoas mais experientes, mais está se distanciando de uma fase em que o conceito está diretamente ligado ao concreto, e tornando cada vez mais abstrata a forma de internalizar a realidade.

Dessa forma, são entendidos como conceito cotidiano os dados empíricos, tomados da experiência direta, da experiência própria de cada sujeito com as pessoas que o rodeiam. Esses dados são adquiridos pela manipulação, por meio de interações sociais imediatas. Os conceitos científicos são formados no contexto de aprendizagem sistematizada e, portanto, a partir do momento em que o aluno se defronta com o trabalho escolar.

Os conceitos cotidianos e científicos possuem características distintas entre si, influenciam-se, porque fazem parte de um mesmo processo de conceitualização, mas diferenciam-se na sua forma de aquisição. Como nos explica Vygotsky (2001, p. 263):

[...] poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distingue-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem no momento da sua germinação ao momento da informação definitiva.

Os conceitos espontâneos constituem a força e a debilidade dos conceitos científicos, e esses conceitos variam de criança para criança, dependendo do seu meio cultural, de seu tipo de convívio, da linguagem empregada pelas pessoas que fazem parte do seu sistema social.

A formação dos conceitos cotidianos e científicos implica num movimento dialético que envolve a aprendizagem e o processo em níveis graduais de transformações, ou seja, parafraseando Vygotsky (2001), aquilo que a criança faz hoje com ajuda executará amanhã de forma independente. Esse conhecimento não é linear, mas circular, porque o que está na zona do conhecimento próximo hoje, após o ensino sistematizado, tornará zona de desenvolvimento real e novos conceitos estarão presentes.

A mediação no processo de aprendizagem é importante porque os signos atuam como meio auxiliar para resolver um dado psicológico, como lembrar,

relatar, comprar, colher informações e fazer uso de instrumentos. A teoria vygotskyana ressalta que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. Assim, o indivíduo com deficiência mental traz dados históricos de poucas experiências sociais, sendo necessário compreendê-lo em seu processo cognitivo que poderá apresentar avanços na aprendizagem de conceitos quando inserido por uma educação social que se concretiza no acesso à cultura para desta forma consciente, as conexões lógicas.

Um dos maiores desafios aos professores em sala de aula é o de estar disposto a ser mediador entre os conceitos cotidianos e a promoção desses em nível científico. Para Vygotsky (2001), o aprendizado escolar implica em atos conscientes e intencionais do pensamento, em que a relação da criança com o adulto ou com outra criança favorece as reorganizações internas, impulsionando o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, que promovem a aprendizagem.

A mediação pedagógica no processo de aprendizagem é muito importante para que possam sair do imediato concreto e formar o pensamento categorial ou conceitual, mas não se pode perder de vista a identidade do alunado com e sem deficiência mental, que está em processo de conhecimento, por isso, dependendo do seu acesso à cultura, demonstra falta de habilidades intelectuais em estabelecer, de forma consciente, as conexões lógicas.

Nesta perspectiva, o ideal consiste em preparar os professores para disporem de variadíssimos instrumentos para a promoção dos conceitos, métodos adequados à formação psíquica, fazendo uso da linguagem, além de um profissional que propõe situações reais de aprendizagem e estabelece mediações educacionais relacionadas à formação de conceitos no sentido analisado neste estudo, porém essa realidade não se faz presente na realidade educacional do Brasil e de outros países de terceiro mundo.

A Teoria Histórico-Cultural aponta como professor mediador o elemento que media à aprendizagem, que oferece situações de análise, orienta na resolução de uma situação problema sem dar respostas prontas e acabadas, mas ajuda o aluno a pensar como resolver premissas por meio de orientações que o levem a concluir hipóteses e a analisar a atividade, objetivando os processos cognitivos, as relações subjetivas e sociais.

Compreende que as situações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos acadêmicos constituem-se pela mediação do professor, que entende que os conhecimentos têm uma história elaborada por gerações e seu entendimento se faz com leituras e releituras no objetivo de auxiliar o aluno na compreensão das idéias implícitas, orientando na interpretação, reinterpretação e ressignificação do conhecimento para que se possam ler as estrelinhas do texto compreender o que está implícito. Essa leitura leva ao novo conhecimento que toma significado social.

2.4. Teoria Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental.

Na Teoria Histórico-Cultural, há poucas referências sobre a educação do jovem e do adulto, o autor dedicou-se a estudar a criança. Há, no entanto, uma forte preocupação com o analfabetismo e as conseqüências deste no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky, em seu livro *Pensamento e Linguagem* (2003) Obras Escogidas: Fundamentos em Defectologia (1983) e *Estudos sobre a História do Comportamento – Símios, homem primitivo e criança* (1996) este último escrito com Luria, apresentam preocupações e interesse com a psicologia dos adolescentes e adultos. Ao relacionar a capacidade de aprender com o desenvolvimento declara: “[...] os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 115). Os autores estudados apontam que a diferença no processo de aprendizagem do adulto e da criança está nas relações das aprendizagens com o desenvolvimento. Os autores informam que a educação do homem adulto resulta de dois processos diferentes do desenvolvimento do psíquico: o processo de evolução biológica e o processo de desenvolvimento histórico, no qual o homem se realiza como ser cultural a partir do momento que se compreende como sujeito social, dominando os meios externos da cultura.

Tudo isso somente será possível por meio da internalização das formas culturalmente estabelecidas. Ocorrem, nesse processo, as transformações do desenvolvimento psicológico elementar, relacionadas a fatores biológicos, em desenvolvimento superior, resultando na inserção do homem ao contexto cultural.

Os estudos de Vygotsky (1983) tomam como referência às idéias de Adler, ampliando-as para discutir sua concepção sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse percurso, afirma que a deficiência gera um impacto em seu meio e, dependendo das mediações que a pessoa estabelece com o seu ambiente físico e social, poderá acionar sentimentos, com destaque para os de menos-valia, e ativar mecanismos compensatórios. Os aspectos afetivos e cognitivos interinfluenciam-se, e as funções psicológicas superiores, como memória, abstração, percepção, etc., são substituídas por outros esquemas psicológicos mais primitivos. A esse processo, Vygotsky (1983) denominou de compensação.

Compensação é o processo particular do desenvolvimento no qual se formam os novos sistemas dinâmicos. É um mecanismo, por meio do qual pode substituir algo prejudicado ou perdido. A sua aplicação permite organizar o processo de ensino para atender ao alunado com necessidades educativas especiais e, no caso dos jovens e adultos com deficiência mental, conforme García e Beatón (2004, p. 73), possibilitam “[...] o desenvolvimento do pensamento e assim sucessivamente em todos e em cada tipo de incapacidade ou deficiência”. Os autores reforçam a necessidade do uso de compensação para superar as dificuldades que a deficiência impõe. Para Vygotsky (1989), a compensação é dar ênfase na educação que envolve o outro, oferecer ao alunado o valor necessário ao estímulo psicológico e social. No livro *Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectologia* (1983) coloca a importância da compensação para a superação da debilidade e das atitudes da deficiência. Segundo os estudos Adler apontados por Vygotsky nesse livro um organismo reage, luta, entra em conflito com o mundo exterior, supera os impedimentos das funções deficitárias e cria estímulos para sua superação.³ “O aparato psíquico cria, sobre tal órgão, uma superestrutura psíquica a partir de suas funções superiores que facilitam e elevam a eficiência de seu trabalho”. Assim, classifica o autor, que o estímulo constante, a consciência da sua posição social que se transforma na principal força motriz do seu desenvolvimento ao estimular a atenção, a memória, a sensibilidade e o interesse.

³ El aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una superestructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo.

A participação direta da fala, no processo de elaboração de novas conexões, é atrasada no alunado com deficiência mental. Os processos da atividade nervosa superior apresentam-se imperfeitos e impedem a participação da linguagem na formação de novas conexões, dificultando a função abstrata e a generalização da palavra. No caso dos nossos sujeitos, jovens e adultos com deficiência mental, esse processo se torna lento e depende de mediações graduais para que possa elaborar novas conexões. Alguns apresentam certa instabilidade e dificuldade em sua ação educacional, não participando da formação, abstração e generalização da linguagem. Para inseri-los no processo de aprendizagem, é necessária a utilização de instrumentos de linguagem e em situações de aprendizagens diversificadas para atingir a atividade mental.

Luria e Yudovich (1985) explicam que, nos casos de distúrbios verbais especiais, a capacidade de pensamento abstrato fica prejudicada, as alterações no funcionamento normal do córtex levam a uma conduta mais primitiva, relacionada a um baixo nível das capacidades inatas. Assim, as dificuldades que os jovens e os adultos com deficiência mental têm na compreensão se devem aos processos mentais que apresentam características anormais, consequência de perturbações cerebrais na fase ultra-uterina, “[...] ocasionando defeitos na atividade mental” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 78).

Vygotsky (1989) explica que, quando o aluno com deficiência mental recebe atendimento adequado ao seu nível de compreensão, aciona os seus mecanismos compensatórios. Esses mecanismos permitem afirmar que a deficiência, seja em que grau for, causa impacto no ambiente. Tal impacto poderá configurar em fonte geradora de possibilidades ou limitações. Com isso, é necessário analisar a pessoa com deficiência não pelo seu aspecto, mas para que consigamos diferenciar as manifestações primárias das secundárias, compreendê-la como um sujeito social que convive em sociedade e, desta sociedade, adquire novos conhecimentos por meio da linguagem, que exige outra leitura sobre o desenvolvimento humano.

A cultura é formada por pessoas que se apropriam dos conhecimentos elaborados historicamente e formados de acordo com o grupo social agregado e não vinculados a qualquer função orgânica. Contudo, a pessoa com deficiência mental que tem seu desenvolvimento intelectual comprometido por insuficiência

orgânica costuma apresentar desenvolvimento cultural incompleto, influenciado pelo comportamento da base biológica. Mesmo considerando que as leis de desenvolvimento sejam iguais para todas as pessoas com e sem deficiência, o “desvio” do padrão biológico típico do homem altera a forma de enraizamento do sujeito na cultura.

Leontiev (2003, p. 59) descreve, assim, esse alunado:

Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente em um ritmo “normal”, em condições definidas como “normais”. Mas foi demonstrado que, ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu atraso.

Vygotsky (1989) assevera que a diferença na forma como a sociedade encara a deficiência mental e sua limitação funcional apresenta-se ou não abaixo da média geral das pessoas no sistema social onde se insere. Isso significa que uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outro grupo social de acordo com as características dessa cultura. Portanto, o diagnóstico em deficiência mental torna-se relativo.

A deficiência será sempre relativa aos demais indivíduos de uma mesma cultura, visto que a existência de alguma limitação funcional não seria suficiente para caracterizar o seu diagnóstico se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. Esse mecanismo social que atribui valores é sempre comparativo, portanto, sendo comparativo, não atende à natureza humana que, além de social, é individual na caracterização das personalidades.

Vygotsky (1989) aponta que é importante compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência como um processo complexo e dinâmico. Elaborar estratégias de superação que levem em consideração a interligação entre o substrato material dos processos cerebrais e a experiência cultural que se forma pela intersubjetividade, com a mediação da linguagem. Ao incluir a pessoa com deficiência em um determinado grupo social, ela poderá acionar mecanismos compensatórios que impulsiona o desenvolvimento sob novas condições e novos fundamentos, o que significa que esse tipo novo de desenvolvimento está sob

influência das leis biológicas, como dependente, em particular, das experiências sociais adquiridas no convívio com outras pessoas sem deficiências.

Sob o mesmo prisma, Leontiev (2003) estabelece três princípios básicos sobre o desenvolvimento humano. Considera, em um primeiro momento, que a criança, ao ser inserida no contexto social, apropria-se da cultura, reproduzindo conhecimentos aprendidos de forma mediada e cria novas aprendizagem. O segundo princípio consiste em não negar as capacidades das funções biológicas, mas compreender que as funções mentais superiores se desenvolvem no contexto social e nele vão se aperfeiçoando ao longo da vida. E, por último, relaciona ao desenvolvimento as ações mentais, tendo como instrumento de mediação a linguagem, que permite a internalização e fixação dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Assim, há que se oferecer uma educação escolarizada, baseada em processos cognoscitivos, compreendidos a partir das generalizações.

A transformação das funções psicológicas emergentes se consolida por meio da relação entre as pessoas. É possível afirmar, portanto, que, inicialmente, existe um organismo (produto sócio-histórico) com capacidade para o desenvolvimento na relação com o outro, e o plano intra-subjetivo não existe a priori, mas é criado no processo de internalização.

Nesse sentido, é importante a mediação do professor nas atividades que exigem abstração e que possibilitam maior flexibilidade com vistas à transformação qualitativa das capacidades cognitivas.

Ao observar os trabalhos de várias crianças com deficiência mental, Vygotsky (1989) percebeu que números expressivos dessas atividades eram interrompidas e substituídas por outras. Segundo ele, esse comportamento pode ser resultante dos baixos índices motivacionais, bem como do alto grau de ansiedade, insegurança, frente a situações novas ou mesmo difíceis. Essas constatações levaram-no a afirmar que as funções psicológicas superiores são influenciadas pelos aspectos afetivos e cognitivos. Essa relação é dinâmica e aciona os mecanismos de compensação, oferecendo possibilidades para que a superação ocorra.

Este processo de intervenção só é possível se houver conhecimento de como a pessoa com deficiência aciona seus mecanismos compensatórios, o que

requer mediação, laços interacionais entre professor e aluno, para que o primeiro consiga enfocar a zona de desenvolvimento proximal com conhecimento do nível real de aprendizagem que o jovem e o adulto já internalizaram.

No próximo capítulo, o objeto de estudo é a proposta paranaense de Língua Portuguesa para Educação Especial no Estado do Paraná.

3. AS DIRETRIZES CURRICULARES E A LEGISLAÇÃO QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo está voltado para a legislação que rege a Educação Especial no Brasil, com destaque para a proposta paranaense de inclusão. São destacadas, ainda, as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial com ênfase na Língua Portuguesa.

A tarefa de realizar estudos para compreender a história da Educação Especial para o alunado com deficiência mental no Brasil não é uma tarefa simples, devido ao movimento dialético pelo qual ela está passando em época de inclusão. Decorre daí o objetivo em compreender, por meio da legislação atual, os caminhos em que a Educação Especial vem se organizando. Para tanto, são apresentados os principais momentos da história da educação brasileira, em que houve, marcadamente, preocupação dos governos em elaborar leis, decretos e legislações para a autorização ou não das classes especiais nas redes públicas e privadas de educação. O estabelecimento de tais coletâneas documentais foram consideradas, neste trabalho, como quesitos para uma análise do Currículo de Língua Portuguesa e suas adaptações ao atendimento de jovens e adultos com deficiência mental a partir da segunda década do século XX até a atualidade.

Somente com a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), foram estabelecidos os objetivos e metas para a educação em todo o país para um período de oito anos. A Lei estabeleceu, entre outras orientações, que, no período de sua implantação até os anos de 1970, 100% das crianças de sete a onze anos estivessem matriculadas na escola primária e 70% dos jovens no ensino secundário (antigo ginásio), para tanto, vinculou os recursos em fundos especiais (BRASIL, 1961).

O texto da mesma Lei, em seu artigo 88, prescreve “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 71). Ao analisar a referida citação, percebe-se a preocupação com a integração e não com a qualidade do ensino. A proposta visa, apenas colocar o deficiente no ensino comum sem os devidos cuidados educacionais, sem a preparação da escola e do corpo docente e discente e técnicos administrativos.

Em seu artigo 89 determina que “[...] toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e

subvenções”. (BRASIL, 1961, p.111). A educação dos alunos com necessidades educativas especiais fica para o setor privado, fato que gerou o aumento das APAES e Entidades Filantrópicas nessa modalidade de ensino no Brasil.

Reconhece-se a validade da referida proposta ao colocar, embora de forma embrionária, a preocupação com os alunos deficientes. Apresenta uma pequena discussão a respeito da Educação Especial, mesmo sem dar a devida importância às modalidades educacionais, destacando-se o descompromisso do ensino público.

Esse processo se estendeu ao longo da década sem que a regulamentação fosse definida pela legislação. Tal procedimento evidencia o caráter potencialmente discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área de Educação Especial.

No ano de 1971 é aprovada a Lei 5692/71 que apresenta preocupação com a educação dos alunos com deficiência. (BRASIL, 1971). Em seu artigo 9º destinam tratamento especial ao alunado com deficiência física ou mental que estiverem em atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados. Amplia o atendimento especializado de natureza médico-psicossocial para excepcionais, a fim de reabilitar sua integração social e propiciar continuidade de seu atendimento por meio de reabilitação e educação.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida a extensão do ensino para todos veiculado a partir de então, é que se considera a Educação Especial. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989a, p. 137), em seu artigo 205, define que “[...] a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa preocupação com a Educação Especial já existia na Idade Média, mas seu foco era médico. Vários profissionais desenvolveram estudos para compreender o psiquismo desse alunado. A luta pela integração do deficiente nas escolas brasileiras tem seu marco com a Constituição Federal de 1988. Inicia-se, assim, uma luta pela inserção da pessoa com deficiência e para garantir o seu direito à educação, as quais, segundo a estimativa da ONU, constituem 10% da população brasileira. Estabelece, também, em seu artigo 208, inciso III, que deve ser realizado “[...] o atendimento

educacional especializado ao portador ⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.138).

A palavra ‘preferencialmente’ gera interpretações contraditórias, das quais resultam dois movimentos: o primeiro, que se posiciona a favor da inclusão escolar desse alunado, tem como força o discurso do respeito à diversidade e o acesso, de modo sistematizado, aos conhecimentos. O segundo movimento luta em defesa do ensino individualizado e especializado, cuja argumentação é a necessidade de compreender a pessoa com deficiência em seus aspectos sociais, psicológicos e físicos. Aqui, tem-se a preocupação com os dois movimentos, porque o alunado fica à margem da discórdia e perde um período rico de desenvolvimento. Compreende-se que a Educação Inclusiva poderá beneficiar os sujeitos considerados especiais se houver mudança no sistema, nos próprios profissionais da educação e na forma pensar e agir da sociedade. O que implicaria na mudança de conceitos, na criação de um novo paradigma cultural. Existem problemas que não foram resolvidos no ensino comum, como estatísticas surpreendentes de baixo aproveitamento escolar, alunos insatisfeitos, professores desorientados, sistema segregador e, sobretudo, mudanças na forma de ver a educação. Acredita-se na necessidade da educação social, mas não podemos ignorar as necessidades educativas especiais desse alunado.

No final da década de 1980, a reforma constitucional chega ao Congresso para os debates sobre a nova LDB. Na câmara, o projeto vai, aos poucos, incorporando as questões da educação especial. No ano de 1988, havia apenas o registro do que estava na Lei 5692/71; na segunda emenda, já em 1989, aumenta o dispositivo constitucional; na terceira emenda, em 1989, passa a constar um capítulo determinado à Educação Especial, acrescentando, nesse momento, novas modalidades de ensino, como: educação indígena, educação de jovens e adultos.

Os direitos de inserção ao ensino comum são assegurados por vários dispositivos legais de âmbito federal, para observar a ocorrência desse fenômeno, é preciso estabelecer primeiramente uma condição ideal de vida e de convivência, a da igualdade de oportunidades numa coletividade, que é aquela prevista pelo Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999. O Decreto mencionado regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Ambos, a Lei e o Decreto constituem-se nos mecanismos legais elaborados pelo Estado brasileiro para orientar as políticas públicas de integração social de deficientes. Note-se que essa expressão,

⁴ A palavra portadora refere-se à pessoa com deficiência.

integração social, é a que consta nos textos da Lei e do Decreto como a Lei 7853/89, que “[...] dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1989, p. 8). Assim, cria-se a CORDE, órgão que atua em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Novas leis surgem como a Lei 8069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências (BRASIL, 1990). A Lei 10845/04, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2004).

Assim, em 1993, o projeto, finalmente, é aprovado pela Câmara do Senado, sendo mantido um capítulo à Educação Especial, sem grandes mudanças do seu original, consequência de movimentos nacionais e internacionais, fortalecida, sobretudo pela Declaração de Salamanca de 1994.

Para a Educação Especial, é destinado o capítulo V, da Lei 9394/96 que possui três artigos referentes à natureza de atendimento especializado do modo geral. Configura-se a perspectiva inclusiva ligada à educação escolar e ensino público. Nesse sentido, o texto preserva os avanços contidos no projeto da Câmara (FERREIRA; NUNES, 1996)

No artigo 58, Carneiro (1998, p. 127) coloca:

Entende-se por Educação Especial, para efeito desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular.

A redação preserva a idéia de um continuum de opções mais ou menos restritas, cuja disponibilidade se definiria com base nas características pessoais dos alunos.

No mesmo artigo, em seu parágrafo 3º, defini-se a oferta da Educação Especial, destacando a Educação Infantil, de zero a seis anos de idade e, propondo o atendimento em creches e pré-escolas e que as mesmas se integrem ao novo alunado. Sua proposta consiste nas mudanças físicas e humanas das escolas de educação infantil para se adaptar à criança e não a criança ao sistema.

Reforçando a idéia de mudanças na escola, o artigo 59 aponta as providências que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos denominados especiais. Combinam-se as idéias de flexibilidade e de articulação do currículo, métodos, técnicas e recursos educativos, seja na questão da terminalidade específica no Ensino Fundamental e na

aceleração, bem como na educação para o trabalho. Assegura aos educandos especiais o direito a professores especializados. Reconhece-se a necessidade de assegurar continuidade e validade aos estudos e acesso igualitário aos programas sociais, como: merenda escolar, livro didático, assistência médica e psicológica, transporte escolar, entre outras.

O importante é compreender que a Lei 9394/96 e seu contexto colocam para a Educação Geral e, em particular, para a Educação Especial alterações importantes nas políticas de atendimento educacional especializado a favor da educação das pessoas com e sem necessidades educativas especiais. Os discursos da educação para todos ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos dos alunos com deficiências.

3.1. A Educação Especial no Paraná

A legislação norteadora da política educacional desses alunos no Estado do Paraná está embasada nos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e, em consonância, com os princípios da Secretaria do Estado da Educação (SEED) que tem o caráter inclusivo, claramente exposto nas Diretrizes Curriculares – Documento Preliminar/2007, Parecer Nº 02/01 e na Deliberação Nº 02/03 do CEE. O documento preliminar das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2007b) define que a Educação Especial será oferecida na rede regular de ensino, como nas instituições especializadas, envolvendo os níveis de Educação Básica e Ensino Superior.

O referido documento caracteriza a qualidade dessa modalidade:

Vale destacar que a Educação Especial, como parte integrante dos sistemas educacionais, é modalidade de educação que compartilha dos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino (p. 3 - 4).

Adota a terminologia necessidades educacionais especiais por entender que sua proposta envolve o alunado com diferentes características, indo além da deficiência. Outro motivo do uso desta terminologia é compreendê-la menos estigmatizante, por sair do foco

das condições físicas e mentais para direcionar às respostas educativas dos alunos. Outra justificativa, dada no referido documento, é a questão do poder das palavras e sua influência no convívio social

Na justificativa sobre o tratamento dado à pessoa com necessidades educacionais, refere-se à palavra portador⁵, que, conforme o documento, tem sido mal empregada. O seu uso vai contra a literatura especializada e, portanto nesse estudo, não será empregada a palavra portadora a não ser em citações literais, para manter fidelidade ao pensamento do autor.

Outra mudança que vem ocorrendo sobre terminologias está relacionada à deficiência mental, que é objeto de nosso estudo. Vários artigos a denominam como deficiência intelectual, por compreender que o termo intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da pessoa como um todo.

A American Association on Mental Retardation (AAMR) emprega a terminologia retardo mental, o qual é assim definido:

O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006, p. 189).

Nessa definição, a AAMR mantém a mesma terminologia de 1992, bem como os três critérios diagnósticos vinculados ao desenvolvimento das funções intelectuais da deficiência mental.

A terminologia retardo mental traz em sua definição o estigma e conceitos culturais que estão relacionados com a forma de interpretar sua denominação em determinada época da sociedade, portanto seu efeito é cultural e não segregativo.

No documento Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2007b), é utilizado o termo necessidades educacionais especiais e coloca como definição:

⁵ Na ampla literatura especializada ou mesmo em palestras e eventos de capacitação, é comum a utilização de expressões como 'pessoas portadoras de necessidades especiais' e 'pessoas portadoras de deficiências' utilizadas como sinônimos. Cabem aí alguns esclarecimentos. Primeiramente, é necessário esclarecer que necessidades especiais ou deficiências não se 'portam' como objetos que são carregados de uma lado a outro, dos quais pode-se desfazer quando bem entender. Por conta disso, nos últimos anos, a expressão 'portador de' tem sido evitada para se referir a esse grupo de pessoas, preferindo-se, em seu lugar, referir-se a 'pessoas com' ou 'alunos com necessidades educacionais especiais' (PARANÁ, 2007b, p. 43).

- a) **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
- b) **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis, como é o caso de alunos surdos, surdo cegos, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;
- c) **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração [...]. (p. 46, grifo do autor).

Definido o alunado de inclusão e os de Educação Especial, fica a responsabilidade da escola a qualidade de ensino, os recursos e, ao Estado ofertar a rede de apoios educacionais, que deverão visar a superação das dificuldades para a aprendizagem. Cita-se a família que possui o compromisso de estar presente no processo de internalização da aprendizagem de seus filhos, bem como, a responsabilidade de oferecer uma educação familiar e social.

O Currículo preliminar (PARANÁ, 2007b), afirma que, no Paraná, a inclusão será implementada de forma gradativa e responsável, sendo tomadas precauções para estruturar a rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família, financiamento de projetos inclusivos e a abertura do concurso público estadual.

Como princípio das políticas educacionais à clientela com necessidades educacionais especiais, o documento apresenta:

Sob essa perspectiva deve residir o compromisso da escola com todos para todos. A construção de espaços sociais inclusos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos. Inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, é o princípio para definição de políticas públicas (PARANÁ, 2007b, p. 33).

Conforme o documento, mesmo visando à inclusão, a rede de apoio deve ser mantida. Além disso, há o entendimento de que, para alguns alunos, torna-se impossível sua inclusão “[...] em função de seus graves comprometimentos ou necessidades de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja, atualmente, realizado em classes ou escolas especiais” (p. 38).

Os serviços e apoios especializados estão assegurados na Deliberação 02/03, e estão assim distribuídos: classe especial, escola especial, classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar, centro de apoio pedagógico, centro multidisciplinar de atendimento especializado, educação profissional e atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais (PARANÁ, 2003).

Por rede de apoio consideram-se as salas de recursos para alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem, professor de apoio permanente para o alunado com paralisia cerebral, professor itinerante aos alunados do CEEBJA, professor leitor para o cego, intérprete e professor bilíngüe aos educandos surdos. Bem como classes especiais para os alunos com altas habilidades no objetivo de complementar os conteúdos escolares.

Com a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental e a Política de Inclusão Escolar percebe-se que as classes especiais para o atendimento ao deficiente mental não apresentam futuro, fato que se observa no documento (BRASIL, 2007, p.18) sobre Orientações aos Sistemas de Ensino ao sugerir que se substitua esse tipo de atendimento por salas de “recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis”.

Essas salas têm como objetivo oferecer recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, bem como, a distribuição de equipamentos e materiais didáticos. Ela amplia a responsabilidade do professor especializado e fortalece a Política Federal de Inclusão Escolar.

Os encaminhamentos aos atendimentos especializados de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem passam por avaliação realizada no contexto escolar, tendo como avaliadores o professor regente, o psicólogo, o docente especializado e o pedagogo da escola, que, em processo contínuo, procuram verificar as potencialidades, os conhecimentos internalizados pelo sujeito para verificar as necessidades que comprometem o processo de ensino.

A Educação Especial no Paraná vem promovendo redimensionamentos em suas concepções e práticas, tendo como eixo norteador: a educação inclusiva em todas as etapas do fluxo educacional, ampliando as redes de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Há uma política de ressaltar os aspectos positivos da pessoa com deficiência, a conclamar o direito à diversidade e a busca para ampliar as possibilidades de participação dos mesmos no contexto social.

As práticas educacionais têm aberto espaços nos grupos de estudos aos professores da rede estadual do Estado do Paraná, em que, apesar de serem insuficientes, alguns profissionais tomam como alternativa estudarem aos sábados ou dedicam a leituras quando a hora atividade permite. A esse respeito ressalta-se que muitas atividades desvinculadas ao papel do professor são impostas nesse horário de estudos e preparação de planejamento do professor. Outro caminho delineado está no financiamento de projetos curriculares, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que exige a participação dos professores por meio de “concurso público” para selecionar 1.200 educadores da rede para obter, após dois anos de estudos, produção científica, materiais didático-pedagógicos e capacitação de um grupo de professores a ascensão no plano de carreira desconsiderando os cursos de strito-senso a nível de Mestrado e Doutorado, mesmo realizado em Universidades Públicas. Desta forma, exclui o professor de participar, tendo seleção injusta e incorreta aos que dedicaram à profissão muitos anos sem atender ao compromisso do Estado de capacitar todos os professores para atuarem em sala de aula.

Outra questão importante ao se falar em Educação Especial está regulamentada na Deliberação 02/03, em seu capítulo IV, artigo 23, define os elementos necessários à proposta pedagógica:

- I- explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II- filosofia e princípios didático-pedagógicos do estabelecimento;
- III- conteúdo, proposta e respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV- atividades escolares e ações didático-pedagógicas escolares, incluindo as atividades complementares;
- V- matriz curricular;
- VI- processos de avaliação e promoção, classificação, reclassificação e dependência conforme opção do estabelecimento;
- VII- regimento escolar;
- VIII- calendário escolar;
- IX- condições físicas e materiais;
- X- relação de corpo docente, equipe pedagógica e direção habilitada ou especializada em educação especial;
- XI- relação do corpo docente habilitado ou especializado em educação especial, no caso de escola regular (PARANÁ, 2003, p. 5).

Esse documento coloca sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) a tarefa de orientar e acompanhar a execução da referida proposta, preservando a autonomia didático-pedagógica da escola.

Fundamentado nas Legislações vigentes a Resolução do Conselho Nacional da Educação Nº 02/01 (BRASIL, 2001a) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva como o desafio da inclusão, ou seja, regulamentar a política de inserir a pessoa com necessidades educacionais no Ensino Comum, destinando à escola e aos órgãos de competência a adequação da escola para elaborar a proposta educacional de modo a criar condições para atender às diversidades desses educandos, bem como eliminar as barreiras arquitetônicas.

3.2. A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Língua Portuguesa.

A pesquisa, como foi anunciada no primeiro capítulo, foi realizada com uma turma de alunos classificados como deficientes mentais que freqüentavam a educação de jovens e adultos. Compreende-se essa modalidade da educação básica como o processo que se destina a corrigir ou a resolver situações de exclusão escolar que, na maioria das vezes, fazem parte de um quadro de marginalização maior.. Sua natureza é pedagógica com o objetivo de propiciar condições de ensino e aprendizagem para que os sujeitos se apropriem da linguagem escrita.

O CEEBJA, o qual foi utilizado na pesquisa, oferece aos alunos serviços educacionais que abrangem a Fase II (ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e Ensino Médio. Possui características próprias, que possibilitam aos educandos-trabalhadores a flexibilização de horários e de organização do tempo escolar correspondente às suas necessidades e expectativas. Tem como meta contribuir com a permanência e êxito dos alunos na apropriação dos saberes escolares. As disciplinas são distribuídas em áreas e permitem que o alunado as curse individualmente até completar todo ciclo escolar.

Outra característica do CEEBJA em questão é que o seu regime escolar é presencial e possui forma de avaliação diferenciada. O educando, ao completar 60% da carga horária total de cada disciplina e possuir freqüência igual ou superior a 75%, poderá ser encaminhado para uma Avaliação de Apropriação de Conteúdos por disciplina, elaborada e executada conforme a proposta pedagógica abrangendo todo o conteúdo da

disciplina avaliada. Como critério, o aluno deverá obter a média igual ou superior a seis (6,0).

Outra avaliação presente nesse sistema educacional é a classificação e a reclassificação. Na classificação, o alunado poderá eliminar na disciplina de sua matrícula carga horária de 25%; 50% ou 70%, desde que comprove, por meio da avaliação, conhecimentos internalizados dos conteúdos dos respectivos níveis de ensino.

O processo de ensino está organizado de forma coletiva ou individual. A decisão por um deles depende do aluno e das vagas oferecidas. O jovem e o adulto poderão mesclar essas formas de ensino ou seja cursar uma disciplina em que tem maiores conhecimentos coletivamente e as que oferecem dificuldades no individual.

O CEEBJA contempla a educação especial e prioriza ações educativas específicas, que oportunizem o acesso e permanência, bem como o êxito dos jovens e o adultos com necessidades educativas especiais no espaço escolar.

Vive-se momentos de inclusão, como determinam a Resolução 02/01 CNE e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos (2007) e várias medidas governamentais foram estabelecidas em busca da qualidade do ensino, entre elas destacamos a Resolução nº 1 de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica determinando que as instituições de ensino superior, prevejam em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade e conhecimentos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa decisão, apesar dos resultados serem atingidos a longo prazo, contribuirá nas ações pedagógicas do futuro professor que ao assumir suas funções profissionais terá noções sobre a pessoa com necessidades educativas especiais. Desta forma, direcionará sua mediação educacional para a superação dos déficits apresentados pela deficiência e colaborar na internalização de conhecimentos escolares.

Dando seqüência aos estudos sobre as Legislações, aponta-se para o Decreto 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e instrui a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo. A portaria nº 2678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino da grafia de Braille para a Língua Portuguesa. Todas essas providências têm em sua política a educação inclusiva, porém, com caráter de substituição do ensino especial sem os devidos cuidados que essa medida necessita como: acessibilidade física da escola, materiais adaptados as necessidades especiais do aluno,

preparação dos professores das redes de ensino comum para trabalhar com as diferenças, orientações ao aluno com necessidades educacionais especiais para sua inserção no ensino comum, análise da necessidade real e conforme a demanda da escola de professores especializados para atuarem com a inclusão, preparação dos familiares dos discentes com e sem deficiência para compreenderem o processo de inclusão.

Compreende-se que a causa dos fracassos escolares da pessoa com necessidades educacionais especiais e a inclusão social não se apresenta apenas nas escolas brasileiras ou fruto da má formação de professores. Essa questão é mais ampla e necessita de maiores estudos e pesquisas sobre a política educacional. Percebem-se as mudanças sociais, que envolvem novos conceitos de homem, de sociedade, de família, das necessidades educacionais que exigem ser atualizadas dentro de um novo paradigma educacional, de uma nova forma de olhar a educação tanto pelos professores como pelas autoridades políticas.

Em 1990, a Declaração de Salamanca, ao estabelecer sobre os princípios, políticas e prática em Educação Especial, defende a “[...] equalização de oportunidade para pessoa com deficiências, desencadeando o movimento inclusivo o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (BRASIL, 1994, p. 1). As Legislações, a partir dessa década, vieram impulsionar os desmanches das classes especiais e ampliar a formação de salas de recursos que, no Paraná, estendeu esse atendimento aos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental com histórico de passagem pela Educação Especial ou com necessidades educacionais especiais permanentes.

Os estudos de Paschoalick (1981) colocam que o crescimento das classes especiais se deve à fragilidade das avaliações de encaminhamento do aluno a essa modalidade de ensino. O autor afirma que não existem estratégias planejadas a longo ou curto prazo de retorno do educando ao ensino comum. O documento preliminar da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2007b, p. 47) traz em seu texto as mesmas justificativas em defesa da educação inclusiva.

O fato de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem passarem a compor o alunado das classes especiais motivaram estudos e pesquisas sobre sua função. Esses estudos demonstraram que, em sua maioria, esses serviços pouco contribuíram para o reingresso dos alunos especiais ao ensino regular, eternizando-os em suas turmas e não oferecendo elementos para sua participação social em igualdade de condições.

O julgamento do documento é bastante severo ao colocar que tal situação não permitiu que os alunos formalizassem a educação recebida de forma a concluir o ciclo no qual estavam matriculados.

Observa-se que a expressão “eternizando-os em suas turmas” refere-se à situação do educando na classe especial que, ao ingressar na modalidade, acaba permanecendo lá ao longo dos anos. Como se justifica a permanência do aluno se a cada dois anos é necessária uma nova avaliação que envolve o acompanhamento de um psicólogo? Em quais ações educacionais esse alunado está inserido? Que orientações de outros profissionais os alunos recebem?

À primeira interrogação, retorna-se a Deliberação 02/03 do Estado do Paraná, quando, em seu artigo 18 escreve “[...] promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no ensino regular”. Diante da instrução, pergunta-se: - O que está errado? Os dados não foram realmente avaliados ou sua prática não reflete a verdadeira realidade? Na questão que se refere as ações pedagógicas as escolas possuem equipe de ensino que, por orientação do MEC/2007 deverão ser compostas por profissionais com conhecimentos sobre a pessoa com deficiência tendo como função acompanhar e orientar as ações pedagógicas dos professores regentes. Além da função direcionada à escola, o sistema possui os Núcleos Regionais de Educação – NRE organizado por um grupo de professores especializados nas diversas áreas de deficiências que possuem como atividade profissional o acompanhamento e fiscalização do trabalho educacional desenvolvido nesse contexto escolar. Como funciona esse sistema na prática? Acredita-se que, para responder essas indagações, serão necessários estudos mais aprofundados, verificando a prática pedagógica em sala de aula, o acompanhamento pedagógico oferecido ao professor e o sistema de avaliação bem como o isolamento do professor especializado quando inserido no ensino comum e a localização de sua sala de aula.

Outro ponto fundamental nessa discussão refere-se à proposta curricular para o atendimento em classe especial. Este espaço educativo é destinado a alunos com deficiência mental e sua proposta curricular é a mesma do Ensino Regular ficando na responsabilidade do professor regente a realização de adaptações curriculares que propiciem metodologias especiais, voltadas à dificuldade educacional do aluno e o desenvolvimento de seus conhecimentos educacionais.

Compreender a proposta educacional, dentro da perspectiva Histórico-Cultural é destacar que o ensino da linguagem deve ser compreendido como um processo que vai se internalizando conforme a mediação com o outro e, o ensino de Língua Portuguesa deve ser centrado na preocupação em trabalhar não apenas normas gramaticais, mas no ensino da língua, em busca de maior comunicação, ou seja, orientar a ação pedagógica baseada na interlocução. O desafio consiste em preparar o professor no estudo teórico para que possa compreender a função da linguagem e servir de base para a prática em sala de aula.

Entender a linguagem nesse aspecto é analisá-la como nos propõe Massini-Cagliari (2001, p. 8). “São essas relações sócio-históricas de interação entre as pessoas que constituem o lugar de existência da linguagem e a razão de ser dos sistemas linguísticos”.

Assim, o currículo de Língua Portuguesa deve se constituir com base nas relações discursivas que envolvem a sociedade, dar forma sistematizada aos atos de ensino e aprendizagem. Um projeto com estrutura organizada, objetivos e metas delineadas, tendo incluso, na sua proposta pedagógica, a diversidade.

O Estado do Paraná adota a seguinte definição de currículo no documento preliminar: “Entende-se o currículo como uma construção social, diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que se estabelece com o conhecimento” (PARANÁ, 2007b, p. 54).

Compreender o currículo dentro dessa concepção significa rever os conteúdos escolares, adequando-os para as necessidades atuais, sem perder sua história, sua gênese, que indicam o movimento dialético do mesmo.

Para Corazza (2001), o currículo é uma linguagem. Ao defini-lo dessa forma, crítica as teorias da linguagem estruturalistas e pós-estruturalistas, e traz como proposta repensar o ensino da língua desenvolvido até então, baseado no plano cartesiano do ensino, organizado e formal, cuja preocupação consiste em se trabalhar normas gramaticais. Sua proposta educacional consiste em focar o ensino na qualidade da interação, em busca de maior comunicabilidade, ou seja, orientar o ensino da língua como linguagem.

Entender o ensino nessa perspectiva é identificar os princípios básicos da lingüística contemporânea, introduzir os estudos básicos da área com elementos teórico-metodológicos indispensáveis para a tarefa do professor de Português de hoje. Trabalhar a modalidade oral e escrita e a norma culta em sua variação lingüística, bem como os avanços necessários à compreensão da língua, e, por fim, nosso objeto de estudo, a

atividade de produção de textos, na classe especial, com base na explicitação do próprio conceito de texto, textualidade e textualização.

Nesse sentido, há uma crítica contundente ao mau uso do texto em sala de aula, especialmente quando trabalhado como um simples pretexto. E, também, quando é considerado como fim e não como meio norteador da prática pedagógica para a superação das dificuldades tanto do professor como do aluno.

As Diretrizes Curriculares Paraná (2003), ao trazerem como proposta a articulação entre a teoria e a prática, têm como foco de ação o texto vinculado em três práticas: a leitura, a produção oral/escrita e a análise lingüística. E, para sua concretização, propõem grupo de estudos aos professores para rever o planejamento, o processo de avaliação, o projeto político pedagógico da escola e conhecer os pressupostos metodológicos explicitados na diretriz.

Na proposta das Diretrizes Curriculares, “[...] a linguagem passa a ser considerada em sua relação com os sujeitos que a utilizam, levando-se em conta a enunciação, ou seja, o contexto de produção do enunciado ou do discurso” (PARANÁ, 2003, p. 7). A compreensão do ensino de Língua Portuguesa pelo aspecto da linguagem significa romper com paradigmas tradicionais e discutir a língua sob uma perspectiva revolucionária, porque visa a reflexão sobre o processo de comunicação, mais do que isso, introduz uma perspectiva teórico-metodológica de investigação.

Bakhtin (1988, p. 38), o responsável pela divulgação da teoria da enunciação no Brasil, coloca que o enunciado é formado por palavra, que se “faz presente em todos os atos de compreensão e, em todos os atos de interpretação”. Compreende-se pelas palavras do autor, que a base da língua é o discurso que se materializa na fala, e propõe que o texto seja trabalhado como um espaço social formado por indivíduos sociais.

Para concretizar a referida proposta é necessário estudar a língua em sua produção num dado momento e por meio dos tempos, ou seja, em seus dois princípios sincronia e diacronia. Este último está situado no eixo da sucessividade, uma vez que corresponde ao método de investigação de um fenômeno lingüístico que, localizado em uma determinada linha evolutiva no tempo, mantém relação com os fenômenos que o seguem.

Pautado na proposta bakhtiniana de ensino da Língua Portuguesa, o documento das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2005a, p. 9) destaca:

[...] acreditamos na possibilidade de o professor dar a vez e a voz aos alunos na produção textual oral e escrita, de poder refletir com a turma

toda sobre os textos produzidos em classe, de proporcionar situações de leitura em que os alunos, de forma compartilhada, apontem pistas que conduzam à significação e sentido.

Conforme a proposta, é importante trabalhar de modo que o aluno possa compreender porque ele escreve. Para tanto, deve-se atentar para os enunciados apresentados de forma superficial, especialmente ao se falar em jovens e adultos com deficiência mental. O professor precisa ter o cuidado de apresentar a proposta de forma clara, explícita, de modo que o aluno possa compreender a função comunicativa de seu texto. Para Bakhtin (1992) é necessária a compreensão da proposta de texto, o aluno precisa unir o elemento subjetivo com o sentido objetivo para formar o enunciado (unidade indissolúvel) e, assim, expressar o seu ponto de vista em relação ao tema proposto.

O trabalho com a leitura, produção e análise lingüística destaca a importância da linguagem como instrumento presente em todos os segmentos sociais, como nos aponta Luria (1986, p. 22):

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações, ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial.

Compreender a leitura por essa proposta é ir ao encontro dos estudos de Kato (1986) quando escreve sobre as tendências que influenciaram no modo de compreender a leitura no percurso do século XX. A autora explica que a lingüística estruturalista compreende a leitura como decodificação, ou seja, passar a palavra que se apresenta em forma gráfica para a linguagem oral. Argumenta contra essa visão ao justificar que as palavras isoladas, em sua maioria, dificultam a compreensão do conteúdo pretendido pelo autor.

A lingüística gerativista parece avançar em relação à anterior ao defender que não basta o leitor conhecer as palavras, mas que é preciso considerar o contexto lingüístico em que a sentença é produzida. Mas essa tendência se enfraquece a partir do momento em que os lingüistas estudam e percebem que trabalhar as sentenças apenas não é suficiente para garantir a interlocução e voltam suas pesquisas ao texto.

A lingüística textual, conforme Menegassi e Ângelo (2005, p. 16):

Surge, então, a lingüística textual, que se opõe às correntes anteriores ao tomar como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, retiradas, muitas vezes, de seu contexto de produção, mas sim o texto – unidade básica de manifestação da linguagem [...].

A citação acima, coloca que o homem não faz uso apenas de palavras ou frases isoladas, mas produz textos em sua comunicação.

As Diretrizes Curriculares em Língua Portuguesa (2005) apresentam, portanto, a lingüística textual como alternativa de mudança de paradigma aos professores dessa disciplina e denunciam que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula têm se caracterizado por uma ação tradicional, que visa à avaliação quantitativa em seus aspectos gramatical sem considerar os fins sociais. Defendem, ainda, a importância dos professores em superar o trabalho do conteúdo pelo conteúdo sem destacar sua utilidade, “Denúncia pela prática de um ensino que privilegia o aprendizado do sistema abstrato de normas gramaticais, desconsiderando o falante e o seu conhecimento da língua materna” (PARANÁ, 2005a, p. 15). Sugerem reflexões ao docente sobre os problemas que ocorrem na relação pedagógica, que os docentes analisem seus objetivos, a forma de trabalho e os conteúdos selecionados e propõem novas formas de trabalhar a gramática, prática lingüístico-pedagógica, ou seja, análise lingüística que possibilita ao alunado refletir sobre os recursos utilizados nos diferentes textos de modo a promover o seu envolvimento intelectual.

A Língua Portuguesa é compreendida como um bem social indispensável que possibilita elaborações formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras. A manifestação formal do letramento é adquirida em contextos formais, sobretudo escolar; e apresenta caráter de maior prestígio como bem cultural desejável.

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2005a) discutem a formação docente e destaca a sua angústia pela falta de formação continuada de qualidade e adequada ao nível de necessidade dos professores, conforme sua experiência profissional e formação acadêmica, para que possam dar conta das inúmeras dificuldades pedagógicas que afloram no dia-a-dia escolar.

Outro ponto ressaltado no referido documento é a compreensão da avaliação com um caráter de continuidade, que vai acontecendo gradativamente, o qual exige conhecimentos, por parte do professor, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, das estratégias para trabalhar com diversos conteúdos, dos instrumentos para

detectar as aprendizagens presentes na zona de desenvolvimento próxima/potencial do jovem e do adulto, bem como variáveis que podem interferir na avaliação.

O mesmo documento define que a avaliação deve “[...] contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos” (p. 12). Portanto, trata-se de uma ferramenta pedagógica para direcionar a ação educativa do professor em luta pela superação das dificuldades apresentadas pelo aluno ou pelo próprio docente.

Ainda no tema avaliação, as Diretrizes Curriculares em Língua Portuguesa (PARANÁ, 2005a, p. 2) apresentam sugestões para trabalhar a produção textual.

- a) não avaliar o texto do aluno como produto pronto e acabado, mas como um processo passível de avanços e melhorias;
- b) não levar em conta, nas avaliações, apenas os “erros” dos alunos: é preciso vê-los como “dicas” das dificuldades sentidas pelos alunos e, conseqüentemente, como elementos que apontam possibilidades de ação lingüístico-pedagógica;
- c) não estabelecer parâmetros comparativos no que se refere às produções de diferentes alunos, “a única comparação aceita é aquela feita entre textos de um mesmo aluno, produzidos em diferentes momentos e situações, para ver no que ele melhorou e o que precisa ainda aprender .

A esse respeito, será retomado neste trabalho no momento em que será apresentada a pesquisa.

Na seqüência, as Diretrizes Curriculares em Língua Portuguesa (2005a) indicam parâmetros avaliativos para a leitura e a análise lingüística, orientando a valorização do diálogo entre autores e leitores, o reconhecimento das funções dos elementos lingüísticos, o domínio da estrutura textual, a clareza, a coerência e a consistência argumentativa no caso da análise lingüística.

O estudo coloca a realidade da sala de aula e destaca o papel do professor como aquele que reflete sobre a sua experiência, que direciona sua ação pedagógica com qualidade, que planeja o seu trabalho, que executa o que planejou e, de modo especial, analisa sua prática visando reformular e melhorar sempre que for preciso.

3.3. Adaptações Curriculares para o Aluno com Deficiência Mental

A proposta de mudança curricular se deu durante a década de 1990, pautada na proposta de “Educação para Todos”, encontro realizado em Jomtien – Tailândia. Conforme Torres (2001), esta meta serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, e consolidou-se como um compromisso político de acesso e

permanência na Educação Básica, por meio da satisfação das necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos de vários segmentos sociais e culturais.

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Esse compromisso foi reafirmado com a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca (Espanha), em julho de 1994. O referido evento promoveu uma ampla discussão sobre as necessidades de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos e os meios e modos para garanti-las, o que resultou em um compromisso da maioria deles em trabalhar pela inclusão educacional.

O tema da inclusão escolar e o papel da Educação Especial, nesse contexto, não será objeto desta pesquisa, apenas estudos relativos às adaptações curriculares. Buscam-se compreender as adaptações curriculares significativas ou de grande porte e as adaptações não significativas por serem de pequeno porte. A expressão significativa e não significativa se apresenta com esta classificação no documento original Plano Curricular Nacional (PCN) – Adaptações Curriculares (1999). Outros documentos, entre eles Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000b), utiliza as expressões adaptações de grande e pequeno porte. Por uma questão de preferência, serão empregadas nesse texto, as expressões de pequeno porte e de grande porte, dando destaque às modificações que são permitidas aos professores.

Compreende-se como adaptações de grande porte aquelas de competência e atribuições das instâncias político-administrativas superiores, já que suas ações possuem caráter administrativo, financeiro e outros. As adaptações de pequeno porte referem-se às modificações menores, de competência específica do professor. São ações planejadas e desenvolvidas dentro do contexto escolar, ou melhor, dentro da sala de aula pelo professor.

Evidenciam que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais não pode seguir os padrões comuns de ensino, têm suas particularidades de aprendizagem. E o documento das Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) justifica a expressão “necessidades educacionais” como uma forma de evitar efeitos negativos e, desse modo, desloca o foco do aluno e o direciona para as respostas educacionais. O documento propõe um ensino diferenciado, voltado à superação das dificuldades do alunado e não apenas trocas de denominações que, como em um passe de mágica, muda as condições biológicas e sociais dos jovens e adultos.

Compreender a educação escolar nessa visão teórica é buscar a concepção de Leontiev (2003), sobre o desenvolvimento mental que, conforme o autor é determinado pela ação de dois fatores: endógenos/ biológico (fatores internos); e outro, fatores exógenos ambientais (fatores externos). Ou seja, não podemos negar o desempenho das características biológicas e do ambiente social no desenvolvimento da criança sem esquecer que este processo segue dois planos: primeiro, o biológico e, depois, o social.

Para compreender a deficiência mental, é necessário rever as palavras de Luria (1986, p. 78): “Todas as suas deficiências de comportamento se devem a perturbações cerebrais e, portanto, ocasionam sérios defeitos na atividade mental”. Estas dificuldades serão superadas, como defendem os vygotskyanos, pelo ensino adequado às necessidades desse alunado. Mudar a terminologia ameniza o discurso , mas não responde ao problema.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 21) e a Teoria Histórico-Cultural observa-se ponto de discórdia entre uma linha de pensamento e a outra, no documento da MEC/1999 destaca “[...] organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos”. Ao analisar a citação percebe-se um destaque a característica social, cultural e individual do alunado e coloca nos professores o compromisso de atender essa necessidade com ações pedagógicas diferenciadas. Isenta o Estado da responsabilidade em promover condições de trabalho pedagógico com qualidade, como: diminuir o número de alunos em sala de aula, curso de formação continuada dos professores dentro da linha inclusiva e nas necessidades da escola, recursos didático-pedagógicos, tecnologia assistida e outras necessidades que a educação envolve. A teoria vygotskiana é apresentada no documento por defender a educação social com respeito às limitações que poderão ser superadas pela ação do outro junto à zona de desenvolvimento potencial do aluno, possui posicionamento teórico dentro de uma única linha de pensamento a ação pedagógica mediadora, enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais tem uma visão eclética com várias linhas teóricas diferenciadas.

As alternativas educacionais estão voltadas as adaptações curriculares de pequeno porte que cabe ao professor realizá-las com atuação nas áreas, como: promoção de acesso ao currículo, definir objetivos, conteúdos escolares, método de ensino, processo de avaliação e a temporalidade.

O educador, como responsável pela aprendizagem acadêmica de seu alunado, poderá realizar adaptações curriculares como propõe o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000a, p. 10-11):

- favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;
- atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;
- favorecer a eliminação de sentimento de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.

As orientações do referido documento ressaltam sobre a importância de o professor criar situações educacionais que favoreçam o envolvimento do educando nas atividades educacionais propostas e formar critérios à respeito das diversidades culturais, que apresentam respostas diferenciadas aos objetivos propostos e conteúdos trabalhados.

Ao trabalhar com a deficiência mental, não temos um único ponto de estudos, enfrenta-se uma diversidade, que se constitui, de forma mais acentuada, na dificuldade de abstração, de operar no nível das idéias, do raciocínio sem a presença de uma experiência social mediatizada pelo outro. Essa dificuldade pode ser observada em diferentes níveis: naqueles em que a ação pedagógica apresenta um suporte para a solução e os que necessitam, de forma intensa e direcionada, o constante suporte educativo envolvendo situações diversas.

O desenvolvimento do aluno com deficiência mental se processa de maneira diferente no que se refere à apropriação de conceitos mais elaborados. Geralmente, responde da mesma maneira às influências do seu contexto social, como sujeitos que exigem um tempo diferente em suas respostas. Faz-se necessário que o educador compreenda como se processa este tempo, como se desenvolve o pensamento e as funções psicológicas superiores, como elas poderão ser potencialmente trabalhadas para conduzir sua ação pedagógica com vistas ao aprender acadêmico.

Esse alunado requer do professor uma atitude de observação e ajuda no que tange ao atendimento de necessidades educacionais especiais, ou seja, mediações relacionadas às atividades a serem realizadas como estratégias educacionais que atendam à maneira

de processar, elaborar estruturas cognitivas para a apreensão do conhecimento socialmente elaborado pelo homem.

É essencial, dentro da proposta de adaptações curriculares de pequeno porte, que o professor identifique a zona de desenvolvimento real de seu alunado como base do processo de ensinar e, por meio de sua ação educativa, amplie e promova novos conhecimentos, atuando na zona de desenvolvimento proximal.

Como adaptações de pequeno porte, o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000b, p. 20-21) sugere, na área de deficiência mental, o seguinte:

- posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
- estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- encorajar a ocorrência de interação e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis;
- estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- estimular a atenção do aluno para atividades escolares;
- estimular a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir informações de que necessita, solicitar ajuda, enfim, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando;
- oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos.

A aprendizagem acadêmica dos alunos que apresentam deficiência mental processa-se por vias diferentes do jovem e adulto sem a deficiência. Fato que se comprova nos estudos de Vygotsky (1998, p. 28-29) ao escrever que a formação do reflexo condicionado é igual para todos e de natureza social:

[...] e que a pessoa com deficiência mental possui maiores dificuldades no desenvolvimento intelectual natural, e como consequência possui um intelecto prático que se reduz com o domínio das ferramentas psicológicas-culturais criadas pela humanidade no processo histórico e dialético.

A eficácia da aprendizagem desse alunado depende do desenvolvimento de mediações educacionais eficazes, envolvendo o planejar, a mediação conforme a real necessidade do educando, tomada de decisões apropriadas aos objetivos propostos e modificação mediante seu insucesso, criando novas ações.

O professor pode adaptar seus objetivos educacionais, selecionar conteúdos no nível de ensino em que se encontra o aluno, criar metodologias alternativas, fazendo questionamentos sobre o tipo de ensino que está ofertando ao educando, mas não pode

deixar de compreender o papel da ação pedagógica junto à aprendizagem de seu aluno, o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem.

No próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa e os instrumentos desenvolvidos junto aos jovens e adultos com deficiência mental em suas produções textuais, retomando alguns dados da teoria apresentada.

4. A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

A pesquisa foi realizada em um CEEBJA⁶ da rede pública do Estado do Paraná, que iniciou suas atividades em 19/09/85. com o constante aumento do número de alunos ampliou sua oferta de ensino nos bairros de Maringá e nos municípios da região, deu-se o início, em 1988, ao trabalho de descentralização (inicialmente chamado de Projeto Sinal Verde). A oferta de escolarização perto da residência do aluno possibilitou a milhares de jovens, adultos e idosos o acesso às primeiras letras e a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desde o início do seu funcionamento recebeu as seguintes denominações: Centro de Estudos Supletivos – CES de 19/09/85 a 10/09/98; Centro Estadual de Educação Aberta Continuada a Distância – CEAD de 11/09/98 a 15/02/00; atualmente Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA.

Os cursos são autorizados pela Resolução nº 1948/87 e reconhecidos pela Resolução 160/88 sendo a proposta de frequência presencial com atendimento individual e coletivo.

Tem como finalidade assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas de escolarização para jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, mediante cursos, classificação e reclassificação no nível do Ensino Fundamental e Médio objetivando a continuidade da qualificação do educando para o trabalho.

No ano de 2006 atendia 82 alunos na Educação Especial classificados com necessidades educativas especiais. Desses 52 alunos com diagnóstico de deficiência mentais com matrículas no Ensino Fundamental - Fase II, 16 alunos com o mesmo diagnóstico estudavam no Ensino Médio; 05 surdos que frequentavam o Ensino Fundamental – Fase II e, 04 estudantes surdos cursavam o Ensino Médio; 02 alunos cegos no Ensino Fundamental – Fase II e, 03 educandos cursavam o Ensino Médio.

No segundo semestre do ano de 2007 com a política de inclusão escolar do governo Federal, essa clientela estudantil foram encaminhados para as áreas das disciplinas conforme determinações da Secretaria de Estado da Educação – SEED/Paraná. A Proposta Pedagógica do CEEBJA, local da referida pesquisa, assim define:

Os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos por este Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos dentro da

⁶ Dados retirados do Regimento Escolar e Proposta Pedagógica do CEEBJA em fevereiro de 2008.

perspectiva da inclusão necessária e poderão ter apoio dos Centros de Atendimento Especializados, na ajuda individual e contínua de acordo com a necessidade específica àqueles que requeiram (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2007, P. 14).

Percebe-se que a proposta ressalta a necessidade de adequar o atendimento pedagógico a diversidade de aprendizagem, a identificar as necessidades educativas destacando o ensino socialmente significativo, flexível, criando espaços para medidas de adequação curricular exigidas por parte destes alunos de modo a atender seu ritmo próprio e as adaptações curriculares de que, muitas vezes, necessitam.

Duas questões centrais são elaboradas considerando-se tal clientela escolar, a partir da análise dos trabalhos escritos desse alunado.

1. Como promover a produção textual dentro da norma culta em jovens e adultos com deficiência mental?
2. Qual a contribuição da mediação pedagógica em sala de aula para a maximização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita?

4.1. Escolha e Caracterização dos Depoentes

Os participantes da pesquisa foram dez alunos matriculados na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries – Fase II do Ensino Fundamental.

Os sujeitos desse estudo serão nomeados com o nome de pedras preciosas para o sexo feminino e, para os do sexo masculino, será dado nome dos planetas do sistema solar. Foram escolhidos pelos seguintes critérios: escolarização de 5ª a 8ª séries, matrícula na disciplina de Língua Portuguesa, inserção de no mínimo três anos na Educação Especial e diagnóstico de deficiência mental, podendo ter outras deficiências associadas.

Após a seleção dos jovens e adultos, constataram-se seis alunos do sexo masculino e quatro alunos do sexo feminino. A faixa etária envolve dezenove anos a vinte e nove, assim distribuídas no quadro 1.

QUADRO 1 - Sujeitos da Pesquisa

Nº	DEPOENTES	IDADE	ORIGEM ESCOLAR
01	Júpiter	26 anos	Egresso da APAE.
02	Netuno	19 anos	Egresso da C. E.
03	Esmeralda	23 anos	Egresso do E. C e C. E.
04	Saturno	29 anos	APAE.
05	Peróla	29 anos	Egresso da C. E.
06	Marte	23 anos	Egresso da C. E.
07	Urano	20 anos	E. C, S. R. e C. E.
08	Safira	24 anos	ANPR.
09	Mercúrio	24 anos	Egresso da C. E.
10	Brilhante	22 anos	Egresso da C. E .

APAE. = Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

ANPR.= Associação Norte Paranaense de Reabilitação.

C.E.= Classe Especial.

E.C.= Ensino Comum

S.R.= Sala de Recurso

4.2. Trajetória Escolar

A proposta de coleta de dados sobre a história escolar dos alunos desse estudo previa três momentos para sua realização. No primeiro momento realizou-se uma pesquisa de levantamento nos livros de chamadas da área de Educação Especial para selecionar os alunos com diagnósticos de deficiência mental e visita à Secretaria da Escola para análise nas pastas individuais em busca de Prontuário de Avaliação. E, no terceiro momento, reunião com os educandos, pais ou responsáveis (Apêndice B e C) para explicar nossa proposta de pesquisa e obter a autorização de incluir os jovens (Apêndice A).

Os achados da pesquisa referem-se à trajetória escolar dos depoentes da Educação Especial, a permanência, os laudos de encaminhamento, os procedimentos metodológicos e a queixa principal do professor regente.

O diagnóstico de deficiência mental no contexto escolar é realizado por uma equipe de profissionais que envolve o professor regente, docente especializado em Educação Especial, equipe pedagógica da escola e um psicólogo. Essa identificação não está referendada apenas nos critérios oficiais, mas, também, em decisões da equipe avaliadora. Assim, o aluno indicado ao ensino especializado por ter fatos escolares marcados pelo fracasso, justificados por sua história de vida familiar e social, particularmente por dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de inserção ao mundo da leitura e da escrita.

Desta forma, a descrição do alunado desta pesquisa é apresentada de forma individual, por meio de dados retirados do Relatório de Avaliação Psicoeducacional e informações oferecidas pelos pais e depoentes.

4.2.1. Júpiter

É um aluno com diagnóstico de Síndrome de Down, apresenta características físicas específicas de uma população em geral. Essa semelhança é causada pela presença de um cromossomo a mais no cariótipo da pessoa, fazendo com que o número total de cromossomos seja 47.

O prontuário de avaliação apresenta que Júpiter nasceu em uma família com dois irmãos, foi o segundo da prole. Teve atenção familiar constante e, aos oito meses de idade, iniciou sua trajetória escolar na APAE de seu município em companhia de seu irmão mais velho que já a freqüentava. Permaneceu nessa modalidade de ensino até aos dezoitos anos, período em que seus pais fizeram opção pela Educação Especial no Ensino Supletivo.

Nessa classe de ensino, cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental e aos vinte e quatro anos de idade foi promovido para a fase II, que envolve o ensino de 5ª a 8ª séries do mesmo nível de ensino.

Possui matrícula na disciplina de Língua Portuguesa desde o ano de 2005. Os módulos de ensino totalizam oito cadernos, sendo que o aluno está concluindo o material de número seis.

4.2.2. Netuno

O aluno freqüentou o ensino comum em escola municipal até o segundo ano do Ensino Fundamental e, no ano de 1999, foi encaminhado para avaliação psicoeducacional tendo como queixa principal dificuldade na aprendizagem e ficar alheio aos fatos existentes sem conseguir se concentrar nos trabalhos em grupos e individuais.

Em sua história de vida apresentou “[...] problemas em seu nascimento sendo retirado a fórceps, cianose e dificuldades de deglutição com pequenos atrasos em seu desenvolvimento motor” (sic mãe). Na linguagem, apresenta omissões de algumas palavras. É independente em ações sociais, mas necessita de mediação constante nas atividades escolares para não distrair e elaborar o pensamento. Apresenta concentração e

atenção a memória verbal e dificuldades em mudar de referencial. Como por exemplo transferir um conteúdo aprendido em sala de aula para experiências sociais vivenciadas em seu ambiente físico, psicológico e social. Possui domínio de conhecimentos vinculados à realidade social, mas de forma superficial, com dificuldades em lidar com situações que não apresentam fatos de sua experiência como, por exemplo, expressar opinião própria, exigência esta presente na produção textual. Apresenta boa habilidade em atividades que exigem sínteses de formas visuais concretas.

Netuno foi avaliado com vistas ao encaminhamento para a classe especial no ano de 1999, tendo como diagnóstico dificuldades acentuadas de aprendizagem por apresentar resultado abaixo da média. Na área intelectual, pouco desempenho em atividades de execução relacionadas à linguagem expressiva, comportamento impulsivo, insegurança e dependência emocional.

O aluno permanece no CEEBJA, cursando a disciplina de Português da segunda fase do Ensino Fundamental, já concluiu dois cadernos com lentidão, no seu próprio ritmo, mas com avanços na aprendizagem.

4.2.3. Esmeralda

A história de vida dessa aluna segue os dados analisados em Netuno. Cursava o segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em 1996 e, por não apresentar o nível de aprendizagem desejado, foi encaminhada para avaliação psicoeducacional na qual foi constatada como aluna de classe especial. Em seu relatório e entrevista realizada junto a mãe, as queixas foram as mesmas, aprendizagens abaixo da média, mas facilidade em realizar atividades que envolvam habilidades para julgar as ações sociais, maturidade de consciência em situações já vivenciadas, senso moral em desenvolvimento e capacidade de adaptação ao meio.

Por outro lado, apresentou dificuldade na habilidade de formação de conceitos acadêmicos, clareza de informação, riqueza de idéias, qualidade na linguagem, vocabulário limitado, na leitura e na escrita, evidencia entendimento e compreensão textual, mas possui atitudes infantis, desta forma é classificada com dificuldades de aprendizagem (A D) em grau elevado.

O fato é que, o diagnóstico de Esmeralda traz Dificuldades na Aprendizagem - D.A associada à deficiência mental e, como tal, necessita de uma ação pedagógica eficaz que atenda às suas necessidades educacionais.

O Prontuário de Avaliação da aluna coloca que a família é composta pelo casal e três filhos. Ela é a segunda filha e seu irmão mais velho possui paralisia cerebral. A irmã caçula cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental e abandonou os estudos.

Em 2000 passou a ser aluna do CEEBJA com matrícula no Ensino Fundamental - Fase II e, atualmente, está concluindo a última disciplina desse grau de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

Esmeralda vem vencendo as dificuldades e ganhando espaço em seus estudos. Necessita de atenção, mediação para formar conceitos e compreender que, ao fazer uso linguagem que nasce no diálogo, ativa o processo de interiorização e ideação de seu processo de aprendizagem.

4.2.4 Saturno

É o segundo filho de uma prole de quatro. Nasceu cianótico, com dificuldade de sucção, de deglutição e comprometimento na área motora atingindo os membros superiores.

Em sua avaliação psicoeducacional constatou-se que a família negou o quadro de deficiência (sic, mãe) e, após um período de “luta” procurou a APAE, que fez os encaminhamentos médicos e diagnosticou sua deficiência como X frágil.

Saturno é um aluno que vem apresentando resultados em sua aprendizagem, freqüenta a APAE até o ano de 2007 no nível profissionalizante. No ano de 1996, iniciou seus estudos no CEEBJA, onde concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental e ingressou na Fase II, que corresponde ao ensino de 5ª a 8ª Séries. Está matriculado em Língua Portuguesa,concluindo o oitavo caderno.

Os resultados apresentados por Saturno nos levam a repensar a escola que temos, ela não pode limitar-se apenas a transmitir determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa está em contribuir junto ao alunado a desenvolver seu pensamento a capacidade de analisar e generalizar esses conhecimentos. É importante compreender a importância do saber ensinar, mediando o processo de aprendizagem e

orientando o aluno a solucionar problemas, enfim oferecer um ensino adequado a suas necessidades educativas especiais.

4.2.5. Pérola

Os dados apresentados foram colhidos no formulário de avaliação psicoeducacional realizado em 1986 e por meio de diálogo informal com a mãe, que reafirmou as informações.

Pérola é a filha mais nova da segunda gestação, que foi bastante problemática, com dores uterinas e uso de medicação (gestaltinona) nos três primeiros meses de gravidez.

O parto foi induzido e a criança apresentou problema de deglutição e sucção com retardo no desenvolvimento motor. Começou a dar os primeiros passos aos três anos e seis meses de idade. Sua linguagem percorreu as seguintes etapas: gorjeios aos dois meses balbucio das primeiras palavras com um ano e meio; repetições de sílabas e palavras com significação aos dois anos e sentenças completas aos três anos, com prolação incorreta.

Freqüentou o maternal por seis meses. Ficou um período aos cuidados familiares e, aos quatro anos, foi matriculada na Educação Infantil do ensino comum por dois anos. Como não apresentava rendimento acadêmico, ingressou no programa de Educação Especial tendo como diagnóstico a deficiência mental.

No ano de 2007, Pérola apresenta coordenação motora fina com bom desempenho no traçado, boa memória visual e percepção de partes com dificuldades em internalizar conceitos abstratos.

É tímida e não consegue trabalhar em atividades de grupo composta por elementos extrovertidos, cala-se e fica alheia. Quando o grupo é formado por pessoas introvertidas, ela assume a liderança e orienta os colegas na atividade. Apresenta dificuldade em organizar o pensamento ao recontar ou reproduzir fatos vivenciados anteriormente. Dispersa em algumas atividades (fatos históricos) e necessita de mediação constante para elaborar respostas completas e expressar sua opinião ao produzir um texto.

4.2.6. Marte

O aluno estudou a primeira série do Ensino Fundamental no ensino regular e, após dois anos de reprova, foi encaminhado para avaliação psicoeducacional, tendo como

queixa principal: “apatia escolar, ausência de interesse na aprendizagem, dificuldade em memorizar os conteúdos trabalhados, déficit de atenção e de comunicação ignorando os acontecimentos do ambiente tendo como consequência a não aprendizagem”, registrada no Prontuário de Avaliação em 1995. Concluída a avaliação, foi inserido na Educação Especial em uma classe de 1ª a 4ª séries.

Os dados da avaliação de Marte seguem dados negativos sobre o seu desempenho escolar, como: falta de habilidade viso-motora; dificuldade acentuada de percepção, análise e síntese visual (figuras produzidas com distorções significativas quanto à forma e integração entre as partes); dependência na realização das atividades acadêmicas; ausência da consciência semiótica ao produzir palavras e frases.

A trajetória escolar de Marte é registrada a partir dos oito anos de idade até aos vinte e três anos de idade com matrículas na Educação Especial. Atualmente, estuda no CEEBJA, cursa a segunda fase de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, já concluiu as disciplinas de Geografia Ciências e História e, cursa a disciplina de Língua Portuguesa, estando no sexto caderno de um grupo de oito.

No ano de 2007, começou a trabalhar em um supermercado, tendo como consequência sonolência, cansaço físico e baixo rendimento escolar.

4.2.7. Urano

Os dados registrados em seu prontuário colocam que o aluno estudou no ano de 1995 no Ensino Regular e em uma sala de recursos, tendo como queixa o não acompanhamento dos conteúdos acadêmicos, dificuldades com a leitura e a escrita com traçado ilegível e dificuldades em lidar com os conceitos matemáticos.

A conclusão da avaliação foi que os resultados de sua aprendizagem não eram adequados ao nível de ensino em que sua matrícula estava efetivada. Dessa forma, foi encaminhado para a Classe Especial tendo como diagnóstico a deficiência mental.

Pensar no diagnóstico de Urano e em sua ida e volta para a Educação Especial é compreender o sistema de ensino brasileiro não tem dado conta de determinados quadros de aprendizagem. É necessário orientar o aluno a compreender para que serve a língua escrita e como ela funciona, compreender o que está fazendo e o porquê da leitura.

Urano é filho único de um casal de mãe japonesa e pai brasileiro morou durante sua primeira infância com a avó, período em que os pais foram trabalhar no Japão. Atualmente,

os pais retornaram e convivem em família. Apresenta dificuldade na compreensão para executar as tarefas propostas, tem baixa fluência verbal e baixo nível de atenção e concentração. Dificuldade com a memória auditiva imediata e com o emprego dos conceitos numéricos abstratos, evidenciando pouco interesse e muita ansiedade nas atividades escolares.

Sua infância, de acordo com o prontuário de avaliação, é registrada por uma educação oriental bem rígida. Não brincou na rua, pai autoritário, mãe alheia aos acontecimentos familiares e sociais. Pai enérgico e pouco afetuoso e a mãe distante (sic avó).

O aluno realizou sua trajetória educacional percorrendo duas escolas da rede pública estadual de Ensino Comum e em Classe Especial e, por último, apenas a Educação Especial. No ano de 2003, fez sua matrícula na educação de jovens e adultos e está, atualmente, cursando a disciplina de Língua Portuguesa, tendo concluído Ciências, Geografia, História, Inglês, Educação Física e Artes.

4.2.8. Safira

Em estudos realizados em seu Relatório de Avaliação Psicoeducacional, observa-se em seus registros o diagnóstico de anoxia (falta de oxigênio no cérebro) no período perinatal, tendo como consequência a paralisia cerebral.

Safira foi encaminhada aos oito meses para o atendimento de reabilitação em uma instituição especializada. Recebeu atendimento pedagógico na Educação Precoce e, depois, Educação Infantil até aos sete anos de idade. Frequentou os setores de reabilitação em: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, ecoterapia e hidroterapia. Ao atingir nível satisfatório de reabilitação física, recebeu alta.

Cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Regular da rede pública, tendo como apoio especializado a sala de recursos.

A bibliografia estudada coloca que há probabilidade de ocorrer a deficiência mental em pessoas com paralisia cerebral com graves comprometimentos motores ou estar associada à deficiência física.

A história acadêmica da aluna está marcada pelo registro de passagens entre o ensino comum e a educação especial. Após várias tentativas de continuidade de seus estudos, foi encaminhada para a Associação Norte Paranaense de Reabilitação - ANPR, instituição na qual iniciou sua jornada escolar, para uma reavaliação psicoeducacional,

tendo como queixa: “dificuldades de aprendizagem, não reter os conteúdos acadêmicos, emotiva, e sem criatividade” constante no Relatório de Avaliação 2000. Retomou seu atendimento especializado na mesma instituição em que foi avaliada freqüentando apenas os setores de reabilitação e encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos, após reavaliação psicoeducacional, com indicação à Classe Especial com seguinte diagnóstico, constante no já referido Relatório de Avaliação realizado em 2000:

[...] desempenho inferior em relação a sua idade cronológica, possui certa dificuldade em manter-se concentrada na atividade pedagógica; é curiosa e gosta de conversar. Possui imaturidade emocional e também intelectual incorrendo em atraso acadêmico e dificuldade de acompanhar a série em que se encontra.

Safira concluiu quase todas as disciplinas de 5ª a 8ª séries e está na última, que é Língua Portuguesa, no oitavo caderno, e já demonstrou interesse em cursar o Ensino Médio e “talvez uma faculdade” (sic Safira).

Teve muita dificuldade, na disciplina de Matemática, para operar com o raciocínio lógico, mas concluiu a disciplina como aluna média e, em Língua Portuguesa, apresenta necessidade de mediação para elaborar textos.

4.2.9. Mercúrio

Segundo dados pesquisados em seu Relatório de Avaliação Psicoeducacional, o aluno foi encaminhado para a avaliação por apresentar como queixa principal do professor regente dificuldades de assimilar os conteúdos escolares, lidar com situações abstratas e transferência dos conteúdos trabalhados em sala de aula para sua vivência social.

Em sua história de vida, é o quinto filho de uma prole de seis. Sua mãe não fez pré-natal e teve uma gravidez muito difícil com problemas emocionais e de saúde. O parto foi induzido e a criança nasceu cianótica e dificuldade para deglutir e sugar o leite materno.

Aos oito anos de idade, foi encaminhado por uma psicóloga à APAE por apresentar sono agitado, sonambulismo, não conseguir concluir atividades e acompanhar a rotina escolar. Outro problema detectado foi a ausência de hábitos de estudos, responsabilidade por tarefas de rotina no lar e no meio social.

Iniciou o primeiro ciclo do Ensino Fundamental com sete anos de idade e apresentou problemas de assimilação nos conteúdos de Matemática, leitura e escrita,

trocas de letras e fala confusa, dificuldade em seu relacionamento verbal, lentidão nas ações e respostas, limitação na leitura ao formular idéias para expressá-las.

A trajetória Mercúrio reporta-se a função da escola que é a de proporcionar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social.

A vida escolar de Mercúrio é registrada por atrasos e dificuldade de assimilar e acompanhar o Currículo Escolar. Frequentou as séries iniciais do Ensino Fundamental aproximadamente até aos dezoito anos, sem que conseguisse concluir a primeira fase desse nível de ensino. Ao ser avaliado como aluno de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, por meio do classificatório realizado na APAE, efetivou sua matrícula no CEEBJA e, aos vinte e quatro anos de idade, está cursando a penúltima disciplina do nível II em Língua Portuguesa.

O educando possui independência social está trabalhando no período da tarde e início da noite e estuda de manhã. É responsável quanto as atividades profissionais mas, necessita de mediação educacional para transpor o imediato concreto dos conceitos cotidianos e formar o pensamento categorial.

4.2.10. Brilhante

Os dados relatados foram tirados da ficha de anamnese que se encontra na pasta individual da aluna. Seu diagnóstico médico define com a Síndrome de Praler-Wili, que apresenta o desenvolvimento neuromotor lento e, mais do que as outras crianças, necessita ser envolvida em ambiente social e receber estímulos e acompanhamento terapêutico e educacional .

Brilhante recebeu o seu diagnóstico aos cinco anos de idade, período em que a família preocupada com as constantes queixa da escola de atraso no seu desenvolvimento cognitivo, obesidade, instabilidade emocional, imaturidade nas trocas sociais e dificuldade de aprendizagem da fala Foi encaminhada para o atendimento escolar e der habilitação na APAE de seu município. Frequentou a instituição até aos dez anos de idade e, por iniciativa da família, foi desligada e matriculada em uma Classe Especial da rede pública estadual. Permaneceu nesta modalidade de ensino até o ano de 2002. Nesse ano, fez sua matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi classificada para a Fase II do Ensino

Fundamental. Em 2007, concluiu a maioria das disciplinas do referido nível, faltando apenas Língua Portuguesa.

É uma aluna socializada que faz amigos com facilidade, sorridente e demonstra frustração por não ser capaz de expressar aos outros o seu pensamento de forma lógica e corrente. Outra situação que a deixa triste é sua obesidade, mas não consegue fazer regime.

Brilhante respeita as determinações estabelecidas pela escola, mas fica falando baixo para si mesma contra. Nunca conclui sua atividade e solicita para terminá-la em casa, mas nunca as apresenta em sala de aula. Expressa os seus pensamentos em atividades reais e apresenta dificuldade de dicção, mas com capacidade de usar juízos práticos em situações sociais do cotidiano. Apresenta dificuldades em mudar de referencial, pouco domínio de conhecimentos gerais que envolvam acontecimentos sociais, em que mostrou lidar com a realidade de forma superficial. Fica ansiosa frente situações que exijam compreensão e interpretação textual, descreve ações propostas com pouca criatividade.

Apresenta comportamento evasivo, sendo necessário repetir as informações por várias vezes. Seu vocabulário é simples e falta-lhe domínio da linguagem escrita.

Brilhante está no segundo caderno de uma série de oito, é pouca assídua e demonstra vontade de trabalhar e de abandonar os estudos.

Apresenta-se a seguir os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

4.3. Instrumentos e Procedimentos

Para a concretização deste trabalho, inicialmente, foi entrevistado o diretor da escola com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e obter autorização para desenvolvê-lo na instituição. Apresentada a proposta de estudo, a metodologia empregada e assumido o compromisso de não interferir nos dias letivos do calendário fazendo atendimento aos sujeitos em seções separadas do período de aula, a permissão foi concedida. Outro compromisso assumido foi que após conclusão da presente pesquisa, seria realizada uma palestra para os professores e corpo pedagógico da instituição para apresentar os resultados e deixar uma cópia da dissertação na Biblioteca da escola.

Efetivada a primeira parte da pesquisa, ocorreu a seleção dos participantes do estudo, por meio de seu prontuário de avaliação psicoeducacional, tendo como critério de

seleção ter diagnóstico de deficiência mental e estarem matriculados na disciplina de Língua Portuguesa. Foram selecionados, inicialmente, vinte alunos de 5ª a 6ª séries do Ensino Fundamental – Fase II. Em seguida foi realizada uma pesquisa de levantamento na pasta individual dos alunos para verificar seu diagnóstico de deficiência mental e passagem pela Educação Especial. Nesse momento seis alunos foram excluídos por estarem em situação irregular com a sua documentação, ou seja, não terem prontuário de avaliação e história de frequência na Educação Especial, freqüentava a Educação Especial por encaminhamento dos professores das áreas afins, tendo apenas a preocupação de vencer pequenas dificuldades de aprendizagem e retomarem as suas respectivas áreas assim que dominassem o conteúdo.

Concluída a etapa de seleção de sujeitos foi realizado uma reunião com os pais ou responsáveis e alunos para explicar o referido estudo, tirar dúvidas e obter a assinatura dos responsáveis no Termo de Consentimento. Nessa etapa quatro sujeitos foram eliminados pelos pais que alegaram não estar preparados para exporem seus filhos à crítica acadêmica e não se sentiam bem em enfrentar socialmente sua condição escolar. Esse posicionamento foi mantido mesmo após o esclarecimento de que seria preservado o anonimato de cada um. Assim quatro alunos foram retirados do grupo de pesquisa, o qual totalizou então em dez depoentes, cujos pais assinaram a autorização para desenvolver a pesquisa..

Feita uma rápida descrição do percurso percorrido na seleção de nossos sujeitos são tecidas algumas considerações acerca do método desenvolvido na presente pesquisa.

A proposta de ação pedagógica junto aos alunos do CEEBJA, no cotidiano de uma escola de ensino supletivo, procurou assegurar um aspecto sistemático para viabilizar, por meio de encontros semanais nos meses de março e abril e no período de maio a novembro de 2007, os encontros ocorreram em cada quinze dias. Assim se estabeleceu um espaço de produção textual, subsidiado por teorias e práticas, seguindo um formato educativo que possibilitasse o diálogo e de ensino. Foi uma atividade que demandou um ano de inserção em um espaço (sala de aula) já constituído e com planejamento de ações docentes selecionadas com o intuito de aumentar as possibilidades de continuação da proposta educacional.

A tematização sobre a prática e a preocupação em distanciar-se do senso comum buscando conhecimento mais elaborado nas produções de texto, objetivava a

internalização de novos conhecimentos por intermédio de uma proposta coletiva e sob a responsabilidade de todos.

O trabalho foi fundamentado em metodologias qualitativas de pesquisa em educação, teve como pressuposto que a ação educacional é bastante complexa e não permite o isolamento dessa ou daquela variável, mas a focalização do processo de mediação como um todo, o que, por vezes, torna menos relevante a consecução ou não do produto final. A possibilidade real de uma metodologia que reuniu intervenção e pesquisa dentro de um CEEBJA definiu um trabalho conjunto no qual a pesquisadora e pesquisados trabalharam juntos em prol da descontração e da reelaboração de conceitos acumulados sobre a produção textual. Contou com a participação de duas professoras de Língua Portuguesa que auxiliaram a pesquisadora nos momentos de mediação educacional, visando atender a todos os alunos dentro da proposta.

A pesquisa-ação assinala uma postura dialética de acordo com a qual a prática é elemento metodológico integrante do processo. Demo (1999, p. 111) assim a define: “[...] tanto no sentido de servir de teste constante para a validade da teoria quanto no sentido de assumir que a própria pesquisa é uma intervenção na realidade, pois produzimos novo conhecimento neste diálogo com a realidade e novas convicções”.

A reelaboração do caminho percorrido mostra-se importante para tornar-se inteligível o entendimento sobre como, de fato, constituiu-se essa relação entre os participantes e a pesquisadora.

Num primeiro momento, elaborou-se um projeto de pesquisa, no qual foram explicitados os pressupostos teóricos e práticos da mediação educacional. Após entrevistas informais com a direção, alunos e responsáveis foi formalizada a sua execução.

Cumprida essa etapa, foram realizados dois encontros em 2007, no plano preparatório, para apresentar nossa proposta à direção da escola, aos pais e aos sujeitos selecionados. Feito isso, foram realizados vinte e dois encontros em 2007, no plano de execução, para desenvolver junto aos participantes as produções textuais.

QUADRO 2 – Sessões Realizadas com os Sujeitos da Pesquisa.

ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	NÚMERO DE AULAS REALIZADAS EM CADA ENCONTRO	ATIVIDADES PROPOSTAS
01	05 aulas	Produção de texto sem mediação educacional.
02	02 aulas	Produção de Texto com a Mediação Educacional (1ªTela).
02	10 aulas	Reestruturação do Texto com a Mediação.
05	25 aulas	Aulas Teóricas sobre Produção de Texto, os Aspectos Lingüísticos.
02	10 aulas	Trabalho com a Palavra INSACIÁVEL (leitura, análise, planejamento coletivo)
01	05 aulas	Planejamento Individual com Mediação da palavra ACROFUTEBOLÁVEL.
01	05	Produção de Texto com a Palavra ACROFUTEBOLÁVEL.
02	10	Desenvolvimento do Planejamento com a Poesia Meus Oito Anos de Cassimiro de Abreu.
01	05	Produção de Texto: Minha Infância.
01	03	Trabalho com a Leitura Textual: Linguagem oral e Linguagem Visual
01	05	Produção de Texto com a Tela: Dia dos Pais.
01	05	Reestruturação do Texto: Dia dos Pais.
01	05	Trabalho de Leitura sobre as crianças do Brasil, filme, análise do filme, leitura de charges.
01	05	Produção de Texto: As Crianças Brasileiras

OBSERVAÇÃO: Cada aula possui a carga horária de 50 minutos distribuída em cinco aulas no período.

O objetivo da primeira aula foi realizar uma observação sobre os conteúdos internalizados e os que estão em desenvolvimentos, à aquisição da leitura e da escrita, manifestos na resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou com colaboração de um companheiro mais eficaz. Conforme a teoria vygotskyana, a aprendizagem se forma a partir dos conhecimentos que já amadureceram, denominada zona de desenvolvimento real (ZDR) e a distância entre esse nível e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

As aulas teóricas tinham a meta de formar conceitos que estavam na ZDP e necessitavam ser internalizados para que os colaboradores produzissem textos dentro do padrão formal da linguagem.

O desenvolvimento dessas aulas tinha como ênfase teórica o princípio de Vygotsky apresentado por Evans (1994), que ressalta a posição contrária do autor às idéias de Pavlov ao compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança deficiente obedeciam a suas leis particulares.

[...] a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou o terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas (VYGOTSKY, apud EVANS 1994, p. 71).

O autor defende a eficiência da estratégia pedagógica utilizada na superação do problema com o ensino adequado às necessidades educacionais especiais. Enfatiza o papel indispensável que os professores desempenham ao mediar a aprendizagem, fato este que justifica a nossa proposta de produção textual com mediação.

Com base nos estudos de Vygotsky (2001), que destaca a importância do papel social do outro no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, foram planejadas aulas de reestruturação textual para que fossem trabalhados os aspectos lingüísticos que comprometem um texto, organização do conteúdo em parágrafos e análise das idéias apresentadas. Ferreira (2001, p. 628) define reestruturar como: “[...] dar nova estrutura”, significa compreender o texto como uma forma de linguagem escrita. Desta forma, ele possui uma estrutura seqüencial que une as partes entre si dentro de uma unidade temática.

No documento no Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Ensino Fundamental Língua Portuguesa (PARANÁ, 2003, p. 44) coloca que “[...] reestruturar um texto é trabalhar os aspectos que comprometem sua clareza incentivando o aluno à reflexão sobre suas próprias produções”. Enfim, ver o texto não apenas como erros ortográficos, gramaticais e problemas de redação, mas o conteúdo expresso nele.

No que concerne à metodologia, segundo a perspectiva de pesquisa qualitativa em educação, o entendimento do papel da pesquisadora foi muito importante direcionamento deste trabalho. Durante o processo, foi desenvolvida a dupla ação de observadora crítica e de participante ativa, que dispõe de sua experiência e saberes acumulados por meio de instrumentos científicos disponíveis, a serviço da maximização dos conhecimentos textuais na disciplina de Língua Portuguesa.

Chizzotti (1995, p. 1000) escreve sobre a importância da pesquisa ação e do envolvimento do pesquisador, fato necessário citar ao retomar a discussão sobre a metodologia empregada nesse estudo. A pesquisa qualitativa também foi desenvolvida no

momento em que se aplica o primeiro instrumento e, na última aula para identificar os resultados alcançados no transcorrer do estudo

A riqueza dessa metodologia consiste no fato de gerar contínuas oportunidades de coleta de dados, discussões, análise e novas mediações, possibilitando o crescimento de novos conceitos. Assim, os participantes puderam exprimir seus pensamentos, analisar suas contradições e aprofundar suas experiências textuais.

As propostas do ponto de vista metodológicos destacam a importância da ação pedagógica na elaboração de conhecimentos e enfatizam que é a própria mediação que forma a consciência para a reformulação da ação para novas situações.

A mediação é uma forma de superar as diferenças e desenvolver um ensino eficiente para a educação acadêmica de todos os alunos com e sem deficiência mental.

4.4. Coleta e Registro de Dados

Conforme Pécora (1992, p. 20), “[...] para análise de uma produção textual é muito importante considerar a condição mais geral de produção de uma redação e a de que ela se dê na modalidade escrita da linguagem”. O autor ressalta que, para o desenvolvimento dessa produção textual, há alguns critérios a serem observados como:

[...] a diferença existente entre a linguagem oral e a escrita; a utilização da grafia como um processo social ; o conhecimento do espaço necessário à grafia; “a existência de um lapso espaço-temporal entre a produção do texto e a sua percepção por parte de um possível interlocutor (leitor)” (PÉCORA, 1992, p. 20).

Os estudos do autor permitiram o levantamento de algumas características avaliativas da forma de produção textual do jovem e adulto com deficiência mental.

4.4.1. Proposta de Pesquisa.

4.4.1.1. Produção de texto sem mediação educacional.

A proposta consistiu em apresentar uma tela artística aos participantes da pesquisa, fazer análise do seu conteúdo, explicar a silhueta de um texto e assumir a postura de observadora enquanto os alunos escrevessem o seu texto.

Observa-se que a pesquisadora recorre a pesquisa qualitativa no momento em que apresenta como procedimentos o uso de dois instrumentos: produção textual sem mediação para analisar a aprendizagem já internalizada dos participantes (pré-teste). E, após o desenvolvimento do referido estudo, uma nova avaliação (pós-teste) com a tela artística: Dia dos Pais para verificar os resultados obtidos com a ação pedagógica.

O objetivo desta atividade era identificar os conhecimentos já internalizados pelos jovens e adultos e o uso da linguagem escrita dentro da norma padrão. Contrapor à compreensão e as diferenças entre a fala como o processo espontâneo e a escrita, que tem a preocupação com as formalidades da língua. Dentro dessa expectativa, foi apresentada uma tela artística aos depoentes para que escrevessem um texto.

Nessa atividade a pesquisadora assume o papel de observadora registrando os comportamentos dos participantes sem interferir no processo de produção.

4.4.1.2. Aulas teóricas

Os resultados apresentados no texto de cada alunado em estudo indicaram a necessidade de retomada dos conteúdos iniciais para o desenvolvimento de habilidades de produção textual, dando relevância aos conteúdos de leitura de textos, compreensão textual e interpretação do material lido e produções textuais com mediação constante para sua estruturação. Os textos e temáticas de produção foram selecionados (ANEXO A1, A2, A3) de forma a permitir a aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa. Tais atividades exigiram um planejamento sistemático que enfatizou a necessidade de promover a prática de situações reais de comunicação para analisar sua influência no processo cognitivo da escrita.

Outro recurso utilizado foi aula de reestruturação dos textos elaborados pelos depoentes para orientá-los quanto a norma padrão da linguagem escrita e pensar sobre a própria produção.

4.4.1.3. Produção de texto sem mediação educacional.

Na última sessão do referido estudo, foi solicitada a produção de texto sem mediação pedagógica para avaliar os resultados apresentados.

De acordo com Bosi (2003), diante das informações coletadas, os depoimentos se tornam secundários se não houver uma teoria que busque

elucidar as estruturas e as transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma revolução política. Por isso, foram enfatizadas a importância e a necessidade de sistematização das informações coletadas por meio de claras coordenadas interpretativas.

Inicialmente, para estruturação da redação dos dados analisados nas produções textuais dos jovens e adultos, foram estabelecidos os seguintes momentos:

I – Produção de textos com o objetivo de identificar a estrutura textual sem a mediação do pesquisador.

II – Aula Teórica para fundamentar a prática da escrita.

III – Análise dos aspectos lingüísticos.

IV - Análise do conteúdo desenvolvido nas produções textuais do alunado.

IV - Tipo de linguagem empregada no discurso.

Uma vez pronto esse material, novas leituras se tornaram imprescindíveis para, com base na mediação do pesquisador foram verificadas as influências ocorridas de acordo com os passos descritos:

I - Leitura dos textos para identificar a estrutura textual

II - Análise dos aspectos lingüísticos

III - Análise dos conteúdos desenvolvidos

IV - Os aspectos da linguagem empregada

V - Análise das transformações de aprendizagem ocorridas por meio das mediações da pesquisadora

É importante salientar que, neste processo, optou-se em relatar os resultados sem a análise individual de cada texto produzido pelos sujeitos participantes da pesquisa, mas uma análise conjunta de cada instrumento aplicado, apresentando os resultados ocorridos com e sem a mediação da pesquisadora. O princípio que norteou o trabalho de escrita foi o de mostrar a importância da ação docente no processo de produção textual sem corromper ou trair o vínculo estabelecido ou apresentar fatos subjetivos.

No próximo capítulo apresenta-se a Análise dos Dados e Discussão dos Resultados da pesquisa realizada.

5. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Produções Textuais sem a Mediação da Pesquisadora.

Os dados coletados com a aplicação do primeiro instrumento, produção de um texto tomando como base uma tela artística, e a análise dos resultados apresentaram, no primeiro momento, um eixo teórico, conforme as orientações de Sérkez e Martins (1996), que compreende a análise das relações entre as partes do texto, estudo do código utilizado para veiculação das idéias: paragrafação, pontuação, uso de elementos coesivos, ampliação vocabular, concordância verbal e nominal. Quanto à análise das relações no interior da palavra, é feita indicação do estudo do código para composição das palavras por meio de relações biunívocas, sinais de pontuação e traçados gráficos. É importante colocar que os conteúdos lingüísticos são refletidos de acordo com o grau de complexidade, adequando-se às experiências culturais do alunado.

Ao serem convidados a escrever um texto, elaborar uma história sobre a imagem projetada na parede, os alunos apresentaram reações contrárias, com a alegação de que não gostavam de escrever.

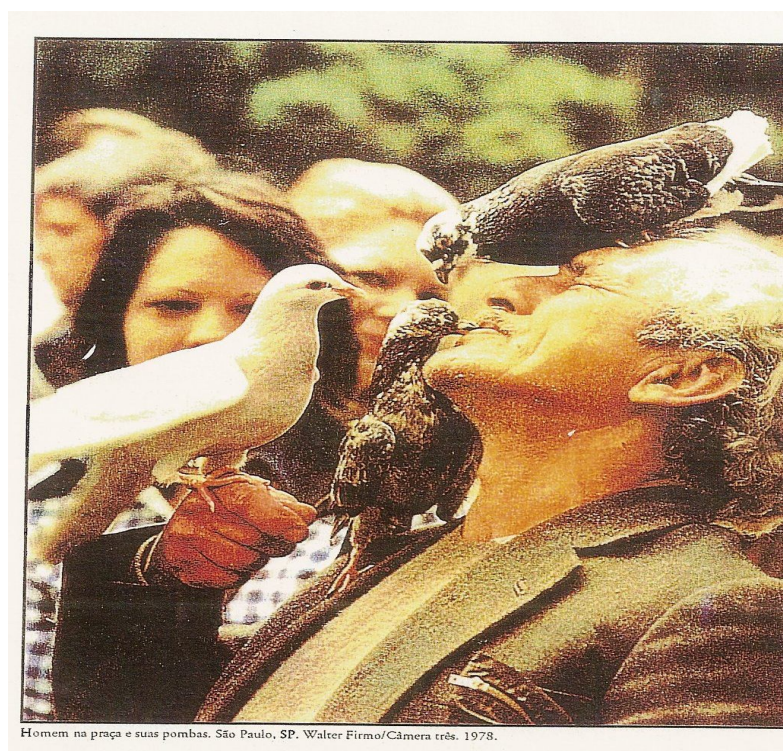


Figura 1 - Tela Artística apresentada para a Produção de Texto.

Na figura 2, é tomado como exemplo o texto produzido por um aluno entre o universo de dez. A escolha do referido texto tem como objetivo ilustrar a produção de escrita sem a mediação educacional da pesquisadora.

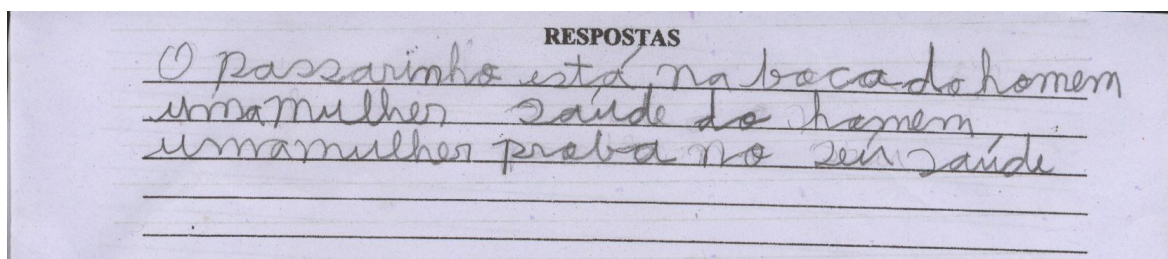


Figura 2 – Texto Produzido por Netuno/2007.

Transcrição do texto após leitura do aluno.

“Um passarinho está comendo na boca do homem. Uma mulher diz para a outra que, o homem vai ficar sem saúde. Ela proíbe os passarinhos de comerem em sua boca”. (transcrição nossa).

Observa-se que no texto oral o aluno estrutura as frases corretamente, mas relata dados ausentes em sua produção textual, o que indicam a ausência da leitura gráfica e a presença na memória de dados analisados no momento em que foi apresentada a tela para a realização de análise.

Ao analisar os dez textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa encontramos quatro produções elaboradas com três e quatro linhas sem que o pensamento fosse organizado e estruturado em parágrafos.

Outro texto apresentado Júpiter tem as mesmas características, ou seja, trata-se de uma produção em processo de estruturação, cujo esquema de ação (escrita) não foi construído para garantir a comunicação. As frases formuladas apresentam rupturas de pensamento localizado e na última frase observa-se a mudança do sujeito da ação.

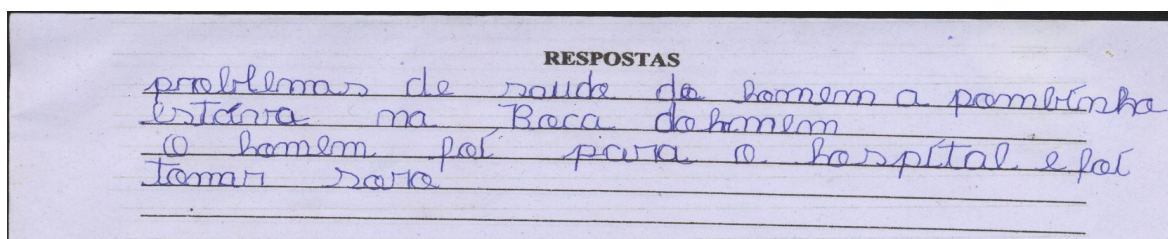


Figura 3 Texto produzido por Júpiter/2007.

O objetivo ao apresentá-lo consiste em verificar que os jovens e adultos diagnosticados como deficientes mentais apresentam diversidade idêntica aos alunos sem deficiência, o que concretiza o posicionamento da Teoria Histórico-Cultural quando pontua a importância do ensino social.

Na figura 5 texto produzido por Safira que apresenta estrutura textual mais próxima da linguagem formal.

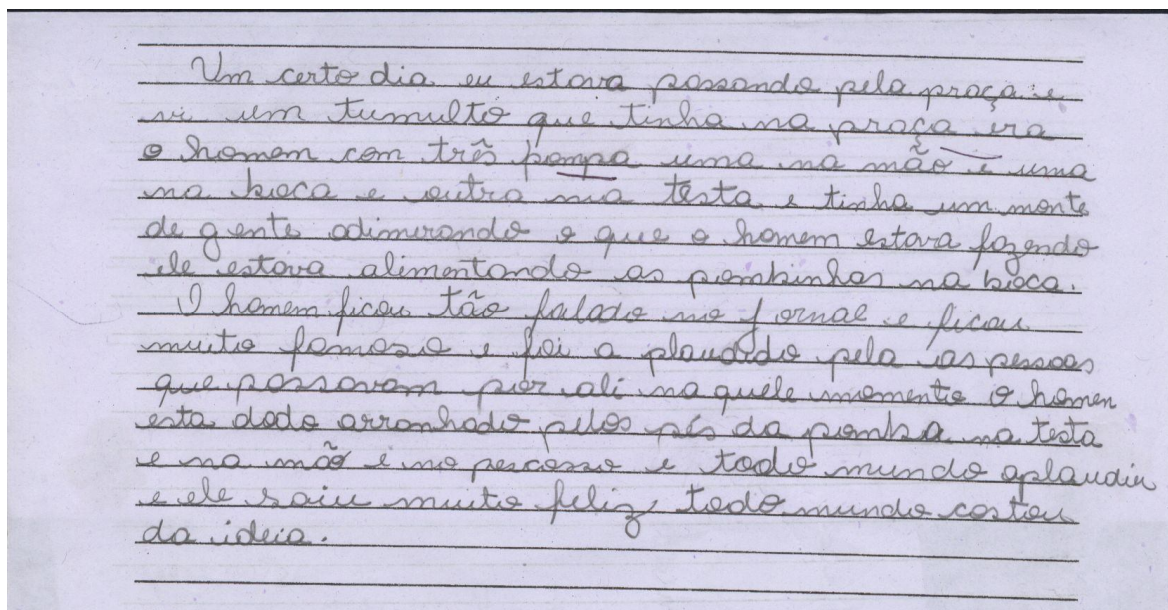


Figura 5 – Texto produzido por Safira/ 2007.

Observa-se no texto da aluna que a primeira frase está estruturada conforme a linguagem formal composta por sujeito, predicado e complemento “O passarinho está na boca do homem”, o que expressa conhecimentos básicos da formação de frases presente em sua zona de desenvolvimento proximal.

Ao tentar dar seqüência a estrutura textual observa-se que o esquema de ação (escrita) não foi constituído, falta internalizar conceitos, formar fatos observados na frase seguinte “uma mulher saúde do homem”, esta frase possui uma ruptura no pensamento com a inserção da expressão “uma mulher” e sem fazer o uso de conectivos o autor insere a frase “saúde do homem” e retorna a expressão “uma mulher”. Ocorre confusão no pensamento com a troca da ação do sujeito. Fato que não ocorre ao fazer o uso da linguagem oral (leitura) que apresenta uma estrutura organizada no pensamento.

A análise dos textos foi apresentada no quadro 3, destaca os aspectos lingüísticos, as influências da linguagem verbalizada, silhueta textual e rupturas do pensamento.

Quadro 3 - Aspectos Analisados no Texto sem Mediação da Pesquisadora.

Aspectos lingüísticos como: pontuação, acentuação, concordância, ortografia.	Linguagem e a influência da oralidade na escrita.	Silhueta do texto (estrutura, forma)	Rupturas do pensamento (coerência).
-problemas ortográficos. - trocas de letras. -omissões de letras. -acréscimo de letras. - mistura de letras - emprego das maiúsculas e minúsculas.	Linguagem influenciada pela oralidade (tirano/tirando; olano/olhando).	- sem título. - construído em um único parágrafo. - mistura de idéias sem a identificação das partes que o compõem. - falta de conclusão da idéia apresentada. - texto produzido com frases soltas sem conexões.	- Rupturas do pensamento. - Dificuldade em localizar a história no tempo e no espaço. - personagens indefinidos. - inclui-se na história e trabalha com o verbo na terceira pessoa. - Repetições de idéias. - Apresenta fatos ilógicos.

Observação: Entre os dez alunos participantes do estudo, somente dois não apresentaram os problemas acima enumerados.

Os dados observados no texto, destacam Sèrkez e Martins (1996, p. 116), sobre a análise lingüística:

O verdadeiro trabalho de análise lingüística no texto produzido pelo aluno é aquele que visa melhorar as estruturas mais profundas da produção escrita, portanto prevê o estudo dos conteúdos mais complexos como paragrafação, coesão, expansão de idéias, argumentação, entre outros, para que os alunos se apropriem destes aspectos.

De acordo com as autoras, os sujeitos dos textos apresentados deverão ser trabalhados individualmente em suas dificuldades lingüísticas; as ações de mediação educacional irão orientá-los nos aspectos estruturais da lingüística textual, levando-os a compreenderem que estruturar, formular um texto não é criar frases desconexas e independentes, mas formular um corpo, estruturado e organizado na análise do discurso.

O texto apresenta a intenção de definir a silhueta textual, sendo composto em dois parágrafos, e sem o título. No primeiro parágrafo, o sujeito apresenta uma

introdução sem a presença da pontuação e utiliza os parágrafos corretamente, mas em seguida, mistura introdução com o desenvolvimento e deixa o texto sem conclusão. Dentro dos aspectos lingüísticos, observa-se que há problemas ortográficos, de concordância nominal e verbal, bem como trocas de letras na grafia. Inicia o texto utilizando a primeira pessoa, mas este aspecto se perde no desenrolar dos fatos narrados.

O ponto principal observado no texto da figura 4, é a comunicação presente. A autora consegue narrar dados da tela apresentada ao introduzir-se como personagem e descreve uma história. Destaca-se nos dados apresentados, a importância da linguagem que é aprendida e constituída, como Luria (1986) ressalta, nos primórdios da civilização. Por meio da linguagem o homem organiza o seu pensamento, modifica e estrutura suas funções psíquicas.

Vygotsky (1989) em seus estudos destaca a comunicação como o recurso de transmissão dos pensamentos e ressalta as influências ocorridas na inserção social.

5.2. Processo de Ação Pedagógica da Pesquisadora.

Nesta etapa, apresenta-se o processo de mediação educacional junto aos alunos, que teve como recurso para a escrita a mesma tela artística da sessão anterior. A metodologia proposta consistia em que a pesquisadora escrevesse no quadro de giz a seguinte pergunta: - O que é escrever um texto? Os alunos são solicitados a responderem a questão. As respostas são colocadas no quadro de giz. Os sujeitos foram instigados com perguntas a buscar a resposta desejada ao seu objetivo. Entre as várias respostas, uma é escolhida pelos jovens e adultos por considerá-la a mais apropriada "para escrever é necessário fazer uso de uma língua e, no caso do Brasil, usamos a língua portuguesa". A pesquisadora aproveitou o momento para contar a história do surgimento da linguagem escrita e esclarecer que sua metamorfose se deve aos aspectos sociais da comunicação dos antepassados que vivenciaram e a construíram como fator histórico, analisado na parte inicial desse trabalho. Outro ponto ressaltado foi que, ao escrever um texto, faz-se necessária uma temática (tema, fatos, histórias), a qual pode ser real ou imaginária.

Processo de ação pedagógica realizada com os alunos que apresentavam maiores dificuldades de produção textual.

P. Antes de escrever o texto, vamos olhar para a tela. O que vocês vêem? Quais são as pessoas que estão destacadas, ou seja aparecem em tamanho maior?

S. Um velho e vários pombos.

P. Onde eles estão?

S. Na praça. Na floresta.

P. Eles estão sozinhos?

S. Não, existe várias pessoas olhando.

P. Por que será que as pessoas estão perto do homem e das pombas?

S. Porque os pombos estão comendo dentro da boca do velho.

P. Olhem para as pessoas... (pausa) – Como é sua forma de agir quando olham para o que o homem está fazendo?

S. Que é nojento! (Netuno) Que o velho gosta de pombos.

(Júpiter) Que o velho é louco. (Urano) Que é divertido.(Esmeralda) Que é legal! (Júpiter).

P. E você o que pensa?

S. Legal! (Júpiter) Sei lá! (Esmeralda) Acho que não gosto (Netuno).

P. Por que será que tem tantos pombos na cidade?

S. Sei lá. (Esmeralda) Não sei (Urano). Acho que tem muita comida (Júpiter), Você sabe? (Netuno).

P. O que você pensa da gravura?

S. Que o velho é bom (Esmeralda) "Que o velho é maluco". (Netuno) "Nojenta" (Urano) "Ela é muito interessante" (Júpiter).

P. Será que esta tela apresenta um costume? Aquilo que as pessoas fazem sempre?

S. "Sei lá". (Esmeralda) "Sim é o costume do velho" (Netuno). "Outras pessoas gostam de animais" (Júpiter) Eu tenho um cachorrinho e durmo com ele (Urano).

P. Que tipo de hábito a tela apresenta?

S. Pessoas curiosas.(Júpiter) Pessoas desocupadas.(Netuno) Pessoas fofoqueiras. (Esmeralda) O costume do velho, para ele é normal dar comida aos animais na boca. (Urano) "Ignorância das doenças transmissíveis ao homem pelo contato direto com a saliva do homem, foi o professor que falou". (Júpiter).

P. Será que os costumes é cultura?

S. Lógico. (Júpiter) Será que é? (Esmeralda) Não aquilo que a gente faz todos os dias? Então é? (Netuno). Sim (Urano).

P. vocês conhecem pessoas que tratam os animais como membros da família?

S. Eu (Esmeralda) Sim, na minha casa o cachorro fica com a gente (Urano). Eu não gosto. (Júpiter) Eu tenho um cachorro (Netuno).

P. Vocês acham que elas estão certas?

S. Lógico que sim, pois gostam dos animais. (Esmeralda, Urano e Netuno) "Eu acho errado o cachorro precisa ficar lá fora para cuidar da casa (Júpiter).

P. É possível ver esta cena na realidade?

S. Sim, é só ir à casa das pessoas que gostam de animais. (Esmeralda) Não (Júpiter) Eu nunca vi (Urano) Eles são os melhores amigos. (Netuno).

P. Vamos pensar; agora, é o momento de escrever. Pense, olhando na tela, e planeje um título para a sua história.

S: Silêncio.

P: Vamos imaginar que eu fosse escrever sobre o CEEBJA. Que nome daria?

S: Novamente o silêncio.

P: Observe para este texto (na mão da pesquisadora) Ele tem um nome. Qual é este nome? (passa pelas carteiras mostrando).

S: (Júpiter e demais colegas lêem o título e respondem) Insaciável.

P: Muito bem! Agora é com vocês. Que nome cada um irá dar ao seu texto? Pensem e escrevam (A pesquisadora percorre a sala atendendo individualmente até que todos cumpram com a solicitação).

P: Agora eu quero que vocês me digam. Quem irá contar a história?

S: Eu (Netuno e todos concordam)

P: Cada um de vocês irá contar a história de um homem que alimenta os pombos. Ao escrever vocês irão falar sobre as pessoas de um discurso, ou seja, as pessoas que estão falando. Que pronome vocês irão escrever já que eu não posso ficar repetindo o nome das pessoas várias vezes?

S: Não sei! (Esmeralda) O velho (Urano). Seu João (Júpiter) Eu não sei o que você está falando. (Netuno).

P: Vamos imaginar uma fala. Alguém fala (eu) Esta que pessoa que está falando conta alguma coisa, fato, passagem com ela, acidente, namoro enfim um assunto (tu) que aconteceu com alguém, essa pessoa é de quem eu estou falando (você). Reúne três alunos e faz uma dramatização para que eles possam compreender quem é a primeira, segunda e terceira pessoa do discurso. A pesquisadora esclarece (eu) é a primeira pessoas indica uma só, mas quando temos duas ou mais participante na fala envolve uma mudança no discurso nós (você está junto ao grupo) vós (discurso não usado em nossa região e envolve o assunto de quem se fala) vocês (eu estou de fora somente observo os fatos). Se vocês forem escrever tendo vocês como personagem usa-se (nós) do contrário (eles/elas).

P: Dúvidas!

S: Não! (todos)

P: Vamos escrever a introdução. Pensem nas questões: - Quem é o personagem? – Seu nome? – Idade? – Onde ele está? Local é um jardim? Praça? Outros? O que o homem está fazendo?

P: Dá-se um tempo para que os alunos possam escrever enquanto a pesquisadora percorre as carteiras explicando as dúvidas e orientando a escrita.

P: Agora vocês irão escrever o desenvolvimento ou seja, fatos que possam causar um impacto/conflicto, desencadear/originar novas idéias. Pensem no que o homem está fazendo e nas reações que provoca nas pessoas. Nas suas atitudes se não é um costume, um hábito aquilo que se faz sempre. O que você pensa sobre esses comportamentos?

P: Conclusão. Vocês irão escrever uma situação final, um fim para a sua história. Como vocês irão terminá-la? De forma alegre! Triste! Escrevam!

A descrição dos passos elaborados na mediação da produção textual teve como objetivo orientar a escrita para a linguagem formal ao buscar compreender o que Rubinstein (1973, p. 10) escreveu sobre a importância na formação do ato consciente “Mediante a linguagem a consciência de um indivíduo torna-se acessível ao outro [...]” Assim, ocorrerá a mediação de forma acessível ao sujeito da aprendizagem que conforme Vygotsky (1989) o que ele faz hoje com ajuda de uma pessoa mais experiente, fará amanhã de forma independente. O autor defende a educação baseada na organização especial de suas funções psicológicas e em suas características positivas. A mediação busca descobrir as vias de acessos aos conhecimentos presentes na zona de desenvolvimento potencial.

Compreende-se o aluno como sujeito que constitui aprendizagem e dessa forma, a pesquisadora colocou um fundo musical e solicitou que os alunos olhassem novamente para a tela projetada e planejassem sua escrita seguindo as normas textuais. Após algum tempo, aproximadamente, três a quatro minutos, pediu aos alunos que escrevessem a parte introdutória de seu texto, tendo o cuidado em analisar os personagens em seus aspectos físicos e psicológicos, localizá-los no tempo e no espaço. Enquanto os alunos escreviam, a pesquisadora percorria as carteiras e respondia questões individuais, fornecia mediações educacionais, retornando à gravura para destacar os detalhes, mas não interferiu na escrita e no conteúdo desenvolvido pelos alunos.

Percebe-se que nessa proposta o professor é peça fundamental, pois sua disponibilidade e envolvimento com a proposta e, em larga medida, definirão a eficácia da produção textual.

Compreende-se que a intervenção pedagógica deve ser definida pela mediação planejada e todas as iniciativas devem ser de natureza pedagógica, principalmente, a aproximação sistemática com a leitura e a escrita que possibilitem ao jovem e adulto agir com o meio escolar, elaborar conceitos relacionados com a linguagem escrita. A mediação é um recurso que busca as potencialidades do desenvolvimento e leva o aluno a adquirir formas mais

elevadas de se relacionar com a linguagem, mas é um processo que se internaliza pelas ações sociais demandando de um longo prazo para sua efetivação. O principal procedimento educacional deve ser o de orientar o ensino e familiarizar o alunado com a leitura e a escrita.

Observa-se que para internalização da linguagem escrita envolve um período diferenciado para cada aluno que gerou um estado emocional de ansiedade naqueles que elaboraram suas produções rapidamente.

Segue um texto produzido por uma aluna com a mediação da pesquisadora

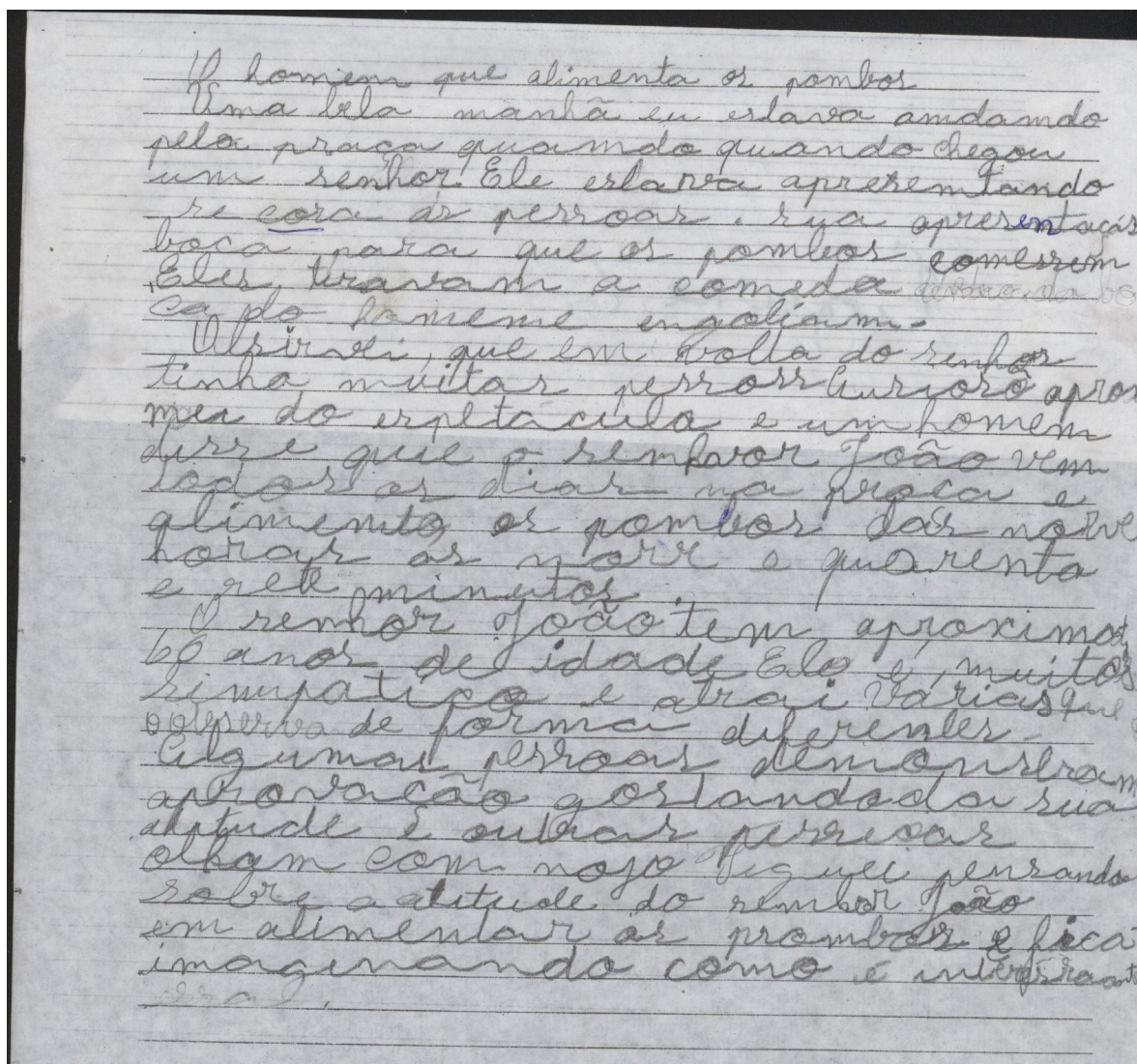


Figura 6 – Texto Produzido por Urano/2007.

Ao realizar análise do texto da figura 6, observam-se problemas de acentuação, troca do lugar e posição das letras como m/n; grafia diferenciada na mesma palavra, união fonética de duas palavras, omissão de palavras e falta de

conclusão do pensamento ao finalizar a história. Esses dados indicam ausência de experiências sociais com a leitura e a escrita.

São evidenciados também alguns erros devidos a troca e omissões, tais como: “amdamdo pela praça quando”; “ele estava apresentando-se cora/ para”, “norr/ morre”, “e atrai várias que o observa”. Percebe-se que o aluno tem dificuldades de concentração, sendo portanto necessária a mediação educacional da pesquisadora em constantes repetições e de forma individualizada.

Apresenta um título, em que se observa a consciência temática, mas não há desenvolvimento de uma introdução textual. O aluno escreve o texto em forma de frases sem interligar por conectivos, dificuldade com a concordância nominal “tinha muitas pessoas curioso” bem como dificuldade em criar elo entre os pensamentos. Apresentou alguns sinais de pontuação e acentuação de forma incorreta com problemas de concordância verbal.

Em seguida, na próxima aula seleciona-se o texto de Mercúrio para desenvolver o processo de reestruturação coletiva.

Figura 7 Texto original submetido à reestruturação.

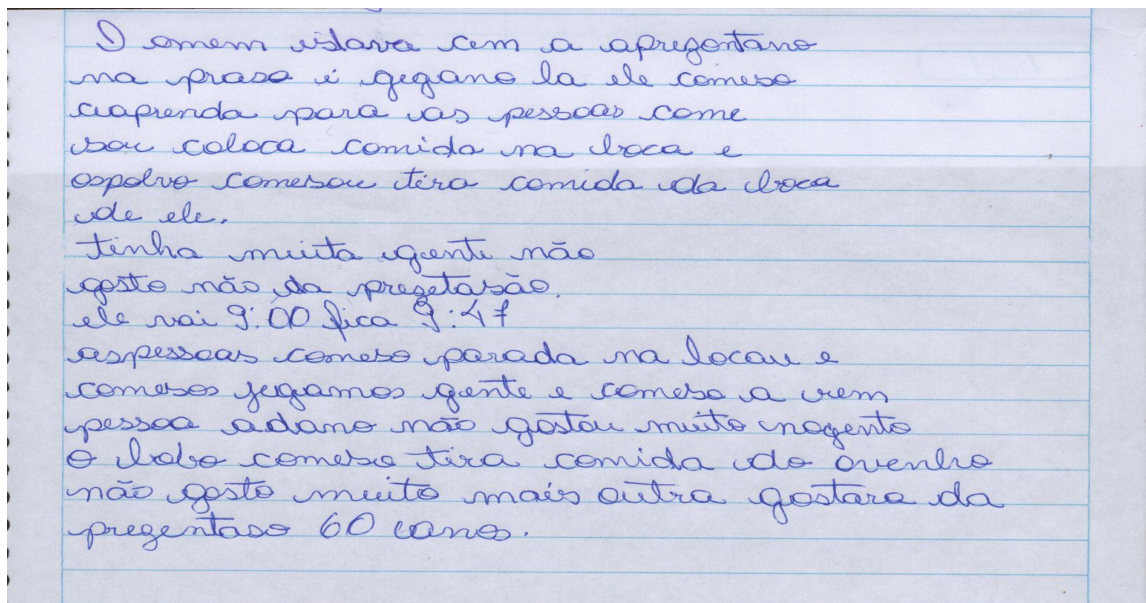


Figura 7 - Texto Produzido por Mercúrio/2007.

No quadro 4 apresentamos os aspectos positivos e os aspectos que deverão ser trabalhados junto ao aluno para que possa fazer uso da linguagem escrita dentro das exigências da sociedade letrada.

Quadro 4 – Aspectos Positivos e Negativos Apresentados na Produção Textual de Mercúrio.

Aspectos positivos	Aspectos a serem trabalhados em sala de aula
• O texto apresenta uma comunicação; • Concordância verbal e nominal; • Emprego de alguns elementos coesivos; • Alguns sinais de pontuação e acentuação; • Expressa as idéias fazendo uso da linguagem escrita; • Organiza o pensamento em parágrafos mas de forma aleatória.	• Emprego dos parágrafos corretamente; • Pontuação; • Ampliar o vocabulário por meio de pesquisa; • Relacionar um parágrafo ao outro dando unidade temática; • Sequência e conclusão do pensamento.

Em seguida, foi realizado o estudo de reestruturação do texto de Mercúrio. Inicialmente a pesquisadora estabeleceu como critério o respeito ao conteúdo do aluno. Deixou claro que o seu objetivo em apresentar o texto era o de realizar um estudo nos aspectos lingüísticos bem como, oportunizar a reflexão sobre a reescrita. Os passos foram organizados da seguinte forma:

1. Seleção do texto apresentado na figura 7, após sorteio entre todas as produções elaboradas pelos educandos;
2. Projeção na parede do texto ao lado do quadro de giz;
3. Traçado na parte inferior do quadro de giz para o registro das palavras com grafias incorretas;
4. Colaboração de uma professora de Língua Portuguesa que serviu de escriba do texto enquanto a pesquisadora desenvolvia a ação pedagógica;
5. Leitura individual e silenciosa por todos;
6. Leitura coletiva sem interferência;
7. Análise das grafias ortográficas;
8. Pesquisa no dicionário;
9. Escrita correta da palavra ao lado da incorreta;
10. Análise fonética e morfológica;
11. Separar as idéias em parágrafos;
12. Uso dos recursos coesivos e pontuação no texto;
13. Acentuação.

Descrição da ação pedagógica desenvolvida pela pesquisadora:

P: Leitura do texto original pelos alunos para analisá-lo conforme as normas gramaticais. Os alunos preferiram fazê-la silenciosamente.

P: O que vocês perceberam na leitura?

D: Silêncio.

P: Falta um ponto muito importante? Qual é?

D: Um olha para o outro e ficam em silêncio.

P: Pensem que ao escrever eu tenho um tema, um assunto o qual irei falar sobre ele usando a linguagem escrita. Sobre o que estamos falando?

D: Em coro, homem e a pombinha.

P: Não está faltando nada? (a pesquisadora aponta para o texto)

D: Sim, está faltando um título (Pérola).

P: Todos concordam?

D: Siiiiim!

P: Muito bem! Vamos dar um título ao texto?

D: O homem e a pomba (Mercúrio); Não! O homem na praça. (Safira). Eu quero o homem doido. (Júpiter).

P: Após alguns títulos e muitas falas concorda-se coletivamente pelo título de Mercúrio por ser o autor do texto.

P: A professora escreve o título.

P: O texto possui um espaço. Esse espaço chama-se parágrafos. Geralmente o texto é formado de três partes no mínimo. Cada pedacinho tem uma ligação entre si que se chama coesão. Ou seja, eu escrevo a primeira parte e, ao escrever o parágrafo seguinte ligo a idéia apresentada no começo e vou formando uma história com início, meio e fim. Agora olhem para este texto (aponta a projeção na parede) e digam o que está faltando?

D: Não possui parágrafos (Urano).

P: Ótimo! Vamos dividir o texto obedecendo suas partes. Primeiro vamos ver a introdução textual. Inicia-se por uma frase-núcleo, ou seja, homem e sua ação?

D: Tem o homem e as pombinhas (Esmeralda).

P: Ótimo! Essa é a frase-núcleo porque contém informação inicial sobre a tela apresentada. Vamos retornar ao texto apresentado e leiam as seis primeira linhas do texto.

D: O texto está falando da apresentação do homem na praça que é a idéia principal do autor. (Saturno)

P: Parabéns! Você entendeu o objetivo. E os outros concordam com ele?

D: Balançam a cabeça afirmando.

P: Vamos organizar a introdução do texto. Pensem no tempo, ele estava na praça no período da manhã, à tarde ou a noite?

D: De manhã. (Marte), À noite! (Brilhante). De tarde! (Mercúrio). Não importa você não escreveu se era tarde ou noite? (Saturno).

P: Você aceita colocar um tempo em seu texto Mercúrio?

D: Pode ser, mas eu quero de manhã no horário do intervalo da escola.

P: Bom! Como estava a manhã? Como o homem era? O que ele fez ao chegar na praça.

P: Muito bem! Vocês organizaram a introdução e agora o que vamos fazer?⁷

D: O desenvolvimento.

P: Muito bom! A partir do segundo parágrafo, o autor passará a escrever sobre o que acontece na praça apresentando sua opinião sobre a história. Vamos voltar ao texto original (aponta

⁷ A letra P define a pesquisadora e a D os depoentes da pesquisa.

para o mesmo) e ver as idéias apresentadas. O que está escrito no texto aqui?

D: Que várias pessoas estão chegando e o homem coloca comida na boca para as pombas comerem.

P: Muito bom! A idéia principal, ou seja aquela que origina e faz nascer à história é formada pela presença do homem que alimenta os pombos. As idéias secundárias aquelas que nascem da original e devem estar relacionadas à idéia principal que está presente/escrita na introdução com a chegada das pessoas em volta do homem que alimenta as pombas. Alguém tem outra sugestão para escrever no texto?

D: O horário da apresentação (Mercúrio). A idade do personagem (Urano). A opinião das pessoas sobre a forma de alimentar as pombas (Safira).

P: São várias idéias que vão formando o texto sem perder o respeito às idéias apresentadas pelo autor. Forme os parágrafos acrescentando palavras necessárias para ligar um parágrafo ao outro. Retire as idéias repetidas para não interromper o pensamento e dar beleza ao texto.

D: Começam a ler o texto apresentado e sugerir as alterações textuais ao escriba.

P: Observa as ações de escrita dos depoentes e decide não interferir.

Após a conclusão do trabalho de mediação os alunos copiaram em uma folha de papel o texto reescrito. A figura 7 apresenta esta produção.

Texto escrito após o trabalho de reestruturação. O texto é apresentado em forma de citação porque os alunos levaram seus textos para casa.

“O homem estava se apresentando na praça. Quando chegou na praça começou sua apresentação para o público presente.

Deu início a apresentação colocando comida em sua boca para que os pombos pudessem comê-la. Tinha muita gente presente e, muitas pessoas não gostaram da sua apresentação. Ele vai para a praça todos os dias e faz a sua apresentação das 09h00min às 09h47min.

As pessoas ficaram paradas no local assistindo e, aos poucos, vai chegando mais gente e começa a apresentação. Algumas pessoas ficaram andando, porque não gostavam da apresentação, acha nojento os pombos comerem na boca do homem.

O pombo começa tirando a comida da boca do velho. Eu não gosto muito, mas outras pessoas gostam da apresentação.

O homem tinha 60 anos de idade”. (Texto reestruturado coletivamente).

A reescrita do texto acima foi baseada nos estudos de Sérkez e Martins (1996, p. 118), que analisam os conteúdos trabalhados *em*:

1. Paragrafação
2. Elementos coesivos
3. Sinais de pontuação;
4. Apresentação e organização textual;
5. Ortografias e acentuação;
6. Unidades temáticas (todos os parágrafos relacionam-se com ideia central);
7. Concordâncias (verbal e nominal);
8. Elementos coesivos;
9. Uso de maiúsculas e minúsculas;
10. Ampliação vocabular;
11. Argumentação.

Conforme Sérkez e Martins (1996) estudam-se a reestruturação de um texto por meio da análise lingüística, na qual se garante a relação existente entre o código e significado para que o aluno possa posteriormente melhorar sua produção escrita.

Compreende-se que o aluno com deficiência mental em processo de aprendizagem não fará sua análise lingüística sozinho, mas sim com a constante mediação do professor. Assim o docente será aquele sujeito que em conjunto com os demais alunos proporcionará o acesso ao novo conhecimento que na reescrita significa o uso dos conteúdos lingüísticos tendo como meta a aprendizagem e o desenvolvimento da potencialidade dos educandos.

5.3. Aulas Teóricas.

Essas aulas foram divididas em cinco encontros tendo cada um delas a duração de cinco aulas, totalizadas em vinte e cinco horas. A concepção assumida em Língua Portuguesa pressupõe ações pedagógicas pautadas na elaboração do conhecimento de forma reflexiva, engajada na realidade de modo a privilegiar a relação teoria-prática. A busca da apreensão das diferentes formas de apresentação do saber, tem como objetivo a organização do planejamento pedagógico que pressupõe a reflexão sobre a linguagem, explorando os diferentes gêneros discursivos e análise lingüística das produções textuais.

Dentro dessa proposta, os mecanismos gramaticais e lexicais não serão estudados de forma descontextualizados ou com a intenção da apropriação da metalinguagem, mas a partir do texto para que o alunado possa reconhecê-los como elementos de elaboração textual.

As aulas seguiram o planejamento, tendo como proposta a apresentação de textos para o desenvolvimento de atividades de leitura, análise textual, estudos da estrutura dos versos e parágrafos, jogos de palavras, pesquisa no dicionário, análise lingüística e produção imagética e textual.

5.3.1. Poema – Do Significado da Palavra INSACIÁVEL.

Inicialmente, foram divididos os alunos em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma folha xeroxada do poema de Ziraldo, seguido de leitura silenciosa, coletiva e análise dos versos para verificar sua compreensão. Estudo das palavras novas por meio de pesquisa no dicionário, aula expositiva da pesquisadora sobre o processo de formação da palavra e derivação.

Do significado da palavra INSACIÁVEL

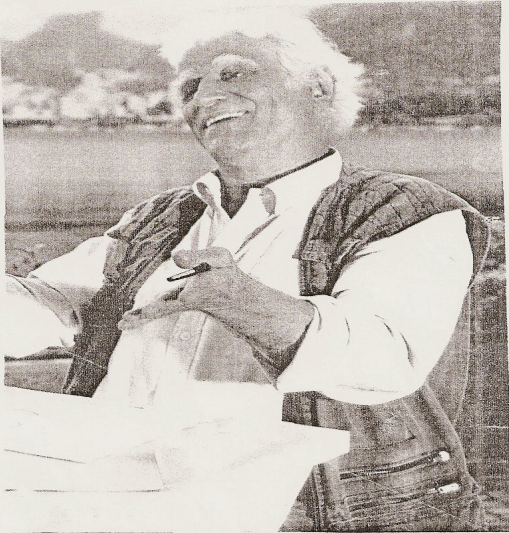
Insaciável chegou.
O que será?
Vamos já quebrar-lhe a casca
e descobrir.
Pronto: a palavra quebrou-se,
se dividiu.
Mais do que em gema e clara,
em três pedaços.
O primeiro pedacinho
desta palavra
é o IN que vem na frente
(no seu começo)
e que significa NÃO
(se está ali).
E, por isto, por exemplo,
um infeliz
é exatamente o quê?
Um não-feliz.

E ÁVEL, que está no fim,
que quer dizer?
Quer dizer a qualidade
que a coisa tem.
Assim, se uma coisa é agradÁVEL
(só como exemplo)
ela quer é agradar:
sua qualidade.

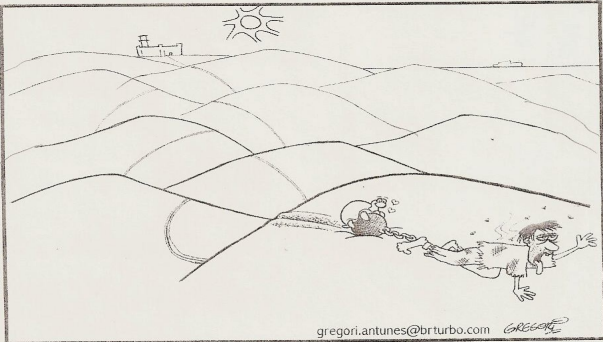
E o que é SACIAR?
já saberemos:
é matar a sede toda,
toda a vontade.

Vai daí IN-SACI-ÁVEL
significa:
alguém cujo jeito (ÁVEL)
é de quem não (IN) nunca
mata (SACIA) a sua sede.
Insaciável é quem quer
beber o mundo
gota a gota, se puder.

Um c em concerto, Ziraldo.



HUMOR



gregori.antunes@brturbo.com GREGORI

Figura 8 Poema de Ziraldo - Do Significado da Palavra INSACIÁVEL.

5. 3.1.1 Estudo e Produção de Versos com a Palavra ACROFUTEBOLÁVEL

Dando prosseguimento ao conteúdo da aula a pesquisadora escreveu no quadro de giz a palavra ACROFUTEBOLÁVEL e pediu aos sujeitos que separem em partes a palavra dividindo em: prefixo, sufixo e palavra primitiva para compreender o significado de cada uma das partes. Os alunos pesquisaram em dicionário e elaboraram um planejamento para desenvolver a aula.

Na figura 9, apresenta-se o planejamento de Esmeralda e a produção de texto realizada por ela.

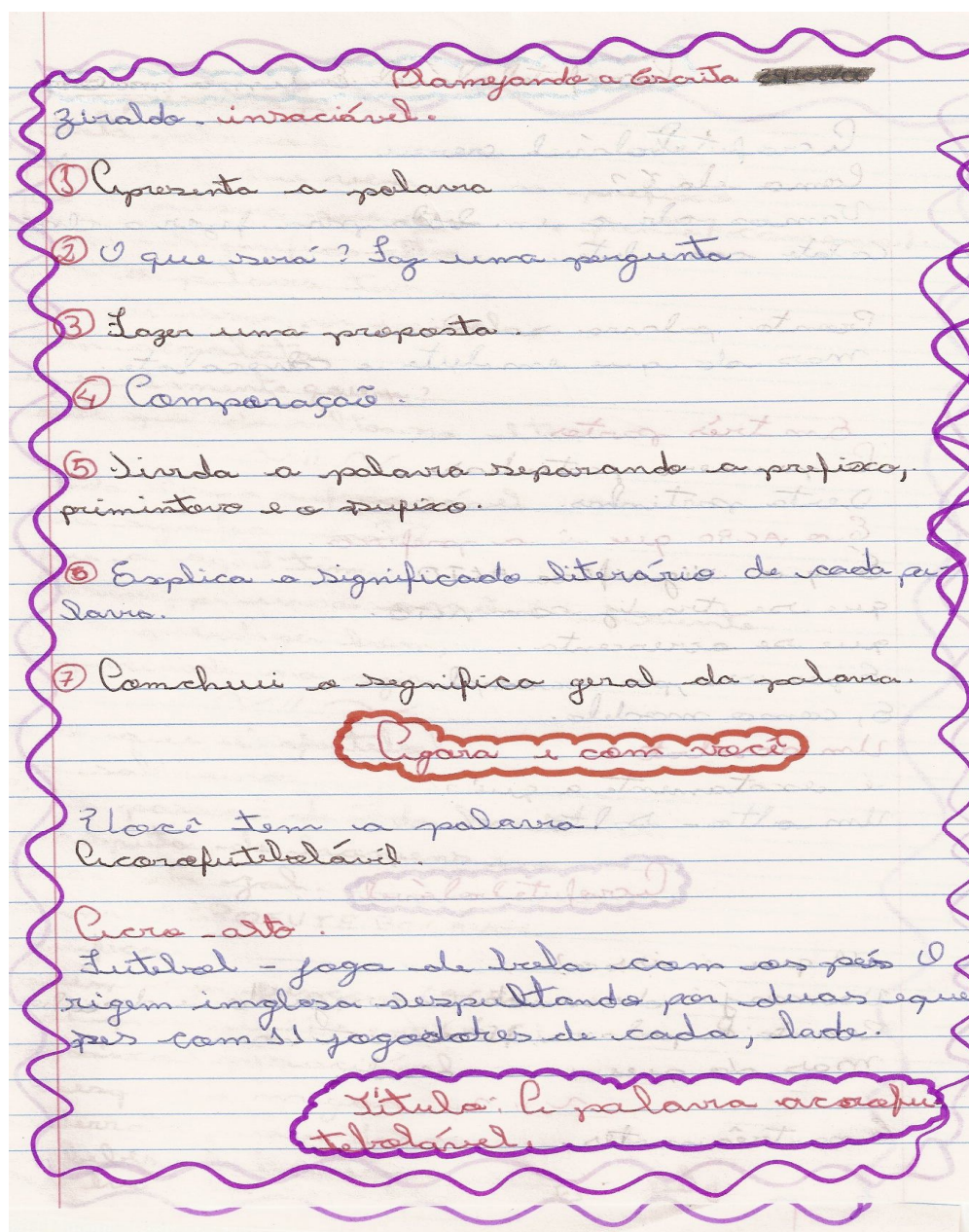


Figura 9 – 1ª Parte do Planejamento de Esmeralda/2007.

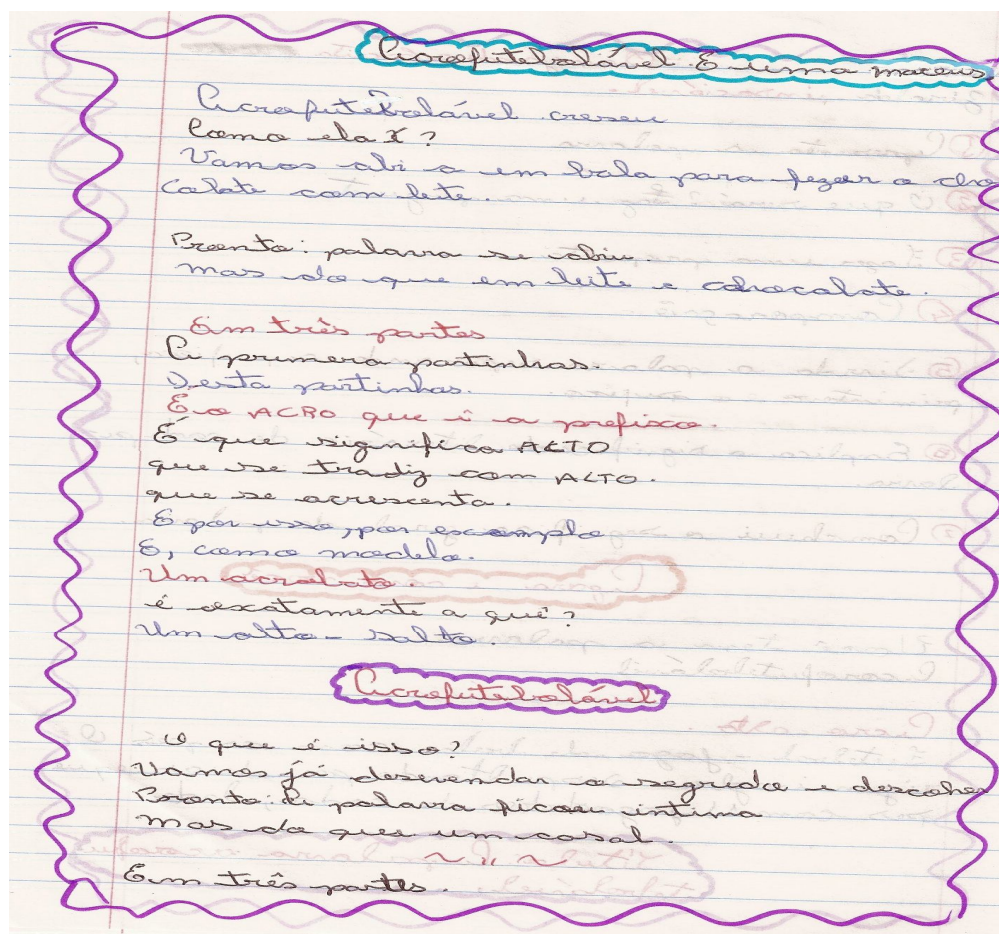


Figura 10– 2ª parte do planejamento de Esmeralda.

Elaborado o planejamento, a pesquisadora trabalhou individualmente cada aluno analisando os versos do poema de Ziraldo.

Passos de mediação realizados com Esmeralda.

P= Pense no título de seu poema. Qual o tema que você irá desenvolver?

E= A palavra que você escreveu. Não é para escrever sobre ela?

P= Tudo bem. Como você irá iniciar o seu texto?

E= Não sei.

P= Leia a primeira estrofe novamente e pense no que o autor está fazendo?

E= Lê em voz alta.

P= O que você compreendeu?

E= Alguns minutos de silêncio e como a pesquisadora insiste lê novamente.

P= O autor faz alguma coisa com a palavra? O que será?

E= Silêncio.

P= A pesquisadora lê a estrofe para Esmeralda.

E= Ah! Já sei! Ele está apresentando a palavra para o leitor.

P= Muito bem! Escreva apresentando a palavra ACROFUTEBOLÁVEL para os leitores de seu poema.

E= Como?

P= Igual o Ziraldo, mas usando os seus pensamentos, como você pensa o seu estilo próprio, ou seja, o seu jeito de ser e agir.

E= Esmeralda escreve a primeira estrofe enquanto a pesquisadora atende outros alunos.

P= Parabéns! Você conseguiu! Agora vamos fazer a segunda estrofe. Apresente cada pedaço da palavra iniciando por aquela que você mais gosta. Não se esqueça de sua classe gramatical.

E= O que é classe gramatical?

P= É a classificação da palavra conforme sua distribuição sintática e morfológica. A palavra em nossa língua é composta por letras que se unem formando um sentido. Por exemplo a palavra que Ziraldo trabalha INSACIÁVEL surgiu pela união da palavra primitiva (saciar) que é original porque dela surgem novas palavras. Acrescenta o prefixo (in) fica insaciar, mas o autor não pára aqui, ele acrescenta (vel) retirando o ® e completa a palavra. Depois faz um jogo com a mesma brincando com a linguagem. Agora é com você. Você pode! Boa Sorte!

E= Mas eu não sou poeta e não sei fazer. Posso copiar?

P= Será que dá? A palavra não é diferente?

E= Sim, o que faço?

P= Leia novamente as estrofes e procure compreender o pensamento do autor para transferir para a sua forma de compreender.

P= Legal! Você escreveu duas estrofes. Parabéns! Estão ótimos! Agora faça a conclusão, termine seu poema.

E= Você está querendo demais estou cansada! Não quero fazer! Cansei! Chega dessa droga!

P= Que pena! Está lindo! Eu gostei tanto que vou ficar para mim. Se você continuar vou ficar muito contente!

E= Ta bom! O que você quer que eu escreva?

P= Não sei o que você pensa. O que está passando pelo seu coração. Pense! Leia novamente a última estrofe quem sabe você terá uma idéia.

E= Di novo! Já cansei!

P= Pense como o Ziraldo terminou seu poema, ou seja, como ele usou as palavras.

E= Dividiu a palavra em sílabas e explicou o que ele já tinha falado antes.

P= Não tem nada de novo?

E= Não!

P= Posso ler o poema inteiro para você?

E= Sim! Não, espere! Eu sei. Ele escreveu diferente essas três linhas (aponta para os três últimos versos).

P= Como ele escreveu esses versos?

E= Explica INSACIÁVEL do seu jeito.

P= Então faça o mesmo. Escreva o que você pensa sobre ACROFUTEBOLÁVEL. (Transcrição fiel dos passos de mediação da pesquisadora).

A organização textual de Esmeralda atendeu a estrutura do poema, sendo elaborado em versos e estrofes. Apresenta as explicações da nova palavra como o autor do texto original, questionamentos junto com o leitor e respostas as questões apresentadas, rimas. O texto é muito rico, apresenta boa organização lingüísticas cometendo pequenos alterações como: “comeca”, “ixemplo”, “aquele”, “tim”/tem, “querdizer”, “esquer”/ esquecer, “Franca”/França, “somhada”.

Outro dado enriquecedor apresentado por Esmeralda está no conteúdo, que apesar de estar vinculado ao pensamento do autor ela acrescenta palavras novas e realiza um jogo com a linguagem.

5.3.2. Tipologia Textual.

Nessa aula, foram apresentados aos alunos vários textos para que lessem e identificassem o seu gênero textual. O objetivo era identificar a posição assumida pelo autor no contexto social, político, histórico e outros, com destaque para as variações lingüísticas, os mecanismos gramaticais e os lexicais na elaboração textual.

Foi necessário a prática orientada da produção oral e escrita com a elaboração de um proposta de trabalho descrita no quadro a seguir.

Quadro 5 – Proposta de Trabalho.

Encaminhamento para o Trabalho de Ensino Textual no CEEBJA – Ensino Fundamental – Fase II.

ITEM	PROPOSTA	ATIVIDADE
1- Escolha do texto	Meus oito anos. Cassimiro de Abreu (ANEXO B).	- Leitura da poesia; - Marcar o ritmo, rima repetições, uso de metáforas, organização do texto; - Atividades lúdicas: jogo com palavras, bagunçar os versos, remontar estrofes, dramatizar estrofes.
2-contextualização visual do texto.	- Quem é o autor? - Do que ele tem saudades? - Como ele descreve sua infância? - Quais os elementos da natureza que o eu-lírico cita na segunda estrofe? - Como ele descreve o	- A pesquisadora apresentou um papelógrafo com a primeira estrofe e pede que os alunos transformem em parágrafo. - Foi apresentada outra estrofe e os alunos deverão formar outros versos com experiências de sua infância. - Por último, foi solicitada que os sujeitos do estudo contassem aos colegas

	céu, a terra, as ondas do mar e a lua na terceira estrofe? - Como Cassimiro descreve as pessoas que ama na quarta estrofe?	peraltices de sua infância.
3- Elementos intertextuais	- Lírico: natureza, amor, saudades e família.	- Analisar a importância da infância na formação do homem social.
4- Léxico (vocabulário, expressões idiomáticas).	- Coletivamente, foram observadas as palavras que representam compreensão confusa conforme o alunado. Exemplos: D'estrelas, despontar ingênuo, campinas, tempos ditosos, tardes fagueiras.	- Leitura de busca; - Pesquisa em dicionários.
5- Elementos lingüísticos	- Atividades orais	- Análise lingüística.
6- Aspectos gramaticais.	- Que saudades que tenho. - Os anos não trazem mais. - Despontar da existência. - Como perfumes da flor. - Um hino d' amor.	- Concordância verbal. - Concordância nominal.
7- Reelaboração da escrita.	Poema Meus oito anos.	Empregar a linguagem imagética ou gráfica para representar as estrofes do poema. (ANEXO B).

Na figura 12 apresenta-se um modelo de atividade elaborada por um dos alunos no transcorrer da aula. Ressalta-se que todos os jovens e adultos fizeram opção pelo texto imagético, ou seja, representou as estrofes por meio de desenhos.



Figura 12 Texto Produzido por Brilhante/2007.

Observa-se que Brilhante dividiu a sua folha em oito partes. Como o poema era composto de sete estrofes verifica-se que um triângulo está em branco.

Na primeira estrofe de Cassimiro de Abreu percebe-se que o autor retrata a natureza, o amor, a saudades e os seus sonhos de criança. Na interpretação da aluna ficou apenas o amor ilustrado por um coração com o desenho de um rosto sorridente e vários corações em tamanho menor. Na segunda estrofe o autor escreveu sobre a beleza dos dias destacando a inocência da criança em comparação aos elementos da natureza que é apresentada pela aluna com o desenho de uma árvore, flores, céu, borboletas e pássaros.

Na terceira estrofe a participante da pesquisa retrata o céu cheio de estrelas, pássaros e borboletas. O autor escreve sobre o sol, à noite, o céu as estrelas e a lua.

A ilustração da quarta estrofe apresenta a figura de uma criança com uma cora na cabeça e corações em sua volta para registrar as idéias do autor sobre o filho da montanha.

O céu azul com pássaros registra a quinta estrofe. Percebe-se que a aluna ao desenhar a sexta estrofe reproduz os primeiros versos indo contra a idéia do autor que dá uma seqüência descritiva das atividades infantis e, por último, na sétima estrofe, Cassimiro expressa a saudade que sente de sua infância que é retratada por Esmeralda por uma nuvem soltando gotas de chuva em cima de uma árvore florida e, no canto direito o desenho de um sol com raios solares.

Concluiu-se que a aluna conseguiu expressar as idéias do autor com criatividade em seu conteúdo e forma.

5.4. Reescrita Textual.

Antes de apresentar aos alunos a proposta de lingüístico textual foi realizada uma revisão sobre os diferentes tipos de textos. Ressaltou-se a necessidade de compreender que um texto possui um personagem ou vários que tem uma função na história. Os textos poderão ser escritos na 1ª pessoa (eu, nós) quando o narrador é personagem, na 3ª pessoa (ele, ela, você, vocês, eles) quando a pessoa que conta a história têm a função de observador ou de forma impessoal. Os fatos ocorrem em um tempo e espaço e o enredo apresenta fatos importantes que devem ser citados na introdução e analisados no

desenvolvimento. Ressaltaram-se algumas normas gramaticais como uso de letras maiúsculas em nomes próprios, traçado correto das letras, uso dos sinais de pontuação e acentuação.

Como estratégia, foi entregue uma tela com a imagem de um pai e um filho dormindo em um sofá (figura 13), texto com a letra musical *Pai*, de Fábio Júnior (ANEXO C) e, por último, o texto: *Pai Moderno - O chamado Pãe*, de autor desconhecido, retirado de O Diário, de 10 de agosto de 2007 (ANEXO D). Os textos tinham o objetivo de servir como eixo norteador para orientar a escrita dos alunos.



Figura 13 - Tela para Produção de Texto sem Mediação Pedagógica.

Texto produzido, após trabalho de leitura dos textos, sobre o dia dos pais.

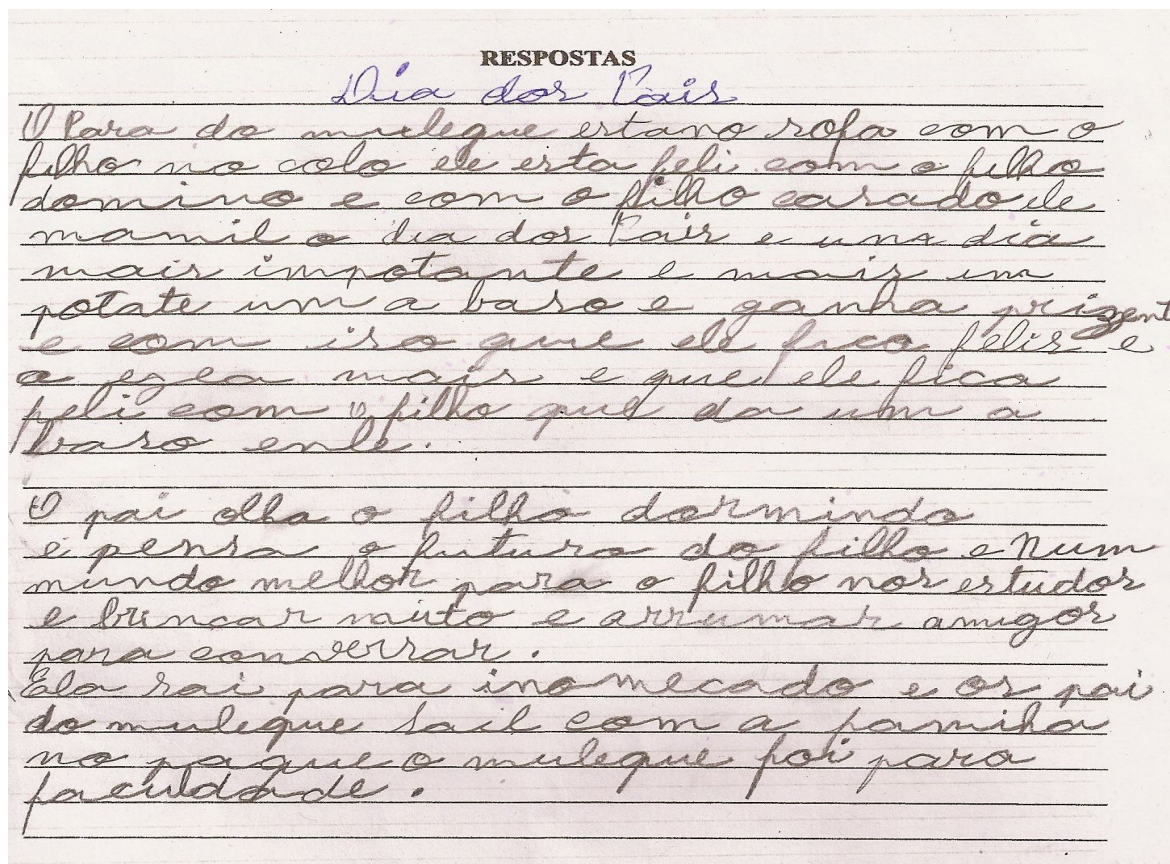


Figura 14 – Texto Produzido por Saturno /2007.

O texto tem intenção de desenvolver silhueta textual, sendo composto em três parágrafos, apesar de o autor não ter deixado espaço para iniciá-los. Possui título e no primeiro parágrafo o sujeito não apresenta introdução partindo para a descrição da tela com omissão de palavras e letras (feli). Dentro dos aspectos lingüísticos observa-se que há problemas ortográficos, trocas e omissão de letras como: muleque, domino/dormindo, mamie/mamãe, uma/uma, impotante/importante, prizente/presente, sail/saiu, problemas de concordâncias nominais e verbais.

A primeira aula dessa etapa foi para elaborar o texto apresentado na figura 13. Na aula seguinte, realizou-se sorteio de um dos textos para a reestruturação do trabalho com a linguagem escrita. O texto sorteado foi o de Marte, que foi transcrito fielmente em um papelógrafo e anexado junto ao quadro de giz. Naspolini (1996, p. 20) escreve a esse respeito. “Leitura da redação como está escrito (sem os pontos finais).

Para identificação dos sinais de pontuação, foi apresentado o texto já apontado na aula de produção textual sobre o dia dos pais. Os alunos realizaram a leitura e, com a pesquisadora, observaram os sinais de pontuação, acentuação e concordância verbal e nominal diferenciando a linguagem oral da escrita.

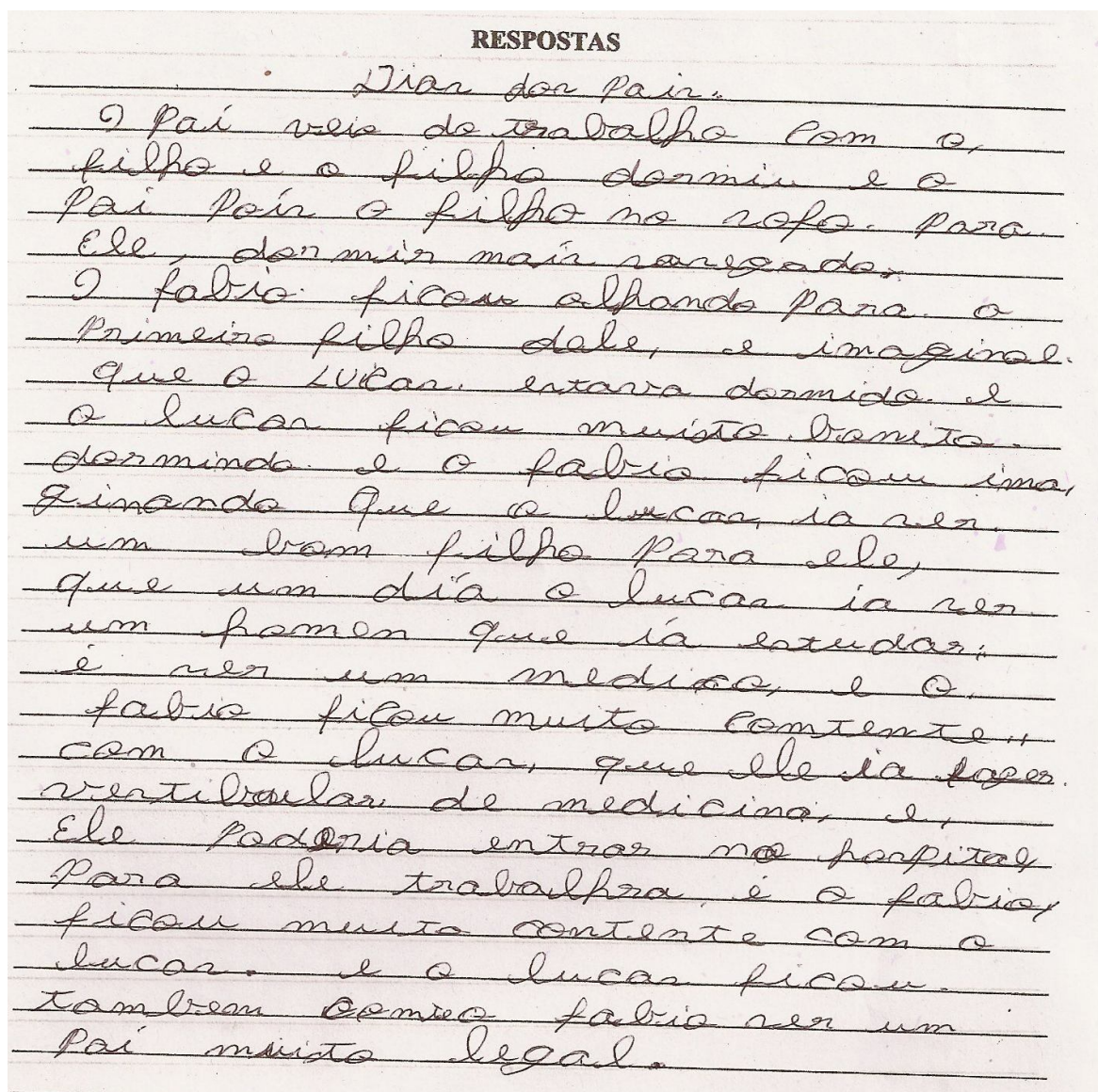


Figura 15 – Texto Produzido por Martel/ 2007, Utilizado para Reestruturação Coletivas.

Para a reestruturação do texto foram planejados os seguintes passos:

1. Seleção do texto por meio de sorteio junto aos sujeitos da pesquisa.
2. Cópia fiel do texto no papelógrafo.
3. Sigilo sobre a autoria.
4. Realização de leitura crítica para identificar os problemas apresentados.

5. Decisão coletiva sobre acréscimos ou retirada de palavras.
6. Respeito ao pensamento do autor.
7. Localização da idéia principal.
8. Leitura dos parágrafos para verificar alterações possíveis.
9. Verificação da ortografia, concordâncias e outros elementos gramaticais.

Os passos da mediação seguiram as seqüências trabalhadas no texto de Mercúrio quando foi apresentada a tela “O homem na praça e os seus pombos”.

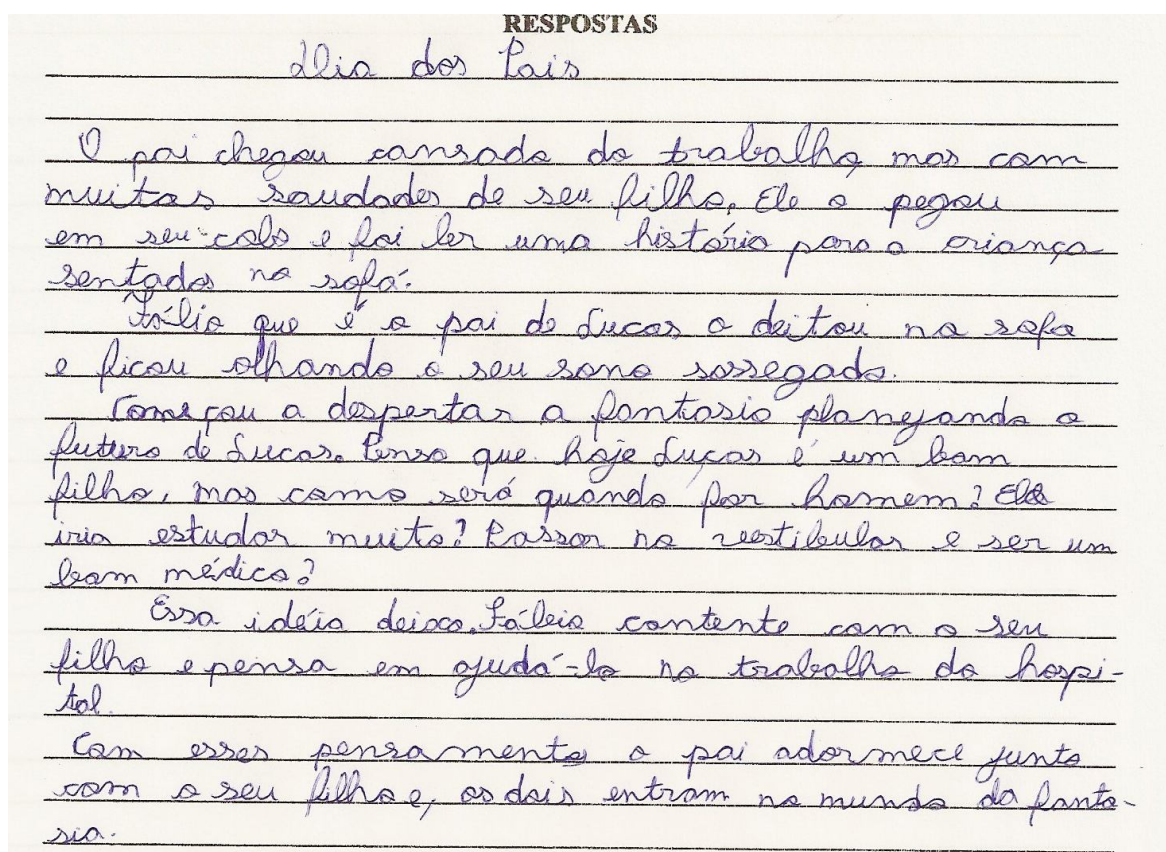


Figura 16 – Texto Reestruturado por Urano/2007, após Atividade Coletiva de Reestruturação.

5.5. Produção de Texto.

Para finalização da presente proposta de pesquisa sobre textualidade e mediação, a pesquisadora solicitou ao alunado que lesse dois pequenos textos cuja temática era relacionada às crianças do Brasil. Efetivada a etapa de leituras e análise oral da situação social da infância, foi apresentado um documentário doméstico (realizado por um amador) montado por uma igreja evangélica que dá atendimento às crianças de risco. O documentário apresenta o trabalho

desenvolvido com elas e o papel social que assume as responsabilidades das genitoras.



Figura 17 Texto – Gente Maravilhosa de Caetano Veloso.

Texto apresentado para auxiliar os debates sobre a situação da criança no Brasil.

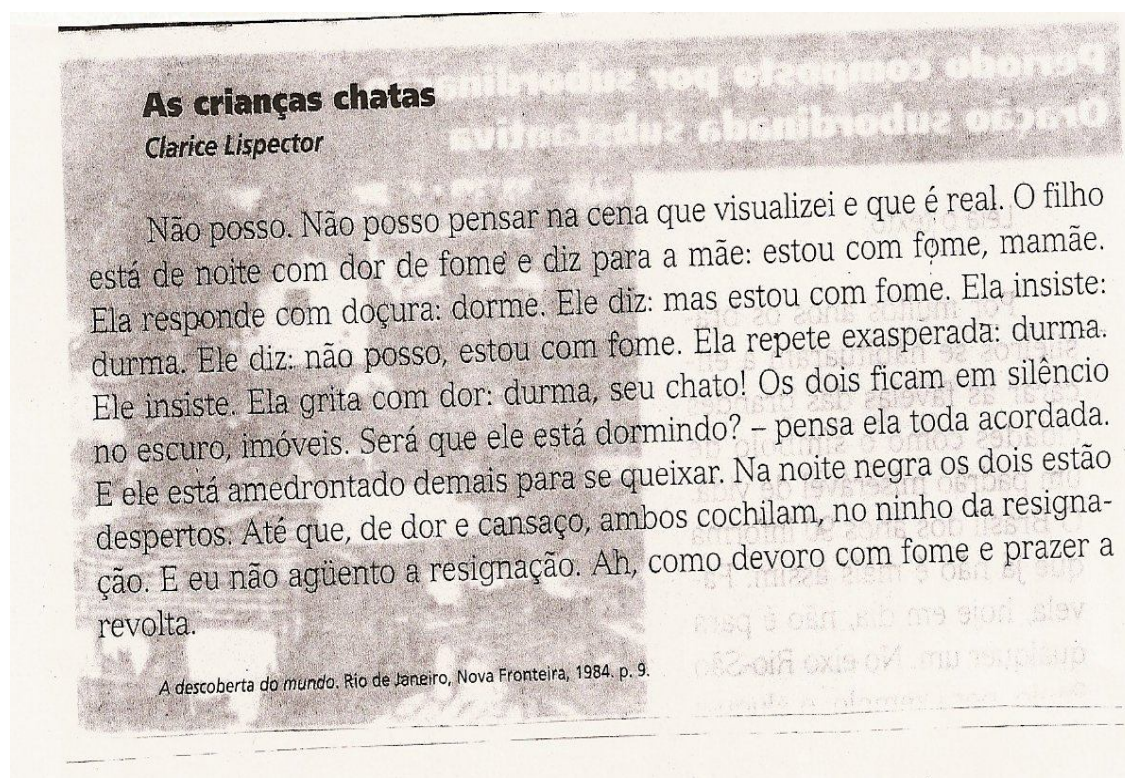


Figura 18 Texto – As Crianças Chatas de Clarice Lispector.

Na figura 19 é tomado como exemplo, o texto produzido por Pérola entre o universo de dez alunos. A escolha do referido texto ocorreu para atender ao pedido da própria autora.

Título As Crianças

Vivemos em um país onde as crianças não é dada com ser humano. Principalmente a criança pobre que sofre discriminação social financeira / psicológicas entre outras.

Dentro desta realidade vivem as famílias com baixa, onde o pai e mãe e salário são pequenos e um depende do outro.

Assim, ~~form~~ forma a família pai e mãe e filho. O pai é o responsável direto, o seu salário é maior e todos dependem dele.

A família que destoando tem uma ~~totali~~ totalidade o pai e a mãe sendo pai e mãe. necessitando trabalhar mais e ainda mais tendo tendo para educação de seus filhos que acabam nos ruas fazendo uso de drogas. A mãe teve uma ideia pilontra, já que não podia cuidar de sua criança abandonou-a em um orfanato. No orfanato as crianças recebem um pai e mãe que fizeram tratamento em combate ao vício. Deram educação escolar para aprender a ler e usar droga sem labêla, ganha-gando e panos fome. As crianças abandonadas, que vive na rua e são maltratadas são encaminhadas à vara da família e os juiz os encaminhados e dar ~~Bela~~ as crianças recebem uma mãe social amor e carinho. São matriculados em escola e inseridos em programas religiosos da sociedade para adoção. Esse quadro representa a miséria e a destituição da família construída que traz como consequência

(/ /)

a disparidade de um país de desigualdade da má distribuição da renda por capita onde poucos ganham muito e muitos ganham pouco como o trabalhador

Figura 18 – Texto Produzido por Pérola/2007.

Ao ler o texto, verifica-se a presença do título vinculado ao conteúdo trabalhado pela autora, formação de parágrafos e questão introdutória “Vivemos em um país onde as crianças”. Em seguida, apresentou a situação dessa população, dando destaque as menos favorecidas socialmente.

Nos próximos parágrafos, além da questão social, apresenta opinião sobre a situação familiar dessas crianças, dando um foco dissertativo.

Quanto à forma textual, apresenta uma tipologia correta formada por parágrafos, exceto o primeiro, não têm o desvio do espaço para iniciar o conteúdo. Os conceitos gramaticais e concordâncias são processos de aprendizagem que requer em maior tempo para se efetivarem. A estrutura textual de Pérola apresentou fatos e desenvolveu as idéias concluindo-as, portanto é rico em informações, mesmo algumas tiradas de textos analisados e apresentados no transcorrer do período que antecedeu a escrita, as informações são organizadas dentro da norma culta. No primeiro momento faz corretamente a introdução com a presença da frase-núcleo e a discute provocando um desencadeamento de idéias. Introduz os fatos apresentados no documentários em harmonia com os textos analisados.

5.6. Discussão dos Resultados.

Os dados analisados apresentam aspectos a serem objetos de estudos mais aprofundados, bem como reflexões. O primeiro foco de preocupação são os sujeitos de nosso estudo, alvo desta investigação: jovens e adultos que freqüentam o Ensino Fundamental - Segmento II na Educação Especial. Observar-se que os alunos necessitam de mediações constantes para produzirem textos melhor elaborados e, mais próximos do previsto para o nível educacional em que se encontram.

No primeiro instrumento aplicado, já se evidenciaram as dificuldades na compreensão e aplicação dos aspectos lingüísticos que envolvem a escrita. Dentre elas, destacam-se suas produções textuais: a maioria dos alunos produziu seus textos em um único parágrafo; foi registrada a ausência do título; impressões pessoais diferenciadas da proposta apresentada e frases soltas, desvinculada do corpo textual. Como identifica Val, citada no livro de Azeredo (2000, p. 34), "[...] o conceito de textualidade, desde os primeiros momentos da Lingüística Textual,

tem sido entendido como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases". A autora considera que, para escrever uma produção textual dentro da língua culta, faz-se necessário apresentar uma análise da temática, expressar o pensamento de forma clara no momento da comunicação em forma de texto que envolve o todo, o conjunto.

Por outro lado, o nível das produções textuais poderiam ser justificadas pela falta de hábito de leitura como objeto estimulador do pensamento e da linguagem, que permite o planejar das ações necessárias a produção textual.

A seguir, apresentam-se discussões acerca de cada instrumento aplicado nas sessões de produção textual. Destacam-se a silhueta do texto, os aspectos lingüísticos, o conteúdo, a mediação pedagógica e os comportamentos apresentados pelos sujeitos no transcorrer das atividades.

5.6.1. Instrumento I - Produção de Texto, Reestruturação e Reescrita.

Ao analisar os textos produzidos pelos jovens e adultos da Educação Especial, nota-se que expressam a linguagem escrita dentro dos padrões da linguagem falada. Percebe-se grande variação lingüística própria do meio cultural dos sujeitos. O texto produzido nesse instrumento era formado por frases soltas, com ausência de coerência e coesão. O jovem e o adulto descrevem a ilustração de forma concreta, mas não conseguem criar situações narrativas, baseando-se na tela apresentada.

O conteúdo dos textos apresentados foram marcados pela dificuldade em introduzir o assunto, desenvolvê-lo dentro da norma padrão e concluí-lo, portanto, não apresentam sequência lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os sujeitos da pesquisa abordaram diferentes temas ao mesmo tempo, entraram dentro da história e tornaram-se personagem sem que os fatos apresentassem essa evidência, criaram espaço e tempo da história diversificado, repetiram o mesmo pensamento várias vezes e não houve conexão entre um pensamento e o outro.

Nos aspectos lingüísticos, observou-se troca de letras, sendo as mais comuns: m/n; c/g; r/l; f/v; t/d; u/l; ch/j; a/o/qu/c. Acréscimo e omissão de letras bem como troca da posição da escrita. (dimirar; gostandado; ensinas/ em cima), problemas de concordância verbal e nominal (as pomba esta mais perto de mim /

na praça tinha muita pessoas que alimenta o pássoros), dificuldades com a pontuação e acentuação, ausência de parágrafos, escrita de acordo com a linguagem oral, como: reia / diarréia; alano/ olhando; citino/assitando; tirano/tirando. Percebe-se que as iniciativas pedagógicas, principalmente a aproximação sistemática com a leitura e a escrita que possibilitam ao aluno integrar com o meio escolar e vencer por si mesmo, as perturbações decorrentes desta troca, estão em processo de internalização faltando ao educando aproximar-se o máximo possível, do hábito de ler e escrever já que para aprender é necessário compreender o sistema de escrita e de leitura.

Compreende-se que a produção textual fornece dados ricos para a pesquisa, por permitir uma visão ampliada das dificuldades apresentadas pelos jovens e adultos e suas necessidades educacionais, assim como sua superação por meio da ação pedagógica do professor.

Os alunos envolvidos não conseguiram decodificar a tela apresentada, pois suas escritas ficaram em aspectos descritivos presentes na figura, com interpretações subjetivas.

Outro dado observado é que, após o processo de mediação pedagógica da pesquisadora, houve a tentativa de escrita mais formal, a presença estrutural do texto mais organizada, como: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. O conteúdo apresentou pequenos progressos, mas os aspectos lingüísticos mantiveram-se inalterados. No segundo momento do estudo, quando a tela foi novamente apresentada aos alunos, a pesquisadora fez a interpretação orientada da imagem coletivamente, deu atendimento individualizado, explicou os conceitos da linguagem escrita. A maioria dos sujeitos participantes do estudo não conseguiu empregar os elementos abordados no texto para analisar, sintetizar, comparar, classificar, com objetivo de generalizar o corpo estrutural do texto.

No momento da reestruturação textual que foi realizada de forma coletiva e conjugada com a intervenção pedagógica da pesquisadora, ocorreram avanços quanto à seqüenciação dos fatos apresentados na história. Fato que se afirma com a identificação da estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), a idéia introdutória, discussão dos fatos e a conclusão da idéia principal.

Identificaram os aspectos lingüísticos coletivamente e sugeriram alterações, respeitando a idéia do autor. Mas, no momento em que realizaram a cópia do texto, apresentaram as mesmas dificuldades anteriormente analisadas.

5.6.2. Instrumento II – Aulas Teóricas.

As respostas apresentados pelos jovens e adultos, ao explicitarem informações contidas no texto (leitura) ou na linguagem escrita (produção de texto), indicaram a necessidade de trabalho teórico sobre a forma textual, os diferentes tipos de produção da escrita e leituras, bem como, algumas informações sobre a linguagem e seus aspectos diferenciais entre fala e grafia. Outra preocupação da pesquisadora foi planejar a ortografia e a concordância nominal e verbal para a elaboração da escrita conforme a temática proposta. Observa-se que o hábito da leitura, escrita e pesquisa não faz parte da rotina da sociedade brasileira e, destaca-se nesse grupo os jovens e adultos com deficiência mental. Assim, torna-se necessário colocá-los em contato direto com os textos, realizar um trabalho cognitivo com os aspectos lingüísticos para que possam fazer uso desse conhecimento em sua realidade social. Outro dado analisado foi que uma pequena porcentagem de alunos interpretou o tema, compreendeu o conteúdo dos textos apresentados no momento da leitura, mas em sua maioria, as respostas foram imaginárias voltadas à impressão imediata e experiência pessoal.

Segundo Naspolini (1996), para compreender um texto, o leitor emprega uma série de estratégias que envolvem as operações mentais, as interferências de suas experiências prévias e de seu conhecimento do mundo. Nesse sentido, compreende-se como necessário interferir nas estratégias de leitura do aluno, nas produções textuais e oferecer informações sobre a norma culta da Língua Portuguesa, orientando-os na internalização de sua aprendizagem de forma satisfatória.

No transcorrer das aulas teóricas observou-se que quatro dos alunos dispersavam com facilidade desviando sua atenção para conversas paralelas. Outro comportamento observado foi à facilidade que possuem em desviarem o tema tratado para fatos de sua experiência pessoal colocando-se como personagem nos conteúdos trabalhados. Observou-se que alguns dos jovens e

adultos, ficavam alheios as explicações da pesquisadora e, ao serem questionados, alegavam não estar compreendendo nada. Mediante a resposta, a pesquisadora, sentou ao lado do alunado, atendeu as suas dúvidas, orientou a análise do texto ofertou feedback com a repetição das sentenças para a internalização do conteúdo trabalhado.

5.6.2.1. Produção de texto com a palavra AGROFUTEBOLÁVEL.

A análise dos dados provenientes do estudo em grupo formado pelos sujeitos da pesquisa evidencia que, apesar da comunicação realizada entre os membros, não conseguiram sair da subjetividade. Ficaram presos ao conhecimento cotidiano, ou seja as próprias experiências.

Durante o desenvolvimento da atividade percebeu-se que os alunos não sabem trabalhar em grupo, permanecem na individualidade e o coletivo é esquecido. Faz-se necessário implementar atividades que envolvam o trabalho conjunto, com forma de pensar diferenciada, para que os mesmos discutam as idéias e possam pensar coletivamente.

Mediante os dados levantados, foram elaboradas mediações individualizadas para que os alunos pudessem elaborar seu texto tendo como apoio o poema de Ziraldo. Os resultados foram satisfatórios dentro do objetivo proposto, mas observa-se que é um processo a percorrer e, que os caminhos de internalização da aprendizagem, demandam tempo para se efetivar.

Outro fato analisado que foi comum entre os participantes foi a necessidade de mediação planejada passo a passo, para que pudessem organizar o pensamento e planejar a escrita.

A elaboração das estrofes seguiu a mesma seqüência do texto original. Na primeira estrofe e verso o autor escreveu “Insaciável chegou” nos textos do alunado ocorreu a troca da palavra “insaciável” pela “acrofutebolável”. No próximo verso o autor pergunta: “- O que será?” O texto dos alunos apareceu “Como ela é?” e depois foram criando novas palavras ou substituindo-as, tendo como modelo os versos originais do próprio autor.

Um sujeito da pesquisa falou que não precisava de ajuda para escrever. Como resultado, o texto elaborado, não seguiu a proposta (versos), sendo elaborado em prosa. Fez uso da palavra “acrofutebolável” na introdução e

abandonou-a formando a escrita em forma narrativa com palavras em gíria (role, minas, camarada, goro, biza ficar mais ligeiro...). Introduziu-se como personagem e descreveu uma aventura em uma noite de barzinho, sem nenhuma ligação com a proposta de escrita textual.

Conclui-se pelos resultados apresentados neste instrumento que, o maior problema de produção textual, está no fato de iniciar a escrita e organizar o pensamento dentro da proposta apresentada. Os sujeitos da pesquisa necessitaram de orientações de como planejar sua escrita, tendo como instrumento a ação pedagógica do professor planejada de forma que oriente-os na organização de seus pensamentos.

5.6.2.2. Tipologia textual.

A pesquisadora distribuiu o texto Meus oito anos aos grupos de alunos e executou as atividades propostas no planejamento (Quadro IV). Solicitou que os grupos lessem texto e analisassem as estrofes coletivamente.

Foram informados que eles teriam opção de escolha para produzirem seus textos (linguagem escrita ou texto imagético). Percebeu-se que, no transcorrer dos estudos, assumiram uma nova visão sobre o texto, começaram a analisar as questões, solicitar a mediação do pesquisador e a refazer suas respostas. Observou-se que, apesar dos esforços e da vivência com o texto, houve dificuldades em centralizar os conceitos de forma explícita e objetiva, ou seja generalizar o conteúdo. A generalização é importante fator na formação de conceitos, porque o aluno passa a separar o que é geral nos fatos e fenômenos, descobrindo o que está implícito e explícito nos fatos para compreender dentro, ou seja, primeiro abstrair os dados recebidos, compreendê-los para depois generalizá-los.

As respostas dadas pelos jovens e adultos, no transcorrer da mediação, provocaram trocas de informações, análise dos fatos, sintetização e generalização do discurso textual. Ocorreu um entrave no momento de sintetizar, uma vez que as respostas estavam presas ao texto, sem usar o fator interpretativo do que está nas entrelinhas.

O texto produzido pelos sujeitos do estudo foi imagético em sua totalidade, o que consta que, para a pessoa com deficiência mental, essa tipologia textual é

muito prática, flui naturalmente e desperta muito interesse e paixão, visto que queriam mostrar para a escola toda e para a direção.

O período de interpretação das estrofes mostrou que os alunos precisam percorrer o caminho da internalização do raciocínio lógico, já que, ao realizarem a leitura, tiveram dificuldade em identificar idéia principal do poema, como o autor desenvolveu seu pensamento e como concluiu as estrofes.

A formação de conceitos se dá com o uso da linguagem, estimulando o aluno a pensar, a refletir e a concluir fatos. O processo de mediação entre os sujeitos e os conhecimentos favorece as operações que estimulam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O ponto comum, entre os dez textos produzidos, foi mensagem de amor representada em forma de coração distribuída nas estrofes. A presença da natureza com imagem de flores, lua, nuvens, estrelas e árvores. Outro ponto comum observado são as figuras humanas que, nove depoentes, as fez com traçados infantilizados (cabeça, pernas, braços e mãos e pés em forma de uma bola com traçados representando os dedos. As figuras não estavam no solo mas, solto como se estivessem voando.

As colocações feitas foram ricas em imagens ao definir cada estrofe do poema, mas sente-se a necessidade de inserir na proposta educacional atividades de grupo, situações que estimulem o pensar, o ler, o concluir, o sintetizar fatos vivenciados e produzidos historicamente pelos homens.

5.6.3. Instrumento III - Produção de Texto, Reestruturação e Reescrita Textual

Analisando os dados obtidos durante a aplicação do instrumento III, observou que o exercício de pensar e reter na memória fatos vivenciados anteriormente representaram um grande desafio para os sujeitos da pesquisa. E pensar, associando à elaboração textual, à transposição das idéias, imagens, músicas, não é uma atividade confortável aos sujeitos deste estudo. Essa proposta causa inquietação e exige planejamento mental, concentração, memória de longo prazo e atenção. Como resultado dessa atividade e das reflexões desenvolvidas no transcorrer das sessões, pode-se apontar as dificuldades apresentadas pelos jovens e adultos quando se tem como proposta representar

graficamente um fato vivenciado anteriormente e, sobretudo, quando este conhecimento está no plano da fala.

Naspolini (1996) coloca que, quando se escreve, operam-se e coordenam-se as idéias (pensamento) e ao organizá-las em palavras, frases, textos, deve-se colocá-las à disposição de uma platéia, tornando assim visível, o que é invisível o que está no interior do escritor. Dessa forma, o escriba permite que outra pessoa leia o seu pensamento, faça críticas e aceitação. Fato esse que indica a importância de se trabalhar a língua em situações reais em contexto que envolva o outro.

Essa análise da autora reporta-se ao texto produzido pelos sujeitos do estudo que tiveram como aspecto comum as repetições da palavra pai, todos os textos destacaram o amor do pai pelo filho e idealizaram na figura paterna e o desejo de um pai perfeito.

Quatro alunos apresentaram texto narrativo sendo o personagem da história. Dois sujeitos iniciaram o primeiro parágrafo de forma descritiva fiel a tela apresentada. Um dos textos apresentou conhecimentos de figuras de linguagem fazendo uso de comparações ao descrever o garoto da imagem “O menino com os cabelos loiro como o sol” e, em seguida, desenvolveu texto descritivo. Dos quatro alunado, dois não compareceram à aula e, dois, escreveram texto narrativo contando história de pais e filhos dando enfoque ao papel do pai na família e seus sonhos de futuro aos filhos.

Os textos apresentaram emprego incorreto de letras maiúsculas, troca de algumas letras (m/n), dificuldades com a acentuação e pontuação. O que significa a necessidade de trabalhar os aspectos lingüísticos de forma contextualizada.

O período de interpretação das estrofes mostrou que os alunos necessitam percorrer o caminho da internalização do raciocínio, pois ao realizarem a leitura tiveram dificuldade em identificar a idéia principal do poema, compreender o pensamento do autor e identificar como ele ordena e seqüência os fatos dentro de um poema. Os estudos de Bakhtin (1988) sobre a concepção dialógica da linguagem afirmam que a produção de texto deve ocorrer em uma metodologia interativa que propõe um diálogo entre produtor-texto-leitor, uma vez que a coerência do texto deriva de sua lógica interna, dos conceitos e relações que esta

põe em jogo, bem como do conhecimento textual de mundo de quem elabora o texto.

5.6.4. Instrumento IV – Produção de Texto sem Mediação Pedagógica

A pesquisadora apresentou dois textos com a temática da proposta de escrita. Os alunos realizaram a leitura, fizeram comparações das idéias dos autores no transcorrer de suas produções. Interpretaram os fatos, debateram sobre a situação da criança no Brasil, após assistirem um documentário sobre a realidade das crianças de seu município e região cujos pais não possuem condições para cuidar delas por diversos motivos sociais.

Concluída essa etapa, a pesquisadora solicitou uma redação. Disse que os alunos poderiam consultar os textos, mas que ela não iria interferir.

Pelos resultados apresentados, percebeu-se que os jovens e adultos do estudo necessitam de feedback constante, mediação voltada à orientação do raciocínio lógico, organização temporal e espacial dos fatos apresentados, que trazem como exigência o emprego correto dos tempos verbais, de conectivos, do foco narrativo das personagens e do narrador.

Outro dado observado nos dez textos dos sujeitos da pesquisa foi à visão crítica sobre a situação da criança brasileira *“A própria criança trabalha para colocar alimentação na mesa”*. Ou as dificuldades enfrentadas pelos genitores *“pai e mãe necessitando trabalhar mais e acaba não tendo tempo para educação de seus filhos que acabam nas ruas fazendo uso de drogas”*.

Observaram-se dados de um texto dissertativo, mas com troca de idéias ao misturarem as informações iniciais sobre a situação de miséria das crianças brasileiras e o documentário apresentado que retratava fatos de abandono dos pais em lares de abrigo.

Outro ponto importante analisado é que os sujeitos da pesquisa, para superarem suas dificuldades, necessitam de ajuda no sentido de transpor o concreto para o imediato, o pensamento empírico e estruturar seus conhecimentos. O professor conduzindo o processo educativo, com a finalidade de acionar suas potencialidades e possibilidades do aluno de forma a converter em desenvolvimento atual aquilo que está na zona do próximo desenvolvimento.

Neste sentido, a interação tem que ser organizada, os objetivos claramente definidos, a metodologia sistematizada e a mediação pedagógica voltada às reais necessidades educacionais dos alunos. E esses devem estar comprometidos com sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo apresentado, pode-se perceber, por meio do trabalho realizado junto aos jovens e adultos com deficiência mental, as evidências positivas do processo de mediação; considera-se que houve avanço quanto a formação de conceitos e a internalização da linguagem escrita nas produções textuais.

Com a mediação, nos textos produzidos, perceberam-se indícios de aprendizagem. Aliado a isso, os alunos apresentavam descrença na capacidade de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Ao analisar os materiais escolares dos sujeitos, em seus estudos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observou-se uma grande preocupação das escolas, as quais freqüentavam os sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento de atividades psicomotoras como: exercícios motores (cobrir linhas, cópias do quadro de giz, recorte e colagem, seguir modelos, entre outros). Essa metodologia educacional não os levavam a pensar, analisar, concluir, propor e generalizar, ou seja, não contribuíram para o enriquecimento da linguagem e do pensamento. Fato que se comprova pela recusa e dificuldade apresentada pelos alunos no momento de passar da linguagem oral para a linguagem escrita ou, resolver situações que englobam o pensar, o fazer dialógico. Notaram-se falhas no seu processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Mediante ao fato apresentado no parágrafo anterior percebe-se a necessidade de compreender o aluno dessa pesquisa, em uma proposta teórica discutida no transcorrer deste estudo, que visa promover seu desenvolvimento educacional para que ele possa usar os conhecimentos científicos na resolução de problemas de modo original.

Para desenvolver a aprendizagem acadêmica, faz-se necessário inserir o aluno no contexto social dentro do tempo de sua história, promover hábitos de estudos, de leitura, de pesquisa, de planejar antecipadamente suas ações, ser sujeito de seus conhecimentos.

Os resultados obtidos no transcorrer desse estudo mostraram que há um longo caminho a percorrer nessa direção. Os textos produzidos e analisados são ricos em dados, comprovam a necessidade da ação pedagógica constante e

reformulações orientadas para estimular a internalização da aprendizagem desses sujeitos.

Os estudos teóricos e a articulação existente entre a linguagem e o pensamento, já que um não existe sem o outro, proporcionam ao indivíduo o uso adequado das estruturas psicológicas superiores devem ser estimuladas com frequência. A compreensão do homem como ser social, direciona a ação pedagógica dentro das salas de aula. A teoria histórico-social apresentada pelos estudos de Vygotsky (2001) ressalta a importância de mediar para ampliar e desenvolver as funções mentais do homem.

A proposta de Vygotsky, voltada ao objetivo de compreender o indivíduo como ser social que aprende e se desenvolve socialmente, destaca a importância de se trabalhar o aluno com tarefas que estejam além de seus conhecimentos reais, mas próximo de serem desenvolvidos. Define que o papel do professor é o de mediar esses conhecimentos por meio de ações efetivas em sala de aula, que se caracterizam por orientações, pistas e outros instrumentos utilizados no processo de resolução de uma situação-problema. Esse processo de mediação permite a identificação dos conhecimentos já internalizados se concretiza com a mediação, trocas sociais, culturais e intelectuais com o outro. Enfatiza os aspectos qualitativos dos processos psicológicos e seu movimento histórico no seu desenvolvimento.

Conforme literatura abordada, observa-se que os jovens e adultos inseridos nesta proposta de pesquisa não concluíram as etapas lingüísticas da escrita e apresentam dificuldades ortográficas acentuadas, trocas/omissões e acréscimos de letras, devendo ser trabalhado o seu processo de abstração e generalização. Portanto, a elaboração dessas aprendizagens necessita de mediação para que eles possam estruturar os hábitos de leitura, de escrita e, especialmente, organizar o pensamento por meio do uso de conceitos científicos.

Os estudos realizados indicam que a relação entre pensamento e linguagem, apresentada por Vygotsky e outros defensores da Teoria Histórico-Cultural, representa valiosa contribuição para o novo olhar sobre a ação pedagógica e o papel do professor em sala de aula como objetivo educacional. A valorização da linguagem e a elaboração de significados produzidos socialmente, a ação planejada e estruturada dentro da dificuldade do aluno, conduzindo-o a

pensar, planejar, analisar, sintetizar e a generalizar possibilitará que o pensamento rompa os conceitos cotidianos, a realidade imediata e forme um pensamento mais complexo baseado em categorização abstrata.

O aluno, ao chegar à escola, traz consigo experiências cotidianas representativas de sua prática social e essas experiências serão a base para a formação dos conhecimentos científicos.

Com base nessa afirmação devemos compreender que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, somente tem um desenvolvimento diferenciado do padrão, o que lhe garante possibilidades de aprendizagens. Conforme Vygotsky (1983) na obra *Defectologia*, coloca que o desenvolvimento atípico tem limites, o que requer o desencadeamento de processos compensatórios, já que a pessoa não se sente deficiente em si, mas das dificuldades delas derivadas. Entre a deficiência e a compensação, está o sentimento de inferioridade que é oriundo da degradação social, fato observado, no transcorrer deste estudo em momento de escrita em que os jovens e os adultos alegaram impossibilidade de saber escrever e pediram para se expressar oralmente, justificando-se assim: "Eu não sei escrever", "Eu não sei colocar no papel o que está na minha cabeça", "Escrever é coisa para professores e escritores de livros".

Essa insegurança em desenvolver a linguagem escrita em forma de texto oferece aos professores pistas de que é necessário investir na capacidade do aluno para que eles possam alcançar nível maior de aprendizagem, orientá-lo a ser o responsável pela internalização dos próprios conhecimentos. Essa proposta está presente no estudo apresentado, que traz algumas contribuições, mas é consciente de que muito precisa ser estudado e pesquisado para desenvolver a aprendizagem desse alunado. As escolas que atendem a essa clientela precisam rever suas ações pedagógicas, direcioná-las para a leitura, a interpretação e produção de texto, desenvolver atividades que apresentem dificuldades de forma sistemática com respeito aos conhecimentos já adquiridos pelo aluno, mas atender o seu objetivo que é promover o próximo conhecimento, oportunizar atividades coletivas de diálogos, trocas sociais com o objetivo de desenvolver situações problemas para estimular os alunos a buscar respostas e a promover sua independência acadêmica.

Alguns pontos evidenciam que o trabalho realizado promoveu a aprendizagem e desenvolvimento por parte dos alunos:

1. Os primeiros textos eram produzidos em parágrafo único, sem título, frases soltas com mudanças de idéias.
2. Os últimos textos produzidos apresentaram unidade temática, seqüência lógica, legibilidade, argumentação e uso de elemento coesivo.
3. Os alunos conseguiram diferenciar, ainda que de forma relativa, a linguagem oral e escrita em suas funções.
4. Observou-se uma maior familiaridade dos alunos quanto aos aspectos gramaticais e discursivos da variação textual.
5. Os alunos apresentaram uma maior facilidade em compartilhar idéias, expressão de pensamentos e posicionamento após a leitura de um texto escrito.

Finalmente, como consequência dos resultados apresentados destaca-se a importância do papel do professor junto a alunos com deficiência mental no processo de aquisição de conceitos da linguagem escrita, orientando-os a transformar a leitura e a escrita em instrumentos pelos quais os sujeitos são capazes de ter autonomia de ação e pensamento. Deixa-se como sugestão aos docentes a preocupação de estudos maiores sobre a importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento do psiquismo humano, como orienta Vygotsky (2001), bem como, a efetivação de ações pedagógicas voltadas ao contexto cultural de cada aluno, propondo desafios situados na zona de desenvolvimento proximal, planejamento dos conteúdos escolares fortalecidos por diferentes contextos culturais.

Ao final dessa pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram concretizados, fato comprovado pela atitude dos alunos na última sessão e pela análise dos textos produzidos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistema de apoio*. Trad. Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.

AZANHA, José Mario Peres. *Políticas e planos de educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.85, 1993.

AZEREDO, J. C. de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis/R.J: Editora Vozes, 2000.

BAKHTIN M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBIER, A. A. Oliveira de. *O atendimento às pessoas com necessidades especiais* In: BARBIER A. A. O de; ROSSATO, M. *Tópicos especiais para inclusão educacional*. Maringá: EDUEM, 2005. (p. 189 – 245).

BRASIL. LDB, 4.024/61 *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, D.F: MEC, 1961.

BRASIL. LDB. 5692/71. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, D. F: MEC, 1971a.

BRASIL. *Resolução n. 2856/71*. Brasília, D. F: CNE/CEB, 1971b.

BRASIL. *Constituição federativa do Brasil de 1988*. Brasília, D.F: MEC, 1989a.

BRASIL. Leis e Decretos. *Lei 7853 – Direitos das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: CORDE, 1989b.

BRASIL. *Criança urgente*. Lei nº 8069, *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília, D.F: MEC, 1994.

BRASIL. LDB, 9394/96. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, D. F: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. *Adaptações Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, D.F. MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, D.F: MEC/SEESP, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília, D.F. MEC/SEESP, 2000b.

BRASIL. *Resolução n. 02/01*. Brasília, D.F: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. *Educação para todos Jomtien*, Tailândia, 2001b.

BRASIL. *Lei 10845/04*. Programa Complementação Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências: Brasília, D.F: CORDE, 2004.

BRASIL. SEESP/SEED/MEC. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física*. Brasília/ DF, 2007.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítica compreensiva: artigo a artigo*. 2. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

CARVALHO, R. E.(Elaboração). *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades especiais* In: SEESP/MEC. *Curso de Capacitação*. PR, 2007. (p. 295 – 311).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, R. J : Vozes, 2001.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (p.122 – 180).

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Henry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994. (p.69-90).

FERREIRA, J. R; NUNES, L. R. O. P. A educação especial na nova LDB: Comentário sobre a educação especial. In: ALVES, N. ; VILLARDI, R (Org) *Múltiplas leituras da LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997. (p. 17 - 24).

FERREIRA, A. Mine-Dicionário Século XXI. *Minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Noca Fronteira, 2001.

FREITAS, M. T. de A. *Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª Ed. Campinas: UNICAMP, 2005. (p. 295 – 311).

GARCÍA Teresa Maria; BEATÓN Guillermo Arias. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Lineal B. 2004.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JIMÉNEZ, Bautista, Rafael (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. (p. 9 – 51).
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, e outros. *Psicologia e Pedagogia: base psicológica da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2003. (p.19-36).
- LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1990.
- LEONTIEV, A. Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L, S. *Teoria e método em psicologia*. Liev Semionovich. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia). (p. 425 – 470).
- LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VIGOTSKI, L, S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Educardo Frias, São Paulo: Centauro, 2003. (p. 59 – 76).
- LURIA, A, R.; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998. (p. 39 - 58).
- LURIA, A. R A. et al. *Construção da mente*. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: Ícone, 1998.
- LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. (I Feuerbach). Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas , S.P: Mercado, 2001. (Coleção Idéias sobre a linguagem).
- MENEGASSI R. J; ÂNGELO, C. M. P. Conceitos de leitura In: Menegassi, R. J (Org) *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005.
- NASPOLINI, A. T. *Didática de Português:tijolo por tijolo:leitura e produção de escrita*. São Paulo:FTD, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um aprendizado sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PARANÁ. *Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. Maringá – CEEBJA, 2001a.

PARANÁ. *Regimento Escolar* (conforme Deliberação nº 16/99 – CEE) – Maringá – CEEBJA, 2001b.

PARANÁ. *Deliberação n. 02/03a*. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná: Ensino fundamental língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2003b.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares em língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2005a.

PARANÁ. *Plano estadual de educação*. Curitiba: SEED, 2005b.

PARANÁ. *Avaliação no contexto escolar na área de deficiência mental*. Curso de Capacitação. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. *Avaliação no contexto escolar: identificação das necessidades educacionais especiais*. Curso de Capacitação: SEED, 2007a.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação especial para construção de currículos inclusivos* Versão Preliminar. Curitiba: SEED, 2007b.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficiente mental desenvolvidos na escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PÉREZ, F. C. ; GARCÍA, J. R.(Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RUBINSTEIN, S. L. *A linguagem, a atenção, as emoções, a vontade*. v. Lisboa: Estampa, 1973.

SÉRKEZ, A. M. B; MARTINS, S. M. *Trabalhando com palavra viva; A sistematização dos conteúdos de língua portuguesa a partir de texto*. v. 2. Curitiba: Renascer, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos em Defectologia*. Moscú: Pedagógica, 1983.

TORRES, R. M. *Itinerários pela educação latino-americano: Cadernos de Viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Científico Técnica, 1987.

VYGOTSHY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento – Símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A1

MEUS OITO ANOS

CASIMIRO DE ABREU

OH ! QUE SAUDADES QUE TENHO
DA AURORA DA MINHA VIDA,
DA MINHA INFÂNCIA QUERIDA
QUE OS ANOS NÃO TRAZEM MAIS !
QUE AMOR, QUE SONHOS, QUE
FLORES,
NAQUELAS TARDES FAGUEIRAS,
À SOMBRA DAS BANANEIRAS,
DEBAIXO DOS LARANJAIS !

COMO SÃO BELOS OS DIAS
DO DESPONTAR DA EXISTÊNCIA !
- RESPIRA A ALMA INOCÊNCIA
COMO PERFUMES A FLOR;
O MAR É - LAGO SERENO,
O CÉU - UM MANTO AZULADO,
O MUNDO - UM SONHO DOURADO,
A VIDA - UM HINO D'AMOR !

QUE AURORAS, QUE SOL, QUE VIDA,
QUE NOITES DE MELODIA
NAQUELA DOCE ALEGRIA,
NAQUELE INGÊNUO FOLGAR !
O CÉU BORDADO D'ESTRELAS,
A TERRA DE AROMAS CHEIA,
AS ONDAS BEIJANDO A AREIA
E A LUA BEIJANDO O MAR !

OH ! DIAS DA MINHA INFÂNCIA !
OH ! MEU CÉU DE PRIMAVERA !
QUE DOCE A VIDA NÃO ERA
NESSA RISONHA MANHÃ !
EM VEZ DAS MÁGOAS DE AGORA,
EU TINHA NESSAS DELÍCIAS
DE MINHA MÃE AS CARÍCIAS
E BEIJOS DE MINHA IRMÃ !

LIVRE FILHO DAS MONTANHAS,
EU IA BEM SATISFEITO,
DA CAMISA ABERTA O PEITO,
- PÉS DESCALÇOS, BRAÇOS NUS -
CORRENDO PELAS CAMPINAS
À RODA DAS CACHOEIRAS,
ATRÁS DAS ASAS LIGEIRAS
DAS BORBOLETAS AZUIS !

NAQUELES TEMPOS DITOSOS
IA COLHER AS PITANGAS,

TREPAVA A TIRAR AS MANGAS,
BRINCAVA À BEIRA DO MAR;
REZAVA ÀS AVE-MARIAS,
ACHAVA O CÉU SEMPRE LINDO,
ADORMECIA SORRINDO
E DESPERTAVA A CANTAR !

OH ! QUE SAUDADES QUE TENHO
DA AURORA DA MINHA VIDA,
DA MINHA INFÂNCIA QUERIDA
QUE OS ANOS NÃO TRAZEM MAIS !
QUE AMOR, QUE SONHOS, QUE
FLORES,
NAQUELAS TARDES FAGUEIRAS,
À SOMBRA DAS BANANEIRAS,
DEBAIXO DOS LARANJAIS !

CANÇÃO DO EXÍLIO

ANTÔNIO GONÇALVES DIAS

MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ;
AS AVES, QUE AQUI GORJEIAM,
NÃO GORJEIAM COMO LÁ.

NOSSO CÉU TEM MAIS ESTRELAS,
NOSSAS VÁRZEAS TÊM MAIS FLORES,
NOSSOS BOSQUES TÊM MAIS VIDA,
NOSSA VIDA MAIS AMORES.

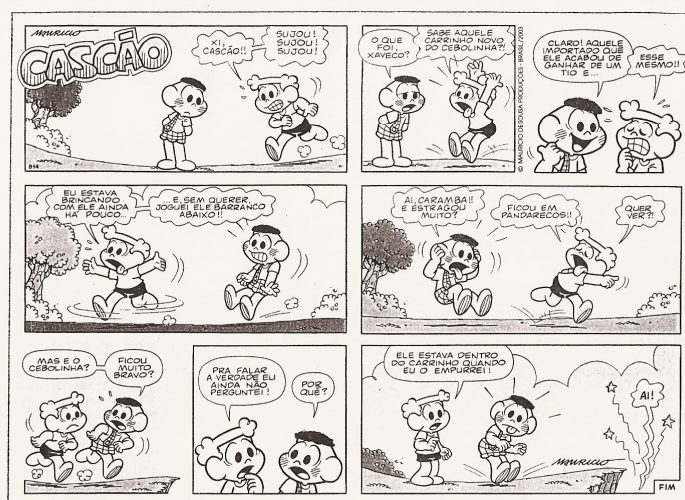
EM CISMAR, SOZINHO, À NOITE,
MAIS PRAZER ENCONTRO EU LÁ;
MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ.

MINHA TERRA TEM PRIMORES,
QUE TAIS NÃO ENCONTRO EU CÁ;
EM CISMAR - SOZINHO, À NOITE -
MAIS PRAZER ENCONTRO EU LÁ;
MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ.

NÃO PERMITA DEUS QUE EU MORRA,
SEM QUE EU VOLTE PARA LÁ;
SEM QUE DESFRUTE OS PRIMORES
QUE NÃO ENCONTRO POR CÁ;
SEM QU'INDA AVISTE AS PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ.

ANEXO B2

HISTÓRIA EM QUADRINHOS



NARRATIVA

DESTAQUE:

O NOME DO AUTOR: _____

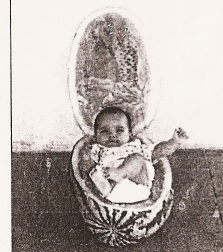
O NOME DOS PERSONAGENS: _____

TEXTO

INFORMATIVO

IMAGEM RURAL
DOCE BERÇO DE MELANCIA!

A menina da foto é Aquemy Carriel, três meses, filha de Amauri Carriel, que trabalha em produção de melancias, em Capela do Alto, SP. A melancia da foto pesou 57 kg e ficou com o segundo lugar da Promoção Peso Pesado, realizada pela Hortiferes, empresa de pesquisas e produção de sementes de hortaliças. Empolgado com o tamanho da fruta e feliz com o nascimento da primeira filha, Amauri construiu um inédito e doce berço de melancia.



ESCALA RURAL - ANO III - Nº 22

ANEXO A3

Bergerson

TEXTO PUBLICITÁRIO

Neste réveillon, levante suas  para brindar com a família

e os amigos. Faça seus pedidos, escrevendo em uma  de

papel para ter sorte no  e não esqueça de agradecer a

 pelas graças recebidas. Use roupa branca para trazer

e  amarela para ganhar muito .

Só não esqueça de comer as doze  com champanhe.

14 de dezembro, 2005 veja

OUTRO MALEFÍCIO DO FUMO

Uma pesquisa feita com 4500 americanos nos últimos quinze anos concluiu que o hábito de fumar dobra a probabilidade de desenvolver diabetes. O risco também aumenta entre os fumantes passivos

NA PESQUISA, O PRE-DIABETES, ESTÁGIO INICIAL DO DIABETES, ATINGIU...

...11%
dos não-
fumantes

...17%
dos fumantes
passivos

...22%
dos fumantes

COMO O CIGARRO PODE
LEVAR AO DIABETES

Os pesquisadores acreditam que as toxinas presentes no fumo se acumulam no pâncreas e comprometem a produção de insulina

Fontes: universidades da Califórnia, do Alabama, do Noroeste e Birmingham Medical Center

19 de abril, 2006 veja

ANEXO B

NARRATIVA

O HOMEM E A COBRA

Certo homem de bom coração encontrou na estrada uma cobra estanguida de frio.

—Coitadinha! Se fica por aqui ao relento, morre gelada.

Tomou-a nas mãos, conchegou-a ao peito e trouxe-a para casa. Lá a pôs perto do fogão.

—Fica-te por aqui em paz até que eu volte do serviço à noite. Dar-te-ei então um ratinho para a ceia.

E saiu.

De noite, ao regressar, veio pelo caminho imaginando as festas que lhe faria a cobra..

—Coitadinha! Vai agradecer-me tanto...

Agradecer, nada! A cobra, já desentorpecida, recebeu-o de língua de fora e bote armado, em atitude tão ameaçadora que o homem enfurecido exclamou:

—Ah, é assim? É assim que pagas o benefício que te fiz? Pois espera, minha ingrata, que já te curo...

E deu cabo dela com uma paulada.

Fazei o bem, mas olhai a quem.

(Monteiro Lobato, Fábulas)

ANEXO C

PAI

Pai - Fábio Junior.

*Pai, pode ser que daqui a algum tempo
Haja tempo pra gente ser mais
Muito mais que dois grandes amigos, pai e filho talvez
Pai, pode ser que daí você sinta,
qualquer coisa entre esses vinte ou trinta
Longos anos em busca de paz....
Pai, pode crer, eu to bem eu vou indo,
tô tentando vivendo e pedindo
Com loucura pra você renascer...
Pai, eu não faço questão de ser tudo,
só não quero e não vou ficar mudo
Pra falar de amor pra você
Pai, senta aqui que o jantar tá na mesa,
fala um pouco tua voz tá tão presa
Nos ensine esse jogo da vida, onde a vida só paga pra ver
Pai, me perdoa essa insegurança,
é que eu não sou mais aquela criança
Que um dia morrendo de medo, nos teus braços você fez segredo
Nos teus passos você foi mais eu
Pai, eu cresci e não houve outro jeito,
quero só recostar no teu peito
Pra pedir pra você ir lá em casa e brincar de amor com meu filho
No tapete da sala de estar
Pai, você foi meu herói meu bandido,
hoje é mais muito mais que um amigo
Nem você nem ninguém tá sozinho, você faz parte desse caminho
Que hoje eu sigo em paz **Pai** paz.*



É fácil ser pai quando não há medo, quando se permite a aproximação, a emoção. **Quando se está disponível.** Não há como nascer um pai moderno, mas é possível tornar-se um!

Um Feliz Dia dos Pais para todos os **Pães!**

Curiosidades

Reino Unido – Nesse país o Dia dos Pais é comemorado no terceiro domingo de junho, sem muita festividade. Os ingleses não costumam reunir-se em família, como no Brasil. É comum os filhos agradecerem os pais com cartões, e não com presentes.

Alemanha - Não existe um dia oficial dos Pais. Os papais alemães comemoram seu dia na mesma data que Jesus Cristo ressuscitou. Eles costumam sair às ruas para andar de bicicleta e fazer piquenique.

Pai Moderno o chamado PÃE

"Há muitos pais que têm filhos, mas poucos filhos têm pais"

A frase acima deve ter surgido com a idéia de que os pais, por terem que colocar "comida na mesa", não têm tanto tempo assim para seus filhos, e que o amor de pai não é tão incondicional como o de mãe.

Justiça seja feita, hoje já tem muito pai por aí que cria os filhos sozinho ou que a participação na educação é igual a da mãe, o chamado "pãe". É claro que analisando o que se passa à nossa volta, não são muitos os pais que dão prioridade à relação com os filhos. O trabalho em demasia, os programas de televisão e outras distrações, quando não bem dosadas, podem condicionar à "falta de tempo" tirando o pouco que restava para a família.

Essa família que, bombardeada pelos comerciais e falsos conceitos de liberdade, viu desaparecer o compromisso entre os casais, o compromisso destes em relação aos filhos e destes em relação aos irmãos, quando existem. Sim, porque no mundo de hoje são cada vez mais comuns os filhos únicos. Os bens mais supérfluos tornaram-se tão importantes que se entende que é melhor ter poucos filhos para poder dar-lhes tudo. E começa-se por deixá-lo sozinho, em creches ou sob o cuidado de terceiros.

É preciso ter coragem para mudar, para fugir do trabalho que rouba o tempo todo; fugir da necessidade de conforto, de telejornais, alucinadas competições para subir no status social: de realidades virtuais que fazem esquecer a verdadeira realidade: muitos filhos adoram conversar com os pais.

Bem, alguns não recebem de bom grado os conselhos e a ajuda que lhes possa ser oferecido, mas desistir sem ao menos tentar é a pior coisa a se fazer. O "pai tradicional", que sai para trabalhar todas as manhãs, geralmente almoça fora e retorna à noite, exausto, querendo "os chinelos" – está "fora de moda". Hoje, moderno é o "pãe", que faz o café da manhã, que o leva ao médico, que participa de reuniões na escola...

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento para desenvolver o projeto de pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: **TEXTUALIDADE E MEDIAÇÃO**: um estudo com aluno deficiente mental.

O objetivo é investigar a textualização em uma classe especial e o papel da mediação no seu desenvolvimento. Estabelecendo uma relação entre a mediação e a linguagem escrita, conforme pressupostos da teoria Histórico-Cultural, verificar como a mediação no contexto de sala de aula pode promover a produção textual dentro das normas estabelecidas pela lingüística. Os instrumentos para a coleta de materiais, pautar-se-ão em oficinas de redações e registros de dados observados sobre a forma que o aluno elabora seus pensamentos. A pesquisa realizar-se-á em uma Instituição de caráter público estadual na modalidade de Ensino Fundamental Segmento II da Educação de Jovens e Adultos. A entrevista ocorrerá de forma semi-estruturada com os pais, alunos e docentes da instituição. A importância deste estudo justifica-se na possibilidade dos professores terem acesso a uma compreensão melhor a respeito do desenvolvimento cognitivo de jovens e adultos com deficiência mental e os processos de organização do pensamento ao realizar uma produção de texto. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas, congressos, simpósios e encontros de natureza científica. Os participantes poderão contar com a total garantia de sigilo em relação aos dados de sua identificação, como também terão liberdade em recusar ou retirar o consentimento na participação deste estudo.

EU,.....,(PAI
OU RESPONSÁVEL) APÓS TER LIDO E ENTENDIDO AS INFORMAÇÕES E ESCLARECIDO
TODAS AS MINHAS DÚVIDAS REFERENTES A ESTE ESTUDO COM A PESQUISADORA
JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, (QUE O (A) MEU
(MINHA) FILHO (A)), PARTICIPE DA
MESMA.

..... DATA:/...../.....

ASSINATURA (DO PESQUISADO OU RESPONSÁVEL) OU IMPRESSÃO DATILOSCOPIA.

EU, JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS, DECLARO QUE FORNECI TODAS AS
INFORMAÇÕES REFERENTES A PESQUISA AO PARTICIPANTE.

..... DATA:/...../.....

ASSINATURA

PESQUISADORA:

NOME: JOSEFA FÁTIMA DE SENA FREITAS TELEFONE 23533120 CEL99365075

ENDEREÇO: RUA BOGOTÁ 690, VILA MORANGUEIRINHA MARINGÁ - PARANÁ

FONE: 30293641.

APÊNDICE B – PAUTA DA REUNIÃO COM OS PAIS

Objetivo conhecer a trajetória escolar dos alunos até sua chegada ao CEEBJA?

1. O seu filho ou filha hoje está estudando no Ensino Fundamental – Segmento II - CEEBJA. Antes de chegar à 5ª série ele/ela frequentou outras escolas?
2. Ao iniciar sua vida em escolas, que idade ele/ela tinha quando frequentou sua primeira escola/instituição?
3. Na escola, eram realizadas algumas atividades escolares, a família conseguiu conhecer algumas delas?
4. A senhora/ senhor pode descrever o conteúdo aprendido pelo seu filho em cada uma das escolas que ele frequentava?
5. Por que as escolas eram escolhidas, o que fazia com que a senhora fizesse a matrícula de seu/sua filho/filha nessa escola?
6. Os professores das escolas nas quais seu/sua filho/filha frequentou alguma vez solicitaram sua ajuda na aprendizagem escolar de seu (a) filho(a)?
7. Qual a idade que ele/ela iniciou no CEEBJA, o que ocorreu nesse percurso antes de chegar à idade adulta?

APÊNDICE C – PAUTA DE REUNIÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Objetivo: Compreender os mecanismos utilizados para elaborar o pensamento em atividades individuais e coletivas de produção textual.

1. Você aceita participar de umas aulas no período da manhã nessa escola?
2. As aulas envolverão atividades de leitura e de escrita de uma forma diferente da que você estuda.
3. Fale um pouco de você para que possamos ficar amigoS. Se eu colocar um tema para você escrever o que você sentirá?
4. Você prefere trabalhar individualmente ou em grupo? Por quê?
5. Quais os temas que você prefere escrever? Por quê?
6. Como você prefere que o professor fale com você? Carinhosamente? Baixo? Alto?
7. Descreva o que você sente ao escrever um texto?
8. Você planeja a escrita? Como? Ou escreve simplesmente o que vem à sua cabeça.
9. Na disciplina de Língua Portuguesa, o que você mais gosta de fazer?