

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOVENS E ADULTOS EM ESCOLA ESPECIAL PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESCOLARIZAÇÃO EM DEBATE

MÍRIAM ELENA CESAR ALMEIDA

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. KÁTIA REGINA MORENO CAIADO

SOROCABA - SP
AGOSTO/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOVENS E ADULTOS EM ESCOLA ESPECIAL PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESCOLARIZAÇÃO EM DEBATE

MÍRIAM ELENA CESAR ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração:
Orientadora: Prof.^a Dr^a Kátia Regina Moreira Caiado

SOROCABA - SP
AGOSTO/2017

Almeida, Míriam Elena Cesar

Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate / Míriam Elena Cesar Almeida. -- 2017.
112 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Kátia Regina Moreno Caiado

Banca examinadora: Claudio Roberto Baptista, Izabella Mendes de Sant'Anna

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Alfabetização. 3. Escola Especial. I. Orientador.
II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOVENS E ADULTOS EM ESCOLA ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

INTELECTUAL: ESCOLARIZAÇÃO EM DEBATE

MÍRIAM ELENA CESAR ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Educação.

Aprovado em 31 de agosto de 2017.

Membros da Banca:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Regina Moreno Caiado
(Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba)

Examinador: Prof^o. Dr^o. Claudio Roberto Baptista
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Izabella Mendes de Sant'Anna
(Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba)

Sorocaba - SP
Agosto/2017

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todas as crianças e adolescentes com deficiência que fizeram parte da minha história. Em especial a Jean Caique Dias, Ricardo Ferreira Lorto, Regina Dias, Miguel e Layla Moreira pelo amor, exemplo de coragem e força. Estrelas que brilham pra toda eternidade

AGRADECIMENTOS

A gratidão nos remete às pessoas, aos lugares e aos momentos que foram importantes e significativos. Esse trabalho só foi possível, graças a múltiplos fatores, que entrelaçados me ajudaram nesse caminho.

Agradeço a Deus e ao Universo pela oportunidade de encontros com pessoas e situações, que me encorajaram e fizeram desse estudo uma construção viva e significativa. Dentre os encontros agradeço às crianças, aos jovens e aos adultos com deficiência, que participaram da minha história e que são os responsáveis por me fazer acreditar que o ser humano é muito mais do que aquilo que parece ser.

A minha orientadora e professora Kátia Regina Moreno Caiado que foi a minha referencia na graduação e que na pós graduação me acolheu, ensinou, acompanhou e acreditou na concretização desse trabalho, que muitas vezes pensei não conseguir.

Agradeço aos meus pais, que plantaram a semente da educação como instrumento de transformação, e através do amor e responsabilidade pela profissão me deram exemplos e me inspiraram.

Agradeço a minha filha Gabriela por todo amor, compreensão e presença.

Aos meus sobrinhos Renata, Juliana e Ariel por me ajudarem sempre que precisei e aos meus irmãos Geraldo, Flávia e Laura por serem presentes na minha vida.

Aos colegas do Núcleo Pedagógico: André Mazzini, Shirley Mayumi, Fábio Trevisan, Jorge Alves Costa, Adriana Lemes Catharino, Fernanda Mirim, Ed Couto e Márcia Munhoz, por participarem desde o início desse trabalho. Um agradecimento especial à Maria Emilia Delgado, Fátima Souza e Paula Stefany, por toda amizade, ajuda e presença na minha vida.

A Creche Especial Maria Claro e Escola Estadual Humberto de Campos pela oportunidade de compartilhar momentos de aprendizado e evolução com as crianças e os adolescentes.

Aos professores Prof. Dr. Cláudio Baptista e Profa. Dra. Izabella Mendes Santana pela participação e contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da UFSCAR Sorocaba por todo aprendizado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direto à Educação Especial, pelos momentos de estudo e aprendizado. Agradeço em especial, as queridas Patrícia, Anai, Mercia, Rute, e Teresa pelos laços de companheirismo, respeito e amizade construídos nesse percurso.

*Não aprendeu? Ensina. Não aprendeu? Ensina.
Não aprendeu? Ensina. Aprendeu? Agora ensina
outra coisa. É assim.*

(Miguel, 17 anos)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos analisar a condição de alfabetização de jovens e adultos, na escola especial para pessoas com deficiência intelectual e propor a reflexão acerca da finalidade educacional da escola especial. A base teórico-metodológica pauta-se na Pedagogia Histórica Crítica e seus fundamentos. Investigou-se a alfabetização por meio de amostras de escritas, produzidas a partir de lista de palavras ditadas pela pesquisadora, da escrita do nome e por perguntas orais acerca de conhecimento de dados pessoais, como nome completo e data do nascimento. A investigação foi realizada com alunos de duas escolas especiais, de um município localizado no interior do Estado de São Paulo. Os resultados mostram que os alunos matriculados há mais de cinco anos não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, conhecimento necessário para aprendizagem e desenvolvimento acadêmico e social. Revelam também que a escola especial não tem um planejamento pedagógico que atuem na promoção do conhecimento e que demonstrem possibilidades de avanço desses alunos. A pesquisa busca oferecer elementos para análise de uma realidade pautada num modelo de educação especial filantrópico, que resulta na exclusão social e escolar de sujeitos privados de apropriação de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação especial. Alfabetização. Deficiência mental. Deficiência Intelectual. Instituição Especializada. Escola Especial.

ABSTRACT

This assignment has the goals to analyze the literacy condition of youth and adults, enrolled in the special school for intellectual disability and propose a reflexion about the educational purpose of the special school. The theoretical methodology basis looks at the Historical and Critical Pedagogy and its fundamentals. It has been investigated the literacy by ways of writing samples, produced from a list of words dictated by the researcher, the writing of their name and by oral questions about their knowledge of personal data, such as their full name and date of birth. The investigation was produced with students of two special schools, from a municipality located in the interior of the São Paulo state. The results show that the students enrolled for more than five years didn't appropriate themselves of the system of alphabetical writing, necessary knowledge for learning and academical and social development. They also review that the special school doesn't have a pedagogical planning that act in the promotion of knowledge and that demonstrate possibilities of advancement of those students. The research looks into offering elements for the analysis of a reality ruled in a model of philanthropic special education, in which will result in the school and social exclusion of private subjects of knowledge appropriation.

Keywords: Special education. Literacy. Mental disability. Intellectual disability. Specialized institution. Special school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos – 1940-2010...	21
Figura 2 - Perfil da população brasileira.....	22
Figura 3 - Taxa populacional em relação aos tipos de deficiência.....	22
Figura 4 - Proporção da população quanto ao grau de severidade da deficiência....	23
Figura 5 - Número de pessoas com pelo menos uma das deficiências, por grupos de idade	23
Figura 6 - Pessoas com pelo menos uma das deficiências, por idade.....	24
Figura 7 - Percentual da população com 15 anos ou mais com pelo menos uma deficiência, considerando-se o nível de instrução.....	25
Figura 8 - Porcentagem de escolarização de indivíduos entre 6 e 14 anos com deficiência, por região	26
Figura 9 - Porcentagem de alfabetização de indivíduos de 15 anos ou mais com pelo menos uma deficiência, por região.....	27
Figura 10 - Taxas de matrículas de pessoas com deficiência intelectual na educação básica.....	28
Figura 11 - Matrículas em escolas especiais em comparação com escolas regulares (2003-2014).....	28
Figura 12 - Escolas modalidade educação especial São Paulo 2014.....	29
Figura 13 – Estágio pré-escrita.....	64
Figura 14 – Estágio pré-escrita.....	64
Figura 15 –Estágio pré-escrita.....	64
Figura 16 – Estágio atividade gráfica diferenciada.....	65
Figura 17 – Estágio atividade gráfica diferenciada.....	66
Figura 18 – Estágio escrita pictográfica.....	67
Figura 19 – Estágio escrita simbólica.....	68
Figura 20 – Estágio escrita simbólica.....	69
Figura 21 - Escrita de aluna da escola especial pesquisada.....	71
Figura 22 - Escrita de aluno da escola especial pesquisada.....	78
Figura 23 - Atestado médico – Escola A	82
Figura 24 - Relatório da equipe multidisciplinar – Escola A	83
Figura 25 - Escrita do primeiro nome.....	91
Figura 26 - Escrita do primeiro nome.....	91
Figura 27 - Escrita do primeiro nome	91
Figura 28 - Escrita do primeiro nome	91
Figura 29 - Amostra de escrita pré-instrumental.....	93
Figura 30 - Amostra de escrita pré-instrumental.....	93
Figura 31 - Amostra de escrita pré-instrumental.....	94
Figura 32 - Amostra de escrita pré-instrumental.....	94
Figura 33 - Amostra de escrita pré-instrumental.....	94
Figura 34 - Amostra de escrita diferenciada.....	95
Figura 35 - Amostra de escrita diferenciada.....	96
Figura 36 - Amostra de escrita diferenciada.....	96
Figura 37 - Amostra de escrita pictográfica.....	97
Figura 38 - Amostra de escrita pictográfica.....	97
Figura 39 - Amostra de escrita pictográfica.....	98
Figura 40 - Amostra de escrita simbólica.....	99
Figura 41 - Amostra de escrita simbólica.....	99

Figura 42 - Amostra de escrita simbólica.	100
Figura 43 - Amostra de escrita simbólica.	101
Figura 44 - Amostra de escrita simbólica.	101
Figura 45 - Amostra de escrita simbólica.	102
Figura 46 - Amostra de escrita simbólica.	102
Figura 47 - Amostra de escrita simbólica.	102
Figura 48 - Amostra de escrita simbólica.	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eventos do Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP)	17
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos – 1940-2010	20
Tabela 3 - Número de produções pesquisadas, por descritor.	32
Tabela 4 - Instituições de ensino de origem das produções científicas selecionadas.	33
Tabela 5 - Programas em que as pesquisas foram defendidas.	34
Tabela 6 - Pesquisas por nível de titulação.	34
Tabela 7 - Títulos das dissertações e teses selecionadas e suas respectivas temáticas.	35
Tabela 8 - Características das escolas A e B.	74
Tabela 9 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa.	80
Tabela 10 - Tempo permanência dos sujeitos participantes nas escolas pesquisadas	81
Tabela 11 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos – Escola A.	83
Tabela 12 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos – Escola A.	84
Tabela 13 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos - Escola B.	85
Tabela 14 - Resultado da Atividade Identidade: nome próprio.	87
Tabela 15 - Resultado da Atividade Identidade: idade.	88
Tabela 16 - Resultado da Atividade Identidade: data de nascimento.	89
Tabela 17 - Resultado da atividade identificação das letras do alfabeto.	90
Tabela 18 - Resultado da atividade escrita do próprio nome.	90
Tabela 19 - Estágios da escrita – Escola A.	103
Tabela 20 - Estágios da escrita – Escola B.	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação Pais Amigos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CID	Código Internacional de Doença
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DI	Deficiência Intelectual
EWLP	Programa Experimental de Alfabetização Mundial
IE	Instituições Especializadas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCEFA	Conferência Mundial Sobre Educação para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Alfabetização como direito fundamental	15
Indicadores de alfabetização no contexto brasileiro	20
Taxas de escolarização e alfabetização entre pessoas com deficiência	21
Indicadores de escolarização e alfabetização de pessoas com deficiência	24
Pesquisas sobre alfabetização de adolescentes e adultos com deficiência intelectual na escola especial	30
CAPÍTULO 1: ESCOLA REGULAR E ESCOLA ESPECIAL: CAMINHOS QUE NÃO SE CRUZAM	38
1.1 O ingresso da psicologia na escola	38
1.2 A função da escola a partir de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani	42
1.2.1 A escola na perspectiva de Gramsci	43
1.2.2 A escola na perspectiva de Dermeval Saviani	48
1.2.2. ALGUMAS REFLEXÕES	51
CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	54
2.1. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural	54
2.2 Estágios de desenvolvimento da linguagem escrita	61
CAPÍTULO 3: MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1 A pesquisa	72
3.2 Lócus de pesquisa: Escola Especial	72
3.2.1 Estrutura física	74
3.2.1.1 Escola A	75
3.2.1.2 Escola B	76
3.3 Sujeitos da pesquisa	80
3.4: Apresentação e análise dos dados	86
3.4.1 Atividade identidade	86
3.4.1.1 Atividade identidade: nome próprio	86
3.4.1.2 Atividade identidade: idade	87
3.4.1.3 Atividade identidade: data de nascimento	88
3.4.2 Atividades para conhecer o desenvolvimento da linguagem escrita	89
3.4.2.1 Atividade: identificação das letras do alfabeto.....	89
3.4.2.2 Atividade: escrita do próprio nome	90
3.4.2.3 Atividade: escrita de lista de palavras	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Fico cansada. Muito cansada. A cabeça cansa, você sabia? Você também faz força com a cabeça?

(Elaine¹, 16 anos)

Queria muito que ele aprendesse a ler e escrever. Mas já está com 19 anos e não sabe nem escrever o nome. Queria nem que fosse só para assinar o nome.

(Mãe de um aluno de escola especial)

A epígrafe desta Introdução nos revela que o analfabetismo deixa marcas na vida das pessoas que, durante anos, tentam e não conseguem se alfabetizar. Talvez não consigamos imaginar como é a vida sem ler, porém, essa realidade é comprovada por dados estatísticos que revelam não apenas números preocupantes, mas também a precariedade e a desigualdade social, econômica e de direitos que afetam inúmeras pessoas.

O fracasso escolar de pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual é justificado pela própria deficiência, o que faz com que esses indivíduos sejam estigmatizados em decorrência da suposta incapacidade e da impossibilidade de serem bem-sucedidos no processo de aprendizagem.

Essa visão limitadora muitas vezes se reflete nos atendimentos e serviços oferecidos pela própria escola. Convivemos com a idéia de que o simples acesso ao ambiente escolar significa a inserção de pessoas com deficiência intelectual no processo de aprendizagem, que nem sempre se verifica. O desafio está em garantir a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Durante 24 anos atuo na área da educação especial, particularmente, no campo da alfabetização de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Por 21 anos, atuei como professora de alunos com deficiência intelectual na rede estadual de ensino e, por 12 anos, atuei como pedagoga e coordenadora de uma instituição cujo atendimento destinava-se a crianças e adolescentes com deficiência múltipla.

¹ Aluna com 8 anos de permanência na Escola B e com laudo de deficiência intelectual leve.

Durante os anos de convivência diária com crianças e adolescentes, aprendi que a deficiência não é sinônimo de impossibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Na verdade, o limite está nas barreiras físicas, metodológicas e atitudinais. A aprendizagem é possível, desde que haja condições adequadas para que ela ocorra.

Cinco anos antes de ser coordenadora da instituição mencionada, atuei como pedagoga em uma brinquedoteca, onde atendia crianças com deficiência múltipla. Ao longo do trabalho pedagógico, muitas crianças foram encaminhadas para a escola; realizava o acompanhamento e o atendimento para ajudá-las nas dificuldades. Nesse período, por volta do ano 2000, várias crianças foram alfabetizadas. Na escola regular, encontraram muitas barreiras, mas continuaram mesmo assim. A cada ano, o número de encaminhamentos aumentava. Para essas crianças, a escola regular foi algo positivo. Em contrapartida, crianças que foram privadas de frequentar a escola regular continuaram na escola especial e alheias à aprendizagem.

Em 2012, passei a atuar como professora coordenadora do núcleo pedagógico da educação especial da Diretoria de Ensino de um município do interior de São Paulo, função que me permitiu acompanhar, de forma mais abrangente, ações e atividades direcionadas a alunos com deficiência, seja no ensino regular, seja em instituições especializadas. Em decorrência da própria função de coordenadora e em virtude das dúvidas que surgiam em relação ao atendimento nas escolas especiais, realizei várias visitas a unidades escolares e realizei avaliações pedagógicas de alunos com deficiência intelectual, alguns matriculados e outros egressos de instituições filantrópicas.

Nas atividades de escrita e leitura, especificamente, me deparei com um número elevado de alunos analfabetos em todas as escolas especiais. Diante dos signos gráficos representados pelos alunos, fiquei indignada com a negação da possibilidade de aprendizagem a esses sujeitos. Assim, senti necessidade de conhecer e compreender as condições de alfabetização de alunos adolescentes e adultos matriculados na escola especial. Como Saviani (2009, p.13) ressalta, “a essência do problema é a necessidade”, e complementa:

Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber eis-me, então diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que

precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 2009, p.14).

A constatação dessa necessidade me fez iniciar este estudo. Parti, então, na busca do conhecimento que me possibilitaria compreender mais amplamente o contexto da escola especial.

Assim, deparei-me, em um primeiro momento, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Destacando o primeiro artigo do documento, temos a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006).

As barreiras às quais o documento se refere estão relacionadas à dimensão social. Nessa direção, Caiado (2009, p. 333) esclarece que

[...] o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias para ensiná-la; a pessoa cega vive da assistência, porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho (CAIADO, 2009, p. 333).

Desta forma, a escola deve promover a acessibilidade em todas as dimensões.

Segundo, Saviani (2011), a escola é instituição social cujo papel específico consiste em propiciar o acesso da população ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e é necessário às novas gerações (MARSIGLIA, 2010). Sendo assim, a escola deve promover o acesso à aprendizagem também para alunos com deficiência, eliminando as barreiras físicas, instrumentais, metodológicas e atitudinais.

Considerando o que foi exposto, tenho como objetivos neste estudo: analisar a condição de alfabetização de jovens e adultos, na escola especial para pessoas com deficiência intelectual e refletir acerca da finalidade educacional da escola especial.

Assim, acredito que, este estudo reveste-se de relevância social e científica. A relevância social relaciona-se ao fato de, segundo indicadores sociais, o

analfabetismo ser uma realidade no contexto brasileiro, em que a vulnerabilidade atinge indivíduos menos favorecidos do ponto de vista econômico e pessoas com deficiência.

Já a relevância científica se faz notar em decorrência da escassez de pesquisas relacionadas ao tema, o que justifica o estudo que será apresentado mais adiante nessa seção. Ao buscar estudos científicos na área, foram encontrados apenas dois trabalhos: *Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial*, dissertação de mestrado concluída em 2004, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e *Procedimentos didáticos- metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada*, dissertação de mestrado concluída em 2007, na Universidade Federal de Uberlândia. Assim, nota-se que há um silêncio em relação ao aprendizado e à alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto da escola especial.

Durante a exposição do meu trabalho trago excertos de relatos de alunos, que durante a pesquisa contribuíram para a minha reflexão enquanto pesquisadora. Isso possibilitará ao leitor a identificação da importância da escola para esses sujeitos, assim como também complementar a apresentação teórica e a dos dados coletados nesse estudo. Para preservar a identidade dos alunos durante os diálogos, os nomes foram alterados.

Alfabetização como direito fundamental

Tenho muita vontade de aprender. Sabe, eu vejo a lousa, lápis, caneta, caderno, palavras e faço força, mas não consigo. Você me ajuda?

(Rafael,² 16 anos)

A escrita está presente em todas as esferas da sociedade, principalmente no âmbito urbano. Está nos livros das bibliotecas e nas mensagens de uma igreja, nos receituários médicos e na intimação judicial, na certidão de nascimento e na lápide de um ente querido. Os espaços sociais são letrados, por isso se faz necessária à

² Aluno com 8 anos de permanência na Escola B. Possui laudo de deficiência intelectual

apropriação da escrita e da leitura dos códigos desenvolvidos cultural e historicamente, e incorporados institucionalmente.

Apesar dos avanços e das múltiplas possibilidades de utilização dos signos gráficos como instrumentos fundamentais para comunicação, aprendizagem e conhecimento, deparamo-nos, ainda, com um número significativamente elevado de pessoas que não fazem uso social da leitura e da escrita, nem as dominam.

Segundo o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2016*³, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a taxa de analfabetismo global em 2015 foi de 15%, ou seja, havia 758 milhões de adultos não alfabetizados no mundo. A proporção é maior entre populações mais pobres, assim, a ausência de alfabetização torna-se uma marca da pobreza. Esse panorama contribui para que pessoas continuem em condições miseráveis e vulneráveis a violência, doenças e, conseqüentemente, marginalização e exclusão social.

Segundo Saviani (2008), a escassez de recursos financeiros na área da educação e a descontinuidade de políticas educacionais estão presentes desde o Brasil colônia, quando as primeiras ações educativas eram realizadas por parte dos jesuítas, refletindo na fragilidade do sistema educacional brasileiro e se materializando nos índices de analfabetismo e no não cumprimento de metas estabelecidas.

Na Constituição de 1988, ficaram determinados os índices de repasses de recursos tributários à educação: 18% para União e 25% para Estados e Municípios. No entanto, essa determinação tem sido desrespeitada, conforme explica Saviani (2008, p. 10):

[...] como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à 'receita resultante de impostos', além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra 'imposto', mas utilizando o termo 'contribuição', como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação.

³Esse documento apresenta os resultados obtidos após o estabelecimento do Marco de Ação de Dakar, compromisso assumido por 164 nações durante o **Fórum Mundial de Dakar**, no Senegal, que aconteceu em 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

O autor destaca também a descontinuidade das reformas políticas como fator de resistência para manutenção da educação pública. Para Saviani (2008, p. 11),

... outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Em um contexto mais amplo, a educação é uma preocupação mundial mencionada como prioridade em alguns documentos e relatórios oriundos de encontros e conferências promovidos por órgãos internacionais como ONU e UNESCO (Tabela 1). Apesar das discussões que envolvem o enfrentamento do analfabetismo, interesses econômicos e políticos acabam por se sobrepor às necessidades educacionais e se refletem nos resultados em relação à superação do analfabetismo ainda insuficientes, principalmente em regiões mais pobres e vulneráveis.

Tabela 1 - Eventos do Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP)

Nome	Ano/período	Local
Congresso Mundial de Ministros da Educação Sobre a Erradicação do Analfabetismo	1965	Teerã, Irã
Estabelecido Dia Internacional da Alfabetização (8 de setembro)	1965	-
Simpósio Internacional sobre Alfabetização	1975	Persépolis, Irã
Confinteia V	1977	Hamburgo, Alemanha
Ano Internacional da Alfabetização (AIA)	1990	-
Conferência Mundial Sobre Educação para Todos	1990	Jomtien, Tailândia
Fórum Mundial de Educação	2000	Dakar, Senegal
Década das Nações Unidas para a Alfabetização	2003-2012	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro encontro internacional promovido pela UNESCO, o Congresso Mundial de Ministros da Educação Sobre a Erradicação do Analfabetismo, ocorreu em 1965, em Teerã. Nesse evento, a alfabetização foi considerada fundamental no treinamento para o trabalho e no aumento de produtividade. Visando atender a essa necessidade econômica, foi lançado em 11 países, por um período de cinco anos, o Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP), com enfoque funcional vinculado à necessidade de desenvolvimento econômico nacional. O encontro de Teerã criou também o Dia Internacional da Alfabetização, que passou a ser comemorado em 8 de setembro. Após esse congresso, foram realizados outros encontros cuja pauta principal foi a alfabetização e a erradicação do analfabetismo.

Dez anos depois, em Persépolis, ocorreu o Simpósio Internacional sobre Alfabetização, evento que, embora fundamentado na importância da relação da alfabetização com o desenvolvimento econômico, reafirmou a alfabetização como direito humano fundamental.

Em 1977, foi realizada em Hamburgo a Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), promovida pela UNESCO em parceria com 13 organismos. Nesse evento, definiu-se a alfabetização em termos mais amplos, conforme texto da publicação *Alfabetização como liberdade*:

A Declaração de Hamburgo [...] definiu a alfabetização em termos amplos, como consistindo 'no conhecimento e nas habilidades básicas necessários a todos num mundo em rápida transformação', como 'um direito humano fundamental' e como uma capacidade necessária em si mesma, e 'um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida'. [...] a alfabetização foi colocada no contexto da educação de adultos, do aprendizado por toda a vida e da sociedade do aprendizado (UNESCO, 2003, p. 8-9).

Por iniciativa dos estados-membros da UNESCO, 1990 foi instituído como o Ano Internacional da Alfabetização, também adotado pela Assembleia Geral da ONU. A meta era mobilizar parceiros na luta por uma sociedade plenamente alfabetizada.

A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (WCEFA) ocorreu no mesmo ano em Jomtien, Tailândia, e teve como foco a educação básica. A alfabetização foi destacada como recurso fundamental para a aprendizagem e importante tanto nas questões da escolarização para crianças como nos programas de educação de adultos. A WCEFA foi patrocinada por cinco órgãos internacionais: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNESCO, Fundo

das Nações Unidas para a População (FNUAP), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial, “marcando, assim, um novo enfoque multilateral à educação básica” (UNESCO, 2003, p. 32).

Em 2000, em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação ensejou uma complexa avaliação da situação da educação básica que revelou que as metas de Jomtien não haviam sido alcançadas. Em relação à alfabetização, os dados mostraram que em dez anos o índice de alfabetização havia aumentado 5%, ou seja, nos

“... dez anos anteriores, o índice global de alfabetização de adultos em todo o mundo havia aumentado de 75% para 80%. No entanto, o número absoluto de adultos analfabetos havia apresentado apenas um ligeiro decréscimo, de 879 milhões para 861 milhões” (UNESCO, 2003, p. 33).

A Assembléia Geral da ONU, em sua quinquagésima sexta sessão, adotou a Resolução nº 56/116, de 19 de dezembro de 2001, por meio da qual intitulou o período de 2003 a 2012 como a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos”, cujo objetivo principal era proporcionar educação para todos. As ações e metas dessa ação envolviam grupos populacionais que deveriam ter atendimento prioritário, a saber:

- jovens e adultos não-alfabetizados, principalmente mulheres que não puderam adquirir as habilidades necessárias para fazer uso da alfabetização em benefício de seu desenvolvimento pessoal e para melhorar sua qualidade de vida;
- crianças e jovens que se encontram fora da escola, em especial meninas, adolescentes do sexo feminino e mulheres jovens;
- crianças que freqüentam a escola, mas não têm acesso a ensino de qualidade, para que elas não venham a se somar ao contingente de adultos não-alfabetizados.

Dentre os grupos prioritários mencionados acima, alguns, em situação de maior desvantagem, exigem atenção especial, principalmente as minorias lingüísticas e étnicas, as populações indígenas, os migrantes, os refugiados, as pessoas portadoras de deficiências, os idosos e as crianças em idade pré-escolar – em especial aquelas que têm pouco ou nenhum acesso a cuidados e educação no decorrer dos primeiros anos da infância (ONU, 2003, p. 56).

A alfabetização e a erradicação do analfabetismo também foram indicadas como metas a serem alcançadas em um período de 15 anos. Em 2015, deveria haver um aumento “... de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, bem como acesso igualitário à educação básica e à educação continuada para todos os adultos” (UNICEF, 2003, p. 56).

Como observado, a preocupação com a alfabetização esteve presente em várias discussões internacionais e hoje ainda é um desafio promovê-la, especialmente no caso de populações vulneráveis. Os números demonstram que, apesar dos avanços, o analfabetismo é uma realidade.

Indicadores de alfabetização no contexto brasileiro

Com base em dados oficiais, podemos observar a evolução da alfabetização no contexto brasileiro entre a população com 15 anos ou mais; os números aumentam na população com algum tipo de deficiência. A Tabela 2 e a Figura 1, apresentadas a seguir, evidenciam dados relacionados ao analfabetismo no Brasil.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos – 1940-2010

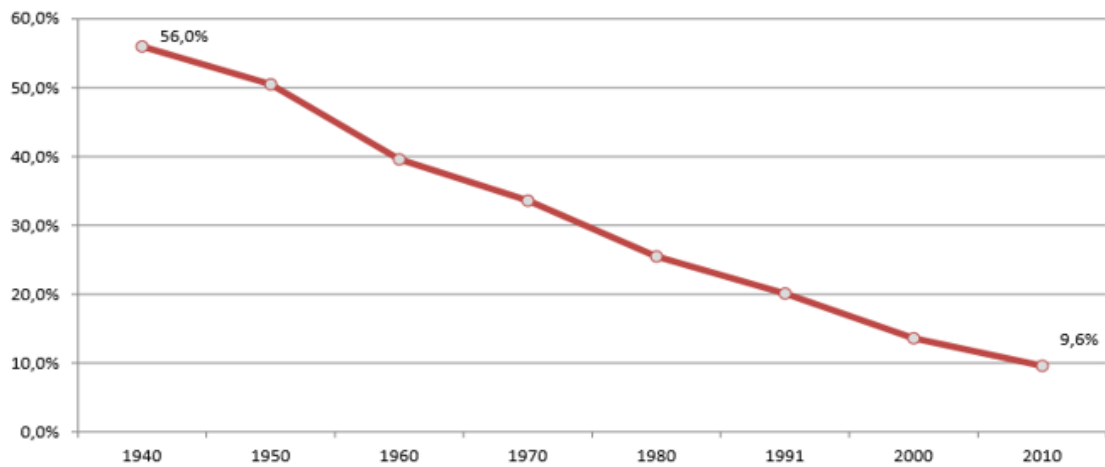
Dados	Taxa de analfabetismo (%)
1940	56,2
1950	50,5
1960	39,6
1970	33,6
1980	25,5
1991	20,1
2000	13,6
2010	9,6

Fonte: IBGE (2010).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, nota-se que o analfabetismo caiu quase 50 pontos percentuais desde 1940, chegando a 9,6 % da população em 2010.

Na Figura 1, observamos uma queda constante e linear, com pequenas alterações entre as décadas. Isso indica que as políticas públicas implantadas nesse período fizeram com que a queda se mantivesse constante, porém não há dados que mostrem um período que tenha ocorrido impacto realmente significativo.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos – 1940-2010.



Fonte: IBGE (2010).

A seguir, apresento dados estatísticos relacionados à população de pessoas com deficiência no tocante a escolarização e alfabetização.

Taxas de escolarização e alfabetização entre pessoas com deficiência

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o Brasil tinha 190.732.694 de habitantes, desses, 45.606.048 declararam ter algum tipo de deficiência, 23,9% da população total. Os dados também indicaram que entre a população de indivíduos com deficiência, 25.800.681 (26,5%) eram mulheres e 19.805.367 (21,2%), homens. Em relação à localização habitacional, 38.473.702 vivem em áreas urbanas; 7.132.347, em áreas rurais (Figura 2).

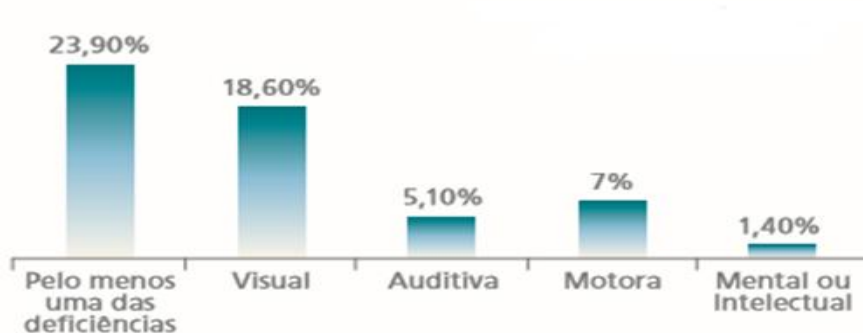
Figura 2 - Perfil da população brasileira.



Fonte: IBGE(2010).

Entre as deficiências, a de maior incidência é a visual, que afeta 18,60% da população brasileira. Em seguida, temos a deficiência motora (7%), a deficiência auditiva (5,10%) e a deficiência intelectual, com menor índice (1,40%).

Figura 3 - Taxa populacional em relação aos tipos de deficiência.



Fonte: IBGE (2010).

As deficiências permanentes foram declaradas de acordo com o grau de severidade, considerando-se os seguintes critérios, em relação à realização de uma atividade: não consegue de modo algum, grande dificuldade e alguma dificuldade. Destacamos que o público-alvo das políticas públicas são pessoas que apresentam deficiência severa, identificadas com base nas respostas positivas às perguntas “tem grande dificuldade” e “não consegue de modo algum”.

A Figura 4 explicita os dados referentes à população que apresenta algum tipo de deficiência severa; dos 45.606.048 de pessoas com deficiência, 1,6% delas

são totalmente cegas, 7,6% são totalmente surdas e 1,62% não conseguem se locomover.

Figura 4 - Proporção da população quanto ao grau de severidade da deficiência.

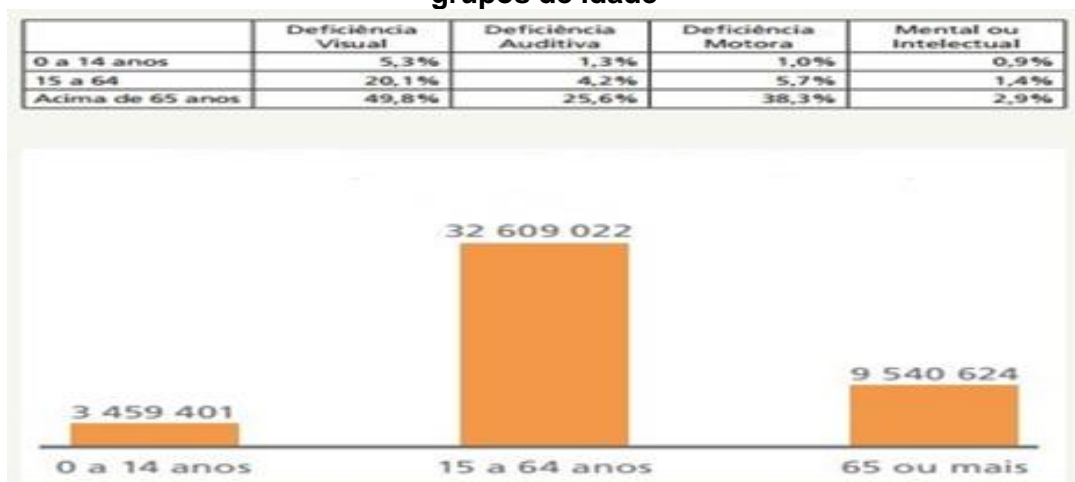


Fonte: IBGE (2010).

De acordo com dados do IBGE (2010), as deficiências de menor gravidade representam a maior incidência, contabilizando 15,6% do total de 23,9% das pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência.

Em relação à idade, os grupos foram divididos nas seguintes faixas etárias: 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e 65 anos ou mais (Figura 5).

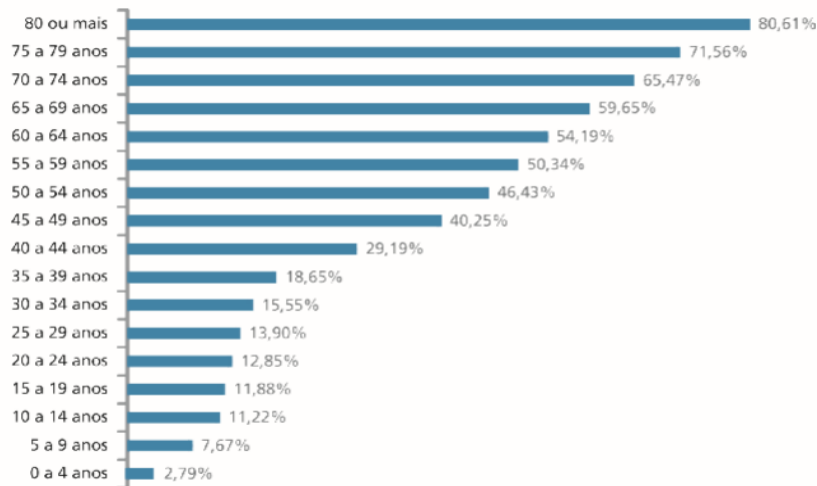
Figura 5 - Número de pessoas com pelo menos uma das deficiências, por grupos de idade



Fonte: IBGE (2010).

A Figura 6 mostra que a maior população de indivíduos com deficiência está no grupo etário de 15 anos a 64 anos e o gráfico da Figura 6 indica, ainda, que a probabilidade de um indivíduo ter uma deficiência aumenta com a idade.

Figura 6 - Pessoas com pelo menos uma das deficiências, por idade.



Fonte: IBGE (2010).

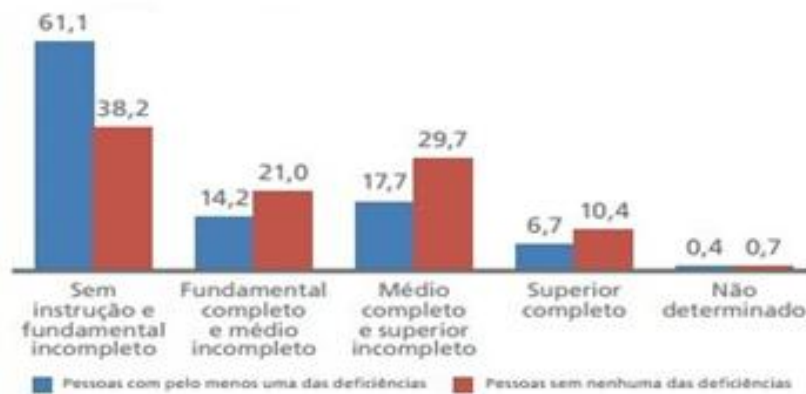
A seguir, apresento dados referentes à escolarização e alfabetização de pessoas com deficiência, especialmente aqueles com 15 anos ou mais.

Indicadores de escolarização e alfabetização de pessoas com deficiência

O direito à educação é inquestionável, garantido por lei e assunto prioritário de convenções internacionais, conforme pontuado anteriormente. A alfabetização, essencial para aquisição de outros conhecimentos, é preocupação mundial, porém a taxa de analfabetismo ainda é preocupante e sinaliza a ineficiência dos sistemas educacionais. Nesse contexto, o índice de alfabetização entre pessoas com deficiência é inferior ao restante da população.

Na sequência, apresento dados do IBGE (2010) relativos à alfabetização e escolarização de pessoas com deficiência (Figura 7).

Figura 7 - Percentual da população com 15 anos ou mais com pelo menos uma deficiência, considerando-se o nível de instrução.



Fonte: IBGE (2010).

Na Figura 7, temos a distribuição percentual da população com 15 anos de idade ou mais, conforme nível de instrução e deficiência. Pode-se observar pelos números, que o nível de instrução é baixo, principalmente entre aqueles identificados com ao menos uma deficiência: mais da metade, 61,1%, não possui instrução ou ensino fundamental completo em comparação a 38,2% de pessoas sem nenhuma deficiência.

O percentual de indivíduos com ensino fundamental completo e médio incompleto é 21% da população sem deficiência e 14,2% para aqueles com deficiência. Já em relação aos níveis médio completo e superior incompleto, os dados da população sem deficiência referem-se a 29,7% e, da população com alguma deficiência, a 17,7%. A respeito do nível superior completo, entre a população sem deficiência, 10,4% das pessoas terminaram o ensino superior e, entre a população com alguma deficiência, 6,7% completaram essa etapa de escolaridade.

Há diferenças relacionadas a níveis de instrução conforme as regiões do Brasil (Figura 8).

Figura 8 - Porcentagem de escolarização de indivíduos entre 6 e 14 anos com deficiência, por região

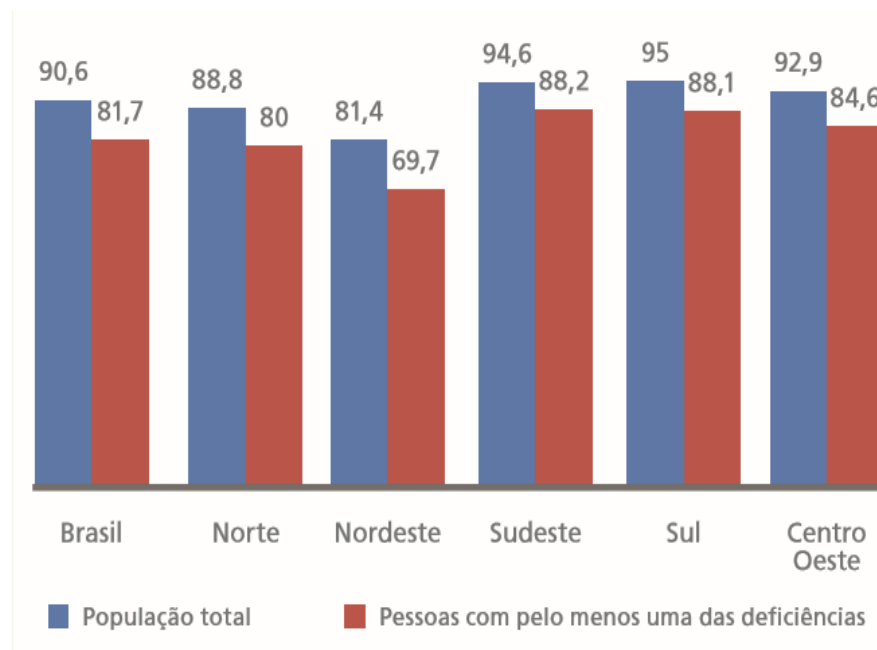


Fonte: IBGE (2010).

Como podemos notar, há uma pequena diferença entre as porcentagens, de acordo com a região, apesar de as porcentagens de pessoas com deficiência serem sempre menores que aquelas da população em geral. A taxa de escolarização média no Brasil é de 96,9% para pessoas sem nenhuma deficiência e de 95,1% para pessoas com pelo menos uma das deficiências. As regiões que apresentam maior diferença entre os índices são Sul e Sudeste, com 2,4% e 2%, respectivamente.

A seguir, apresento um comparativo entre as taxas de alfabetização referentes a pessoas com deficiência e a pessoas sem deficiência, conforme a região.

Figura 9 - Porcentagem de alfabetização de indivíduos de 15 anos ou mais com pelo menos uma deficiência, por região



Fonte: IBGE (2010).

De acordo com os dados do IBGE de 2010, a taxa de alfabetização de indivíduos de 15 anos ou mais, com pelo menos uma deficiência, foi estimada em 81,7%; a média de alfabetização da população total chegou a 90,6%.

Comparativamente, ao observarmos as taxas de alfabetização por região, notamos que o percentual de indivíduos com pelo uma deficiência é sempre inferior ao percentual da população total, isso indica que a deficiência é uma das variáveis que influenciam nos índices de alfabetização.

Com base nos dados apresentados, examinei as taxas de matrículas na educação básica em relação a alunos com 15 anos ou mais e que apresentam deficiência intelectual.

Figura 10 - Taxas de matrículas de pessoas com deficiência intelectual na educação básica.



Fonte: MEC/INEP (2014)

Segundo os dados apresentados (Figura 10), pode-se verificar que, desde 2008, o número total de matrículas vem aumentando; houve um salto de 301.673 para 611.917, em 2014. Ao observar as classes especiais e as classes comuns, temos aumento de matrículas em classes comuns e declínio em classes especiais.

Figura 11 - Matrículas em escolas especiais em comparação com escolas regulares (2003-2014).



Fonte: MEC/Inep (2014).

Os dados apresentados na Figura 11 mostram o declínio de matrículas nas escolas especiais; em 2003, essas escolas representavam 71% do total de

matrículas. Já as matrículas em escolas regulares passaram a representar, em 2014, 79% do total, um aumento de 50% em relação a 2003.

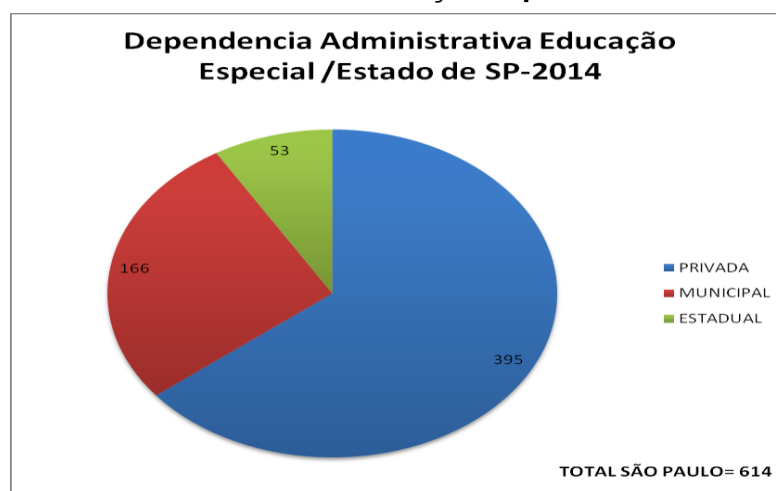
Ao examinar as figuras 10 e 11, constata-se que as políticas públicas de educação inclusiva influenciaram no que se refere ao acesso de alunos com deficiência intelectual na escola regular.

Embora os números demonstrem aumento quantitativo de matrículas no ensino regular, é necessário refletir acerca da permanência e aprendizagem de todos os alunos. O acesso não pode ser limitado à matrícula, é preciso que o aluno seja incluído, efetivamente, na escola como local de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar do aumento de matrículas dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, as instituições especializadas continuam com força política e com um número significativo de matrículas de alunos em caráter exclusivo em escola especial.

Segundo o Data Escola Brasil, em 2014 havia em nível nacional 3.829 escolas que ofertavam o ensino de modalidade de educação especial exclusiva em classes especiais ou escolas especiais, tendo no Estado de São Paulo um total de 614 escolas (Figura 12) nessa modalidade, representando 15,67% do contingente nacional. Essas escolas são, na maioria, de dependência administrativa privada e filantrópica (395), em seguida de dependência municipal (166), sendo em menor quantidade as de dependência administrativa estadual (53) e, por fim, não possuindo nenhuma federal.

Figura 12 - Escolas modalidade educação especial São Paulo 2014



Fonte: DATA ESCOLA BRASIL, 2016.

A modalidade de educação especial exclusiva é presente no Estado de São Paulo nas escolas especiais ou em classes especiais que funcionam em escolas de ensino regular.

Ainda segundo os dados coletados no Data Escola Brasil, em 2014 encontramos 481 escolas especiais sendo: 395 privadas, 86 na dependência administrativa municipal e nenhuma de dependência administrativa estadual. As classes especiais que funcionam dentro da escola regular totalizam 133 (80 municipais e 53 estaduais). Na rede estadual do Estado de São Paulo, a nomenclatura de classe especial mudou em 2011 para Classe Regida por Professor Especializado (CRPE).

Conforme estudo apresentado à educação especial na modalidade exclusiva continua com força política e social.

Pesquisas sobre alfabetização de adolescentes e adultos com deficiência intelectual na escola especial

A educação é um direito social fundamental, garantido e assegurado por leis, decretos e declarações, como observamos anteriormente. Segundo o disposto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é um dos direitos fundamentais dos cidadãos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL,1988).

Segundo Ferraro (2008, p. 280), o mesmo dispositivo legal, nos artigos 205 e 208⁴, “elevou a educação à categoria de direito público e, para a criança e o

⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. §1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. §2º - O não-oferecimento do ensino

adolescente, a educação fundamental ao nível de direito público subjetivo e indisponível”. Assim, a educação é garantida como um direito de todos e o ensino deve ser oferecido obrigatoriamente pelo Estado.

Para Saviani (2011), a educação escolar tem caráter específico e central na sociedade. Como o estudioso pontua, o

[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Uma vez que a escola é onde a educação deve ter lugar como direito e que deve ser instrumento para a aprendizagem e elevação humana, é importante refletirmos sobre a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Um dos indicadores que revela a funcionalidade do sistema escolar é a alfabetização, considerando-se não apenas o índice de alfabetizados e de analfabetos, mas também que a apropriação da leitura e da escrita é um recurso fundamental para a aquisição dos conhecimentos escolares.

Ao passo que a alfabetização é o ponto de partida indispensável para o sucesso escolar, o analfabetismo pode ser o ponto de partida para a evasão escolar, para a exclusão e para o fortalecimento da desigualdade social e da pobreza.

Fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento é dever de todas as modalidades de ensino, independentemente das condições físicas, intelectuais ou sociais do indivíduo. Assim, a escola deve ser o local de aprendizagem também para as pessoas com deficiência intelectual, que devem ter garantido o direito à educação.

Ferraro (2008) observa que o não cumprimento dos direitos sociais por parte do Estado resulta em dívida pública social. Esses direitos não são cobrados pelos seus credores: crianças, jovens e adultos que não se apropriaram nem mesmo da leitura e da escrita. Para o pesquisador, tratar da

[...] dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado

obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. §3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições – a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço – que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade (FERRARO, 2008, p. 275).

A verificação da apropriação do conhecimento das pessoas com deficiência intelectual no espaço da escola especial se faz necessária, pois, pelos níveis de alfabetização elencados anteriormente, podemos dimensionar o acesso e as oportunidades ofertadas a esses alunos, que, como muitos brasileiros, são credores de uma dívida social que os coloca em posição de desvantagem e exclusão.

A fim de verificar como é tratada a problemática da alfabetização de adolescentes e adultos na escola especial para alunos com deficiência intelectual, foi realizada à busca de produções acadêmicas sobre esse tema. Em um primeiro momento, realizou-se o levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ utilizando descritores específicos que conduzisse a pesquisas que pudesse ir ao encontro de necessidade do estudo. Essa busca resultou em 37 produções sobre o tema, como explicitado na Tabela 3.

Tabela 3 –Número de produções pesquisadas, por descritor.

Descritor	Total
Alfabetização e deficiência mental	16
Alfabetização e deficiência intelectual	15
Aprendizagem e deficiência mental	02
Aprendizagem e deficiência intelectual	04
Escolarização e deficiência mental	0
Escolarização e deficiência intelectual	0
Total de produções	37

Fonte: Elaborado pela autora.

A diversidade de descritores aumentou a probabilidade de encontrar produções científicas sobre alfabetização de alunos com deficiência intelectual na

⁵ Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

escola especial. Após a leitura dos resumos, foi constatado que algumas pesquisas abordavam a escolarização do aluno com deficiência intelectual, mas não com foco na alfabetização, além disso, a maior parte das pesquisas foi desenvolvida ou na escola regular ou no contexto da educação de jovens e adultos; poucos estudos haviam explorado o contexto da escola especial.

Por meio desse procedimento, foram descartadas as produções que estavam em duplicidade, às existentes em mais de um descritor e aquelas que tratavam de temas próximos, não especificamente do que buscava.

Posteriormente, foram selecionadas nove produções, cujo objeto de estudo era alfabetização de alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional. A pesquisa foi realizada sem delimitar um intervalo de produção, assim, o estudo mais antigo que foi registrado data de 1993, o mais recente, de 2015.

Na Tabela 4, elencamos as instituições de ensino superior em que as produções foram desenvolvidas. As nove pesquisas selecionadas são originárias de sete instituições de ensino. Com relação à localização geográfica, a região Sudeste foi a que mais produziu trabalhos (sete), seguida da região Sul (dois).

Tabela 4 - Instituições de ensino de origem das produções científicas selecionadas.

IES	Âmbito	Estado	Região	Produções
UFRGS	Federal	Rio Grande do Sul	Sul	1
UFSCAR	Federal	São Paulo	Sudeste	1
UFU	Federal	Minas Gerais	Sudeste	2
FGV	Privada	Rio de Janeiro	Sudeste	1
MACKENZIE	Privada	São Paulo	Sudeste	2
PUC-RS	Privada	Rio Grande do Sul	Sul	1
PUC-SP	Privada	São Paulo	Sudeste	1
Total				9

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da Tabela 5 referem-se às áreas do conhecimento às quais as produções pertenciam. Os programas da área de Educação concentraram o maior

número de produções sobre o tema, porém identificamos trabalhos em programas de Psicologia, demonstrando que, mesmo em proporções reduzidas, o tema também é abordado em outras áreas do conhecimento.

Tabela 5 - Programas em que as pesquisas foram defendidas.

Programa	Quantidade
Educação	7
Psicologia	2
Total	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 6, temos as produções selecionadas, por nível de titulação. Notamos a predominância de dissertações de mestrado (8), e apenas uma tese de doutorado. Essa diferença, segundo Bueno (2010), pode ser decorrente do maior número de programas de mestrado no país e também do tempo mais amplo para o desenvolvimento da pesquisa em nível de doutorado.

Tabela 6 - Pesquisas por nível de titulação.

Nível	Produções
Mestrado	8
Doutorado	1
Total	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura minuciosa dos trabalhos, estabeleceu-se cinco temáticas nas quais eles foram distribuídos. Notamos que, apesar de deficiência intelectual e alfabetização serem assuntos abordados nos estudos selecionados, estavam dispersos, e o enfoque era diferente daquele adotado nesta investigação.

Como podemos observar na Tabela 7, apenas duas pesquisas versam sobre deficiência intelectual e alfabetização na escola especial.

Tabela 7 - Títulos das dissertações e teses selecionadas e suas respectivas temáticas.

Título	Temática	Ano
Leitura e consciência fonológica na deficiência mental: intervenção com o programa “Alfabetização Fônica Computadorizada”	Ensino Informatizado	2006
Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental	EJA	2007
Procedimentos didáticos metodológicos utilizados por professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada	Escola especial	2002
Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas	Síndrome de Down	2015
Imagens para além do olhar: escritas possíveis nas escolas especiais	Escola especial	2004
Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora	Inclusão no ensino regular	2009
O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas deficientes mentais em Macapá	Inclusão no ensino regular	1993
Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	Ensino Informatizado	2008
Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual	Ensino Informatizado	2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 7 demonstram que, embora a escolarização seja debatida, a alfabetização ainda é pouco discutida nas produções científicas. Das produções analisadas, dois trabalhos focam em alfabetização na escola especial, com eixos diferentes de análise.

Lima (2002) desenvolveu sua pesquisa no âmbito da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com alunos em processo de alfabetização. Seu objetivo era identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados no processo de alfabetização de alunos com deficiência mental. Para a realização desse estudo, foram selecionados cinco sujeitos de pesquisa, alunos da APAE. A pesquisadora constatou que os procedimentos didáticos da APAE estão embasados na perspectiva tradicional de ensino e aponta que os resultados demonstram a necessidade de encaminhamento metodológico diferenciado que possibilite o conhecimento além do concreto, estimulando a representação simbólica.

A segunda pesquisa relativa à alfabetização de alunos com deficiência mental na escola especial refere-se à análise das concepções elaboradas pelos alunos na aquisição do sistema de escrita no contexto da escola especial. Ferreira (2004) selecionou nove sujeitos de pesquisa, alunos em processo de aquisição de leitura e escrita. A pesquisadora demonstrou a importância da intervenção e de vivências significativas como possibilidades para os alunos apropriarem-se da leitura e da escrita

Após análise dos resultados das pesquisas selecionadas, percebe-se que os estudos sobre alfabetização de alunos com deficiência intelectual na escola especial são escassos e com propostas dispersas. Existe certo silêncio em relação a essa temática.

Embora a inclusão de alunos com deficiência intelectual tenha aumentado nos últimos anos em decorrência de políticas e legislações que lhes garantem o acesso ao ensino regular, a escola especial, segundo o senso comum, ainda é o local legitimado como escola para esses indivíduos.

Dado ao que foi exposto, entende-se que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola especial é pouco explorado como objeto de pesquisas acadêmicas. Dessa forma, a meu ver, esta investigação reveste-se de relevância social e científica, pois possibilita a reflexão e a problematização em relação às práticas educativas presentes em contextos educacionais que envolvem alunos com deficiência intelectual.

Este trabalho foi organizado em três capítulos de modo a possibilitar a compreensão da função da escola, os processos do desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e a apresentação dos dados coletados na pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “Escola regular e especial: caminhos que não se cruzam”, apresenta o ingresso da psicologia no contexto escolar e problematiza a função da escola pela perspectiva de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani.

No segundo capítulo, intitulado “Desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da psicologia histórico cultural” apresenta os fundamentos desse campo teórico e os estágios do desenvolvimento da linguagem escrita, a partir dos estudos de Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev.

O terceiro capítulo, intitulado “Método e procedimentos metodológicos”, aborda o caminho da pesquisa e apresenta os dados coletados e os resultados do estudo realizado nas duas escolas especiais.

CAPÍTULO 1: ESCOLA REGULAR E ESCOLA ESPECIAL: CAMINHOS QUE NÃO SE CRUZAM

1.1 O ingresso da psicologia na escola

De acordo com Patto (1999), o fracasso escolar sempre esteve atrelado às condições sociais menos favorecidas. No passado, o não aprender justificava-se pelas condições precárias de alunos que percorriam uma trajetória escolar marcada pelo preconceito, pela exclusão e pela seletividade. O fato de a criança ter acesso à escola não significava que ela alcançaria a escolaridade e a aprendizagem. O ensino não favorecia igualmente todas as crianças, e a seletividade direta acontecia pela retenção e evasão.

Com base em dados estatísticos, Patto (1999) demonstra a fragilidade do sistema escolar brasileiro nas décadas de 1940, 1950 e 1970. Em 1945, por exemplo, do total de crianças matriculadas no 1º ano, apenas 4% concluíram o primário em 1948 sem reprovação, e metade dos 96% restantes não concluíram sequer o 1º ano. Entre 1954 e 1961, de cada mil crianças ingressantes no 1º ano, 395 foram promovidas para o 2º ano e apenas 53 concluíram os 8 anos de escolaridade.

Apesar de o Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) ter estabelecido o índice de 90% de escolarização como meta para o ensino de 1º grau, ao final da década de 1970, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos era de 67,4%, em números absolutos, 7.100.000 de crianças fora da escola. Se compararmos com a década anterior, houve um aumento das matrículas, o que não representava uma melhoria significativa no quadro, pois, na realidade, os números acompanharam o crescimento populacional (PATTO, 1999). Com base nesses dados estatísticos podemos considerar que a evasão da escola pública predominou por muito tempo.

No contexto brasileiro, a desigualdade educacional tem suas raízes nas mudanças sociais e políticas ocorridas com a ascensão do capitalismo industrial e dos ideais liberais presentes principalmente em países da Europa e nos Estados Unidos.

Embora esse modelo de sociedade representasse uma proposta democrática e de igualdade de oportunidades, não se concretizava nas ações educacionais. A escola configurou-se como um instrumento para ascensão e prestígio social da classe dominante e também como preservação da situação precária das famílias mais pobres.

Segundo Patto (1999), em face da expansão dos sistemas educacionais decorrentes do aumento da demanda social por escolas e das diferenças no rendimento e no acesso aos graus escolares mais avançados, dos alunos provenientes das famílias de trabalhadores e em condições sociais menos favorecidas surgiu à necessidade de justificar e explicar dois problemas emergentes (retenção e evasão escolar), "... isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social", ou, seja, sem atribuir o problema ao modelo educacional vigente (PATTO, 1999, p.62).

No percurso de um sistema educacional excludente e seletivo, a psicologia surgiu como influência reforçadora da seletividade educacional, que, instrumentalizada com testes mensuráveis de inteligência, fornecia explicação tanto para as causas do fracasso escolar como para a sua solução.

Os testes de inteligência favoreciam os mais ricos, enfatizando a hipótese de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares na sociedade, sendo que o critério de seleção educacional e social se dava com base no mérito e esforço pessoal, que segundo Patto (1999), baseava-se na visão organicista das aptidões humanas inatas e era carregada de pressupostos racistas e elitistas.

A medicina principalmente o campo da psiquiatria teve grande influência no campo educacional. No panorama mundial o final do século XVII e os séculos XVIII e XIX foram marcados por um período de grande desenvolvimento e nesse contexto, a aprendizagem tornou-se objeto de estudo dos médicos. Surgiram, então

[...] as rígidas classificações dos anormais e dos estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os 'duros da cabeça' ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procurados em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 1999, p.63).

Francis Galton⁶, Alfred Binet⁷ e Édouard Claparède⁸ foram pioneiros nos experimentos com testes de inteligência.

A psicologia experimental visava a investigar quantitativamente as diferenças entre indivíduos e grupos. Seu precursor, Francis Galton, criou vários testes de medidas de processos sensoriais com o objetivo de mensurar a capacidade intelectual e comprovar a determinação genética.

De acordo com Patto (1999), em 1869, Galton publicou o livro *Hereditary Genius*, um estudo sobre homens com reconhecido brilho, ou seja, homens com capacidade intelectual supostamente acima da média. Por meio dessa obra, o autor queria comprovar que as aptidões humanas eram herdadas, assim como os aspectos orgânicos. Os dados desse estudo foram obtidos por meio de pesquisa com famílias compostas por vários membros, o que, para Galton justificava o resultado.

Os sujeitos que não atingiam resultados satisfatórios eram considerados inaptos e com capacidade intelectual inferior. Nessa categoria, estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais, os negros e os índios. Patto (1999, p.60) salienta que Galton não queria apenas comprovar a hereditariedade em relação às capacidades psíquicas individuais, mas também desejava "... interferir nos destinos da humanidade através da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos para este fim".

6 Francis Galton, antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês publicou mais de 340 artigos e livros. Deu início à utilização de métodos estatísticos para estudar as diferenças e heranças humanas relacionadas à inteligência e desenvolveu o uso dos testes mentais. No campo da psicologia, seu interesse estava nos processos imaginativos. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/biografia/francis-galton.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

7 Em 1905, Binet e seu colaborador, Theodore Simon, criaram a Escala de Inteligência Binet-Simon, primeiro teste de inteligência. De início, o objetivo era elaborar um instrumento que identificasse o perfil cognitivo de alunos que precisavam de auxílio especial. De acordo com Binet e Simon, quando o aluno apresentava resultados insatisfatórios na escala de inteligência, evidenciava-se a necessidade de uma intervenção mais incisiva dos professores com vistas a facilitar sua aprendizagem. Disponível em: <<http://www.aprendercrianca.com.br/noticias-do-cerebro/195-inteligencia>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

8 Édouard Claparède, médico e psicólogo suíço, foi um dos nomes mais expressivos da psicologia funcionalista. Desenvolveu pesquisas no campo da psicologia infantil, as quais influenciaram a pedagogia moderna, calcada na noção de que o aluno deve ter uma postura ativa na construção do conhecimento. Em 1912, fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, direcionado para o estudo da psicologia infantil. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1827/edouard-claparde-um-pioneiro-da-psicologia-infantil>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

Binet, autor da primeira escala métrica da inteligência para crianças, exerceu forte influência nas tomadas de decisão em relação ao fracasso escolar. Segundo Fontana (1998), para Binet a inteligência era vista como um atributo do indivíduo, estabelecido pela hereditariedade e biologicamente determinada, sendo que nesse período, início do século XX, não havia ainda a valorização das experiências e influências ambientais.

Patto observa que a influencia ambiental, em determinado momento, tornou-se

relevante para o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocaram uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal a criança que apresentava problema de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema (1999, p.66).

Essa nova perspectiva conduziu à noção de higiene mental escolar com caráter preventivo. A partir da década de 1920, surgiram clínicas de higiene mental e de orientação infantil, que passaram a atender a rede escolar e a realizar diagnósticos precoces de distúrbios de aprendizagem. Esse movimento foi expressivo até a década de 1930, quando médicos-psicólogos submetiam a testes crianças que não respondiam às expeditivas escolares vigentes.

Na década de 1940, a mensuração da inteligência com testes psicológicos tornou-se presente em vários países. Segundo Patto (2009, p. 67), essa proposta, que iniciou com o objetivo de identificar as dificuldades e orientar as formas de tratamento, passou a ter outra finalidade, pois, as clínicas preventivas “transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos”.

Nessa época, os fatores explicativos sobre a determinação do comportamento já não se limitavam à hereditariedade e à raça e como emergência de justificativa do fracasso escolar passaram a considerar o aspecto cultural como principal fator das desigualdades sociais. Nessa direção, Patto (1999, p. 68) lembra que se passou a afirmar:

da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas (PATTO, 1999, p. 68).

Essa concepção teve o seu ápice na década de 1960, com a elaboração da teoria da carência cultural, segundo a qual, a causa do fracasso escolar resultava não apenas da hereditariedade, mas também de questões familiares. Nessa época, os padrões de cultura considerados apropriados eram os das classes mais favorecidas.

Assim, a escola, apesar de pregar uma educação igualitária, colocou o aluno como responsável pelo próprio fracasso escolar e responsabilizou o ambiente familiar e as condições de vida por sua condição social.

Desta forma, a ineficiência do sistema educacional resultou não apenas no fracasso e na evasão escolar, mas também na condição imposta ao aluno de não poder se apropriar do conhecimento. Essa concepção que influenciou a escola determinou o destino de muitas crianças cujo direito de estudar lhes foi negado e, dessa forma, passaram a ser rotuladas, estigmatizadas, excluídas ou deslocadas a sistemas de ensino paralelos, como as escolas e classes especiais.

1.2 A função da escola a partir de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani

Há definições variadas para o termo *escola*, as quais são elaboradas e discutidas de acordo com determinadas concepções, políticas ou momento histórico. Apesar de tais definições, é preciso refletir sobre qual é a sua função e sobre quais são as influências que exerce sobre o indivíduo e sobre a sociedade. A escola é um local onde muitas coisas acontecem, é onde os sujeitos formam uma rede de relações, onde histórias são construídas, desconstruídas e recontadas.

As escolas não são iguais, embora estrutural e politicamente estejam fundamentadas nas mesmas leis e diretrizes, são diferentes em relação à sua ação. Temos, por exemplo, escola de ensino privado, escola de ensino público e, ainda, escola de educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, ensino médio e educação especial. Embora as nomenclaturas sejam diferentes e os objetivos sejam específicos para a área correspondente, a denominação *escola* permanece. Em meio a tais considerações e observando alguns dos dizeres de alunos, elencados a seguir, com destaques em negrito, somos levados a refletir sobre qual é a verdadeira função da escola.

- Eu estudo aqui desde os sete anos. Cresci aqui. Tem os que não aprendem e não merecem estar aqui. O que eles precisam é de atenção e

mais tempo para aprender. A escola deve fazer isso: ensinar (Ricardo⁹, 21 anos).

- *Eu gosto de aprender. Venho aqui na escola para aprender todo dia. Sabe a professora Paula não deixou desistir e eu aprendi graças a essa professora. Uma professora boa é aquela dedicada, que ensina e não desisti. Se for pra desistir é melhor nem trabalhar. Tem que gostar de ensinar qualquer um. Acho que qualquer um aprende só que precisa ajudar ensinar e não desistir* (Jean¹⁰, 17 anos).

- *O que eu não gosto na escola? Ficar sem fazer nada. É ruim. Eu quero aprender. Mas tenho problema na cabeça* (Rene,¹¹ 31 anos).

Ricardo, Jean e Rene, sujeitos deste estudo, são jovens que estão em uma escola que se enquadra na modalidade educação especial exclusiva, ou seja, trata-se de uma escola especial. Para eles, a função da escola é bem definida e, entre as atribuições, duas são essenciais e recorrentes nos três relatos: ensinar e aprender. Assim como os três jovens, ingressamos na escola como alunos para aprender e como professores para ensinar.

De modo a aprofundarmos esse estudo, apresento as reflexões a partir de dois autores: Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, que tratam da escola como local de humanização e transformação.

1.2.1 A escola na perspectiva de Gramsci

Antonio Gramsci foi filósofo, jornalista e membro do partido comunista italiano. Nasceu em 1891, na Sardenha, sul da Itália. Foi uma criança com saúde frágil e, segundo Lepre (1998), aos 18 meses de idade foi acometido pelo mal de Pott, tuberculose que resultou em deformidade na coluna vertebral. Sua mãe acreditava que esse fato era culpa de uma mulher que disse tê-lo deixado cair do colo, assim, tentou convencê-lo dessa explicação.

Na época, a deficiência e as doenças congênitas eram motivo de vergonha, por isso acabavam sendo ocultadas ou eram relacionadas a causas externas. Gramsci revoltou-se com os pais, os quais culpava por não terem cuidado adequadamente dele e por terem se conformado com a doença (LEPRE, 1998).

⁹ Aluno com tempo de permanência de 14 anos na Escola A. Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

¹⁰ Aluno com tempo de permanência de 11 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

¹¹ Aluno com tempo de permanência de 22 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

A família de Gramsci era de origem burguesa. O pai havia sido preso quando Gramsci tinha 7 anos, então, a família passou a viver em condições financeiras precárias. Aos 11 anos, mesmo com a saúde frágil, Gramsci começou a trabalhar, fato que o fez sentir revolta. Lepre (1998, p. 12) salienta que Gramsci "... sentia ódio dos filhos dos ricos, que podiam continuar a estudar, embora tivessem sido piores na escola".

O posicionamento reflexivo, questionador e articulador no tocante a questões sociais e políticas, acompanhou Gramsci desde sua infância e está atrelado a sua história de vida, permeada pela pobreza, pelas limitações e pela saúde frágil, aspectos que o fizeram experimentar muitas dificuldades. Manacorda (1990, p.17) observa que o "instinto de rebelião" esteve presente em Gramsci desde a infância, quando já se mostrava ser contra os ricos porque não podia estudar.

Na juventude, Gramsci ganhou uma bolsa de estudos e, então, foi para Turim, centro industrial da Itália. Nesse novo ambiente, conheceu o socialismo e iniciou sua atuante militância política.

Em razão de suas ideias, que eram contrárias ao regime fascista de Mussolini, Gramsci foi preso e permaneceu nessa condição por mais de dez anos, saindo apenas às vésperas de sua morte. No momento da prisão, Gramsci recordou-se que aos 8 anos de idade conheceu um jovem de 18 anos com deficiência que vivia preso e escondido dentro de casa.

Sobre isso, Lepre (1999, p. 120) ressalta que a

[...] imagem daquela prisão, que vira aos oito ou nove anos de idade, voltou muito nítida à mente de Antonio Gramsci em janeiro de 1933, no momento que era trancado na prisão de Turim. Foi o episódio de sua infância que, naqueles anos, recordou com mais precisão e riqueza de detalhes, agora que ele também era um prisioneiro.

Embora estivesse privado de liberdade, em condições precárias e com a saúde fragilizada, Gramsci desenvolveu, por meio de cartas endereçadas aos familiares, principalmente à cunhada Tânia, o seu pensamento sobre o mundo, sobre educação, sociedade e política.

Suas ideias sobre escola, educação e princípio educativo, foram constantes em sua trajetória de vida, seja como jornalista, seja como filósofo ou político. Na prisão, a temática da educação surgiu por meio da interlocução freqüente por cartas com a cunhada Tânia e, em menor ocorrência, com a esposa Giulia e com os filhos, Delio e Giuliano.

Vários elementos pensados por Gramsci eram pontes entre o mundo além do cárcere e seu pensamento. Podemos destacar dois aspectos que fundamentaram suas ideias: sua trajetória na escola e a educação dos filhos, Delio e Giuliano, e dos sobrinhos. Gramsci, então, dialogava com duas realidades: a da Sardenha, onde estavam seus sobrinhos, e a da União Soviética, onde os filhos viviam com a mãe.

No diálogo com os familiares, refletia sobre vários temas relacionados a educação; falava de suas dificuldades na escola, bem como das limitações do sistema escolar. Ele criticava a fragilidade da escola e o pouco estímulo em relação aos conteúdos. Gramsci relatou, por exemplo, que sua inclinação para as ciências tornou-se infrutífera, pois os professores não deram a isso a devida importância. Ele também expôs sua indignação em relação ao pequeno ginásio Sant. Lussorque onde apenas três professores eram os responsáveis pelo ensino das cinco séries. (MANACORDA, 1990, p. 17).

Considerando essas perspectivas de Gramsci, podemos entender que, para o filósofo, a escola deveria promover aos alunos, por meio da atuação do professor, a apropriação do conhecimento específico e sistematizado.

Para Gramsci, a educação é o processo de elevação da consciência humana, do nível do senso comum para o nível da consciência filosófica. Ele defendia que a educação deveria ser ofertada para todos, e não ser privilégio de poucos, uma vez que, a “educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais” (GRAMSCI, *s.d.*, p. 301, apud MANACORDA, 1990, p. 25).

No aspecto pedagógico, Gramsci deu destaque à discussão e à reflexão referente à organização e ao princípio educativo de dois tipos de instrução: a clássica e a profissional, que influenciaram suas argumentações em relação ao conceito de escola unitária.

Nas cartas escritas no cárcere, Gramsci desenvolveu duas histórias pedagógicas paralelas: uma soviética e uma Sardenha. Para tanto, ligou-se aos filhos e sobrinhos e recorreu às lembranças da sua própria infância. Faz reflexões acerca de várias temáticas, sempre com perguntas a seus interlocutores sobre o desenvolvimento das crianças, bem como da escola na qual estavam inseridas.

Aspectos como linguagem, cultura, ambiente, espontaneísmo e autoritarismo foram alguns dos temas abordados em suas cartas, assim como a preocupação

quanto ao desenvolvimento intelectual das crianças, ao papel do professor, à disciplina e ao trabalho.

De acordo com Gramsci, o desenvolvimento do homem é uma construção histórica, em que os contextos sociais, políticos e culturais influenciam diretamente no processo de seu desenvolvimento, humanização e emancipação. Para o autor, o adulto é importante na formação e a espontaneidade deveria ser renunciada, por acreditar que ela, "... em sua aparência de respeito pela natureza da criança é, na realidade, a renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano" (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p.75).

Nas suas referências em relação à educação dos filhos e sobrinhos, Gramsci deu relevo à primeira infância como uma fase essencial para o desenvolvimento social, moral e intelectual das crianças, e ao erro que os adultos cometem ao subestimar essa fase, deixando para puberdade a responsabilidade de orientação para os filhos. Segundo o autor, nesse período, já é tarde para intervir, como afirma Manacorda (1990, p. 82):

Antes da puberdade, a personalidade do menino não está formada e é mais fácil guiar sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, disciplina, de trabalho; após a puberdade a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável.

Nas reflexões propiciadas pela interlocução com familiares, Gramsci enfatizava a importância do trabalho como princípio educativo e de transformação, que assim como a disciplina, deve ser trabalhado desde a infância. Manacorda (1990, p. 82) observa que Gramsci, em suas cartas, "... escreve que o hábito de ficar sentado à mesa de trabalho de cinco a oito horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer adquirir sem grande dificuldade até os quatorze anos, mas que depois disso, não se consegue mais".

Em uma das cartas, quando ficou sabendo que escondiam de Delio, seu filho mais velho, o fato de estar na prisão, ressalta a necessidade de tratar as crianças como seres que raciocinam e com as quais se fala até mesmo sobre assuntos mais sérios (MANACORDA, 1990, p. 87).

Gramsci também mostrou preocupação em relação ao educador, que do ponto de vista do filósofo, deve ser educado até mais que as crianças, pois a

[...] força de vontade, o amor pela disciplina e o amor pelo trabalho, à constância de propósitos deve estar presente naqueles que guiam as

crianças e que têm o dever de fazer, com que adquiram esses hábitos, sem mortificar a espontaneidade (MANACORDA, 1990, p. 90).

Segundo Manacorda (1990), para Gramsci, a escola é uma instituição civil do estado com capacidade educativa geral. Nesse sentido não era o professor individual, mas, sim, os docentes em conjunto os responsáveis por formar as novas gerações. Nesse sentido, Manacorda (1990, p.107) esclarece a importância de Gramsci falar “de métodos e de fins educativos não para salvar o indivíduo singular, mas para formar a totalidade dos indivíduos, o homem massa ou o homem coletivo”.

Gramsci considerava que mesmo os melhores métodos tornavam-se ineficazes se não houvesse pessoas que os dominassem. Nesse aspecto, fica evidente a valorização dos professores com domínio na sua área de atuação de modo a propiciar aos alunos o conhecimento por meio de intervenções.

A dicotomia entre formação intelectual e formação profissional é parte das reflexões de Gramsci, que criticava tanto os objetivos de cada uma delas como a divisão de classe imposta. Em outras palavras, ele vê esse modelo de escola como discriminatória, pois o acesso ao conhecimento era limitado para a classe burguesa, o que reforçava e mantinha as diferenças sociais.

Essa criticidade à escola do fazer e saber tem relação com o início do conceito de escola unitária, o qual atravessa o tempo com o propósito de ser uma escola única para todos e que une o saber ao fazer.

De acordo com Gramsci, a escola deve ser capaz de transformar o indivíduo, sobretudo das classes menos favorecidas, de modo a levá-lo a uma condição esclarecida, por meio da qual, de posse dos signos da classe dominante, possa não apenas decifrá-los, mas também dominá-los e, metaforicamente, sair da prisão da ignorância, dependência e marginalidade, aspecto evidenciado nos relatos que seguem:

Eu gostava da escola Sofia, mas descobriram que eu tinha problema e precisei sair de lá, **quero aprender pra trabalhar**. Eu trabalho de mentirinha de pedreiro, faço massa (Jair, ¹²27 anos).

Quero fazer curso. **Quero aprender ler para tirar carta e arrumar um emprego**. Tem que **estudar pra trabalhar** (Vinícius¹³, 32 anos).

¹² Aluno com tempo de permanência de 17 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

¹³ Aluno com tempo de permanência de 24 anos na Escola A. Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

Para os jovens Jair e Vinícius, notamos que a escola é um local de superação e transformação, as quais ocorrem por meio da aprendizagem, que pode levá-los a um patamar mais elevado em comparação ao patamar em que estão no presente.

1.2.2 A escola na perspectiva de Dermeval Saviani

A pedagogia histórica crítica é uma abordagem teórica de construção coletiva que surgiu no Brasil no final da década de 1970 e teve como precursor Dermeval Saviani. No contexto histórico, esse período foi marcado por manifestações de análise crítica à educação e pelas pedagogias vigentes de caráter reprodutor, como a pedagogia tradicional.

Essa abordagem pedagógica ancora-se na psicologia histórico-cultural, com influência de Gramsci, e se fundamenta no “materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p.76).

Saviani (2011), afirma que o homem é resultado de construção histórica, ou seja, o homem não nasce humano, torna-se humano. De acordo com a visão de Saviani (2011, p. 7), para “... saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Dessa forma, o trabalho educativo é fundamental para a aprendizagem, para o desenvolvimento, para a superação e humanização, em um processo de incorporação de elementos culturais e sociais produzidos historicamente Nessa direção, Saviani (2011, p. 13) afirma que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No campo da pedagogia histórico-crítica, a escola é definida como o local em que se dá a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados. Saviani (2011, p. 84) destaca a especificidade da função educativa e pedagógica da escola ao observar que ela

[...] tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

O autor destaca a importância do conhecimento sistematizado e considera a relevância dos conteúdos clássicos, conhecimentos que resistem ao tempo e cuja validade vai além do momento em que foram propostos. Segundo Saviani (2011, p. 122), o

conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua de a educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Entre os conteúdos, Saviani (2011) destaca a alfabetização como um exemplo de elemento clássico e incontestável do currículo. O autor observa que por “... vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar?” (SAVIANI, 2011, p.87).

Da perspectiva de Saviani (2011, p. 122), a educação escolar tem caráter específico e central na sociedade. O professor, por sua vez, tem papel fundamental no ensino, pois trata-se de alguém que “apreendeu as relações sociais de forma sintética” e que possibilita a apreensão de conhecimentos por parte do outro, o aluno. Nesse processo, o professor proporciona a mediação entre o aluno e o conhecimento que foi desenvolvido socialmente (SAVIANI, 2011).

A escola, segundo Marsiglia (2011), pode ser um espaço de reprodução da sociedade capitalista ou de transformação da sociedade, dependendo das ações dos envolvidos (pais, professores e alunos), dos conteúdos selecionados e da maneira como eles são planejados, organizados e ensinados. Assim como Saviani (2011), Marsiglia (2011) destaca o professor como fundamental nesse processo, visão que é evidenciada por meio das falas dos sujeitos participantes deste estudo, como podemos observar:

A professora da outra escola não me ensinava, eu pedia ajuda, mas não ajudava. Quem aprendeu, aprendeu e eu não aprendia (Matheus¹⁴, 18 anos).

Uma professora boa é aquela dedicada, que ensina e não desiste. Se for pra desistir é melhor nem trabalhar. Tem que gostar de ensinar qualquer um. Acho que qualquer um aprende só que precisa ajudar ensinar e não desistir (Jean,¹⁵ 17 anos).

Jean e Matheus concordam em relação ao papel fundamental do professor como mediador do conhecimento. Nas falas, os jovens refletem sobre o significado da presença do professor em suas vidas. Jean, ao se referir à escola, diz acreditar que qualquer um aprende, desde que a professora ajude, ensine e não desista. Matheus, assim com Jean, também é aluno de escola especial e justifica a sua saída da outra escola por não ter sido ajudado pelo professor no processo de aprendizado.

A pedagogia histórico-crítica, com base nas reflexões expressas nos seus fundamentos, propõe novos caminhos para a organização metodológica, (MARSIGLIA, 2011). O movimento proposto por essa teoria tem dois momentos cruciais:

- prática social como ponto de partida da prática educativa (realidade do aluno) e
- prática social como ponto de chegada da prática educacional ou pedagógica (realidade do aluno transformada).

Tendo como base o método dialético, Marsiglia (2011) considera que, no processo da prática educativa, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, três momentos se fazem presentes, a saber:

problematização: momento de levantar as questões advindas da prática social e, assim, planejar as ações que orientarão o desenvolvimento da aprendizagem;

instrumentalização: momento de oferecer as condições para que o aluno adquira o conhecimento;

catarse: momento que ocorre a transformação, resultado da efetiva aprendizagem.

¹⁴ Aluno com tempo de permanência de 07 anos na Escola B . Diagnóstico de Deficiência Intelectual

¹⁵ Aluno com tempo de permanência de 11 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

Ao final, retorna-se à prática educativa, porém ressignificada em razão da aprendizagem, e com mudanças no pensamento (empírico e teórico) (MARSIGLIA, 2011).

Os cinco passos apresentados da proposta metodológica não acontecem de forma linear, mas sim, de forma dialética e contraditória.

1.2.2. Algumas reflexões

Podemos considerar aproximações entre Gramsci e a abordagem da pedagogia histórico-crítica no que se refere à função da escola. Para ambos, ela é considerada um local de apropriação do conhecimento sistematizado e historicamente construído, independentemente das diferenças sociais, culturais ou físicas entre os indivíduos que a frequentam. Além disso, os autores valorizam a escola como espaço de humanização e de superação da condição de dominado na sociedade capitalista.

Em contrapartida, deparamo-nos com muitos indivíduos que são deixados pelo caminho da trajetória escolar, seja pelo esvaziamento da proposta educativa, com conteúdos limitados, que não possibilitam a apropriação de todo acervo cultural, seja pela limitação dos instrumentos teóricos e práticos, que não permitem o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Isso pode ser observado por meio do seguinte excerto:

Eu estudo aqui desde os sete anos. Cresci aqui. Tem os que não aprendem e não merecem estar aqui. O que eles precisam é de atenção e mais tempo para aprender. A escola deve fazer isso: ensinar (Ricardo¹⁶, 21 anos).

Ricardo é um jovem que cresceu no ambiente de uma escola especial. Em seu primeiro ano escolar, por apresentar supostas dificuldades, foi transferido para esse atendimento, em que permaneceu por dez anos. Na sua fala, afirma que muitos não deveriam estar na escola especial, pois o que eles precisam é de atenção e tempo para aprender. Assim como Saviani (2011) e Gramsci, o aluno entende que a escola é um local para ensinar.

Quando questionado o que faria se fosse o diretor de uma escola na qual encontrasse um aluno como ele, Ricardo respondeu:

¹⁶ Aluno com tempo de permanência de 11 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

O que eu ia fazer? Primeiro não ia colocar minutos para acabar a aula. Cada um tem seu tempo. Tem os que não aprendem e não merecem estar aqui, o que eles precisam é de atenção, de mais tempo para aprender. A escola deve fazer isso: ensinar (Ricardo¹⁷, 21 anos).

Ricardo acredita que todas as pessoas podem aprender desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas, e a escola deve fazer isso. O aluno observa que o tempo de aprendizagem não deveria ser pré-determinado, pois cada um tem seu tempo de aprender.

A meu ver, esse jovem foi vítima da ineficiência escolar, pois a escola não lhe deu as condições para que pudesse avançar no processo de aprendizagem. O direito de continuar na escola regular lhe foi retirado quando, constatada uma suposta deficiência intelectual, ele foi inserido no espaço segregado da escola especial, e assim continuou por dez anos. Esse fato demonstra também a influência dos professores que diante ao fracasso de seus alunos os encaminham para avaliações e testes padronizados, os quais têm como finalidade quantificar a inteligência e, assim, determinar as possibilidades de desenvolvimento de um indivíduo.

Nesse sentido, é preciso pensar sobre as condições de escolarização dos alunos e lutar para que se superem práticas excludentes e seletivas, de modo a tornar a escola um local de aprendizagem, de humanização e de emancipação. Apesar dos avanços nas políticas de educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda nos deparamos com dois caminhos colocados à frente de pessoas com deficiência intelectual: a escola regular e a escola especial.

Muito em razão do senso comum e também por influência da medicina e da psicologia no tocante a mensurar a capacidade das pessoas com base em testes padronizados de inteligência, inúmeras crianças, por não terem possibilidade e/ou oportunidade de aprendizagem, são deslocadas da escola regular. Isso acontece pois são encaminhadas pelos professores para médicos e psicólogos em busca de laudos que os transfiram para a escola especial, com a justificativa de que precisam de um local melhor e mais bem preparado para atender suas especificidades .

¹⁷ Aluno com tempo de permanência de 14 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

No entanto, ao não frequentar a escola regular, esses alunos são privados do direito de se apropriarem de elementos culturais, sociais e científicos que historicamente foram sendo sistematizados. Infelizmente, muitos jovens e adultos que há anos estão na escola para que fossem atendidas suas especificidades, vivenciam um ensino focado na deficiência e que valoriza a incapacidade, dessa forma, não avançam no processo de aprendizado. Assim o presente desses alunos continua igual ao passado e sem perspectiva de futuro, pois continuam sem progredir no que se refere ao desenvolvimento escolar.

A deficiência não pode ser motivo ou justificativa para a impossibilidade da aprendizagem escolar. O que limita o progresso na aprendizagem é o não acesso ao conhecimento e, nesse aspecto, as barreiras físicas, instrumentais, metodológicas e atitudinais são responsáveis por limitar ou até mesmo impedir o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, entendo que é preciso refletir sobre as condições de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e ressignificar as práticas educativas, de modo que elas permitam a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento escolar, para que assim não existam dois caminhos na trajetória escolar para as pessoas com deficiência, mais sim apenas um, cuja estrada principal é a escola regular.

CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Não aprendeu? Ensina. Não aprendeu? Ensina. Não aprendeu?
Ensina. Aprendeu? Agora ensina outra coisa. É assim.*
(Miguel,¹⁸ 17 anos)

Início este capítulo com a frase de um sujeito em diálogo produzida durante esta pesquisa. Por meio desse enunciado, pude compreender como pesquisadora, que os signos (palavras, gestos e registros) são muito mais do que representações para análise de resultado da pesquisa, pois dialeticamente eles dão respostas e suscitam questões acerca do desenvolvimento, da visão de mundo e da compreensão do contexto e da história de meninos e meninas, que, na escola de educação especial, aguardam apreender os signos sociais e culturalmente estabelecidos e materializados na escrita.

Miguel, um jovem de 17 anos, quando questionado sobre o que faria na escola se fosse professor de um aluno como ele, respondeu prontamente com as palavras citadas na epígrafe deste capítulo. Na sua fala, acompanhada de gestos, sorrisos e convicção, abordou alguns elementos-chave da Psicologia Histórico Cultural, teoria de Vigotski¹⁹ (2009), como desenvolvimento real, desenvolvimento potencial, mediação, aprendizagem e desenvolvimento como processo, os quais serão explorados mais adiante neste estudo.

Miguel não é apenas um jovem com diagnóstico de deficiência intelectual que espera decifrar as letras dos livros e do mundo, ele sabe o que é necessário para si mesmo e para os amigos da escola.

2.1. Fundamentos da psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural fundamenta-se nos estudos e pesquisas realizadas por Vigotski, Luria, Leontiev e colaboradores, e ancora-se na teoria

¹⁸ Aluno com tempo de permanência de 05 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

¹⁹ Apesar da existência de várias grafias para o nome do autor, nesta dissertação, exceto em citações diretas, optamos pela forma “Vigotski”.

marxista do materialismo histórico-dialético. Esses estudiosos entendiam que o papel da psicologia em um ambiente de revolução, como era aquele em que viviam, devia ser o de proporcionar meios para o indivíduo lidar com problemas sociais e econômicos que a União Soviética vivenciava.

Os estudos realizados por Vigotski emergiram no período pós-revolução russa, entre os anos de 1920 e 1930, contexto socio-histórico que acabou por fundamentar sua abordagem sobre os fenômenos psíquicos. O estudioso não apenas se embasou na teoria marxista, como também a transformou em um método para suas pesquisas sobre o funcionamento intelectual humano. De acordo com o autor, o desenvolvimento do comportamento e do psiquismo é uma atividade tipicamente humana, construída histórica e culturalmente nas relações sociais.

Dessa perspectiva, o homem é considerado um ser biológico, porém não acabado, que se humaniza e se constitui por meio da relação que estabelece com o mundo natural e social. Nesse processo, ele é transformado pelo meio e este também o transforma mediante a atividade intencional, consciente e essencialmente humana denominada trabalho.

Marsiglia (2011) observa que é o trabalho que nos diferencia das outras espécies animais, as quais se ajustam à realidade para satisfazer suas necessidades, ao passo que nós modificamos a realidade por meio do trabalho. Procedemos à transformação de uma dada realidade para que ela atenda nossas necessidades, que se tornam mais complexas, à medida que tal realidade se desenvolve. Do ponto de vista do autor, o trabalho é uma atividade humana em essência, que ocorre de forma consciente e se estabelece em determinado contexto histórico e social.

O trabalho pode ser caracterizado como material ou não material. No primeiro caso, está relacionado à garantia da subsistência por meio daquilo que resulta; no segundo caso, está relacionado à produção de ideias, valores, conceitos, habilidades, ou seja, diz respeito à atividade intelectual, não perceptível em seu aspecto físico e inseparável daquele que a produz e daquele que a recebe. Ambas as categorias de trabalho, como destaca Marsiglia (2011, p. 6), “estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material”.

Notamos, assim, que a interligação entre as formas de trabalho reforça a relação homem-natureza-cultura, por meio da qual nos humanizamos e nos apropriamos das formas culturais e historicamente construídas de modo a atender nossas necessidades em um processo dialético que continuamente elabora novas necessidades.

Uma vez que o desenvolvimento é um processo que se estabelece nas relações humanas, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança depende dessa dinâmica, pois desde o nascimento o bebê se depara com estímulos naturais, culturais e sociais, entre outros, dos quais vai, aos poucos, se apropriando.

Segundo Fontana, na perspectiva vygotskiana, a criança não nasce em um mundo “natural”, mas sim em um mundo humano em que ela permanece

[...] em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence (1997, p. 57).

Leontiev (2016, p. 59) observa que para compreender o desenvolvimento da criança é necessário, primeiramente, considerar que o desenvolvimento da psique infantil é um processo que se modifica, pois “... sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

De acordo com o entendimento que se faz no campo da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira simultânea em relação a aspectos biológicos e socioculturais, porém estes são estabelecidos de modo diferente: ao passo que o desenvolvimento biológico acontece de forma natural, segundo os padrões esperados condizentes com as leis da natureza, o que resulta na maturação biológico-funcional, o desenvolvimento sociocultural não ocorre de maneira natural, pois necessita da mediação do outro para que se efetive a internalização das percepções, de modo que se alcance o desenvolvimento do comportamento e do psiquismo humano.

Para Vigotski 2009, o desenvolvimento é um processo não linear, evolutivo e prospectivo, ou seja, não se caracteriza por ser cumulativo, gradual, individual, sequencial e gerador de mudanças gradativas; ao contrário, trata-se de um processo de evolução, involução e revolução. O autor explica que o

[...] conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2009, p. 80).

Nessa direção, podemos considerar que não basta o acesso ao meio cultural e social para o desenvolvimento. É preciso, além disso, proporcionar ao indivíduo possibilidades e condições para que ele se aproprie da realidade objetiva que a humanidade, ao longo da história, conquistou e elaborou.

Uma vez que Vigotski (2009) entendia as relações humanas como responsáveis pelo desenvolvimento do psiquismo, o seu método de estudo não se limitou a observações laboratoriais e sua análise não se restringiu a respostas dadas, para ele interessava o modo como tais respostas eram elaboradas. Sua ação não era apenas observar, mas também participar como elemento da pesquisa, em que planejava intencionalmente a atividade mediada.

O autor observou que o desenvolvimento acontece por meio de atividades mediadas entre os pares. Em tais atividades, o adulto é um elemento fundamental para a criança. A analogia entre trabalho manual e intelectual é, mais uma vez, considerada, pois ambas as formas de trabalho utilizam instrumentos como elementos que se interpõem entre o homem e o ambiente como ações, operacionalizadas de maneiras divergentes. No que diz respeito ao trabalho manual, o instrumento modifica o objeto ou o ambiente na sua forma externa; no que se refere ao trabalho intelectual, o instrumento é utilizado internamente, de modo a ampliar o uso das funções psicológicas e promover o desenvolvimento do psiquismo humano.

Vigotski (2009) denominou de signos os meios artificiais utilizados na atividade psicológica. Embora estabeleça uma relação entre instrumentos e signo, considera que eles apresentam diferenças significativas. Como o estudioso destaca, os instrumentos e os signos orientam o comportamento humano de formas diversas. O instrumento serve de “condutor da influência humana sobre o objeto da atividade”, é “orientado externamente” e deve “levar a mudanças nos objetos”. Além disso, é um “meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VIGOTSKI, 2009 p. 55). Já o signo, não muda o objeto da ação psicológica, trata-se de atividade interna direcionada ao controle do próprio sujeito, é

“orientado internamente” (Idem, Ibidem). Tais “atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (Idem, Ibidem).

Partindo da premissa de que a realidade objetiva passa a ser internalizada a partir de atividades mediadas por signos, entendemos que a internalização, ou seja, a apropriação da realidade objetiva ocorre quando essa é internalizada subjetivamente. Segundo Vigotski (2009), o processo de internalização inicia no âmbito interpsíquico e segue para o âmbito intrapsíquico, movimento que leva à representação do objeto (imagem) na subjetividade. Desse modo, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social; depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (âmbito interpsicológico), depois, no interior da criança (âmbito intrapsicológico).

Segundo Vigotski (2016), o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no movimento de superação das funções elementares para as funções psicológicas superiores. O autor as distingue como duas linhas diferentes no processo geral do desenvolvimento: a primeira de origem biológica (estímulos ambientais), a segunda, de origem sociocultural (estímulos artificiais). O teórico esclarece que no

processo geral do desenvolvimento, [há] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VIGOTSKY, 2009, p. 42).

Ainda em relação às duas categorias de funções psicológicas, Vigotski (2009) afirma que a incorporação dos signos (estímulos artificiais ou autogerados) é uma atividade tipicamente humana e que gera uma nova forma de comportamento que passa da ação voluntária para a involuntária e promove a transformação da realidade externa e interna da pessoa.

O psiquismo é definido por Martins (2011) como uma unidade material ideal e expressa na subjetivação do objeto, ou seja, é o processo por meio do qual construímos na consciência a realidade objetiva e é composto pelas funções psicológicas superiores, que compreendem sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção. Essas funções, segundo Luria (1981, p.19), “operam em contínua unidade, dinamicamente em permanente vinculação e interdependência”.

Com base na teoria vygotskiana, podemos afirmar que vivemos em um mundo imerso de cultura, histórias, acontecimentos e pessoas. Somos construídos do passado, das marcas, dos caminhos que trilhamos, ou seja, nossa constituição envolve historicidade. Ao longo do tempo, aprendemos a compreender o mundo com o outro, a identificar objetos, sentimentos e sensações por meio de signos.

Dessa forma, a realidade concreta e objetiva vai se descortinando no nosso mundo interior por intermédio das relações que estabelecemos. Aos poucos, embora não seja tão simples como parece, deixamos de dar apenas respostas condicionadas, reflexos esperados decorrentes de nossa condição inata. Por meio de ações mediadas por significações com nossos pares, passamos a dar repostas condicionadas e aprendemos a realizar atividades intencionais, para atender nossas necessidades e, dialeticamente, modificar nós mesmos, o outro e o contexto.

A aprendizagem e o desenvolvimento, como ações interdependentes, segundo Vigotski (2009), estão presentes desde o nascimento. O foco de investigação do autor centrava-se na compreensão das relações que emergiam no processo de desenvolvimento e na capacidade de aprendizagem. Ele adotou uma visão prospectiva, ou seja, não priorizava o resultado ou estágio no qual o desenvolvimento estava, mas o desenvolvimento que estava eminente ou próximo de acontecer.

Para compreender esse processo, Vigotski (2009) determinou dois conceitos: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. O primeiro diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, o segundo, ao “local onde o desenvolvimento está próximo a acontecer e o momento no qual deverá ocorrer o acesso para possibilidades de desenvolvimento” (Vigotski, 2009 p. 95-96). O autor explica que a

zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2009, p. 97-98).

Em seus experimentos, Vigotski (2016) demonstrou que as crianças, ainda que apresentassem nível de desenvolvimento mental equivalentes, possuíam capacidades variadas para aprender. Dessa forma, o desenvolvimento é um processo que, para ocorrer, depende de ações e intervenções na aprendizagem. Em um primeiro momento, a ação do sujeito ocorre com ajuda do outro, posteriormente, o indivíduo conquista autonomia para realizá-la e, sucessivamente, abre outra possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, um processo que ocorre em movimento contínuo.

Se ao longo do processo de desenvolvimento o sujeito permanecer sozinho no percurso de aprendizagem, é possível que ele vivencie momentos de estagnação, em que não consegue construir conhecimento e, conseqüentemente, avançar na aprendizagem. A meu ver, a aprendizagem autônoma só pode ser alcançada se no percurso de desenvolvimento, o sujeito tiver apoio do outro, quer seja de seus pares, quer seja do professor ou dos pais.

Podemos evidenciar isso por meio do relato de um dos sujeitos participantes deste estudo: Regina, uma adolescente de 17 anos. Ela apresenta deficiência intelectual e está na escola de educação especial desde os dez anos de idade. Antes teve um percurso na escola regular, mas, segundo relatou, não conseguia aprender. Quando observa “ela não sentava para me ajudar, me ensinar”, Regina sabia que poderia aprender desde que houvesse situações adequadas para que isso ocorresse. Ela queria aprender, no entanto, como ela mesma destaca, não teve ajuda:

Sabe o que a professora fazia? Eu tinha que fazer a mesma lição e eu não conseguia. Ela não sentava para me ajudar, me ensinar. Eu tinha que fazer tudo sozinha. Aí eu fazia do meu jeito e ela achava ruim, acredita? O que eu mais tenho vontade na escola é de ler. Eu não consigo. Se eu ler vou poder aprender mais coisas. Eu gosto de ir à igreja. Como não sei ler eu fico lendo a Bíblia só com o dedinho (Regina, ²⁰17 anos).

Indaguei à Regina o que faria no lugar da professora. Ela pensou e disse sorrindo:

Se eu fosse professora? Eu ia ensinar a ler e escrever. Tudo, tudo ia ser com letra de forma, até crescerem, não tem problema, eu ia fazer assim: ensinar bem devagar até aprender.

²⁰ Aluna com tempo de permanência de 08 anos na Escola A . Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

O que Miguel, autor da epígrafe deste capítulo, e Regina têm em comum? Entre vários aspectos, podemos elencar dois mais relevantes: primeiro ambos são egressos do ensino regular e sabem que foram para a escola de educação especial, pois não tiveram ajuda; segundo, ambos acreditam que podem aprender e sabem como isso deve ocorrer. Eles valorizam o conhecimento e o reconhecem como instrumento de transformação. Regina não só quer deixar de ler “com o dedinho”, como também quer ler o mundo e interpretar os signos da vida.

2.2 Estágios de desenvolvimento da linguagem escrita

Ler e escrever com autonomia é o desejo de todos os que ingressam na escola, a qual deve possibilitar a construção do conhecimento por meio de atividades que motivem a aprendizagem de modo que o aluno se mantenha em constante progresso. Grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente escolar norteiam-se pelo registro e pela interpretação do código escrito. No entanto, em muitas escolas, há alunos que não conseguem se apropriar desse sistema e, conseqüentemente, acabam privados de adquirir outros conhecimentos.

Essa situação é revelada pelo discurso de duas jovens, Natana e Carolina, que apresentam deficiência intelectual e não sabem nem ler nem escrever. Ainda assim, elas compreendem o quão necessário é o aprendizado de leitura e escrita, como podemos observar:

Eu quero aprender, só que não sei ler. Eu até consigo ler um pouco. Sempre falo que quero aprender (Natana²¹, 21 anos).

Eu tenho muita vontade de aprender. Ler palavras e números (Carolina²², 21 anos).

Ambas estudam em uma escola de educação especial e, para elas, assim como para os demais alunos matriculados, se estão na escola, vão adquirir muitos conhecimentos, entre os quais, aqueles promovidos por atividades de leitura e de escrita, importantes para que seja possível atuar de forma plena na sociedade, como podemos notar no seguinte excerto:

²¹ Aluna com tempo de permanência de 14 anos na Escola A. Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70.

²² Aluna com tempo de permanência de 12 anos na Escola B. Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70.

A escola deve ser grande. A escola é para ajudar a ler e escrever melhor. Eu quero aprender ler e escrever para andar de ônibus e me ajudar trabalhar (Layla²³, 19 anos).

Com base nos pressupostos de Vigotski (2009), entendemos que o conhecimento é a internalização das práticas sociais e que acontece em decorrência das relações estabelecidas com o outro por intermédio de instrumentos auxiliares.

Nessa direção, recorrendo a Luria (2016, p. 146), podemos considerar a escrita como uma “função que se realiza, culturalmente, por mediação”, um momento de evolução das capacidades intelectuais e especificamente humanas. Esse autor considera a escrita como uma das

[...] técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens anotados como auxílios para a retenção e a transmissão das idéias, conceitos e relações (LURIA, 2016, p.146).

No processo de humanização dos indivíduos, a linguagem se constitui como um instrumento primordial, pois, por meio dela, segundo Martins (2011), superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade e passamos a representá-la pela palavra.

Nesse processo evolutivo, a linguagem escrita se estabelece como representação da fala e do pensamento conforme afirmação de Vigotski (2009), que também salienta que isso não ocorre de maneira automática e mecânica, mas por intermédio da mediação e da complexificação das funções intelectuais. O autor explica 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. Parece claro que o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2009, p. 126).

Segundo Luria (2016), o processo de apropriação da leitura e da escrita ocorre muito antes do ingresso do indivíduo na escola. Ele considera que o início

²³ Aluna com tempo de permanência de 13 anos na Escola A. Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

dessa apropriação acontece na pré-história do desenvolvimento das funções superiores de uma pessoa, “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2016, p. 143). Trata-se de um processo complexo de aquisição de habilidades que a criança vai aprimorando durante o seu desenvolvimento.

Nesse processo, considerado por Vigotski (2009) o ponto principal de análise do desenvolvimento, o aprendizado não ocorre de forma automática. É preciso identificar e compreender os estágios da linguagem escrita da criança, para, então, promover a mediação na zona de desenvolvimento proximal e contribuir para que ocorra evolução, aprendizagem e transformação.

Com base em análise experimental e por meio de atividades com sentenças e mediações intencionais, Luria (2016) identificou os estágios do desenvolvimento da criança em relação à linguagem escrita. Ele observou que

o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2016, p.161).

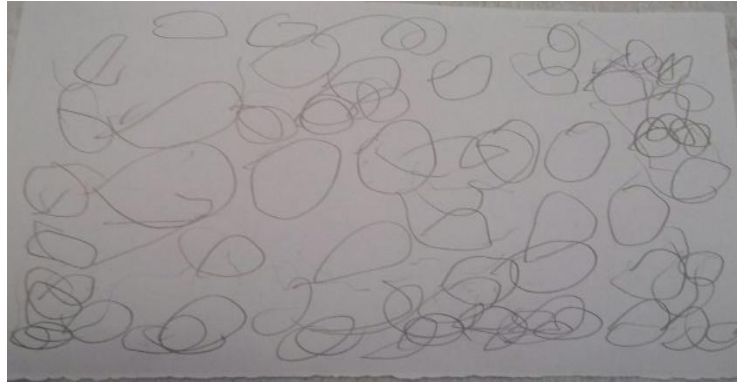
Luria (2016) identificou os seguintes estágios no percurso de aquisição da linguagem escrita: pré-escrita (fase pré-instrumental), atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica, que detalhamos a seguir.

- *Pré-escrita (fase pré-instrumental)* – essa fase caracteriza-se pela ação de imitar o adulto. As formas gráficas não são um meio para recordar ou representar algo, são externas, sem significado funcional. Essas formas podem ser utilizadas como signos auxiliares. Luria (2016, p. 156) observa que a “... nesse estágio do desenvolvimento, [a criança] ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”.

As Figuras 13, 14 e 15 correspondem ao registro de três sujeitos da pesquisa no momento em que lhes foi solicitado representar alguns nomes de animais por meio da escrita. Nos rabiscos, podemos observar que não houve a intencionalidade de anotar especificamente o solicitado. Os participantes pegaram o lápis, um instrumento externo (relação intrapsíquica), e realizaram os movimentos na folha imitando o ato de escrever (relação interpsíquica) dos adultos. Quando solicitei que relatassem o que haviam escrito, não se recordaram, e o autor da Figura 16 me

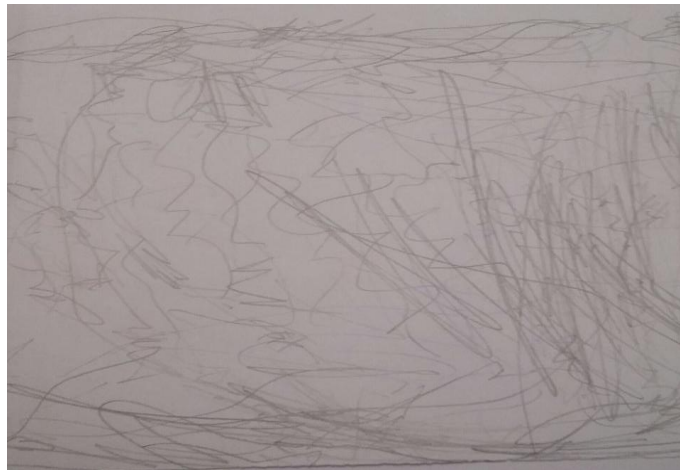
respondeu: “Você sabe, você que pediu”, um indício de que a escrita não foi utilizada como um auxílio para a memória.

Figura 13 – Estágio pré-escrita.



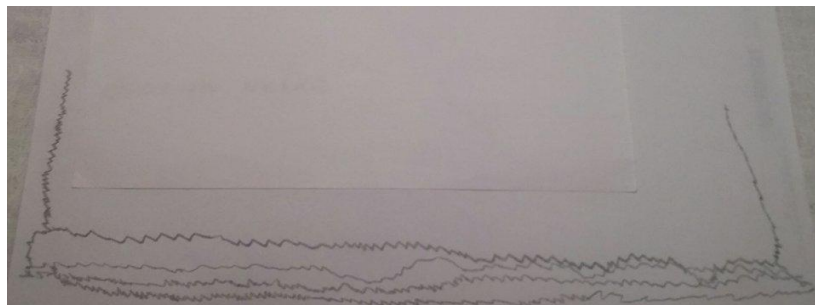
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 14 – Estágio pré-escrita.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 15 – Estágio pré-escrita.



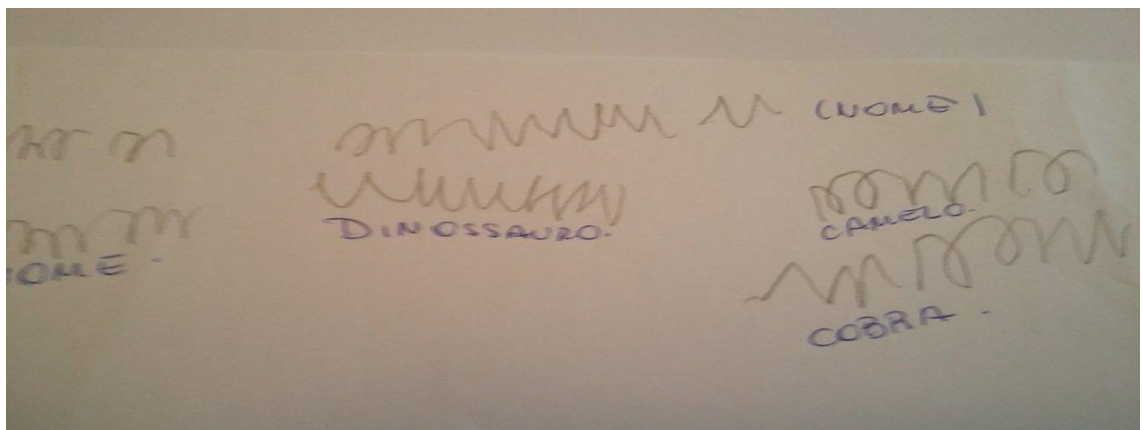
Fonte: Imagem obtida pela autora.

- *Atividade gráfica diferenciada* – de acordo com Luria (2016), entre quatro e cinco anos de idade, a criança começa a utilizar registros gráficos como auxiliares da memória, ou seja, ela passa a perceber que os rabiscos podem ser um meio para lembrar o que lhe foi solicitado escrever. Embora os registros gráficos dos participantes da pesquisa não apresentem diferenças significativas na sua forma externa em relação ao item anterior, a disposição dos registros passa a ser uma estratégia para relembrar a ação (Figuras 16 e 17).

Luria (2016, p. 158) destaca que, nessa fase, a criança se lembra “do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permite lembrar uma sentença particular que auxiliará a relembrá-la”.

Na Figura 16, temos o resultado da solicitação de escrita de uma lista de nomes de animais. Após o registro, o sujeito da pesquisa lembrou-se das palavras ditadas. Notamos que a forma externa continua elementar e constitui uma imitação da escrita de um adulto, porém com marcas que fizeram o participante lembrar o que lhe havia sido solicitado. Esse é o primeiro estágio, segundo Luria (2016), em que a criança utiliza o registro como signo.

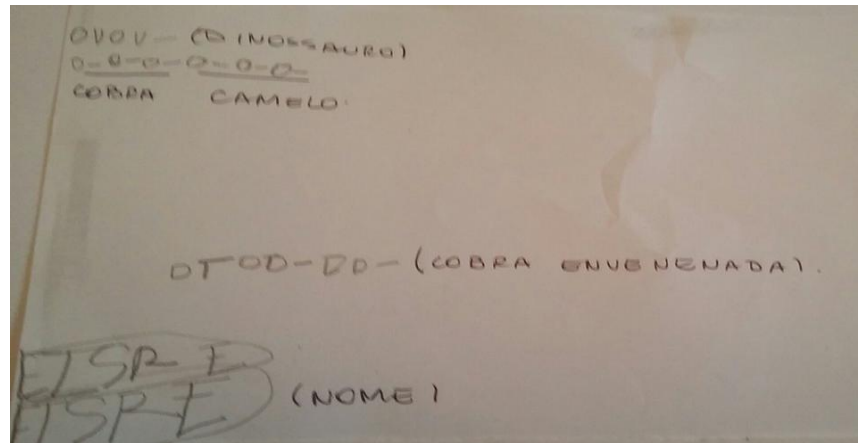
Figura 16 – Estágio atividade gráfica diferenciada.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

A Figura 17, a seguir, também apresenta a amostra do registro de uma lista de nomes de animais. O participante se lembrou de todos os nomes e mostrou no papel onde estavam posicionados. Destacamos que, ao escrever a frase “A cobra é envenenada”, o sujeito utilizou-se de um traço para separar as palavras.

Figura 17 – Estágio atividade gráfica diferenciada.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

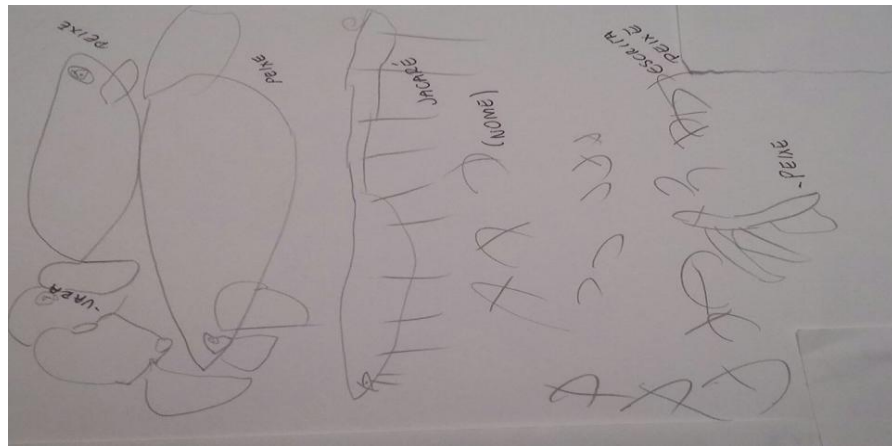
- *Escrita pictográfica* – esse estágio de desenvolvimento da escrita é estabelecido quando o registro não constitui apenas uma marca para auxiliar a memória, ele traz também conteúdo. Nesse caso, o desenho é utilizado como instrumento de registro. Segundo Marsiglia (2017), o desenho passa a ser utilizado como recurso mnemônico. O autor salienta que o desenho

segue em desenvolvimento, expressando-se de forma cada vez mais elaborada, sendo utilizado como uma forma de registro mnemônico (desenvolvimento efetivo), mas ainda sem que esteja associado a um expediente auxiliar de escrita (desenvolvimento iminente) (MARSIGLIA, 2017, p. 9).

O desenho passa a ser uma representação do real, expressa não apenas por pontos ou formas para ajudar na lembrança, como na fase anterior, mas também uma atividade intelectual complexa. Conforme Luria (2016, p. 166) esclarece, o desenho passa de “... simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada”.

Na Figura 18, a seguir, temos os animais da lista de palavras. O sujeito utilizou o desenho para representar a escrita solicitada. Junto com o peixe desenhou uma vara e falou que ela era usada para pescar.

Figura 18 – Estágio escrita pictográfica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

- *Escrita simbólica* – Luria (2016) ressalta que existem dois momentos importantes no caminho que leva a criança da escrita pictográfica para a escrita simbólica. Durante um experimento conduzido pelo autor, uma criança capaz de desenvolver a escrita pictográfica foi orientada a realizar o registro de alguma coisa difícil por meio de uma figura. Para superar o problema, Luria observou que ela poderia utilizar duas estratégias: substituir o objeto por outro objeto que se relacionava de alguma maneira com o objeto em questão (utilização de representação pictográfica) ou anotar alguma marca arbitrária, em substituição ao objeto (utilização de expedientes qualitativos novos).

No momento em que a criança se apropria da significação simbólica, compreende que pode substituir signos por representação. Inicialmente, representa o todo em vez da parte como expediente indireto; nos últimos estágios de transição da escrita pictográfica para a fase simbólica, passa a utilizar o expediente parte em vez do todo.

O segundo expediente foi demonstrado em um experimento no qual uma criança de sete anos foi instruída a escrever a sentença “Há 1000 estrelas no céu”. Primeiramente, desenhou uma linha horizontal para representar o céu, em seguida, duas estrelas. O pesquisador lhe fez a seguinte pergunta: “Quantas mais você tem de desenhar?” e ela respondeu: “Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000” (LURIA, 2016, p. 177).

Luria (2016, p. 181) afirma que a criança apresentou “... um grau considerável de desenvolvimento intelectual e da abstração”, ela estava “... no limite da escrita

simbólica, momento onde o símbolo adquire um significado funcional e começa gradativamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar”.

Embora nos primeiros estágios de aquisição da escrita a criança conheça as letras isoladas e saiba que pode registrar um conteúdo, a relação dela com a escrita é puramente externa, uma vez que ainda não se apropriou dos mecanismos da escrita. Nesse sentido, Luria (2016, p. 181) ressalta que a criança

[...]compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la.

Por meio dos estudos que realizou, Luria (2016) demonstrou que a escrita simbólica passava por um processo de amadurecimento e de elaboração da representação historicamente construída. Ele salienta que a não compreensão do mecanismo da escrita alfabética por parte da criança persiste por muito tempo, assim, “... a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita” (LURIA, 2016, p.183).

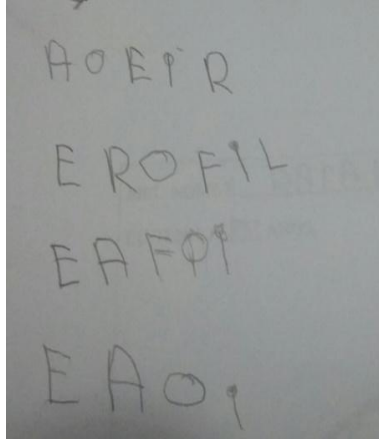
As Figuras 19 e 20 são do adolescente Gustavo, de 19 anos. Frequenta a escola de educação especial há 12 anos; antes, frequentou a educação infantil e se refere a esse local como “parquinho”. Na Figura 19, temos um desenho em que Gustavo retrata a si mesmo; na Figura 20, temos a escrita nos nomes de uma lista de animais. Gustavo compreende que as letras representam o escrito, porém não domina os mecanismos da escrita. Notamos que ele utilizou as mesmas letras para todas as palavras ditadas, mas em posições diferentes, uma indicação de que compreende que os registros devem ser diferentes para palavras diferentes.

Figura 19 – Estágio escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 20 – Estágio escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

A apropriação dos mecanismos da escrita simbólica e a utilização de expedientes simbólicos para exemplificar e facilitar o ato de recordar são meios fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização.

Luria (2016, p. 188) considera a escrita como “talvez o mais inestimável instrumento da cultura”. O amadurecimento dela acontece por meio de transformações, as quais servem para construirmos novas e complexas formas culturais. Nesse processo, as funções psicológicas passam a utilizar expedientes complexos, um movimento dialético em que, segundo Luria (2016) “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (Idem, Ibidem).

CAPÍTULO 3: MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 1999).

Sendo o método ato vivo que se revela nas ações do desenvolvimento da pesquisa, deve-se considerar que a análise não é apenas um ato descritivo em si, mas também um conjunto de processos que possibilita a produção de conhecimento. Assim, entendo que “pesquisar é *avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos*” (GATTI, 1999, p. 74, grifos meus). Para a autora, o método não se limita a

[...] um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo e até, em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo (GATTI, 1999, p. 72).

Ferraro (1999, p. 134) afirma que os “dados são objeto de análise, não importando se tidos como de natureza quantitativa ou qualitativa”. Essa observação do autor revela a necessidade de superar a dicotomia entre quantidade e qualidade e se fundamenta na perspectiva da unidade dialética que, segundo o autor, oferece elementos fundamentais para análise e reflexão. Com base em Gramsci (1966, p. 50), Ferraro (1999, p. 141) explica que se

“... não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”.

Vigotski (2009), por sua vez, ao se referir ao estudo do método fundamentado na abordagem materialista dialética, registra que

... o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 1994, p. 62).

De acordo com a abordagem dialética, o homem é um ser de práxis, que produz história em todas as dimensões e provoca transformações na realidade mediante a atividade denominada trabalho, a qual se faz presente na esfera material e na intelectual. Tem-se, assim, a influência da natureza sobre o homem e a ação do homem na natureza, transformando-a para atender as suas necessidades. Dessa perspectiva, por meio da pesquisa deve-se estudar o processo de desenvolvimento e mudança, e não apenas realizar a descrição do fenômeno, pois a “mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 1994, p. 71).

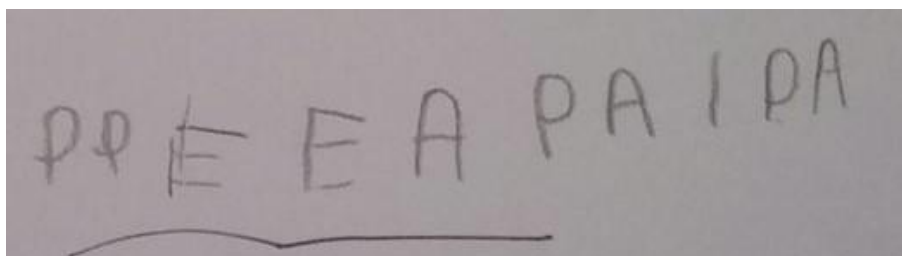
Nesse sentido, Vigotski (1994, p. 71) destaca que o estudo de determinado objeto do ponto de vista histórico envolve estudá-lo

[...] no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’.

Por meio deste estudo, analiso a escrita de alunos de uma escola especial, burocraticamente organizada como escola, mas que não proporciona, efetivamente, a escolarização de seus alunos. Com base na materialidade dos dados coletados, proponho a discussão, do ponto de vista da aprendizagem, de um problema real, fruto da trajetória escolar que se mantém à margem da escola.

Na Figura 23 apresento a escrita de Sonia²⁴, uma mulher de 38 anos que desde sua infância está na escola especial, como ela mesma declara: “Eu já cresci, tenho 38 anos! Estou aqui desde pequenininha, eu cresci aqui sabia”.

Figura 21 - Escrita de aluna da escola especial pesquisada



Fonte: arquivo da escola A.

²⁴ Aluna com tempo de permanência de 31 anos na Escola A. Possui laudo de Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70.

Na imagem, a escrita corresponde à palavra *dinossauro*. A aluna sabe que precisa de signos para escrever, porém espera aprender a empregar adequadamente os signos, que para ela ainda são indecifráveis.

A meu ver, o estudo e a análise do trabalho educativo desenvolvido com base nas amostras de escritas e de atividades desenvolvidas pelos sujeitos podem contribuir para a reflexão acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem na escola especial, função primordial e insubstituível da escola.

Na seção seguinte, apresento o percurso de pesquisa trilhado, bem como os procedimentos e as estratégias utilizadas. Em um primeiro momento, discorro sobre o lócus de pesquisa e os sujeitos participantes deste estudo, em seguida, explico os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados e análise dos resultados.

3.1 A pesquisa

Esta investigação foi realizada em duas escolas de educação especial, uma filantrópica e outra comunitária, pertencentes à rede privada de ensino e localizadas no interior do estado de São Paulo. Nessas unidades escolares, o total de participantes foi de 201 alunos. Os locais e sujeitos são identificados por meio de nomes fictícios, de forma a garantir o sigilo das informações e o anonimato dos participantes.

A realização do estudo foi autorizada pelo dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino e foi informado da finalidade do estudo.

As atividades com os alunos ocorreram em duas etapas: a primeira etapa envolveu perguntas orais relativas à identidade deles; a segunda foi destinada à análise do desenvolvimento da linguagem escrita por meio da identificação das letras do alfabeto e de amostras de escrita do nome próprio e de palavras ditadas.

3.2 Lócus de pesquisa: escola especial

As duas unidades escolares selecionadas, denominadas neste estudo como Escola A e Escola B, mantêm convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e seguem as normas legais necessárias para seu

funcionamento, com plano de trabalho pedagógico entregue e protocolado nas Diretorias de Ensino das respectivas regiões de atuação. Além do Plano de Trabalho Pedagógico, as instituições possuem Estatuto, que orienta e regulamenta o trabalho desenvolvido nas unidades escolares e a inserção delas nos órgãos municipais, estaduais e federais, como os Conselhos da Assistência Social, da Criança e do Adolescente e da Pessoa com Deficiência, que as credenciam para receber do poder público verbas, benefícios e isenções tributárias.

Primeiramente, busquei conhecer e compreender o contexto em que os sujeitos estavam inseridos, assim, foram levantados dados referentes ao histórico das escolas, atendimento, estrutura física, recursos, público-alvo, profissionais atuantes e serviços oferecidos.

A Escola A foi fundada em 1960 e Escola B, em 1990. Atualmente, a Escola A tem 350 alunos e a Escola B, 90, números que representam a ocupação da capacidade total da unidade escolar.

O público-alvo das escolas são crianças, jovens e adultos com deficiência mental/intelectual e deficiência múltipla; a faixa etária vai de seis anos, sem limite de idade para atendimento, porém o convênio com a SEE-SP garante a permanência do indivíduo nas escolas apenas até trinta anos de idade. O convenio com a SEE garante o repasse de recurso financeiro para alunos dentro dessa faixa etária, dos seis anos aos trinta anos.

Durante o trabalho de pesquisa realizado, notei algumas proximidades entre as duas escolas no que se refere à estrutura, funcionamento, atendimento e serviços oferecidos. A coleta de dados foi realizada por meio de contato com as respectivas direções e coordenações, bem como por meio de visita aos espaços físicos, análise de documentos, consulta aos sites das instituições e ao banco de dados do Data Escola Brasil²⁵, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Ambas as escolas estão cadastradas no Data Escola Brasil e diferem em apenas uma categoria, embora as duas sejam privadas: a Escola A está caracterizada como privada filantrópica, ao passo que a Escola B, como privada comunitária. De acordo com o Ministério da Educação, as instituições comunitárias “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade

²⁵ Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>.

mantenedora representantes da comunidade”; já as instituições filantrópicas “são constituídas por pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente”. (BRASIL, 2014),

A seguir, apresento mais alguns dados.

Tabela 8 - Características das escolas A e B

	Escola A	Escola B
Localização	Urbana	Urbana
Dependência administrativa	Privada	Privada
Regulamentação/ Autorização no conselho ou órgão municipal, ou federal	Sim	Sim
Atendimento educacional especializado	Não se aplica	Não se aplica
Convênio com o poder público	Estadual	Estadual
Mantenedora	Não consta	Não consta
Oferece alimentação	Sim	Sim
Categoria de escola privada	Filantrópica	Comunitária
Atividade complementar	Não possui	Não possui

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1 Estrutura física

As duas instituições situam-se em área urbana, em bairros que têm comércio, residências e pontos de ônibus próximos aos respectivos prédios. Quanto à estrutura física, diferenciam-se em vários aspectos, que serão apresentados mais adiante.

Apesar de a acessibilidade arquitetônica ser determinada por lei e ser fundamental para promover a inclusão social e a autonomia de pessoas com deficiência, constatei, nas duas instituições, falhas em relação a esse aspecto e não cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nesse quesito, a Escola B mostrou maior precariedade.

No documento orientador para celebração de convênios entre a SEE-SP e as Instituições Especializadas (IE), consta que a acessibilidade arquitetônica é um dos critérios para celebração de convênios e que cabe ao supervisor de ensino da área da Educação Especial e ao supervisor de ensino responsável pela escola sob jurisdição de sua Diretoria de Ensino o acompanhamento do cumprimento dos critérios desse documento, que, no item C, é específico em relação à infraestrutura do prédio:

C - Infraestrutura do prédio:

1. Garantia da acessibilidade do espaço físico, verificando se as instalações da escola da Instituição estão adequadas de acordo com as normas da ABNT, visando à segurança dos alunos; nivelar o piso da escola caso tenha desníveis;
2. Verificar a existência de faixas adesivas antiderrapantes em todos os locais que podem representar riscos de acidente aos alunos: banheiros, bebedouros, pias e/ou outros. Caso contrário, informar a Direção da Escola para que providencie a instalação das faixas adesiva (SÃO PAULO, 2015).

Embora a acessibilidade seja garantida por leis e requisito para funcionamento das escolas nota-se o desrespeito às necessidades dos alunos com deficiência.

3.2.1.1 Escola A

A Escola A funciona em sede própria, no mesmo prédio, desde a sua fundação, na década de 1960, como já destaquei. Com o passar dos anos, a construção foi reformada algumas vezes para ampliação do espaço físico. No início da década de 1990 foi construído um anexo, no qual passaram a funcionar as salas de aula. Nesse mesmo ano, o convênio com a SEE-SP foi iniciado.

A unidade escolar opera em prédio térreo, o que facilita e diminui as possíveis dificuldades de acesso, porém não há sinalização, em vários ambientes o piso é irregular, as portas são estreitas e não há banheiros adaptados. O prédio possui três anexos nos quais funcionam separadamente as salas de aula, as oficinas, as salas de terapia e a administração.

A entrada acontece por dois portões laterais, um deles dá acesso à recepção; o outro, à escola. No mesmo anexo da recepção, funcionam três salas de terapia e no piso superior a administração (presidência e diretoria geral) e o telemarketing (local onde ficam as funcionárias que realizam captação de recursos financeiros por meio de ligações telefônicas).

O anexo no qual funciona a escola possui salão, refeitório, três oficinas (arte, papel reciclado e panificação), brinquedoteca, sala de informática, sala da coordenação e direção pedagógica, quatro banheiros e 13 salas de aula.

3.2.1.2 Escola B

A Escola B funciona em uma casa alugada, localizada em um bairro de classe média; está em sua terceira sede desde a fundação, em 1990. Há duas entradas distintas, uma destinada à recepção; outra, aos alunos. O espaço é precário em relação ao acesso: a entrada dos alunos é feita pelo portão da garagem, onde o piso é escorregadio e sem sinalização. O ambiente da garagem é utilizado para a realização de atividades com o professor de Educação Física e com o fisioterapeuta, que faz o atendimento em um tablado. As terapias, como fonoaudiologia e terapia ocupacional, são realizadas na mesma sala, em um espaço na parte externa da casa. Entrando no prédio, há um espaço com três mesas para a alimentação dos alunos e também para as atividades de panificação. Na outra entrada está a recepção, um espaço de espera para atendimento, inclusive familiar, e que permite o acesso ao interior da escola.

A escola tem sala da coordenação e direção, sala da psicóloga, sala com televisão, além de três salas de aula na parte inferior, quatro no piso superior e quatro banheiros. As irregularidades quanto à acessibilidade estão presentes em todos ambientes: os corredores são estreitos, há pouca iluminação, não existe sinalização no piso e nos degraus, que são altos, as portas são estreitas, não há

banheiro adaptado e as escadas limitam o acesso de alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Quando a diretoria foi questionada em relação à acessibilidade, mencionou a falta de recursos, as dificuldades financeiras e o fato de o prédio ser alugado por tempo determinado como razões para as falhas e destacou que estava em busca de parcerias com o poder público e privado para aquisição de terreno e construção de sede própria.

As salas de aula na Escola A e na Escola B são semelhantes em relação à estrutura e mobiliários. A primeira tem 16 salas de aula e três salas para oficinas, localizadas no mesmo anexo e identificadas por letras do alfabeto, de A a P. A segunda tem sete salas de aula, identificadas com as denominações Linguagem (de I a III), localizadas no piso inferior, e Sócio educativo (de I a IV), três salas no piso superior e uma sala no piso inferior.

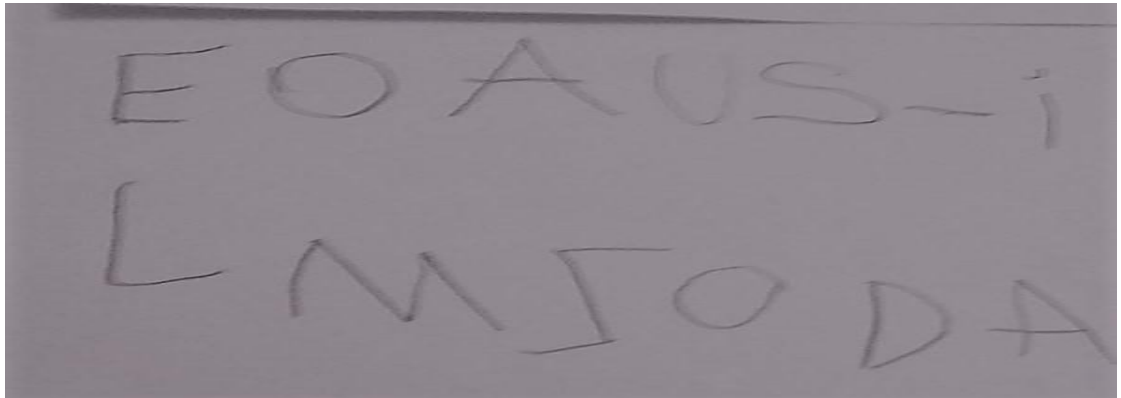
Para autorização de registro de funcionamento de escola especial nos órgãos competentes, há determinados critérios, emitidos pela SEE-SP, que orientam como devem ser as salas de aula:

B – Composição das salas de aula:

1. As salas de aula deverão ser equipadas de acordo com as características físicas e com as necessidades dos alunos a serem atendidos nesse ambiente;
2. Mínimo de 06 e máximo de 10 alunos, com faixa etária (DI), aproximadamente (pares de idade).
3. Na organização física das salas de aula, os alunos devem ficar voltados uns para os outros, viabilizando a interação e o diálogo;
4. 5. Quanto ao aspecto pedagógico as salas devem ser adequadas às especificidades dos alunos com TGD (Autismo) e DI (Deficiência Intelectual);
5. Quanto ao número de alunos, será ocupada área mínima de 1m² (um metro quadrado) por aluno, não excedendo mais que 80% do espaço físico da sala de aula (SÃO PAULO, 2015).

Na dinâmica escolar, a sala de aula é o local que o aluno identifica como um espaço próprio para a aprendizagem. No universo deste estudo, em diálogos estabelecidos com alguns sujeitos durante as atividades, eles expressaram de forma objetiva a percepção da função da escola, da importância da mediação e da ação transformadora. Samuel, por exemplo, evidencia essa percepção no seguinte excerto: “Faz tempo que estou aqui. Sou feliz! Gosto de aprender ler e escrever” (Samuel, 34 anos).

Figura 22 - Escrita de aluno da escola especial pesquisada



Fonte: Da autora.

A primeira atividade de coleta de dados realizada nas escolas foi à visita aos diferentes espaços escolares, incluindo as salas de aula, para conhecer a estrutura física das unidades escolares. Ao verificar as salas de aula, observei alguns elementos que me causaram inquietação, por exemplo, apesar de lousas e carteiras serem recursos indispensáveis e presentes em quase todas as escolas, naqueles locais, mais especificamente a sala de aula de uma escola especial, poucas adaptações estavam disponíveis para atender as especificidades dos alunos. Em algumas salas das duas escolas, as carteiras eram pequenas para os alunos, que ficavam mal posicionados, e não havia recursos de tecnologia assistiva em nenhuma sala de aula.

Em ambas as escolas, o número de alunos por sala era 15 e, segundo informações da Direção das respectivas unidades escolares, o critério de composição das salas na Escola A é a idade, com variação máxima de quatro anos, e na Escola B, o nível de desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito à esfera de atuação das escolas pesquisadas, ambas apresentam propostas de trabalho nas áreas da saúde e da educação. A Escola A atua também no âmbito da assistência social.

Os serviços oferecidos na Escola A visam ao desenvolvimento, assistência social e inclusão dos alunos. Esses serviços são divididos por setores e coordenados por um profissional de cada área. Esses serviços são divididos como segue:

- Saúde: estimulação essencial, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e terapia ocupacional e psicopedagoga;

-
- Assistência social: oficinas pré-profissionalizantes, atendimento às famílias e triagem;
 - Educação: educação infantil, ensino fundamental, informática, teatro, música, dança, artes e brinquedoteca.

Na Escola B, os serviços oferecidos, segundo a proposta de trabalho da unidade, têm como objetivo “Proporcionar educação e inclusão social de pessoas com deficiência mental ou múltiplas na sociedade” e são constituídos da seguinte forma:

- Saúde: fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia;
- Educação: ensino fundamental, educação física, arte terapia e informática.

As duas unidades escolares contam com profissionais das áreas da saúde e da educação, contratados e registrados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); no quadro de ambas as escolas não constava nenhum funcionário cedido pelas secretarias municipal ou estadual e, na ocasião desta pesquisa, não havia voluntários ou estagiários na Escola A, já na Escola B, havia um voluntário de arte terapia.

Na Escola A, o quadro de funcionários é dividido entre equipe educacional, equipe multidisciplinar e de assistência social; em cada área há um coordenador e todas são geridas pela diretora da escola. A equipe multidisciplinar é formada por uma coordenadora com formação em psicologia, duas psicólogas, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional, uma fisioterapeuta, uma psicopedagoga e uma enfermeira.

Na área da assistência, há duas assistentes sociais, uma na função de coordenadora, além de uma pedagoga, uma professora de arte e três monitores que desenvolvem atividades nas oficinas de panificação, arte e papel reciclado.

A equipe educacional é composta por um diretor pedagógico, um coordenador e 11 professoras graduadas em pedagogia com curso de especialização de 600 horas em deficiência intelectual. Nove professoras realizaram o curso na mesma instituição de ensino e o concluíram no mesmo período. Segundo relatos, o curso foi realizado na forma de encontros presenciais mensais de 8 horas, no prédio da escola. Os certificados das demais professoras são de outra instituição, um de curso

presencial e outro de curso à distância. Compõem a equipe, ainda, uma professora de educação física e uma de dança.

Na Escola B, o quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma coordenadora, sete professoras, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma professora de educação física e uma terapeuta ocupacional. As docentes são graduadas em pedagogia e têm curso de especialização; quatro têm certificados de especialização com carga horária de 600 horas em educação especial com ênfase em deficiência intelectual; duas têm certificados de especialização com carga horária de 360 horas em educação especial; uma tem certificado de especialização com carga horária de 360 horas em educação inclusiva.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 201 alunos, 166 matriculados na Escola A e 35 na Escola B. Os critérios para seleção dos participantes foram os seguintes: idade igual ou superior a 15 anos e frequência de no mínimo 5 anos em escola especial.

Os sujeitos mais velhos que participaram da pesquisa tinham 40 anos de idade e os mais novos, 15. Todos estavam matriculados há mais de 5 anos e um dos participantes, uma mulher adulta de 38 anos, estava matriculada há mais de 30 anos. Sua matrícula foi em 1985, quando tinha apenas 6 anos, como ela mesma relata: “Eu já cresci, tenho 38 anos! Estou aqui desde pequenininha, eu cresci aqui sabia?” (Sonia).

De modo a sistematizar as informações relacionadas aos sujeitos de pesquisa em relação à idade e tempo de permanência nas unidades escolares pesquisadas, apresento a Tabela 9 e a Tabela 10, a seguir.

Tabela 9 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa

Idade	Número de alunos
40 anos- 38 anos	6
37 anos- 33 anos	18
32 anos- 28 anos	28
27 anos - 23 anos	41
22 anos - 18 anos	77
17 anos - 15 anos	36

Fonte: Elaborado pela autora.

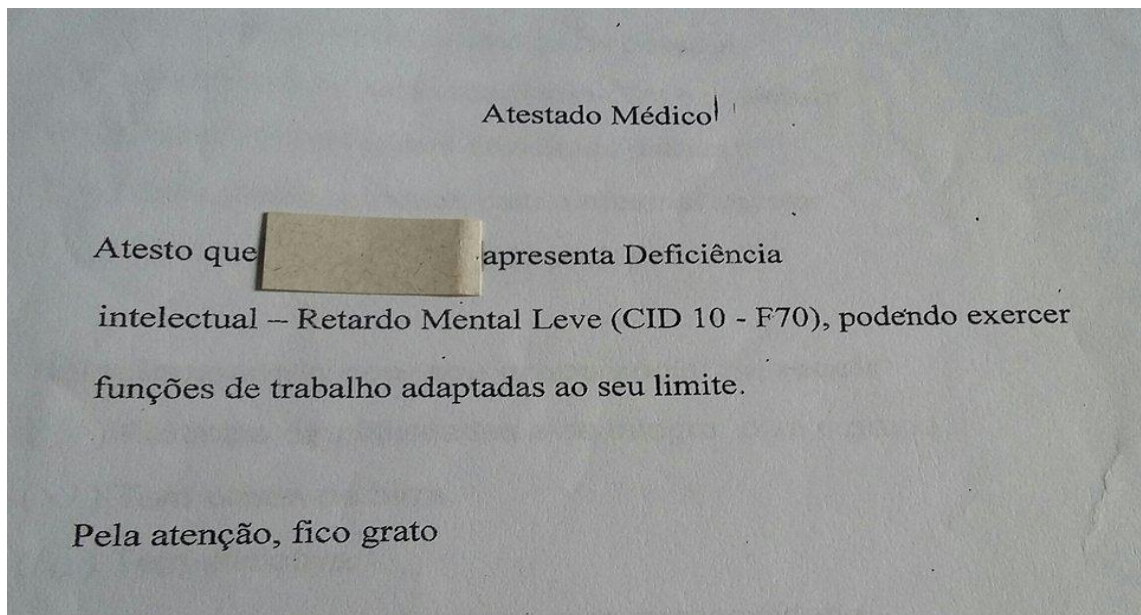
Tabela 10 - Tempo permanência dos sujeitos participantes nas escolas pesquisadas

Tempo de permanência (em anos)	Número de alunos
5 - 9	83
10 - 14	51
15 - 19	35
20 - 24	19
25 - 29	10
30 - 34	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de coletar mais informações acerca dos sujeitos, tive acesso aos prontuários dos alunos das duas escolas. Em ambas as unidades escolares, os prontuários ficam na Secretaria e têm algumas semelhanças em relação a seu conteúdo. Ao examinar esses documentos, percebi a influência da área da saúde nos laudos e relatórios. Os laudos da Escola A estavam assinados pelo mesmo médico psiquiatra; os da Escola B traziam parecer da psicóloga.

Os prontuários registrados na Escola A tinham fichas com dados pessoais dos alunos, certidão de nascimento, carteira de vacinação, atestado médico, relatório da equipe multidisciplinar e avaliação pedagógica. Os relatórios da equipe multidisciplinar estavam assinados por todos os membros da equipe (psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional) e traziam informações relacionadas a aspectos cognitivos, comportamentais e sociais, bem como a atendimentos realizados. Nos atestados médicos dos alunos, constava a classificação “Deficiência Intelectual- Retardo Mental Leve (CID 10- F70)” e, como pontuei antes, estavam assinados pelo mesmo médico psiquiatra. A título de exemplo, apresento o atestado da aluna Sonia a seguir.

Figura 23 - Atestado médico – Escola A

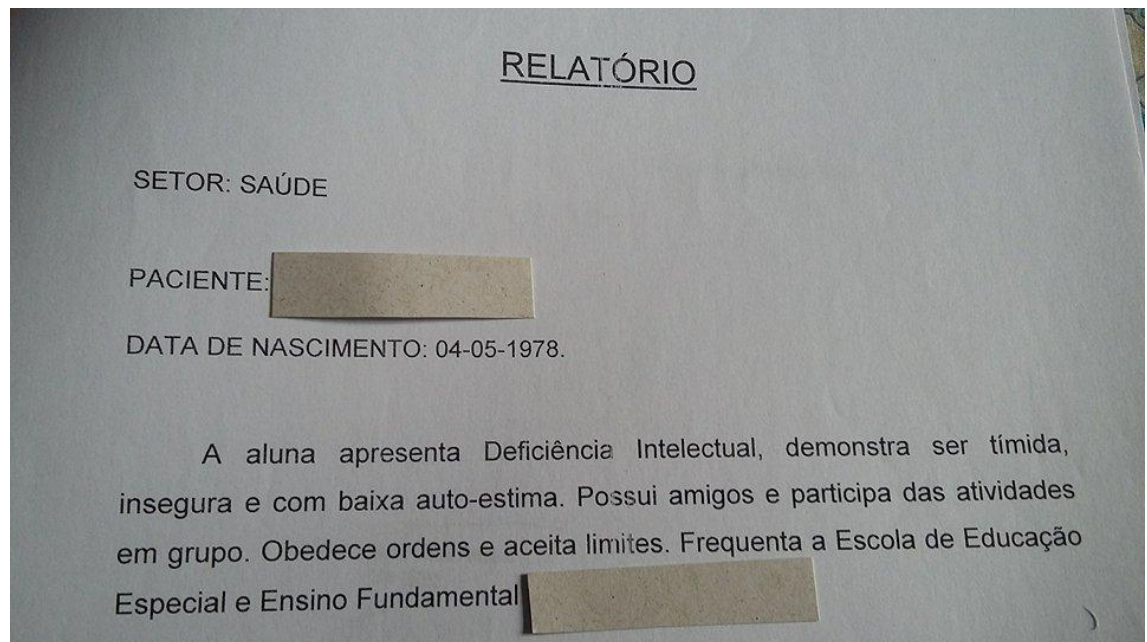
Fonte: Arquivo da Escola A

A expressão destacada está de acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10 e, embora os sujeitos apresentem diferenças, são categorizados e identificados com o mesmo código. Segundo o manual, em situação de retardamento mental leve:

As principais dificuldades são usualmente vistas no trabalho escolar acadêmico e muitos têm problemas específicos de leitura e escrita. No entanto, pessoas levemente retardadas podem ser grandemente auxiliadas pela educação planejada para desenvolver suas habilidades e compensar seus prejuízos (OMS, 1992, p.222).

Dessa forma, com base na descrição do manual da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação à aprendizagem de indivíduos com o diagnóstico de retardo mental leve (CID 10- F-70), posso entender que a escola deve favorecer o desenvolvimento e considerar que avanços ocorrerão na aprendizagem.

A Figura 24 traz um exemplo de relatório da equipe multidisciplinar. Também nesse caso, utilizo o documento da aluna Sonia.

Figura 24 - Relatório da equipe multidisciplinar – Escola A

Fonte: arquivo da Escola A

Pelo que pude constatar quando do exame dos prontuários dos alunos da Escola A, todos os relatórios da equipe multidisciplinar seguiam esse mesmo modelo.

Na sequência, apresento os diagnósticos dos alunos após análise e leitura dos relatórios (Tabela 11).

Tabela 11 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos – Escola A

Escola A			
Especialidade clínica	Diagnóstico	CID	Número de alunos
Psiquiatra	Deficiência Intelectual- Retardo mental leve	10 F70	151
Psiquiatra	Deficiência intelectual- Retardo mental leve - com outro diagnóstico associado	10 F70	17
Psiquiatra	Malformações cromossomopatia+ Deficiência intelectual- Retardo mental leve	10 F70	1
Psiquiatra	Microcefalia + Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e crises convulsivas	SEM CID	1
Psiquiatra	Hidrocefalia + Deficiência intelectual- Retardo mental leve	10 F70	1

(Continua)

(Continuação)

Escola A			
Especialidade clínica	Diagnóstico	CID	Número de alunos
Psiquiatra	Anoxia Perinatal - Crises convulsivas- Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor + Deficiência intelectual- Retardo mental leve	10 F70	1
Psiquiatra	Deficiência intelectual- Retardo Mental leve+ Transtorno de humor total	10 F70	1
Psiquiatra	Síndrome de Down + Deficiência intelectual- Retardo mental leve	10 F70	9

Fonte: elaboração da autora

Tabela 12 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos – Escola A

Escola A			
Especialidade clínica	Diagnóstico	CID	Número de Alunos
Psiquiatra	Distúrbio cerebral total		2
Psiquiatra	Deficiência intelectual - Retardo mental leve +Agitação e impulsividade total	10 F70	1
Psiquiatra	Deficiência mental	10 F72	1
Psiquiatra	Deficiência mental +Transtorno de conduta F91	10 F 70	1
Psiquiatra	Deficiência mental +Epilepsia G40. 6	10 F70	2

Fonte: elaboração da autora

Os atestados do médico psiquiatra foram feitos em papel timbrado da escola e traziam a mesma nomenclatura. Do total de 166 alunos, todos os prontuários tinham o referido documento, sendo exclusivo em 151 prontuários; nos 17 restantes, os registros traziam outros diagnósticos associados, conforme apresento nas Tabelas 11 e 12.

Na Escola B, foram analisados 34 prontuários, desses, 31 traziam diagnóstico de deficiência intelectual e três, outros diagnósticos. Entre os 31 diagnósticos de deficiência intelectual, 2 traziam diagnóstico de deficiência intelectual moderada, 1, de deficiência mental grave e 11, de outras deficiências associadas à deficiência intelectual.

Em relação aos profissionais responsáveis pelo diagnóstico de deficiência, constatei que 28 documentos foram assinados pela psicóloga da própria escola e três, por outro profissional também da área da psicologia.

Tabela 13 - Diagnósticos constantes nos atestados médicos dos alunos - Escola B

Escola B			
ESPECIALIDADE CLÍNICA	DIAGNÓSTICO	CID	Nº ALUNOS
Psicologia	Deficiência intelectual moderada	NC	2
Psicologia	Deficiência intelectual grave	NC	1
Psicologia	Deficiência intelectual	NC	17
Psicologia	Deficiência intelectual e outros diagnósticos associados	NC	11
Psicologia	Deficiência intelectual+ Síndrome de Down		3
Psicologia	Deficiência intelectual+ Hiperatividade e confusão mental		1
Psiquiatria+ Psicologia	Deficiência intelectual+ Transtorno invasivo de linguagem, transtorno receptivo da linguagem e outros transtornos mistos de condutas e emoções		1
Neurologia+ Psicologia	Deficiência intelectual+ Microcefalia congênita e crises convulsivas		2
Neurologia+ Psicologia	Incompatibilidade da idade mental em relação à idade cronológica, quadro de epilepsia e diagnóstico sugestivo de síndrome de Morsier; atraso do desenvolvimento neuropsicomotor		1
Psiquiatria+ Psicologia	Distúrbios de conduta e do comportamento social		1
Neurologia+ Psicologia	Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, epilepsia, EEG alterado		1
Neurologista+ Psicologia	Atraso global no desenvolvimento		1
Equipe multidisciplinar HC/Unicamp*	Déficit cognitivo, de comportamento e distúrbio auditivo		1
Equipe multidisciplinar Associação Municipal**	Rebaixamento cognitivo significativo, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento		1
Psiquiatra	Síndrome de Rett		1

Fonte: Elaborado pela autora.

Notas: * HC refere-se ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e Unicamp refere-se à Universidade Estadual de Campinas;

Com base na análise dos prontuários dos alunos matriculados nas duas escolas, verifiquei que os diagnósticos são realizados por profissionais contratados pelas escolas e de forma padronizada.

Na seção seguinte, apresento os procedimentos metodológicos e as estratégias das atividades desenvolvidas com os sujeitos.

3.4: Apresentação e análise dos dados

Nas duas escolas que compõem o universo de pesquisa, os alunos formaram duplas para realizar as atividades propostas. Em um primeiro momento, apresentei-me aos sujeitos e, em seguida, expliquei a finalidade das atividades que seriam realizadas. Destaquei que gostaria de conhecer um pouco do que haviam aprendido na escola, assim como a escrita de cada um. Alguns já começaram a falar da escola e das condições em relação à leitura e à escrita.

Apresentei-lhes também os detalhes dos procedimentos, ou seja, expliquei-lhes como as atividades seriam realizadas. Os procedimentos e as estratégias foram os mesmos em ambas as escolas.

As atividades aplicadas foram divididas entre perguntas orais referentes à identidade, identificação das letras do alfabeto e atividades de escrita (escrita do nome próprio e de lista de palavras).

A seguir, apresento as atividades realizadas e procedo à análise dos dados.

3.4.1 Atividade Identidade

Somos identificados pelo nosso nome. É por meio dele que somos reconhecidos nos documentos e na lista de chamada da escola, por exemplo. Assim como o nome, nossa idade e data de nascimento fazem parte da nossa história e identidade. Desse modo, reconhecer seus aspectos básicos é um conhecimento que se faz necessário para interagirmos socialmente.

Nessa primeira etapa, verifiquei o conhecimento dos sujeitos acerca da própria identidade.

3.4.1.1 Atividade Identidade: nome próprio

A fim de averiguar o conhecimento dos sujeitos acerca do próprio nome, apresentei-lhes as seguintes perguntas:

- Qual o seu nome?
- Você sabe me dizer o nome completo?

A Tabela 8, a seguir, demonstra os resultados obtidos nas Escolas A e B em relação ao conhecimento que os alunos tinham do próprio nome. Nas duas escolas, todos os alunos souberam dizer o primeiro nome, porém muitos deles não souberam informar o nome completo.

Tabela 14 - Resultado da Atividade Identidade: nome próprio.

	Total de alunos	Informaram primeiro nome	Informaram nome completo
Escola A	166	94 alunos (56%)	72 alunos (44%)
Escola B	35	24 alunos (68,50%)	11 alunos (31,4%)

Fonte: elaborado pela autora.

Esses resultados evidenciam que, nas duas escolas, a maioria dos alunos não conhecia o próprio nome completo.

3.4.1.2 Atividade Identidade: idade

A fim de verificar o conhecimento dos sujeitos em relação à idade, fiz a seguinte pergunta aos alunos das duas escolas pesquisadas:

- Quantos anos você tem?

Os sujeitos responderam à pergunta, porém muitos deles não o fizeram corretamente, como é possível observar a seguir:

Tenho 32 anos. Eu sou aposentada, faz tempo que estou aqui. Sou mais ou menos feliz!(Rosa²⁶, 32 anos)

²⁶ Aluna com tempo de permanência de 24 anos na Escola A. Possui laudo de Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

Estudei no parquinho e na Escola Vieira Souto. Gosto mais de lá, mas não aprendia e tive que ir embora de lá. Tenho 10 anos (Lucas,²⁷ 21 anos).

Rosa e Lucas demonstraram saber que a idade é representada numericamente, porém, ao passo que Rosa sabia a própria idade e parte da sua história, Lucas, ao relatar sua trajetória escolar, continuou fazendo referência a sua idade da infância.

A seguir, apresento o resultado considerando as respostas coletadas durante essa atividade.

Tabela 15 - Resultado da Atividade Identidade: idade.

	Total de alunos	Não informaram a idade corretamente	Informaram a idade corretamente
Escola A	166	118 alunos (72%)	48 alunos (30%)
Escola B	35	25 alunos (71,4%)	10 alunos (28,5%)

Fonte: elaborado pela autora.

3.4.1.3 Atividade Identidade: data de nascimento

A fim de verificar o conhecimento dos sujeitos em relação à data de nascimento, fiz a seguinte pergunta aos alunos das duas escolas pesquisadas:

- Você sabe a data do seu nascimento?

Durante essa atividade, alguns sujeitos, embora soubessem a data do próprio aniversário, não fizeram a relação disso com a data de nascimento. Esse fato pode ser ilustrado pelo seguinte relato, em resposta à pergunta sobre a data de nascimento: “Aí você me pegou” (Damaris). Como durante o diálogo com a aluna ela me contou que seu aniversário era em outubro, fiz com que ela se lembrasse disso. Surpresa, perguntou: “Então o aniversário é a data de nascimento? Ah é?”. Damaris, assim como outros jovens, celebram o aniversário, porém não sabem o significado dessa data.

²⁷ Aluno com tempo de permanência de 14 anos na Escola A. Possui laudo de Diagnóstico de Deficiência Intelectual - Retardo Mental Leve CID 10- F-70

Na Tabela 16, a seguir, apresento os resultados obtidos nessa atividade, após as respostas dos sujeitos das Escolas A e B.

Tabela 16 - Resultado da Atividade Identidade: data de nascimento

	Total de alunos	Não informaram a data corretamente	Informaram a data corretamente
Escola A	166	143 alunos (88%)	23 alunos (12%)
Escola B	35	28 alunos (74%)	7 alunos (20%)

Fonte: elaborado pela autora.

3.4.2 Atividades para conhecer o desenvolvimento da linguagem escrita

Por meio das atividades que apresento na sequência, analisei a condição de alfabetização dos sujeitos matriculados nas escolas pesquisadas. Os dados foram analisados com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento da linguagem escrita.

Para a coleta de dados, foram aplicadas três atividades: identificação das letras do alfabeto, escrita do próprio nome e escrita de lista de palavras.

3.4.2.1 Atividade: identificação das letras do alfabeto

Essa atividade teve como objetivo investigar o conhecimento dos sujeitos participantes acerca do sistema alfabético, ou seja, dos signos utilizados cultural e socialmente para se proceder à escrita convencional.

Em um primeiro momento, apresentei aos sujeitos um cartão com as letras do alfabeto em maiúsculas, em que eram indicadas as letras que deveriam falar.

Durante a atividade, os sujeitos demonstraram reconhecer as letras como símbolos para utilização na escrita, porém não as nomearam.

Quando o cartão com o alfabeto foi apresentado para a jovem Ana, ela falou: “É o abecedário!”. Então, apontei para as letras R-P-T e lhe solicitei que as identificasse. Ela não soube informar e falou: “Eu conheço só assim: a, b, c, d”, mostrando que conhecia apenas a sequência oral memorizada.

A Tabela 17, a seguir, evidencia os resultados obtidos por meio da aplicação dessa atividade.

Tabela 17 - Resultado da atividade identificação das letras do alfabeto.

	Total de alunos	Não identificaram a letra corretamente	Identificaram a letra corretamente
Escola A	166	138	28
Escola B	35	26	09

Fonte: elaborado pela autora.

3.4.2.2 Atividade: escrita do próprio nome

Por meio dessa atividade, tive o intuito de verificar o aprendizado dos sujeitos das Escolas A e B em relação à escrita do próprio nome.

Os critérios para análise foram: escrita do primeiro nome corretamente, escrita parcial do primeiro nome, escrita correta do nome completo, escrita parcial do nome completo e não escrita do nome.

A tabela a seguir apresenta os dados das Escolas A e B.

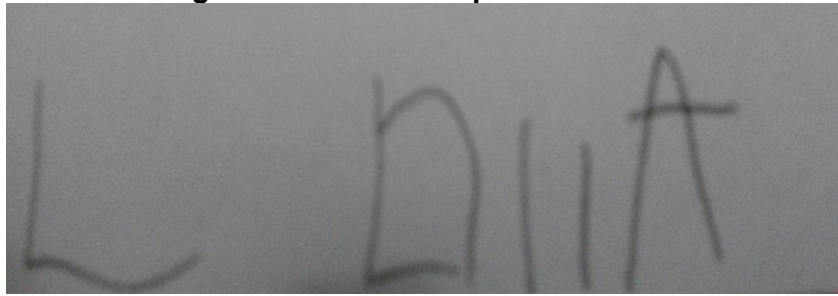
Tabela 18 - Resultado da atividade escrita do próprio nome.

	Total de alunos	Escrita do nome completo	Escrita parcial do nome	Escrita do primeiro nome	Escrita parcial do primeiro nome	Não realizaram a escrita
Escola A	166	15	6	69	10	66
Escola B	35	5	3	6	7	14

Fonte: elaborado pela autora

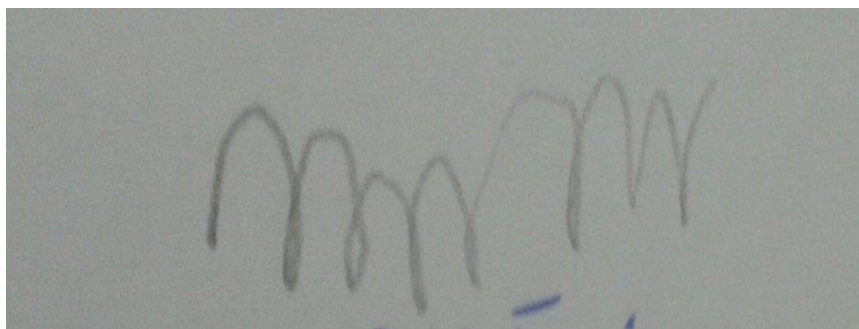
As figuras a seguir trazem amostras de escrita do próprio nome, em que foram considerados os critérios estabelecidos para análise.

Figura 25 - Escrita do primeiro nome.



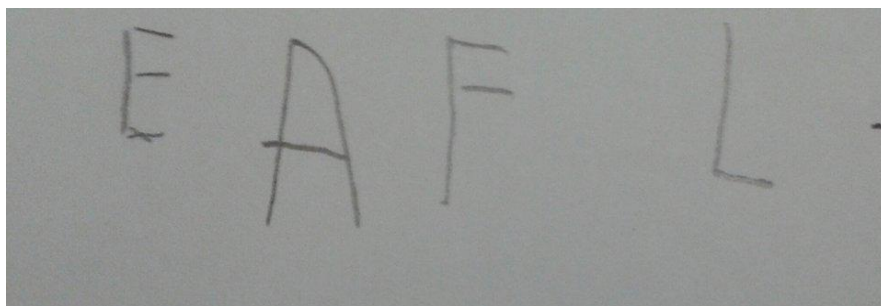
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 26 - Escrita do primeiro nome.



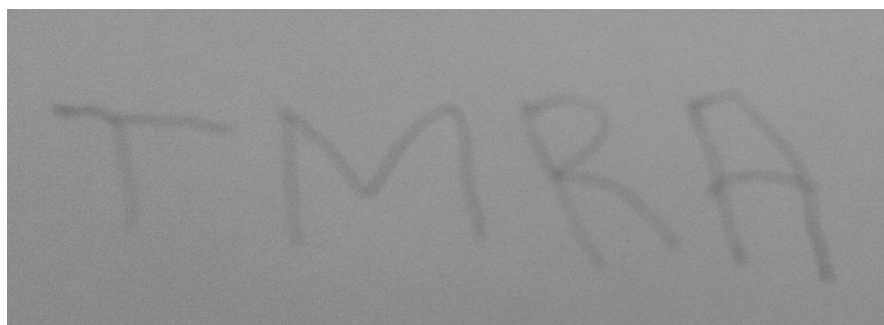
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 27 - Escrita do primeiro nome



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 28 - Escrita do primeiro nome



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Nas Figuras 25 e 27, temos a escrita parcial do primeiro nome, na Figura 26, a escrita do nome está representada por meio do registro que imita a escrita do adulto; na Figura 28, as letras utilizadas não têm relação com o nome do sujeito.

3.4.2.3 Atividade: escrita de lista de palavras

Por meio da atividade apresentada adiante, averigui a condição da alfabetização dos sujeitos a partir do estudo e da análise do desenvolvimento da linguagem escrita, por meio de escrita de palavras ditadas e organizadas por mim em listas.

As listas de palavras foram organizadas com base em dois critérios: palavras cujos significados eram conhecidos pelos sujeitos e palavras diversificadas quanto à estrutura e fonética, o que ampliou as possibilidades de registro.

A análise da escrita teve como referencial os fundamentos da psicologia histórico-cultural no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. No estudo, as amostras foram selecionadas de acordo com os estágios do desenvolvimento da linguagem escrita propostos por Luria (2016) e Vigotski (2009), quais sejam: escrita pré-instrumental, escrita gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica.

A seguir, são apresentados os dados e a análise das amostras utilizadas neste estudo.

➤ Estágio Pré-instrumental: escrita indiferenciada

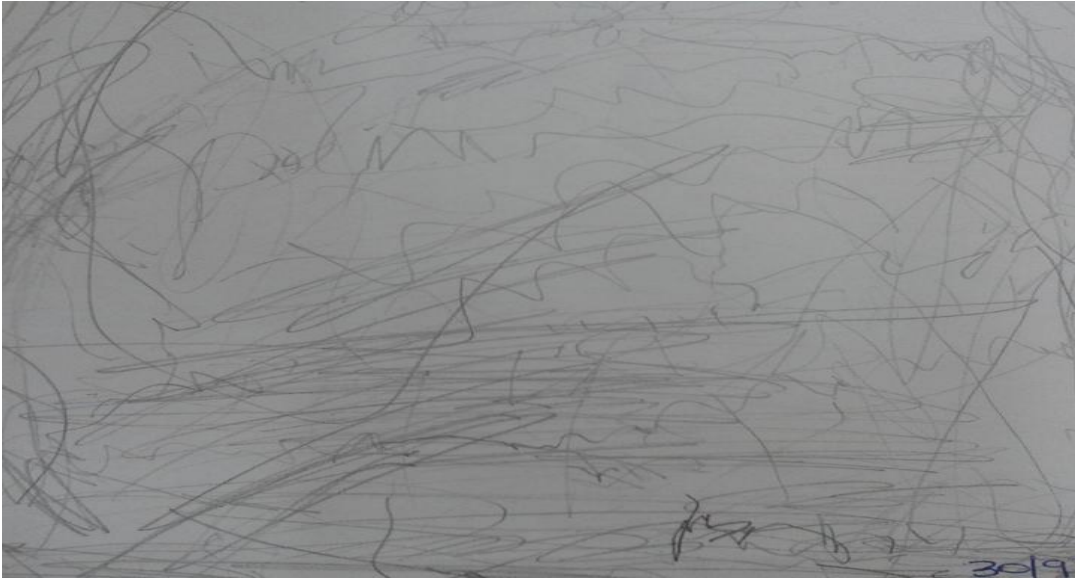
Segundo Luria (2016), esse estágio é caracterizado pela ausência da compreensão dos mecanismos da escrita e é realizada como imitação e reprodução da ação do adulto.

No aspecto da forma, os registros são representados como rabiscos e traçados, que mais tarde serão estabelecidos como escrita.

Na Escola A, constatei um total de 28 sujeitos que apresentavam escrita indiferenciada; na Escola B, 7 sujeitos apresentavam esse tipo de registro.

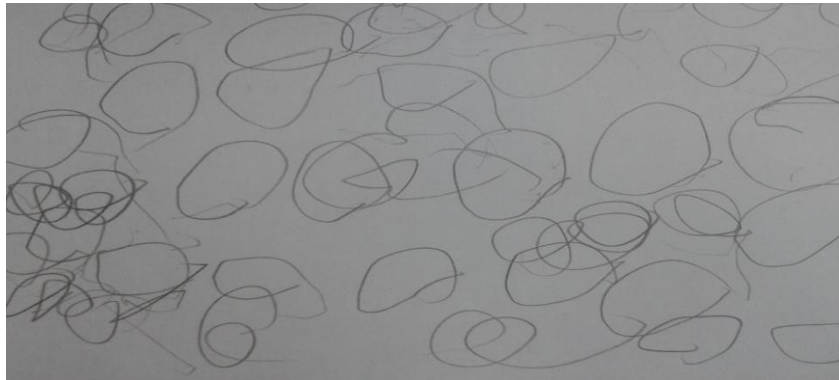
As figuras a seguir apresentam amostras de escrita das duas escolas.

Figura 29 - Amostra de escrita pré-instrumental.



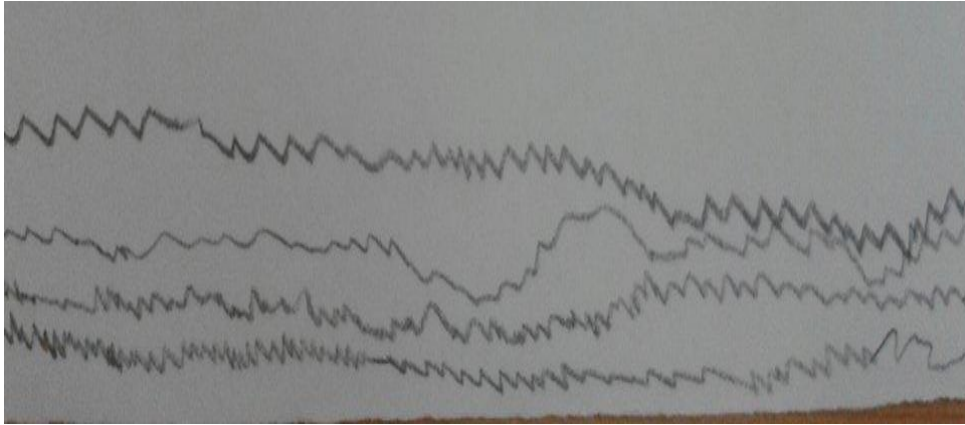
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 30 - Amostra de escrita pré-instrumental.



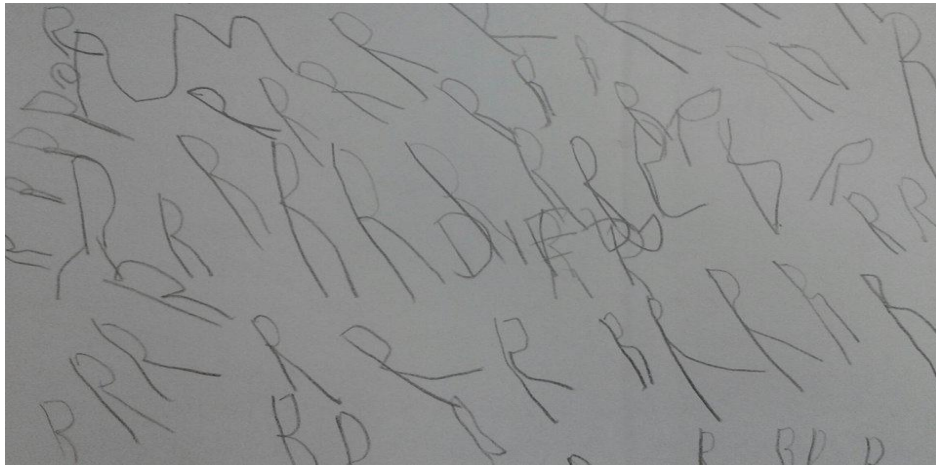
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 31 - Amostra de escrita pré-instrumental.



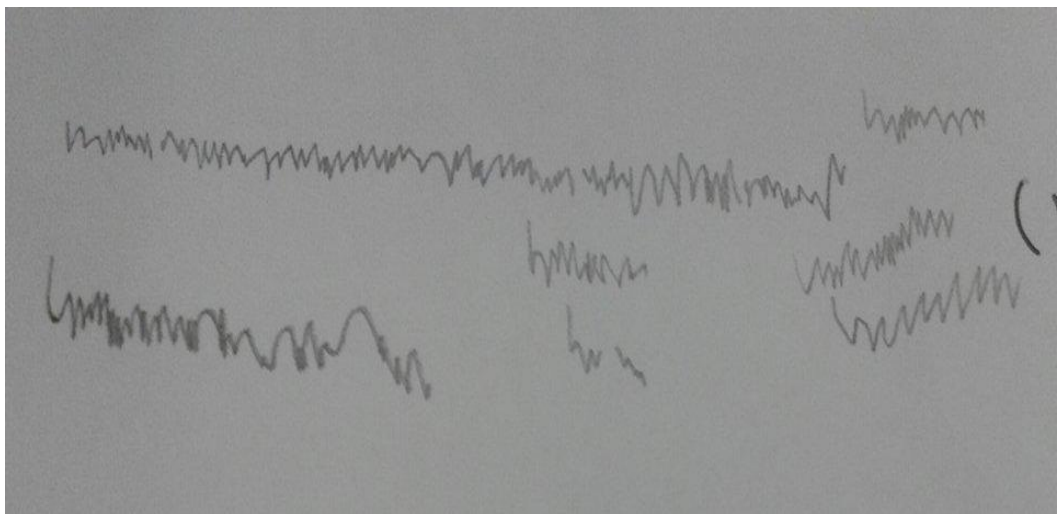
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 32 - Amostra de escrita pré-instrumental.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 33 - Amostra de escrita pré-instrumental.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Nas Figuras 29, 30,31, em que são exibidas a escrita de jovens de 16, 17 e 21 anos, respectivamente, há movimentos de escrita por toda a folha, não caracterizando um registro específico. Nas Figuras 32 e 33, os jovens de 19 e 24 anos realizaram a escrita semelhante ao movimento da escrita de um adulto.

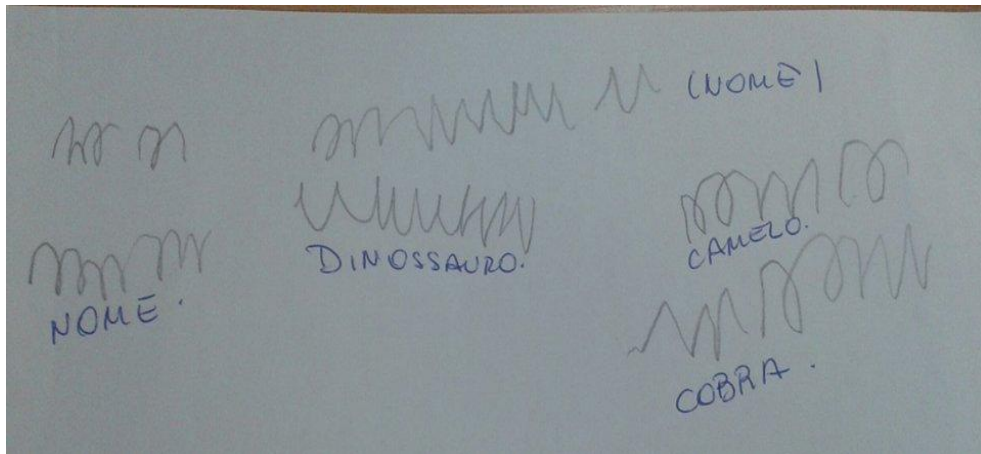
➤ **Escrita gráfica diferenciada**

Nesse estágio, os registros, embora semelhantes aos do estágio anterior, a forma, disposição ou marcas diferenciadas passam a ser um recurso para lembrar. Segundo Luria (2016), esse é o primeiro estágio em que a criança utiliza o registro como signo.

No estudo, identifiquei 15 sujeitos na Escola A e 5 sujeitos na Escola B com esse tipo de escrita.

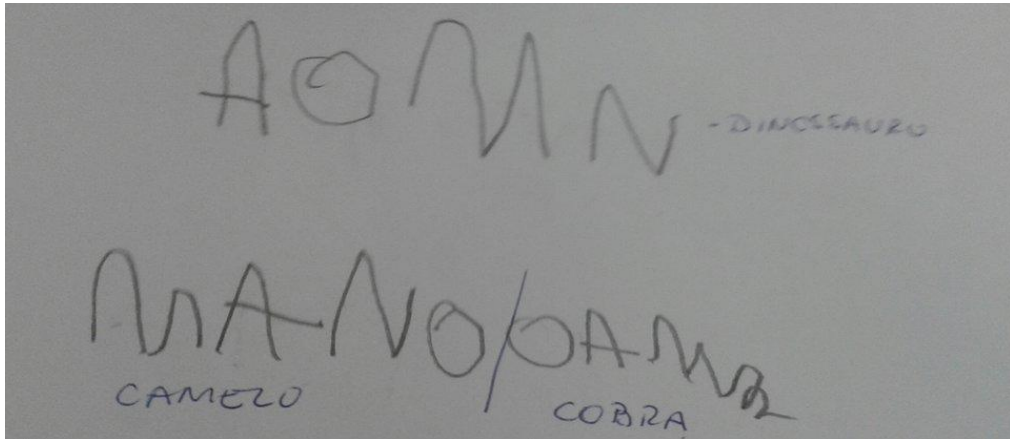
As figuras a seguir apresentam amostras de escrita diferenciada dos sujeitos participantes deste estudo.

Figura 34 - Amostra de escrita diferenciada.



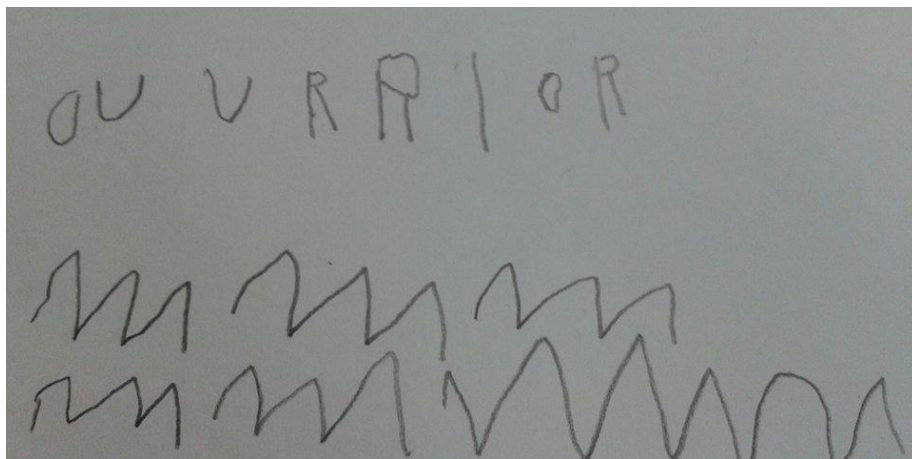
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 35 - Amostra de escrita diferenciada.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 36 - Amostra de escrita diferenciada.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

As Figuras 34 e 35 que trazem elaborações de dois jovens, um de 23 anos, outro de 18 anos, demonstram que, embora semelhantes, os registros são diferenciados pelas marcas e pela posição. Quando lhes foi solicitado fazer a leitura, eles mostraram onde estava escrita a denominação de cada animal. Na Figura 36, um jovem de 23 anos registrou o seu próprio nome de maneira diferente do padrão das palavras da lista.

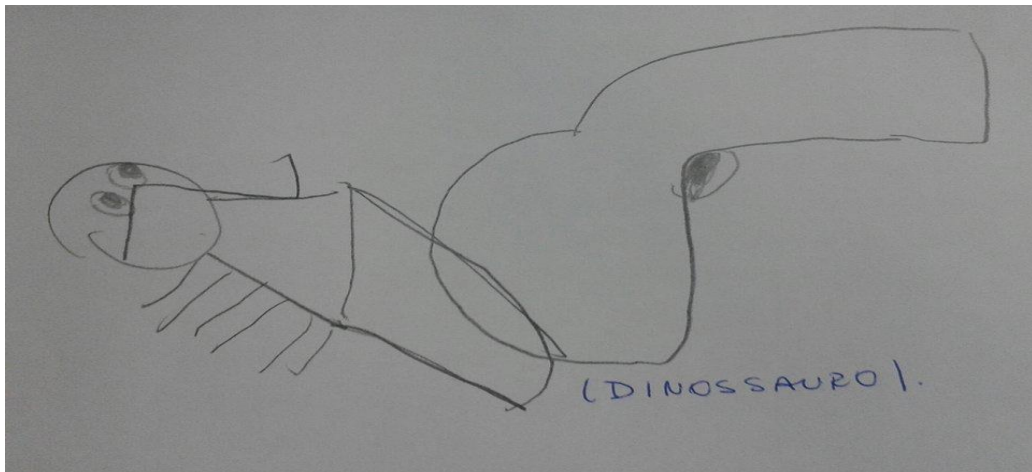
➤ **Escrita pictográfica**

Nesse estágio, segundo Luria (2016), o desenho passa a ser uma representação do real.

Com base na análise das amostras de registros dos sujeitos, constatei que 4 sujeitos na Escola A e 5 na Escola B estavam nesse estágio.

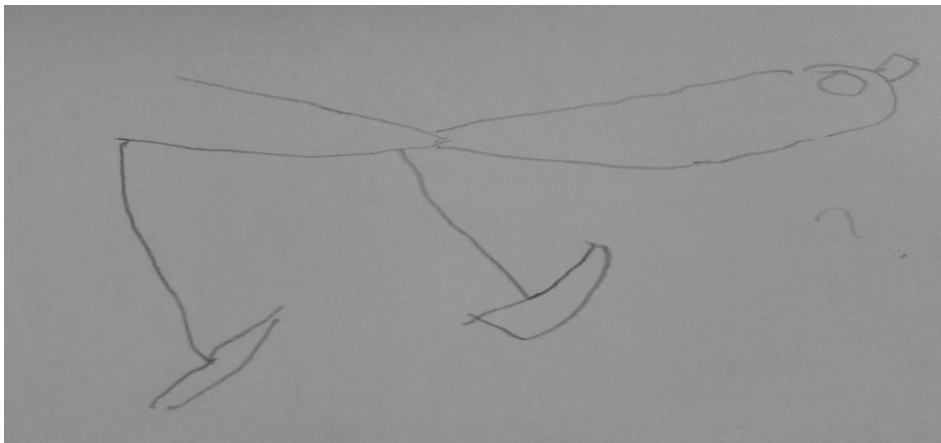
As figuras a seguir apresentam amostras da escrita pictográfica de alunos das Escolas A e B.

Figura 37 - Amostra de escrita pictográfica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

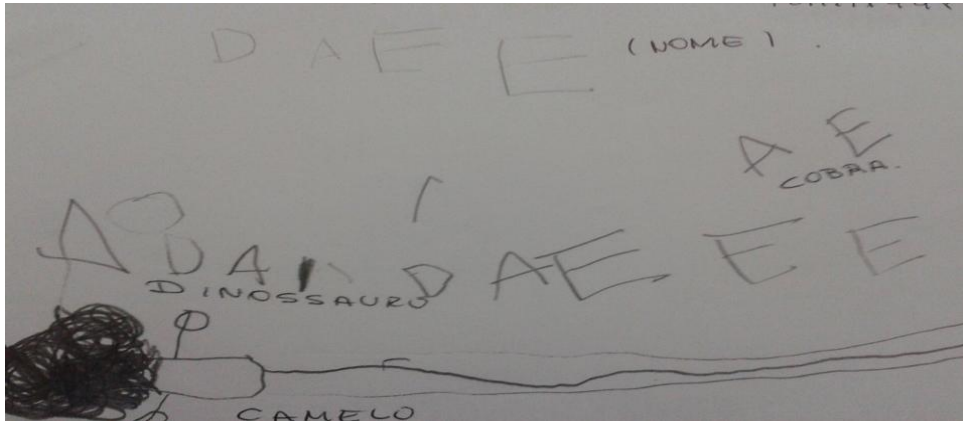
Figura 38 - Amostra de escrita pictográfica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Nas Figuras 37 e 38 os jovens de 21 e 22 anos, respectivamente, registraram a palavra “dinossauro” por meio de um desenho.

Figura 39 - Amostra de escrita pictográfica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Na Figura 39 uma jovem de 21 anos fez representações com desenho e símbolos gráficos. No tocante à palavra “dinossauro”, utilizou nove letras disponibilizadas em quase toda uma linha da folha, ao passo que para a palavra “cobra”, utilizou apenas duas letras.

➤ **Escrita simbólica**

Na escrita simbólica, ocorre a superação dos estágios anteriores. Para Luria (2016) e Vigotski (2009), o desenvolvimento da linguagem escrita não acontece de maneira linear, mas, sim, como um processo dialético.

Conforme apresentei no Capítulo 2 e considerando as demonstrações dos estágios anteriores, inicialmente, esse processo é marcado por gestos imitativos (escrita pré-instrumental) e pelo desenho que passa a representar a fala, com o salto qualitativo da representação simbólica, em que o signo passa a representar a fala sem o auxílio de traços, marcas ou desenhos. Nesse processo, as letras passam a ser utilizadas como representações do real e como recurso mnemônico.

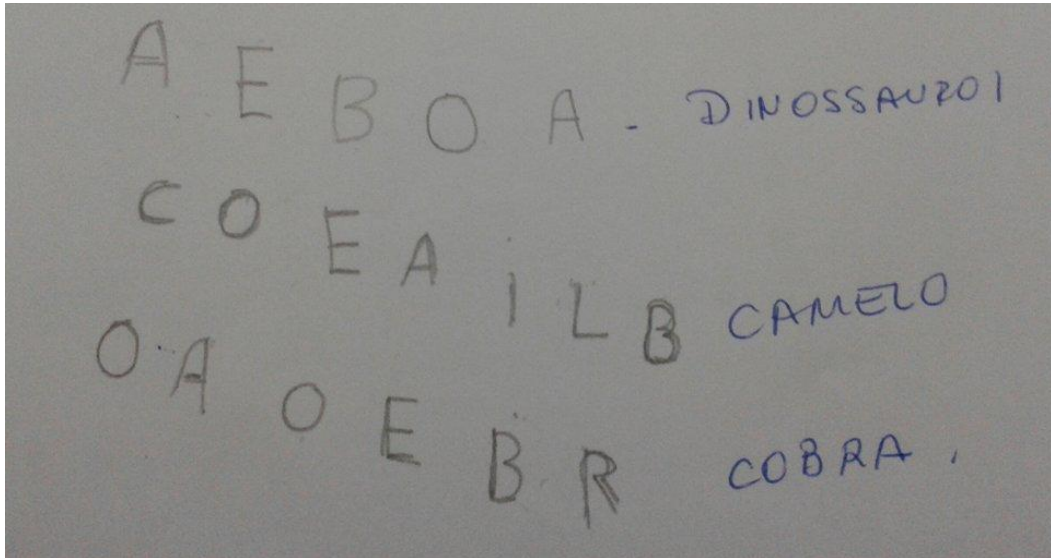
Por meio desta investigação, constatei que a maior parte dos sujeitos das duas escolas está no estágio da escrita simbólica, porém em etapas distintas.

Luria (2016) observa que a escrita simbólica sofre um processo de amadurecimento e de elaboração. Para o autor, a utilização dos símbolos gráficos instituídos culturalmente (letras) não significa apropriação dos mecanismos da escrita (LURIA, 2016).

Entre os sujeitos participantes, constatei que a escrita simbólica é utilizada por 116 indivíduos da Escola A e por 20 da Escola B.

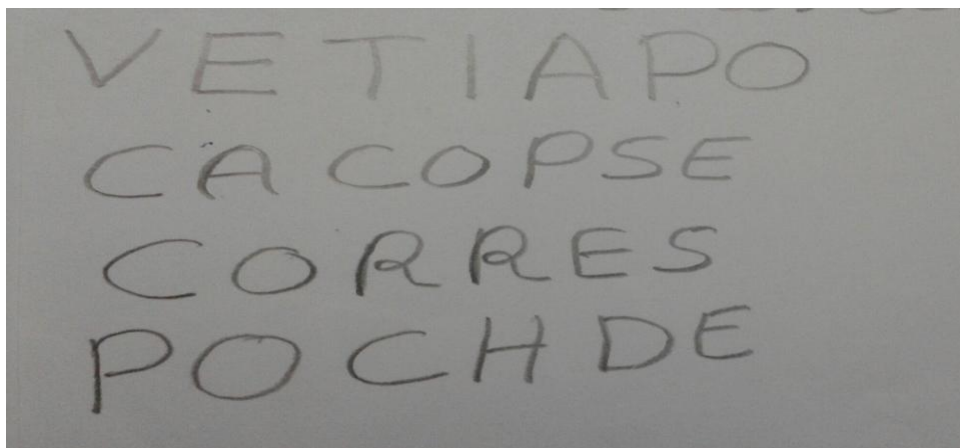
As figuras a seguir apresentam amostras de fases distintas da escrita simbólica dos sujeitos das Escolas A e B.

Figura 40 - Amostra de escrita simbólica.



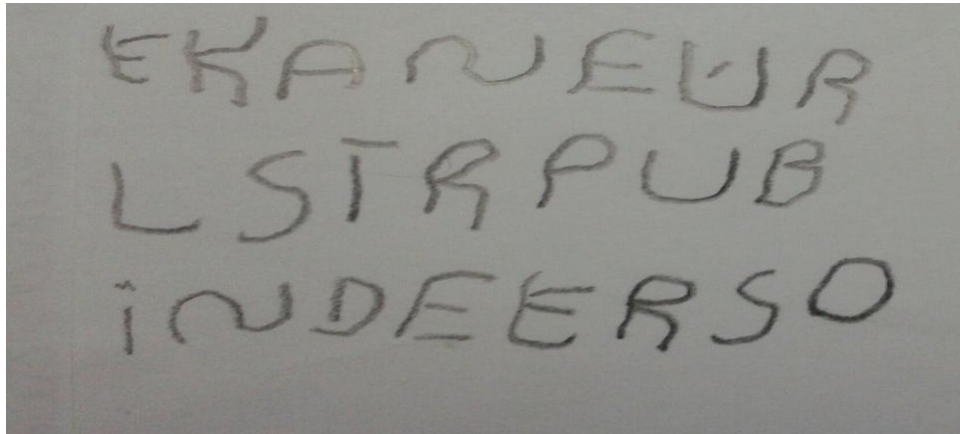
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 41 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 42 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

As Figuras 40, 41 e 42 exemplificam a escrita simbólica, em que são utilizadas letras do alfabeto, porém sem relação entre as palavras solicitadas para a escrita.

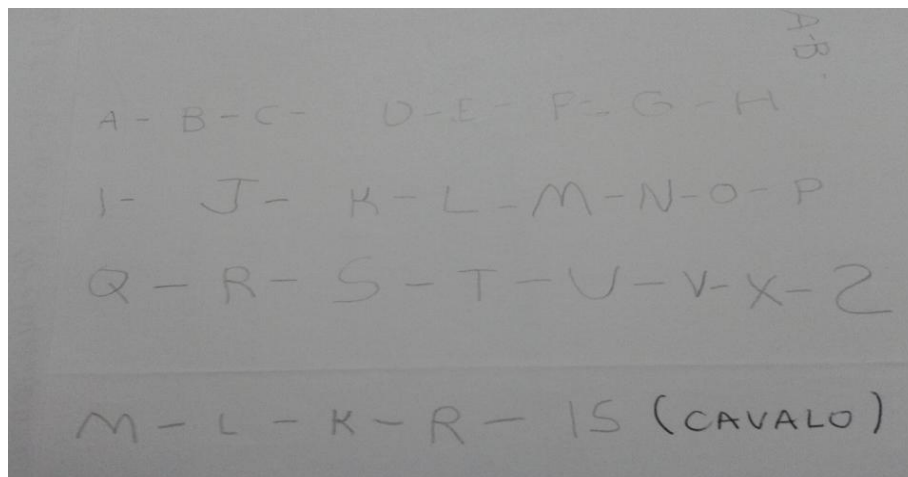
Pode-se notar, na Figura 43, que a escrita realizada por uma jovem de 25 anos traz apenas cinco letras, A- E B-O-L, que se referem ao registro de três palavras; as escritas não se repetem, são utilizadas escritas diferentes para palavras diferentes.

Nas Figuras 41 e 42, a escrita realizada por sujeitos de 19 e 32 anos, respectivamente, tem letras diferentes para palavras distintas.

A Figura 43 é uma amostra de escrita de um jovem de 25 anos, que, quando lhe foi solicitado escrever as palavras, pegou o cartão do alfabeto que estava sobre a mesa, copiou as letras e falou: "Pronto cavalo". Ele demonstrou conhecer a funcionalidade das letras do alfabeto, porém não sabia como usá-las.

]

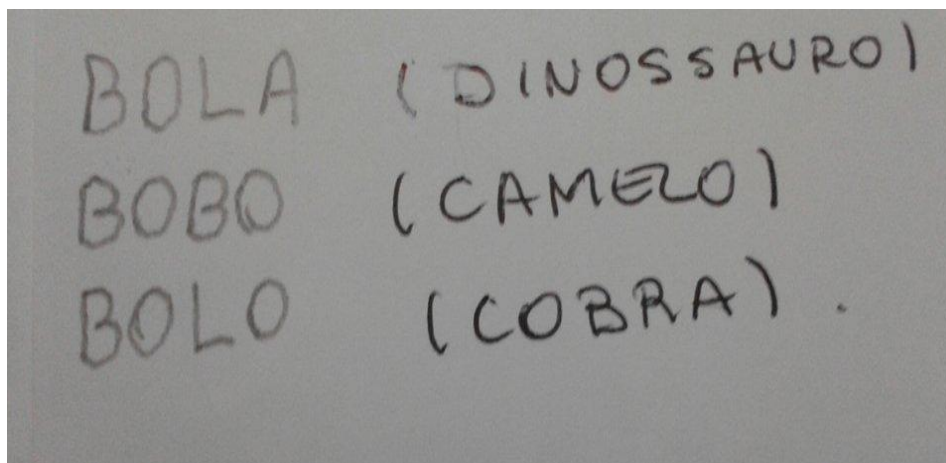
Figura 43 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Na Figura 44, um jovem escreveu três palavras sem relação com as palavras ditadas. Ele demonstrou que as palavras registradas foram memorizadas, porém não sabia o significado delas.

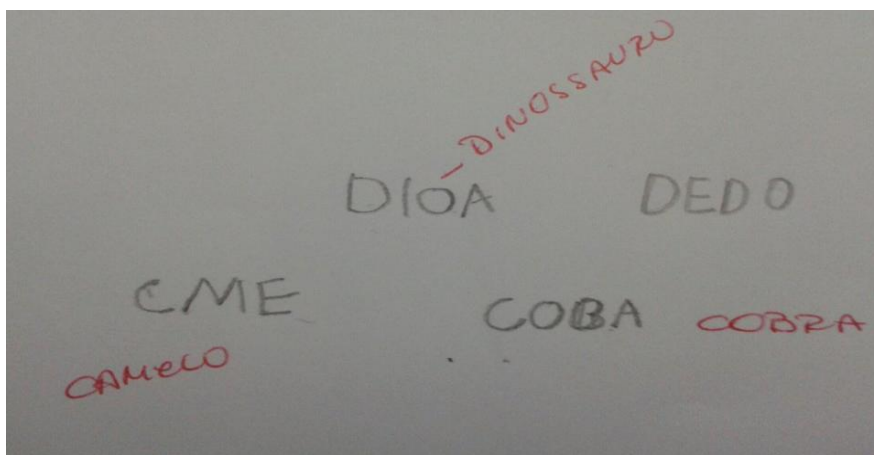
Figura 44 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

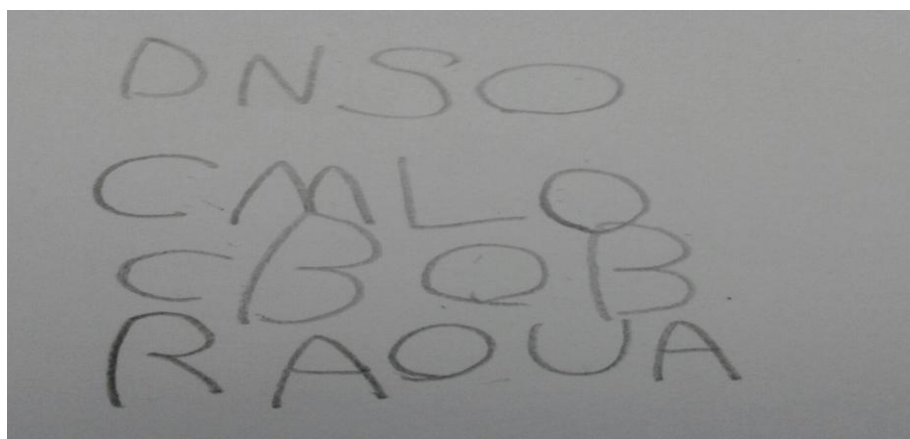
As Figuras 45 e 46 apresentam a escrita de dois jovens, de 20 e 21 anos, respectivamente, que a realizaram com letras relacionadas ao som das palavras solicitadas.

Figura 45 - Amostra de escrita simbólica.



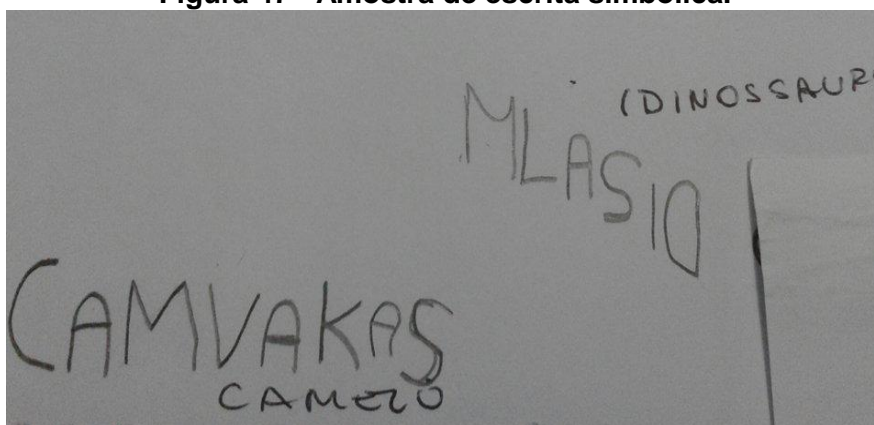
Fonte: Imagem obtida pela autora.

Figura 46 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

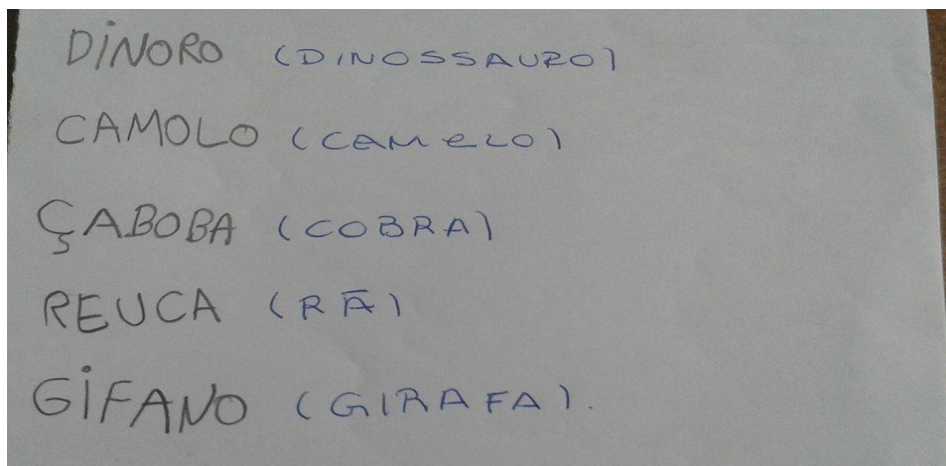
Figura 47 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Na Figura 47, um jovem de 19 anos estabeleceu relação entre a primeira sílaba e o som das palavras ditadas.

Figura 48 - Amostra de escrita simbólica.



Fonte: Imagem obtida pela autora.

Na Figura 48, uma jovem de 17 anos utilizou letras e algumas sílabas relacionadas às palavras ditadas.

A seguir, apresento de forma sistematizada, os resultados obtidos por meio do estudo realizado na Escola A e na Escola B.

Tabela 19 - Estágios da escrita – Escola A.

Pré-instrumental – escrita indiferenciada	28
Escrita diferenciada	18
Escrita pictográfica	4
Escrita simbólica	116

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 20 - Estágios da escrita – Escola B.

Pré-instrumental – escrita indiferenciada	7
Escrita diferenciada	5
Escrita pictográfica	3
Escrita simbólica	20

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados no estudo revelam que os alunos em ambas as escolas encontram-se com defasagem nas questões referentes ao conhecimento da própria identidade e em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita

Conforme dados expostos na tabela 14, 56% dos alunos da Escola A informaram apenas o primeiro nome e 44% não sabiam o nome completo. Na Escola B, 69% dos alunos informaram o primeiro nome, e apenas 31,4% informaram o nome completo.

Em relação à idade, os dados da tabela 15 mostram que do total de 201 alunos participantes da pesquisa, 143 (72%) não souberam informar a própria idade corretamente e 58 (28%), informaram a idade corretamente.

Os números apresentados na tabela 16, demonstram a dificuldade dos alunos em relação à data de nascimento, sendo que do total de alunos das duas escolas, apenas 14% informaram a data de nascimento corretamente e 86% não conhecem o dia que nasceram.

Nas questões relacionadas à investigação acerca do desenvolvimento da linguagem escrita, os dados revelam que os alunos de ambas as escolas estão com defasagem significativa em relação à apropriação da alfabetização.

Os dados referentes à investigação do conhecimento das letras do alfabeto demonstraram em ambas as escolas, que apesar dos alunos reconhecerem as mesmas como símbolos para utilização da escrita, não as utilizam de maneira funcional. O estudo demonstrou que 80,5% dos alunos não nomearam corretamente as letras do alfabeto.

As tabelas 19 e 20 desse estudo mostram que nas duas escolas o maior número de alunos, apesar de não estarem alfabetizados, encontra-se no estágio da escrita simbólica, sendo que 70% na Escola A e 57% na Escola B, totalizando um total de 136 alunos.

A escrita pré instrumental (indiferenciada) está presente em 37% do total de sujeitos da pesquisa, ou seja, 35 alunos representam a escrita com rabiscos e traçados em movimentos de imitação do adulto. No estágio da escrita pré instrumental (diferenciada) foi identificado na pesquisa um total de 23 (11%) de alunos.

Pode-se observar nas tabelas 19 e 20 que em ambas as escolas, o menor número de alunos encontram-se no estágio de escrita pictográfica, sendo que apenas 7 alunos(3,7%) , utilizam o desenho como representação da escrita.

Com base nos dados apresentados pode-se afirmar que o caminho de uma trajetória escolar na escola especial é muito aquém do esperado no aspecto da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pautado nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, propus a investigação da apropriação do conhecimento com ênfase no desenvolvimento da linguagem escrita de jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto da escola especial e a reflexão acerca do trabalho educacional desenvolvido em duas escolas especiais que atendem alunos com deficiência intelectual.

Na introdução, destaquei a preocupação mundial em relação à alfabetização. Segundo dados da UNESCO, a taxa de analfabetismo global em 2015 foi de 15%, ou seja, nesse ano, havia 758 milhões de adultos não alfabetizados no mundo, grande parte entre populações mais pobres e entre pessoas com deficiência.

No Brasil, de acordo com dados do IBGE de 2010, a taxa de alfabetização entre indivíduos com 15 anos ou mais, com pelo menos uma deficiência, foi estimada em 81,7%; a média de alfabetização da população total era de 90,6%. Esses números revelam que, embora tenham sido observados avanços neste aspecto, o analfabetismo ainda é uma realidade no país, em que a vulnerabilidade atinge indivíduos menos favorecidos do ponto de vista econômico e pessoas com deficiência.

Os dados oficiais também revelam que, apesar da maior abrangência das leis e das políticas públicas destinadas a assegurar o direito da inclusão escolar e do aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino persiste a manutenção da escola especial no território nacional. Segundo o Data Escola Brasil, em 2014 havia, em âmbito nacional, 3.829 escolas que ofertavam ensino na modalidade de educação especial exclusiva, em classes ou escolas especiais; no Estado de São Paulo havia 614 escolas nessa modalidade, representando 15,67% do total observado no país.

Outro ponto destacado refere-se ao pequeno número de produções científicas que abordam questões relacionadas à alfabetização de alunos na escola especial; apenas duas pesquisas foram encontradas, o que demonstra a escassez de estudos sobre as práticas pedagógicas concernentes a essa modalidade de ensino.

Esse silenciamento reforça a ideia baseada no senso comum de que essas instituições são o lugar ideal para alunos com deficiência. A falta de pesquisas que

investiguem as ações desenvolvidas durante a trajetória escolar de alunos, que estão à margem da escola regular, corrobora para a manutenção do filantropismo inquestionável, já que as ações pedagógicas e práticas sociais não são avaliadas e investigadas cientificamente.

No primeiro capítulo, foi apresentada a entrada o ingresso da psicologia no contexto escolar e o desenvolvimento de reflexões sobre a função da escola a partir dos estudos de Dermeval Saviani e Antonio Gramsci, que consideram a escola um local de apropriação do conhecimento sistematizado e historicamente construído, independente das diferenças sociais, culturais ou físicas entre os indivíduos que a frequentam.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, notei a fragilidade da escola especial, que, embora esteja organizada burocraticamente, acaba por não cumprir seu papel de escolarização no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos que atende. Tal constatação baseia-se nos dados coletados referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita, ao conhecimento acerca da identidade, além de outros dois aspectos: o tempo de permanência dos sujeitos na escola especial e os diagnósticos, que na sua maioria, indicavam deficiência intelectual leve.

No decorrer da pesquisa, conheci jovens e adultos que não sabem escrever o próprio nome, desconhecem a idade que têm ou o dia em que nasceram mesmo após anos de escolarização. Muitos cresceram no espaço da escola especial, chegaram à vida adulta sem aptidões escolares básicas e ainda esperam adquirir aquilo que seus pais buscaram no momento da matrícula: o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, bem como o aprendizado satisfatório.

Os sujeitos participantes deste estudo têm entre 15 anos e 40 anos de idade (Tabelas 9 e 10), e estão na escola de 5 a 34 anos. Os dados alarmantes, especialmente em relação a esse tempo de permanência, revelam o quanto a trajetória no contexto da escola especial é duradora.

Na escola em que estão por tanto tempo, esses sujeitos são classificados e identificados nos prontuários por meio de nomenclaturas, códigos e números determinantes, por exemplo, *Deficiência Intelectual Retardo Mental, CID 10 - F70*. Determinantes porque, a meu ver, infelizmente, muitas vezes funcionam como uma placa sinalizadora do quanto à pessoa pode aprender, se desenvolver e pertencer, quando definem um limite para a realização e concretização de sonhos, vontades e

direitos. Nesse contexto, a não aprendizagem é justificada pela suposta incapacidade da pessoa com deficiência intelectual.

Com base na análise dos prontuários de alunos das duas escolas pesquisadas e nos dados apresentados nas Tabelas 11, 12 e 13, do total de 201 sujeitos, 166 alunos da Escola A tinham atestado de deficiência intelectual leve e 28 alunos da Escola B tinham laudo de deficiência intelectual sem especificação.

Mesmo considerando possíveis dificuldades decorrentes da deficiência intelectual, por essa ser leve, a aprendizagem é passível de ocorrer, desde que sejam oferecidas a esses indivíduos condições adequadas. Os dados obtidos demonstram que, no âmbito das escolas pesquisadas, não foram oferecidas oportunidades de aprendizagem aos sujeitos. As amostras de escrita coletadas revelaram uma defasagem significativa em relação à alfabetização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse aspecto, reporto-me aos estudos de Vigotski (2009) e Saviani (2011), segundo os quais, a apropriação dos mecanismos de alfabetização requer disponibilidade e esforço tanto do professor quanto do aluno. Como Vigotski (2009, p.125) destaca, diferente

... do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno.

Saviani (2011, p. 19) observa que a alfabetização é uma habilidade adquirida não de forma espontânea, uma vez que se trata de um processo sistemático e organizado, pois requer "... insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem".

As amostras de escrita coletadas demonstram que os sujeitos necessitam de intervenções e mediações para avançarem no desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa direção, é fundamental atuar na zona do desenvolvimento proximal, para que esses jovens alcancem o patamar de alfabetizados, condição esperada tanto por eles quanto por seus familiares.

A deficiência intelectual não é justificativa para não se propiciar condições adequadas de aprendizagem. Em muitos casos, infelizmente, a falta de estímulos, de oportunidades e de instrumentos apropriados ao aprendizado desses sujeitos, atrasa, dificulta e até impede a apropriação do conhecimento.

No contexto da escola, o professor, nas relações que estabelece com seus alunos, tem papel crucial na formação deles como sujeitos sociais. Nessa direção, como afirma Saviani (2011, p. 19), “... o domínio do processo pedagógico é indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado”, o que, em última instância transforma o sujeito em cidadão.

Diante do exposto, entendo como necessários o debate, a análise e o estudo científico no que concerne à escolarização de pessoas com deficiência, para que a aprendizagem, o desenvolvimento e a dignidade façam parte da trajetória escolar desses indivíduos, não de maneira excludente e dependente de ações sociais ou filantrópicas, mas de maneira que aconteça na escola regular, com base em um currículo que lhes garanta a permanência e o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Lex**, Brasília, DF, 1995.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Rev. Educ. Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

CONVENÇÃO sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educ. e Pesq.** São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Anelise Barra. **Imagens para além do olhar escritas possíveis na escola especial**. 2004. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

FREITAS, Maria Clara de. **Equivalência de estímulos e aprendizagem de leitura e escrita em crianças com deficiência mental**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HEIN, J. M. **Leitura e consciência fonológica na deficiência mental: intervenções com o programa Alfabetização Fônica Computadorizada**. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

LEPRE, Aurelio. **A vida de Antonio Gramsci**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LIMA, T. F. A. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S. (Org.); LURIA, A. R (Org.); LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEGUINS, R. C. **O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas "deficientes mentais", em Macapá**. 1993. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

SANTOS, S. C. E. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Rev. Educ. PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEGIN, M. **Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down**. 160 f. Tese (Doutorado em Distúrbios de Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, L. M. G. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

UNESCO; MEC. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, DF: MEC, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. (Org.); LURIA, A. R. (Org.); LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.