

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**SALA DE RECURSOS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM  
ESCRITA**

**LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ**  
**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**SALA DE RECURSOS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada por Lucilia Vernaschi de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

**MARINGÁ**  
**2009**

LUCILLIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

**SALA DE RECURSOS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina Marquezine – UEL - Londrina

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Dedico este trabalho aos meus filhos Lucas e Bethânia, pelo amor incondicional e por entenderem que a minha ausência foi por uma causa nobre.

À minha mãe Francisca, pela completa doação de amor, carinho e cuidados.

Em memória ao pai dos meus filhos, que tão pouco ficou conosco, mas me ensinou que, não há nada mais precioso que o amor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me capacita na conquista de mais um sonho e me coloca, sobremaneira, a contribuir com a sua obra.

A Universidade Estadual de Maringá – UEM – pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – por ofertar as condições físicas, materiais e, principalmente humanas e pedagógicas na formação de mestres e doutores.

Aos meus pais Valdemar e Francisca pelo amor gratuito, pelo exemplo em quem sempre posso confiar.

Aos meus irmãos Marlene e Nivaldo que, mesmo distantes, me foram presença com amor fraterno.

Aos cunhados Jurandir e Ozélia que, trouxeram mais alegria a nossa família.

Aos sobrinhos Gustavo, Beatriz, Gabrielle e Willian que, mesmo distantes, externalizam amor à tia que têm.

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori que, com conhecimento, afetividade e disponibilidade tornou possível a concretização dessa pesquisa.

Às professoras doutoras da Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Marquezine, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Mari Shima Barroco e Dr<sup>a</sup> Áurea Paes Leme Goulart, pelas sugestões e contribuições que enriqueceram o meu trabalho.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado, com os quais muito aprendi, principalmente às professoras Áurea e Nerli e às amigas Doris e Lucyanne, pela amizade e por compartilharmos as dúvidas, ansiedades e conquistas.

Aos colegas de trabalho do Instituto de Educação de Maringá e do Centro Universitário de Maringá, pelas contribuições fraternas e intelectuais.

Aos secretários do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Hugo e Márcia, pelo atendimento excepcional.

Ao Núcleo Regional de Educação e aos diretores das escolas por permitirem e apoiarem a pesquisa.

Aos professores e alunos das Salas de Recursos pesquisadas.

A todos os meus alunos que compreenderam e apoiaram esse momento especial de minha vida acadêmica.

**Agradecida!**

Os livros que mais me ajudaram foram aqueles aos quais reagi, não me limitando apenas a lê-los.

(Rick Warren)

OLIVEIRA, Lucília Vernaschi de. **SALA DE RECURSOS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2009.

## RESUMO

A sala de recursos (SR) tem sido instituída, no Estado do Paraná, como uma prática de inclusão escolar. Segundo documentos oficiais, ela tem a função suplementar para alunos superdotados e complementar para alunos com distúrbios de aprendizagem e deficiência mental, o atendimento realizado em classes comuns das escolas regulares. Esse estudo teve como objetivo investigar como a prática pedagógica empreendida nas SR para alunos com distúrbios de aprendizagem e deficiência mental tem contribuído para o desenvolvimento da escrita desses, que frequentam esse contexto escolar de apoio especializado. A fim de compreender esse processo, a questão norteadora da presente pesquisa foi: Como se deu o histórico escolar de aprovação, retenção e evasão desses alunos no período de 2003 a 2007? Como se encontra, no momento atual, a produção da escrita dos alunos que frequentaram as SR em 2003? Para responder a questão, foi estudado o percurso escolar de alunos que frequentaram 02 (duas) SR de 1ª a 4ª séries no ano de 2003. Num primeiro momento verificou-se a situação escolar desses alunos (48), daquele período a 2007. A média anual dos resultados estatísticos aproximados das duas escolas pesquisadas demonstrou que, ao longo dos cinco anos, a aprovação foi de 28%, a retenção foi de 14% e 58% dos alunos da SR abandonaram esse serviço de apoio pedagógico especializado, o que se justifica, possivelmente, pela dificuldade de o aluno retornar, em período contrário ao do turno do Ensino Regular (ER), devido à dificuldade de custear o transporte de acesso à escola, uma vez que o passe de estudante gratuito se destina, especificamente, ao turno e a escola onde o aluno tem matrícula no ER. Outra possível explicação seria a da não obrigatoriedade de o aluno frequentar a SR, como o exigido no Ensino Fundamental. Quanto à situação de evasão escolar do ER, a taxa média anual aproximada de retenção no período de cinco anos foi de 02%, 64 % de aprovação e 34% de retenção. Na sequência, analisou-se a linguagem escrita atual de quatro alunos que participaram da SR por cinco anos e encontram-se matriculados no ER, em contraponto com a inicial. Os dados demonstram que esse serviço não se consumou efetivamente, dado o grande número de evasão da SR. No entanto, há a possibilidade de apoio paralelo ao ensino regular, como prática inclusiva, pois, apesar das dificuldades constatadas na escrita atual, essas indicam uma superação em relação à queixa inicial, pois naquele momento, os alunos, de modo geral, estavam num primeiro estágio de desenvolvimento do código escrito (alfabético), enquanto que no atual, prevaleceram escritas de nível ortográfico. Assim, com base nos resultados alcançados, conclui-se que a continuidade deste tipo de apoio especializado pode contribuir de forma significativa para a efetivação de uma educação realmente inclusiva no contexto paranaense.

**Palavras-chaves:** Educação Especial. Desenvolvimento da Escrita. Inclusão Escolar. Salas de Recursos.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **RESOURCE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF WRITING**. 130 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá PR Brazil, 2009.

### ABSTRACT

The function of the Resource Classroom (RC), established in the state of Paraná, Brazil, within a policy of school inclusion. According to official documents, has a supplementary role for highly intelligent people and a complementary one for students with learning disorders and mental deficiencies within the context of classroom attendance of the regular state schools. Current research investigates the manner pedagogical practice in RC for students with learning disorders and mental deficiencies who attend this type of specialized help, contributes towards their writing development. The crucial issue of current research has been: What has been the school history of the students approval, retention and school-leaving between 2003 and 2007? How is the current writing production of students who had attended RC in 2003? The school trajectory of students who attended two RC from the First to the Fourth Grade during 2003 was investigated. The schooling condition of these forty-eight students between 2003 and 2007 has been reported. Yearly mean of estimated statistical results of the two researched schools showed 28% approvals, 14% class retention and 58% abandoned the specialized pedagogical support service throughout the five years under analysis. The difficulty the student has in returning to school after the normal regular school period (RP) may explain this situation. Students in fact cannot afford transport costs since the free Student's Pass is specifically limited to the period and to the school in which they are registered at the RP. Another explanation may be the non mandatory stance in attending RC, different from that for Regular Classes. With regard to quitting regular schooling (RS) before the mandatory period, yearly mean rate of class retention during the five-year period reached 2% with 64% approvals and 34% retention. Current writing of the four regular students who participated in SC during five years was contrasted to writing at the start of the experiment. Data showed that the service has not been very effective due to the high number of RC evasions. However, there is the possibility of a parallel support to regular studies as an inclusion policy. In spite of the difficulties in current writing, they indicate a progress when the initial complaints were made. As a rule the students of that period were at the very first stage of development in the writing code (the alphabet), whereas actually they stand at writing within the orthographic level. According to results obtained, continuity of such specialized support may contribute in a significant way for a really inclusive education within the educational context of the state of Paraná.

**Keywords:** Special education. Writing development. School Inclusion. Resource Classroom.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na Sala de Recursos – Escola A-SR.....	88
GRÁFICO 2	Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na Sala de Recursos – Escola B-SR.....	89
GRÁFICO 3	Apresentação da progressão dos alunos em Sala de Recursos – Escola A-SR.....	90
GRÁFICO 4	Apresentação da progressão dos alunos em Sala de Recursos – Escola B-SR.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
ANPR	Associação Norte Paranaense de Reabilitação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Departamento de Educação Especial
DEE	Departamento de Educação Especial
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ER	Ensino Regular
FPS	Funções Psicológicas Superiores
ILECE	Instituto Londrinense de Educação de Crianças Excepcionais
ILES	Instituto Londrinense de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Educação do Estado
SR	Sala de Recursos
SUED	Superintendência da Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA SALA DE RECURSOS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Considerações sobre a Organização Social e a Concepção de Deficiência da Antiguidade à Contemporaneidade.....</b>	<b>20</b>
2.1.1	Concepção de deficiência na época antiga.....	21
2.1.2	Concepção de deficiência na época medieval.....	24
2.1.3	Concepção de deficiência na época moderna.....	26
2.1.4	Concepção de deficiência na época contemporânea.....	29
<b>2.2</b>	<b>A História da Educação Especial no Brasil – Primeiras aproximações.....</b>	<b>35</b>
2.2.1	A Educação Especial no Brasil: principais aspectos históricos.....	35
2.2.2	A Educação Especial no Brasil: principais documentos oficiais vigentes.....	38
2.2.3	A Educação Especial no Estado do Paraná e a implantação das Salas de Recursos.....	43
2.2.4	A Educação Especial no Estado do Paraná: principais documentos legais vigentes.....	45
2.2.5	A Educação Especial no Município de Maringá: Salas de Recursos de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> Séries.....	50
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE RECURSOS.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1</b>	<b>Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a Compreensão do Desenvolvimento Psíquico.....</b>	<b>54</b>
3.1.1	O Papel da Aprendizagem Escolar no Desenvolvimento da Linguagem Escrita.....	72
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM SALA DE RECURSOS.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1</b>	<b>Da coleta e análise dos dados.....</b>	<b>85</b>
<b>4.2</b>	<b>Apresentação dos dados de desempenho escolar dos alunos do ER e SR – nos anos de 2003 a 2007 - das escolas A-SR e B-SR.....</b>	<b>88</b>

4.2.1	Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na SR – Escola A-SR.....	88
4.2.2	Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na SR – Escola B-SR.....	89
4.2.3	.Apresentação da progressão dos alunos em SR – Escola A-SR.....	90
4.2.4	Apresentação da progressão dos alunos em SR – Escola B-SR.....	91
<b>4.3</b>	<b>Análise da escrita dos sujeitos que estudaram nas Escolas A-SR e B-SR, do ingresso à Sala de Recursos até o momento atual.....</b>	<b>92</b>
<b>4.4</b>	<b>Discussão dos resultados obtidos na análise da escrita atual.....</b>	<b>101</b>
4.4.1.	Aspectos notacionais da escrita.....	101
4.4.1.1	Hipóteses ortográficas quanto à segmentação das palavras.....	101
4.4.1.2	Hipóteses ortográficas quanto à realização da nasalidade.....	103
4.4.1.3	Hipóteses ortográficas quanto à nasalidade e a confusão de letras com traçado parecido.....	104
4.4.1.4	Hipóteses ortográficas quanto ao traço de sonoridade.....	105
4.4.1.5	Hipóteses ortográficas quanto ao uso do “s”.....	106
4.4.1.6	Hipóteses ortográficas quanto à variedade lingüística.....	107
4.4.1.7	Hipóteses ortográficas quanto à substituição e omissão de sílaba.....	109
<b>4.5</b>	<b>Análise dos aspectos discursivos da escrita.....</b>	<b>109</b>
4.5.1	A relação entre oralidade e escrita – hipóteses apresentadas nos textos em análise.....	109
4.5.2	O uso do parágrafo – hipóteses apresentadas nos textos em análise.....	111
4.5.3	A coesão textual – hipóteses apresentadas nos textos em análise.....	113
4.5.4	A coerência textual – hipóteses apresentadas nos textos em análise.....	115
4.5.5	A escrita como atividade discursiva.....	115
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>128</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi fundamentada nos estudos dos psicólogos russos Vigotski (1896 a 1934), Luria (1902 a 1977) e Leontiev (1903 a 1979), dentre outros seguidores que, por sua vez, fundamentaram-se no materialismo histórico para estudar o desenvolvimento do psiquismo. Na perspectiva do método dialético empregada por Vigotski, os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança constante, portanto, em sua historicidade. A partir desse entendimento, surgiu a concepção de que, a pesquisa deve reconstruir a origem e o curso dos acontecimentos, respeitando um princípio dialético em que os diversos aspectos de uma realidade se articulam, se convergem e se divergem, constituindo, ao mesmo tempo, uma unidade.

Essa concepção foi disseminada no Brasil, a partir da década de 1980, sendo que, atualmente, vem sendo estudada com muita ênfase, por diversos pesquisadores, o que tem contribuído para reflexões a cerca da aprendizagem escolar, como no caso do aluno, em particular da Educação Básica que, não tem conseguido alcançar de forma satisfatória a aprendizagem da linguagem escrita. Os resultados têm sido demonstrados nas avaliações oficiais realizadas em âmbito nacional e estadual. Diante dessa problemática, muitos desses alunos, sob o diagnóstico de apresentarem distúrbios de aprendizagem, que estão matriculados no ensino regular (ER), estão também inseridos nos programas de apoio pedagógico especializados em salas de recursos (SR) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, instituídos no estado do Paraná e em escolas públicas municipais e estaduais do município de Maringá.

Segundo a Deliberação nº 020/86 do Conselho Estadual de Educação, as SR foram legalmente implantadas no Estado do Paraná no ano de 1986, como modalidade de atendimento da educação especial. Com as políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a SR foi implementada como um serviço de apoio especializado, destinado a alunos matriculados no ER e que não obtêm sucesso na aprendizagem acadêmica por apresentarem atraso significativo ou distúrbios de aprendizagem, dentre esses os relacionados à apropriação e ao desenvolvimento da linguagem escrita.

A presente pesquisa trata da educação, especialmente a modalidade de educação especial, oferecida a alunos com necessidades educacionais especiais, em SR de 1ª a 4ª séries. Buscou-se, inicialmente, compreender a contribuição da SR para o desenvolvimento da escrita em alunos que frequentam essa modalidade de atendimento escolar especializado.

Partindo dos pressupostos acima relacionados, a presente pesquisa buscou o estudo e a compreensão da educação e, em particular da Educação Especial na modalidade de atendimento em SR, para isso a pesquisa foi estruturada em momentos de estudo e de compreensão da educação e, em particular, ao fato de a educação especial estar inserida numa realidade maior, que responde à subsistência do sistema dominante.

Com a perspectiva de ampliar as informações a respeito dos temas que permeiam tal estudo, a revisão da literatura dessa pesquisa compreende, inicialmente, considerações acerca de aspectos históricos da Educação Especial, visto que:

[...] o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo [...] (JANNUZZI, 2006, p. 1).

Ainda de acordo com a interpretação da autora acima citada, ao justificar o diálogo com as transformações históricas e com o objetivo de apreender a estrutura escolar dirigida às pessoas com necessidades especiais, acrescenta:

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2006. p.2).

Nesse sentido, verificou-se, por meio de pesquisas, que a “construção do processo humano” é uma forma de se hominizar<sup>1</sup>, e dentre as várias formas para que isso aconteça, tem-se a escrita. Por meio da compreensão de que a escrita é uma complexa função mental superior, que sua internalização está vinculada a qualidade de mediação pedagógica, ao uso e ao significado social que essa tem para o aluno. “[...] a escrita passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento” (LURIA, 1998, p. 99).

Ainda conforme esse autor:

---

<sup>1</sup> Segundo Leontiev (1978), o homem é profundamente diferente dos seus antepassados animais. Essa diferença se resultou à passagem à vida organizada na base do trabalho e da comunicação pela linguagem. Tal passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, ao contrário dos demais animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas sócio-históricas.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (LURIA, 1998, p.99).

Conforme afirmado anteriormente, o presente estudo tem como objeto o entendimento do conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem escrita de alunos das SR. Para tanto, a indagação da pesquisa consistiu em: Como se deu o histórico escolar de aprovação, retenção e evasão desses alunos no período de 2003 a 2007? Como se encontra, no momento atual, a produção da escrita dos alunos que frequentaram as SR em 2003? Nesse sentido, o estudo foi organizado em três etapas que são apresentadas a seguir.

Na primeira seção: Aspectos Históricos para a Compreensão da Sala de Recursos buscou-se analisar, não de forma exaustiva e rigorosamente cronológica, fatos referentes à organização social e à concepção de deficiência nos diferentes períodos da história da humanidade (épocas antiga, medieval, moderna e contemporânea).

As representações socioculturais foram situadas em cada período no sentido de situá-las em cada momento, como, por exemplo, de acordo com a literatura estudada, as crianças com deficiência até o início da era Cristã eram sacrificadas, possivelmente, devido à sua dificuldade de sobrevivência, justificada pela atividade nômade daquela sociedade.

Na época medieval, pela influência da cultura filosófica cristã, ou eram tidos como possuídos pelo demônio ou expiavam a culpa de pecados. Com a renascença, as concepções racionais começaram a buscar explicações para as causas das deficiências, sendo que, a princípio, atribuía-se às causas genéticas.

Essas diferentes concepções fizeram com que a educação a essas pessoas acontecesse, inicialmente, de forma assistencialista e terapêutica, com iniciativas filantrópicas e religiosas. Na contemporaneidade, a partir do avanço científico, a concepção de deficiência assume um novo entendimento, referente ao papel da educação especial no atendimento aos alunos com deficiência. Além disso, foram abordados aspectos históricos e os principais documentos vigentes sancionados por vários países que amparam e orientam o funcionamento da educação especial e das políticas de inclusão escolar, em particular as SR de 1ª a 4ª séries em Maringá.

Na sequência, a segunda seção intitulada: Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico e Cultural: Subsídios para o Trabalho Pedagógico em Sala de Recursos, tomando-se como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, teve o propósito de

compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, pesquisou-se a gênese sócio-histórica do desenvolvimento psíquico, não desconsiderando o aparato biológico de sua constituição, mas entendendo o papel do trabalho, da cultura e das trocas com o meio coletivo material e psíquico como determinantes na caracterização da consciência humana.

Assim, para explicar esse processo de formação e funcionamento psíquico, os precursores dessa teoria utilizaram-se de conceitos, que acontecem em espiral, numa complexa inter-relação. Com esse entendimento, não de forma arbitrária, mas talvez didática, situou-se as Funções Psicológicas Superiores (FPS), que num plano eminentemente humano, promovem várias atividades mentais, como por exemplo, a possibilidade da percepção da atividade cerebral que acontecem pela mediação tanto de instrumentos, no sentido material, quanto de signos que remetem ao mundo material, portanto num plano psicológico.

Tais conceitos se articulam como o de zona de desenvolvimento, que permite a compreensão de como e quando acontece a aprendizagem de conceitos. Situou-se o papel da escola como instituição social estruturada, que tem no trabalho pedagógico a transmissão e a sistematização da cultura enquanto conhecimento científico que, em sentido dialético, exercitam as FPS e elevam o aluno a novas formas de raciocínio e compreensão e, em particular, ao desenvolvimento da linguagem escrita que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

A terceira e última seção: O Desenvolvimento da Escrita em Sala de Recursos, diz respeito à sistematização e análise de dados colhidos na investigação sobre o papel da SR de 1ª a 4ª séries, enquanto política de inclusão escolar, no desempenho da linguagem escrita do aluno que dela participou ou participa. A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais do Município de Maringá, com 02 (duas) turmas de alunos de SR que ingressaram nelas no ano de 2003. Para tanto, a partir da aplicação de instrumento de avaliação da escrita atual, analisou-se o desenvolvimento na aprendizagem da escrita em relação à avaliação psicoeducacional inicial, colhida em documento de encaminhamento desses alunos para o programa.

## 2. ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA SALA DE RECURSOS

Em diferentes períodos históricos constata-se, conforme a literatura especializada, que durante muito tempo as pessoas com deficiências foram sacrificadas com a morte ou escondidas pela família e pelo poder público por não ser consideradas úteis à sociedade.

Com o passar do tempo e de acordo com a cultura de cada povo, a rejeição deu lugar à compaixão, à proteção e à filantropia. Atualmente, propõe-se que essas atitudes sejam eliminadas e deem lugar à dignidade, à cidadania, e à educação como direito de todos.

Nesse sentido, será apresentado um breve histórico da Educação Especial, analisando o modo de conceber, de cuidar ou de educar as pessoas com deficiência<sup>2</sup>, desde os primórdios da história da humanidade até o momento presente. Para tanto, foram recuperados alguns aspectos dessa história, que balizam as reflexões acerca de uma prática educativa melhor compreendida.

Buscou-se também estabelecer contraponto entre a concepção histórica e atual de educação especial, esta última, na modalidade de atendimento em Sala de Recursos (SR). Nesse sentido, a SR, de acordo com as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades especiais, é:

Sala de Recursos é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2008c, p.01).

Esse entendimento citado no trecho acima diz respeito à conceituação da Secretaria da Educação do Estado do Paraná/Departamento de Educação Especial e Inclusão/DEEIN. No entanto, observam-se algumas problemáticas no contexto do processo de ensino e aprendizagem nas SR, que podem ser questionados da seguinte maneira: As SR se constituem em espaço de aprendizagem que objetiva o desenvolvimento cognitivo? Atualmente, os juízos morais e as atitudes valorativamente negativas, como se presenciou – com maior frequência e intensidade – na história do atendimento às pessoas com deficiência, ainda prevalecem?

---

<sup>2</sup> Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiências receberam várias terminologias: aleijados, loucos, cegos, retardados mentais, surdos, excepcionais, portador de deficiência, pessoas com necessidades educativas especiais e, atualmente, pessoas com deficiência.

## **2.1 Considerações sobre a Organização Social e a Concepção de Deficiência da Antiguidade à Contemporaneidade**

Embora os movimentos destinados à proteção e cuidados com as pessoas com deficiência tenham surgido ainda na Idade Média, a Educação Especial institucional é uma realidade relativamente recente, quando se toma como referência a história nos seus aspectos socioculturais, desde os primórdios da humanidade. De acordo com a história, as atitudes da sociedade em relação aos deficientes passaram por quatro estágios, assim distribuídos:

Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios do desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se negligenciar e a maltratar os deficientes. No segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e a compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende aceitar as pessoas deficientes e integrá-las tanto quanto possível na sociedade. (KIRK; GALLAGHER, 1996, p. 6).

Através dos estudos de Pessotti (1984); Silva (1986); Mazzotta (2003); Bianchetti (1995 e 2006) e Jannuzzi (2006) estudaram-se, ainda que de forma sucinta, as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, desde as culturas antigas às atuais. Podem ser encontradas diferentes formas de tratamento e compreensão destinados a essas pessoas. As principais formas de tratamento podem ser resumidas nos modelos do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão do indivíduo nas atividades socioculturais humanas.

De acordo com Bianchetti (1995), só é possível compreender a história da humanidade e nela, a história das pessoas que apresentam necessidades especiais, se houver apreensão de como, nos diferentes momentos históricos, os homens atenderam suas necessidades básicas na produção de sua existência. A partir do pensamento desse autor, buscou-se compreender: os alunos das SR têm suas necessidades de aprendizagem supridas?

Bianchetti (2006), ao abordar a questão da deficiência ou a emergência da educação especial, afirma que essa só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo de como os homens, no decorrer da história cultuavam ou cultuam o corpo, na busca de uma padronização e, também, ao atendimento de suas necessidades básicas e, por decorrência, como construíram sua existência.

[...] a forma como os indivíduos necessitados de uma educação ou de um atendimento especial foram vistos nas sociedades primitiva, escravista, feudal e especialmente capitalista e que concepções, meios, métodos, enfim, que recursos, foram utilizados para a integração ou exclusão/segregação desses indivíduos (BIANCHETTI, 2006, p. 26).

Ao compreender o processo de desvalorização do homem por suas limitações físicas, mentais ou sensoriais, é primordial considerar o seu desenvolvimento sócio-histórico, e, no momento atual, se o mesmo acontece nas SR. Para melhor compreensão a esse respeito, optou-se pela busca dos pressupostos teóricos marxistas:

Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267-268).

O autor ressalta a possibilidade do sujeito se apropriar da cultura historicamente sistematizada pelo homem, modificando, assim, suas atitudes e transformando suas funções biológicas em sociais. A partir desse entendimento, pode-se questionar se o trabalho educativo realizado nas SR leva os órgãos biológicos a se desenvolverem em órgãos sociais.

### **2.1.1 Conceção de deficiência na antiguidade**

As sociedades primitivas apresentavam baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o que obrigava os homens a atividades nômades, pois suas condições de sobrevivência dependiam da coleta de frutos, da caça e da pesca e na busca de cavernas para se proteger das intempéries e de animais ferozes.

Em decorrência dessa organização social, Bianchetti (2006) apresenta o Mundo Primitivo como o primeiro a segregar os indivíduos diferentes devido à “lei da sobrevivência” e ao caráter nômade desse povo, sendo fundamental que todos fossem capazes de dar conta de si mesmo e, automaticamente, contribuir na manutenção da sobrevivência do grupo.

Para essa sociedade, a pessoa que apresentasse deficiência era um peso na luta pela sobrevivência, portanto, era abandonada, constituindo-se, desse modo, uma espécie de seleção

natural. Nesse sentido, dependendo do que era fornecido pela natureza, os homens tinham que se deslocar constantemente em busca de alimentos e lugares em que se abrigar, por isso, indispensável que cada integrante do grupo fosse responsável por si mesmo e pelo grupo. O autor acima citado explica essa forma de organização das sociedades primitivas:

[...] em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado como normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimento de culpa característicos da nossa fase histórica [...] ( BIANCHETTI, 2006, p. 28).

A referência mostra que o tratamento dado às pessoas com qualquer tipo de diferença das demais, mesmo que apenas feridas em plena vida cotidiana, era motivo de abandono, diante da impossibilidade de continuar a prover a sua própria sobrevivência. Dentre estes abandonados, encontravam-se pessoas com deficiência que, pelo fato de não poderem produzir para sua alimentação, de não participar da vida das demais pessoas, justificava-se o seu abandono.

Em muitas civilizações, o extermínio era inevitável. Essa prática não resultava de um sentimento de ódio ou de desprezo, mas do processo de seleção natural a que os homens ainda se encontravam submetidos naquele momento sócio-histórico.

Na sociedade espartana, por exemplo, tais indivíduos eram eliminados ainda crianças, por serem considerados subumanos. Explicando o porquê de tal ato, Bianchetti (2006) mostra que eles, em suas diferenças, contrariavam os objetivos de perfeição estética, valorização da força estética e da beleza, referências padrão para a organização da sociedade bélica espartana, o que, para essa sociedade, justificava e legitimava a prática eugênica. O autor, ao se referir à sociedade ateniense afirma que, diferente da concepção daquela, houve a dicotomia corpo e mente, nessa primava-se pela supervalorização do trabalho intelectual, como a retórica, a argumentação e a reflexão. Nesse sentido, o trabalho físico devia ser realizado pelos escravos, e os trabalhos intelectuais pelos homens livres. Não tinham obsessão com o corpo perfeito e isso atenuou a eliminação aos deficientes.

Na obra *A Epopéia Ignorada*, ao relatar sobre sacrifício de crianças deficientes nas culturas antigas, o autor exemplifica com o Direito Romano, nas palavras de Cícero, filósofo que viveu entre 106 a.C. 43 a.C., esse comenta em sua obra *'De Legibus'*, que nas Leis das

Doze Tábuas havia uma determinação para o extermínio de crianças consideradas como anormais: "Tábua IV Sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento: Lei III O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano que lhe tenha nascido há pouco" (CÍCERO *apud* SILVA, 1986, p.128).

Em Silva (1986), nas palavras do filósofo Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.), comenta a prática de assassinato, tida como natural, de recém nascidos com deformidades. Apesar de tais práticas serem aceitas naquele momento histórico, a sua justificativa, segundo o autor, parece bastante imperativa:

[...] Riscai, então, do número dos vivos a todo culpado que ultrapasse o limite dos demais, terminai com seus crimes do único modo viável, mas fazei-o sem ódio [...]. Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA *apud* SILVA, 1986, p.128-129).

Ainda de acordo com Silva (1986), entre os antigos hebreus - surgiu o judaísmo que influenciou o cristianismo ocidental – aquele povo tinha uma orientação que vinha dos ensinamentos de Moisés, que estabelecia um conjunto de normas e leis para orientar e disciplinar a vida daquele povo, as quais deviam ser seguidas para alcançar a vida eterna. Para os adeptos dessa cultura religiosa, a doença crônica, a deficiência física ou mental ou qualquer deformação caracterizava certo grau de impureza ou de pecado. Um exemplo desta concepção a respeito das pessoas com deficiência encontra-se no Antigo Testamento da Bíblia Sagrada, em Levítico, que estabelece as leis e as orientações de Deus para os sacerdotes, nestas palavras:

Homem algum da linhagem de Abraão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo sendo vítima de uma deformidade, ele não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Levítico, 21:17-23).

Com o advento do Cristianismo e com as pregações de Jesus Cristo, registradas nos Evangelhos do Novo Testamento, as proibições acima referidas muito se alteraram, pois ao contrário do que estabelecia nas leis de Moisés, Jesus curava os enfermos e deficientes. Estas

passagens encontram-se especialmente nas palavras dos evangelistas, em que "[...] segundo seus relatos, Jesus fez mais de 40 milagres notórios. Deles todos, pelo menos 21 são relacionados a pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais [...]" (SILVA, 1986, p. 88). Outra forma utilizada para a explicação e aceitação da existência dessas pessoas, pela Igreja Católica, era a afirmação de que elas "[...] eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhe proporcionar a oportunidade de fazer caridade" (BIANCHETTI, 2006, p.33).

O que Jesus Cristo pregou e ensinou foi perpetuado por seus apóstolos da passagem da Antiguidade para a Idade Média, na segunda metade do século IV da era cristã. Neste tempo, o cristianismo já havia sido oficializado como religião do Império Romano.

A Idade Média marca um período de domínio dos princípios estabelecidos nos Evangelhos: a condenação ou salvação da alma, o desenvolvimento científico, ainda que muitas explicações sobre a realidade estivessem pautadas em explicações metafísicas e místicas. O tratamento das pessoas com qualquer tipo de limitação, por idade, doença ou deficiência de toda natureza e grau, começou a se transformar numa nova realidade em seus entendimentos e atendimentos.

### **2.1.2 Concepção de deficiência na época medieval**

De acordo com Schimidt (2005) e Figueira (2005), a idade média teve início em 476 d.c. e durou aproximadamente 10 séculos, tendo sido marcado pela ascensão, apogeu e declínio da Igreja Católica. Esta, por sua vez, manteve a hegemonia, o poder político-econômico e ideológico.

A estrutura social na Idade Média, caracterizada pelo sistema feudal que se estabeleceu em todo o continente europeu, permitiu que atitudes diferentes daquelas que se mantiveram antes desse período, no que se refere ao tratamento e cuidados com as pessoas com deficiência se consolidassem. A visão anterior, de pessoas sendo castigadas por seus pecados ou de seus ancestrais, foi transformada em sentimentos de compaixão, pois os indivíduos com deficiência também tinham alma e eram merecedoras de caridades, portanto, teriam lugar como todas as demais pessoas, diante de Deus, pois:

[...] o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga (PESSOTTI, 1984, p. 4-5).

Bianchetti (2006), ao analisar os documentos da Igreja, referentes a esse período histórico, afirma que em nenhum momento é citado que se queimavam pessoas vivas, mas, que se realizava uma ‘purificação pelas chamas’ com o objetivo de expulsar o demônio. Segundo o autor, os indícios que reforçam esse aspecto da diferença como sinal de pecado são as passagens bíblicas, que apresentam milagres de Jesus na cura de cegos, leprosos, mudos, paralíticos, e outros.

Segundo Pessotti (1984), foi apenas no século XIII que surgiu, na Bélgica, a primeira instituição – uma colônia agrícola - para abrigar deficientes mentais. Na Inglaterra, em 1325, já quase no final da Idade Média, foi elaborada a primeira legislação sobre os cuidados a serem tomados com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, porque eram considerados incapazes. No Decreto baixado por Eduardo II, rei da Inglaterra, encontra-se, um ‘guia para proteger os direitos e as propriedades dos “idiotas” e para os cuidados cotidianos’ de que necessitam. Cria-se, com isso, uma alternativa para impedir a exploração das pessoas deficientes, como era comum na Europa, dominada pelos romanos antes do predomínio cristão.

No início, tratava-se de abrigos e hospitais, geralmente mantidos pela Igreja Católica ou por ricos senhores, nas quais eram internadas pessoas idosas e doentes que não dispunham de condições para proverem seu meio de subsistência. Estes lugares "serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento, devido a sérias limitações físicas e sensoriais" (SILVA, 1986, p. 204).

Atualmente, muito se tem pesquisado sobre o movimento de inclusão escolar, sendo que os resultados mostram que há lacunas no atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais, inserido em sala de aula regular, pois, a formação inicial e continuada do professor não satisfaz as necessidades educacionais desses alunos, além de serem colocados em salas numerosas, o que dificulta o atendimento individualizado por parte do professor.

Pelo menos no mundo cristão, até então conhecido, havia uma relação de manutenção e cuidado com os deficientes e pessoas que se enquadrassem em grupos diferentes, como idosos e doentes que não recebiam cuidados de familiares e que necessitavam de atendimento

especial. Havia, por outro lado, uma proposição um tanto discutida, pois teologicamente se supunha que a deficiência estava ligada ao castigo e punição de pecados do próprio indivíduo ou de seus ascendentes. Foi necessária a ocorrência de mudanças, como no Renascimento, com estudos científicos, sendo que as concepções racionais sobre as causas das deficiências buscavam explicações para garantir que os problemas que atingiam a deficiência estavam ligados, em especial, a problemas mentais, orgânicos e mais tarde chegou-se à conclusão que podiam ser, também, de ordem psíquica.

Essas transformações promoveram o fim do modo de produção feudalista e o surgimento do capitalismo<sup>3</sup>, e, com isso, os tradicionais costumes medievais deram lugar à cultura moderna.

### **2.1.3 Concepção de deficiência na época moderna**

Segundo Figueira (2005), a Idade Moderna é o ponto de início da ruptura do velho regime feudal e a abertura para o estudo das ciências, que eram proibidas pelo teocentrismo dominante nos últimos dez séculos na Europa. A queda de Constantinopla e a fuga de intelectuais da região ocupada pelos muçulmanos, para Roma, trouxeram uma visão inovadora de conhecimentos clássicos, especialmente da civilização greco-romana dos séculos que antecederam a Idade Média, que coincidiu com a oficialização do cristianismo como religião dos romanos.

No final da Idade Média, ocorreram as primeiras manifestações renascentistas, que logo se tornaram uma revolução nas artes, em seguida na economia e as transformações alcançaram a condição de vida dos seres humanos, com a visão do humanismo, alterando o comportamento teocêntrico de até então para o antropocêntrico, tornando o homem também o centro das atenções de estudos, e não apenas as leis sagradas do cristianismo. Quanto ao atendimento às pessoas com deficiência:

---

<sup>3</sup> “Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (BOTTMORE, 1983, p 51)”.

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como ‘Renascimento’ – época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada para o homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral (SILVA, 1986, p. 221).

Conforme estudos de SILVA (1986), o século XVI pode ser considerado como marco inicial da Educação Especial, com a educação dos surdos na Espanha. Porém, sua institucionalização ocorreu no século XVIII, quando foram criados os Institutos Públicos para surdos-mudos em Paris (1755) e os Institutos Públicos para cegos (1784).

Foi com base em pressupostos científicos que foram organizadas na França, na segunda metade do século XVIII, as primeiras instituições públicas voltadas para a educação de surdos (1760) e cegos (1784).

O surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (BUENO, 1993, p.64).

O processo social determinado pela história traria ainda inovações preciosas para a transição da educação especial que entraria como discussão nos últimos séculos da Idade Moderna, propiciando novos rumos nesta área. Coube à Reforma Protestante iniciada na Alemanha, também iniciar uma revolução educacional, incluindo o ensino público, até então desconhecido. No entanto, toda a educação da época era destinada à elite, o que se repete na sociedade atual, em relação à escola para “pobres e ricos”.

Um dos precursores da história da educação que defendeu o ensino gratuito e democrático foi Comênio. Segundo Gasparin (1997), para esse filósofo, a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, isso porque o homem descobriu que a natureza é perfeita. Além disso, o professor passaria de missionário a um profissional bem remunerado. Tanto o tempo como o currículo deveriam ser organizados levando-se em consideração os limites do corpo e a necessidade dos alunos e professores.

Ao contrário da nova religião – Protestantismo - que praticamente manteve as tradicionais concepções místicas a respeito das pessoas com deficiência, o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e

cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento.

De acordo com Bianchetti (2006), com a evolução das ciências, a medicina passa a se preocupar e investigar as possíveis causas da deficiência. Esta é então comparada a uma doença que em alguns casos, é passível de cura através de tratamento comportamental. A etiologia da deficiência, enquanto produto de forças sobrenaturais é substituída por uma visão médico organicista.

Vigotski analisa a primeira forma de compreensão científica da pessoa com deficiência, denominada de "biológica ingênua", pois essa admite que haja processos compensatórios orgânicos no desenvolvimento da criança deficiente. Segundo o autor, essa teoria afirma que:

As relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente às relações entre os órgãos pares; o tato e a audição compensam diretamente a perda da visão, como o rim sadio, compensa o doente; o menos orgânico se compensa mecanicamente do mais orgânico [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 49, tradução do autor)<sup>4</sup>.

O pesquisador russo argumenta ainda:

A prática e a ciência há tempo desmascararam a inconsistência dessa teoria. Uma investigação baseada em fatos reais tem demonstrado que na criança cega não há o aumento automático do tato ou da audição, devido à visão que lhe falta [...]. Pelo contrário, não é a visão por si só que se substitui, mas sim que se resolvem as dificuldades decorrentes de sua ausência mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica (VIGOTSKI, 1997, p.49, tradução do autor)<sup>5</sup>.

Apesar da teoria de compensação biológica parecer equivocada, contribuiu para a quebra do paradigma de que as deficiências seriam oriundas de forças sobrenaturais e demoníacas, e aponta o papel exclusivo da ciência e a necessidade de estudos para a explicação das causas de doenças, desvios genéticos e hereditários, não desvendados e explicados cientificamente ao longo do processo histórico.

---

<sup>4</sup> Las relaciones entre los órganos de los sentidos son directamente equiparadas e las relaciones entre os órganos gemelos; el tacto y el oído supuestamente compensan de inmediato la vista perdida, como el riñón sano al que ha enfermado; el menos orgánico es cubierto mecánicamente por um más igualmente orgánico.

<sup>5</sup> La práctica y la ciencia desenmascararon hace mucho la inconsistencia de esta teoría. Una investigación fáctica demostró que el niño ciego no experimenta una elevación automática del tacto o de la audición, en remplazo de la vista faltante (K.Bürten, 1924). Por el contrario, no es la vista em sí lo que se remplaza, sino que se resuelven las dificultades derivadas de su ausencia mediante el desarrollo de una sobreestructura psíquica.

O modelo biológico, o qual forneceu os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência, que começa a ocorrer já nos dois primeiros séculos da sociedade moderna (sécs. XVI e XVII), o que se verificou, principalmente com aqueles que pertenciam aos setores explorados da população, foi a segregação por meio do internamento, o que ficou conhecido como processo de institucionalização das pessoas com deficiência. A concepção a respeito de pessoas com algum tipo de deficiência, passou por transformações lentas. Inicialmente, os cuidados educacionais envolviam apenas os filhos das famílias nobres, ou seja, a vigência do predomínio da valorização e atenção apenas aos que tinham bases materiais ou posições sociais. Esse tipo de atitude ainda é freqüente em nossa sociedade.

#### **2.1.4 Concepção de deficiência na época contemporânea**

A Revolução Francesa (1789) “[...] é considerada pelos historiadores o marco que assinala o fim da Idade Moderna o início da Idade Contemporânea. O movimento foi o mais poderoso golpe contra o Antigo Regime na França e repercutiu em toda a Europa, em várias regiões do mundo, inclusive na América” (FIGUEIRA, 2005, p. 207).

O que realmente marcou as transformações na sociedade a partir da Revolução Francesa foi o seu ideal democrático, consagrado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovado na Assembléia Nacional Francesa, em agosto de 1789, portanto, poucos dias após a Queda da Bastilha, que se deu em 14 de julho daquele mesmo ano.

Os autores Pessotti (1984); Silva (1986) e Bianchetti (2006) relatam que uma grande influência para a Educação Especial foi o médico francês Jean Marc Itard (1774-1838), que trabalhou com a estimulação e no desenvolvimento sensorial de surdos. Ele se interessou pelo trabalho de humanização de Vitor, um jovem com a mente e hábitos de um selvagem encontrado na floresta de La Caune (França), próximo a Aveyron, à sociedade francesa do início do século XIX. A partir do trabalho desenvolvido por Itard, estabeleceram-se as bases para a revolução da Educação Especial; passou-se a pensar que as pessoas com deficiência poderiam ser tratadas, treinadas e reintegradas à comunidade. Tempos depois, já no século XX, constatou-se, a partir de estudos desenvolvidos na área, por intelectuais da educação e áreas afins, que as políticas de educação especial devem promover não a integração, na qual o sujeito é orientado a adaptar-se ao meio, mas a efetiva inclusão.

O desenvolvimento de tecnologias amplia a visão do Homem a respeito de suas capacidades e apresenta-se para ele a possibilidade de atingir o ideal de igualdade entre os homens “[...] por meio dos instrumentos e aparelhos criados pelos homens, utilizando-se do método científico” (BIANCHETTI, 2006, p. 35). Essa é uma das características da sociedade contemporânea que possibilita a criação do conceito de acessibilidade desejada.

Bianchetti (2006) apresenta, ainda, uma questão fundamental no que se refere ao Mundo Capitalista, que teve repercussões em todas as esferas sociais: a mudança do modo de produção da manufatura à maquinofatura, na qual o ritmo do corpo passa a ser ditado pela máquina, logo, o indivíduo poderia ou não se adaptar a esse ritmo e, conseqüentemente, ser ou não produtivo – e, esse sim, é o “pecado” da Era Capitalista. No entanto, a preocupação em maximizar o lucro em todos os setores, foi responsável pela exclusão daqueles que aparentemente não teriam condições em atender o perfil de mão-de-obra qualificada exigida em uma atividade econômica.

Então, pela imposição ideológica do capitalismo, sobreveio a necessidade de repensar o modelo de educação, e conseqüentemente da educação especial que satisfizesse a sociedade produtiva e consumista. De nada valeria oferecer oportunidades de educar a criança, o adolescente e o adulto com necessidades especiais e depois não integrá-lo ao mercado de trabalho e, por conseguinte à sociedade. Isso ocorre por que a sociedade capitalista precisa expropriar da mão-de-obra de todos, indistintamente.

No contexto da diversidade de tipos de deficiências, aqueles casos em que se manifestavam mais aparentes chamavam mais a atenção de governantes, educadores e da sociedade. Por isso as escolas de surdos e cegos, e dos que apresentavam manifestações e anormalidades mentais, foram motivos de preocupações mais acentuadas. Ou, por que com essas medidas, os indivíduos com necessidades especiais poderiam produzir e satisfazer, com isso, a ideologia de produção do sistema capitalista.

Foram sendo preparadas instituições que, também, atendiam as exigências manifestadas na área de direitos humanos, na interpretação daqueles documentos de maior impacto, como a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, que alertou povos de todo o mundo para o atendimento às pessoas com deficiência. Surgiram instituições educacionais com uma variedade de denominações, que foram se transformando e tendendo para a unificação de métodos, materiais e conteúdos para pessoas com necessidades especiais de um mesmo tipo e níveis semelhantes.

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir ao atendimento educacional para portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista (MAZZOTTA, 2003, p. 17).

A primeira metade do século XX foi marcada por conflitos mundiais, como as duas guerras mundiais. Silva (1986), afirma que antes dos conflitos armados, os países mais evoluídos realizavam um trabalho considerável em favor das pessoas deficientes. Tratava-se de iniciativas que vinham desde o Renascimento, sendo aprofundadas com as condições de que dispunham as instituições de até então. Havia, entretanto, métodos de atendimento que embora fossem avançados em relação àquele tempo, dificultavam um desempenho melhor das crianças que frequentavam as escolas ou associações destinadas a elas.

As iniciativas dos pais e da sociedade predominaram no cenário de diferentes países no sentido de educar aqueles que dependiam de tratamento e educação especial.

Por volta de 1940, um anúncio publicado no Times de Nova York pelo pai de uma criança com paralisia cerebral, levou a uma organização dos pais destas crianças no sentido de fundarem a *New York State Cerebral Palsy Association*. Nesta Associação, os pais levantaram fundos tanto para centros de tratamento quanto para pesquisa, além de estimularem organizações governamentais para uma nova legislação que proporcionasse recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento (MAZZOTTA, 2003, p. 24).

A mobilização da sociedade foi a maior força presente sob a forma de organização de instituições destinadas à educação e o atendimento adequado aos deficientes. Sem a preocupação de pais e membros das comunidades onde se encontravam os atuais cidadãos com necessidades especiais educacionais ou não, seria certamente impossível se caminhar até o ponto atual no atendimento a estes. Outro motivo, seria a mudança nos modos de produção capitalista, quando passou a ser necessário que todos tivessem pelo menos o mínimo de escolaridade.

A segunda metade do século XX foi decisiva na definição de políticas sociais em grande parte dos países, principalmente nos mais desenvolvidos, com governos mais democráticos e estabilidade política. A fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, logo após o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, contribuiu para o desempenho de um trabalho organizado em favor de minorias marginalizadas em todas as

partes do mundo, principalmente aqueles vitimados pelas guerras e que necessitavam de “reabilitação”. Os fatores mais significativos na divulgação dessa nova técnica de trabalho foi, sem dúvida, o envolvimento das organizações internacionais de caráter inter-governamental, comandadas pela Organização das Nações Unidas, organizações como o Fundo de Emergência das Nações Unidas para Crianças (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) (SILVA, 1986).

Em 1981 foi instituído o Ano Internacional das pessoas deficientes, cujo significado maior foi a “conscientização do mundo todo quanto a problemática das pessoas portadoras de deficiência” (SILVA, 1996, p.329).

A partir dos anos 90 do século passado, as mudanças ocorridas no cenário político e econômico mundial, a abertura no sentido de se viver com maior liberdade em diferentes áreas dos direitos humanos, com a imprensa mais livre e maior participação da população aos meios de comunicação, somando-se a isso os avanços científicos e tecnológicos, tem-se oferecido melhores condições de atendimento educacional e social às pessoas com necessidades especiais. Além das mudanças na estrutura social, podemos também, refletir sobre o estado de bem estar social gerido por políticas públicas assistencialistas, a partir da segunda guerra mundial, em consequência dos problemas sociais gerados a partir do processo de industrialização.

Nas últimas décadas, organizações sociais mundiais e alguns países, particularmente os europeus e americanos têm elaborado vários documentos legais que asseguram o direito de todo cidadão a exercer a sua cidadania, respeitando as suas diferenças. Dentre estes, nessa pesquisa, destacou-se os principais e fez-se uma breve referência a cada um deles.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, dentre vários outros documentos norteadores para o desenvolvimento das políticas públicas dos países membros. Proclamou que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos (Art. 1º), sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (art.2º). Em seu artigo 7º proclamou que todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. No artigo 26, proclama, no item 1, que toda a pessoa tem direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, consolidou os compromissos éticos e políticos, num esforço coletivo dos organismos internacionais, para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos países signatários. Desde 1990, as Nações Unidas, representadas pela UNESCO tentaram garantir a democratização da Educação, estabelecida independentemente das diferenças particulares dos alunos. Um dos itens dessa Declaração garante:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3).

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha em 1994. Essa declaração institui que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. A Declaração inicia afirmando:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais [...] (p.1).

- O princípio fundamental desta Linha de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p.3).
- O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (UNESCO, 1994, p.1-3).

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas dificuldades, características e necessidades. As escolas comuns, com essa orientação integrada, representam o meio mais eficaz de construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos. Nesse sentido, transcreve-se abaixo os princípios da Declaração de Salamanca:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Silva (2003) tece reflexão que contribui à compreensão dos processos que caracterizam a intervenção das instituições financeiras, em especial do Banco Mundial, nas políticas educacionais nacionais, implementados com o consentimento do Ministério da Educação (MEC), o que interfere, segundo a autora, na gestão democrática das escolas brasileiras, quando estas medidas manipulam o fazer político destas instituições. Informa aos educadores que tais financiamentos são lesivos ao projeto político pedagógico da escola, pois geram controle e limitam a gestão democrática, de emancipação e justiça social.

Mais de uma década se passou após a aprovação da Declaração, no entanto poucas foram as iniciativas em prol dessas orientações e recomendações. Desde a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que se considerou que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”.

Ainda com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação de pessoas com deficiência foi promulgada a Convenção Interamericana de Guatemala (1999). Esse

documento dispõe que as pessoas com deficiência não podem receber tratamentos diferenciados que impliquem em exclusão ou restrição ao exercício dos mesmos direitos que as demais pessoas têm. Mesmo os tratamentos diferenciados destinados à integração das pessoas com deficiência são válidos apenas se essas pessoas puderem recusá-los. Assim, os atendimentos destinados à educação especializada, que são uma forma de tratamento diferenciado, não podem impedir o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares de educação elementar ou fundamental.

## **2.2 A História da Educação Especial no Brasil – Primeiras Aproximações**

A história das pessoas com deficiências, de modo geral, tem sido contada por meio de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação, ou outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Pessotti (1984); Silva (1986); Mazzota (2003); Bianchetti (2006) e de Jannuzzi (2006) trazem contribuições para o entendimento das diferentes concepções dadas às pessoas com deficiências na história da sociedade mundial e brasileira.

### **2.2.1 A Educação Especial no Brasil: principais aspectos históricos**

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil deu-se a partir do século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirado por experiências européias e norte americanas (MAZZOTTA, 2003).

Ainda, de acordo com o autor, observa-se que, a transformação da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em dois períodos, classificados de acordo com a natureza e abrangência das ações desencadeadoras para a educação das pessoas com deficiência. O primeiro período vai de 1854 até 1956 e o segundo a partir de 1957 até 1993. Esse primeiro período foi caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas.

No transcorrer do Segundo Império, em 1854, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant e, dois anos depois, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES). No final do Império e começo da República, havia, no País, seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais, como o referenciado abaixo:

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências (MAZZOTTA, 2003, p. 27).

O autor mostra ainda que, o atendimento era assistemático, sem organização adequada que permitisse a oferta de um ensino planejado, que, aliás, não apresentava as características de uma educação planejada e aplicada de forma correta. Tudo permanecia como um sistema de atendimento que valorizava a presença do deficiente e lhe oferecia melhores condições de sobrevivência.

A partir da década de 1930, com o advento da Escola Nova e suas características humanistas e dinâmicas, começou a preocupação em se criar uma estrutura eficiente para a época, que, atualmente, passou a se chamar educação escolar para os indivíduos com necessidades educacionais especiais. Conforme Jannuzzi (2006), em 1932, teve início, em Minas Gerais, uma das primeiras experiências educacionais institucionalizadas para os portadores de deficiência, por meio da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga Helena Antipoff. Em 1940, a Sociedade Pestalozzi fundou a Fazenda Rosário, que sob a orientação de Helena Antipoff, aplicou os “métodos educacionais ativos”, com o trabalho desenvolvido pela orientação pedagógica escolanovista e social democrata. A experiência da sociedade Pestalozzi serviu de exemplo para um movimento de âmbito nacional, com a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) em 1954, que acabariam por estabelecer uma rede que se estendeu pela maioria dos municípios brasileiros.

Após a I Guerra Mundial houve maior atenção pelo atendimento das pessoas com deficiência: estas passaram a receber atendimento diferenciado em instituições especializadas. A compreensão e os estudos acerca da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais têm, a partir de então, promovido e exigido mudanças.

No que diz respeito à legislação sobre a educação no Brasil, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos

“excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

Já no ano de 1971, a Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com ‘deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados’, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Nessa direção, começaram a ser implantados serviços de reabilitação profissional, especialmente voltados para pessoas com deficiência, visando prepará-las para a integração, ou a reintegração na vida da comunidade. Mantoan (1997) ressalta que, de 1970 a 1990 desenvolveu a fase da integração. Crianças e jovens aptos, embora com deficiências eram encaminhados às escolas comuns e lá ficavam se conseguissem acompanhar as aulas ou se não incomodavam a rotina da escola. As escolas especiais continuaram existindo e novas escolas especiais foram sendo criadas. Nesta fase, surgiram, em especial, nas escolas públicas as classes especiais e as salas de recursos dentro das escolas comuns.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a ideia integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2008).

Depois de tecida esta breve introdução sobre a história da Educação Especial, argumentou-se sobre as possibilidades e limitações das políticas de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência.

Conforme já relatado anteriormente, os estudos e as pesquisas realizadas por Itard estabeleceram as bases e contribuíram para a revolução da educação de pessoas com deficiência e dentre as suas descobertas destacam-se as seguintes propostas:

[...] a possibilidade e a necessidade da ação preventiva das deficiências; a educabilidade dos indivíduos que, dadas as suas diferenças, não se enquadram nos padrões considerados normais; a integração desses indivíduos como meio e fim (BIANCHETTI, 2006, p.46).

### 2.2.2 A Educação Especial no Brasil: principais documentos oficiais vigentes

A Constituição Brasileira de 1988 reafirma o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que, todos têm direito à educação e que a educação fundamental ou elementar é obrigatória. Nessa Constituição, o direito à educação está delineado nos artigos 205 a 214.

O artigo 208, inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” E, também, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.” O artigo 227, garante a criação de programas de atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência. As justificativas mais comuns da inclusão do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino são baseadas nas dificuldades práticas em ter, na mesma sala de aula, alunos com e sem deficiência. Nesse sentido, a constituição de 1988 é a primeira, dentre as anteriores que declara o direito ao atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi instituída a Lei Nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, como um conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, com deficiência ou não, reiterando os direitos garantidos nesta constituição quanto ao atendimento educacional para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu artigo 11, garante o acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação de saúde, destacando, respectivamente, nos parágrafos 1º e 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. O ordenamento do Artigo 5º é contundente:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, p. 12, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece regra de controle externo da manutenção do aluno na rede escolar, atribuindo aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino fundamental a responsabilidade de, superado o funcionamento da instância escolar, comunicar ao Conselho Tutelar e, na sua falta, à autoridade judiciária os casos de altos índices de repetência, reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar.

Tal comunicação oportuniza o surgimento de novas relações institucionais que superam práticas individualizadas e permitem inserir a sociedade na discussão para detectar as causas e encontrar meios de possibilitar o retorno e a frequência do aluno às aulas, integrando todas as forças para mantê-lo na Escola, garantindo desta forma a eficiência da inclusão escolar aos alunos que necessitam deste controle.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que reafirma ser dever do Estado promover o atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com necessidades educacionais especiais

Severino, ao se referir sobre o caráter “ideologizado” da atual LDB, afirma que:

Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos. Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente, e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. É nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se construir. Daí a necessidade de se cobrar, com incisiva insistência, os compromissos declarados no texto da lei (SEVERINO, 1998, p.67).

No entanto, o termo “preferencialmente” é abolido no Parecer 17/01 e na Resolução 02/01 do CNE/CEB, que estabelece que a educação especial deva ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Além do acesso à matrícula a essas escolas, devem-se assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Essa resolução prevê serviço de apoio especializado e abre possibilidades ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não houver possibilidade de inclusão na classe comum. Segundo Matiskei, com o termo necessidades educacionais especiais presente na concepção na atual LDB, aponta um novo significado de Educação Especial:

[...] desloca-se o enfoque do especial ligado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à Educação. Mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes não apenas de quadros orgânicos vinculados a deficiências ou distúrbios invasivos de desenvolvimento, mas, também, de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar. Assim, caracterizam-se as necessidades educacionais especiais, que estarão, de um lado, vinculadas às características de aprendizagem diferenciadas apresentadas por alguns alunos e, por outro, ao conjunto de recursos, apoios e serviços especializados tornados disponíveis pelos sistemas de ensino (MATISKEI, 2004, p.192).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001b enfatiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Os objetivos e metas traçados são de que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, para tanto, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

O Conselho Federal de Educação veio reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva, o qual instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, manifestando também o compromisso em atender bem à diversidade dos alunos com necessidades especiais, representando um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção, à diversidade e na obrigatoriedade na matrícula de todos os alunos. Dentre outros aspectos, sinteticamente, os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, segundo as diretrizes são:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001a, p. 66).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 17/2001, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, destaca que:

[...] determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento (BRASIL, 2001a, p.7).

O documento evidencia a inclusão de todos os alunos nos sistemas de ensino, cabendo às escolas se organizarem para o oferecimento de educação com qualidade para todos (art.2º). A definição de Educação Especial está no art. 3º da Resolução:

Art.3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar, promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1).

A Resolução 02/01 delega aos sistemas de ensino a criação e a manutenção de setor responsável pela Educação Especial (parágrafo único, do art.3º). E caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais no art.5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a, p. 2).

No intuito de elencar as demais conquistas legais das políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, sinteticamente apresenta-se os principais marcos vigentes, de acordo com a cartilha Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

- Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
- Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
- Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.
- Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
- Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.
- O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.
- Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

- Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
- Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
- O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2008, p. 9-11).

### **2.2.3 A Educação Especial no Estado do Paraná e a implantação das Salas de Recursos**

Conforme dados históricos sobre a Educação Especial no Estado do Paraná, as primeiras escolas para atendimento educacional especializado foram criadas na capital do estado, a primeira delas data de 1939, o Instituto Paranaense de Cegos, sendo que:

Até 1961, o atendimento às pessoas portadoras de deficiência no Estado do Paraná constituía-se por iniciativas particulares, esparsas e isoladas. Seus programas eram mantidos graças ao idealismo dos respectivos fundadores que se valiam de expressiva colaboração comunitária e eventuais auxílios financeiros de fontes oficiais (ALMEIDA, 1998, p. xii).

Em 1948 foi fundada a Escola 29 de Março, para o atendimento a surdos. Em 1950, a Escola para Surdos Epheta e em 1953 foi fundado o Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alindo Fanaya Jr. Num primeiro momento, como no restante do país e em outros países, esses atendimentos estavam voltados principalmente aos aspectos sensoriais. Somente em 1958 foi implantada a primeira classe especial do Paraná e, curiosamente, a primeira no Brasil, no Centro Educacional Guaíra. No interior do estado, em 1959 foi fundado o Instituto Londrinense de Surdos – ILES, na cidade de Londrina. Na mesma cidade foi criado em 1960 o Instituto Londrinense de Educação de Crianças Excepcionais – ILECE. A exemplo, e um

ano após, em 1961, em Curitiba foi criada a Escola Mercedes Stresser - que após treze anos de funcionamento foi transformada no - 'Centro de Habilitação Profissional', destinada ao atendimento de indivíduos com deficiência mental.

De acordo com os dados históricos anteriormente apresentados, verificou-se que a Educação Especial no Estado do Paraná tem pouco mais de 60 anos, sendo no início por iniciativas da sociedade civil, da luta incansável de pais de crianças que necessitavam de atendimento especializado, como o caso do Sr. Dr. Justino Alves Pereira, médico domiciliado em Ibiporã, interior do Paraná, por recomendação médica matriculou sua filha de 7 anos, com diagnóstico de deficiência mental, numa escola especializada, no Estado de São Paulo, ficando separado de sua família, fazendo longas viagens de trem de ferro para visitá-los semanalmente. Esse pai e profissional foi convidado no pleito do então governador Ney Braga a assumir a Secretaria de Saúde do Estado. Então, com maior poder de decisão política, o secretário, não mediu esforços na luta pela implantação do ensino especial no estado, o então secretário, Dr. Justino:

Preocupado com a Educação Especial, o Dr. Justino tinha dois grandes objetivos: a melhoria da saúde do Estado e a implantação de um serviço em Educação Especial a nível governamental. No entanto, tinha a mais absoluta clareza de que esse serviço especializado deveria estar vinculado à Secretaria de Educação e não à Secretaria de Saúde. Como o Secretário da Educação não demonstrava a mesma preocupação dele, o Dr. Justino conseguiu todo o apoio do governador para desenvolver projetos na área da Educação Especial, mas sempre com o aval da Secretaria de Educação. Inicia então, uma série de visitas às escolas de Curitiba que prestavam atendimento a pessoas portadoras de deficiência e também uma série de reuniões com pais e interessados na criação de mais serviços para o atendimento de indivíduos portadores de deficiência. Preocupado com a formação de recursos humanos para a Educação Especial, o Dr. Justino, através da Secretaria de Saúde, organiza, em novembro de 1961, um Ciclo de Conferências onde consegue reunir as mais eminentes autoridades multidisciplinares na área de prevenção e Educação Especial Almeida (ALMEIDA, 1998, p. xii).

Segundo a autora, ainda sob o trabalho do Dr. Justino, em 1962 foi criada a Associação Paranaense dos Amigos dos Excepcionais – APAE de Curitiba, e sob pressão dessa entidade, no ano de 1963 foi criado o Serviço de Educação de Excepcionais na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo decreto nº 10527 de 9 de janeiro de 1963. Fica com isso Implantado o primeiro serviço de Educação Especial nesse estado. Após recuperar esses dados sobre a história da Educação Especial, conclui-se que:

[...] a sistematização do atendimento às pessoas portadoras de deficiência no Estado do Paraná só teve início em 1961 [...]. Entretanto, somente em março

de 1965, quando a professora Maria de Lourdes Canziani assumiu a chefia daquele serviço, é que foi elaborado o projeto de implantação do Sistema de Educação Especial do Paraná (ALMEIDA, 1998, p. xii-xiii).

A seguir, situa-se outros fatos relevantes da Educação Especial do Paraná, nos seguintes anos:

1971 – Reestruturação do serviço na Secretaria de Estado da Educação, passando a ser denominado de Departamento de Educação Especial.

1986 – Aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, da Deliberação 020/86, que normatiza a Educação Especial no Estado do Paraná. Aprovação de 41 classes especiais em todo o Estado.

1993 – Publicação do Documento ‘Fundamentos Teórico-Methodológico para Educação Especial’, relatando os últimos 30 anos da Educação Especial do Paraná.

1995 – Realização do I Seminário Paranaense de Educação Especial, com o tema ‘Viver e Conviver na Diversidade’.

1996 – Realização do II Seminário Paranaense de Educação Especial, como o tema ‘Educação, Trabalho e Cidadania’.

1997 – Realização do I Seminário Estadual de Municipalização da Educação Especial.

1998 – Realização do III Seminário de Educação Especial/Adaptações Curriculares.

2000 – Elaboração do documento ‘Políticas de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná’.

2004 – Publicação no dia 30 de setembro, do Edital nº 36/2004 [...] que estabeleceu as instruções para a realização do primeiro Concurso Público para a Educação Especial, para o provimento de 5.500 vagas para o cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério [...].

2005 – Nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério [...] (ARNAL, 2007, p.46).

No ano de 2007, conforme Edital 012/2007 estabeleceu-se as instruções para a realização do segundo Concurso Público para a Educação Especial, para provimento de 1000 vagas. Isso significou uma conquista para a Educação Especial no Estado do Paraná.

#### **2.2.4 A Educação Especial no Estado do Paraná: principais documentos legais vigentes**

Dentre os documentos que dão legalidade ao funcionamento da Educação Especial no Estado do Paraná, são apresentados, nesse primeiro momento, aspectos da Constituição

Estadual do Paraná, de 05/10/1989 que, sob orientação da Constituição Federal de 1988, confere legalidade à Educação Especial. No que se refere à educação e a Educação Especial, os aspectos mais relevantes ao propósito dessa pesquisa são:

## Capítulo II - Da Educação, da Cultura e do Desporto.

### Seção I - Da Educação

Artigo 178 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação;

Artigo 179 – O dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe foram conferidas, será cumprido mediante a garantia de:

IV – Atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII – Assistência técnica e financeira aos municípios para o desenvolvimento do ensino fundamental, pré-escolar e de educação especial;

VIII – Atendimento ao educando, no ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, através de programas suplementares de material didático – escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Artigo 183 – Compete ao Poder Público estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.

### Seção III - Do Desporto

VII - Equipamentos e instalações adequadas à prática de atividades físicas e desportivas pelos portadores de deficiência (PARANÁ, 1989, p.78-80).

No Estado do Paraná, a Deliberação nº. 02/03 (substitui a Deliberação 020/86, devido o movimento de inclusão escolar) do Conselho Estadual de Educação, que orienta os princípios e fixa as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o que consta no artigo 6º - I a IV, essa define o atendimento nos seguintes termos:

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;

III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;

IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003).

Além da Constituição Estadual do Paraná e da Deliberação nº. 02/03 – Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado do Paraná, existem, na legislação estadual, Leis, Decretos, Resoluções, Deliberações e Instruções que tratam da questão específica de Educação Especial. A seguir serão apresentados alguns destes dispositivos da Educação Especial:

- A Instrução N.º 01/04 - Estabelece critérios para a solicitação do serviço de apoio especializado - Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula – profissional especializado que atua no contexto da sala de aula, utilizando a comunicação alternativa e aumentativa para atendimento aos alunos com deficiência física/neuromotora acentuada, com limitação na fala e na escrita, nos estabelecimento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
- A Instrução N.º 02/04 - Estabelece critérios para a solicitação do serviço de apoio especializado - Centro de Atendimento Especializado – é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica nas áreas da deficiência física, visual e da surdez, que complementa a escolarização de alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os CAES têm a mesma função e natureza das salas de recursos; a diferença é que, neste serviço, não há limite de idade para atendimento.
- A Instrução N.º 03/04 - Funcionamento da classe especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentem casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos. Para encaminhamentos dos alunos é assegurada avaliação, realizada por equipe multiprofissional. A classe deverá configurar a etapa ou ciclo das séries iniciais do

Ensino Fundamental em que o aluno se encontra, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu reingresso no ensino regular.

- A Instrução N.º 04/04 - Funcionamento da sala de recursos para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.
- A Instrução N.º 05/04 - Funcionamento da sala de recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.
- A Instrução N.º 11/08 – Estabelece critérios de funcionamento da SR das séries iniciais do Ensino Fundamental, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- A Instrução N.º 13/08 – Estabelece critérios de funcionamento da SR das séries finais do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.
- A Instrução N.º 15/08 – Estabelece critérios de funcionamento da SR das séries iniciais do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

A Instrução N.º. 015/08 regulamenta o atual funcionamento da SR nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como se segue no estudo a seguir.

De acordo com a Instrução citada, a SR para 1ª a 4ª séries consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela Escola Regular, no período contrário a que o aluno está matriculado. Conta com um professor especializado em Educação Especial, um espaço físico apropriado e equipado com materiais necessários para as atividades desenvolvidas.

Mazzota, ao definir sala de recursos, amplia a função do professor dessa sala:

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediando na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter em classe comum. O professor da sala de recursos tem dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através da orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTA 1993, p. 25).

No Estado do Paraná, o atendimento é específico a aluno do Ensino Fundamental Regular de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries (devidamente matriculado no Ensino Regular), podendo atender alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista SR e funciona em horário diferente daquele em que o aluno frequenta a classe comum. Para os alunos, esse recurso especializado de ensino possui caráter transitório, isto é, à medida que se apropriam do conhecimento e superam a dificuldade, deixam de frequentá-la. O desligamento do aluno deverá ser formalizado em relatório pedagógico com a participação de professores da SR, sala comum e equipe pedagógica.

A Instrução N.º 015/08, define o alunado da SR de 1ª a 4ª séries, como:

Alunos regularmente matriculados no ensino fundamental nas séries iniciais que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos (PARANÁ, 2008c, p.01).

Como já descrito, para o ingresso do aluno na SR, esse deverá estar matriculado na classe comum no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ter avaliação psicoeducacional com indicação das intervenções adequadas, complementadas por profissionais como psicólogo, neurologista, psiquiatra e outros.

Na SR o número máximo é de 20 (vinte) alunos, atendidos por cronograma pré-estabelecido pelo professor da classe comum, SR e equipe pedagógica, de acordo com a indicação dos procedimentos de intervenção pedagógica indicada na avaliação psicoeducacional.

O aluno poderá ser atendido individualmente ou em grupo, conforme faixa etária e necessidades educacionais semelhantes. São atendidos de duas a quatro vezes por semana, com no máximo, duas horas diárias. Nesse período, os alunos são atendidos em suas necessidades educacionais com materiais e recursos pedagógicos, por meio de atendimento diferenciado.

Os dados do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) têm mostrado que, anterior a instrução vigente, havia a expansão das SR, como um modo de complementar o atendimento que o ER não tem dado conta e não encontra saída e explicação para lidar com a heterogeneidade no processo de ensino aprendizagem.

Apesar dessa transição de critérios para a avaliação de ingresso e atendimento em SR, essa está se tornando uma das formas mais frequentes de apoio na escola atual, por isso é importante estudá-la com vista a produzir dados que possam contribuir para melhorar a

qualidade do atendimento educacional por ela proporcionado. Necessário, também, se faz discutir se as SR têm cumprido a função de complementar o atendimento educacional realizado em classes comuns, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.2.5 A Educação Especial no Município de Maringá: Salas de Recursos de 1ª a 4ª Séries**

Os fatos históricos de conquistas à Educação Especial no município de Maringá são semelhantes aos acontecimentos históricos da Educação Especial no Estado do Paraná. Fatos estes que contaram com o trabalho das instituições como o Rotary e Lions. No entanto, serão citados os marcos de conquistas em prol da educação especial maringaense:

- No ano de 1963 foi fundada a Associação Norte Paranaense de Reabilitação – ANPR. No início para atender os indivíduos vitimados pela paralisia infantil, por esse motivo, a escola recebeu o nome de Escola Especial Albert Sabin.
- Ainda no ano de 1963 é fundada a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Maringá – APAE. O atendimento dessa instituição é voltado ao deficiente mental.
- Em 1964, é fundada a Escola Modelo Companheiro Leonino Diogo Zuliane, Atual APAE, que além do atendimento educacional e de reabilitação oferece treinamento profissional para os alunos com deficiência mental com idade superior a dezesseis anos. Em 1991, esse atendimento foi transferido para uma nova sede, o Centro Profissional Reynaldo Rehder Ferreira, uma área rural com 2.956m<sup>2</sup>.
- Em 1978 começam a funcionar na rede regular de ensino, em duas escolas estaduais, as classes especiais, autorizadas pela Resolução 1474/78.
- Em 1981 é fundada a Associação Norte Paranaense de Reabilitação Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN, uma escola regular que atende alunos com perdas auditivas acentuadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.
- Em 1992, com amparo na Deliberação 020/86 foram criadas as primeiras três salas de recursos, uma no Colégio Estadual João XXIII e outra na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, ambas sob a Resolução de Autorização de Funcionamento nº 1972/92. No mesmo ano, e sob a Resolução de Autorização de Funcionamento nº 3244/92, no Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes.

Para melhor compreender o atendimento especial realizado por três escolas especiais de Maringá, tem-se a seguir:

A ANPR é uma instituição respeitada que atende toda a região de Maringá. Seu objetivo é educar e reabilitar os indivíduos com deficiência física, oferecendo atendimento especializado na parte de reabilitação e na parte pedagógica buscando sua reintegração na sociedade. A escola atende crianças de zero ano até jovens de vinte e um anos. Possui equipe multidisciplinar com professores, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social, médicos especialistas (ortopedistas, neuropediatra,...), além da equipe de apoio, administrativa, cozinheiras, zeladoras, etc (AZEVEDO, 2006, p. 64).

Ainda no que se refere ao atendimento realizado pelas escolas especiais de Maringá, a autora acima citada, apresenta:

Até o início dos anos de 1980, a prefeitura do Município de Maringá auxiliava a APAE e a ANPR através de recursos humanos, amparando eventos ou mesmo as necessidades dessas instituições. Neste período, a APAE acabou acolhendo crianças vindas de classes comuns com histórico de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem (AZEVEDO, 2006, p. 65).

No que se refere ao atendimento de crianças com perda auditiva, estudo realizado sobre a ANPACIN:

Criada em 1981, objetivava manter um Centro de Reabilitação de Menores Portadores de Deficiência Auditiva; começou a atender crianças surdas do município de Maringá. O programa teve início com 03 (três) crianças e funcionava anexo a uma pré-escola. Tinha como proposta educativa a aprendizagem através da linguagem oral e os alunos eram atendidos somente até os 07 (sete) anos de idade, quando eram encaminhados para outro centro de atendimento, dando continuidade a sua reabilitação e iniciando o processo de escolarização, que era feito de maneira separada: a escolarização, em classe comum, e a reabilitação, no centro de atendimento, no contraturno (ZANQUETA, 2006, p. 98).

Essa instituição é sediada dentro do campus da Universidade Estadual de Maringá, e, conforme a autora acima, atualmente a instituição oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além disso:

São oferecidos programas de apoio, conforme a necessidade, e também, em muitos casos, segundo o interesse de cada educando: laboratório de português como 2ª língua; laboratório de redação; monitoria de biologia; monitoria de física, projeto de dança; teatro; educação para o trabalho;

laboratório de comunicação oral; curso de informática; avaliação audiológica; trabalho de acompanhamento por equipe multidisciplinar aos alunos do ensino regular; cursos de fotografia, “corel draw”, grafite, aquarela e atletismo (ZANQUETA, 2006, p. 98).

As SR no Estado do Paraná já estavam com funcionamento regulamento desde 1986, mas as salas foram implantadas em 1992. De acordo com a Deliberação 020/86 no Capítulo V, das modalidades de atendimento nas escolas comuns do sistema de ensino, no artigo 22 a sua redação diz que a Educação Especial deve ser ministrada, sempre que possível, nas escolas comuns com atendimento em: classes comuns, salas de recursos, classes especiais e centros de atendimento especializado.

O artigo 27 dessa discorre sobre a sala de recursos, que tem por função atender aos alunos da classe comum em horário contrário dessa, com no máximo dez alunos por turma, no atendimento complementar, individualizado ou em grupo. Essa Resolução estabeleceu as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino até sua substituição no ano de 2003.

Após 17 anos de vigência, há a substituição da Deliberação nº 020/86 pela Deliberação nº 02/03, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que normaliza a Educação Especial do Paraná, de acordo com as atuais tendências legais e filosóficas mundiais (MATISKEI, 2004, p. 199).

De acordo com informações do Núcleo Regional de Educação de Maringá, há nesse município dez escolas estaduais que ofertam atendimento especializado em SR de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, somando doze salas. Esses números se justificam pelo processo de municipalização gradativa das séries iniciais do Ensino Fundamental. O atendimento também é realizado em escolas municipais, no entanto, a presente pesquisa deu-se em escolas estaduais. Não se obteve o número total de alunos matriculados nesse serviço de apoio especializado, pois, conforme a atual Instrução nº 015/08 – SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SR nas séries iniciais, para frequentar esse atendimento, o aluno, além de avaliação pedagógica e psicopedagógica, necessita de avaliação de profissionais como psicólogo, neurologista ou psiquiatra para diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento. Sendo assim, no atual momento, os alunos que frequentavam ou frequentarão as SR estão em processo de avaliação.

Na próxima seção serão apresentados os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com o propósito de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento mediados pela cultura, e, em especial, o entendimento da escola enquanto instituição historicamente

sistematizada para ensinar os conhecimentos organizados para esse fim, como a linguagem escrita que é o objeto de estudos dessa dissertação.

### **3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE RECURSOS**

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, cuja contribuição tem sido valiosa à educação, priorizam o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano. Vigotski,<sup>6</sup> expoente dessa teoria, enfatiza o processo histórico-social, e elege a linguagem e a cultura como imprescindíveis nesse processo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com outro ser humano e com o meio tanto físico quanto psíquico. Para o teórico, esse processo é interativo, pois se adquire conhecimentos a partir de relações inter, ou seja, entre pessoas e intrapessoal, do coletivo para o individual e de trocas com o meio, num processo denominado mediação, numa relação indireta, por meio de símbolos.

Desse modo, além dos conceitos básicos dessa teoria, tratados de forma articulada, enfatizou-se àqueles que norteiam a discussão sobre o aprendizado da escrita, considerada como um sistema de signos socialmente elaborados, sendo o seu processo de apropriação de caráter histórico e cultural, por meio de práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades biológicas e socioculturais de sobrevivência.

#### **3.1 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a Compreensão do Desenvolvimento Psíquico**

A criação do trabalho como atividade de intervenção do homem na natureza foi condição necessária para satisfazer as suas necessidades básicas e para a sua emancipação da/na natureza. Segundo Engels (1986), ao mesmo tempo esse gera no homem as características que vão identificá-lo como tal. Um marco importante no processo de

---

<sup>6</sup> Como a grafia do nome deste autor, de acordo com as traduções, aparece de várias formas, optou-se por utilizar no corpo desse trabalho o nome VIGOTSKI, por se aproximar mais da escrita da língua portuguesa. No entanto, nas citações e respectivamente na bibliografia, serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diversos tradutores.

hominização foi a necessidade de uso das mãos por um grupo de macacos. Inicialmente as mãos eram usadas para se pendurarem em árvores; gradativamente eles também deixaram de utilizar as mãos para caminhar no chão e começaram a se tornar cada vez mais eretos.

Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho foi condição fundamental para a humanização do homem, acarretando a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos do sentido. Para Leontiev (1978), o processo de hominização se deve ao trabalho, pois a ação do homem sobre a natureza a modifica e este é modificado por ela, em processo dialético, tanto em sua estrutura física como na psíquica. Em relação ao processo de humanização, o autor afirma que o homem aprende a ser homem, o que a natureza lhe dá em termos biológicos não é suficiente para o convívio social, esse tem que apropriar-se do desenvolvimento histórico da humanidade. A esse respeito, explica que:

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global no organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978, p.73).

Leontiev, com base nos postulados marxistas, enfatiza que o surgimento e o desenvolvimento do trabalho criou a condição fundamental para a existência do homem, transformando-o:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza [...] As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias, dando-lhe uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo age por este movimento exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (LEONTIEV, 1978, p.74).

Assim, o que difere o animal do homem é o trabalho organizado e intencionalmente planejado, pois foi por meio dele que esse se desenvolveu. Então, o homem para atender a categoria do trabalho criou os instrumentos, e à medida que foi criando suas necessidades, foi criando e recriando os instrumentos. O trabalho conduziu a necessidade de produção e o uso de instrumentos, desenvolvendo-se também enquanto atividade coletiva o uso de signos “[...] “o trabalho é, portanto, desde a origem um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Para Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento do psiquismo é preciso considerar que esse desenvolvimento depende das condições concretas da vida do indivíduo. O autor não busca no interior do próprio sujeito as explicações para o desenvolvimento do psiquismo, mas na atividade social, nas circunstâncias concretas de vida, nas relações humanas. Ele traz para o plano ontogenético um dos fundamentos marxistas que, referindo-se ao desenvolvimento humano de forma geral, afirma que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

Para compreender a concepção da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico humano enfatizou-se, inicialmente, a que Vigotski chamou de planos genéticos de desenvolvimento. Ele afirma que há quatro entradas que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano, que são elas: a filogênese, que é a história da espécie humana; a ontogênese, que é a história do indivíduo da espécie. Esses dois primeiros planos são de natureza biológica, pois dizem respeito à pertinência e as possibilidades do homem a sua espécie, do seu momento de desenvolvimento como ser daquela espécie; as outras duas são a sociogênese, que é a história cultural do meio em que o sujeito está inserido; e a microgênese, que é um aspecto mais particular do desenvolvimento do sujeito.

Rogoff, ao estudar a concepção vigotskiana acerca dos planos genéticos do desenvolvimento, considera que estes funcionam articulados aos aspectos culturais:

Vygotsky apresentou uma estrutura útil para pensarmos sobre a natureza integrada e dinâmica do desenvolvimento individual e cultural e das espécies. O autor propôs um estudo de quatro níveis inter-relacionados de desenvolvimento, envolvendo o indivíduo e o ambiente em quadros temporais diferentes: desenvolvimento microgenético, ontogenético, filogenético e cultural-histórico (ROGOFF, 2005, p. 62).

De acordo com Oliveira (s.d), as “entradas de desenvolvimento” que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano mostram que esse não está determinado ao nascimento, mas, também, que as condições para o seu desenvolvimento não são recebidas pronta e integralmente do meio ambiente. Com essa tese, Vigotski contrapõe-se aos estudos da época de que as condições para o desenvolvimento humano são dadas integralmente ao nascimento, por fatores biológicos ou que dependem exclusivamente das ações do meio físico para acontecer.

Antes de discorrer sobre os planos genéticos acima mencionados, optou-se por fazer um recorte, no intuito de compreender a relação desenvolvimento e aprendizagem, analisadas por Vigotski (2003), ao considerar três teorias principais que discutem a relação entre

desenvolvimento e aprendizagem. Na primeira, o desenvolvimento é visto como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta aconteça. Já para a segunda concepção de desenvolvimento discutida pelo autor, esse ocorre simultaneamente à aprendizagem, ao invés de precedê-la, como na teoria defendida acima. O autor tece críticas a essas concepções, pois:

A primeira centra-se no pressuposto de os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. [...] A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003, p.103-104-105).

Ainda sobre essas duas primeiras teorias, o autor acima citado acrescenta:

No entanto, apesar da similaridade entre a primeira e a segunda posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e desenvolvimento. Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas (VIGOTSKI, 2003, p. 105-106).

O terceiro modelo teórico analisado pelo autor, sugere que a aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa, ou seja, desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que se interagem mutuamente. Para o autor, essa “posição teórica sobre a relação aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (VIGOTSKI, 2003, p. 106). Acrescenta que três aspectos dessa teoria são novos:

[...] O primeiro, como já assinalamos é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem sido encontrado separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a idéia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes. [...] O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

No entanto, Vigotski rejeita as três posições teóricas descritas e propõe uma nova abordagem para a compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, o que chamou de zona de desenvolvimento proximal, a qual será discutido posteriormente, em contraponto ao conceito de cultura e desenvolvimento humano.

Retomando o estudo sobre os planos genéticos de desenvolvimento, as espécies animais têm uma história própria que define o seu funcionamento psicológico, conseqüentemente, os seres humanos são ou não autônomos na execução de certas atividades, isso pela determinação filogenética. Uma característica inerente à espécie animal humana é a plasticidade cerebral, essa possui um cérebro extremamente flexível que se adapta a muitas circunstâncias diferentes e isso está ligado ao fato de que a espécie humana é a menos pronta, no plano psíquico, ao nascer. Essa característica serve de base para a concepção vigotskiana sobre a natureza sociocultural do desenvolvimento humano e, por isso, há espaço para a intervenção pedagógica.

Outro plano genético de que Vigotski descreve, ainda de acordo com Oliveira (s.d), é o chamado ontogênese, que significa o desenvolvimento do ser, ou seja, de um indivíduo de uma determinada espécie. Em cada espécie, o membro individual daquela espécie tem um caminho de desenvolvimento natural que nasce, se desenvolve, se reproduz e morre, num determinado ritmo. Um exemplo são as fases do desenvolvimento motor da criança que quando nasce fica só na posição deitada, depois aprende a sentar, a engatinhar e a andar. Assim, existem vários comportamentos que são determinados pela passagem daquele indivíduo da espécie por certa sequência de desenvolvimento.

Um terceiro plano genético postulado por Vigotsky é o chamado de sociogênese ou histórico e cultural, que são as formas de funcionamento cultural que interferem ou que definem, de certa forma, o funcionamento psicológico. A microgênese, o quarto plano, diz respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem a sua própria história, por isso que é micro, com foco bem definido, muito particular e inerente ao aspecto individual humano. Isso mostra que, como cada pequeno fenômeno tem a sua história e, como ninguém tem uma história igual a do outro, vão acontecer a formação da singularidade e da heterogeneidade entre os seres humanos.

Rogoff explicita essa estrutura de desenvolvimento cognitivo, salientando que:

[...] o desenvolvimento ontogenético que acontece no decorrer da vida do indivíduo, por exemplo, durante os anos da infância – simplesmente um quadro de tempo diferente dos outros níveis de desenvolvimento. O

desenvolvimento filogenético é a história da espécie, em processo lento de mudança, que deixa um legado para o indivíduo na forma de genes, transformando-se com o passar dos séculos e milênios. O desenvolvimento cultural-histórico muda no decorrer de décadas e séculos, deixando um legado na forma de tecnologias simbólicas e materiais (tais como alfabetização, sistemas numéricos e computadores) bem como sistema de valores; escrita e normas culturais; o desenvolvimento microgenético é a aprendizagem que os indivíduos vivenciam a cada momento em contextos determinados, a partir da formação genética e cultural-histórica do indivíduo (ROGOFF, 2005, p. 63).

Em síntese, de acordo com os pressupostos da teoria vigotskiana, a filogênese refere-se à história da espécie humana, define o desenvolvimento, ou seja, são as capacidades biológicas próprias da espécie humana, a exemplo, o homem é um ser bípede, que anda e não voa (mas “voará” na sociogênese e na microgênese, dada as condições culturais), possui coordenação motora fina, dentre outras habilidades. A ontogênese diz respeito à sequência de atividades do desenvolvimento natural e biológico da espécie, ou seja, o ser nasce, cresce, se reproduz e morre; e é durante esse processo de desenvolvimento que o indivíduo apropria-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A sociogênese refere às diferentes formas culturais que interferem no funcionamento psicológico do indivíduo, servindo de expansor das potencialidades humanas, enquanto a microgênese está relacionada a história particular e individual de cada fenômeno psicológico, o que caracteriza a singularidade e a heterogeneidade de cada indivíduo.

Então, a significação pela cultura possui papel imprescindível no desenvolvimento psicológico, pois ela funciona como promotora do desenvolvimento humano. A cultura define por onde e como o sujeito pode se desenvolver, ela fornece, também, limites e possibilidades históricas de seu desenvolvimento, pois as fases do desenvolvimento psicológico do ser humano são entendidas historicamente de formas diferentes em cada cultura.

Segundo Rogoff (2005), os processos culturais contribuem para o desenvolvimento humano. A autora elabora conceitos para “servir de guia” a esta reflexão, tendo como conceito orientador geral a compreensão dos processos culturais na perspectiva sociocultural e histórica: “Os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (p.21).

A autora elabora outros conceitos orientadores que levam à compreensão dos processos culturais:

*Cultura não é apenas aquilo que as outras pessoas fazem. [...] A experiência cultural ampla nos dá a oportunidade de observar a amplitude dos processos*

culturais nas atividades e no desenvolvimento humanos do dia-a-dia, os quais estão relacionados às tecnologias que usamos, e a nossos valores e tradições institucionais e de comunidade[...] . [...] *A compreensão da própria herança cultural, bem como de outras comunidades culturais, exige assumir a perspectiva de pessoas com formação diferente.* [...] Os processos culturais cercam a todos nós e muitas vezes envolvem eventos de agir sutis, tácitos e tomados como naturais, que exigem olhos, ouvidos e mentes abertas para serem percebidos e compreendidos [...]. *As práticas culturais ajustam e estão conectadas.* Cada uma delas precisa ser entendida em relação a outros aspectos da abordagem cultural. Os processos culturais envolvem relações multifacetadas entre muitos aspectos do funcionamento em comunidade. [...] O que se faz de uma forma em uma comunidade pode ser feito de modo diferente em outra, com o mesmo efeito, e uma prática semelhante em ambas poderá servir a finalidades distintas. É essencial compreender de que forma as práticas culturais se ajustam. *As comunidades culturais continuam a se transformar, assim como os indivíduos.* [...] os indivíduos se conectam de várias formas com outras comunidades e experiências. A variação entre comunidades ou no interior delas é um recurso da humanidade, permitindo que estejamos preparados para futuros variados e imprevisíveis. *É improvável que exista uma “forma melhor”.*[...] Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não exige abrir mão dos próprios hábitos; requer, sim, suspender temporariamente os próprios pressupostos para que se levem em consideração os outros, e separar cuidadosamente as iniciativas para entender os fenômenos culturais daquelas voltadas a julgar seu valor [...] (ROGOFF, 2005 p. 21-22).

Ainda sobre a influência da cultura no desenvolvimento, Vigotski (2003) estudou, a partir do pensamento dialético, a concepção da origem, desenvolvimento e natureza das funções psicológicas superiores (FPS), como funcionamento psicológico tipicamente humano, de origem sociocultural, diferenciando-as das funções psicológicas elementares, enquanto processos inatos, de origem biológica.

Nesse sentido, as funções elementares ou naturais podem ser entendidas como aquelas de adaptação ao meio pelo equipamento biológico como: reflexos inatos, as reações automáticas, associações simples, e memória imediata. Segundo o autor acima citado, a existência de tais funções está marcada nas estruturas genéticas da espécie, como na filogênese, pois:

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condições de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Por FPS, entendem-se aquelas de origem social, que passam a existir no indivíduo a partir da sua relação mediada com o mundo externo, ou seja, com as pessoas e com os instrumentos e signos que elas criam: a criação e uso de ferramentas, a linguagem e todo o

conjunto de signos, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, o uso da memória, dentre outros. Estas funções permitem o planejamento consciente e intencional do homem na transformação do mundo material, com o emprego de ferramentas especiais, como os signos, que estabelece as condições para a modificação da atividade humana reflexa em consciente, que o difere fundamentalmente dos demais animais.

Assim o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam nele na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo (LEONTIEV, 1978, p. 200).

Essas concepções fundamentam a ideia de que as FPS, como a linguagem, o pensamento, a memória e outras são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Nesse sentido e em contraponto às funções elementares, as FPS referem-se a processos voluntários, ações conscientes, portanto planejados e intencionais que dependem, fundamentalmente, de processos de aprendizagem para se desenvolverem. Estas aparecem na criança ao longo de seu desenvolvimento, não são pré-formadas, antes a criança precisa se apropriar dos conteúdos culturais que permeiam a sua vida, como o fabrico e uso de ferramentas, tanto concretas como abstratas, ou seja, representadas mentalmente. Para Vigotski, é na apropriação de conhecimentos socialmente disponíveis e na interação com adultos mais experientes que as FPS são elaboradas, portanto, destaca o papel fundamental da educação escolar e o uso da linguagem na efetivação desse processo.

Para Leontiev (1978), a formação das FPS, próprias do ser humano, como ser social, se dá a partir de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos filogeneticamente. Na ontogênese, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos, assim, no decurso de sua vida ele assimila a experiência das gerações passadas e a apropriação desses significados que o faz tornar-se humano. A apropriação da cultura humana dá origem às formas especiais de conduta, modifica a atividade das FPS e desencadeia novos níveis de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento das FPS é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança se apropria e desenvolve modos de ação e processos mentais. A partir daí, passa a se apoiar menos em signos exteriores e mais em recursos próprios, já internalizados, portanto abstraídos. Os sistemas simbólicos, e

particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem a interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

Nesse sentido, a teoria vigotskiana refere-se ao conceito de mediação, processo por meio do qual as FPS se desenvolvem. Vigotski, explica que o homem se relaciona com o mundo de forma mediada, isto é, pela intermediação de instrumentos e signos, sendo que estes se interpõem entre uma coisa e outra. A mediação por instrumentos se dá pelo uso de ferramentas criadas pela tecnologia de cada cultura, em cada momento histórico; são instrumentos que fazem a mediação entre a ação humana concreta sobre o mundo e o mundo. Ao se referir sobre a função social do instrumento, Leontiev explica:

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaborados. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se, antes do mais, no fato de o homem se aproximar, na prática ou em teoria [...], das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo assim as suas capacidades humanas (LEONTIEV, 1978, p. 168-169).

Já os signos são formas psicológicas que fazem a mediação entre o psiquismo e o mundo, portanto de natureza semiótica. Então, de maneira simbólica, há a interposição pelo psiquismo entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, simbolizar é transpor em signos e símbolos o pensamento, as coisas e pessoas, e, até mesmo os próprios símbolos e signos. Assim, a capacidade de abstração do real por meio da interiorização de signos fornece meios para a regulação interna do indivíduo, modificando dialeticamente a sua conduta externa consciente. Então, representação mental é uma atividade tipicamente humana, pois permite o trânsito simbólico desses mediadores entre o sujeito e o mundo.

A esse respeito, Vigotski distingue as formas superiores de comportamento das inferiores, quanto ao uso de instrumentos e signos:

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento ao trabalho [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 70).

No entanto, o autor explica que essa analogia não implica uma identidade desses conceitos similares, a comparação, portanto, se deve a função mediadora que ambos desempenham. “E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais” (VIGOTSKI, 2003, p. 70).

Ainda nesse pensamento, os signos são construídos e apropriados culturalmente pelo sujeito, pois ele desenvolve a capacidade de representação simbólica de/numa cultura e a língua é o principal instrumento de representação simbólica de que os seres humanos dispõem. Como foi dito anteriormente, os signos agem como instrumentos de auxílio e contato com o mundo exterior e com a própria consciência humana. Acrescentou que, a consciência não era apenas a fonte dos signos, mas o resultado dialético deles. Então, as FPS além de pré-requisito para a comunicação humana, eram o próprio resultado delas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem como atividade simbólica, surge como necessidade de o indivíduo relacionar-se e comunicar-se; serve para articular não apenas as relações que se estabelece com o mundo, como também a visão que se constrói sobre ele. Essa possibilita as capacidades de generalização e abstração do mundo pela via da linguagem, que se constitui como sujeitos e é a linguagem, um conjunto de signos que são a representação do real, que, com o trabalho, caracteriza a humanidade.

Vigotski percebia a relação entre o pensamento e a linguagem no processo de desenvolvimento. O autor considerou que pensamento e linguagem têm raízes genéticas distintas na filogênese e na ontogênese, no entanto, se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento. Segundo ele, a linguagem planeja, organiza e manifesta o pensamento infantil, por meio da comunicação, pois:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2000a, p. 62-63).

Todos os grupos humanos têm uma língua que se manifesta por diversas linguagens e, em particular nessa teoria e nesse estudo, na fala e no discurso. Assim, essa língua é um objeto de atenção primordial nos estudos da teoria vigotskiana, pois:

A função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores, mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a

base do pensamento. Quando uma criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (LURIA, 1991, p. 80).

Segundo o autor supracitado, a linguagem é considerada o instrumento mais importante de desenvolvimento da consciência, pois penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, sua principal função na formação da consciência é tornar possível o processo de abstração e generalização, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores, ao mesmo tempo é a base do pensamento; permite a reorganização da percepção e da memória, possibilitando uma reflexão mais complexa em torno dos objetos.

Leontiev explica que o desenvolvimento da criança se faz enquanto processo de formação de ações mentais, que tem seu curso determinado pela linguagem.

[...] A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Assim, a linguagem é um sistema simbólico que representa um salto qualitativo na evolução da espécie humana. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem conhecimentos diferenciados. A cultura, por sua vez, fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade que permitem a interpretação do mundo real.

Toda produção, seja de instrumento de trabalho, seja a de linguagem, tanto na modalidade gestual, oral ou escrita, origina-se de uma necessidade social e histórica. Perceber a natureza social da linguagem, como produto de uma necessidade histórica do homem leva-se à compreensão de seu caráter dialógico e interacional na busca de bens coletivos, como o desenvolvimento do aluno na apropriação dos bens culturais sistematizados e ensinados na escola.

De acordo com Vigotski (2003), os sistemas simbólicos ou sistemas de representação da realidade e, dentre eles, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores,

permitindo a comunicação entre as pessoas e o estabelecimento de significados à cultura. É por isso que os processos humanos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, via mediação simbólica. Assim, a internalização das práticas culturais é fundamental, passando de ações realizadas no plano social, interpsicológico, ou seja, entre o coletivo cultural, para ações internalizadas, portanto intrapsicológico e individual.

Como já descrito anteriormente, uma das ideias básicas nessa teoria psicológica é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos), por exemplo, é o caso do desenvolvimento da escrita que se origina na vida social. Para explicar esse raciocínio, o autor acima citado assim se expressa:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII 1998, p. 114).

A internalização, que é a reconstrução interna de uma atividade externa, de formas culturais de comportamento, envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A internalização das atividades socialmente e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base da passagem da psicologia animal para a humana. Assim, os processos mentais superiores têm a sua origem nos processos sociais e só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos, sendo que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais deixam de existir, são incorporadas nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também construído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como a fala egocêntrica interiorizam-se, tornando-se a base da fala interior (VIGOTSKI, 2003, p.75-76).

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento das FPS e esse desenvolvimento interessa particularmente ao contexto escolar, porque ele lida com formas

culturais que precisam ser internalizadas. No entanto, é a partir desses processos acima descritos que acontece a aprendizagem de conceitos. Entende-se com Vigotski que os conceitos são um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico e cultural. São construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do processo de desenvolvimento. Assim, pode-se dizer que é o grupo cultural que define e dá significados aos conceitos, caracterizados por palavras da língua desse grupo.

Para esta questão, a ideia básica de Vigotski é a o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para explicar esse conceito, ele apresenta dois outros conceitos, a zona de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou. Na outra extremidade tem o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança ainda não se apropriou, mas que está próximo de acontecer, de se tornar real, ou seja, a aprendizagem se efetiva. Para o autor, as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental 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 (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Ainda a esse respeito, o autor explica:

[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2003, p. 113).

Para o autor, geralmente o mediador sabe que os conhecimentos da ZDP estão na eminência de acontecer porque a criança consegue se relacionar com os objetos de conhecimento e de ação, não autonomamente ainda, mas com intervenção e mediação de um parceiro mais experiente. Então, entre aquilo que já está apropriado e aquilo que está por se concretizar é o que Vigotsky conceitua como ZDP, e nesse momento é imprescindível a ação mediadora de um adulto experiente. Assim, na perspectiva vigotskiana, fica evidente a importância da aprendizagem e da mediação por instrumentos, signos e pelo outro que já se

apropriou dos conteúdos culturais, para o desenvolvimento dos caracteres culturais em cada criança.

Depois de tudo o que foi dito, não temeríamos afirmar que o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas, mas ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora de aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis (VIGOTSKI, 2001, p. 484).

De acordo com o autor, para que o nível de desenvolvimento proximal se torne real, ou seja, internalizado, é preciso a mediação de uma pessoa mais experiente na cultura, atuando sobre a ZDP, acrescenta que a aprendizagem é responsável por criá-la, via interações sociais, colocando em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a aprendizagem sistematizada, não aconteceriam. No processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento é preciso levar em consideração o importante conceito de Vygotski sobre o nível de desenvolvimento próximo, sendo nesse momento que o professor deve mediar, ensinar para que o conhecimento que está por acontecer se realize.

Os resultados das investigações realizadas por Vigotski (2000a), com mais de 300 sujeitos mostraram que a origem do desenvolvimento da formação de conceitos tem início na infância, mas apenas se consolida na adolescência. Essa trajetória de desenvolvimento pode ser descrita em três estágios básicos: o estágio dos “amontoados sincréticos”, o estágio de “pensamento por complexos” e por último, os “conceitos”.

Apesar de os estágios que precedem a formação de conceitos, serem de extrema importância à compreensão propriamente dita da formação dos conceitos espontâneos e científicos, não foi o objetivo, nesse trabalho, ater-se a seus pormenores. O pensamento em conceitos é uma nova forma superior de atividade intelectual, pois:

O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras e outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus tributos, abstraí-los e sintetizá-los. A atenção, a associação, a combinação de juízos e idéias participam da formação do conceito, mas não são determinantes. O signo e a palavra é que permitem ao

indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a de forma que resolva a tarefa proposta pelo meio em que vive (FACCI, 2004, p. 212).

Os conceitos cotidianos são formados na experiência pessoal, a partir da observação, da manipulação, da vivência e do contato com os pares e o seu conteúdo cultural. Ao operar com os conceitos cotidianos, a criança os executa espontaneamente e não tem consciência deles, focando seu pensamento no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio pensamento, (VIGOTSKI, 2000a). No entanto, é por meio dos conceitos espontâneos que se conhece a visão que o aluno tem do e no mundo, ou seja, como ele concebe os conteúdos, ainda que de forma empírica e sincrética. Para o autor, os conceitos espontâneos e os científicos têm uma relação no sentido de que um nível mais elevado desses, eleva o desenvolvimento daqueles.

Os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino escolar sistematizado, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de transmissão destes. Para aprender um conceito científico é necessária informação exterior e intensa atividade mental consciente.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2000a, p.134-135).

Por isso, para Vigotski, a escola é fundamental à formação dos conceitos científicos, influenciando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ensino sistematizado oportuniza a relação com o objeto mediada por um conceito científico.

Essa mediação, ressaltando-se aí o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Conforme esse autor:

Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio pra centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (VIGOTSKI, 2000a, p. 101).

A compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vigotski e suas considerações a esse respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar, pois:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 2000a, p.115).

A compreensão por parte do professor de como se dá o desenvolvimento dos conceitos pelo aluno é uma questão de enorme importância para a aprendizagem escolar, neste sentido um dos elementos fundamentais para mediar as ações didático-pedagógicas coerentes é saber como se desenvolve o conhecimento mental na criança, compreendendo, sobretudo, a apropriação de conceitos como promotora do desenvolvimento. Para essa compreensão é necessário observar conforme Vygotski, que o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos não é o mesmo:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2000b, p. 135-136).

Os conceitos científicos se estabelecem durante uma operação intelectual, pressupõe necessariamente por sua própria natureza, a tomada de consciência, pois em sua formação

intervêm todas as funções intelectuais, surgem quando o aluno toma consciência e apresenta uma configuração lógica, portanto abstraída do objeto de conhecimento. Para Vigotski, somente o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento pode levar a formar os verdadeiros conceitos, estes surgem quando tais objetos são abstraídos e sintetizados novamente, então a síntese abstrata é conseguida, desse modo se converte na formação do pensamento, assim a criança percebe a realidade dialética que a rodeia.

Ao proporcionar ao aluno que ultrapasse as esferas cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa tê-los superados pela incorporação dos conceitos científicos. A esse respeito, Gasparin ressalta:

O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar qual o domínio que já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão. Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos (GASPARIN, 2002, p. 23).

O trabalho pedagógico possui a finalidade de garantir aos alunos que se apropriem do saber elaborado pelas gerações anteriores e sistematizado em forma de conteúdos científicos. De acordo com Saviani (2005), não se trata de qualquer tipo de saber, diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; a cultura erudita, e não à cultura popular.

Segundo o autor acima citado, é preciso ter claro que a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, e é por meio dela, no trabalho pedagógico, que o aluno se humaniza. A educação escolar difere-se da educação espontânea, pois nesta, torna-se possível a formação de segunda natureza, a natureza social. Saviani (2005, p.13), sintetiza o objetivo da atividade educativa: “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 de homens”. Desta forma, fica evidente a importância do trabalho pedagógico do professor como condutor da atividade educativa, justamente por proporcionar condições para que os alunos aprendam, levando em conta os conteúdos a serem

transmitidos e a melhor maneira de ensiná-los.

Isso porque, o processo desencadeador do desenvolvimento psíquico não é natural, nem homogêneo, consiste em ações intencionais que conduzem o aluno a reflexões sobre os conceitos que estão sendo propostos, pois o acesso ao conceito científico ocorre por meio de mediação, em momentos organizados, portanto a prática pedagógica do professor deve privilegiar o exercício dos processos psicológicos superiores do educando. De acordo com Saviani (2005), o professor precisa tornar os conhecimentos assimiláveis para os alunos, partir do conhecimento sincrético para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social e encaminhar o ensino de maneira que force o desenvolvimento máximo de suas capacidades cognitivas.

Fontana (1996), com a obra “A mediação pedagógica em sala de aula”, teve como objeto de investigação a atividade de elaboração conceitual da criança no contexto escolar por meio da mediação pedagógica, ancorada numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Com a pesquisa, a autora aponta para a relevância de se retomar e discutir os modos pelos quais o processo de conceitualização tem sido produzido no interior das relações de ensino. Nesse sentido, quando se pensa no contexto educativo, tem que se pensar em conteúdos escolares, sobretudo no seu valor formativo, e, certamente, cabe à escola propiciar o acesso aos conhecimentos científicos e a melhor forma de mediatizá-los.

Nessa perspectiva, a forma de organizar os conteúdos de ensino permite desenvolver no aluno habilidades mentais, que são manifestadas no ato da prática pedagógica. Com isso, os processos superiores são formados no momento em que os conteúdos são assimilados e conscientemente aplicados em outras situações. Cabe ao professor a tarefa de descobrir as melhores formas de promover o desenvolvimento, selecionando os conteúdos historicamente produzidos e mediando por meio de estratégias que promovam a sua realização. A esse respeito e considerando o importante conceito de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento próximo, entende-se com ele que:

[...] somente é boa à instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] o ensino infantil deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1993, p. 241-242, tradução do autor)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>[...] sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrasta a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender [...]. La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo.

Com base na citação acima, a ação docente como o conteúdo planejado devem atuar na zona de desenvolvimento próximo dos alunos. Caso o conteúdo esteja além do desenvolvimento próximo, o ensino não se resultará em aprendizagem e desenvolvimento, porque o educando ainda não será capaz de apropriar daquele conhecimento. Contraditoriamente, se o conteúdo escolar se limitar a requerer do aluno o que já se formou em seu desenvolvimento cognitivo, ensinar o que o educando consegue realizar de forma independente, torna-se desnecessário. Reafirmando, é fundamental que o ensino e os conteúdos escolares atuem na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, auxiliando no desenvolvimento das funções que estão em processo de amadurecimento.

Em se tratando de conteúdo escolar e a metodologia utilizada na escola para a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, a seguir serão apresentados os fundamentos que norteiam o papel da aprendizagem escolar no desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse sentido, as concepções de Vigotski, em relação a apropriação do conteúdo sociocultural, em especial a linguagem escrita, podem apontar perspectivas para uma redefinição do trabalho pedagógico na escola.

### **3.1.1 O Papel da Aprendizagem Escolar no Desenvolvimento da Linguagem Escrita**

As pesquisas de Vigotski (2003) e de seus seguidores sobre aquisição da linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o de mediador facilitador, que interage com os alunos por meio da linguagem num processo dialógico.

Na década de 20 do século passado, Vigotski, do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, apontava a necessidade de maior ênfase para a aprendizagem da linguagem escrita na escola, tendo assim, a escrita, como um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos e não apenas o ato mecânico de desenhar letras e palavras. Nas palavras do autor:

[...] 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. A única forma de nos aproximar de

uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento de signos na criança (VIGOTSKI, 2003, p. 140).

Por ver o desenvolvimento humano essencialmente mediado por signos, conforme discorrido anteriormente, Vigotski define a fala como um signo de entidades reais, e a escrita, apenas em um primeiro momento, como mediada pela fala. Isso porque os signos escritos estão inicialmente representando sons e palavras da oralidade, sendo considerados, portanto, símbolos de segunda ordem. Apenas no decorrer do desenvolvimento da escrita, com o avanço das funções complexas, é que tais signos passam a ser símbolos de primeira ordem.

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos da criança. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKI, 2003, p. 146).

O autor, com seus pressupostos teóricos, enfatiza e valoriza a ação e a intervenção pedagógicas. Valoriza a instituição escolar e a mediação do professor como imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, para o seu funcionamento cognitivo.

Interferir intencionalmente no desenvolvimento da escrita do aluno é importante à definição do seu desenvolvimento geral. Assim, a escola é um lócus cultural extremamente importante para a definição dos rumos do seu desenvolvimento e a intervenção pedagógica é essencial na definição do desenvolvimento do sujeito.

Ao pensar na linguagem como capacidade de organizar e generalizar o pensamento, ou seja, como significado, e na palavra como aquilo que dá corpo ao pensamento pode-se refletir sobre o que representa ao sujeito o domínio da linguagem escrita, como instrumento de inserção na cultura do grupo ao qual pertence.

Aprender a escrever traduz, então, a possibilidade de novas formas e novos motivos para comunicação, considerando que a aprendizagem da língua materna é a via principal de acesso à cultura, bem como interfere na constituição desse sujeito enquanto ser social.

A linguagem escrita pode ser definida como uma função psicológica que se realiza culturalmente, por mediação. No entanto, a criança necessita ser estimulada para desempenhar tal função, pois:

[...] A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou

insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc., à qual ele se refere [...] (LURIA, 1998, p.144-145).

Assim, a análise consciente dos meios de sua expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização e, somente depois, a expressão de idéias torna-se objeto das ações conscientes da criança.

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1986, p. 170).

Segundo Vigotski (2003), uma das características que marcam a especificidade da atividade humana é o processo de mediação entre os indivíduos. Sua posição tem importantes consequências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento de conceitos pela criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo de formação de conceitos.

Sobre essa ideia, Luria (1998) afirma que, por ser a escrita uma atividade cultural mediada, no início existe um estímulo que não tem ligação direta com a ideia que será expressa, por isso a criança se utiliza de um signo auxiliar, para que se recorde a ideia.

Para alfabetizar, não basta apenas à imersão da criança no mundo letrado, ou seja, o seu acesso a materiais escritos de uso cotidiano (rótulos, panfletos, jornais, revistas e outros). Esses materiais são um tipo de subsídio ao ato de ensinar e aprender a ler e escrever. Também é ilusão considerar que os alunos se apropriam da escrita produzindo textos sem o domínio do código linguístico e sem a mediação pedagógica, considerando que a criança constrói seu conhecimento em suas experiências vividas. Segundo Luria (1998), não é suficiente nascer em um contexto social onde circulam práticas de letramento. A alfabetização é uma aprendizagem complexa cuja apropriação envolve um conjunto de processos que precisam

ser, necessariamente, mediados pelo outro e pela linguagem. 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 [...] (VIGOTSKI, 2003. p. 140).

A consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo em suas relações sociais. Assim, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, por meio da mediação dos signos linguísticos, o indivíduo reconstrói modos de ação externos, criando seus próprios processos mentais, pois segundo o autor supracitado: “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2003.p.75).

De acordo com LURIA (1998), o desenvolvimento da escrita na criança configura-se dentro da natureza histórica da humanidade, construindo-se por meio de um processo que se repete culturalmente. No desenvolvimento da escrita, a criança apresenta um primeiro estágio, chamado de “fase de pré-escrita” ou “fase pré-instrumental”. Esta etapa antecede o processo de alfabetização e tem início quando a criança faz rabiscos tentando imitar a escrita adulta, sem estabelecer nenhuma relação funcional com a escrita. Ou seja, nesse primeiro momento, a atividade de escrever está voltada à materialidade das letras, expressas e interpretadas como desenho, e, que com o processo de aprendizado passa a ser vista com uma relação com a fala. Desse ponto de vista, caberia aos professores conhecer elementos dessa pré-escrita da criança que lhes possibilitassem fazer deduções ao ensiná-las.

O autor afirma ainda que, a primeira forma de escrita da criança é um conjunto de inscrições reais não diferenciadas, cujo processo vai de um rabisco não diferenciado a um signo diferenciado, resultado de formas complexas do comportamento. Assim, o desenvolvimento da escrita pela criança submete-se a duas condições:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a crianças, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a

criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começam a se desenvolver (LURIA, 1998, p.144).

Em seus experimentos com a escrita infantil, o autor apresenta dois fatores primários que interferem na transição de um estágio não diferenciado a outro diferenciado na aprendizagem da escrita, os números e as formas:

Observamos que o número, ou a quantidade, foi talvez o primeiro fator a dissolver este caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, na qual idéias e noções diferentes foram expressas por exatamente o mesmo tipo de linhas e rabiscos. Introduzindo o fator número material, pudemos prontamente produzir uma atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro, cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dado. É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade (LURIA, 1998, p. 164).

Portanto, mais que contrapor aos métodos de ensino espontâneos, as mudanças educacionais requerem diálogo pedagógico sobre o ensino do conteúdo da linguagem escrita, que possibilite compreender e interpretar o processo de apropriação da escrita. Segundo Leontiev (1978), métodos e condições de ensino convenientes às necessidades dos alunos podem levar aqueles que têm histórias de fracasso escolar a consideráveis progressos. No que diz respeito à alfabetização, estudos recentes apontam o papel da mediação pedagógica como imprescindível no processo de apropriação da linguagem escrita.

Para Cagliari (1991), a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo principal permitir a leitura. A leitura, por sua vez, é uma interpretação da escrita que consiste traduzir símbolos escritos em fala. Para o autor, a leitura é condicionada pela escrita, é um ato linguístico diferente da produção espontânea da fala, pois aquela consiste em exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo autor falante.

No entanto, uma das questões fundamentais no processo de aquisição da linguagem escrita é a compreensão da estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua, não como uma representação e transposição puramente gráfica dos sons expressos na linguagem oral. Vigotski, assim caracteriza a linguagem escrita:

Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. [...] A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou ninguém em especial – uma situação nova e estranha para a criança. [...] Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. [...] Na escrita, somos obrigados a recriar a situação, ou representá-la para nós mesmos. [...] A escrita também exige uma ação de analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Quando se escreve, ela tem de tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm de ser memorizados e estudados de antes (VIGOTSKI, 2000a, p. 123-124).

Ainda sobre a relação oralidade e escrita, o autor acrescenta:

[...] a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 153).

O autor indicava para o fato de que a abordagem de fenômenos particulares, que têm, portanto, suas especificidades, como a aprendizagem da fala e da escrita, modalidades linguísticas distintas, deve vê-los como aspectos da formação de conhecimento do indivíduo na sociedade; isto é, de forma que sejam vistos como diferentes processos que possuem sim entrelaçamento, mas que se relacionam com os processos psicológicos superiores. Para o autor, a escrita é inicialmente apenas um símbolo de segunda ordem, que se remete à fala, signo de primeira ordem.

Vigotski (2003) acreditava ser necessário que as letras se convertessem em elementos da vida das crianças tal como o é a linguagem oral, ressaltando que do mesmo modo que as crianças aprendem a falar, devem aprender a ler e a escrever. Em suas conclusões práticas, o autor entende que para levar o aluno a uma compreensão interna da língua escrita, é preciso organizar um plano. Dessa forma, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber num determinado momento que este não lhe é suficiente.

No processo de aprendizagem participa tanto o adulto como a criança, principalmente no que se refere a determinados conhecimentos como sistemas simbólicos, conceitos das várias áreas do conhecimento, metodologias de estudos, entre outros. Assim sendo, a aprendizagem da escrita está subordinada a um trabalho intencional, claro, organizado e contínuo. Assim, para entender o que acontece quando uma criança não aprende a ler e a escrever, recorreremos à ideia de que:

[...] a escrita é um produto da evolução histórico-cultural da humanidade, é um sistema organizado e para dominá-lo a pessoa precisa compreender sua organização. Sendo a escrita uma prática da cultura, vários fatores de ordem cultural participam do processo de aprendizagem da escrita. Do ponto de vista do sujeito que aprende, sendo o desenvolvimento humano de natureza biológica e cultural, os períodos do desenvolvimento humano determinam diferentes formas de abordar o ensino da escrita. [...] Quando a criança não está aprendendo a ler ou a escrever, ou ambos, é preciso levar em consideração a escrita como um sistema que é a manifestação da capacidade humana de simbolizar [...] (LIMA, 2003, p.3).

Nesse sentido, ao estudar a apropriação da linguagem escrita numa perspectiva histórico-cultural, foi necessário apropriar-se dos conceitos básicos dessa teoria nos estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, como Luria, que na década de 20 do século passado, pesquisou o desenvolvimento da escrita na criança e analisou os processos de simbolização que acontece no período denominado de a pré-história da linguagem escrita que, segundo o autor, corresponde a não exposição da criança ao ensino sistematizado do sistema da escrita. No entanto, há por parte da criança e, de maneira criativa, o uso funcional de símbolos significativos, manifestados em forma de sinais, marcas e desenhos.

Nessa pesquisa, Luria descreve os estágios do desenvolvimento da escrita na criança, comparando-os com o desenvolvimento da escrita na humanidade. O autor, também, ressalta que a escrita aparece de forma dialética, isto é, não segue uma linha reta, crescendo e aperfeiçoando-se continuamente, pela seguinte explicação:

Vimos que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado

funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 1988, p. 180).

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, observa-se, nos resultados de exames oficiais de avaliação de estudantes brasileiros da educação básica, um desempenho insatisfatório na apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa. Tais resultados evidenciam que, a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Corroborando com esse pensamento:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI, 2003, p. 139).

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Para a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem da escrita pela criança não é linear, como se pressupõe frequentemente na prática escolar, e não ocorre apenas por evoluções, pois há um movimento progressivo, que implica “juntamente com processos de desenvolvimento e o aparecimento de novas formas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas” (VIGOTSKI, 2003, p.141).

Ainda para essa perspectiva e quanto a linearidade da apropriação da linguagem escrita, Vigotski explica que:

[...] A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. [...] (VIGOTSKI, 2003, p.141).

Cabe ao professor, nessa perspectiva, e tomando o aluno como ser social que se apropria da escrita nas interações com diferentes interlocutores, a organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, que promovam o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento e contribuam para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções. Essa compreensão do aprendizado da escrita implica interpretar os erros ortográficos das crianças, na prática de leitura e escrita, como conhecimento real acerca da escrita, indicando um conhecimento próximo a ser apropriado por elas, e, sobretudo, a necessidade de efetiva mediação pedagógica.

Outro aspecto a ser considerado é que, o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas socioculturais de participação em eventos de leitura e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (Kleiman, 1995; Tfouni, 1997; Rojo, 1998; Soares, 1999 e; Corrêa, 2006), focalizam as dimensões sócio-históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não alfabetizados, mas partícipes das sociedades letradas constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções.

É importante registrar que o educando, na sua prática cultural cotidiana, vivencia usos de escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. E que da mesma forma recorre-se à escrita, por meio da leitura, para, também, obter-se informações, buscar entretenimento e outros. Nesse sentido, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundamentada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante do ensino mecânico da leitura e escrita.

A respeito da função social da escrita, Tfouni (1997) esclarece que as práticas de apropriação de leitura e escrita possuem uma dimensão histórica e um significado ideológico, em que podem estar presentes as relações de poder e de dominação, no entanto, podem promover o desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas.

Ao se tratar da escrita propriamente dita é importante considerar os elementos que dão inteligibilidade ao texto, como a coesão e a coerência textual, o uso dos sinais de pontuação e acentuação além da escrita ortográfica. Segundo Koch e Travaglia (1998), os principais fatores na construção da coerência textual são:

- Elementos linguísticos: estes servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, como exemplo, permite retomar coisas já ditas ou agregar palavras de acordo com seus significados, dentre outros. Permitem também a elaboração de inferências, auxiliam na orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto etc.
- Conhecimento de mundo: é o resultado do contato cotidiano com o meio em que se está inserido. São também os conhecimentos científicos, aprendidos nos livros e nas escolas. São, assim, as consequências destas experiências. Tais conhecimentos são armazenados em blocos na memória e se denominam modelos cognitivos, dentre eles:
  - os frames: conhecimentos arquivados na memória, sem que haja ordenação entre eles;
  - os esquemas: conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal daquilo que vai sucedendo;
  - os planos: conhecimentos estratégicos no intuito de se atingir determinado objetivo;
  - os scripts: conhecimentos que dizem respeito ao modo de agir estereotipados em dada cultura;
  - as superestruturas ou esquemas textuais: conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, como exemplo fragmentos da descrição de um dia normal na vida de um homem de negócios, palavras justapostas, quase sem nenhum elemento de ligação que não chegam a formar frases completas, porém, sendo possível sua interpretação pelo fato de se ter arquivado na memória o esquema relativo a essas situações.

É também o conhecimento de mundo que se faz considerar estranho um texto, quando se permite apontar contradições contidas nele. E, é a partir dos conhecimentos que se tem que se permite construir um modelo de mundo representado em cada texto: o mundo textual. Assim, para que um texto tenha coerência é preciso que haja correspondência entre os conhecimentos nele ativados e o conhecimento de mundo que se possui.

- Conhecimento partilhado: conhecimentos comuns que há entre produtor e receptor. Assim, quanto maior for esta parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz, através de inferências, suprir as lacunas presentes no texto.

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Apenas informação nova faltaria ao receptor às bases (conhecimentos

prévios) para proceder ao processamento cognitivo do texto. Se contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, não atingindo seu propósito comunicativo.

- Inferências: acontece quando o receptor utilizando seu conhecimento de mundo, for capaz de atingir diversos níveis do implícito, para alcançar uma compreensão mais profunda e integral do texto que ouve ou lê.

Importante contribuição quanto à estrutura do texto oral e escrito há na obra Andrade, Aquino e Fávaro (2007) e em Marcuschi (1986 e 2005). Os autores traçam contraponto entre o discurso oral com suas particularidades e o discurso escrito, não como uma representação fidedigna da fala, que possui uma coerência e coesão próprias, pois a conversação se produz dialogicamente, no coletivo, diferente do texto escrito que segue uma estruturação convencional da escrita.

No que se refere aos erros ortográficos, Cagliari (1991) analisou textos espontâneos e buscou algumas hipóteses explicativas que revelam o conhecimento que a criança possui da língua escrita. O autor agrupa essas hipóteses em: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Morais, ao discorrer sobre como se ensina e como se aprende ortografia, afirma que “discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica enfocar um objeto marcado por preconceitos” (p.9). O autor deixa clara a necessidade de se ensinar ortografia, pois:

Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita (MORAIS, 2003, p. 126).

Além de ajudar o aluno a internalizar conhecimentos a partir do trabalho pedagógico consciente, que leva o aprendiz ao entendimento de como está organizada a sistematização da língua escrita, e, como essa pode ser utilizada para comunicar ideias e interagir com os diferentes interlocutores.

Morais (2003) apresenta uma classificação para o ensino-aprendizagem da ortografia com regularidades e irregularidades. O autor explica que, as correspondências fonográficas regulares são palavras cuja grafia se pode prever e escrever, mesmo sem conhecê-las, porque

existe um "princípio gerativo", regra que se aplica à maioria das palavras da língua portuguesa.

As correspondências regulares podem ser de três tipos: Diretas — Inclui a grafia de palavras com “p, b, t, d, f e v”. Não há outra letra competindo com elas. Contextuais — A grafia que se deve memorizar varia em função do som da letra; um exemplo é o uso do “r e s” em diferentes posições na sílaba e na palavra. Morfológico-gramaticais — Nesse caso são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra com base na qual ela será escrita. Por exemplo: adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com “esa” (francesa, portuguesa), enquanto substantivos derivados se escrevem com “eza” (certeza, de certo; avareza, de avaro). Na maioria dos casos, essas regras envolvem morfemas (partes internas que compõem a palavra), sobretudo sufixos que indicam a família gramatical. Irregulares — Não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é memorizar grafia ou recorrer ao dicionário. Têm-se aqui o uso do s e r, j ou g, s ou z, x e suas variações, o uso do h, a pronúncia reduzida dos ditongos, como (caixa/caxa) entre outras.

Silva, realizou importante trabalho sobre a segmentação não-convencional<sup>8</sup> das palavras. Para o autor, a criança ao escrever textos espontâneos se utiliza de classes morfológicas, ou seja, no conhecimento que ela tem da própria palavra na escrita convencional, utiliza também de “estratégias de segmentação idiossincráticas para um dado momento como “aspectos discursivo, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral” (SILVA, 1994, p.32).

Ao estudar o “erro” enquanto possibilidade de operar com, na e sobre a linguagem, as autoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997); Smolka (2001); Berberian, Massi e Guarinello (2003); e Massi (2007) entendem a relação entre sujeito e linguagem como algo que se constitui e se modifica continuamente. Desse entendimento, decorre a compreensão de que cada sujeito, por sua história singular de interação com a linguagem e com seus interlocutores, expressa modos singulares de refletir e operar sobre a linguagem. Para esses autores, no percurso que a criança faz para se apropriar da escrita convencional, em especial na produção espontânea de textos, essa pode elaborar e reelaborar hipóteses, nos diferentes níveis linguísticos.

---

<sup>8</sup> Por segmentação não-convencional entende-se os espaços em branco entre palavras, quando o aluno ou agrupa duas ou mais palavras (hipossegmentação) ou separa uma palavra (hipersegmentação) indevidamente. Silva (1994) observou que, quando o aluno representa graficamente a sua expressividade discursiva – em textos espontâneos - ocorre incidência maior de hipossegmentação (junção indevida de palavras). Segundo o autor, as hipersegmentações (separação de palavras além daquelas previstas pela ortografia) podem resultar da percepção que de unidades gráficas como o “a”, “de”, “ e “, “com” podem ser autônomas na escrita.

A seguir, analisou-se o desenvolvimento atual da linguagem escrita de alunos, em contraponto a sua escrita (síntese da área avaliada em Língua Portuguesa), por ocasião de seu ingresso na sala de recursos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, no ano de 2003, com o objetivo de investigar a contribuição desse serviço de apoio especializado à aprendizagem do aluno.

#### **4. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM SALA DE RECURSOS**

A presente seção diz respeito à sistematização e análise de dados colhidos na investigação sobre o papel da sala de Recursos (SR) de 1ª a 4ª séries, quanto ao desempenho da linguagem escrita, do aluno que dela participou ou participa. A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais do Município de Maringá, com 02 (duas) turmas de alunos de SR, nelas ingressos no ano de 2003.

As escolas foram escolhidas por ofertarem o programa de apoio especializado há mais de cinco anos. A primeira escola foi intitulada Escola A-SR e a segunda, Escola B-SR. Os alunos da primeira escola são caracterizados de A1 até A26; da segunda escola vão do B1 a B22.

Com isso, a partir da aplicação de instrumento de avaliação da escrita atual (2008), analisou-se o desenvolvimento na aprendizagem da linguagem escrita em relação à avaliação psicoeducacional inicial (2003), quanto aos aspectos ortográficos e de textualidade, em contraponto aos aspectos de Língua Portuguesa, conforme constam em documento de encaminhamento desses para o programa, naquela data (2003).

##### **4.1 Da coleta e análise dos dados**

No primeiro momento, verificou-se o percurso histórico dos alunos ingressos em SR no ano de 2003 (conforme tabelas e gráficos). Os dados do histórico escolar desses foram obtidos junto às secretarias das escolas, ao Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) – setor de Documentação Escolar e com ex-professores deles. A análise estatística dos dados foram realizadas pela média simples aproximada, com a soma ano a ano da porcentagem das barras (gráficos de 01 a 04) que vão do ano de 2003 a 2007.

Analisou-se o percentual de evasão escolar da sala regular, da SR e de ambas; o percentual e a incidência de alunos retidos no Ensino Regular (ER); e o percentual de alunos das SR que se beneficiaram com a promoção escolar. Para melhor compreensão da evasão da SR foi mantido contato com os atuais professores desses alunos e também com uma

professora que lecionou na escola A-SR em anos anteriores. Essa informou que, o grande responsável pelo abandono do aluno da SR é a dificuldade em custear o transporte de acesso à escola que oferece o serviço de apoio pedagógico.

Conforme o Decreto Municipal nº 001/2003 que estabelece as normas para o transporte coletivo de estudantes:

Art. 1º, o Passe do Estudante é um benefício criado pelo Governo Municipal de Maringá para que todos tenham acesso à Educação Escolar. Art. 2º Como Passe Livre do Estudante fica entendido o cartão eletrônico com créditos gratuitos aos (às) estudantes do ensino fundamental, médio e superior. Parágrafo único. Por crédito entende-se o direito a uma passagem com integração no transporte coletivo urbano convencional de Maringá. [...] Art. 4º O Passe Livre do Estudante será concedido aos (às) estudantes maiores de 6 (seis) anos, matriculados (as) em instituições escolares do ensino fundamental, médio ou superior da cidade de Maringá, que residam a uma distância mínima de 1.500 (um mil e quinhentos) metros da instituição escolar, seguindo o traçado das vias públicas. Art. 5º O benefício será concedido ao (à) estudante, para destinar-se à instituição de ensino mais próxima de sua residência. Art. 6º O aluno matriculado em 2 (duas) instituições escolares só terá o benefício para uma delas. [...] Art. 10º Fica assegurado ao (à) estudante que preencher os requisitos desta Seção apenas um Cartão Eletrônico, contendo 02 (dois) créditos diários para o deslocamento residência / instituição escolar e instituição escolar / residência, nas 2 (duas) linhas de ônibus declaradas no cadastro aprovado pela Secretaria da Educação. [...] (MARINGÁ, 2003).

Analisou-se, por amostragem, a escrita atual de quatro alunos que participaram da SR por cinco anos e encontram-se matriculados no ER, em contraponto com a inicial. Para isso, elaborou-se um instrumento (apêndice A), para o primeiro contato com a escrita desses alunos.

Tomou-se como importante à pesquisa os dados que dizem respeito à Língua Portuguesa, transcritos a seguir para proceder à análise do desenvolvimento da escrita dos alunos (essa opção foi feita porque no corpo da avaliação de ingresso na SR há a identificação dos sujeitos envolvidos, mas dispõe-se de cópia, na íntegra, desse material, para qualquer esclarecimento).

A análise e discussão dos resultados estão fundamentadas em autores como; Cagliari, 1991 e 1998; Koch, 1998; Smolka, 2001; Abaurre et al, 2002; Berberian et al, 2003; Morais, 2003; Geraldi, 1995 e 2004; Marcuschi, 2005; Fávaro et al, 2007; Massi, 2007.

Procedeu-se à análise, no primeiro momento, situando as dificuldades de escrita descrita e transcrita da avaliação de ingresso, em contraponto com as hipóteses/transgressões realizadas na produção de escrita atual, buscando compreender que os desvios da língua

escrita padrão, não são aleatórios, mas são possíveis de reflexões. A seguir, foi analisado e discutido o desenvolvimento da escrita atual dos alunos: A4, A5, A23 e B22, sendo apenas esses escolhidos, porque na análise da coleta de dados encontrou-se 6 (seis) sujeitos que participaram por cinco anos das SR, mas apenas 4 (quatro) deles participaram efetivamente, sendo que dois alunos não tiveram dados suficientes à respectiva pesquisa. Por fim, salienta-se o papel da SR como política pública de inclusão escolar.

## 4.2 Apresentação dos dados de desempenho escolar dos alunos do ER e SR – nos anos de 2003 a 2007 - das escolas A-SR e B-SR

As figuras a seguir mostram os dados de desempenho escolar de aprovação, retenção e evasão escolar, tanto no ER, quanto na SR dos alunos (48) que participaram de duas SR no ano de 2003 e nos quatro anos subsequentes.

### 4.2.1 Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na SR – Escola A-SR

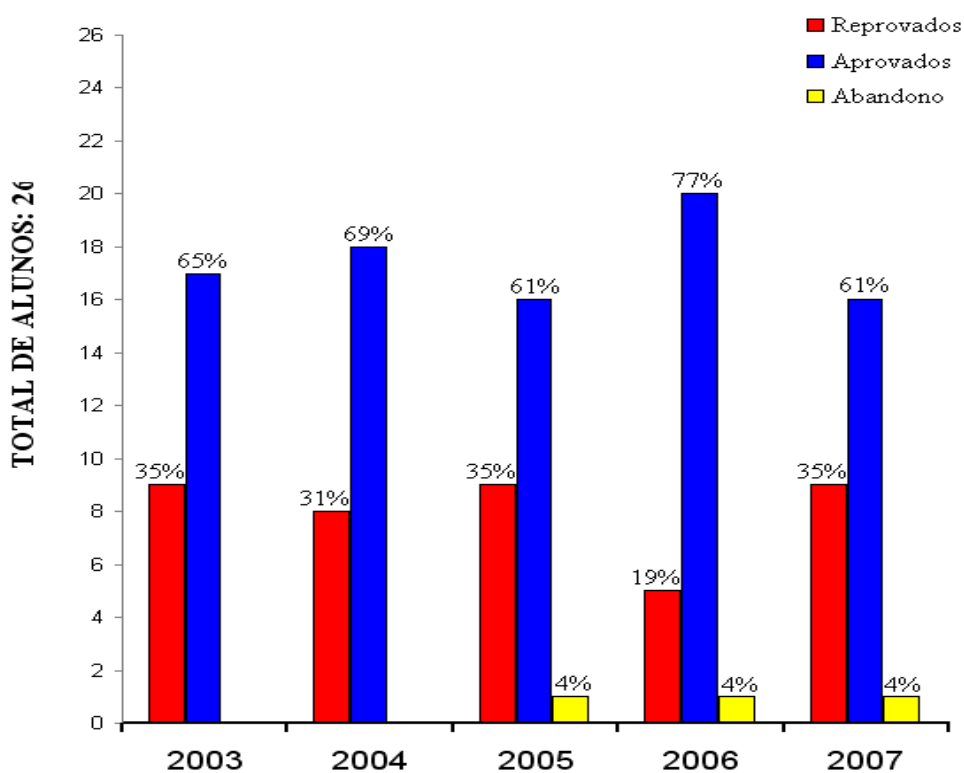


Figura 1 - Apresenta os dados do desempenho escolar dos alunos de ER que frequentaram a SR, a partir do ano de 2003, na Escola A-SR.

Inicialmente, a figura 1 mostra que no ano de 2003 do total de 26 alunos matriculados no ER e que participaram da SR, 35% (09) alunos reprovaram, 65% (17) foram aprovados e não houve abandono nesse ano letivo.

Em 2004, também não houve abandono no ER, no entanto, 31% (08) alunos reprovaram e 69% (18) foram aprovados.

No ano de 2005, 35% (09) alunos reprovaram, 61% (16) foram aprovados e houve 4% (01) abandono.

Em 2006, 19% (05) alunos reprovaram, 77% (20) foram aprovados e 4% (01) abandonou o ER.

No ano de 2007, 35% (09) alunos reprovaram, 61% (16) alunos foram aprovados e 4% (01) aluno abandonou o ER.

Do total de alunos matriculados (26) no Ensino Regular - Escola A-SR, nos anos compreendidos entre 2003 a 2007, a média aproximada de aprovação foi de 67%, a de retenção foi de 31% e 2% de abandono.

#### 4.2.2 Apresentação do desempenho dos alunos do Ensino Regular na SR – Escola B-SR

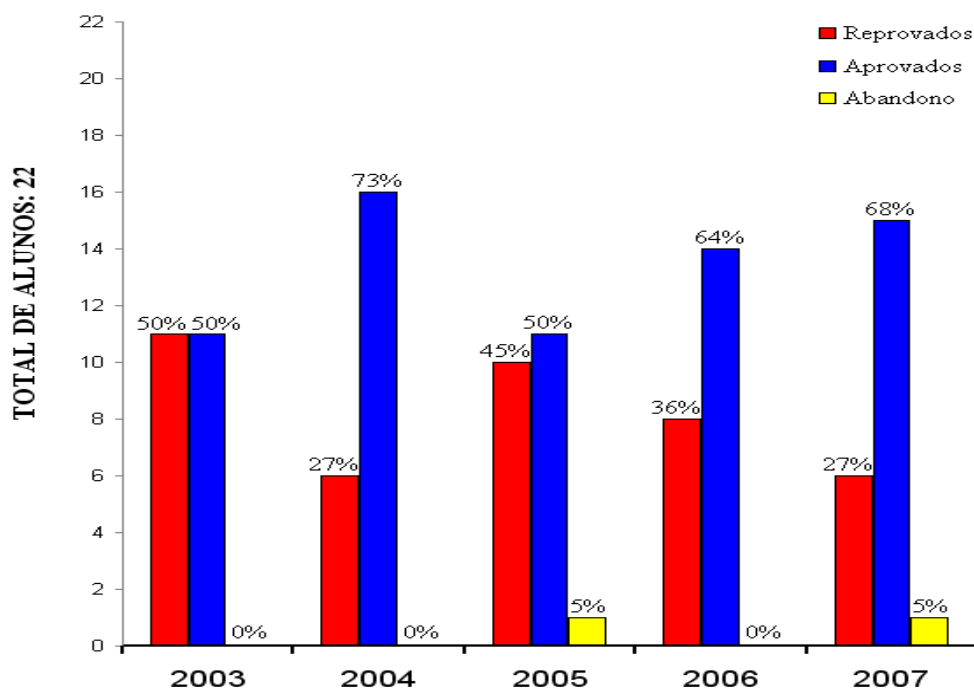


Figura 2 - apresenta os dados do desempenho escolar de alunos do ER que frequentaram a SR, a partir do ano de 2003, na Escola B-SR.

No que se refere ao desempenho dos alunos do ER que frequentaram a SR, a figura 2 mostra que no ano de 2003 do total de 22 alunos matriculados no ER, que participaram da SR, 50% (11) alunos reprovaram, 50% (11) foram aprovados e não houve abandono nesse ano letivo.

Em 2004, também não houve abandono no ER, no entanto, 27% (06) alunos reprovaram e 73% (16) foram aprovados.

No ano de 2005, 45% (10) alunos reprovaram, 50% (11) foram aprovados e houve 5% (01) abandono.

Em 2006, 36% (08) alunos reprovaram, 64% (14) foram aprovados e não houve abandono nesse ano letivo.

No ano de 2007, 27% (06) alunos reprovaram, 68% (15) alunos foram aprovados e 5% (01) aluno abandonou o ER.

Na Escola B-SR dos alunos matriculados (22) no ER, no período, a média de aprovação foi de 61%, a retenção foi de 37% e 2% de abandono.

#### 4.2.3 Apresentação da progressão dos alunos em SR – Escola A-SR

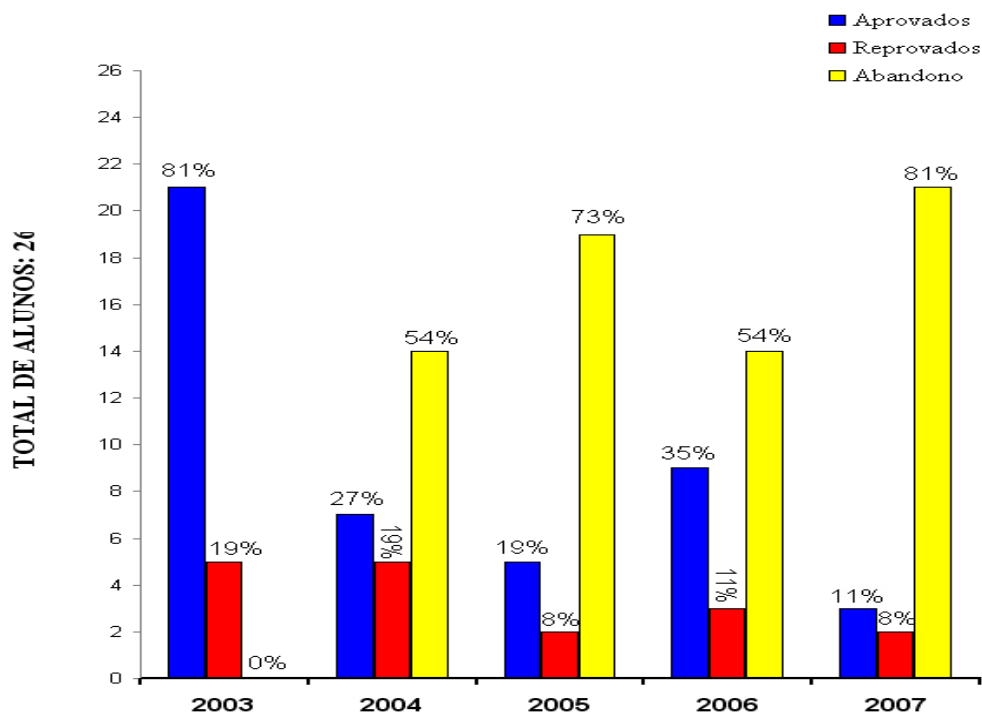


Figura 3 – Mostra os dados de progressão dos alunos em SR de 2003 a 2007, na Escola A-SR.

A figura 3 mostra que, dos 26 alunos que frequentaram a SR no ano de 2003, 81% (21) alunos foram aprovados no ER, 19% (05) reprovaram e não houve evasão da SR.

No ano de 2004, dos 26 alunos 54% (14) desses alunos abandonaram a SR. Dos que permaneceram em SR, 27% (07) alunos foram aprovados no ER e 19% (05) foram reprovados.

Em 2005, o índice de evasão da SR em relação ao ano letivo de 2003 foi de 73% (19) alunos. Dos que permaneceram em SR 19% (05) alunos foram aprovados e 08% (02) alunos foram reprovados.

Em 2006, o índice de evasão da SR melhorou em relação ao ano anterior (2005), mas mostra que 54% (14) alunos não frequentaram a SR. Dos que frequentaram 35% (09) foram aprovados e 11% (03) alunos foram reprovados.

No ano de 2007, em comparação ao ano de 2003, dos 26 alunos matriculados inicialmente em SR houve evasão de 81% (21) alunos. Dos que permaneceram, 11% (03) alunos foram aprovados e 8% (02) alunos ficaram retidos no ER.

Dos (26) alunos iniciais que frequentaram a SR – Escola A-SR, nos anos de 2003 a 2007, a média aproximada de aprovação desses no ER foi de 35%, de retenção foi de 13% e de abandono desse atendimento especializado foi de 52%.

#### 4.2.4 Apresentação da progressão dos alunos em SR – Escola B-SR

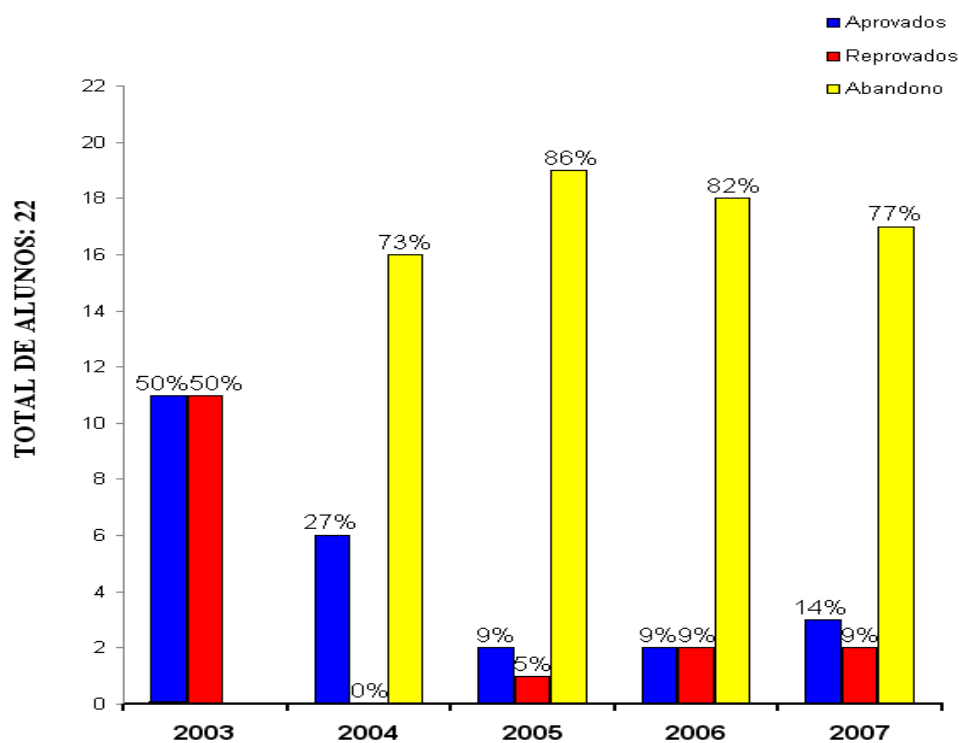


Figura 4 – Mostra os dados da progressão dos alunos em SR do ano de 2003 a 2007, na Escola B-SR.

No ano de 2003 50% (11) alunos foram aprovados e 50% (11) alunos foram reprovados.

No ano de 2004, dos 22 alunos 73% (16) desses alunos abandonaram a SR. Dos que permaneceram em SR, 27% (06) alunos foram aprovados no ER e não houve reprovados.

Em 2005, o índice de evasão da SR em relação ao ano letivo de 2003 foi de 86% (19) alunos. Dos que permaneceram em SR 9% (02) alunos foram aprovados e 05% (01) aluno foi reprovado.

Em 2006, o índice de evasão da SR melhorou um pouco em relação ao ano anterior (2005), mas mostra que 82% (18) alunos não frequentaram a SR. Dos que frequentaram 9% (02) foram aprovados e 09% (02) alunos foram reprovados.

No ano de 2007, em comparação ao ano de 2003, dos 22 alunos matriculados inicialmente em SR houve evasão de 77% (17) alunos. Dos que permaneceram 14% (03) alunos foram aprovados e 9% (02) alunos ficaram retidos no ER.

Dos (22) alunos iniciais que frequentaram a SR – Escola B-SR, nos anos de 2003 a 2007, a média aproximada de aprovação desses no ER foi de 22%, de retenção foi de 14% e de abandono desse atendimento especializado foi de 64%.

#### **4.3 Análise da escrita dos sujeitos que estudaram nas Escolas A-SR e B-SR, do ingresso à Sala de Recursos até o momento atual**

##### **ALUNO A4**

Conforme relatório de Avaliação Psicopedagógica (2003) do aluno A4 – Escola A-SR, no que diz respeito aos domínios dos conteúdos em Língua Portuguesa, transcreve-se na íntegra:

Leitura: Em situação de leitura demonstrou empenho e interesse, às vezes revelou-se tímida e envergonhada, alegando não saber, mas colaborou, expressando uma leitura lenta e soletrada, que compromete a compreensão do conteúdo. Necessita de auxílio para melhorar o ritmo e a fluência. Diante de textos simples sua compreensão é boa, fato observado através de expressão verbal oral. Escrita: Em atividade de escrita revelou motivação, iniciativa e criatividade, demonstrando capacidade de organização do pensamento em seqüência espaço temporal, com sentido. Observou-se erros ortográficos, dificuldades quanto a estrutura formal (parágrafo, pontuação, travessão...), trocas e omissões de letras.

## Aluno A 4

Eu estou (estundo) estudando na sala de recurso para mim não esquecer de ano. A professora me ajuda (quando) quando estou com dúvida na sala de aula, pois preciso ficar muito atenta porque não consigo pegar a matéria. A minha sala de aula ela é muito difícil para a professora para explicar alguma coisa. A minha amiga me ajuda na matéria que estou com dúvida.

Eu estou na bitara) Dêrie, eu estudava na sala especial, nunca reparei na sala de aula a professora me ajuda, ela conversa com meus professores de aula. Os alunos vão na sala de recurso precisa ir quem não estão bem na nota.

Fonte: Escrita atual do aluno, produzida a partir de instrumento de avaliação (Apêndice B).

A atual escrita do aluno A4, em contraponto com a síntese em Língua Portuguesa, do relatório de avaliação que o encaminhou à SR, verifica-se quanto:

## a) Erros ortográficos:

Palavra alvo/convencional	Hipótese/transgressão	Reflexão
matéria	“madeira” (linha 7) (L)	Sonorização do “t” e inversão das letras “i” e “r”.  Substituição do “t” pelo “d”, visto que são produzidos no mesmo ponto articulatorio.
nunca	“nuca” - omissão do grafema “n”. (linha 9)	Ao grafar a palavra “nunca”, evidencia-se a não necessidade de marcar, na escrita, a qualidade nasal da vogal.  Justifica-se, também, pela incidência do mesmo grafema na palavra; pois, com apoio na fala, há, possivelmente, o prolongamento do fonema nasal.  Observa-se que tal dificuldade encontra-se em processo assistemático, ou seja, em vias de se consolidar, pois grafou corretamente: “estudando, quando, atenta, consigo e conversa”.

No texto apresentado anteriormente, observa-se que houve uma aproximação de sua escrita atual a escrita ortográfica convencional. A queixa inicial de “erros ortográficos”, como trocas e omissões de letras, foi evidenciado em sua produção textual apenas em duas hipóteses, demonstrando que o aluno já internalizou grande parte dos processos de sistematização ortográfica da linguagem escrita. Realizou uma autocorreção na primeira linha: “estudando”, o que caracteriza reflexão quanto aos processos cognitivos da escrita. Omitiu o acento da palavra “difícil” ( linha 5).

**b) Dificuldades quanto à estrutura formal do texto: (paragrafação, pontuação, travessão...)**

<b>Paragrafação</b>	Segmentou o texto em dois parágrafos: no primeiro relatou o motivo que a levou a frequentar a SR. No segundo, escreveu sobre dados escolares.
<b>Pontuação</b>	Fez uso corretamente de ponto final (ponto seguido, ponto parágrafo e ponto final) e da vírgula. O texto não apresentou discurso direto, por isso, não se utilizou de travessão. No entanto, fez uso de letra maiúscula após o ponto final para marcar o início de outra frase. Realizou autocorreção da palavra “quando”, pois havia colocado a inicial maiúscula por estar no início da linha, mesmo assim, se corrigiu, possivelmente, por ter observado a ausência do ponto antes dessa palavra.

Ainda em relação a dados da estrutura textual, e que não constava na queixa inicial de encaminhamento a SR, foi possível analisar:

- O texto apresentou coerência textual, pois se manteve fiel à temática SR, apesar de não ter escrito o seu título.
- Quanto à coesão textual, apresentou ausência de conectivos e de flexão verbal.
- Quanto a acentuação gráfica, acentuou corretamente as palavras “dúvida” (L 3) e “matéria” (L 5). Omitiu o acento agudo da palavra “difícil” e nas hipóteses para escrever “matéria/madeira” (L 5) e “dúvida/dovida” (L 7).

## ALUNO A5

De acordo com a ficha de acompanhamento semestral do aluno no Ciclo Básico de Alfabetização, apresentou nos dois semestres de 2003, em Língua Portuguesa, como transcreve-se na íntegra:

Oralidade: Relata histórias vivenciadas, experiências pessoais, filmes e passeios. Identifica rótulos, legendas, cartazes. Representa através de desenhos situações apresentadas. Lê por escolha própria, livros só com desenhos. Escrita: Reconhece e escreve o próprio nome e o nome de alguns colegas. Identifica letras em qualquer material escrito. Reproduz através de desenhos e histórias contadas, fatos vivenciados e passeios.

## Aluno A5

O sab de escrever  
 Eu fazer o sab de escrever meu, de sete anos.  
 A sab de escrever pra mim é muito importante eu aprendi a  
 ler e o escrever e etc.  
 O que eu mais gosto é ler e escrever.  
 O que eu não gosto é brincar bo games etc.  
 Eu gosto de estudar e nos 2 lugar que eu mais gosto é o sab,  
 e o sab de escrever  
 A minha letra é muito feio, agora ele é bom não muito.  
 A sab de escrever e eu aprendo mais no sab de escrever.  
 Eu tenho varias o amigos que tem problema na aprendizagem.  
 Eu sempre ajuda os amigos eu falo que é se terfe que vai  
 aprender.

Fonte: Escrita atual do aluno, produzida a partir de instrumento de avaliação (Apêndice B).

Conforme dados do relatório de avaliação descrito anteriormente, o aluno A5 encontrava-se em processo inicial de alfabetização, apenas “identificando letras”. No entanto, na sua escrita atual, evidencia-se que, apesar da dificuldade no traçado da letra cursiva, principalmente do grafema “v” e da vogal “a” no final de palavras, e de outras hipóteses ortográficas e estruturais apresentadas, conseguiu se expressar por meio dela.

**a) Quanto às hipóteses ortográficas apresentou:**

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
faço recursos	“fasso” (linha 1) (L) “recurço” (título)	Confusão no uso do “ç” ou dois “s” para grafar o som de “s” forte no final da palavra.
desde problema	“vês” (L 1) “pobrema” (L 10)	Variedade linguística
para mim a sala de recursos ter fé	“pramen” (L 2) “Asala” (L 2 e 9) “derecurço” (L 9) “terfe” (L 11)	Dificuldade na segmentação - Hipossegmentação. Essa hipótese evidencia apoio na oralidade ao escrever.
amigo ajudo	“a maigos” (L 10) “a judô” (L 11)	Dificuldade na segmentação das palavras, ocorrendo a Hipersegmentação. Essa hipótese evidencia reflexão e generalização de regras na escrita.
muito mais importante sempre bagunça	“nuito” (L 2) “nais” (L 6) “inportante” (L 2) “senpre” (L 11) “baguancar” (L 5)	Apresentou confusão no uso do “m” e “n”, que graficamente são letras semelhantes, tanto no traçado quanto na emissão nasal.
bagunça	“baguancar” (L 5)	Omissão da cedilha/ desatenção.
estudar	“estodar” (L 6)	Realizou troca da vogal “u” por “o”.

**b) Quanto à estrutura do texto:**

- Apresentou título ao texto escrito, e se manteve coerente com o mesmo.
- Apresentou dificuldades ao realizar a coesão textual, pois escreveu frases soltas, não se utilizou de conectivos para ligar palavras, frases ou parágrafos, apenas respondeu ao roteiro de apoio (oferecido pela pesquisadora), sem deixar o espaço à esquerda da folha, convencionado ao parágrafo, e não os utilizou para organizar as ideias.
- Fez uso aleatório dos sinais de pontuação, com ausência de vírgula.

## ALUNO A23

Conforme relatório de Avaliação Psicopedagógica (2003) do aluno A23 – Escola A-SR, no que diz respeito aos domínios dos conteúdos de Língua Portuguesa, transcreve-se:

[...] Oralmente responde e explica o que é pedido, mas na escrita não copia, não tem seqüência nas folhas do caderno, recusa-se a registrar os conteúdos. Consegue fazer interpretações, mas tem dificuldade na produção de textos.

## Aluno A23

Decece para melhorar a aprendizagem eu  
 fui encaminhado para a sala de Recursos  
 porque tenho muitos problemas para ~~aprender~~  
 aprender acho as aulas desinteressantes as  
 outras coisas tinham mais importância  
 para mim estou frequentando desde 2002.  
 O mais interessante na sala de recursos  
 é tudo tudo é interessante desenvolver,  
 não tem nada desinteressante, minha  
 escrita era muito péssima. Se eu não  
 tivesse frequentado a sala de recursos  
 não sei como seria minha vida escolar  
 se meu amigo tivesse problemas para  
 aprender eu indicaria a sala de recursos

Fonte: Escrita atual do aluno, produzida a partir de instrumento de avaliação (Apêndice B).

De acordo com a queixa constante na avaliação, o aluno apresentava, naquele momento, rejeição no que se referia à escrita, e, possivelmente, não compreendia o mecanismo de uso das “folhas do caderno”, o que pode revelar a não aquisição de questões elementares da escrita, como: escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo. Assim, torna-se importante compreender, naquela etapa, o seu desenvolvimento cognitivo, a sua dificuldade em se apropriar da representação simbólica da escrita.

**Análise da escrita atual em contraponto à queixa inicial, quanto:**

**a) Hipóteses ortográficas**

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
interessante	“desinteressante” (linha 4)	Apresentou refacção e, escreveu, em seguida, três vezes de forma correta essa mesma palavra.

Apesar de apresentar bom domínio do código linguístico, o aluno A23 limitou-se a responder o roteiro que serviu de subsídio à escrita, mas mesmo assim revelou dificuldades em segmentar o texto em parágrafos. No entanto, foi coerente com o tema proposto, mas não faz uso de recursos da língua escrita para articular e encadear as ideias.

**ALUNO B22**

Conforme relatório de Avaliação Psicopedagógica (2003) do aluno B22 – Escola B-SR, no que diz respeito aos domínios dos conteúdos de Língua Portuguesa, transcreve-se na íntegra:

[...] É destra, prensão correta, pressão um pouco forte, folha em vertical, letra de imprensa maiúscula. No desenho da figura humana, iniciou pelo braço esquerdo, direito e cabeça, continuando o corpo, sem base. A pedido desenhou à volta, chão, flores e casa. Extremamente lenta, fica muito tempo para escrever cada letra, inquieta e sempre se movimentando mexendo na correntinha do pescoço. Fornece dados sobre a família, mantém diálogo simples, apresenta boa linguagem expressiva. Leitura não convencional, acerta algumas letras em sílabas, dominando o L e B, mas pelas trocas, é instável, costuma ir falando: F(éfe) com A... e não diz “fa” ou outra sílaba com coerência. Aproxima os olhos para ver letra pequena. Na escrita, mistura nível pré-silábico com algumas tentativas configurando o nível silábico com trocas de letras. Na construção da escrita pedida fica olhando para a avaliadora sem compreender, não sabe pontuação. Escreveu as palavras com muita dificuldade na definição tanto ao escrever como ao ler o que escreveu, não conseguiu escrever frase. Escreve só o prenome. Na tentativa de letra cursiva, não conseguiu traçar com facilidade, mesmo copiando. Da letra de imprensa maiúscula, consegue copiar, na seqüência das letras das palavras, demonstrando boa coordenação. Não identifica todo o alfabeto.

Aluno B22

Quando eu comecei fazer recursos foi na primeira série no Colégio Brasília Têxere, mas eu fiquei muito pouco. Por que eu mudei para o Colégio João XXIII.

Entrei na 2ª série e passou uns três meses e fui para a sala de recursos com a professora Suene, ela dava curso palavras, dava palavras para juntar sílaba, e brinquedo para brincar e outras atividades.

Depois eu comecei a estudar com outra professora e eu não lembro do nome dela, mas ela dava quase a mesma coisa que a outra professora dava, mas eu não aprendia nada com essas atividades que elas davam.

Mais quando eu comecei estudar com a Professora Maria Cristina eu comecei a melhorar muito por que ela dava bastante atividade. Em matemática eu não sabia fazer quase nada eu não sabia divisão, menos multiplicação conta de vezes então ela deu atividades de conta de dividir e conta de vezes, em tão eu fui melhorando em matemática.

Em português eu não sabia muitas coisas eu não sabia ler direito e nem escrever, eu trocava muitas letras e sílabas e ela ia me ensinando que eu não sabia. Por isso que eu contei mais da sala de recursos porque se não fosse a professora Cristina eu não ia saber nada do que eu sei.

Fonte: Escrita atual do aluno, produzida a partir de instrumento de avaliação (Apêndice B).

**Análise da escrita atual em contraponto à queixa inicial, quanto:**

**a) Processo inicial de alfabetização/aquisição do código linguístico**

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
mas três estudar	“mais” (linha 2, 11,13 e 15) (L) “três” (L4) “estuda” (L10 e 16)	Generalização de regra e apoio na fala.
caça comecei ensinando	“cassa” (L7) “comessei” (L 15 e 16) “enssinando” (L26)	Dificuldade no uso do “s” duplo, “c” e “ç”.
coisa fazer quase	“coiza” (L12) “fazer” (L 18) “quaze” (L12)	Dificuldade no uso do “s” entre vogais com som de “z” ou do próprio “z”. Generalização de regra.
então	“em tão” (21)	Dificuldade na segmentação – hiper-segmentação.
por isso	“porisso” (L 26)	Dificuldade na segmentação - hipossegmentação.
gosto	“costo” (L27)	Dificuldade quanto ao traço de sonoridade.
mesma	“messa” (L 12)	Substituição do grafema “m” por “s”.
nada	“na do” (L 29)	Omissão de sílaba átona.

Além de apresentar bom domínio do código linguístico, o aluno B22 apresentou considerável desenvolvimento nos aspectos estruturais do texto, como:

- Foi coerente ao tema solicitado (sala de recursos), pois se manteve fiel nele do início ao fim.
- Segmentou o texto em cinco parágrafos, de acordo com os eventos de seu histórico escolar em SR.
- Apresentou uso assistemático nos sinais de acentuação, pois não acentuou as palavras: “colegio, treis, silaba e matemática”, no entanto, acentuou corretamente as palavras: “série e português”.

#### 4.4 Discussão dos resultados obtidos na análise da escrita atual

Embora, constatou-se que, os dados de Língua Portuguesa, da avaliação inicial de encaminhamentos à SR se referem, predominantemente, à ortografia das palavras, a paragrafação e a pontuação, foi analisado também, aspectos de textualidade que dizem respeito à estrutura do texto, como coerência e coesão textual, que promovem a clareza, a precisão e a concisão de suas ideias, além dos aspectos que revelam a subjetividade e heterogeneidade do sujeito por meio da escrita.

##### 4.4.1 Aspectos notacionais da escrita

Aspectos notacionais dizem respeito às características da representação gráfica da linguagem escrita, em consonância com as respectivas regras ortográficas convencionais. Nesse sentido, as hipóteses realizadas nos textos analisados são quanto: à segmentação das palavras; confusão quanto à nasalidade; dificuldade quanto ao traço de sonoridade de fonemas; dificuldade quanto ao uso do “s” em diferentes posições da sílaba; uso da variedade linguística e, quanto a omissão e substituição de letras/sílaba na escrita.

##### 4.4.1.1 Hipóteses ortográficas quanto à segmentação das palavras

Aluno: A 5

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
para mim a sala de recursos ter fé	“pramen”(L 2) “asala” (L 2 e 9) “derecurço” (L 9) “terfe” (L 11)	Dificuldade na segmentação - hipossegmentação. Essa hipótese evidencia apoio na oralidade ao escrever.
amigo ajudo	“a maigos” (L 10) “a judô” (L 11)	Dificuldade na segmentação - hiper-segmentação. Essa hipótese evidencia reflexão e generalização de regras na escrita.

Aluno: B 22

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
então	“em tão” (L 21)	Dificuldade na segmentação – hiper-segmentação.
por isso	“porisso” (L 26)	Dificuldade na segmentação – hipossegmentação.

No processo de apropriação da escrita, muitas vezes, a criança ao escrever, se baseia no contínuo da fala e, por isso, aparece, em seu texto, marcas de hipossegmentação. Conforme vai se familiarizando com a escrita, observa que há espaços para separar as palavras e que, ora uma letra pode ser uma sílaba, uma letra de uma sílaba ou uma palavra. Com isso, ao escrever, pode separar palavras desnecessariamente, pois:

Quanto à segmentação considerada indevida de objetos escritos, os autores nos mostram que o aprendiz constrói hipóteses resultantes de ações *sobre*, *com* e *da* linguagem, as quais podem levá-los, em alguns casos, a hipossegmentações e, em outros, a hipersegmentações. No primeiro caso, os alunos – de uma forma geral – se embasam no contínuo da oralidade, apresentando junturas vocabulares, como quando escrevem “eu fui” para “eu fui” ou “ainsima” para “aí em cima”. No segundo caso, os alunos apresentam separações supostamente impróprias de palavras pelo fato de intuírem sobre a segmentação de enunciados escritos, porque já têm algum conhecimento sobre convenções da escrita. Percebendo, por exemplo a ocorrência de unidades como “o”, “a”, “em”, “de”, “com”, os aprendizes, tornando evidente a manipulação que fazem da linguagem, escrevem “a gora” em vez de “agora”, “com tente” para “contente”. Além disso, casos de hipersegmentações podem decorrer da necessidade que o aluno tem de interromper a escrita quando precisa decidir sobre a adequação de um símbolo ou forma gráfica de determinado vocábulo (MASSI, 2007, p.95).

Ao se referir sobre a hipo e hiper-segmentação na escrita espontânea de alunos em processo de apropriação da linguagem escrita, Silva (1994) afirma que os critérios para marcar a escrita em espaços em branco não são convencionais e “idiossincráticos”, o que nesse tipo de escrita as hipóteses de hipossegmentação são mais comuns. Acrescenta que, muitas das segmentações adequadas resultam do modelo escolar que o aluno já se apropriou, como também propõe soluções para cada caso.

A esse respeito, Smolka (2001) afirma que, no processo inicial da aquisição da linguagem escrita, o discurso interior se materializa na produção da criança. A autora afirma também: “Essa escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas e gramaticais” (p.79).

Ao discorrer sobre a análise da escrita inicial da criança, a autora supracitada, afirma ainda que:

Uma análise, então, dos processos e das circunstâncias de produção de textos pode revelar, além de condições do cotidiano da criança, aspectos da sua atividade mental, discursiva, bem como a revelação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita [...] (SMOLKA, 2001, p. 79).

Nesse sentido, a criança, por assumir, em sua escrita, características e marcas do movimento discursivo interno, percebe também que pode escrever de tudo, com isso, ela realiza as mais diferentes hipóteses, sendo que, aglutina, separa, omite, acrescenta, repete, inverte e, nesse processo de elaboração e reelaboração vai se familiarizando com a nova modalidade da linguagem: a escrita.

No entanto, muitas vezes, a escola não considera os processos inerentes ao conhecimento e apropriação da escrita, pelos quais a criança passa e, “dita” e “impõe” um único modo de escrever, o que contribui, sobremaneira, para o fracasso escolar.

#### 4.4.1.2 Hipóteses ortográficas quanto à realização da nasalidade

Aluno A4

Palavra alvo/convencional	Hipótese/transgressão	Reflexão
nunca	“nuca” - omissão do grafema “n”. (L 9)	Ao grafar a palavra “nunca”, evidencia-se a não necessidade de marcar, na escrita, a qualidade nasal da vogal.  Justifica-se, também, pela incidência do mesmo grafema na palavra; pois, com apoio na fala, há, possivelmente, o prolongamento do fonema nasal.

A não realização da nasal observou-se em apenas um momento e somente na produção do aluno A4, embora ele tenha realizado graficamente, de acordo com a norma culta, as situações: “estudando” (L1); “mim” (L 2); “quando” (L 3); “atenta” (L 4); “consigo” (L 4); “conversa/” (L 10); e “quem” (L 12), o que mostra que, provavelmente, pelo prolongamento da primeira nasal “n” com apoio na fala “nunca”, fonologicamente não percebeu a necessidade de marcá-lo na escrita. Nesse sentido:

Essa variedade de alternativas (no sistema alfabético) explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade de adotar as formas corretas. No entanto, se olharmos bem, veremos que o uso dessas diferentes alternativas para marcar a nasalização em português está completamente definido por regras (e não só o uso do M e do N em posição final de sílaba). Veja-se, por

exemplo, que as palavras terminadas em /ã/ se escrevem com til, que as palavras terminadas em /ei/ - como “jovem” e “também” - se escrevem sempre com M, etc. sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aprendiz pode vir a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar (MORAIS, 2003, p. 31).

A respeito da nasalidade, o autor ainda acrescenta que, essa pode ser marcada com o “m” ou “n” no final de sílaba; uso do diacrítico til (~); uso do dígrafo “nh” e nos casos de nasalização ‘por contiguidade’, ou seja, quando uma sílaba seguinte inicia com uma consoante nasal, no caso /ama/.

#### 4.4.1.3 Hipóteses ortográficas quanto à nasalidade e a confusão de letras com traçado parecido

Aluno A 5

Palavra alvo/convencional	Hipótese/transgressão	Reflexão
muito mais importante sempre bagunça	“nuito” (L 2) “nais” (L 6) “inportante”(L 2) “senpre” (L 11) “baguancar” (L 5)	Apresentou confusão no uso do “m” e “n”, que graficamente são letras semelhantes, tanto no traçado quanto na emissão nasal.

Quanto ao uso do grafema “m”, o aluno A5 comete transgressões com o “n” ao invés do “m”, tanto antes da consoante “p” quanto ao grafar palavras que iniciam com o grafema “m” que, de acordo com a convenção ortográfica, ambas marcam a nasalidade. Cagliari (1991) explica essa hipótese ortográfica como “uso indevido de letras” e essa se dá “pelo fato do aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra” (p.140).

#### 4.4.1.4 Hipóteses ortográficas quanto ao traço de sonoridade

Aluno A 4

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
matéria	“madeira” (L 7)	Sonorização do “t” e inversão das letras “i” e “r”.  Substituição do “t” pelo “d”, visto que são produzidos no mesmo ponto articulatorio.

Aluno B 22

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
gosto	“costo” (L 27)	Dificuldade quanto ao traço de sonoridade.

As trocas de ordem de transcrição fonética dão indício de que o aprendiz da linguagem escrita está se apoiando nos sons da fala ao escrever. Considerando, conforme hipóteses acima indicadas, que a diferença entre os elementos fonéticos “t” por “d” (aluno A4) houve a sonorização e “k” por “g” (aluno B 22) ocorreu a dessonorização, pois ambos são marcados pelo traço de sonoridade, ou seja, com vibração ou não de pregas vocais no momento de emissão dos sons da fala, pois:

[...] ao escrever pautado na articulação ou no sussurro desses elementos, o aprendiz pode chegar a conclusões “equivocadas” na medida em que fica sem pistas para representar, na escrita, a diferença entre consoantes surdas e sonoras (MASSI, 2007, p. 94).

Nesse sentido, ao se apoiar nos sons da fala para escrever, o aprendiz tem nos mesmos pontos articulatorios a produção de tais fonemas, o que pode gerar uma “troca” desses, já que a sua distinção mais evidente é o traço de sonoridade. Então, temos nessa produção uma dificuldade fonológica e não ortográfica. Um som é sonoro quando na sua emissão articulatória ocorrem vibrações das pregas vocais. Ao passo que, um som é surdo quando, na sua produção articulatória, as pregas vocais permanecem abertas, sem vibração.

#### 4.4.1.5 Hipóteses ortográficas quanto ao uso do “s”

Aluno A5

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
faço recursos	“fasso” (L) “recurço” (título)	Confusão no uso do “ç” ou dois “s” para grafar o som de “s” forte no final da palavra.

Aluno A23

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
desinteressante	“desintereçante” (L 4)	Apresentou refacção e, escreveu, em seguida, três vezes de forma correta essa mesma palavra.

Aluno B22

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
çaça comece ensinando	“cassa” (L7) “comessei” (L 15 e 16) “ensinando” (L 26)	Dificuldade no uso do “s” duplo, “c” e “ç”.
coisa fazer quase	“coiza” (L 12) “faser” (L 18) “quaze” (L 12)	Dificuldade no uso do “s” entre vogais com som de “z” ou do “z”. Generalização de regra.

O sistema de escrita do português é, predominantemente alfabético, ou seja, para cada som (fonema) emitido há uma representação na escrita, um código (letra ou grafema). No entanto, há fonemas que são representados por mais de uma forma, e, no caso em análise, situa-se o uso do “s”. De acordo com as normas ortográficas convencionais, para o fonema /s/ concorre o uso dos grafemas “c”, “ç”, “x”, “sc”, “sç” além de concorrer com as variações do uso do “s” como: “s” no início da palavra assume som forte; “s” entre vogais toma a sonoridade do /z/; “ss” entre vogais assume a sonoridade forte, como quando é usado um “s” no início da palavra; e “s” entre consoante e vogal, também apresenta sonoridade forte.

Ainda nessa análise, pela irregularidade da escrita do “s”, percebe-se nas hipóteses ortográficas apresentadas pelos alunos A5 – “fasso” para faço e B22 – “cassa” para çaça e “comessei” para comecei que, apesar de não grafarem de acordo com as normas ortográficas convencionais, já interiorizaram, possivelmente que, entre vogais, para marcar o som forte do /s/ deve-se dobrá-lo, o contrário assumiria o som de /z/, o qual, mesmo não ortograficamente correto, na leitura, produz-se foneticamente correto. O aluno B 22, grafou “desintereçante” para desinteressante e o aluno A4 grafou “recurço” para recursos, o que evidencia a

irregularidade no uso do “s”, já que o grafema “ç” marca a sonoridade do /s/ forte. Ainda quanto à sonoridade do /s/ forte, o aluno B22 grafou “enssinando” para ensinando, o que mostra que ainda não assimilou a ortografia de que entre consoante e vogal, usa-se apenas um “s” para marcar a sonoridade forte desse grafema.

Outra hipótese apresentada quanto ao uso do “s” é quando esse concorre com o fonema e grafema “z”. O aluno B22, em sua produção apresentou hipóteses quanto ao uso do “s” com som de /z/ e o próprio /z/ com sua sonoridade. Embora “coiza” para coisa e “quaze” para quase tenham na sonoridade o som de /z/, na convenção ortográfica são grafados com “s”. Ainda com a dúvida ao se usar “s” ou “z” para grafar a sonoridade de /z/, esse aluno grafou “faser” para fazer.

Nesse sentido, ao analisar a complexidade da convenção ortográfica, o autor abaixo referenciado explica:

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Essa é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma” (MORAIS, 2003, p. 20).

Concordando com a referência acima, nas hipóteses ortográficas quanto ao uso do “s” em diferentes posições nas sílabas e palavras, ficou evidente nas produções analisadas que, essas hipóteses estão em via de se consolidarem, pois no nível fonológico, há uma única forma de serem marcadas e a assimilação da norma ortográfica convencional, depende, do seu uso funcional e da consciência por parte do escrevente, dos conceitos que cada regra da escrita encerra.

#### 4.4.1.6 Hipóteses ortográficas quanto à variedade linguística

Aluno A 5

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
desde problema	“vês” (L 1) “pobrema” (L 10)	Variedade linguística

## Aluno B22

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
mas três estudar	“mais” (L 2, 11,13 e 15) “três” (L 4) “estuda” (L 10 e 16)	Generalização de regra, apoio na fala e variedade linguística.

## Aluno A5

<b>Palavra alvo/convencional</b>	<b>Hipótese/transgressão</b>	<b>Reflexão</b>
Estudar	“estodar” (L 6)	Realizou troca da vogal “u” por “o”.

É muito comum encontrar na escrita de alunos que se encontram em processo de apropriação dessa modalidade de linguagem, aspectos da oralidade do dialeto a que pertencem. A esse respeito, observamos que:

Quanto aos problemas decorrentes de variedade linguística, é preciso entender, de saída, que diferentes formas de falar constituem-se em virtude de características peculiares de cada grupo social, tornando-se necessário contrapor-se àquela perspectiva que concebe, de acordo com uma falsa visão da realidade, a existência de um único modo de falar correto. Antes de aprender a escrever, qualquer sujeito – seja criança, jovem ou adulto – já domina uma das diferentes variedades de sua língua materna. Utilizando-se desse domínio, o aprendiz pode, influenciado por sua variedade linguística, escrever “pidir” para “pedir”, “cadera” para “cadeira”, “fazenu” em vez de “fazendo”, “homi” no lugar de “homem”, “poblema” por “problema”, “craro” para “claro”, entre inúmeras outras variações (MASSI, 2007, p.94).

A autora acima citada adverte para os “preconceitos linguísticos” e a patologização acerca dos aspectos que “espontaneamente acompanham a apropriação e o uso da escrita p. 95”. Acrescenta que tais inadequações podem ser superadas:

[...] à medida que o aluno, em conjunto com o outro, perceber, por um lado, as variedades dialetais e os diferentes valores que a sociedade atribui a elas; e, por outro, as relações variáveis entre sons e letras, bem como o fato de a escrita vincular-se à fala por meio de uma relação arbitrária de símbolos (MASSI, 2007, p.95).

#### 4.4.1.7 Hipóteses ortográficas quanto à substituição e omissão de sílaba

Aluno B22

Palavra alvo/convencional	Hipótese/transgressão	Reflexão
mesma	“messa” (L 12)	Substituição do grafema “m” por “s”.
nada	“na do” (L 29)	Omissão de sílaba átona

No que se refere à omissão ou substituição de grafemas, mais que omitir ou substituir, é necessário analisar o motivo que levou o aluno a cometer tais hipóteses. O aluno B22, ao grafar a palavra “mesma” realizou, possivelmente, com apoio na fala, na produção do fonema /s/ e o grafou no lugar do grafema “m”. A segunda transgressão se refere à omissão da sílaba átona “da” da palavra “nada”. É interessante observar que após a palavra “nada” o aluno grafou o elemento de ligação “do”. “[...] eu não ia saber **na do** que sei” (L 29). O que revela não apenas desatenção, mas uma supressão com apoio na fala.

#### 4.5 Análise dos aspectos discursivos da escrita

Em sentido geral, os aspectos discursivos do texto dizem respeito às características que marcam a linguagem em uso, como a relação entre a escrita e a oralidade, a função do parágrafo no texto, a coesão e a coerência textuais, além da própria escrita enquanto expressão discursiva da subjetividade humana.

##### 4.5.1 A relação entre oralidade e escrita – hipóteses apresentadas nos textos em análise

Conforme a análise dos textos produzidos pelos alunos: A4; A5; A22 e B23, no que se refere a transcrição da fala na escrita, foram:

Aluno A4 – “Eu estou estudando [...]” ( L 1 e L 8).

Aluno A5 – “Eu gosto de estudar [...]. Eu tenho vários amigos [...]. Eu sempre [...]” (L 06, 10 e 11).

Aluno A 23 – “eu fui encaminhado [...]” (L 1).

Aluno B 22 – “Quando eu comecei [...]. [...] eu fiquei muito pouco. Depois eu comecei a estuda. Mas quando eu comecei [...]” (L 1, 3, 10, 11, 16, 17). No entanto, esse aluno evidencia em sua escrita que se encontra em processo de sistematização das normas gramaticais, quando no segundo parágrafo escreve: “Entrei na 2ª série [...] e fui [...]” (L 5 e 6).

Ao escrever, os alunos apoiaram-se na fala para caracterizar a flexão verbal com o uso do pronome pessoal eu, ou seja, transferiram para a modalidade escrita recursos sintáticos utilizados na oralidade.

Aluno A 4 – “[...] para mim não reprovar de ano” (L 2).

As expressões eu e mim são pronomes que indicam pessoalidade, que na modalidade oral, muitas vezes, são utilizadas pelos falantes que não se apropriaram da padronização da escrita, como sinônimas.

Aluno B22 – “Depois eu comecei a estuda” (L 10). Outra marca da oralidade na escrita é a supressão do “r” no infinitivo de verbos.

Aluno A 4- “Os aluno não vai [...]” (L 11).

Aluno A5 – “Eu gosto de estudar é nos 2 lugar [...]. Eu tenho varios amigos que tem problema no aprendizado” (L 6 e 10).

Mais uma vez o aluno realizou incorreção sintática com apoio na oralidade; pois é comum entre os falantes da região onde ocorreu o estudo, a hipótese de flexionar apenas o número do artigo que dá início às sentenças, e os demais elementos gramaticais permanecerem na forma singular.

Andrade; Aquino e Fávaro (2007) advertem que, ultimamente, muitas pesquisas sobre a língua falada têm sido realizadas, e, um número considerado dessas “compare-a com a modalidade escrita, pouco sabemos sobre elas” (p.9). Ainda de acordo com essas autoras, a linguagem escrita, historicamente, foi melhor valorizada em relação à oral, pois: “[...] A escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (p.9).

As autoras acima citadas, ao discorrerem sobre o papel da escola, afirmam que não se trata de ‘ensinar a fala’, mas de:

Mostrar aos alunos a grande variedade de uso de fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com

eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada (ANDRADE; AQUINO; FÁVARO, 2007, p.12).

A esse respeito, o autor abaixo esclarece que:

[...] tanto na produção oral como na escrita o sistema lingüístico é o mesmo para a construção das frases, mas as regras de sua efetivação bem como os meios empregados são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos lingüísticos diferenciados (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

Para o autor supracitado, a escrita não é uma representação fidedigna da fala, pois aquela não consegue reproduzir todos os fenômenos da oralidade, como a “prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos”, dentre outros. O mesmo acontece com a escrita que tem elementos próprios intrínsecos, que não aparecem na fala, como: “o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Ainda, de acordo com esse autor, ao contrapor escrita e oralidade, explica essa relação:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Morais (2003) relaciona a aprendizagem consciente do código linguístico com a percepção inconsciente dos fonemas da fala. Para o autor, isso justificaria a necessidade do ensino formal à escrita.

#### **4.5.2 O uso do parágrafo – hipóteses apresentadas nos textos em análise**

No que se refere ao uso consciente do parágrafo, enquanto norma culta da linguagem escrita observou-se nos textos produzidos que:

Os alunos A4 e A23 segmentaram seus textos em parágrafos. Ambos se encontram em processo de internalização de que o parágrafo não é apenas o recuo que se deixa à margem esquerda do papel no ato da escrita, mas que é uma forma gramatical de organizar as diversas idéias que compõem um texto.

O aluno A4, conforme dados iniciais de ingresso na SR – descrito anteriormente – apresentava dificuldades quanto ao uso do parágrafo. No entanto, ao grafar o texto sobre SR, o segmentou em dois parágrafos, agregando ideias quanto à dinâmica da SR (1º parágrafo) e após, os seus dados escolares atuais (2º parágrafo). O aluno A23 segmentou seu texto em cinco parágrafos, de acordo com os eventos de seu histórico escolar em sala de recursos. No quarto parágrafo, ao enfatizar a importância da professora no seu processo de aprendizagem, exemplificou com o domínio dos conteúdos de Matemática. Então, ao falar do domínio dos conteúdos em Língua Portuguesa, o relatou no quinto parágrafo.

Já os alunos A5 e B22, não se apropriaram do uso funcional do parágrafo ao grafarem seus textos, pois neles há a ausência total de parágrafos ou se utilizaram de uma sequência de frases como sendo um parágrafo; como se fosse a reprodução de frases desconexas do tipo “cartilha”.

Endente-se com os autores citados anteriormente que, não há como definir de forma rígida o que é e como se utilizar do parágrafo, pois sua extensão depende muito de quem escreve, suas opções baseadas no interlocutor. Escritores com visão de interlocutores mais experientes se utilizam de parágrafos mais longos. Encontram-se também, parágrafos mais curtos, mais concisos, o que, muitas vezes, garantem clareza textual.

Além disso, é a ordem das idéias ou fatos outro elemento que determinará a paragrafação, pois:

Um texto escrito tem no parágrafo uma de suas unidades de construção. Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de idéias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma idéia importante, não havendo normas rígidas para a paragrafação. De fato, o produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade (ANDRADE; AQUINO; FÁVARO, 2007, p.25).

Ao grafar um texto, é necessário estar atento, pois o seu entendimento não diz apenas ao conteúdo semântico, como também à percepção das marcas linguísticas que orientam o interlocutor no ato da leitura, de acordo com o efeito de sentido pretendido pelo locutor. De acordo com os autores acima supracitados, em termos práticos, os parágrafos:

Podem ser identificados por recursos visuais: espaço ou linha em branco na passagem de um parágrafo pra outro. Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos. Quanto à estrutura, o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão (ANDRADE; AQUINO; FÁVARO, 2007, p.25).

Ainda de acordo com esses autores, a elaboração de um parágrafo exige do locutor unidade: cada parágrafo deve conter apenas uma ideia principal. As ideias secundárias devem se relacionar à principal, mas sem sobrepor a unidade almejada; coerência: nesse aspecto, deve-se evidenciar o que é principal e estabelecer o relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias; concisão: deve-se observar a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto e clareza: diz respeito a seleção e escolha das palavras pertinentes ao contexto e a sua compreensão.

De acordo com os autores estudados, a transição de um parágrafo para outro não deve ser brusca; há que se observar uma articulação e um encadeamento lógico entre eles, pois a repetição de idéias pode comprometer o fluxo textual, tornando o material a ser lido cansativo e redundante.

#### **4.5.3 A coesão textual – hipóteses apresentadas nos textos em análise**

Na produção da aluna A4, quanto à coesão, observa-se ausência de conectivos e de flexão verbal, como “os alunos vai na sala de recurso precisa ir quem não estão bem na nota” (L 11), ao invés de escrever: os alunos vão à sala de recursos, a essa sala precisa ir quem não está bem nas notas. Fez uso do pronome oblíquo “mim” ao invés do pronome pessoal “eu”, o que pode indicar variedade linguística, ou que está se apropriando da estrutura gramatical da Língua Portuguesa, pois “mim” e “eu” são palavras que denotam personalidade. Ainda quanto à coesão textual, retomou de forma redundante o nome imediatamente após o pronome pessoal “sala de aula ela” (L 5).

Observa-se em todo o texto do aluno A23 a ausência dos sinais de pontuação, sendo que esses dão pistas ao leitor de compreensão e interpretação do material escrito. Apresentou, também, em sua produção escrita transgressões quanto à coesão textual pela ausência de elementos coesivos que articulam e promovem a evolução textual, como nos exemplos:

Iniciou o texto retomando um termo não citado e não articulou as sentenças: “[...] serve para melhorar o aprendizado (o que serve? Grifo nosso) eu fui [...]” (L 1).

“[...] acho as aulas desinteressantes [...]” (L 4). Nessa sentença o leitor ficará com dúvidas quanto: as aulas são desinteressantes na sala regular ou na sala de recursos?

“[...] estou freqüentando desde 2002 [...]” (L6). Frequentando o quê?

“[...] minha escrita era muito péssima [...]” (L 9). A expressão péssima é um superlativo e, nas escrita convencional, dispensa o advérbio de intensidade “muito”.

O aluno B22, em sua produção textual utilizou-se com propriedade os recursos de coesão textual: no primeiro parágrafo fez uso de “mas e porque”, ao justificar sua transferência a outra escola. No segundo parágrafo, retomou professora com o pronome “ela”, evidenciando a não repetição de palavras no mesmo parágrafo, o que é coerente com a linguagem escrita padrão. No terceiro parágrafo, o iniciou com “Depois”, articulando-se com, após a 2ª série, e, também, retomou ao falar da outra professora, com o pronome demonstrativo “dela”. No início do quarto parágrafo utilizou-se do conectivo “mas” contrapondo-se à ideia relatada no parágrafo anterior “eu comessei a melhorar muito/ eu não sabia..., nem..., então...”. No quinto parágrafo, concluiu falando de leitura e escrita, objeto de solicitação de produção escrita dessa pesquisa “e ela ia ensinando o que eu não sabia, “por isso” que eu “costo” mais da sala de recursos... eu não ia saber na do que sei.”

A coesão textual oferece a possibilidade de o locutor produzir um texto pelo encadeamento de ideias, e não pela junção ou soma delas, criando uma trama semântica, ou seja, a textualidade, quando se recupera termos já citados ou pelo uso de expressões relacionadas que estabelecem a articulação entre as sentenças de um texto. A esse respeito a coesão textual revela-se:

[...] por meios de marcas formais na estrutura lingüística, manifestando-se na organização seqüencial do texto e sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxico, sintático e semântico; outras vezes, vem subentendida, não marcada lingüísticamente (ANDRADE, AQUINO E FÁVARO, 2007, p. 31).

Os textos analisados apresentaram, em sentido geral, coesão textual, pois os alunos respeitaram o encadeamento semântico da temática solicitada na produção da escrita - “Sala de Recursos” - embora, conforme apresentado no item 4.4.1, ocorreram algumas repetições comuns a linguagem oral e ausência de conectivos que articulam o texto.

#### **4.5.4 A coerência textual – hipóteses apresentadas nos textos em análise**

Ao analisar as produções dos sujeitos da presente pesquisa, e com base nos estudos dos autores referenciados anteriormente, observa-se que esses se mantiveram no tema proposto: Sala de recursos. Assim, apresentaram coerência textual, embora transgressões em nível coesivo como descritos no item anterior a esse, comprometem, muitas vezes, a inteligibilidade do material a ser lido e compreendido pelo interlocutor.

A coerência textual diz respeito à manutenção da unidade temática, alcançada pelas ligações semânticas que permitem ao leitor compreender o sentido do texto. Segundo os autores acima referenciados, a coerência textual pode ser definida como um:

[...] princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, lingüística e interacional. Está relacionada à boa formação do texto e se estabelece a partir de uma unidade de sentido (atualização seletiva dos significados virtuais das expressões lingüísticas), o que a caracteriza como algo global, isto é, referente ao texto como um todo (ANDRADE, AQUINO E FÁVARO, 2007, p.34).

Koch e Travaglia (1998) entendem a coerência como a possibilidade de se estabelecer sentido ao texto, e, essa está diretamente ligada à coesão, que estabelece a conexão entre as diferentes sequências textuais.

#### **4.5.5 A escrita como atividade discursiva**

Nos textos produzidos pelos alunos da pesquisa, é possível observar a utilização da escrita como instrumento de consciência ou alerta para as atividades linguísticas, não apenas tendo a linguagem como instrumento de comunicação, exposição do pensamento ou como forma de interação social, mas, sobretudo, como instrumento para exteriorizar, materializar e se posicionar criticamente quanto ao uso funcional e social dessa modalidade de interação e troca coletiva e cultural.

Nos fragmentos das produções analisadas abaixo, podem-se situar posicionamentos que evidenciam o nível de consciência da e expressos pela escrita, dos envolvidos nessa pesquisa, como se seguem:

Aluno A4: “Eu estou estudando na sala de recursos para mim não reprovar de ano” (L 1) .

“Os aluno vai na sala de recurso precisa ir quem não estão bem na nota” (L 11).

Por meio da escrita, o aluno deixa explícito que a principal função dele na escola é obter notas para a promoção escolar. Esse ainda não assimilou que a escrita funciona como um “passaporte” às práticas sociais letradas.

Aluno A5: “A sala de recurso pramim é nuito inportante eu aprendi a ler e a escrever e etc. (L

2) “Eu tenho varias a migas que tem pobrema no aprendizado. Eu sempre a judo os amigos eu falo que e so terfe que vai aprender” (L 10).

O aluno, não diferente do anterior, vê que aprender depende muito em “ter fé”, e não no trabalho pedagógico diferenciado que deve ser oferecido e promovido na SR. No entanto, afirma a importância em frequentar esse serviço de atendimento especializado, quanto coloca que foi nela que aprendeu a ler e a escrever.

Aluno A23: “[...] fui encaminhado para a sala de recursos porque tenho muitos problemas para aprender acho as aulas desinteressantes e as outras coisas tinham mais importância para mim” (L 2). “[...] minha escrita era muito péssima. Se eu não tivesse frequentado a sala de recursos não sei como seria minha vida escolar” (L 10).

O aluno afirma, conscientemente, que reconhece suas dificuldades em aprender, mas afirma também, que a sala de ER é desestimulante ou menos importante que qualquer outra atividade. No entanto, deixa registrado que a SR apresenta contribuição positiva em sua vida acadêmica.

Aluno B22: “Em português eu não sabia muitas coisas eu não sabia ler direito e nem escrever, eu trocava muito as letras e sílabas e ela ia me ensinando o que eu não sabia. Por isso que eu gosto mais da sala de recursos porque se não fosse a professora Cristina eu não ia saber na do que eu sei” (L 23).

Nesse excerto, observa-se o grau de consciência expressado pelo aluno, numa auto-avaliação, quando discorre sobre suas acentuadas dificuldades de escrita anteriores a sua participação em SR. Em seguida, afirma que possui domínio sobre a escrita e, salienta que, isso se deve ao trabalho pedagógico feito pela professora, no atendimento as suas dificuldades de aprendizagem.

Conforme os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa, encontra-se na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita um processo histórico e social de

formação, nos alunos, por meio de um sistema de signos, que servem de apoio às FPS, à apropriação da cultura como manifestação consciente da heterogeneidade e subjetividade humanas.

As atividades linguísticas, segundo Geraldi, são, basicamente, de natureza metalinguística, que seria uma análise voltada para o conhecimento da linguagem enquanto conceitos, categorização e sistematização do código linguístico (como exemplo, os aspectos ortográficos da escrita), enquanto que as atividades epilinguísticas seriam aquelas em que a reflexão está voltada à atividade linguística em uso, de interlocução, no próprio interior da atividade linguística. A esse respeito, pode-se caracterizar as atividades epilinguísticas como:

[...] atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que está usando. Seriam operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição da linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem [...] (GERALDI, 1995, p. 24).

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o aluno, para aprender a ler e a escrever necessita elaborar um conhecimento de natureza conceitual, internalizando que a escrita representa o discurso linguístico de forma simbólica, mas também representa graficamente a linguagem e as suas várias funções. Ainda de acordo com essa teoria, é importante que o trabalho pedagógico garanta ao aluno a intervenção intencional do professor, numa ação mediadora que o leve à reflexão e ao uso consciente da linguagem escrita, como aquisição cultural.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a prática pedagógica empreendida em SR de 1ª a 4ª séries – na modalidade Deficiência Mental – tem contribuído para o desenvolvimento da escrita em alunos que frequentaram esse contexto escolar de apoio especializado nos anos compreendidos entre 2003 a 2007.

Para a efetivação desse trabalho, foram selecionadas duas turmas em duas escolas que ofertaram no período estipulado, o respectivo serviço. Traçou-se o percurso histórico dos alunos (48) e analisou-se a escrita atual de quatro (9% aproximadamente) desses, em contraponto com a avaliação de ingresso (Língua Portuguesa) em Sala de Recursos (SR).

Conforme os dados percentuais do desempenho dos alunos no Ensino Regular (ER) que frequentaram a SR nas Escolas A-SR e B-SR, verificou-se que, a média aproximada, 64% dos alunos foram aprovados, 34% foram retidos e 2% abandonaram esse nível de ensino. Com isso, ressalta-se a importância da SR no processo de aprendizagem e desenvolvimento desse alunado, porém, o percentual de retenção (34%) requer reflexão, conforme entendimento na análise a seguir.

De acordo com os dados percentuais de progressão, de frequência e do desempenho dos alunos em SR nas escolas A-SR e B-SR, verificou-se que, a média aproximada de aprovação no ER foi de 28%, enquanto a retenção foi de 14% e o abandono desse serviço de apoio especializado, foi em média aproximada de 58%. Com essa análise percentual, concluiu-se que, houve um número elevado de abandono da SR, o que se justifica, possivelmente, pela dificuldade do aluno retornar, no período contrário ao do turno do ER, devido, possivelmente, à dificuldade em custear o transporte de acesso à escola, uma vez que o passe de estudante gratuito se destina especificamente ao turno e escola onde o aluno tem matrícula no ER. Outro questionamento seria o de não obrigatoriedade do aluno frequentar a SR, como o exigido no Ensino Fundamental.

Do total geral de alunos ingressos em SR, foram selecionados quatro deles que frequentaram a SR no período de cinco anos e analisou-se a escrita atual em contraponto com a queixa da escrita inicial, de ingresso no serviço de apoio pedagógico especializado.

O aluno A4 apresentava como queixa inicial, as dificuldades ortográficas e dificuldades quanto à organização estrutural do texto. A partir de sua produção textual atual, observa-se que tais dificuldades não foram tão frequentes, evidenciando processo de

superação, uma vez que, em seu texto, houve poucas hipóteses ortográficas e conseguiu se expressar e se posicionar por meio da linguagem escrita.

Ao estabelecer contraponto entre a escrita inicial e atual do aluno A5, conforme dados da avaliação inicial já descritos, esse aluno encontrava-se em processo inicial de alfabetização, apenas “identificava letras”, o que, possivelmente, eram letras do seu nome, dos colegas e de material de sua prática social. Observou-se em sua escrita atual, de maneira geral, quanto aos aspectos ortográficos da escrita, que apresentou hipóteses na segmentação das palavras, dificuldades no uso do grafema “s” e suas variações, confusão no traçado do “m” e no seu uso convencional antes dos grafemas “p” e “b”. A esse respeito, Morais alerta que:

O aprendizado da ortografia é um processo complexo, cujo resultado depende de vários fatores. Por um lado, vimos que o avanço da escolaridade produz uma tendência geral a uma melhoria na capacidade de seguir a norma. Isto é, o tempo de contato vivido com a escrita constitui, em princípio, uma oportunidade para o indivíduo se apropriar da norma ortográfica (MORAIS, 2003, p.49).

Ainda, ao refletir sobre o ensino da ortografia, o autor acima citado, coloca que:

Penso que nos últimos anos o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa. Se no caso da leitura e da produção de textos assistimos a várias transformações na atuação dos professores junto a seus alunos em sala de aula, na tentativa de desenvolver situações realmente significativas de compreensão e composição textuais, acredito que o mesmo não pode ser dito em relação à ortografia (MORAIS, 2003, p. 53).

Quanto aos aspectos de estrutura textual, o aluno ainda não se apropriou do uso de conceitos de coesão textual, pontuação e paragrafação. O que pode ser superado com ensino sistemático e direcionado às dificuldades do aluno, como a elaboração de conceitos pelo próprio aprendiz. O contrário resultaria no que Massi (2007) adverte: “Vários pesquisadores teimaram, por muito tempo, em ver as produções escritas infantis como simples manifestações imperfeitas de um modelo adulto” (p. 91). Ou como afirma Geraldi (1995) que é no texto que a língua se manifesta. O autor coloca que uma das explicações para produções textuais lacunares como a produzida pelos alunos A5 e A 23 está intimamente relacionada a um ensino centrado em uma metalinguagem gramatical, ao invés de reflexões sobre o funcionamento efetivo da língua em textos. Em decorrência dessa visão fragmentada da linguagem escrita, há no contexto educacional a ênfase a processos mecânicos,

desconsiderando a escrita em situação de interlocução, o que leva o aprendiz, sujeito a esse ensino, a não compreender a funcionalidade dessa linguagem, nem os diversos usos e valores atribuídos social e convencionalmente a ela.

O aluno A23, também com queixa de dificuldades acentuadas quanto à aquisição da escrita, e com aversão ao registro de conteúdos, conforme dados do ato da avaliação inicial, já descritos anteriormente, além da dificuldade em produzir textos, verificou-se que, em sua escrita atual, esse aluno apresenta um bom domínio do código linguístico, no que se refere ao uso convencional da ortografia das palavras, mas revelou dificuldades em paragrafar o texto, de estabelecer o encadeamento e a articulação das ideias que promovem a textualidade do discurso escrito.

Quanto ao aluno B22, pela síntese dos dados da avaliação inicial de ingresso em SR, conclui-se que esse se encontrava em processo inicial da aquisição da escrita, no nível “pré-silábico”. A partir da produção textual a ele proposta, pode-se observar um salto qualitativo no desenvolvimento de sua escrita. Apresentou hipóteses ortográficas em seu texto, porém, muito pertinentes ao processo dessa modalidade de linguagem. Utilizou-se dos recursos gramaticais que organizam e promovem a compreensão textual, apesar de hipóteses quanto a coesão textual, ausência de alguns sinais de pontuação e de acentuação.

Morais, ao discutir sobre o ensino da ortografia nas escolas, expõe que:

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola (MORAIS, 2003, p. 53).

Concorda-se com o autor acima referenciado de que as pesquisas sobre a escrita são imprescindíveis ao professor e a outros profissionais que lidam com essa modalidade de linguagem, por razões tanto teóricas como práticas. Essas revelam o conhecimento que os aprendizes apresentam sobre esse objeto de estudo, ou seja, como elas revelam estratégias e hipóteses no processo de apropriação e desenvolvimento da escrita, e, com isso, permitem a organização de propostas de ensino levando-se em consideração a reflexão de como essas concebem a escrita. Por outro lado, permitem também, analisar o “erro” como parte do processo de aprendizagem, pois:

Salientamos o fato de que a apropriação da escrita não pode ser entendida como a emergência de um sistema pronto ou de um modelo a ser reproduzido. Antes disso, constitui um processo de construção de objetos lingüísticos, o qual se efetiva na relação estabelecida entre dois interlocutores. Conseqüentemente, as avaliações e análises de linguagem dever estar voltadas para usos lingüísticos e práticas sociais, e não pra formas abstratas. Da mesma forma, as produções escritas dos alunos devem ser instauradas e analisadas à luz de situações de uso da língua, da relação que estabelecem com a palavra do outro no curso da enunciação (MASSI, 2007, p. 141).

Conforme os autores que fundamentaram esse estudo e, a partir das produções textuais analisadas, observam-se mais acertos do que “erros”. Destaca-se, também, que esses revelam a reflexão e a forma de interpretar o fenômeno que estuda, embora esses sujeitos estejam, há mais de cinco anos, em contato com material de escrita.

Assim sendo, e considerando que os sujeitos desse estudo apresentaram/apresentam dificuldades de aprendizagem, conclui-se com Vigotski (1997) que, as leis que regem o desenvolvimento do aluno com algum déficit físico ou mental e do aluno considerado normal, são as mesmas. Porém, as regularidades, em um e outro caso, se expressam de maneira peculiar. É preciso observar sempre dois focos: as leis comuns do desenvolvimento infantil e, depois, as peculiaridades referentes ao aluno, com história de deficiência. Neste sentido, tornam-se interessantes considerar as funções elementares e as funções psicológicas superiores, bem como outros conceitos desse autor e de seus seguidores que expôs-se na segunda seção desse estudo.

Investigar o percurso escolar, a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos que ingressaram na SR de 1ª a 4ª séries, permitiu investigar esse serviço de apoio pedagógico especializado, concluindo que, de um lado, não se consumou efetivamente, dado o grande número de evasão da SR e, por outro, apresenta a possibilidade de apoio paralelo ao ER, portanto, a SR oferece a possibilidade de uma prática inclusiva. Pois, apesar das dificuldades constatadas na escrita atual dos sujeitos da pesquisa, essas revelaram uma superação em relação à queixa inicial, pois naquele momento, de maneira geral, os alunos estavam num primeiro estágio de desenvolvimento do código escrito “alfabético”, e, no atual puderam se expressar espontaneamente pela escrita, enquanto sujeitos do seu próprio discurso, alcançando, ainda que com hipóteses, o nível ortográfico da escrita.

Nesse sentido, a SR é um serviço de apoio pedagógico oferecido aos alunos que, por apresentarem uma resposta diferenciada no processo de aprendizagem, necessitam de atendimento especializado, no entanto, os dados dessa pesquisa revelam que essa não se

concretiza de forma efetiva. Mesmo assim, conforme depoimento escrito dos envolvidos na pesquisa se mostra um serviço que contribui para o processo de inclusão escolar.

Ao pesquisar sobre a escrita e, de acordo com os autores estudados, ao afirmarem que o seu domínio como usuário competente é condição para participação sociocultural, afirma-se que cabe à escola e ao poder público oferecer a garantia não só de acesso a esse bem cultural, mas, sobretudo, de sucesso, com respostas melhor definidas na formação continuada do professor, no fazer pedagógico, no entendimento de como o aluno aprende e se desenvolve, dentre outras. Assim, com base nos resultados alcançados, conclui-se que a continuidade deste tipo de apoio especializado em SR pode contribuir de forma significativa para a efetivação de uma educação realmente inclusiva no contexto paranaense.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B; FIAD, R. S; SABINSON, M. L. T. M.; **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

ALMEIDA, M. A. A Educação Especial no Estado do Paraná: Revendo alguns aspectos de sua história. In: M.C. Marqueline, M. A Almeida, E. D. Tanaka, N.N. R. Mori e E. M. Shimazaki (Orgs) **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial** (pp. xi – xiv). Londrina: EdUel, 1998.

ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos.** 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

AZEVEDO, E. M. V. M. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá.** 2006 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

BERBERIAN, A. P; MASSI, G. A; GUARINELLO, A. C. **Linguagem escrita: Referencias para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus Editora, 2003.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira da Educação Especial.** São Paulo, 1995. vol II, n° 3, 1995, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Ecumênica. São Paulo: Brytannica, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEESP. 2001a.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União. Brasília. Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9.394/96. 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC. 2001b.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC. 2008.

- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- \_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n. 5, 7-25, 1999.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2007.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2007.
- DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala>> Acesso em: 20 mar. 2007.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1986.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FIGUEIRA, D. G. **História**. São Paulo: Ática, 2005.
- FONTANA, R. C. **A mediação pedagógica em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GASPARIN, J. L. **A Emergência da Modernidade na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O texto em sala de aula**. 3 ed. Ática: São Paulo, 2004.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de letras.  
Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.): **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KIRK, S.A. & GALLAGNER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOCH, I. V. ; TRAVAGLIA, I. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1998.

LIMA, E. S. **Quando a Criança não aprende a Ler e a Escrever**. São Paulo: Sobradinho, 2003

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. ; VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Moraes Ltda, 1991.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p.143-189.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINGÁ. Secretaria dos Transportes do Município de Maringá. **Decreto nº 001/2003**. [http://www.setranmaringa.com.br/home/passe\\_estudante/decreto.php](http://www.setranmaringa.com.br/home/passe_estudante/decreto.php). Acesso em: 20 out. 2008.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MATISKEI, A.C.R.M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MONTOAN, M.T.E. **Ser ou estar: eis a questão. Rio de Janeiro.** WVA, 1997. 173p in: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Inclusão Social – Módulo 4 – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, 2004.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ. **Deliberação n.º. 020/86.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 1986.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado do Paraná.** Curitiba, 1989.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º. 02/03.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º. 01/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º. 02/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º. 03/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º. 04/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 01/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 02/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 03/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 05/04.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 011/08 – SUED/SEED.** Curitiba, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 013/08 – SUED/SEED.** Curitiba, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Instrução n.º 015/08 – SUED/SEED.** Curitiba, 2008c.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski.** [gravação em vídeo]. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, s.d. (45 min): VHS, Legendado, Dublado, Sonoro, Colorido. (Grandes educadores).

PESSOTTI, E. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: USP, 1984.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed, 2005.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane: **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, M. F. **Nova História Crítica.** São Paulo: Nova Geração, 2005.

SEVERINO, A. J. Os embates de cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica. IN: BREZENZISKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, M. A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. CEDES, v.23 n.61, Campinas dez. 2003. <https://www.e-escola.pr.gov.br/file.php/249/> Acesso em: 15 out. 2008.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas de Psicologia Geral**. Tomo II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

ZANQUETTA, M. E. M. **A Abordagem Bilíngüe e o Desenvolvimento Cognitivo dos Surdos: uma Análise Psicogenética**. 2006 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Tabelas de desempenho escolar dos alunos das Escolas A-SR e B-SR em sala regular e em sala de recursos do ano de 2003 a 2008

**Tabela 1 - Escola A-SR** - Situação do desempenho escolar dos alunos que frequentaram a Sala de Recursos no ano letivo de 2003. Desempenho escolar de 2003 a 2008.

Nº	ALUNOS 1ª a 4ª SÉRIES	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
		Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso
1	A1	3ª	SR	4	SR	4	SR	5	SR	5		6	
2	A2	4ª	SR	4		5		5		5		6	
3	A3	4ª	SR	5		6		7		8		1ª/E M	
4	A4	3ª	SR	4	SR	5		6	SR	7	SR	8	SR
5	A5	2ª	SR	Sala Esp		Sala Esp		3	SR	4	SR	5	SR
6	A6	4ª	SR	4		5		6		7		8	
7	A7	4ª	SR	5	SR	5		5	SR	6		6	
8	A8	3ª	SR	4	SR	4	SR	4		5		5	
9	A9	4ª	SR	5		5		6		7		7	
10	A10	4ª	SR	5		5		5		6		6	
11	A11	4ª	SR	4	SR	5		5	SR	6		6	
12	A12	4ª	SR	4		5		6		7		8	
13	A13	4ª	SR	5	SR	6		7	SR	7		8	
14	A14	1ª	SR	2	SR	3	SR	4	SR	5	SR	6	
15	A15	4ª	SR	5	SR	6		7		8		8	
16	A14	4ª	SR	4		5		6	SR	6		6	
17	A17	4ª	SR	5		6		6		7		8	
18	A18	3ª	SR	4	SR	Abandono							
19	A19	3ª	SR	4		5		6	SR		SR	Abandono	
20	A20	3ª	SR	4	SR	4	SR	5	SR	6	SR	6	SR
21	A21	2ª	SR	3	SR	4	SR	5		5		6	
22	A22	2ª	SR	3		4		Abandono					
23	A23	2ª	SR	3		4	SR	5	SR	6	SR	6	SR
24	A24	3ª	SR	4	SR	4	SR	4	SR	5		5	
25	A25	3ª	SR	4		4		4		Abandono		5	
26	A26	3ª	SR	4	SR	5		5	SR	Supletivo		Supletivo	

Fonte: Pastas e Fichas individuais dos alunos da Sala Regular e Sala de Recursos.

**Tabela 2 - Escola B-SR** – Situação do desempenho escolar dos alunos que frequentaram a Sala de Recursos no ano letivo de 2003. Desempenho escolar de 2003 a 2008.

Nº	ALUNOS 1ª a 4ª SÉRIES	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
		Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso	Regular	SALAS Recurso
1	B1	3ª	SR	4		4		5		5		6	
2	B2	4ª	SR	4		5		5	SR	5	SR	5	
3	B3	4ª	SR	4		5		5		Abandono			
4	B4	4ª	SR	4	SR	5	SR	6	SR	7	SR	8	
5	B5	4ª	SR	5		5		5		Supletivo		Supletivo	
6	B6	4ª	SR	4	SR	5	SR	5		6		7	
7	B7	Sala Esp	SR	Sala Esp		Sala Esp		Sala		3ª	SR	5	SR
8	B8	4ª	SR	4	SR	5		5		6		Supletivo	
9	B9	4ª	SR	5		5		5		5		6	
10	B10	4ª	SR	Sala Esp		Sala Esp		5		5		6	
11	B11	4ª	SR	4		5		6		7		7	
12	B12	4ª	SR	5		6		6		7		7	
13	B13	3ª	SR	4	SR	5		5	SR	6	SR	6	
14	B14	4ª	SR	4	SR	5		5		6		6	
15	B15	4ª	SR	4		4		5		6		6	
16	B16	4ª	SR	4		5		6		7		8	
17	B17	4ª	SR	5		6		7		8		1ª/EM	
18	B18	4ª	SR	4		5		6		6		7	
19	B19	3ª	SR	4		5		5		5		Supletivo	
20	B20	3ª	SR	4		4		4		5		5	
21	B21	4ª	SR	5		Abandono							
22	B22	2ª	SR	3	SR	4	SR	5	SR	5	SR	6	SR

Fonte: Pastas e Fichas individuais dos alunos da Sala Regular e Sala de Recursos.

## APÊNDICE B

Colégio: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Sou a professora Lucilia Vernaschi de Oliveira. Leciono há mais de 25 anos e fico muito feliz quando constato que meus alunos aprendem o que ensino; fico, também, preocupada quando eles se queixam que, apesar de muitos esforços, não estão conseguindo aprender. Por essa razão, tenho o compromisso de pesquisar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita de alunos de duas escolas públicas do Município de Maringá.

Como você já participou ou participa da sala de recursos, preciso que me informe se ela contribuiu ou contribui na superação das dificuldades de aprendizagem que você encontra quando está em sala de aula regular.

**Dessa forma, proponho que escreva um texto contando a sua história escolar nas aulas de recursos, busque na memória todos os fatos relacionados à sua aprendizagem desde o período que você consegue se lembrar até o momento atual.** Para isso, elaborei algumas questões para auxiliar a sua escrita, mas você não precisa seguir exatamente esse roteiro, escreva conforme for se lembrando e o que lembrar, mesmo que aquilo que lembrar não estiver nesse roteiro:

- Você pode explicar para que serve a sala de recursos?
  - Qual o motivo de você ser encaminhado à sala de recursos?
  - Quanto tempo você frequentou (ou frequenta) a sala de recursos?
  - O que é mais interessante nas aulas de recursos?
  - O que é menos interessante nas aulas de recursos?
  - Onde é mais prazeroso estudar: na sala de aula regular ou na sala de recursos? Por quê?
  - O que de mais importante você aprendeu nas aulas de recursos?
  - Como era a sua escrita antes de frequentar as aulas de recursos? E hoje, como ela está? Ou seja, você percebeu alguma mudança no seu modo de escrever depois que passou a frequentar a sala de recursos.
  - Suas notas melhoraram depois que você começou a frequentar a sala de recursos?
  - Imagine como estaria o seu desenvolvimento escolar se não tivesse frequentado as aulas de recursos e comente o que consegue imaginar.
  - O que você diria a um colega que se queixa de dificuldades de aprendizagem?
- O que você escrever será muito útil. Obrigada!