

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

BECK, Fabiana Lasta* – UFPel

GT-15: Educação Especial

Agência Financiadora: CAPES

Introdução e contexto da investigação

Este artigo tem como objetivo divulgar uma pesquisa que visa a analisar os reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de pessoas com deficiência mental. Isso será feito a partir da implementação de uma proposta que trará subsídios para discutir a formação docente inicial, dirigida a acadêmicos do Curso de Espanhol (pesquisa intervenção).

O fio condutor desta discussão perpassa as temáticas de ensino e aprendizagem, desembocando na proposta de ensino, que parte do pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira pode vir a se constituir como um importante veículo de aprendizagem para pessoas com necessidades educativas especiais, na área da Deficiência Mental, desenvolvendo os seus processos mentais superiores.

A atividade formativa está sendo realizada nas dependências de uma Escola Especial de Pelotas/ RS, constituindo-se na primeira etapa de uma pesquisa de Doutorado, voltada ao preparo de futuros docentes (acadêmicos em formação do Curso de Espanhol) para o ensino de alunos com NEEs. Fazem parte da pesquisa 8 alunos que apresentam NEEs, na área da Deficiência Mental (DM), já alfabetizados e integrados em uma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Oficina (caracterizada pelo desenvolvimento de trabalhos manuais, oficinas profissionalizantes nas áreas de culinária, marcenaria, entre outras).

Dentre os fatores que contribuíram para a escolha do grupo, destacamos: o nível de relação dos alunos com a lecto-escrita (grau de familiaridade) e, também, o fato desses alunos frequentarem somente a oficina de trabalhos manuais, estando desprovidos de atividades de cunho pedagógico.

Analisando a relação entre linguagem, pensamento e aprendizagem

* Grupo de pesquisa: Educação e psicologia histórico-cultural. Orientadora: Magda Floriana Damiani.

É consensual a premissa de que a aquisição da linguagem modificou a relação do indivíduo com o contexto social. No decorrer da evolução da espécie, o homem desenvolveu um complexo sistema comunicativo, capaz de transformar a sua relação com a natureza e com o ambiente sócio-cultural circundante, possibilitando a perpetuação dos conhecimentos e o repasse do capital cultural de uma geração à outra. “Sem a língua, não poderiam existir como nós os conhecemos a cultura humana, o comportamento social e o pensamento” (SLOBIN, 1980, p. 202).

Nos estudos de Vygotsky, Halliday e Slobin, o papel da língua na vida humana sempre ocupou posição de destaque. Ambos, com suas similaridades e divergências se voltaram à compreensão da natureza desse papel e sua relação com a cultura, o comportamento social e o pensamento. Essa análise se torna complexa em decorrência da existência de diferentes tipos de linguagem não-verbais difíceis de serem definidas.

Para Slobin (1980, p. 202), “embora a linguagem permeie a vida mental, ela não constitui a totalidade dos estados e processos psicológicos. Há imagens e emoções, intenções e abstrações, lembranças de sons e perfumes e sentimentos, e muita coisa mais”.

Ao considerar a aproximação ente língua e fala, torna-se imprescindível mencionar suas diferenças e caracterizações. “A fala é um processo físico tangível que resulta na produção dos sons da fala, ao passo que a língua é um sistema intangível de significados e estruturas lingüísticas” (SLOBIN, 1980, p. 204).

Dentro dessa perspectiva, não há como negar que a linguagem interfere no processo de aprendizagem humana, modificando o pensamento e a ação, porém não determina o desenvolvimento dos sujeitos. Ou seja, é perfeitamente factível a idéia de pensamento sem fala. Um exemplo disso são as pessoas que não adquiriram a fala, porém desenvolveram a capacidade de raciocínio. Na visão de Vygotsky (1962, p. 149-150),

o fluxo do pensamento não é acompanhado por um desdobramento simultâneo da fala. [...] Na sua mente, todo o pensamento está presente de uma só vez, mas na fala ele tem de desenvolver-se sucessivamente. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem derramando uma chuva de palavras.

Estabelece-se, assim, o indicativo da independência entre fala e pensamento. Essa distinção foi também descrita por Slobin (1980), a partir da evidência de que “há

mais pensamento do que fala, seja aberto ou encoberto. A fala é um dos muitos instrumentos do pensamento, mas não é o próprio pensamento” (p. 207).

Ao considerarmos a língua como uma forma de representação mental, supomos que o pensamento envolve codificação e armazenamento do conhecimento. Nesse contexto, as palavras e as imagens representam instrumentos de pensamento, revelando formas de consciência.

Dentre os estudiosos da área da Psicologia e da Lingüística que se propuseram a analisar o papel que a linguagem representa no desenvolvimento do indivíduo como membro de uma cultura particular, ocupam lugar de destaque Vygotsky e Halliday. Ambos interessaram-se pelas funções da linguagem, compreendida como um instrumento cultural que se desenvolveu e refinou a serviço da ação e da interação social, concebendo-a como uma valiosa ferramenta, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino (WELLS, 2001). Compreendiam que a aprendizagem perpassa uma natureza essencialmente social e que para investigar as maneiras em que a linguagem atua como ferramenta intelectual é necessário adotar um enfoque genético. Wells segue discorrendo sobre as similaridades entre os teóricos, que definiam a linguagem como uma invenção humana, cujo propósito era atingir os objetivos da vida social.

Em contrapartida, Wells argumenta que uma das principais diferenças entre os autores refere-se ao conteúdo de suas investigações. Enquanto Vygotsky interessou-se pelo funcionamento mental do indivíduo, Halliday buscou analisar a natureza e a organização da linguagem como recurso para a vida em sociedade.

Aprofundando seus estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky evidenciou a importância que a linguagem, compreendida como o sistema simbólico dos seres humanos, representa na formação dos processos mentais da criança. Na concepção do autor, a linguagem possibilita a elaboração de conceitos e as formas de organização do real, além de servir como elemento mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É por intermédio dela que as funções mentais superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, justificando o fato de sociedades e culturas diferentes produzirem estruturas também diferenciadas. Assim, Vygotsky postulou a noção de ensino e aprendizagem por intermédio da atividade conjunta, entre pares. O potencial de cada ser humano para atuar como membro partícipe em sociedade depende das práticas e dos artefatos, desenvolvidos no curso de culturas particulares que ocorrem no

decorrer da atividade conjunta orientada a objetivos comuns. A evolução dos artefatos materiais mudou radicalmente as possibilidades de ação dos seres humanos para as sociedades pré-históricas (da invenção da roda ao advento tecnológico). Todavia, uma das maiores contribuições dos estudos de Vygotsky foi definir a fala como o mais poderoso e versátil instrumento semiótico baseado em signos. Nas palavras de Wells:

O interesse de Vygotsky se centrava no efeito transformador de introduzir instrumentos na relação entre o ser humano e seu entorno e, em particular, no efeito dos signos empregados como instrumentos psicológicos para mediar na atividade mental (p. 26).

Como mentor da abordagem sócio-histórica, o autor considerava a aprendizagem como uma apropriação de artefatos e práticas culturais, que ocorria mediante a participação dos indivíduos em atividades coletivas. Para compreender o desenvolvimento dos processos mentais ou explicar o surgimento de formas mais complexas de atividade mental seria necessário considerar a gênese desses processos, relacionando com as formas básicas de comunicação da criança.

Halliday, por seu turno, defendia a idéia de que a criação de signos é uma construção conjunta da criança e do adulto no decorrer de uns eventos interativos sociais específicos (WELLS, 2001). Visando explicar o papel fundamental da linguagem para a aprendizagem, Halliday (1993a) assegura que “a característica distintiva da aprendizagem humana é que se trata de um processo de construção de significado: um processo semiótico; e a forma prototípica da semiótica humana é a linguagem” (p. 93). Assim, o autor investigou a relação recíproca entre a linguagem e a cultura, concebendo a linguagem como semiótica social, compreendida no bojo de um contexto sociocultural.

Vygotski e a Educação Especial: analisando as raízes sociais da dificuldade

Nos estudos teóricos e empíricos de Vygotski (1983), a defectologia¹ sempre ocupou um lugar importante. Sua obra revela o empenho na criação de uma psicologia e

¹ Os principais artigos de Vygotski sobre a Educação Especial foram reunidos em um livro intitulado Fundamentos de Defectologia, que integra o volume V da coleção Obras Escogidas (1982). O autor utiliza, nesses textos, termos como anormalidade, defeito, retardo, criança difícil, entre outros. Atualmente essa terminologia é evitada por ser concebida como estigmatizante.

uma defectologia autenticamente científicas, mediante a instituição de uma ciência materialista dialética sobre a criança com necessidades educativas especiais. No decorrer da sua trajetória, dedicou-se à compreensão da personalidade da criança com atraso mental, dirigindo cursos a professores sobre os problemas de ensino relativos a esse alunado. Contrariando as teorias vigentes sobre o desenvolvimento psíquico da criança com atraso mental (concepções puramente quantitativas²), Vygotski julgava imprescindível conhecer a essência da patologia, analisando tanto a gênese dos defeitos primários quanto o desenvolvimento de sintomas secundários. Por defeitos primários, o autor compreendia as lesões orgânicas ou cerebrais, que podem vir a afetar o processo de desenvolvimento da criança com alguma deficiência. Os sintomas secundários (sentimento de inferioridade, etc.), por sua vez, referiam-se ao desenvolvimento desses indivíduos a partir das relações sociais, quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta. Isso significa que a deficiência primária pode ou não transformar-se em secundária.

Seus primeiros trabalhos sobre defectologia foram publicados em 1924, época em que desenvolveu atividades científicas no Instituto de Psicologia, simultâneas ao trabalho no Comissariado do Povo de Instrução Pública (CPIP), com a educação de crianças deficientes. Posteriormente, nos anos de 1925-1926, organizou um laboratório de psicologia da infância “anormal” em Moscou, no qual exerceu a função de diretor científico durante os últimos dias de sua vida.

O problema da defectologia, proposto por Vygotski, era evitar o empirismo eclético e superficial, assim como a visão hospitalar medicamentosa, dando lugar a uma pedagogia positiva, que busca subsídios no materialismo dialético. Deste modo, sustentava que as peculiaridades da criança difícil deveriam ser analisadas não de modo estático, como uma soma de seus defeitos, mas de modo dinâmico. Um dos maiores desafios, para Vygotski (1983), era vincular a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social. O autor censurava a organização da escola especial que, a seu ver, estava voltada à assistência social. Para ele, a escola especial era concebida como um estreito círculo de coletividade, que enclausura o educando, criando “um micromundo separado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não o introduz na autêntica vida” (p. 59, tradução nossa).

² “Na defectologia começou-se antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, p. 11).

Assim, Vygotski (1983) criticou a forma como se organizava a ação pedagógica para crianças com alguma deficiência. Argumentava ele que a escola, ao considerar que o aluno, em decorrência da deficiência, não tem potencial para desenvolver as capacidades de compreensão e abstração, termina por adaptar-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras, em detrimento das funções cognitivas. Foi com base nessas premissas que Vygotski desenvolveu seus estudos na área da Educação Especial, partindo do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança dita normal. Para ele, no processo de desenvolvimento, as regularidades orgânicas serão substituídas e/ou transformadas pela formação de novas funções. Seu argumento é de que o que é orgânico e tido como causa do distúrbio não deixará de existir, mas será ultrapassado por funções qualitativamente diferentes, que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Essas novas funções constituirão o plano da atividade interna do sujeito. Vale salientar que, embora concebesse as leis do desenvolvimento como iguais para todas as crianças, Vygotski argumentava que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência. Dessa maneira, a criança limitada por uma deficiência não é vista como uma criança menos desenvolvida, mas sim como uma criança que se desenvolve de maneira diferente. De acordo com Vygotski (1983)

[...] assim, a criança maior se diferencia da menor, como também o adulto da criança ou a criança normal da deficiente não somente por uma memória mais desenvolvida, senão pelo fato de que memoriza *de outra maneira*, de um modo distinto, com outros procedimentos, e utiliza sua memória em grau diferente (p. 30, grifos do autor).

A teoria de desenvolvimento psíquico elaborada por Vygotski propunha que o destino da criança anormal, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial. Seus achados reiteram a convicção de que tanto na normalidade quanto na patologia, a influência social e, especialmente, a pedagógica, assumem papel essencial na formação dos processos psíquicos superiores. Nesta perspectiva, Vygotski argumentou que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, etc.), assim como do caráter e da conduta, dependem fundamentalmente do meio social, mediante as condições de educação e ensino da

criança, do meio cultural e cotidiano, das formas e modos de atividade. O autor refere que, desde os primeiros dias de vida, quando a família percebe o defeito da criança, atribui-lhe certa posição social especial e sua relação com o mundo circundante começa a fluir por uma causa distinta daquela da criança normal. Por conceber a defectologia como produção social, o autor alerta que

[...] está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] (p. 82).

Esse entendimento revela o cerne de sua teoria, ao conceber que a cegueira, surdez ou debilidade mental em si (deficiência primária), não fazem a criança deficiente, mas sim as condições sociais que a cercam (deficiência secundária). Para Vygotski, a educação social vencerá a defectividade, a partir da implantação de um projeto de ensino e educação compartilhado e único.

Estamos habituados à idéia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grandioso experimento cultural que demonstrou que se pode ler com os dedos e falar com a mão, descobre diante de nós toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, essas formas da educação conseguem superar com êxito o mais importante, a saber: inculcar na criança surda-muda e na cega a linguagem e a escrita no sentido próprio das palavras (p. 186).

Compreendendo a Deficiência Mental a partir da matriz sócio-histórico-cultural

Vygotski refere que, na pedagogia especial, o conceito de atraso mental é o mais indefinido e difícil, devido à inexistência de critérios científicos mais ou menos exatos para reconhecer o verdadeiro caráter e grau do atraso. De acordo com o autor, atribui-se a denominação de atraso mental àquele grupo de crianças que, em comparação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo da maioria dos alunos. Além disso, Vygotski enfatiza a complexidade da composição do grupo de crianças com atraso mental, pois a natureza e as causas desse atraso podem ser imensamente diversas. Em todo caso, argumenta que seria possível diferenciar dois

tipos de atraso: o atraso como consequência de alguma enfermidade e o atraso como resultado de um defeito orgânico. Para Vygotski, com exceção dos casos em que há enfermidades, os atrasos mentais na infância devem ser vistos como desenvolvimento incompleto e nada mais. “O estigma de imbecil ou de deficiente a coloca em condições sociais totalmente novas e todo o seu desenvolvimento transcorre já em uma direção completamente nova” (VYGOTSKI, 1983, p. 93). Destarte, argumentava que a educação dessas crianças apresenta maiores dificuldades que a dos cegos e surdos, sendo necessário modificar qualitativamente o próprio conteúdo da instrução. Além disso, discorria acerca da necessidade de se levar em conta os aspectos positivos da personalidade da criança, que revelam os complexos caminhos de seu desenvolvimento e não as suas características negativas.

Ao falar sobre os problemas especiais de crianças com Deficiência Mental, Vygotski reiterou a concepção de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pela via do desenvolvimento cultural da criança, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Em relação à filogênese – desenvolvimento da espécie – diz o autor que é aceita a premissa de que as funções psíquicas superiores se formaram durante o período histórico do desenvolvimento da humanidade e devem sua origem a seu desenvolvimento histórico com ser social. No que se refere à ontogênese – desenvolvimento do indivíduo – as investigações também revelam que a organização e estruturação das formas complexas da atividade psíquica ocorrem, mediante sua interação e colaboração com o meio social circundante. Essa idéia reforça o ponto de vista de que o comportamento coletivo da criança, além de ativar suas funções psicológicas, dá origem a novas formas de conduta. Desse modo, a coletividade é concebida como fonte de desenvolvimento dos processos mentais superiores, que vão do exterior ao interior. “Assim como a linguagem serve de base ao desenvolvimento, a forma exterior da colaboração coletiva é a precursora do desenvolvimento de toda uma série de funções internas” (1983, p. 140). Cada função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento da conduta: primeiro, como conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, de maneira interpsicológica; segundo, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, de maneira intrapsicológica.

Mencionando os estudos de Eliasberg, Vygotski abordou a temática da abstração em crianças mentalmente atrasadas, polêmica que se perpetua até os dias

atuais. Segundo Eliasberg, ao operar exclusivamente com representações concretas e visual diretas, reprimimos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato. O fato de a criança com atraso chegar à escola apresentando dificuldades no pensamento abstrato, transfere à instituição a importante tarefa de tentar desenvolver essa capacidade de todas as maneiras possíveis. Com vistas a estimular o desenvolvimento das funções superiores de atenção e pensamento na criança com atraso mental, faz-se necessário criar um “sistema de caminhos de rodeio do desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos encontram-se bloqueados em consequência do defeito” (1983, p. 188, tradução nossa). Vygotski relatou que, durante muito tempo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi considerado inacessível à criança anormal e todas as aspirações pedagógicas voltavam-se ao avanço dos processos elementares, inferiores. A insuficiência teórica dessa tese foi denunciada por Vygotski. A partir de suas investigações, o autor demonstrou que os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes da estrutura das influências externas, do desenvolvimento social sobre a criança. Já o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como foi recém comentado, emerge a partir da atividade coletiva da criança, dependendo, portanto, dos fatores externos. Por conseguinte, o desenvolvimento incompleto dessas funções é concebido como fruto do afastamento da coletividade ou da dificuldade de adaptação social.

Ainda em relação à coletividade de crianças com atraso mental, Vygotski, mencionando as observações de V. S. Krasusski, criticou um dos procedimentos tradicionais da nossa prática pedagógica, o de compor os grupos escolares conforme o nível de desenvolvimento mental. Esse tipo de ação é praticada por supor que as crianças com o mesmo nível de atraso formam as melhores coletividades. Vygotski menciona que Krasusski alega exatamente o oposto, explicando que as coletividades compostas por crianças com diferentes níveis de atraso (ou de desenvolvimento) são as mais desejáveis, já que na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O seu argumento é de que ocorrem ganhos para ambas as crianças. A criança intelectualmente mais dotada tem a oportunidade de manifestar sua atividade social em relação a menos dotada, enquanto que essa última, por sua vez, absorve da comunicação social com a mais ativa aquilo que lhe resulta inacessível. Vygotski reforçou essa idéia dizendo que a diferença de níveis intelectuais é uma importante condição da atividade coletiva. Para tanto, cita uma notável expressão de Feuerbach, que segundo Vygotski poderia ser

tomada como epígrafe para a teoria sobre o desenvolvimento da criança anormal, “o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois”. Vygotski, sobre isso, assim se expressa: “o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível no plano do desenvolvimento social” (p. 247).

Como vimos anteriormente, Vygotski criticou a prática educacional voltada à criança com atraso mental, por seu caráter pessimista acerca do potencial de aprendizagem desses sujeitos. Seguindo a influência dessa visão, surgiram tendências minimalistas, que reduziram ao máximo os objetivos educativos voltados a essas crianças, acarretando a diminuição das exigências a elas feitas (baixo investimento pedagógico). O ideal educacional voltava-se ao cumprimento automático de hábitos úteis, não havendo preocupação com o conteúdo a ser ensinado. Para Vygotski, era necessário inverter essa lógica, a partir da adoção de um enfoque qualitativo, que examinasse as particularidades da criança difícil de maneira dinâmica e não estática, como a mera soma de seus defeitos, de suas insuficiências. Assim, concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças e não em seus defeitos, manifestando a necessidade da análise genética do sistema. Seus estudos revelaram a possibilidade do desenvolvimento e da compensação do defeito mental e sensorial, não por meio do adestramento das funções elementares, mas a partir do aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores. Revelaram, ainda, que o ensino adequadamente organizado seria capaz de modificar, nas crianças anormais, a manifestação do defeito, superando e prevenindo as possíveis conseqüências secundárias além de desenvolver as funções psíquicas superiores.

Aspectos metodológicos

As atividades de formação dos estudantes/docentes tiveram início em Maio de 2007 e ocorrem semanalmente, a partir de encontros que articulam momentos teóricos e práticos, alicerçados no trabalho colaborativo. Neste espaço são assistidos filmes e documentários, bem como discutidos textos e artigos que versam sobre as seguintes temáticas: histórico da trajetória das PNEEs; caracterização das deficiências; adaptações curriculares e alternativas didático-metodológicas para o ensino de PNEEs – área da Deficiência Mental; planejamento: plano de ensino e plano de aula e trabalho colaborativo.

A intervenção prevê a seleção de textos (por parte da orientadora) e a leitura prévia (por parte dos alunos), para posterior discussão e sistematização (súmula das idéias principais e possíveis conexões com atividades empíricas e/ou práticas de outras áreas/disciplinas que o texto propiciou aos alunos), a partir do referencial teórico de Vygotsky e seus colaboradores. Além disso, prevê o planejamento das aulas que ministrarão aos alunos com NEEs, como um ato coletivo, discutido e construído no grupo. As aulas de Espanhol (atividades práticas) tiveram início no dia 16 de maio de 2007 e vem sendo sistematicamente discutidas e repensadas pelo grupo. Com vistas a melhor assessorar os alunos com NEEs, foi elaborada uma ficha de acompanhamento pedagógico, preenchida pelos estudantes/docentes ao findar de cada encontro. Essa ficha funciona como uma espécie de “bússola”, que orienta e direciona as atividades subseqüentes. Vale salientar que as aulas são ministradas em dupla, pelos acadêmicos do Curso de Espanhol, totalizando 2 horas/aulas semanais, com duração de 1 hora e 30 minutos cada.

Com o intuito de avaliar os efeitos da atividade formativa, serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta dos dados: anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo, durante toda a intervenção (observações não-estruturadas); observações da prática docente em sala de aula e no ambiente informatizado de aprendizagem, visando perceber a atuação dos acadêmicos como docentes (roteiro semi-estruturado), a ser preenchido pela pesquisadora após cada observação; filmagem das aulas; entrevistas semi-estruturadas com os acadêmicos, que serão gravadas em áudio e transcritas, com o objetivo de apreender as suas percepções a respeito de todo trabalho realizado.

Vale ressaltar que a pesquisadora acompanhará todo o processo de ensino propriamente dito, ora atuando como professora/formadora (discussões teórico-práticas), ora como observadora/pesquisadora (aulas práticas de Espanhol), intervindo após as observações realizadas. Posteriormente será avaliado, também, o efeito da intervenção nos educandos com NEEs, a partir dos trabalhos produzidos pelos alunos, no início e ao final do período da pesquisa, que servirão para indicar se houve evolução no processo de aprendizagem. Para a análise e interpretação dos dados coletados com o intuito de avaliar a intervenção, será utilizado o procedimento de análise temática (MINAYO, 1993). A intervenção realizada será avaliada, visando a propor elementos

tanto para a formação docente nos Cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira, quanto para os currículos da Educação Especial.

Considerações finais

Pretende-se, com esse trabalho, além de alertar para a necessidade do desenvolvimento de práticas inclusivas que sejam forjadas nos centros universitários, reiterar a crença de que todos podem aprender e têm o direito a uma educação que maximize seus potenciais cognitivos. Além disso, a intervenção tem mostrado que é válido investir em formação docente, já que a influência no aprendizado dos alunos é aparente e extremamente relevante. Os resultados iniciais revelam mudanças na postura dos estudantes/docentes, a partir da desmistificação de alguns conceitos relacionados ao ato de aprender e ensinar PNEEs. Tanto as discussões teóricas, alicerçadas no aporte vygotskiano, quanto as atividades empíricas (exercício da docência), pareceram contribuir com essas mudanças. O medo inicial presente em suas falas, decorrente da falta de conhecimento no assunto, deu lugar ao comprometimento e envolvimento com o processo de ensino. Os reflexos do trabalho realizado são perceptíveis, também, no processo de aprendizagem das PNEEs. Talvez por freqüentarem a oficina de trabalhos manuais e estarem afastados de atividades didático-pedagógicas mais sistemáticas, os alunos tiveram certa dificuldade em se adaptar ao novo contexto, que exigia comprometimento e cumprimento das tarefas solicitadas. Passado o período de adaptação, os ganhos cognitivos começaram a aparecer, tais como: maior autonomia, desenvolvimento da auto-estima e interesse em aprender. Além disso, passaram a refletir sobre os seus próprios processos mentais (metacognição), demonstrando voluntariedade e controle, pressupostos centrais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores (VYGOTSKY). Esperamos que este artigo possa colaborar com os profissionais da educação que se abrem rumo a essa nova realidade – proposta de educação inclusiva – e que vêm na formação docente, a partir da inclusão de disciplinas desta área nos currículos dos Cursos de Licenciaturas, um dos caminhos possíveis para uma educação efetiva.

Referências:

BAPTISTA, C. R. **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações.** V Seminário de pesquisa em Educação Especial. 19 à 21 de junho de 1996. In <http://www.regra.com.br/educação>

Brasil, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** MEC/SEESP, Brasília, 1994.

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

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldades no aprender:** um outro modo de olhar. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

DAMIANI, M. F. SALENGUE, M. C. S., SOUZA, M. da G. et al. Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em um outro). **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)** – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.

JANUZZI, Gilberta de Martins. **A educação do deficiente no Brasil.** Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papirus, 2001.

MORAIS, M. M. & VALENTE, M. O. **Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa.** Revista de Educação, 2(1), 35-36.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas: Papirus, 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural de deficiente mental.** Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, C. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), p. 109-116.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro, DP& A, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos.** RJ: WVA, 1997.

SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação e exclusão.** 4.ed. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** 6º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

_____ **Obras Escogidas.** Tomo 2 Madri, Visor, 1993.

_____ **Obras Escogidas.** Tomo 3 Madri, Visor, 1995.

_____ **Obras Escogidas.** Tomo 4 Madri, Visor, 1996.

_____ **Obras Escogidas.** Tomo 5 Madri, Visor, 1997.