

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de minha dissertação de mestrado, que estudou a contribuição das teorias cognitivas mais amplamente difundidas nos últimos 10 ou 20 anos – ou seja, as teorias piagetiana e sociohistórica – à escolarização do deficiente mental, quando incorporadas pelas propostas curriculares e orientações metodológicas organizadas no período de 1970 a 1992. Como conteúdo desse estudo, foram destacados os procedimentos didáticos “especiais” e, como exemplificação destes, o jogo.

Considerando os limites deste texto, aqui é explorado apenas um aspecto da referida pesquisa, qual seja, os procedimentos didáticos “especiais”, ainda mantendo a interlocução com as teorias cognitivas. Tal interlocução inicialmente se apóia em uma retrospectiva dos estudos acerca da didática, procurando retratar sua pouca incidência sobre as práticas em Educação Especial para, em seguida, analisar na literatura especializada a incorporação dessas teorias por esses procedimentos.

A didática, como objeto de estudos, ou como orientação de práticas escolares, teve seu campo influenciado, segundo análises da área fomentadas a partir da década de 80, por duas proposições de caráter prático: de um lado, privilegiadora de temas como conteúdo, objetivos, recursos, avaliação, desvinculada das condições socioeconômicas e políticas em que se dá e que condicionam a aprendizagem; e de outro, em seu aspecto técnico, ação intencional, sistemática, organizadora das condições que conduzem a aprendizagem.

Sendo assim, a didática seria o instrumento através do qual o professor estaria possuidor dos mecanismos necessários para realizar com maior ou menor ordenação o processo de aprendizagem de acordo com fins já delineados. Essa identificação trouxe à tona questões específicas quanto à identidade da didática, bem como seu objeto, conteúdo e objetivos, o estabelecimento de relações com outros campos, sua cientificidade e neutralidade, fundamentando o processo de construção e reconstrução dos seus paradigmas, desencadeado pelo Movimento de Revisão Crítica da Didática (cf. OLIVEIRA, 1993, p. 13).

Esse movimento deu início à construção de diferentes versões da didática progressista (*didática crítico-social dos conteúdos, do ensino como uma totalidade concreta etc.*) e, a despeito das possíveis diferenças substantivas entre elas, todas possuíam em comum o ideal de se construir o saber teórico-prático no campo da didática a partir de estudos e pesquisas que tivessem, como centro, o ensino enquanto prática social.

Candau (1993, pp. 11-22), uma das expoentes desse movimento, ao analisar como objeto de estudo da didática o processo ensino-aprendizagem, aloca como compromisso desta a articulação da prática pedagógica concreta às suas dimensões técnicas e humanas, na perspectiva de transformação social.

Essa focalização no processo ensino-aprendizagem distancia a didática dos aspectos meramente práticos ou técnicos circundantes de tal processo, que, segundo ela, deviam dar lugar a uma análise sobre as experiências concretas, abordando continuamente a relação teoria/prática. Assim, parece expressar o inter-relacionamento

mantido com outras áreas do conhecimento, sendo considerada uma síntese estruturada de medidas que desembocam em conhecimentos psicológicos e em ordens lógicas que, se operacionalizadas a contento, deveriam atingir os fins fixados e, enquanto técnica, intervir na condução de determinadas fases do processo de aprendizagem de maneira eficiente e econômica.

Dentro disso, Oliveira aponta que, do ponto de vista da pesquisa no campo da didática, a abordagem do ensino na perspectiva do processo de aprendizagem

(...) defende a posição de que a investigação didática tem basicamente o objetivo de fazer avançar o saber tecnológico no campo, de forma a se proverem respostas do tipo: qual é o melhor método para se ensinar algo? O que acontece com a aprendizagem do aluno numa situação x de ensino ou de não-ensino? Como desenvolver uma dinâmica de sala de aula que favoreça a aprendizagem, ou a construção do conhecimento pelo aluno? (OLIVEIRA, 1995, p. 36)

A didática já não seria entendida exclusivamente pela ordem técnica, cujo objetivo é o de rever o instrumental necessário aplicável à margem dos objetivos e à estrutura do sistema educativo. A didática implicaria, portanto, uma combinação do nível teórico, do instrumental de análise e da elaboração dos problemas de seu âmbito, o que consubstancia uma inter-relação permanente entre a indagação teórica e a prática educativa.

Para Pernambuco, ter como objeto uma prática significa

estar trabalhando as mediações entre as proposições oriundas de diferentes conhecimentos científicos que intervêm sobre a situação concreta que se estuda. Ao mesmo tempo, a partir dessa interação com o fazer, novas questões são colocadas, novos conhecimentos e novas organizações de antigos conhecimentos se tornam necessários. (PERNAMBUCO, 1994, p. 92)

Essa ênfase no papel dos conteúdos e na prática cotidiana da escola faz a didática se identificar com a decorrência metodológica do ato educativo, devendo assumir as características de um saber-fazer significativo, desligado do fazer-mecânico que tem delineado o seu conteúdo nos manuais e na prática escolares, e, conseqüentemente, concorrer para a melhoria do contexto socioeducacional.

Libâneo, ao fundamentar a pedagogia crítico-social dos conteúdos, realiza o desnovelamento de algumas idéias-chave (mediação, historicidade, prática social, transmissão/assimilação de conteúdos), apreendendo suas implicações pedagógico-didáticas, afirmando que:

Teoria e prática, pedagogia e didática são momentos inseparáveis na atividade transformadora da prática social, enriquecendo-se mutuamente à medida que a prática educativa concreta é questionada e mo-

dificada em decorrência das exigências de situações pedagógicas que ocorrem em circunstâncias históricas determinadas. (LIBÂNEO, 1995, p. 138)

Nesse sentido, o conteúdo do campo da didática parece buscar sua definição na construção de categorias que expliquem a realidade da prática pedagógica, orientando-a para a consideração das relações entre a sala de aula e o sistema social. Em uma tentativa de conceituação, a didática pode ser considerada um campo disciplinar circundado pela prática pedagógica escolar, que faz uso dos conhecimentos, das ciências que lhe servem de base para a organização e compreensão das situações de ensino-aprendizagem e do saber docente.

Essa “entrada” sucinta na discussão sobre a didática, no tocante ao objeto deste estudo, se justifica pelo diferenciado desenvolvimento que teve na Educação Especial, atrelado ao pressuposto das *didáticas especiais*, difundido na década de 70, em contraposição à *didática geral*.

A didática especial aparece como uma prática docente específica de determinado conteúdo de ensino, e sua necessidade, segundo Boulos, “se afirma, já que cada matéria e cada nível escolar apresentam as suas ‘peculiaridades próprias’ e seus ‘problemas concretos’” (*apud* WARDE, 1992, p. 50). No caso específico do ensino especial oferecido às pessoas deficientes, tido como peculiar pelo seu campo de atuação, sua relação com essa didática especial é imediata.

Aqui, é necessário abrir parênteses para explicitar, portanto, qual didática especial está se falando neste texto. Existe uma situação bastante conhecida na adaptação curricular: a organização de estratégias e procedimentos que, segundo grande parte da literatura especializada e de propostas de ação pedagógica, têm o objetivo de assegurar que o processo de ensino e aprendizado do deficiente mental ocorra com qualidade, considerando-se suas limitações.

Essa situação, tal qual a do ensino comum, se apóia em idéias, concepções advindas da Psicologia, que dão a tônica da escolarização do deficiente mental, ou seja, a absolutização de teorias, em geral cognitivas, captando-as como capazes de explicar e resolver todos os problemas que a prática pedagógica apresenta. Fato este que denota sua inserção no já delineado processo de construção e reconstrução da identidade da didática. Na maioria desses casos, essa postura tem proporcionado leitura superficial e redutora dessas teorias que, ainda que retenham somente algumas características de seus postulados teóricos, se transformam simplificada e em procedimentos.

De fato, na análise dos materiais que compuseram o universo desta pesquisa, há uma aceitabilidade generalizada quanto à questão de um procedimento diferenciado. E situações como essas evidenciam a importância dos fatores pedagógicos desligarem-se da discussão sobre qual técnica ou estratégia é indicada, mas sim preocuparem-se com o fato de que, com frequência, se está submetendo o sujeito a um tipo de aprendizado que pode não ser significativo, ao se considerar a dinâmica das relações sociais estabelecidas. Não se deve deixar de considerar é que, apesar do nú-

mero relativamente grande de técnicas, procedimentos e materiais didáticos que continuam a ser idealizados e sobejamente utilizados na educação do deficiente mental, em sua maioria estas pessoas continuam permanecendo em níveis inferiores dessa escolarização.

Tal propriedade do ensino dos deficientes mentais, ou seja, a consideração da adequação das propostas pedagógicas às reais condições da clientela, delineia um processo pedagógico que parece estar preocupado com as necessidades, interesses e limitações individuais que, apoiadas em fundamentos científicos, originários basicamente da Psicologia, promove a organização dos procedimentos didáticos especiais.

Kirk e Gallagher comungam desta idéia de diferenciação apenas nos procedimentos, já que o conteúdo deve ser semelhante ao da escola comum:

O conteúdo do currículo para crianças deficientes mentais é semelhante ao da escola elementar. Inclui leitura, escrita, linguagem, aritmética, ciências, estética, educação física, recreação e tópicos afins, que levam à adaptação pessoal e social e à competência ocupacional. No entanto, são necessárias modificações no processo educacional e curricular para que este se ajuste às características de aprendizado mais lento e de menor pensamento abstrato do deficiente. (KIRK & GALLAGHER, 1991, p. 151)

Da mesma forma, para Cruickshank e Johnson os métodos de instrução usados com as crianças retardadas mentais devem ser organizados etapa por etapa. Isso é muito mais importante para tais crianças do que para os normais, por possuírem ritmo mais lento de desenvolvimento, implicando a necessidade de atenção e planejamento especiais para assegurar que a instrução seja “altamente organizada e contínua; sem lacunas; de ritmo mais vagaroso do que para crianças normais; apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações; e proporcione maior aplicação das habilidades aprendida” (CRUICKSHANK & JOHNSON, 1979, p. 251).

Dunn vê, nessa adaptação, uma condição imprescindível para um ensino significativo, ao defender que:

Um currículo funcional, entendido como organização de experiências de aprendizagem para cobrir uma certa esfera e seqüência de ação, sendo a primeira ligada diretamente aos tipos de experiência de aprendizagem necessárias para capacitar a criança e, a segunda, dizendo respeito aos procedimentos respaldados pelos diferentes níveis de desenvolvimento dos deficientes mentais. (DUNN, 1977, p. 37)

Com base nesse pressuposto de adaptação de procedimentos didáticos para atender às especificidades do deficiente mental, foram produzidos estudos e propostas pedagógicas em nosso país. Eles expressam, de um lado, um fazer sobre o processo de ensino, com base na visão piagetiana de aprendizagem e desenvolvimento, e, de outro, a procura por um processo de ensino, com base na visão histórico-social

desse, enquanto prática pedagógica social. Nesse sentido, identificar-se-á a seguir as diferentes práticas cunhadas nessas tendências, em primeiro lugar, na perspectiva de analisar as derivações didáticas delas extraídas, a fim de verificar a maneira como foram incorporadas tais teorias cognitivas.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ESPECIAIS E A TEORIA PIAGETIANA

Os procedimentos didáticos respaldados na teoria piagetiana, hegemônicos na educação do deficiente mental, levaram à introdução do apelo à ação efetiva desse aluno, através do movimento e manipulação de objetos, em atividades práticas exercidas sobre a própria realidade ou sua representação, bem como, para o problema da motivação, à busca da conexão entre a atividade escolar, impulsos e interesses dos alunos.

É em Piaget que se tem buscado suporte para a organização dos meios, de modo que o deficiente mental se desenvolva, dentro de suas possibilidades/limitações, através da visualização de que toda e qualquer metodologia se efetua pela provocação da atividade do aluno. Esse suporte tem como fundamento as operações mentais, ou seja, uma concepção que subordina a imagem e a intuição à atividade e à operação.

Assim, os procedimentos didáticos derivados de tal teoria, em síntese, enfatizam uma educação centrada no educando, ou seja, adequada ao seu nível de desenvolvimento, e orientada pelos processos autônomos e espontâneos de desenvolvimento e aprendizagem; a primazia da atividade, isto é, a atuação direta da criança sobre o mundo; a aprendizagem tendo como eixo condutor o desenvolvimento de capacidades formais, operativas, e não somente a transmissão de conteúdos.

O que destaca esses procedimentos didáticos de outros é, sobretudo, a dupla finalidade do processo, qual seja, fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor. Segundo as sugestões metodológicas para o ensino de deficientes mentais educáveis, organizadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo, os fins educacionais visados “levam em conta a necessidade de se adequar as técnicas educativas às estruturas mentais características de cada fase de desenvolvimento e às necessidades e interesses que lhe são peculiares” (1992, p. 64).

Ao definir a ação pedagógica a partir de procedimentos didático-pedagógicos diferenciados, na medida em que estes são definidores de tal ensino, o mínimo colocado como condição para sua operacionalização seria a adequação às fases de desenvolvimento, o que parece estar alinhado a algumas reconhecidas peculiaridades desse processo, tais como o ritmo mais lento de desenvolvimento do aluno, portanto, baseado em uma seqüência lógica de habilidades e conceitos.

Mantoan, ao desenvolver o Prodem (Programa de Desenvolvimento do Deficiente Mental), preconiza procedimentos didáticos aliados aos fundamentos da teoria cognitiva que lhe dá suporte, a partir de uma adaptação do Proepre (Programa de Educação Pré-escolar), de autoria da profa. dra. Orly Z. Mantovani: “Fundamentado

na teoria piagetiana, reflete em seus procedimentos educacionais, bem como na atitude de seus professores, a concepção de que conhecer é compreender, compreender é recriar e de que o educador não é aquele que ensina, mas que cria situações para que a criança descubra, por si mesma, o conhecimento” (MANTOAN, 1986, p. 1).

Os princípios pedagógicos que orientam esse programa explicitam a necessidade de procedimentos didáticos diferenciados, em formulações, tais como:

Cabe ao professor respeitar a atividade espontânea do aluno e trabalhar, com o mesmo, a partir dos objetivos que o próprio aluno definiu, contrapondo-se a uma visão do ato educativo tido como “tradicional”, onde o professor não apresentava-se como um desafiador, um estimulador, e sim como direcionador; as atividades devem ser elaboradas de modo a respeitar a ordem seqüencial de construção das estruturas da inteligência, de modo a provocar problemas e desafiar o pensamento da criança e, conseqüentemente, gerar conflitos cognitivos; a ação sobre os objetos e as interações sociais são estratégias indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil. (MANTOAN, 1986, pp. 24-25)

Essa diferenciação dos procedimentos didáticos – explicitada através da conversação livre com os alunos, acompanhando seu raciocínio, sem cortá-lo por perguntas fixas, estandardizadas, impondo-se outras direções aos seus pensamentos, que não as que eles próprios podem e quer chegar – é o que concorre para a modificação instrumental do ensino para o deficiente mental.

A noção retirada dessa afirmação sugere uma individualização da educação dos deficientes mentais, na qual parece residir respostas às necessidades particulares, ressaltando que procedimentos dessa natureza não se destinam a compensar pontos fracos, preencher lacunas, mas sim a considerar suas relações com o conjunto.

O princípio da individualização do ensino não é específico para os deficientes mentais pois, nessa ótica, o respeito às diferenças individuais deve ser preocupação dos educadores em geral. Entretanto, a Educação Especial parece abarcar de forma praticamente exclusiva tal princípio, no que tange à forma como as experiências de aprendizagem precisam ser apresentadas. Segundo Fonseca (1991, p. 88), a individualização, como processo de integração, reúne simultaneamente novas atitudes, novos processos de instrução e novos processos de interação e reforço. Novos processos de instrução, porque se deve levar em conta a apresentação dos estímulos e a modelação da informação que se deseja ver tratada e transformada pelo educando.

Os diversos fatores que influenciam a aprendizagem e a adaptação, bem como a variedade de crianças mentalmente retardadas, mostram a necessidade de haver diferentes procedimentos e metodologias para satisfazer suas necessidades, no dizer de Erickson (*apud* MAZZOTTA, 1982, p. 58), sobre os aspectos básicos para a organização curricular.

A ação educativa que reflete essa visão utiliza os meios indiretos para encorajar a criança ao desenvolvimento próprio de seu raciocínio, estimulando as potencialidades existentes nessa criança. A escolha de um melhor procedimento é dependente, portanto, de análises que consideram, entre outras, uma verificação daquilo que o aluno já é capaz de realizar, da ausência ou presença de pré-requisitos para futuras aprendizagens, de comportamentos inadequados e seus determinantes e, preferencialmente, dos seus interesses.

Nesse sentido, o que determina a utilidade e eficiência destes procedimentos é a sua adequação à realidade, isto é, se atendem ou não as características de elaboração do aluno. Assim, o que de certo modo parece dimensionar a extensão da aprendizagem e, portanto, das reformulações operacionais que se fazem necessárias é a consideração de que, entre o processo e o produto, a ênfase deveria recair sobre o primeiro, na medida em que o que importa é a atenção dada à criança, à sua liberdade e atividade.

Evidencia-se, assim, o desenvolvimento de uma verdadeira engenharia de manipulação de tarefas, das mais fáceis às mais complexas: conhecimento de cada criança, entendimento de suas peculiaridades intra-individuais, compreensão dos seus pontos fortes e fracos; ou seja, na convicção das diferenças, a exigência de uma prática diferenciada e o ensino individualizado se colocam para o professor como condição intrínseca de sua prática.

Na *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis* do Centro Nacional de Educação Especial, a identificação do deficiente mental como alguém com inabilidade para o aproveitamento dos programas da escola enfatiza a necessidade de tais programas sofrerem alterações em sua didática, entendida como o modo pelo qual as atividades são propostas. Para tanto, assinala que:

O ato intelectual da criança deficiente mental, em suas formas básicas, parece ter, de um modo geral, a mesma natureza do ato intelectual de uma criança normal. A diferença está no campo ser menos vasto para o deficiente mental, em confronto com uma criança normal da mesma idade cronológica. Outra diferença está em que o deficiente mental tem uma certa rigidez nas estruturas, com reduzidas possibilidades de modificações dos sistemas de pensamento e adaptação a situações novas. (BRASIL/MEC/Cenesp, 1979, v. 1, p. 15)

Esse pressuposto, além de fundamentar os procedimentos didáticos diferenciados, coloca-os em consonância com as características da aprendizagem do deficiente mental, identificadas como: maior lentidão, limitação maior no âmbito do conhecimento, menor capacidade retentiva, esquecimento e dificuldade de fazer transferências de aprendizagem.

Para tanto, sua execução deve oferecer uma seqüência gradual de dificuldades, de modo a não se perder nenhuma etapa e a criar situações vivenciadas, com a possibilidade de manipulação, observação e experimentação no plano con-

creto e, principalmente, prático, bem como do trabalho através de temas centralizadores.

Com isso, desenha-se o terreno do modelo educacional, baseado na intervenção sobre os problemas de comportamento e/ou aprendizagem, através da descoberta de procedimentos mais adequados à singularização do desvio em relação à “normalidade”. Portanto, é nessa perspectiva que a educação dos grupos especiais se beneficia dos fundamentos teóricos que analisam o binômio desenvolvimento/aprendizagem, em contribuição direta da Psicologia.

Dessa forma, todo procedimento deveria estar orientado para os níveis de desenvolvimento já completados, influenciados pelos fatores genéticos e ambientais, e delineados em um diagnóstico que melhor explicasse o quadro desse desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ESPECIAIS E A TEORIA SOCIOHISTÓRICA

Com a entrada das premissas teóricas que enfatizam a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, sua recorrência para a Educação Especial parece abrir novas perspectivas para os procedimentos ditos especiais. A necessidade de compreender qualquer fenômeno de aprendizagem em sua estreita ligação com o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias implica a consideração do intercâmbio entre a informação genética e o contato com as circunstâncias reais de um meio historicamente construído.

A idéia fundamental desse postulado é o desenvolvimento encontrar-se sempre mediatizado pelas determinações culturais; assim, encontra-se vinculado a uma incorporação mais ou menos criativa da cultura de seu meio, sendo esta, portanto, a premissa básica que orienta a instrução, ou seja, os procedimentos didáticos para introduzir a criança no mundo educativo.

Sanfelice, em artigo que defende a escola pública e gratuita para todos, inclusive para os deficientes mentais, enfatiza a necessidade de uma ação pedagógica distinta como ponto de partida para todo processo educativo: “Diferentes procedimentos, portanto, no início da ação pedagógica, mas que tanto quanto possível estariam destinados a levar, ao longo do processo pedagógico, a resultados de aprendizagem semelhantes e próximos entre si” (SANFELICE, 1989, p. 31).

Nesse entendimento, a ação pedagógica não pode ser prevista somente por condicionantes de ordem intrínseca que esgotam as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa está inserida em um contexto social no qual deveria ocorrer a democratização dos conhecimentos construídos. Em se tratando de uma ação que, como tendência, tem se apresentado como especial – por revelar a contradição entre o procedimento metodológico de ensino e o processo social em que está mergulhada –, essa teoria opera a recontextualização dos procedimentos didáticos “especiais”, ao propor um modelo de aprendizagem “orientado” e em colaboração, baseado na interação simbólica com os “outros” e com o meio.

A atividade entendida como a participação em processos coletivos, de en-

contro de respostas grupais, de troca de idéias e representações, de ajuda na aprendizagem, torna-se o motor do desenvolvimento do sujeito. São centrais, nessa posição teórica, dois aspectos que vão circundar e influenciar o ato educativo em qualquer espécie de ensino, quer seja especial ou não: a dimensão discursiva – mediação pela palavra – e a pedagógica – mediação pelo outro –, formas estas que marcam a atividade mental do sujeito.

A consideração do ato educativo como, primeiramente, um ato intersubjetivo e, posteriormente, intra-subjetivo, através do qual cada sujeito se apropria do conhecimento socialmente construído poderia provocar um profundo questionamento das ações que se pretendem diferenciadas, tendo como parâmetro a primazia do sujeito, que traz consigo determinações socioculturais. Nesse processo, a educação dos deficientes mentais seria redimensionada a partir da premissa de que as funções psicológicas, tão evidenciadas, emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos.

Nesse sentido, Góes indica que a gênese social do desenvolvimento psicológico tem muito mais a contribuir para que o estudo do comportamento não se confine a

privilegiar a seqüência de procedimentos que geram a mudança, num paradigma de sujeito passivo, nem estudar a seqüência de modos de ação do sujeito, num paradigma de sujeito apenas ativo. É focalizar, num dado momento, a relação entre o nível de capacidade do sujeito e as ações entre sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias; é buscar identificar se e como novos recursos de mediação emergem; é discernir os aspectos fenotípicos e genotípicos da ação, de modo que trace o deslocamento das formas superiores de mediação e evidenciar a complexificação do funcionamento interno. (GÓES, 1991, p. 23)

Assim, no que diz respeito aos procedimentos organizados a partir da participação efetiva dos sujeitos num processo de construção sociohistórica, a questão dos procedimentos didáticos especiais no ensino do deficiente mental daria lugar a práticas permeadas pela leitura do desenvolvimento através das nuances qualitativas e interfuncionais dos processos psicológicos superiores em suas dimensões social, pedagógica e biológica.

Algumas iniciativas baseadas nesse novo paradigma começam a tomar forma no campo da Educação Especial e se direcionam para a idéia de uma personalidade cultural que ultrapassa as fronteiras do orgânico. A concepção aqui adotada para o ensino do aluno deficiente mental corresponde à busca da valorização da transmissão do conteúdo histórico-social, do conhecimento socialmente disponível em determinados momentos, traduzindo-se esse conhecimento em práticas discursivas nas quais a linguagem assume papel preponderante.

Com esse objetivo, busca-se a superação das práticas pedagógicas que limi-

tam a Educação Especial a um espaço de segregação, em que um contingente de indivíduos fica privado do direito a igualdade de oportunidades, através da valorização das relações inter e intrapessoais; ou seja, a interação social fundamenta os procedimentos que permitem o diálogo, a cooperação, a troca de informações e experiências, a divisão de tarefas necessários para a produção do conhecimento.

No que concerne às adaptações curriculares, estas são visualizadas no terreno das respostas educativas inadequadas às necessidades dos alunos, referendadas pela análise do funcionamento da vida escolar, em outras palavras, da interação dialógica com as pessoas, objetos e conhecimentos. Essa análise leva à construção de procedimentos que enfatizem a interação professor/aluno, através da apresentação de modelos, oferecimento de pistas, realização conjunta de atividades, nas quais o aluno aprende e transforma seus comportamentos iniciais em comportamentos mais produtivos e facilitadores de novas aprendizagens e desenvolvimento.

Como conseqüência, seria possível observar que os procedimentos didáticos não estariam unicamente à disposição das necessárias adequações curriculares e comportamentais dos alunos deficientes mentais, mas sim que se encontram na base de uma ação pedagógica que prioriza interações sociais e construções cognitivas. Ter-se-iam, dessa maneira, os procedimentos didáticos estabelecidos *na e pela* lógica do contexto escolar, cabendo à própria prática pedagógica estabelecer essa lógica, superando-se o relativismo absoluto da deficiência que determina os critérios que reiteram a diferença.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nesse sentido, duas considerações merecem destaque. A primeira delas diz respeito à apropriação das teorias cognitivas assinaladas na construção dos procedimentos didáticos, que corroboram a hipótese de que o *especial* nesses procedimentos inexistente, pelo menos no plano da produção teórica. Tal inexistência é interpretada neste estudo pela sua indiferenciação com os procedimentos do ensino comum. Significa dizer que os procedimentos didáticos do ensino comum também têm sido informados pelas teorias cognitivas em questão. A segunda refere-se à tentativa de analisar o que está envolvido na elaboração desses procedimentos didáticos ditos *especiais*, além de sua direta relação com o público-alvo. Por tratar-se de um ensino especial destinado a uma população diferenciada, os procedimentos didáticos parecem necessitar caracterizar-se também pela diferença. Isso, no fundo, corresponde a admitir a existência da conversão da diferença, intrínseca a deficiência, em diferença de procederes, seja no sentido de constatá-la – aceitando-a e destacando-a –, seja no de enfatizar sua necessidade. Considerando que o traço característico dessa deficiência está ligado à cognição do indivíduo, a emergência desses procedimentos revela-se controversa, analisando-se a sua elaboração e utilização em relação à própria caracterização da deficiência mental.

O poder que as teorias assumem quando penetram a idealização dos procedimentos didáticos é tanto maior quanto mais coincide com os esforços para deter

a “base científica” que respalda a Educação Especial e, assim, legitimar tal subordinação à questão metodológica. Fica assim enfatizada uma visão estática e reducionista desse alunado, uma vez que são suas diferenças que sustentam o processo de ensino e aprendizagem, deixando em segundo plano os demais aspectos envolvidos na organização desse ensino.

Apesar de todas essas discussões acerca do universo da escolarização do deficiente mental, o que se tem verificado na prática é a baixa produtividade desses chamados *procedimentos didáticos especiais*, na medida em que grande parte desses alunos permanece em níveis inferiores desta escolarização.

Finalmente, a questão que o ensino do deficiente mental deve discutir – a das possibilidades de aprendizagem de sua clientela – tem sido encaminhada pela via dos déficits, da mesma maneira que as avaliações psicológicas a ela relacionadas, o que pode explicar a adoção de procedimentos limitados a adequações aos comportamentos diferenciados. Ao colocar a questão da educação nesses termos, espero estar opondo-me à sua reconhecida especificidade, pois tal idéia socialmente dominante tem dificultado o desvelar consciente da generalização por que passa todo e qualquer indivíduo em situação escolar.

A premissa de que, num dos extremos do processo, encontra-se o aluno-determinado, em outro o aluno-objetivado, livre das imposições naturais de sua deficiência, tem remetido esse ensino a um entendimento singular da relação entre educação e deficiência: quanto maior a negação da diferença, tanto mais o processo de escolarização absorve essa negação em todos os seus elementos.

Esse entendimento não concorre para a desfetichização do especial dos procedimentos didáticos; pelo contrário, leva a considerar tal especificidade relevante em face dos problemas mais abrangentes que absorvem esse ensino. O terreno das práticas pedagógicas em Educação Especial deve produzir conhecimentos que sejam capazes de possibilitar o encontro de suas próprias respostas, não cabendo mais a deficiência ditar parâmetros de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessa perspectiva de leitura, as concepções de procedimentos didáticos “especiais”, de deficiência mental, de ensino e de aprendizagem também seriam modificadas, proporcionando aos alunos deficientes mentais experiências capazes de favorecer o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, alvo principal dessa população. Essas experiências seriam construídas, através da interação professor/aluno, e não mais ditadas pelo prisma reducionista da deficiência, assim como passariam a operar a revisão dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento fundantes no processo de ensino do deficiente mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp. *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis*, 1979.

- CANAU, V.M. A Didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, V.M. (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CRUICKSHANK, W. & JOHNSON, G.O. *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- DUNN, L. *A Educação dos Excepcionais*. Rio de Janeiro: Livro Técnico Científico, 1977.
- FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, (24): 17-24, 1991.
- KIRK, S. & GALLAGHER, J. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1995.
- MANTOAN, M.T.E. *Proedem – Programa de Desenvolvimento do Deficiente Mental*. Bragança Paulista: APAE, 1986.
- MAZZOTTA, M. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. *A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1993.
- _____. Paradigmas e métodos de investigação – os fundamentos epistemológicos da Didática. In: CHAVES, S.M. & TIBALI, E.F.A. (org.). *VII Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da Universidade Federal de Goiás, 1995.
- PERNAMBUCO, M.M.C.A. Didática e Prática de Ensino: aproximações e especificidades. In: CHAVES, S.M. & TIBALI, E.F.A. (org.). *VII Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da Universidade Federal de Goiás, 1995.
- SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos Cedes*, (23): 29-38, 1989.
- SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo. *Sugestões Metodológicas para o Ensino de Deficientes Mentais Educáveis*. 1992.
- WARDE, M.J. O estatuto epistemológico da didática. *Idéias*, (11): 46-58, 1992.