

O PAPEL DA MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS DEFICIENTES MENTAIS, NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Marlei de Fátima Schneider

Este estudo foi realizado tomando como base a perspectiva histórico-cultural e a prática do cotidiano escolar, isto é, a "práxis". Nosso objetivo foi discutir o papel da motivação para o aprendizado da leitura e escrita em crianças deficientes mentais no contexto de sala de aula. Para isso acompanhamos situações de leitura e escrita em classe especial - deficientes mentais, de uma Escola Estadual, usando como atividade modelo a montagem de um livro de história de dois alunos. Percebemos que ao valorizar o que a criança sabe fazer, auxiliando quando necessário ou solicitado, ela consegue superar as suas dificuldades, podendo adquirir novos conhecimentos.

INICIANDO NOSSA CONVERSA...

A prática educativa envolve uma constante busca de procedimentos para desenvolver nos alunos o interesse pelas atividades pedagógicas, fazendo com que adquiram o gosto pela leitura e escrita, envolvendo a produção textual, tanto nos aspectos de coerência como de coesão.

Este estudo visa a refletir sobre o trabalho realizado em uma classe especial - deficientes mentais - e, para tanto, buscamos um aprofundamento da questão teórica sobre o desenvolvimento e aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural vygotskyana que acreditamos ser relevante para entender a postura do professor de classe especial ou mesmo em classe comum.

Vygotsky (1989) dá destaque às condições que o indivíduo possui para, a partir do ambiente em que vive, ter acesso aos "instrumentos físicos e simbólicos" desenvolvidos pelas gerações que o precederam. O instrumento amplia os modos de ação do homem. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza fazendo uso dos instrumentos físicos, transformando-a, o homem atua sobre si próprio através dos instrumentos simbólicos, transformando suas formas de agir. O desenvolvimento do pensamento a partir da experiência da criança, constrói internamente os hábitos culturais de seu grupo e do sistema lingüístico.

Sobre o desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky considera como processos não coincidentes, embora esteja o aprendizado diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, tomando como concepção que o desenvolvimento é a apropriação de formas cada vez mais elaboradas de atividade humana e, ressaltando o papel da educação escolar como ambiente específico para promover o desenvolvimento do aluno. A partir daquilo que a criança já sabe, de sua capacidade de equacionar problemas sem ajuda (desenvolvimento real), poderão ser criadas mais possibilidades de aprendizagem através da elaboração compartilhada, ou seja, o que ela ainda não realiza sozinha, poderá ter condições de realizá-lo sob a orientação dos adultos ou com a colaboração das crianças mais velhas (desenvolvimento proximal). Ao professor cabe provocar avanços na aprendizagem dos alunos que não ocorreriam espontaneamente.

Após essa breve explanação sobre desenvolvimento e aprendizado e as repercussões na escola a partir da teoria histórico-cultural, cabe esclarecer o tema da turbulência. Tentando buscar uma melhor motivação em indivíduos deficientes mentais. Percebemos que nas atividades de ensino orientadas por processos coletivos há, no decorrer das mesmas, maior interesse e motivação. O aluno se predispõe a solicitar e receber auxílio do Outro, ouvindo sua opinião. No texto O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vygotsky (1991) afirma "que quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. (...) Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real." (p 125)

Conforme a opção do professor em relação à teoria do desenvolvimento, torna-se transparente a sua postura e a escolha das atividades que serão propostas para que os alunos aprendam. No nosso caso foi a opção histórico-cultural, coerente com este referencial. A hipótese de que a motivação é fruto das relações intersubjetivas que se estabelecem na sala de aula é baseada na explicação de Werstch (apud ECHEITA e MARTÍN, 1995). Para ele, o adulto e a criança, ao realizarem uma tarefa comum, partem cada um de uma definição diferente da situação, isto é, cada pessoa representa do seu modo o contexto no qual está atuando. Para que haja aprendizagem, é preciso que compartilhem da mesma definição da situação, ou ao menos de uma aproximada. A essa comunicação Werstch usa o

termo intersubjetividade, pois é a consequência do processo de negociação entre ambas as definições, essa nova aquisição já não é de um, nem do outro.

Neste processo de negociação tanto o professor como os pares podem assumir a função de mediador. Echeita e Martín (1995) colocam a relevância da participação dos alunos nas tarefas de aprendizagem; as atitudes e/ou sentimentos que alguns têm a respeito de seus colegas; o autoconceito acadêmico que cada aluno tem de si mesmo e a motivação com que cada um encara as atividades que lhe são propostas são fatores que se relacionam entre si e encadeiam-se com os processos cognoscitivos, que irão medir as possibilidades e o alcance das aprendizagens.

Enfatizamos que o aluno com necessidades especiais pode ser o sujeito do processo de aprendizagem e será papel do professor mediar a interação dos alunos com os objetos de conhecimentos através da socialização.

Segundo Vygotsky, devemos olhar as possibilidades da criança e não apenas as suas dificuldades. "O que temos que buscar são as forças positivas do defeito, dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, construindo assim a auto-estima perdida ou não estabelecida" (PADILHA, 1997, p.33).

A perspectiva que devemos ter na área de educação de crianças com retardo mental severo está baseada na cooperação, na ajuda social de outro ser humano, que num primeiro momento é seu pensamento, sua vontade, sua atividade. A saída está nas relações sociais e de cooperação, através de outros seres humanos. (VYGOTSKY, 1995). Para isso, descrevemos o desenrolar de um processo, a partir da realização de uma atividade em que envolveu os alunos e despertou o seu interesse e a sua motivação.

OLHANDO A PRÁTICA

Tomando como referencial os aspectos teóricos apontados, estamos valorizando o cotidiano que "está impregnado de conteúdo histórico", pois não concebemos nenhuma análise que seja neutra, que não leve em conta os aspectos das relações pessoais, da instituição em si, da sociedade que está incluída e da cultura desta, bem como da situação histórica determinada. (PADILHA, 1997)

Para este estudo foram escolhidos dois alunos da classe especial de deficientes mentais de uma escola da rede Estadual de Ensino do Município de Ribeirão Preto. A escolha dos dois casos aconteceu, principalmente, pela diferença de postura e o tipo de relação que mantinham com a professora e com os colegas desde o início da atividade. Descrevemos aqui resumidamente os dados colhidos dos dois alunos. Para não citar os casos de maneira impessoal (aluno A ou sujeito A) criamos nomes fictícios: Paulo e Joana.

Paulo tem 16 anos, teve meningite aos oito meses, causando hemiplegia dos membros inferior e superior esquerdo. Melhorou bastante com os remédios e fisioterapia (fala da mãe), anda normalmente, embora o membro superior apresente atrofia. Teve convulsões até 11 anos de idade, mesmo com medicação (Tegretol) e que faz uso até hoje. Neste ano completa 5 anos na Classe Especial. Na última avaliação psicológica realizada em outubro/97, em relação ao "nível mental é confirmado seu potencial intelectual correspondente ao nível de deficiência mental leve, educável, com comprometimento maior do que o esperado em função do distúrbio neurológico".

Joana tem 10 anos, nível sócio-econômico baixo, mora com a avó. A mãe teve problemas no parto, indicando pelo relato da avó que Joana teve anóxia, apresentando convulsões após os 10 meses, o que exigiu o uso de medicamento (Gardenal) até os 5 anos de idade. A aluna frequentou o ciclo básico inicial com 8 anos, tendo, segundo a professora, "apresentado fraquíssimo rendimento e dificuldade na coordenação motora e na aprendizagem." Iniciou o atendimento em classe especial a partir de maio. A avaliação psicológica diz que "Joana apresenta rebaixamento intelectual discutível e passível de maiores investigações. (...) Pode vir a superar suas dificuldades de aprendizagem, visto não apresentar comprometimento acentuado, se for atendida com atenção especial, recebendo estímulo e incentivo necessários ao resgate de sua auto-estima e conseqüente desenvolvimento de seu equilíbrio afetivo".

A atividade enfocada - montagem de um livro sobre sua história pessoal - foi realizada por todos os alunos da classe e ensinou que cada criança, conforme seu potencial, montasse seu trabalho, desenhado, ditando o que queria que fosse escrito, escrevendo com apoio ou sozinho para, posteriormente, reescrever seu texto.

Complementamos as informações sobre este cenário dizendo que a professora manteve em sala de aula a postura de incentivar os alunos, proporcionar vivências diversas (grupos na sala, educação física com outras salas, passeios,...); sempre considerando que a partir dessas novas experiências os alunos poderão alcançar níveis mais complexos e abstratos do pensamento. Por isso buscou criar situações de partilha em que ocorressem as trocas entre colegas e, também, com a ajuda do professor para realizar as tarefas daqueles que não conseguiram realizar sozinhos, bem como buscou usar material para consulta como: cartazes de rótulos, números, painéis com sílabas e palavras expostos pela sala, livros,

revistas, etc..

Na sala em que realizamos o estudo percebeu-se desde o início do ano letivo que os alunos não possuíam hábitos de leitura, muitos não conheciam a biblioteca e demonstravam pouco interesse por livros. Incentivamos a frequência à biblioteca, o manuseio de livros, leituras coletivas em sala, interpretação oral, desenhos a partir de frases, descrição de gravuras e completar de histórias.

Na atividade da montagem do livro de histórias, a professora, para esclarecer melhor os objetivos do trabalho, montou seu próprio livro, fazendo na lousa um "rascunho" com desenho e escrita sobre os lugares nos quais morou. Na aula seguinte trouxe o livro já montado, o que despertou, na maioria, a curiosidade em olhar as gravuras e saber o que estava escrito.

Já no primeiro dia, ao comentar sobre a montagem do livro, Joana empolgou-se e queria um caderno para escrever. Paulo, irritado, falou que não iria escrever nada, pois não gostava da escola nem da professora. Após todos iniciarem os seus trabalhos, Paulo pediu um caderno, mas enfatizou que iria só desenhar. Foi sugerido que desenhasse e que depois escreveria, com a professora. Como não tinha escolhido o tema sobre o qual iria escrever, foram feitos alguns questionamentos sobre sua vida: se queria escrever do nascimento até hoje ou quando foi para a escola. Falou que iria desenhar a professora Dilma (professora anterior), rindo ao lembrar de um fato que ocorrera em sala. Nesse estudo de caso, ao dar oportunidade à expressão pessoal, ao "jeito próprio" do aluno para expor seu conhecimento por menor que fosse, encorajou-se-lhe para que assumisse suas vontades e desejos, expressando seus sentimentos.

A professora explicou que poderia estar desenhando a capa e dando o título depois de ter montado o seu livro, mas Paulo preferiu iniciar pela capa (autor, editora, título e desenho) baseando-se na capa do trabalho do colega, inclusive com o mesmo título. Sugeriu-se que seria interessante fazer uma apresentação sobre si mesmo, com nome completo, endereço, escola... Após esta conversa, ele ficou sozinho para que realizasse a atividade. O aluno olhava os desenhos dos colegas e mostrava os seus, mas na hora da escrita perguntava para professora ou para Joana como escrever tal ou tal palavra. Exemplo disso foi a palavra professora que Paulo perguntou como deveria escrever; a professora sugeriu que pedisse auxílio a Joana, pois ela acabara de escrever essa palavra. Para Joana, a professora havia mostrado no painel a sílaba pro e falado para que escrevesse o resto da palavra sozinha, ela fez o mesmo com Paulo. Ele escreveu apenas pro e deu-se por satisfeito. Consideramos, aqui, que a postura da professora deve ser de valorizar o potencial, as condições de uso dos instrumentos mediadores que cada um possui para realizar a atividade proposta.

Joana fez o desenho e começou a escrever solicitando, a todo momento, auxílio para as palavras cuja grafia correta desconhecia. Algumas a professora escrevia na lousa, outras ditava silabicamente (pa/ da/ ria) e apontava para que ela mesma pesquisasse no painel de sílabas. Na fase da reescritura, Joana aceitou intervenções da professora, mudando algumas contradições e permitindo que seu texto fosse colocado na lousa para leitura coletiva. A partir dessa construção inicial e após leitura - interpretação do aluno - individual ou coletiva, foram ocorrendo as intervenções com o objetivo de apontar, demonstrar ou estruturar a linguagem escrita.

Com Paulo o processo ocorreu de maneira diferenciada. Por não aceitar intervenções e correções no texto, a professora auxiliava-o quando solicitada. Se fosse feito algum comentário, imediatamente tornava-se agressivo e desistia da atividade. Nessas situações, geralmente ignoravam-se suas atitudes, pois contrariá-lo fazia com que sua irritação aumentasse, chegando a rasgar seu trabalho. Como Paulo não se propunha a fazer a leitura do que escrevera, a professora leu e apontou o que poderia ser mudado ou acrescentado.

Esse tipo de atividade exigiu muitas intervenções da professora, ora para discutir o que desenhar ou escrever; ora para estruturar a frase ou parágrafo; ora porque os alunos necessitavam ter "escriba" junto de si, por não se sentirem seguros para expor sua grafia espontânea.

Na reescritura do texto, tanto Paulo como Joana mudaram algumas frases que tinham escrito na montagem original. Ex.: Joana escreveu que os meninos mexiam com ela e a prima e na transcrição decidiu não escrever isso, pois seu pai iria ler e poderia brigar com ela. A proposta de expor os trabalhos na Feira Cultural da escola serviu de estímulo para os alunos concluírem seu livro de história, apenas Paulo não concordou, mas depois que viu os colegas levando os livros, não demonstrou nenhuma objeção, levando ele mesmo seu trabalho.

Percebeu-se que ao desafiar as crianças e adolescentes a buscar novas aprendizagens, cada uma, a partir do que sabe, foi criando novas possibilidades para aprender na interação com o Outro.

PENSANDO A MOTIVAÇÃO...

O objetivo deste trabalho foi estudar a motivação do deficiente mental no processo de aprendizado da leitura e escrita. Considera-se que o mero contato com os objetos ou a simples presença em ambientes informadores não promove necessariamente o desenvolvimento sócio-cultural da pessoa,

mas sim as intervenções, orientações e auxílios que são dados.

A principal preocupação que tivemos ao propor essa atividade aos alunos foi que a mesma despertasse interesse e entusiasmo para sua realização, que o objetivo central não fosse apenas o domínio da linguagem escrita, mas que houvesse um envolvimento mais amplo da subjetividade de cada indivíduo (sua história e identidade pessoal).

Produzir textos é um processo que envolve várias etapas a serem percorridas. É uma atividade trabalhosa, que exige persistência para refazer e aperfeiçoar a sua produção.

Para que este processo ocorra é fundamental o papel do mediador. Cabe a ele buscar formas de ensinar, tentar descobrir quais são os meios, estratégias para se chegar a uma aprendizagem real. Dar liberdade de expressão e criação pode auxiliar os alunos, cada um em seu nível de conhecimento, a estarem construindo novos conhecimentos, percebendo a função da leitura e escrita para suas vidas, aprendendo novas palavras e estruturando frases ou textos. Ao planejarmos uma atividade, devemos questionar: Que função exerce? Qual seu significado? E para a criança: Que sentido pessoal ela pode ter? Nos nossos casos estudados, Joana estava num processo avançado de aquisição da leitura e escrita, estimulada a produzir textos, cartas e sua coleção de livros confeccionados na sala de aula para mostrar a seu pai.

Por outro lado, Paulo necessitou ser encorajado para participar da atividade, sendo 'exigida' a conclusão de sua tarefa para a exposição na feira cultural, fato que o motivou a dar coerência e coesão ao seu texto.

É importante ressaltar que a atividade proposta - construção do livro - exige algumas regras, mas nenhuma norma fechada que impeça a expressão e criação do aluno. Durante o fazer da atividade, tais regras, foram-se "aperfeiçoando", isto é, aceitaram-se as opiniões e idéias dos alunos, que estariam impedidas, bloqueadas, caso a atividade fosse realizada passo a passo e com todas as possibilidades de alterações e o uso de instrumentos auxiliares negados ou pré determinados.

As mudanças de atitudes no decorrer do trabalho, desde copiar do colega, olhar livros de histórias, copiar desenhos e as brigas no grupo, não aceitando a opinião do outro, demonstraram que cada um tem condições de efetuar o trabalho, dentro do seu potencial e acrescentando o que lhe é ensinado. Percebemos que a motivação ocorreu basicamente a partir das relações, primeiro em torno da atividade e, depois, na ajuda e trocas que foram acontecendo. A motivação ocorreu como processo coletivo.

A possibilidade de estar, ao longo da tarefa, criando meios para facilitar a aprendizagem e deixando que cada aluno usasse seus próprios meios para estruturar seu trabalho, proporcionou diversos momentos de troca com os colegas, professora e estagiárias e o uso de instrumentos como: painel de sílabas, alfabeto exposto, dentre outros. Esse processo não deve ser estancado neste patamar, mas sim continuar nesse caminho, pois tanto o professor como o aluno poderão ter oportunidades de aprofundar a relação e adquirir novos conhecimentos a partir das trocas.

Nessa abordagem, o fator motivacional não envolve apenas a questão intelectual, mas estão presentes, também, componentes afetivos. Os alunos com necessidades educacionais especiais tendem a atribuir os seus fracassos ou seus êxitos a razões externas a eles mesmos. Deve o professor reunir algumas condições, de maneira que ajude os alunos a serem capazes de aprender sem a necessidade de que, em todo momento, outra pessoa realize por eles todos os passos do processo.

A intersubjetividade não diz respeito apenas ao aluno, mas também ao professor. Um processo que envolve os dois requer o conhecimento e a sensibilidade do professor para prever a forma e o momento para intervir, isto é, dar auxílio sem fazer pelo aluno. É de suma importância fazer uma avaliação clara do interesse e níveis de aprendizagem do aluno, das suas condições de realizar sozinho uma tarefa ou se necessita de apoio verbal ou mesmo apoio físico para tal.

Essa experiência demonstrou que precisamos pensar o processo de leitura e escrita, tanto do deficiente mental como de todo aluno, a partir de atividades coletivas na perspectiva da criação de um estado motivacional adequado. A motivação "nasce" da intersubjetividade, transparente nas relações entre o aluno, o professor e/ou colega.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECHTEITA, Gerardo e MARTÍN, Elena. Interação Social e Aprendizagem. Cap. 3. Em COLL, C., PALACIOS, J e MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento Psicologia e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas - 1995, pp. 36 a 55.

MARTÍN, Elena e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem – Cap 2. Em COLL, C., PALACIOS, J e MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento Psicologia e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Vol 3. Porto Alegre: Artes Médicas –

..... **Aspectos da Aprendizagem Especial, Vol. 5, Porto Alegre: Artes e Letras**
1995, pp. 24 a 55.

MIRANDA, José Luís Carneiro de, GUSMÃO, Heloísa Rios. **Apresentação e Elaboração de Projetos e Monografia**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação**
Caderno Cedes: 35 –Campinas : Papyrus 1995, p. 9 – 14

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. Série: Pensamento e ação no magistério

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. Em: Vygotsky L.S., Luria A.R., Leontiev A.N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. Cuestiones Generales de la Defectologia (Parte I). Em: Vygotsky, L.S., **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y educación, Cuba, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Série Psicologia e pedagogia

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução Jeferson Luiz Camargo, Série Psicologia e pedagogia.

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

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2001 - Nº 17 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**