



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO**

Rossana Martini Busanello

SANTA MARIA, RS, Brasil

2010

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALTERNATIVA DE
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA ALUNOS COM DÉFICIT
COGNITIVO

por

Rossana Martini Busanello

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial –
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção
do grau de
Especialista em Educação Especial

SANTA MARIA, RS, Brasil
2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO**

elaborada por
Rossana Martini Busanello

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Eliana da Costa Pereira de Menezes
(Presidente/Orientador)

Maria Alcione Munhoz

Luciana Dalla Nora

SANTA MARIA, RS, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO

AUTOR: Rossana Martini Busanello
ORIENTADOR: Eliana da Costa Pereira de Menezes
Santa Maria, RS

Trata-se de um artigo que tem como objetivo discutir a construção do conhecimento de adultos com déficit cognitivo, a partir de uma aprendizagem significativa. A discussão é apresentada tomando como referência a prática em uma Oficina de Letras, realizada em uma instituição especializada que atende jovens e adultos com déficit cognitivo, em Santa Maria, RS. O texto apresenta inicialmente o percurso profissional da pesquisadora, bem como o contexto institucional onde se desenvolve a Oficina de Letras. Em seguida é feita uma incursão pelo referencial teórico partindo das contribuições de Ausubel em relação à aprendizagem significativa, articuladas a autores que tratam do tema. Ao final do texto conclui-se que na experiência da Oficina de Letras, a construção do conhecimento interligada a questões da vida diária, possibilitou que os alunos se tornassem mais participantes das atividades e utilizassem esses novos conhecimentos para melhor atuarem em seus mundos.

Palavras-chaves: Inclusão, aprendizagem significativa, alfabetização.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E INTENÇÕES DE PESQUISA	01
2. DISCUSSÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DÉFICIT COGNITIVO	04
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	12
4. REFERÊNCIAS.....	14
5. ANEXOS	15

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E INTENÇÕES DE PESQUISA

Concluí minha graduação em Educação Especial, com habilitação em DM, pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2000 e, desde então, venho trabalhando numa instituição especializada em atendimento de jovens e adultos com déficit cognitivo.

Tendo em vista as correntes de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam o campo educacional, torna-se pertinente, no momento atual, atentar ao projeto de educação inclusiva, tendo como foco de análise a educação especial, como área de saber envolvida com este projeto.

Entende-se a educação inclusiva como uma possibilidade de se pensar a escola e a educação de forma diferenciada, comprometida com a provisão de recursos e uma organização que atenda às necessidades dos alunos, em especial, àqueles que apresentam um histórico de exclusão. Nesse sentido, acredito que se faça importante problematizar as práticas desenvolvidas com alunos com déficit cognitivo nas escolas regulares, e o permanente encaminhamento desses alunos para as instituições especializadas, após o alcance de uma determinada faixa etária. Afinal, como profissional de um espaço especializado de atendimento, vejo a cada ano novas famílias de sujeitos com déficit cognitivo procurarem a instituição em que trabalho, encaminhados pelas escolas de educação regular, em busca de matrícula para seus filhos.

Esse movimento do ensino regular para o especial, que pode se constituir como um processo profundamente traumático para esses alunos, normalmente é justificado pela dificuldade de aprendizagem dos conteúdos formais trabalhados pela escola. Diante da não-aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo, em comparação com os demais alunos, a escola centraliza neles as causas dessa incapacidade, desresponsabilizando-se com relação a uma reavaliação das próprias práticas que desenvolve com eles. Afinal, parece ser muito mais confortável apoiar-se em diagnósticos para justificar insucessos que, na maioria das vezes, são provocados pela própria incapacidade da escola em lidar com a diferença.

Diante desse contexto, a Associação Colibri tem trabalhado há mais de duas décadas com jovens e adultos egressos do ensino regular, em diferentes modalidades de atendimento. É uma entidade de caráter assistencial, sem fins

lucrativos, que atende pessoas com déficit cognitivo, no município de Santa Maria/RS, fundada no dia 7 de dezembro de 1988 pela iniciativa de um grupo de pais, buscando proporcionar atendimento aos seus filhos com necessidades especiais, com a finalidade de promoção de sua inclusão à vida comunitária. Assim, desde sua fundação, a Associação Colibri, enquanto entidade comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva busca parcerias para o atendimento dessas pessoas, mantendo-se por doações e convênios firmados com órgãos públicos, na esfera municipal e estadual, desenvolvendo suas atividades através de diferentes modalidades de atendimentos.

Essa instituição tem como objetivos específicos contribuir para a realização dos plenos direitos da pessoa com déficit cognitivo; desenvolver as potencialidades das pessoas com déficit cognitivo como fator de auto-realização, vida independente, exercício da cidadania e inclusão social; possibilitar melhor qualidade de vida ao indivíduo que possui déficit cognitivo; orientar pais e/ou responsáveis sobre questões relacionadas às necessidades especiais. Desde que entrei na Associação Colibri, construo os planejamentos de minhas práticas, nas diferentes turmas, com base nesses objetivos, considerando a situação de a maioria dos alunos serem egressos do ensino regular.

Apesar de já ter atuado em diferentes modalidades de atendimentos oferecidas pela instituição, como grupos de convivências, oficinas de artes, projetos relacionados ao meio ambiente, nesse artigo, partirei de minha experiência como educadora especial na Oficina de Letras, para problematizar as práticas desenvolvidas com alunos com déficit cognitivo, especificamente as voltadas à alfabetização desses.

A Oficina de Letras busca promover as potencialidades dos alunos com déficit cognitivo, no que tange a sua inclusão social, sendo essa dividida em duas turmas: uma voltada à Pré-alfabetização e outra, à Alfabetização, porém ambas com os mesmos objetivos. Com isso, essa oficina tem como objetivo específico a oferta de atividades voltadas à leitura e à escrita, contemplando aspectos da cidadania, independência e qualidade de vida, respeitando as escolhas dos alunos, ouvindo suas preferências, seus interesses, e estimulando sua autonomia. Nesse contexto, a instituição oferece um espaço físico onde os alunos com déficit cognitivo possam trocar experiência, buscar informações, discutir e encontrar soluções para problemas

em suas vidas, restabelecer vínculos com a família, desenvolver atividades laborativas e físicas.

Da experiência de trabalho com o grupo de alunos na Oficina de Letras que, em sua maioria, são encaminhados para espaços especializados de atendimento, e diante da inquietação dos insucessos apresentados por eles na escola regular, tive a preocupação de utilizar uma metodologia de ensino que efetivamente contribuísse para o seu desenvolvimento. Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a construção do conhecimento de adultos com déficit cognitivo, a partir de uma aprendizagem significativa, coerente às necessidades e ao contexto dos alunos, para que possamos pensar em um processo de construção do conhecimento que parta do próprio aluno, primando por uma aprendizagem que contemple a busca de sua autonomia.

Para a realização desse estudo e alcance do objetivo proposto, iniciei analisando as práticas desenvolvidas com os alunos da Oficina de Letras, procurando discuti-las a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, os sujeitos dessa investigação, que compõem a Oficina de Letras da Associação Colibri, encontram-se numa faixa etária entre 24 e 41 anos, apresentando diagnósticos diferenciados que, em sua maioria, contemplam aspectos referentes ao déficit cognitivo. Dessa maneira, demonstram uma diversidade de interesses que se relacionam a aspectos da vida diária. Tal fator me leva a entender que o processo de ensino-aprendizagem desses alunos deve ser realizado a partir do contexto dos alunos, sendo vinculado a uma alfabetização coerente e relevante as suas necessidades e, portanto, elenquei como perspectiva teórica as discussões realizadas por David Ausubel (*apud* MOREIRA, 1999) com relação a aprendizagem significativa que serão agora discutidas de forma mais aprofundada na continuidade do trabalho.

2. DISCUSSÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DÉFICIT COGNITIVO

Este artigo monográfico fundamenta-se em referenciais teóricos voltados à educação especial, alfabetização, construção do conhecimento e aprendizagem significativa, segundo interpretações da teoria de Ausubel, além de tomar como base a experiência prática da aplicação deste referencial.

A Educação Especial, no Brasil, é definida pela LDB 9.394/96 como uma modalidade da educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e abranger todos os níveis de educação e ensino. Contudo, de acordo com as condições apresentadas por determinados alunos, esse atendimento poderá ser realizado em escolas ou serviços especializados.

Para um melhor entendimento da terminologia Educação Especial, toma-se por referência a determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.21), em que a mesma é vista:

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

Devido à existência de casos em que o aluno com déficit cognitivo não se beneficiaria plenamente do ensino na escola regular, há o encaminhamento à escola especializada, que busca o desenvolvimento do aluno através de intervenções adequadas. Para tanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.54) colocam que:

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social bem como ajustes e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimen⁺

sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Neste sentido, o atendimento em escola especial destina-se a alunos com déficit cognitivo acentuadas que requerem um trabalho mais específico, desenvolvido através de um processo de ensino-aprendizagem qualificado e coerente às necessidades dos alunos, visando sempre às características e potencialidades de cada um.

Dessa maneira, torna-se coerente estabelecer algumas considerações com relação ao déficit cognitivo, a fim de promover o reconhecimento de sua definição que deve levar em consideração a questão intelectual e as habilidades adaptativas, mas também os âmbitos psicológico, emocional, físico e etiológico e o contexto ambiental. Segundo o DSM-IV (1995) e de acordo com a AAMD (Associação Americana de Deficiência Mental), a caracterização de deficiência mental citada por Assumpção (2000, p.23) refere-se a:

(...) funcionamento mental significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde, segurança; com início antes dos 18 anos de idade, podendo ser visualizada como uma via final comum de diferentes processos patológicos que afetam o funcionamento cognitivo.

Os déficits referentes à aprendizagem e habilidades presentes na deficiência mental estão relacionados à existência de limitações na inteligência prática, social e conceitual, sendo essas definidas pelos subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental (1995, p.19):

- Inteligência prática – refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer, autonomia.

- Inteligência social – refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais.
- Inteligência conceitual – refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.

Levar em consideração as características apresentadas pelos alunos permite o estabelecimento de um ambiente de ensino adequado ao real desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Hoffmann (1997, p. 52):

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

A ação no mundo dos objetos e das pessoas é condição necessária à realização de produção do conhecimento, por isso as trocas com o meio devem ser estimuladas, levando-se em consideração os conhecimentos prévios do sujeito. Assim, concordando com a idéia de Hoffmann, analisamos o conceito de aprendizagem significativa descrita por Ausubel, citado por Moreira (1999, p. 11):

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou simplesmente, “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende.

É importante ressaltar que para Ausubel e seus colaboradores existem condições para a coerência da aprendizagem significativa, estando relacionadas à significância do conteúdo de aprendizagem e à relevância da disponibilidade do indivíduo de relacioná-lo de maneira substantiva e não-arbitrária aos seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, faz-se referência ao significado do envolvimento sócio-afetivo no ato educativo, que possibilita a realização de novas aprendizagens de forma

natural, onde as situações e acontecimentos favoráveis permitem que o aluno esteja encorajado a aprender. Segundo Salvador (1994, p.151):

A atitude favorável para a aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem com o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, com os significados já construídos.

A aprendizagem significativa, no contexto da educação de adultos com déficit cognitivo, busca a interação de novos conhecimentos àqueles conceitos já construídos pelos alunos em suas vivências. Um processo de ensino só será favorável ao desenvolvimento e progresso do aluno quando possibilitar a relação de sua história e de seu contexto com os conhecimentos a ele apresentados.

Relacionar o contexto de vida com o âmbito da aprendizagem possibilita que realmente a construção do conhecimento possa fazer parte da história de vida do aluno, visto que a vida cotidiana permite a ele reconhecer, de maneira qualitativa, diferentes aspectos do mundo, tecendo significações e desenvolvendo a consciência. Para Freire (1996, p. 90):

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Os alunos adultos com déficit cognitivo trazem consigo uma leva de conhecimentos prévios construídos em experiências, tanto escolares, quanto extra-escolares, mas que, em sua maioria, são ignorados no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é preciso dar novo rumo ao trabalho educativo, a fim de que os resultados da aprendizagem se tornem parte da vida dos alunos, possibilitando a real construção de novos conhecimentos e aquisições. Conforme Salvador (1994, p. 151):

O que foi dito até aqui é suficiente para se dar conta de que a aprendizagem significativa de um conteúdo qualquer implica inevitavelmente em sua *memorização compreensiva*, a sua situação ou armazenamento numa rede mais ou menos ampla de significados. Assim mesmo, na medida em que contribui para ampliar e estender tal rede de significados, incrementa-se a capacidade do aluno para estabelecer novas relações quando enfrentar-se com tarefas ou

situações posteriores, pelo que uma aprendizagem realizada de forma significativa é, ao mesmo tempo, uma aprendizagem que tem um elevado valor *funcional*, isto é, uma aprendizagem útil, uma aprendizagem que se pode ser utilizada com relativa facilidade para gerar novos significados.

Deve-se considerar que o professor precisa assumir o papel de mediador das relações estabelecidas entre os conhecimentos prévios e os que serão construídos pelo aluno. A interação no ambiente escolar entre professor e aluno facilitará a criação de condições positivas para a aprendizagem significativa, visto que através dela o professor reconhece, de forma ampla, as características de seu alunado e tem a oportunidade de direcionar o processo de ensino, proporcionando condições para que eles se constituam como seres independentes. Nesse sentido, Moreira (1999, p.53) coloca-nos que:

O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensejar experiências afetivas positivas. Pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente. atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa tem suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez, a facilitam. À medida que o ensino propiciar experiências afetivas positivas, essa interligação ocorrerá também positivamente e gerará no aprendiz uma maior predisposição para aprender. Essa predisposição, juntamente com a estrutura cognitiva adequada e o significado lógico dois materiais educativos do currículo, é condição indispensável para a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante do trabalho com pessoas com déficit cognitivo, principalmente com adultos, é a descrença em sua aprendizagem. Para muitos, esses alunos não apresentam condições de desenvolvimento e os consideram como pessoas infantilizadas, privando-os da oportunidade de se constituírem como seres autônomos e capazes de agir com motivação e consciência.

É preciso o estabelecimento de um ambiente de ensino coerente às potencialidades dos alunos, objetivando a autonomia e estimulando a reflexão e evolução afetiva, social e cognitiva. Para Ferreira (1993, p.83):

Ao contrário da crença de que a pessoa com deficiência mental deve viver em ambientes rigidamente estruturados e se relacionar com o mundo de forma condicionada e estereotipada, o aluno portador de deficiência mental, na verdade, precisa de condições estimulantes para que possa agir livremente e que tenha motivação bastante para

alcançar os objetivos desejados. O professor deve, por isto, oferecer situações desafiadoras, que levem o aluno a agir sobre o ambiente.

Por esse motivo, o processo de ensino-aprendizagem, voltado a adultos com déficit cognitivo, deve estimular a construção do conhecimento e a reflexão crítica, com o objetivo de lhes permitir a consciência de suas possibilidades de ação. Ainda, Ferreira (1993, p.86) diz-nos que: “Devem ser oferecidas aos alunos oportunidades diárias para pensar, refletir e evoluir em direção ao pensamento lógico”.

Analisando este âmbito, a aquisição da leitura e da escrita possibilita aos alunos novas vivências e a oportunidade de se concretizar a busca pela autonomia. A oferta de um processo de alfabetização, coerente aos interesses dos alunos e que respeite suas limitações, vem ao encontro do desenvolvimento da auto-estima e do estímulo a novas aprendizagens.

Ao tomar consciência da importância da leitura e da escrita para a compreensão do mundo e à aquisição da autonomia, o aluno passa a interagir de forma mais intensa no contexto social e educativo, criando novas oportunidades de construir significados e desenvolver-se como pessoa. Nessa perspectiva, Freire (1997, p.71) constata que:

Todo o debate que se coloca é altamente crítico e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semi-mortas - , mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Sendo assim, o estabelecimento de um ambiente de ensino coerente aos objetivos da aprendizagem significativa e uma intervenção adequada por parte do professor possibilitam que, em todas as dimensões, se conquiste resultados significativos no desenvolvimento dos alunos. Nesse processo permanente, é imprescindível que sejam enfatizadas as possibilidades dos alunos e respeitadas suas limitações, sendo dessa forma desenvolvida a autonomia.

A construção desse artigo parte do pressuposto de que a aquisição da leitura e da escrita possibilita aos alunos a construção de novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da auto-estima positiva e da autonomia, além de permitir uma vivência social e afetiva mais aprimorada, que favoreça novas experiências.

A proposta de um processo de alfabetização, vinculado ao cotidiano e a história de vida dos alunos, facilita a aquisição e construção de novos conhecimentos, além de incentivar a cooperação e a valorização do aluno como ser independente, visto que a alfabetização desses alunos atinge o seu significado quando possibilita que eles se transformem em sujeitos críticos, aptos a usufruir dos benefícios da sociedade em que vivem, podendo, de maneira autônoma, digna e coerente, buscar a auto-realização pessoal.

Levando em consideração o fato das pessoas que apresentam déficit cognitivo terem dificuldades especiais quanto à aquisição de conhecimentos e necessitarem de maior estímulo nas atividades que requerem a utilização dos recursos intelectuais, se estabelece a organização do processo de alfabetização, tendo como meta contribuir para o desempenho cognitivo, e tendo como prioridade o desenvolvimento da autonomia intelectual, social e moral, envolvendo os aspectos emocionais e psicológicos.

Na busca do estabelecimento de uma proposta coerente, enfatizando as características consideradas importantes à promoção da construção do conhecimento de pessoas com déficit cognitivo, torna-se relevante observar as colocações de Salvador (1994, p.148), com relação à aprendizagem significativa proposta por Ausubel, ressaltando que:

Falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado.

Além disso, juntamente com Freire, entende-se o processo de alfabetização fundamentado no respeito à pessoa do educando e na ação coerente do educador que assume o papel de quem ensina e ao mesmo tempo aprende. Assim, parte-se da idéia, segundo Freire (1996, p.71) que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas com os alunos da Oficina de Letras objetiva a aprendizagem significativa, levando em consideração as características desses, para facilitar a aquisição e construção do conhecimento. Os conhecimentos trabalhados são voltados ao cotidiano e contexto dos alunos, buscando a obtenção de resultados positivos em relação ao desenvolvimento da alfabetização e o incentivo à autonomia.

Dentre os temas discutidos, destacam-se as atividades que propunham promover o reconhecimento dos alunos no contexto social – instituição especializada - iniciando pela sala de aula em que a turma era atendida. Após uma conversa informal com os alunos sobre a instituição especializada, a turma que faziam parte e sala de aula, foi sugerido iniciar o trabalho de construção de uma planta da sala de aula (ANEXO A), o qual foi desenvolvido em um cartaz com recorte e colagem, e concluí-lo, com a construção de uma maquete (ANEXO B), utilizando materiais de sucata. Essas atividades tinham como objetivos além do já citado anteriormente, estimular a comunicação e auto-expressão e criatividade; proporcionar a aquisição da leitura e da escrita; estimular o desenvolvimento da memória, da atenção e do raciocínio.

Observou-se uma riqueza de detalhes exposto pelos alunos no desenvolvimento dessas atividades, uma vez que esses tiveram a oportunidade de explorar toda a sala de aula para detalhar primeiramente na planta e depois na maquete.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse artigo, pôde-se concluir que o processo de aprendizagem de alunos com déficit cognitivo, em especial dos adultos, permitiu perceber aspectos do cotidiano que comumente passam despercebidos em nosso dia-a-dia. A valorização e o respeito à identidade do aluno me fez remeter o pensamento a um plano de consciência muito mais objetivo e humano.

Durante minha prática profissional, sempre tive a preocupação de estar desenvolvendo minha própria sensibilidade, a fim de perceber o significado de comportamentos e sentimentos, para melhor percepção das características e expectativas dos alunos, o que, na minha concepção, facilitaria a promoção dos mesmos. Dessa maneira, busquei proceder, pedagogicamente, de modo coerente às necessidades dos alunos, visando à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia.

Considerando que os alunos da turma de alfabetização já haviam passado pelo processo de escolarização no ensino regular, cujo foco de trabalho está centrado na capacidade dos alunos em desenvolver aprendizagens de conteúdos formais, percebi, nas interações estabelecidas com eles, a necessidade de desenvolver um trabalho que estivesse centrado na realidade e interesse dos alunos.

Houve no início uma grande dificuldade em envolver os alunos nas discussões estabelecidas, visto que os mesmos apresentavam grande dificuldade em expor seus pensamentos, ficando, na maioria das vezes, à espera de minhas colocações. A partir disso, estabeleci como alternativa a busca de construção do conhecimento, que objetivava a realização de atividades onde os alunos deveriam agir com autonomia, interagindo para decidir os rumos a serem tomados.

As novas possibilidades de aprendizagem permitiram o reconhecimento e o entendimento de questões do cotidiano, favorecendo a criticidade e a tomada de decisões, já que os alunos apresentaram desenvolvimento quanto à auto-expressão e socialização de pensamentos.

De acordo com os objetivos que tracei para o desenvolvimento de uma prática que objetivasse o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pude perceber que a busca da construção do conhecimento interligada a questões da vida diária, possibilitou que os alunos se tornassem mais participantes das atividades e utilizassem esses novos conhecimentos para melhor atuarem em seus mundos.

Fazer com que os alunos tomassem conhecimento de acontecimentos de ordem social e se reconhecessem como pessoas adultas, capazes de agir e interagir com o mundo que os cerca, facilitaram a promoção de vivências e aprendizagens realmente significativas, abrangendo os aspectos: cognitivo, na construção do conhecimento; sócio-afetivos, em relação à autonomia; e psicomotores, atuando no contexto.

Promover a aquisição da leitura e da escrita, através de um processo de alfabetização que envolveu a realidade dos alunos, possibilitou a obtenção de resultados positivos no desenvolvimento dos mesmos. O respeito às limitações dos alunos foi um fator importante para a realização das intervenções educativas, mas a grande preocupação centrou-se na observação e promoção de suas potencialidades, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento da auto-estima positiva. Concluo, dessa maneira, que a prática desenvolvida por mim com a turma de alfabetização, a partir da perspectiva da aprendizagem significativa, possibilitou que eu auxiliasse os alunos na construção de conhecimentos importantes para suas vidas.

4. REFERÊNCIAS:

ASSUMPÇÃO, F.B. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: diário oficial da união, Brasília, n.248, p.27.833, 23 de dezembro de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Cadernos de educação especial nº12**. Santa Maria: UFSM, 1998.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**; trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma alternativa prática de construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**; trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ANEXOS

ANEXO A



ANEXO B

