

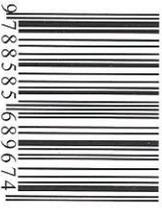
PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO em REUVEN FEUERSTEIN

O processo de mudança em adultos com história de deficiência

Silvia Da Ros é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Traz ao leitor um novo ponto de vista à educação que inclui pessoas com história de deficiência, compreendendo que as mesmas se constituem como sujeitos mediados pelas relações sociais das quais são também constituidores. Daí o caráter histórico que permite entender a "deficiência" como produto social.

Por ter encontrado alguns pontos em comum entre essa compreensão e a obra do educador israelense Reuven Feuerstein, a autora desenvolveu um plano pedagógico, base de sua tese de doutorado, dirigido a pessoas com história de deficiência já em idade adulta. O princípio norteador está na constatação de que as relações interpessoais intencionalmente voltadas às "experiências de aprendizagem mediada" expressam e fundamentam ações pedagógicas que se pautam no devir, na possibilidade de transformação. Por isso, nada será como foi há um segundo. A interação com pessoas consideradas deficientes, se passar pelo mote "não me aceite como eu sou" torna a aproximação uma forma ativa de relacionamento que não consolida o estigma da deficiência.

ISBN 85-85689-67-6



9 788585 689674

Silvia Zanatta Da Ros

PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO em REUVEN FEUERSTEIN

O processo de mudança em adultos
com história de deficiência


plexus

Pedagogia e Mediação em

Reuven Feuerstein:

O processo de mudança em adultos
com história de deficiência

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Camara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Zanatta da Ros, Silvia

Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência / Silvia Zanatta Da Ros. — São Paulo : Plexus Editora, 2002.

Bibliografia.

ISBN 85-85689-67-6

1. Deficientes mentais – Educação
 2. Educação de adultos
 3. Educação especial
 4. Feuerstein, Reuven, 1921 – I. Título.
- II. Título: O processo de mudança em adultos com história de deficiência.

02-1390

CD0 374.00874

Índice para catálogo sistemático:

1. Adultos portadores de deficiência mental :
Educação 374.00874



Compre em lugar de fotocópiar.

Cada real que você dá por um livro recompensa seus autores e os convida a produzir mais sobre o tema; incentiva seus editores a encomendar, traduzir e publicar outras obras sobre o assunto;

e paga aos livreiros por estocar e levar até você livros

para a sua informação e o seu entretenimento.

Cada real que você dá pela fotocópia não-autorizada de um livro
financia um crime

e ajuda a matar a produção intelectual em todo o mundo.

PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO EM REUVEN FEUERSTEIN: O PROCESSO DE MUDANÇA EM ADULTOS COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA

SILVIA ZANATTA DA ROS


plexus

PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO EM REUVEN FEUERSTEIN
O processo de mudança em adultos com história de deficiência
Copyright © 2002 by Silvia Zanatta Da Ros
Direitos desta edição reservados por Summus Editorial.

SUMÁRIO

Capa:
Mari Pini

Editoração e fotolitos:
JOIN Bureau de Editoração

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO 1

Algumas palavras de introdução 13
Por que Reuven Feuerstein? 15
Alguns dados biográficos 16
Um pouco mais sobre sua trajetória 19
Um pouco mais sobre sua teoria 24

CAPÍTULO 2

Aprendizagem e desenvolvimento humano 29
Deficiência compreendida como produto cultural 40
Uma pedagogia na qual modificar é possível 45

CAPÍTULO 3

Referências norteadoras da investigação 53
Trabalho pedagógico 56
Instrumentos utilizados do PEI
nessa vivência pedagógica 58
Um pouco sobre a pesquisa 62
Escolha dos episódios que expressam
o percurso do grupo 66
Categorias estudadas 67

Plexus Editora
Rua Itapicuru, 613 – 7º andar
05006-000 São Paulo SP
Fone (11) 3862-3530
Fax (11) 3872-7476
e-mail: plexus@plexus.com.br

Atendimento ao consumidor:
Summus Editorial
Fone (11) 3865-9890

Vendas por atacado:
Fone (11) 3873-8638
Fax (11) 3873-7085
vendas@summus.com.br

Impresso no Brasil

CAPÍTULO 4

Uma história na qual modificar foi possível	77
“Um pé de árvore de milho”; primeiro episódio	80
Três meses depois: segundo episódio	88
“De vez em quando pesa na cabeça da gente”; terceiro episódio	96
“Espera aí, você é um cara inteligente”; quarto episódio	102

CAPÍTULO 5

Trama do coletivo e do individual	107
“Não me aceite como eu sou”	119
Referências bibliográficas	127

Glossário

- AAWR – American Association for the Mentally Retarded
- CEB – Centro de Ciências da Educação
- EAM – Experiências de Aprendizagem Mediada
- GT Adultos – Grupo de Trabalho com adultos
- IVAD – Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem
- Nucleind – Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano
- PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental
- Secesp – Secretaria de Educação Especial
- SHOHR – Estímulo, Ser Humano, Organismo, Ser Humano, Resposta
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

APRESENTAÇÃO

O trabalho preparado para a defesa de meu título de doutora representou um esforço teórico e prático com o objetivo de pesquisar e vivenciar novas alternativas educacionais promotoras da relação desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com história de deficiência. Minha trajetória em busca de alternativas pedagógicas voltadas para o vir-a-ser ampliou-se quando se deu o encontro com a obra de Reuven Feuerstein. Partindo da tese, preparei este livro com o intuito de divulgar o pensamento de um grande educador de Israel, pensamento que compartilho em praticamente todo o seu conteúdo.

Foi em 1990 que chegaram ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (Nucleind) as primeiras informações e notícias da proposta pedagógica de Feuerstein, e, dessa forma, começou a empreitada coletiva de apropriação das bases teóricas e metodológicas para a realização das primeiras práticas apoiadas nessa proposta. A leitura que se fez da obra deste autor, desde então, baseou-se em estudos anteriores relacionados ao aporte histórico-cultural, fundado na compreensão de que as relações sociais são constituidoras do homem enquanto sujeito histórico, ao mesmo tempo em que são constituídas por ele. Foi por encontrar algumas identidades entre essas bases e a obra de Reuven Feuerstein que se abriu a possibilidade de juntar, num só projeto, o pedagógico, a questão cultural e a compreensão de que homem e relações sociais não se encontram dissociados.

Feuerstein pensa o sujeito em processo de mudança constante. No caso da chamada deficiência mental, a mudança vislumbra a

possibilidade de o sujeito relacionar-se com os demais, sem que essa relação seja permeada pelo atributo da incompetência intelectual, como manda o estigma. Diferente de uma relação passiva, ou seja, a que confirma e consolida a deficiência, o autor advoga, para o contexto educacional, uma aproximação ativa com a pessoa considerada deficiente, e caracterizada pelo "Não me aceite como eu sou".¹

Nas relações interpessoais, os significados e os sentidos que constituem o pensar e o sentir dos sujeitos acontecem com base no que é denominado mediação. De fato, é por esse processo e em determinados contextos interativos que se podem produzir novas possibilidades de relação entre sujeito e mundo. São as mediações que caracterizam situações de aprendizagem, presentes em interações de membros mais experientes da cultura com os menos experientes, o que impulsiona o desenvolvimento humano.

A teoria e a metodologia do trabalho de Feuerstein baseiam-se no fato de não se poder, nunca, prever limites para o desenvolvimento, nem classificar pessoas. Caminha, assim, numa direção oposta às teorias que, ao abordarem a relação desenvolvimento e aprendizagem, localizam a origem dos problemas ora nos indivíduos, ora nas condições de estímulos do meio. As experiências de aprendizagem mediadas são importantes porque acontecem, justamente, em situações de interações sociais, em que as pessoas produzem estratégias intelectuais que lhes permitem produzir ou apropriar-se de conhecimentos, chegando a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não lhes proporcionaria.

Por motivos como esse é que Feuerstein insiste na importância da interação, em que o educador é um interlocutor que, imerso na dinâmica do processo de ensinar/aprender, compartilha significados afetivos e intelectual-sociais que resultam em experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento. Para tal, é preciso a presença intencional de uma mediação qualificada, que faça uso dos signos que imprimem, no contexto interativo de significação, a modificabilidade, ou seja, a possibilidade de transformação.

1 Expressão traduzida do inglês, "Don't accept me as I am", e compreendida no contexto desta teoria como: Não me aceite como eu sou/ como eu estou/ como pareço ser/ como me mostro/ como a sociedade pensa que eu sou.

Na perspectiva feuersteiniana, a modificabilidade do sujeito é, necessariamente, a modificação da relação do sujeito consigo próprio no e com o seu entorno. O processo educativo pautado nessa proposta supõe relações interpessoais voltadas para a premissa que aponta no *vir-a-ser* como desenvolvimento. Essa visão prospectiva e positiva alicerça a proposta pedagógica que, por intermédio de um trabalho realizado com adultos com história de deficiência, foi apresentada em minha tese. O Capítulo 1 deste livro traz a trajetória do estudo que desenvolvi na busca de alternativas pedagógicas voltadas ao *vir-a-ser* e o encontro com Feuerstein. Conto, também, a sua caminhada na construção da própria obra e introduzo as idéias fundamentais de seu pensamento.

No Capítulo 2 aprofundo-me no estudo de alguns conceitos propostos por Feuerstein, que foram por mim privilegiados, e têm em vista uma leitura particular de sua obra. Ressaltam-se aspectos relacionados ao papel das mediações nas experiências de aprendizagens que alcançam o desenvolvimento para níveis cada vez mais elevados rumo à apropriação do conhecimento socialmente produzido.

No Capítulo 3 está exposto o método utilizado na pesquisa, na tentativa de registrar a dinâmica do movimento da proposta pedagógica, em que se pretende trabalhar, no mesmo instante, a ressignificação da deficiência e a constituição de processos mentais superiores, ou seja, aqueles mediados por signos culturais.

O Capítulo 4 descreve, analisa e interpreta as ações pedagógicas realizadas com o grupo de adultos jovens que apresentaram, em suas histórias de vida, as marcas do estigma da "deficiência mental". Apresenta, também, as diferentes sínteses qualitativas que caracterizam o movimento do qual resultaram novas trajetórias de vida aos membros do grupo, sínteses que permitem entender que modificar foi possível.

No Capítulo 5 constam as reflexões e as conclusões derivadas dos estudos e da pesquisa realizada à luz da obra de Feuerstein, bem como as formulações consideradas importantes para compor esta obra, como proposta de encaminhamento para práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento.

Capítulo 1

Andam por tudo signos diversos

Impossíveis da gente decifrar.

Quem sabe lá que estranhos universos

Que navios começaram a afundar...

Olha! Os meus dedos, no nevoeiro imensos

Diluíram-se... Escusado navegar!

(QUINTANA, 1994, p. 18)

ALGUMAS PALAVRAS DE INTRODUÇÃO

Escusado, depois de quase trinta anos de experiências profissionais ligadas à chamada educação especial, navegar em águas pretensamente mansas, em que se declara que a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação homem-realidade movimentam-se com engrenagens fundamentalmente biológicas, e forjadas pelas forças da natureza, que excluem ou camuflam a relação do homem com sua própria história, do homem como expressão e fundamento de sua cultura.

Aprendeu-se com Karl Marx e Lev S. Vigotsky que a interação dos homens com a realidade processa-se nas e pelas relações sociais. Aprendeu-se, também, que tal relação não se dá de forma imediata e direta, mas de forma mediada. Isso equivale dizer que a relação com a realidade, por estar em movimento contínuo, engendra diferentes significações. Essa relação se dá *por* e *com* signos, e eles são entendidos como algo que representa, que está no lugar de, diferente do sinal, uma vez que ele traz em si as marcas diretas do que representa, ao passo que o signo é artificialmente criado pelo homem. O signo tem, assim, características culturais: expressa e constitui um tempo/espaco cultural que mediatiza a relação do homem com a natureza. Interpondo-se entre um e outro, o signo regula a conduta do sujeito com base naquilo que organiza historicamente, ou seja, o viver dos homens em determinada sociedade.

Se for tomada a constelação do Cruzeiro do Sul, por exemplo, é possível dizer que os homens, antes de se relacionar com um agrupamento de estrelas ou com algo convencionalizado como tal, relacionam-se com o que elas representam para determinado grupo social. A identificação das *estrelas* que, segundo dada posição formam uma constelação, poderá ser feita a olho nu, de forma direta, ou seja, simplesmente por meio do exercício sensorial de olhar. O significado histórico atribuído à constelação do Cruzeiro do Sul ou os sentidos particulares atrelados a ele, no entanto, são produzidos segundo relações sociais determinadas pelo viver dos homens em determinada sociedade. E, ainda mais, os significados e sentidos mudam a cada tempo, a cada cultura, embora a constelação continue mostrando-se da mesma maneira. Assim, para compreender a relação que existe entre o Cruzeiro do Sul e os homens, para entender o que o primeiro representa para os segundos, é preciso um exercício mais complexo do que olhar para o céu: é necessário empreender uma atividade intelectual, mediada por signos, portanto, indireta.

E que pedagogia poderá promover de forma deliberada uma prática voltada para aprendizagens que otimizam a possibilidade de desenvolver signos históricos, culturais? E, dentro da chamada educação especial, essa pedagogia é possível?

No estudo desenvolvido foram descritos os resultados da investigação que se realizou de acordo com uma prática pedagógica baseada em alguns fundamentos da Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein. Entre outras questões, essa teoria põe em destaque a indissociabilidade entre afeto e intelecto no processo de conquista da autonomia do sujeito que busca libertar-se dos estereótipos relacionados à "deficiência". Foram sujeitos dessa pesquisa adultos que trazem em suas histórias as marcas desse estigma. Tal processo apontou novas trajetórias de vida para eles ao pautar-se em determinadas interações humanas, qualificadas como aquelas dirigidas às experiências mediadas de aprendizagens e intencionalmente voltadas para a ressignificação da própria "deficiência". Interações que devem estar caracterizadas, também, pela possibilidade de romper com formas episódicas de relação com o conhecer, pelo desenvolvimento de processos cognitivos superiores.

POR QUE REUVEN FEUERSTEIN?

Com base na Teoria da Aprendizagem Mediada, podem-se vislumbrar algumas respostas à questão levantada. Os aportes teóricos que embasam a pedagogia por ele proposta têm como uma das premissas fundamentais o acesso aos significados culturais. Para enfrentar a questão de ser possível tal objetivo à educação de pessoas com história de deficiência, o autor fala de modificabilidade, do aprender a aprender, de interações humanas produtoras de instrumentos psicológicos que se chocam, por exemplo, com a máxima de que "os cromossomas têm a última palavra"...

Como pedagoga, antes de mais nada, acredito na idéia de que "deficiência mental" é apenas um estigma de caráter histórico-cultural, e não um "estado patológico", ou uma "condição atípica" (que parece impossibilitar, em sua plenitude, a apropriação do conhecimento socialmente produzido). Foi com essa crença que no doutorado foi realizada a pesquisa referida com a pretensão de enfrentar a tese da modificabilidade relacionada à deficiência mental. Por esse motivo assumi, com outra profissional,² a responsabilidade da coordenação de um trabalho de cunho pedagógico com adultos jovens, com história de deficiência em suas vidas, egressos de instituições de ensino especial. Tal trabalho realizou-se no Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (Nucleind), do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Entre as muitas aprendizagens que se fizeram estudando e levando a prática essa teoria, uma delas, ao apontar para a possibilidade de transitoriedade da condição de "excepcionalidade", demandou repensar a forma tradicional com a qual grande parte da literatura refere-se aos "excepcionais", como alunos com necessidades especiais, portadores de deficiência ou ainda as formas para as quais Bueno chama a atenção, como deficiente mental, retardado mental, dimi-

1. Expressão utilizada por Feuerstein em entrevista concedida à revista *InfoEducação* 1496 de junho de 1998.

2. Maria Helena Michels era, naquele momento, graduada em Pedagogia – Habilitação em Deficiência Mental, membro do Nucleind desde 1990.

núido, atípico etc. Dessa forma, e vivendo o "vir-a-ser" deflagrado por interações pautadas na proposta pedagógica de Feuerstein, pensou-se em outra denominação: pessoas com história de deficiência em suas vidas. Mesmo assim, entende-se que essa é apenas outra denominação, marcada, ainda, pelo estigma socialmente talhado para a discriminação dessa parcela da população. Tempo virá em que elas não sejam mais necessárias. Entretanto, enquanto isso não acontecer, que se apele para a modificabilidade, para a transformação, para a possibilidade histórica da transitoriedade da deficiência mental. Nesse sentido, Feuerstein diz que é preciso parar de chamá-los de débeis, imbecis ou idiotas, uma vez que muitas pessoas com história de deficiência puderam chegar a pensamentos de níveis extremamente altos.

Em inglês, são chamadas de *retarded performers* – os que têm uma *performance* retardada – e a ênfase é colocada sobre a *performance*, e não sobre o sujeito. É a ação que pode estar inadequada, e nós todos podemos ter ações inadequadas, a cada momento de nossa existência. É identificando uma ação, que acontece num tempo e num lugar bem definidos, que se evita a generalização, a qual determina uma predição, às vezes nefasta... É preciso, então, lutar contra essa tendência a generalizar um estereótipo para o conjunto da personalidade do sujeito. "Eu posso considerar a *performance* como considero as funções deficientes de cada um de nós, mas isso nada quer dizer sobre nossa personalidade" (Feuerstein, 1992, p.139).

Alguns dados biográficos

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921, e reside em Israel desde 1944. Em 1965, tornou-se diretor do "Hadassah-Wizo-Canada Research Institute". Hoje é diretor do atual "International Center for the Enhancement of Learning Potential", fundado em 1993. É professor, desde os anos 1970, na Escola de Educação da Universidade Bar Ilan em Ramat Gan, em Israel, e na Escola de Educação da Universidade Vanderbilt, em Nashville, nos Estados Unidos.

Em 1970 concluiu sua tese de doutorado na Sorbonne/Paris, na Área de Psicologia, com o título: *Les différences de fonctionnement cognitif dans les groupes socio-ethniques différents. Leur nature, leur étologie et les pronostics de modifiabilité* (Diferenças do funciona-

mento cognitivo em diferentes grupos sociais e étnicos. Sua natureza, sua etiologia e prognóstico de modifiabilidade). Antes, estudou na Universidade de Genebra sob a orientação de Jean Piaget, tendo como interlocutores André Rey, Barbel Inhelder, M. Richele, M. Jeanneret, C. Jung. Autores como D. P. Ausubel, H. Aebi, A. Anastasy, J. T. Campbell, A. R. Luria e o próprio Vigotsky constam da bibliografia de sua tese, podendo ser considerados, também, uma referência à construção de sua teoria que está pautada mais em teorias sociológicas e pedagógicas que médicas.

Desde o final dos anos 1940 e até a sua aposentadoria, em 1983, dirigiu o Serviço Psicológico do Departamento de Youth Aliya³ e, assim, começou a dar forma à proposta educacional que tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação do potencial de desenvolvimento.

O trabalho realizado por Feuerstein no Youth Aliya's possibilitou-lhe muitas reflexões. Por exemplo, os adolescentes marroquinos, que nos anos de 1950 a 1954 imigraram para Israel, mostravam nos testes utilizados uma defasagem de três a seis anos em relação às suas idades, propiciando a Feuerstein uma oportunidade importante para a elaboração de suas novas hipóteses. A maioria desses adolescentes era analfabeta, e em torno de 25% deles não conheciam as diferentes operações fundamentais da aritmética. Apresentavam limitações à curiosidade, à interação e à exploração. Era difícil para eles conceitualizar, abstrair, simbolizar, representar. O que Feuerstein chamará mais tarde de síndrome de privação cultural manifestava-se ali pela possibilidade limitada em se modificarem para responder às demandas da nova cultura.

Os resultados em testes psicológicos como o Bender, por exemplo, mostravam sinais de organicidade (existência de possíveis problemas neurológicos), e isso apontava para o fato de que a escola e suas atividades acadêmicas seriam praticamente inacessíveis a esses adolescentes.

3. Youth Aliya's Psychological Service – instituição dedicada à tarefa de receber e integrar as crianças judias que chegaram a Israel. Inicialmente, no período pós-guerra de 1930, Youth Aliya's esteve envolvida com o resgate de crianças ameaçadas pelo regime nazista alemão e austríaco. Ao longo e depois da guerra, a operação resgate estendeu-se de leste à oeste da Europa, num esforço de reunir as crianças órfãs que haviam sobrevivido ao holocausto.

As condições sociais de vida em Israel naquele momento e o grande afluxo de crianças e adolescentes imigrando para este país impunham a criação de novos programas pedagógicos e uma revisão de conceitos de avaliação.

O problema era distinguir entre a manifestação de um nível pobre de funcionamento e a capacidade potencial para a modificabilidade que poderia ser produzida nas novas relações interpessoais. Inicialmente, a atenção voltou-se para a resolução do problema pela aplicação de uma grande série de estratégias de testes, como os *Culture-free and Culture-fair*, os testes de desenvolvimento com tarefas de resolução prática e os testes das operações cognitivas de Piaget. Os resultados não diferiam, em sua significação, de nenhuma forma da obtida pelos testes convencionais... O leitor interessado em aprofundar seu conhecimento nessa matéria pode reportar-se às obras: Feuerstein, 1980; Feuerstein e Richelle, 1957; Feuerstein, Richelle e Jeanneret, 1953.

Fatos como este o impeliram a produzir uma forma dinâmica de compreender o desenvolvimento humano, de pensar não apenas em suas características estáveis. O que era preciso fazer para verificar a possibilidade de aprender, uma vez que os testes falavam só das incapacidades? Esta questão trouxe à tona o rico processo de mediação vivido por Feuerstein em sua infância e adolescência, sugerindo algo a ser feito com base nessas vivências. O programa pedagógico denominado Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) emerge dessa reflexão e da iniciativa que resulta na criação do Learning Potential Assessment Device (LPAD), ambos embasados na mesma filosofia e princípios.

[...] O alto nível de modificabilidade demonstrado pelos adolescentes de Marrocos imigrados para Israel e o programa de intervenção oferecido pelo Youth Aliyah invalidou totalmente as hipóteses sinistras relacionadas às etiologias de seus baixos níveis de funcionamento. Foi possível mostrar que, dadas as condições apropriadas, eles podem ter acesso, mesmo de um estágio bem atrasado, a um nível normal e mesmo alto de desenvolvimento. (Feuerstein, 1980, p. 62)

No grupo particular e familiar de Feuerstein, o exercício da mediação esteve sempre presente por intermédio de conversas entre os irmãos e a mãe, quando contavam, uns aos outros, o que aprendiam e leram durante a semana, reconstruindo tais experiências men-

tal e verbalmente. Ficavam todos sentados à mesa da cozinha conversando, e essas conversas eram mediadas pela mãe, que lhes dava condições de acesso ao significado de suas experiências. Da mesma forma foram significativas em sua vida as mediações realizadas pela leitura de textos sacros e livros de preces permeadas por comentários e legendas, bem como pelo clima social da comunidade onde nasceu na Romênia, em que a atmosfera era rica de sentidos e significados. Contam, ainda, as vivências com seu avô, religioso, músico e pintor.

Outra experiência importante aconteceu graças ao fato de ter começado a ler muito cedo, com apenas três anos de idade. Era, por isso, freqüentemente chamado a ajudar seus colegas na escola – os que tinham dificuldade para ler ou compreender a língua escrita. Reuven Feuerstein diz nessa entrevista dada a Longui, (França-1996) publicada em 1996, em que foram extraídas essas informações, que aos sete anos foi encarregado de ensinar um rapaz de quinze anos considerado na vila como “simpório”, que tinha muita pressa de aprender a ler para que seu pai morresse em paz. Essa foi a primeira experiência que ele pôde se dar conta de que modificar é possível. Relata, também, que aos nove anos ensinou um homem de sessenta a ler a Bíblia.

Em sua própria casa, enquanto pequeno, teve experiência com modelos de mediação utilizados com crianças órfãs, as quais eram cuidadas por sua mãe. Tanto ele quanto os seus irmãos constituíram, nas interações familiares, referências importantes que criaram o desejo de participar em interações em que pudessem compartilhar, com outras pessoas, vivências que ultrapassassem as marcas de um mero encontro casual. Essa característica de seu núcleo familiar, segundo Feuerstein, fez que:

[...] Uma das minhas irmãs se tornasse uma grande líder comunista, um dos meus irmãos um grande especialista em didática e outro, com quem eu recentemente escrevi um livro, praticasse a mediação ao nível bíblico. Eu não posso me singularizar... Eu sou o produto de uma realidade, de um pensamento, de uma modalidade de relacionar-se com a cultura. (In: Paravy e Martins, 1996, pp. 18-9)

UM POUCO MAIS SOBRE SUA TRAJETÓRIA

Como já se ressaltou, no início de sua carreira profissional Feuerstein teve como grande interlocutor Jean Piaget. No entanto, muitas

divergências marcam a trajetória desses dois autores. O diálogo teórico travado em torno da expressão “exposição direta aos estímulos”, por exemplo, usada por Feuerstein, marca um ponto importante de sua ligação com Piaget e também, de forma antagônica, da ruptura com o pensamento desse pesquisador.

Feuerstein utiliza a expressão “exposição direta aos estímulos” para falar da diferença que ele vê entre a concepção de desenvolvimento humano de Piaget e a sua, a qual se apóia em uma relação com o mundo necessariamente mediado por aspectos culturais. Para Feuerstein, o processo de desenvolvimento e aprendizagem compreende necessariamente a presença do outro como representante da cultura e mediador de sua apropriação. Diferencia-se, por exemplo, daquela para a qual bastam a exposição aos estímulos e as trocas com o ambiente para que se desenvolva uma lógica interna que permita aprender a lógica do mundo, numa direção que vai do individual para o social, conforme destaca Palangana (1994).

Valendo-se de suas primeiras experiências, Feuerstein já considerava que os objetos materiais são, sim, fontes de cultura, e questionava, no entanto, se dessa relação direta não resultaria apenas uma percepção episódica e imediata da realidade, ou seja, reunião de dados, informações, fatos isolados e presos ao aqui e agora, sem relações históricas. Para ele, uma resposta positiva a essa questão faz valer o exercício de atividades sensorio-perceptivas simples em detrimento de processos psicológicos elevados, que podem dar acesso aos signos culturais.

Feuerstein começa a trabalhar, no final dos anos 1940, com a hipótese da aprendizagem mediada via interações e mediações humanas (S-H-O-H-R). Isso já apontava para uma concepção de direção do processo de desenvolvimento e aprendizagem que se dá pelo e no coletivo, contrariando, portanto, a concepção piagetiana de desenvolvimento. O autor afirma, hoje, claramente, que o trabalho de mediação, para ele,

[...] é uma experiência intrapessoal, produzida por relações interpessoais. É uma experiência, não é uma confrontação de conhecimentos, por transmissão... O que medeia o indivíduo é o fato de que ele, enquanto sujeito, interage com o outro que é sujeito também. Há uma reciprocidade entre os dois sujeitos, um encontro. (Comunicação informal, Jerusalém, 1996)

Tal formulação lembra a teoria de Vigotsky, pelo menos no que se refere à terminologia empregada pelos autores. No entanto, diz Feuerstein, nessa mesma comunicação informal, que no momento em que começou a sistematizar os pontos fundamentais que embasaram sua avaliação dinâmica e sua proposta pedagógica posterior, ele não conhecia Vigotsky

[...] eu não sabia que Vigotsky existia. Eu era jovem, não existia literatura. Somente em 1957 conheci algo da obra deste autor, quando Luria e Leontiev vieram a Bruxelas para o Congresso Internacional de Psicologia Científica. Antes, não tinha visto nada. Nessa ocasião, discuti com Luria e com outros russos. Conheci Vigotsky também pelo livro de Luria, *Linguagem e inteligência*: soube de uma citação, onde Vigotsky falava da Zona Proximal de Desenvolvimento.

De onde, então, surgem as bases que possibilitaram a construção do modelo teórico de Feuerstein? Em várias versões da biografia deste autor encontra-se que a “inspiração” para a criação e organização de sua obra foi proveniente das condições histórico-sociais de Israel, no final dos anos 1940 e início dos 1950. É certo, sem dúvida, que essa foi a situação desencadeadora de sua produção intelectual, mas deve-se situar na qualidade das experiências vividas em diferentes passagens de sua vida o alicerce que lhe permitiu dar uma direção específica ao fazer pedagógico de sua carreira de educador. Tal direção começou a se materializar sob a forma de um programa educacional sistematizado em Israel e no período entre final da década de 1940 e início da de 1950, tendo por base uma história anterior rica de vivências. Sem elas o seu pensar, no qual frutifica o conceito de mediação, não teria sido produzido.

Feuerstein não acreditava em inspirações individuais, mas em produções coletivas de conhecimento, quando é preciso aprender a criar forças “criadoras de novas forças”⁴ diante de mediações compartilhadas em um coletivo mobilizado por relações sociais adversas. Essas aprendizagens ocorrem, portanto, por mediações baseadas em dada cultura e em determinados valores.

4. Expressão empregada por Claudine Longhi no relato da entrevista realizada com Feuerstein.

Além disso, tantas outras vivências e diferentes questões o mobilizaram e constituíram a base para a formulação das hipóteses da modificabilidade. Diante das crianças, perguntava-se: por que uns aprendem rápido os dados da cultura? Por que outras resistem? Como explicar as diferenças do processo de transformação? Por que os etíopes, ao migrarem a Israel, apropriaram-se logo de questões culturais complexas e organizaram seus novos modos de vida mesmo tendo vivido, até o momento de chegar a Jerusalém, apoiados em formas bem primitivas de vida e sem linguagem escrita? Por que determinadas crianças ricas, que viajam pelo mundo todo, não “sabem” nada? É um retardo mental, tendo em vista a definição tradicional, ou é um privação cultural, visto que sua própria cultura não medeia atividades voltadas para o exercício dos processos cognitivos superiores?

Essas indagações e verificações ajudaram a formar a Teoria da Aprendizagem Mediada. Elas derivaram de sua prática profissional nos anos 1940 e 1950 do século XX, quando começavam a germinar os constructos das teorias das privações culturais, que imputavam as deficiências e os fracassos escolares às condições ligadas às classes sociais e às minorias étnicas. Feuerstein reage a esse movimento, propondo a modificabilidade pelas “interações mediadoras do desenvolvimento humano”.

Esse período da história recente, pleno de fatos marcantes, contribuiu para deflagrar o início do trabalho do autor. Já na introdução de sua tese de doutorado (1970), afirmava que seus interesses voltavam-se para a educação em função da

[...] evolução rápida das estruturas sociais, econômicas e tecnológicas de nosso mundo (...); da democratização dos sistemas de ensino, que abriram suas portas às camadas da população que se encontravam excluídas (...); do desenvolvimento do Terceiro Mundo, para que o novo mundo de hoje prefigure, em qualquer norte, o mundo do amanhã (1970, Introd., p. 1).

Feuerstein relata em sua tese os estudos que realizou acompanhando o desenvolvimento de um grupo de crianças por dezotoito anos seguidos. Tais crianças tinham sido rotuladas de incapazes, quando submetidas a exames psicológicos tradicionais, no momento de ingresso às instituições israelenses de imigração da juventude. Feuers-

tein postulava a hipótese contrária, afirmando que, em situações psicológicas, sociais e culturais desfavoráveis, as crianças não podem apropriar-se do saber, e isso não quer dizer incapacidade. Querria “uma pedagogia que estivesse voltada às potencialidades a serem criadas com e pelos sujeitos e, não somente em nível manifesto” (1970, Introd., p. X).

Suas primeiras inquietações aparecem, sobretudo, em função da avaliação das crianças imigrantes, como já se disse. Por isso, cria o I-PAD (Estratégias de Avaliação do Potencial de Aprendizagem) antes de seu programa pedagógico, o qual advém dos novos postulados ligados ao potencial de desenvolvimento. Aliás, esse termo, potencial, tem sido aos poucos substituído por *propensity*, que não pode ser, simplesmente e nesse contexto, traduzido do inglês por propensão ou tendência, mas deve ser atribuída a conotação de possibilidade de modificabilidade, devir: qualquer coisa de virtual, a ser produzida na interação com o mediador. Feuerstein, no último parágrafo de sua tese, diz que o trabalho voltado para o potencial, ou *propensity*,

[...] Trata-se, evidentemente, de uma das múltiplas possibilidades de ação (entre muitas outras), que podem nascer de um encontro da pedagogia dinâmica da modificabilidade com uma vontade real de engajamento emocional e moral, ao lado da população... (Feuerstein, 1970, p. 292)

O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) surge depois dos estudos da avaliação do potencial, quando iniciou o trabalho pedagógico com crianças imigradas que traziam consigo perdas e privações de toda ordem, marcas da guerra, do holocausto. “A teoria de onde se origina o PEI teve sua base primeiramente numa profissão de fé, uma vez que sua gênese partiu de uma necessidade” (Feuerstein, 1992, p. 119).

Da profissão de fé à sua afirmação científica, a teoria e o método de Feuerstein passaram por diversas modificações, processo ainda hoje ativo. É por isso que se diz que esta teoria está em constante construção. Diferentes estudos e experiências realizados por quase todos os países do mundo, desde o início dos anos 1950, estão sendo os agentes construtivos.

UM POUCO MAIS SOBRE SUA TEORIA

Feuerstein menciona modificabilidade e transformação. Fala da possibilidade de as pessoas romperem com o que foi decorrente de um quadro patológico, de uma seqüela ou daquilo que seu desenvolvimento mental apresenta, em consequência dessa "condição" ou dessa "doença". Fala, então, de movimento e, com isso, desvincula-se dos posicionamentos teóricos que compreendem a mente ou a inteligência humana como algo quantificável e estático ou, ainda, como algo cujo desenvolvimento está determinado geneticamente e se cumpre com a maturação do organismo.

Os tradicionais quadros classificatórios – ou definições da deficiência ou retardo mental – são exemplos notórios das concepções que afirmam ser a inteligência imutável. Neles, o desenvolvimento intelectual, marcado por um dado quantitativo de inteligência, atinge determinados níveis de acordo com o maior ou o menor grau de sua severidade. Assim, de acordo com a American Association for the Mentally Retarded (AAMR), a deficiência mental

[...] caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (MEC/Seesp, 1994, p. 15)

É importante observar nesta definição formulada pela AAMR que, seguindo o primeiro destaque entre os característicos da deficiência – o desempenho intelectual –, outros aparecem, também ligados às limitações. Entre estas, consta a provável inadequação à escolarização, de acordo com os padrões do ensino dito regular. Cruckshank, da mesma forma, ressalta o baixo desempenho intelectual como o primeiro dos desvios característicos da excepcionalidade e, atrelado a ele, está o impedimento de se beneficiar do ensino da escola comum:

[...] Essencialmente, uma criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado

normal e desenvolvimento normal que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar comum e requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares. (1975, p. 3)

Inferir-se que há, de caráter definitivo, e sem perspectivas de mudança, impossibilidade de acesso ao conhecimento veiculado na escola dos "normais", a "escola das pessoas inteligentes", pelo fato de o desempenho intelectual, ou inteligência, apresentar-se "desviado".

Feuerstein enfrenta essas definições estáticas com relação ao desenvolvimento da inteligência com uma proposta pedagógica baseada na Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Esse termo refere-se, especificamente, à possibilidade de o sujeito corresponder às exigências intelectuais que, em outra situação, não conseguiria. Sugere, também, que o indivíduo, além de ser capaz de se modificar, de quebrar as "amarras" cognitivas que o fixam, por exemplo, a um diagnóstico de deficiência mental, é, ao mesmo tempo, sujeito que transforma. O termo estrutural, segundo o autor, pretende conferir à modificabilidade uma conotação ampla, que transcende o limite do indivíduo em si para chegar ao sujeito cultural (ao sujeito como parte fundante e, ao mesmo tempo, como manifestação das relações socioculturais).

Em Feuerstein inclui-se, no plano da ação educativa, a ação deliberada de sujeitos mediadores (a mediação pelo outro), que se interrompem e rompem com a relação direta do sujeito com o seu entorno.⁵ Essa mediação coloca à disposição da pessoa novos significados e sentidos⁶ culturais. A ação educativa, então, utiliza de modo deliberado certos instrumentos mediadores que dão novo rumo à relação do aprendiz com o meio e consigo mesmo.

5. Quanto ao termo interromper, ele é utilizado na pedagogia de Feuerstein para indicar o ato deliberado de significados mediadores de novas interações com a realidade social.

6. Utilizam-se os termos significado e sentido na direção empregada por Saramago em seu livro *Todos os nomes*, ao dizer que estes "nunca foram a mesma coisa; o significado fica logo aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-me como uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço afora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições" (São Paulo, Companhia da Letras, 1997).

À educação voltada para os “deficientes” impuseram-se algumas premissas que destacavam em seus constructos as limitações dos “excepcionais” para as atividades intelectuais complexas (como, por exemplo, categorizar, pensar por analogias). Por isso, a educação especial parece não ter privilegiado o processo de mediação, como entendido por Feuerstein, ou seja, aquele no qual o professor traz ao pedagógico os significados e sentidos produzidos pelo contexto em que se encontra o sujeito. Esse fato, por sua vez, parece ter confirmado as definições tradicionais da deficiência, em que a inteligência – ou intelecto – era vista enquanto fenômeno estático. Essa profecia cumpriria-se ao serem implementados programas de ensino que traziam (e trazem ainda) uma gama de atividades em que o outro parece ser apenas alguém que proporciona diferentes materiais para as discriminações (auditivas, táteis...), para o trabalho com a motricidade, para os rituais comemorativos de alguma data festiva, para condicionamentos a algumas práticas de higiene ou de automatização de algumas respostas que recheiam o currículo dos ditos “Hábitos de Vida Diária”.

A mediação, para Feuerstein, traz à relação ensinar/aprender o homem culturalmente definido, uma vez que não existem demandas, nem respostas, fora da relação cultural com o outro. É por isso que, falando-se de aprendizagem, este autor diz: “Se fôssemos re-produzir com uma fórmula explicativa a relação do homem com o mundo seria preciso incluir, entre o estímulo, o organismo e a resposta, o ‘agá’ de humano: S-H-O-H-R”. Isso, para enfatizar o peso que tem, em sua teoria, o processo de mediação permeado pela cultura. Nesse contexto, os objetos não são apenas estímulos que desencadeiam reações sensoriais, mas veiculadores de significados e sentidos, representantes, portanto, de dada cultura. Os eventos, os fatos, da mesma forma, constituem referências históricas, e não só um amontoado de situações que podem ser traduzidas em palavras a serem memorizadas.

[...] Por este processo de mediação cada estímulo sofre uma transformação... O adulto muda certos estímulos, os enquadra, os ordena em seqüência de informações... da significados... (Feuerstein et al., 1981a, p. 271)

Mais ainda, não basta a interação com os objetos para que se aprenda a ser inteligente; é preciso criar interações entre homens,

com mediações prenes de significados históricos, marcados pela produção de significações em movimento, portanto, por um processo de ressignificação constante.

Oliveira, ao falar de interações sociais e desenvolvimento, na perspectiva sócio-histórica (que dá especial destaque às mediações e às significações), ressalta a importância dessa dinâmica de ressignificação que movimenta a educação mediadora:

[...] Conforme o educador delimita o leque de significações sendo trabalhadas a cada momento, conforme ele apresenta certas definições ou exemplos, ou organiza a atividade e seleciona o material com o qual irá trabalhar, ele aponta para a criança certas contradições e saídas que se colocam, historicamente, nos tópicos sendo discutidos. Todavia, a direção do processo de apontamento de signos pelo educador tem de interagir com as intenções e os sentidos (direções) apontados pelas crianças. Estas trabalharão, ressignificarão e modificarão o conjunto de significados anteriormente construídos. (Oliveira, 1995, p. 61)

Por isso, é fundamental que o educador tenha clareza da intenção (intencionalidade) que orienta o seu fazer pedagógico e a importância da co-participação (reciprocidade) do aluno, como companheiro da aventura de ensinar/aprender para, assim, ultrapassar, em sua ação pedagógica, o limite do exercício sensorio-perceptivo e episódico para chegar aos significados, aos sentidos e ao estabelecimento de relações entre eles. Outro aspecto importante destacado por Feuerstein sobre a modificabilidade – ou o aprender a aprender, em suas palavras – é o fato de este ser um conceito que implica a possibilidade de modificar-se sempre, independentemente da idade ou das limitações.

Capítulo 2

*Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem...*
(THIAGO DE MELO)

Neste capítulo vou me deter em alguns conceitos propostos por Feuerstein, expondo-os conforme a leitura que fiz de sua obra. Neste livro faço do conhecimento deste grande educador o meu conhecimento, as informações que agora passo ao leitor. Os aspectos relacionados ao papel das mediações nas experiências de aprendizagens serão destacados, vistas, sobretudo, como propulsoras do desenvolvimento para níveis cada vez mais elevados rumo à apropriação do saber socialmente produzido.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A relação do homem com o mundo é mediada por signos culturais. E por meio das experiências de aprendizagem mediada, ou seja, aquelas intencionalmente voltadas para a produção de significados, que se efetiva o desenvolvimento humano rumo à modificabilidade.

A relação sujeito/cultura demanda um processo constante de modificabilidade. Esse processo “é algo produzido”, não se trata de uma qualidade inata ou natural do sujeito: é construído socialmente. Assim, não é porque o homem é modificável que se pensa em propostas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento, mas porque a relação sujeito/sociedade exige um modificar-se constante, por isso se pensa em modificabilidade. Feuerstein fala em *modificabilidade cognitiva*. E por que escolheu este termo?

[...] Nós selecionamos o termo “modificabilidade cognitiva” para exprimir a idéia de um processo voltado à autonomia do sujeito (...). Há um produto específico de experiências de aprendizagens superiores (...) para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação. (Feuerstein, 1980, pp. 2-3)

A essa expressão “modificabilidade cognitiva” associa-se a palavra “estrutural”, que se volta inteiramente para os determinantes interacionais como centrais no desenvolvimento. O termo “estrutural” propõe que há uma relação dinâmica constante do sujeito com o ambiente, estando sempre em movimento, integrado com a realidade sociocultural. Isto, no entanto, não quer dizer em momento algum que aqui se defendam as concepções que afirmam serem as aprendizagens resultado direto da ação condicionadora dos estímulos ambientais. Refere-se

[...] Não a um evento isolado, mas a uma maneira de o sujeito interagir com. Isto é, respondendo e atuando sobre as fontes de informações. Assim, uma transformação estrutural, uma vez colocada em movimento, determinará a caminhada futura do desenvolvimento individual. (Feuerstein, 1980, p. 9)

Na interação eu/mundo ou eu/sociedade se dá o processamento da dialética da aprendizagem, e é por isso que Feuerstein acrescenta ao termo Modificabilidade Cognitiva a palavra Estrutural. Ou seja, inclui, com ela, um todo relacional composto pelo sujeito e sua cultura. Essa interação não é algo que possa ser definido a priori, pois supõe um encontro de sujeitos que trazem consigo as marcas de uma cultura e de um tempo histórico. Nesse processo, portanto, a ênfase não está colocada nem no ambiente, nem no sujeito isolado. É preciso, antes de mais nada, prestar atenção às interações, pois a capacidade de se modificar é virtual, de modo que ela é relativa a certas condições do ambiente cultural criadas pelas experiências de aprendizagem mediada. A *modificabilidade cognitiva estrutural* resulta um pouco do estabelecimento de relações com o mundo e outro pouco da maneira de viver suas experiências de aprendizagem.

A Modificabilidade Cognitiva Estrutural situa-se em um quadro cultural de necessidades do ser humano, as quais se produzem dentro e fora do homem por relações históricas (relação presente, passado

e futuro). São elas que asseguram, por um lado, o que chama de *identidade* (constituição do sujeito) diante de uma realidade em movimento e, por outro, a adaptação a essa realidade em movimento. O termo “identidade” é empregado referindo-se ao ser humano e à sua ontogênese social e culturalmente caracterizada. Isso quer dizer que, para além da bagagem genética, o ser humano é caracterizado por viver como membro pertencente a determinado grupo social (pertencimento), que produz uma cultura e é produzido por ela. Nesse sentido, ter sua identidade assegurada significa considerar as referências culturais do passado naquelas do presente, de modo a permitir ao homem situar-se e projetar-se no *devenir*, dentro de uma perspectiva de relação dinâmica e histórica com a sociedade.

A educação, nesse contexto, requer a presença de uma pedagogia que considere o desenvolvimento do que se chama “autoplasicidade do ser humano”, ou seja, da modificabilidade que lhe permite estar aberto para apreender o novo que se mostra, entre outros aspectos, nos avanços tecnológicos e nas diferentes formas de comunicação que organizam o viver dos homens na contemporaneidade. Essa condição de modificabilidade, que se traduz pela possibilidade de percorrer uma trajetória diferente daquela já vivenciada, é importante porque, ao se produzirem transformações nas relações que pauparam o viver dos homens, são produzidas, no mesmo instante, demandas de plasticidade para o exercício de novos e diferentes processos psicológicos, tanto afetivos como cognitivos. Educar, então, tem como objetivo criar uma sensibilidade que permita ao educando utilizar cada experiência de sua vida para modificar-se de forma contínua. As interações que trazem em si essa possibilidade ocorrem pela *transmissão cultural e pelas Experiências de Aprendizagens Mediadas (EAM)*.

A “transmissão cultural” é entendida como um processo grupal no qual são mediados significados históricos e o presente representa uma possibilidade de ressignificação da história, da humanidade em sua totalidade e do homem em particular. A apropriação do patrimônio histórico-cultural, próprio da herança social, efetiva-se em torno da constituição do sujeito e de uma realidade em constante movimento. É importante destacar que a transmissão da bagagem cultural é, por sua vez, um produto da dinâmica social, fazendo com que os homens dêem uma nova organização ao seu viver, o que, hoje, por exemplo, acontece cada vez mais pelo imediato e

pelo episódico, ou seja, pelas vivências instantâneas e únicas, desvinculando presente, passado e futuro.

Limitar a existência à modalidade unidimensional do imediatismo cria um estado de desequilíbrio profundo para a existência humana. A ruptura com o passado é acompanhada de uma redução da capacidade de se projetar no futuro, não permitindo aos indivíduos interessar-se, a não ser pelos parâmetros que destacam os episódios vivenciados de forma imediata. Os videocliques são, de certa forma, uma manifestação extrema da adesão do homem ao momentâneo, ao passageiro. Simbolizam a vontade de não estabelecer relações entre o que se passou e o que há hoje. Constituem, assim, uma expressão extremamente direta e fortemente denunciadora daquilo que a nova cultura propõe ao indivíduo: abandono total ao instantâneo e ao episódico.

O imediatismo, entre outras razões, é produto, justamente, do desenvolvimento da cultura do factual. As conseqüências que brotam dessa realidade constituem motivo de preocupações, pois daí pode resultar um estado de estagnação, de não-modificabilidade para o enfrentamento das mudanças no campo científico, lingüístico e da ética, o que confere à cultura de nossos dias características incomuns.

Modificabilidade é condição fundamental à adaptação, sendo esta última entendida como possibilidade de respostas que não consistam simples reação à ação de um estímulo do meio, mas elaboração mental permeada por determinadas significações. Inteligência é a possibilidade de adaptação e algo construído. Entretanto, nessa construção, não existe nada pré-configurado como previsão de desenvolvimento. Como as demandas de adaptação são engendradas culturalmente – sendo expressão e fundamento das relações entre os homens, e não algo específico do organismo biológico em si –, a inteligência é definida como construção mediada:

[...] nós definimos a inteligência como a capacidade do organismo de [...] adaptar-se à realidade em movimento [...]. Esta definição, que abandona totalmente as tendências à reificação, é adotada por muitos pesquisadores: ela propõe uma visão dinâmica, desprovida de toda concretização fixista e estável [...]. Definida como tal, a inteligência humana só pode ser considerada como um produto das experiências de aprendizagens mediadas. (Feuerstein, 1993, p. 210)

Nesse contexto teórico, as *experiências de aprendizagem mediada* permitem a construção de instrumentos cognitivos ou conceituais de adaptação. No entanto, não basta ao educando expor-se a um ambiente rico em termos conceituais, pois isso não garante a apropriação nem dos conceitos nem dos instrumentos ou dos processos cognitivos envolvidos em sua produção, até porque a realidade é contraditória e nem sempre se mostra de forma direta. É a aprendizagem mediada que facilita o acesso a eles, bem como às suas relações: "As relações entre as coisas percebidas não são evidentes; elas não aparecem por si. Elas são apreendidas pelo sujeito, enquanto ato voluntário" (Feuerstein, 1992, p. 128). Como a modificabilidade suporta consciência, uma vez que acontece em contextos de interações voltados abertamente para os objetivos dessa modificabilidade, ou seja, do aprender a aprender, pode ser considerada uma opção, um ato de vontade. O sujeito é consciente de seu próprio processo de transformação, não responde aos estímulos de forma automática, pois essa transformação requer energia e disposição voluntárias em relações que nem sempre são evidentes. Envolve aprendizagens e, como conseqüência, o desenvolvimento de instrumentos cognitivos e efetivos necessários ao diálogo tanto com a realidade empírica, como com a realidade representada.

Vale ressaltar que essa possibilidade sustenta a sugestão de Feuerstein de que a palavra "inteligência" seja substituída por "modificabilidade" ou "propensão" para condições que propiciam a modificação, pois esses termos são mais abertos e amplos que inteligência e suportam movimento. O contexto no qual se processa essa modificabilidade tem, em seus alicerces, as *experiências de aprendizagens mediadas*, como já mencionado.

Aprender a como aprender é uma função direta das Experiências do Aprendizado Mediado (EAM). A essência de uma interação mediada está no processo de mediação do conhecimento, em que ocorre uma transformação facilitadora da transmissão do significado inerente ao estímulo em si próprio ou à informação sensorial impingida ao organismo.

[...] Em interações típicas, como a de mãe-filho, abundam as situações de aprendizagem mediada. (...) Ela atribui significados específicos a eventos, relações temporais, espaciais, causais e outras não inerentes tanto ao objeto como às ações da

criança. Essas são mediadas pela mãe ou por outras figuras envolvidas com o cuidado da criança. Além de transmitir todos os tipos de informações específicas que simplesmente não estão disponíveis via exposição (...), o aprendizado mediado provê o tipo de experiência necessária para a formação da estrutura cognitiva que possibilita a apropriação da cultura... (Feuerstein, 1981 a, pp. 270-1)

Os processos de pensamento não são trazidos de forma inata pelo sujeito. São produzidos em situações de interação que se pausam em mediações específicas. Daí as interações terem um caráter operacional bem destacado, que as diferenciavam da forma como são empregadas em outras propostas educacionais, que se auto-intitulam interacionistas:

[...] Falar de mediação enquanto qualidade de interação exige um esclarecimento. De fato, uma das coisas de que eu tenho mais medo é de ouvir certas pessoas me dizerem: "Nós aceitamos totalmente o seu ponto de vista" – independentemente das diferenças que existem entre a teoria da mediação e outras teorias de interação. O que se esconde atrás destas afirmações é a não-compreensão do caráter operacional da interação por mim defendida, o que pode aniquilar este conceito tornando-o muito semelhante às modalidades correntes de seu entendimento. (Feuerstein, 1992, p. 151)

O processo de mediação é, então, definido de acordo com a compreensão da relação dinâmica entre o homem, a cultura e seu movimento, e isso supõe reorganização e a ressignificação dessa relação. Hoje, a vida profissional, o lazer e a vida artística, por exemplo, organizam-se e reorganizam-se a cada dia, pelas inovações constantes da informática, e isso determina um reequacionamento do viver, do sentir, do pensar, do interpretar, do significar.

O processo de mediação não é uma via de mão única. Como ele se dá no processo relacional, é importante considerar que, por questões externas ou internas aos sujeitos, nem sempre ocorre reciprocidade ao que é proposto pela mediação, fato que impossibilita a interação. A própria carência de determinadas aprendizagens mediadas, questões sociais e algumas relações familiares, enquanto "fatores externos", pode produzir a síndrome da não-modificabilidade. Podem ocorrer, também, determinantes ancorados em condições próprias e internas do sujeito. O autismo é um exemplo significativo de

portica reciprocidade, que se encontra reduzida, provavelmente, pela dificuldade de acesso à significação afetiva ou cultural daquilo que propõe o processo de mediação. Fatores constitucionais, como algumas síndromes genéticas, podem também ser exemplos de reciprocidade reduzida. Tais condições demandariam uma sistemática e intensa interação plena de mediações voltadas para a modificabilidade, para que ela fosse deflagrada.

A proposta pedagógica discutida aqui considera os pontos ressaltados e baseia-se numa filosofia que: "... primeiro, tem um compromisso com nossos semelhantes; segundo, entende o desenvolvimento como processo cultural; terceiro, baseia-se numa modalidade de interação: as experiências de atividade mediada" (Feuerstein, 1983, p. 52).

Ainda sobre o papel da mediação na Teoria da Aprendizagem Mediada, é importante considerar outros dois aspectos: um relacionado a um fator explicativo e, o outro, a um fator aplicativo. O primeiro ressalta, como já se analisou, a relação do homem com o mundo, mediada pela cultura. O segundo aspecto, relacionado ao papel da mediação, cita um fator prático ou aplicativo que se desenvolve com base em uma interação qualificada. Uma questão: o homem interage com as crianças e com seus semelhantes de forma bastante intensa, mas todas essas interações possuem um valor mediante com a finalidade de mudança? A resposta, em uma perspectiva teórica, destaca que na relação indivíduo e cultura: "... a experiência mediada é aquela que torna o sujeito equipado com modalidades de aprendizagem que produzem nele um grau de modificabilidade, de sensibilidade e de disponibilidade a utilizar as experiências de uma maneira mais ampla e menos episódica" (Feuerstein, 1992, p. 154).

Uma das necessidades mais importantes nas interações mediadas é a formação de ambientes modificadores, voltados para a materialização da modificabilidade do sujeito. Esses ambientes precisam estar "preenchidos" de mensagens voltadas para essa possibilidade: você pode se modificar e nós o ajudaremos a fazer isso. Um ambiente propício a modificações precisa ser, ao mesmo tempo, organizado com as bases necessárias para criar a transformação e a consciência da modificabilidade.

Esses ambientes deverão ser ricos em relações que "empurrem" o sujeito de um para outro nível de desenvolvimento, exatamente o

oposto do que acontece no caso das classes especiais frequentadas, ao longo de anos, por esses mesmos alunos. Pergunta-se: isso dará condições, aos alunos, de mudar e de aprender coisas novas, quando cada um deles já repetiu inúmeras vezes o que sabe? Em ambientes em que tudo é conhecido, em que o sujeito não se confronta com novos conhecimentos nem com novas relações que lhe permitam compartilhar processos cognitivos mais elaborados do que os utilizados pela média dos alunos de seu grupo, a possibilidade de modificar-se é remota.

“Empurrar” para um nível mais elevado o desenvolvimento significa mediar a relação do sujeito com o mundo, de modo que ele vive seus processos de pensamento para níveis superiores, em uma interação marcada pelo otimismo, e não pelo conformismo em face da deficiência:

[...] Ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar, que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa, com a sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado... Quando nós acreditamos que isto é possível, é direito deles e dever nosso tornar isto possível. (Feuerstein, 1983, p. 34)

As interações mediadoras dessa potencialidade caracterizam-se de acordo com os critérios ou as categorias de mediação. Entre eles destacam-se: intencionalidade/reciprocidade; transcendência; significado; autocontrole ou auto-regulação; compartilhar; individualização ou diferenciação psicológica; busca e planejamento (de objetivos); complexidade; pertença. A interação se enriquece, de início, pela atenção incondicional à comunicação, em que o mediador explicita sua deliberada e consciente intenção de trabalhar com o desenvolvimento “potencial” do aluno. Acredita-se que essa relação educacional assegure uma participação ativa do aluno em seu processo de transformação. O mediador deflagra, assim, uma nova possibilidade de relação, firmando um compromisso com o *vir-a-ser*, com as possibilidades a serem produzidas e não com os limites encontrados:

1 | A introdução do mediador como intermediário entre o sujeito e seu ambiente, durante as EAM (e o PEI), numa situação onde a “parte humana” do ambiente não é nem dissimulada, nem neutra, nem ausente, confere ao professor um papel definido. O adulto, neste esquema, não está aí para modelar o sujeito através de uma construção *ad hoc* do ambiente. Ele organiza, orienta, complexifica, significa este ambiente com o sujeito. (Roger, 1991, p. 136)

Em consequência dessa intencionalidade surge, como resposta, o sentimento de *reciprocidade* por parte do aluno. Expressa-se sob forma de investimento na relação e na proposta de mudança no plano cognitivo e afetivo, notório nas atitudes do aprendiz. Isto significa trabalhar com novas motivações, partindo de um novo significado de si próprio e da realidade social circundante. Professor-mediador e aluno envolvem-se na perspectiva da transformação, uma vez que: O mediador trata de compartilhar sua intenção com o sujeito da aprendizagem, num processo mútuo que implica conhecimento, enriquecimento e desenvolvimento por parte dos dois” (Sanchez, 1989, p. 36) Em consequência dessa interação, que entrelaça afeto e intenção, o sujeito pode tornar-se seu próprio mediador. Isto é possível pelo processo de interiorização do que acontece “fora dele”, ou seja, na relação com o coletivo.

A reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação, coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões. A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de mediação. Manifesta-se como uma mediação variante: nela, o sujeito torna-se seu próprio mediador.

O estabelecimento de relações entre os dados do conhecer e do sentir instaura-se já no início da comunicação, emergindo daí o que se chama de *transcendência* (ou *extrapolação*): as mediações alargam o campo de conhecimento do aluno, incluindo não só a informação ou a necessidade imediata, mas uma rede de relações que contempla as próprias experiências do aluno, a de seus pares, os conteúdos científicos e populares, a dimensão presente, passada e futura do conhecer. Isso permite ao sujeito situar-se — e situar seu objeto de estudo — no tempo e no contexto histórico-social, ampliando sua visão de mundo e seu leque de sentidos e significados. Outra característica das experiências de aprendizagem mediada é que ela é fonte

de significação contínua e intensiva, referindo tanto aos aspectos emocionais como aos lógicos e cognitivos da interação, o que impulsiona o aprendiz para etapas mais elevadas de desenvolvimento.

Nesse sentido, mediar pautado na categoria *significado* implica não só o envolver-se na tarefa no âmbito da motivação, do interesse da relevância e do esclarecimento dos objetivos implícitos e explícitos do estudo, mas o rompimento com formas mecânicas de aproximação do conhecimento. Trata-se de possibilitar o acesso às funções cognitivas superiores, uma vez que se abre aos signos levando-se em conta os fatores sociais e culturais que se manifestam pela mediação

O *autocontrole*, ou a *auto-regulação*, outra das categorias de mediação que, em estreita relação com os critérios anteriores, é fundamental para a constituição do sujeito autônomo, tanto no plano intersubjetivo (quando começa a aparecer a possibilidade de mediação a conduta dos pares do coletivo), quanto no individual (quando o sujeito é mediador de si mesmo – interiorização). O lema “Um momento, deixe-me pensar” do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), é um exemplo de como esse critério, desde o começo das atividades, pode atuar como auxiliar para mitigar a ansiedade gerada pelo sentimento de fracasso e controlar a impulsividade, permitindo investir na aprendizagem. O desenvolvimento de novas possibilidades cognitivas contribui, sobremaneira, para a conquista de autonomia em que a auto-regulação permite ao indivíduo constituir o sujeito de seu próprio processo de modificação.

A *participação ativa* e o *compartilhar experiências* de aprendizagem desenvolvem-se num clima no qual o professor mediador não assume nem a postura autoritária e onipotente da chamada educação tradicional, nem se exclui do grupo, colocando-se à mercê dos interesses, das vontades e do ritmo de desenvolvimento dos alunos. O professor, ao contrário, é parte integrante do grupo: “Quando o professor (mediador) se inclui como mais um do grupo, potencializa-se a oportunidade de discussões reflexivas” (Sanchez, 1989, p. 40).

O professor, na condição de mediador, assume o compromisso não só de socializar a informação, como de disponibilizar os processos cognitivos socialmente produzidos. Ao identificar os processos inerentes à conduta intelectual, e decorrentes do conteúdo estudado, raciocina com o aluno e com ele aprende. Assim sendo, o *compartilhar* possibilita a gratificação de pesquisar, de pensar por relações, de

elevar o nível e a extensão do conhecimento, de poder considerar pontos de vista diferentes do seu e de pensar a produção do próprio pensamento. Compartilhar é uma meta básica das Experiências de Aprendizagem Mediada.

A *individualização* e a *diferenciação* psicológica – outros critérios importantes que precisam ser trabalhados pelo professor – devem assegurar que cada participante tenha lugar e vez de expressar seus pontos de vista, seus sentimentos. A autonomia e a independência, na diferenciação das respostas e estratégias mentais, são respeitadas e valorizadas na mediação do professor e dos alunos entre si.

A mediação do ato de buscar o conhecimento, de planejar e de alcançar novos objetivos implica liberar as amarras da percepção epistêmica da realidade. Significa apropriar-se da possibilidade de estabelecer, para si, metas que instiguem a compreensão, buscando níveis cada vez mais abstratos de processamento do conhecimento.

A *complexidade*, como categoria de exigências intelectuais cada vez maiores, instiga também a querer saber mais e a querer procurar relações entre os novos conteúdos estudados. A mediação da *curiosidade intelectual* sustenta a necessidade de projetar, investigar, debater. Aliam-se ao ato intelectual o prazer de conhecer e a gratificação de enfiar o novo, desvelando os segredos do saber. Isso possibilita nova comunicação, novo contato com a linguagem do sentir e do pensar. O empreendimento da *modificabilidade* (da transformação) de si e das relações de aprendizagem é condição essencial para o aluno crescer e se transformar.

As mediações voltadas para a categoria *identidade* com o *grupo de convívio*, o pertencimento a esse grupo e a identificação de si como membro do grupo atuam tal qual base de referência cultural e afetiva. O processo de modificabilidade é tanto individual como grupal, pois é necessário um ponto de referência estável para termos um sentimento de segurança de convivência no grupo e para darmos conta dessas aventuras que são os relacionamentos.

Esse conjunto de critérios constitui, com as Experiências de Aprendizagem Mediada, a base sobre a qual se firmam afeto e intelecto na busca da modificabilidade. São eles, também, de fundamental importância para a organização dos ambientes modificadores, ou seja, de contextos interativos em que as relações interpessoais pautam-se por premissas de transformação.

DEFICIÊNCIA COMPREENDIDA COMO PRODUTO CULTURAL

Determinadas carências relacionadas às Experiências de Aprendizagem Mediada provocam o que Feuerstein denomina “déficit funcional”, responsável pelos quadros das chamadas “deficiências”.¹ As funções cognitivas deficientes são a expressão de tal déficit – o qual por sua vez, está ligado à qualidade da relação que a pessoa estabelece com a realidade cultural.

Funções cognitivas deficientes são referidas ao se considerar que a relação das pessoas com seu meio sociocultural pode ser qualitativamente questionável do ponto de vista cognitivo, devido à ausência de determinadas mediações que promovam aprendizagens que desenvolvam as funções cognitivas superiores que embasam ou sustentam o que chama de operações, entendidas como processos mentais complexos. A forma pela qual se aprende, na relação interpessoal, é a internalização do processo vivido no plano interpessoal, isto é, o que torna o sujeito modificável. Da ausência de experiências que privilegiem a apropriação desse processo podem derivar funções cognitivas “deficientes”.

Grupos de funções cognitivas que se encontram divididas e seqüenciadas – recepção/elaboração/comunicação – apresentam-se, assim, apenas por questões didáticas, uma vez que, na prática, não se hierarquizam nem se subdividem. As funções cognitivas constituem um dos aparelhos conceituais de aplicação da proposta de Feuerstein.²

[...] Elas jogam no nível do *input*, o papel de recolher os dados necessários para resolver um problema, caracterizando-se como uma percepção vaga, uma falta ou dificuldade quanto ao conceito de tempo, de orientação espacial etc. [...] as funções

1. É necessário lembrar que carência de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) não significa ausência de mediação, uma vez que para Feuerstein a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada pela cultura. A expressão é usada para assinalar a carência de ações deliberadas, que são mediadoras da plasticidade, da modificabilidade.

2. Com a lista de Funções Cognitivas Deficientes, são considerados aparelhos conceituais: os critérios ou categorias de mediação antes expostos e o mapa cognitivo ao qual se fará referência adiante.

cognitivas entram em jogo também no nível de elaboração. Esta fase permite transformar e operar sobre os dados recolhidos ao nível do *input*. A incapacidade de perceber a existência de um problema e de o definir, a dificuldade de distinguir entre os dados pertinentes e aqueles que não o são, existem nos indivíduos em níveis bem diferentes [...]. O terceiro aspecto das deficiências situa-se ao nível da comunicação ou *output* [...], onde o indivíduo deverá dar uma forma ao seu pensamento, transmitindo-o via uma linguagem que possa ser compreendida por aquele(s) a quem é endereçada. (Feuerstein, 1992, pp. 127-8)

Os blocos de funções cognitivas “deficientes” foram organizados por Feuerstein, conforme explicitado a seguir:³

Recepção (*Input level*):

- percepção confusa e superficial da realidade;
- busca impulsiva, não planejada, não sistemática de informações;
- “carência” de instrumentos verbais;
- dificuldade com a orientação no espaço;
- dificuldade para entender os conceitos temporais;
- dificuldade na conservação de quantidade, constância de tamanho, forma, direção etc. atendo-se ao dado sensitivo, e não ao conceito;
- ausência de precisão/exatidão das informações, dos conceitos;
- incapacidade para considerar duas ou mais fontes de informação de uma só vez.

Elaboração (*Elaborational level*):

- dificuldade para perceber a existência de um problema e defini-lo;
- dificuldade em relacionar informações relevantes como opostas às irrelevantes na definição de um problema;
- dificuldade para estabelecer comparações entre as informações; limitação do campo mental;

3. Tradução adaptada pela autora para facilitar a compreensão da organização dada por Feuerstein ao processo das funções cognitivas.

- percepção episódica da realidade, em que as experiências são vivenciadas como únicas, isoladas;
- ausência da necessidade de busca de evidências lógicas que orientem a resolução de problemas;
- dificuldade para raciocinar hipoteticamente;
- dificuldade em estabelecer estratégias para verificar suas hipóteses;
- dificuldade para definir as referências, o marco que será considerado para resolver um problema, seja ele teórico ou prático;
- dificuldade em planejar as ações ou a "conduta cognitiva";
- dificuldade para considerar categorias.

Comunicação (*Output level*):

- uso de uma modalidade egocêntrica de comunicação;
- dificuldade na projeção de relações virtuais (desenhar possibilidades);
- preponderância de respostas por ensaio e erro;
- dificuldade na utilização de instrumentos verbais adequados à elaboração de respostas também verbais;
- ausência da necessidade de precisão e correção na comunicação da resposta;
- dificuldade na transposição de uma imagem visual, de uma representação de um contexto a outro;
- conduta impulsiva.

Esta lista foi organizada com base na observação de um grande número de situações vivenciadas na prática educativa, com crianças e jovens, e por intermédio do processo de Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD). Portanto, esta não é uma lista absoluta que destaca um *a priori* imaginado de funções. No entanto, ela não esgota o que o autor considera como condição às operações cognitivas, devendo atuar apenas como referência para ajudar o mediador. As funções deficientes, além de serem responsáveis pelo retardamento na *performance* cognitiva, refletem as condições dessa *performance*. Assim, elas ajudam a identificar uma *performance* deficiente e contribuem para a organização de atividades pedagógicas destinadas à sua "correção".

Deve ficar claro que o sujeito pode não apresentar problemas referentes a todas as funções relacionadas, mostrando, inclusive, deficiência em relação às funções exigidas para a execução de uma tarefa dada para, em seguida, e em outra tarefa, não evidenciar nenhuma das dificuldades antes identificadas. Por isso, não se pode pensar que tais funções estejam sempre ausentes do repertório cognitivo do sujeito: elas dependem, entre outros aspectos, tanto do objeto de conhecimento com o qual se trabalha, como da linguagem pela qual esse conhecimento é apresentado.

Chamam a atenção, no entanto, aquelas funções que nunca aparecem espontaneamente (sem mediação direta ou explícita), ou de forma regular. Considerar duas fontes de informação, *pari passu*, é uma função básica à operação mental que envolve, por exemplo, o cálculo da velocidade necessária para que uma pessoa atravesse uma rua. É preciso observar a distância que há entre ela e o carro, bem como a velocidade (alta ou baixa) com a qual o carro se aproxima. Será difícil de realizar essa operação a contento se, já na fase do *input*, houver uma fragmentação quanto à simultaneidade das informações.

É graças a essa lista, que constitui a ferramenta conceitual auxiliar da prática pedagógica proposta pelo autor, que o mediador endereçará a criança, ao adolescente ou ao adulto. Para compreender as experiências cognitivas, envolvidas na tarefa proposta, a ferramenta de apoio é o mapa cognitivo. Para pautar e avaliar a qualidade da interação, existem os chamados critérios ou categorias de mediação.

O contexto que produz as Funções Cognitivas Deficientes — e pode estar constituído já no ambiente familiar — pode produzir o que Feuerstein chama de "*Síndrome da Privação Cultural*". Ela se expressa mediante "*performance* cognitiva retardada" e acontece em razão de os produtos essenciais de uma cultura não serem transmitidos e devidamente mediados a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos.

Essa questão, central para compreender tal síndrome, permite, ao mesmo tempo, vislumbrar uma possibilidade de trabalho pedagógico que reverte tal situação. É preciso compreender que a síndrome significa, para esta teoria, uma capacidade reduzida de autoplaticidade, ou capacidade reduzida de modificação. Tal compreensão encontra-se, assim, em sintonia com a concepção de desenvolvimento em que a cognição é vista não como somatório de capacidades e habilidades.

Refere-se ao fato de um sujeito ou um grupo, dentro da mesma cultura, não se beneficiar do conhecimento nela produzido:

[...] Nossa utilização do termo "privação cultural" não responsabiliza a cultura do grupo ao qual o indivíduo pertence. Não é a cultura que é fator de negação. O que é prejudicial é o fato de indivíduos — ou grupos — serem privados de sua própria cultura. Neste contexto, "cultura" não é um inventário estático de condutas, mas o processo pelo qual os conhecimentos, os valores e as crenças são transmitidos de uma geração a outra. Neste sentido, a privação cultural é o resultado do fato de um grupo não transmitir ou mediar sua cultura às novas gerações. (Feuerstein, 1980, p. 13)

A privação cultural traz à discussão o pertencimento da pessoa à sua cultura. Como consequência da ausência de referências que asseguram esse identificação, não há apropriação do conhecimento e desenvolvimento dos processos cognitivos e efetivo-sociais que permitem responder às demandas da sociedade em que se vive. Essa conotação atribuída à privação cultural não coincide com aquelas usualmente encontradas na literatura, as quais enfatizam um padrão de desenvolvimento infantil para todas as crianças negando diferenças de classe social.⁴

Quanto à etiologia da "deficiência", aquelas causas tradicionais aos quadros das deficiências, como os fatores genéticos, orgânicos, nível maturacional, dinâmica familiar, estímulos ambientais, entre outros, não explicam, por si sós, a síndrome da privação cultural. A influência deles é reconhecida, mas se enquadra no que é chamado de grupo de fatores de etiologia distal, ou seja, de etiologias distantes ou não responsáveis, de forma direta, pela "deficiência". No entanto, a carência de Experiências de Aprendizagens Mediadoras dos processos cognitivos superiores é considerada algo específico que caracteriza a fonte direta determinadora de "déficit". Por ser direta, é classificada como etiologia proximal. Elas são, sim, as maiores responsáveis pelo aparecimento de tal síndrome.

A carência de experiências mediadas (de etiologia proximal, então) — e não os fatores de etiologia distal — é o que realmente provoca

um desenvolvimento cognitivo caracterizado por uma modificabilidade reduzida. É a precariedade ou, em casos mais graves, a ausência da mediação de aspectos culturais essenciais, que abala o pertencimento do sujeito ao seu coletivo e impede a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Assim, é a caracterização do processo interativo-mediador que se torna a grande responsável pelo aparecimento e pela manutenção das consideradas deficiências.

Utilizando a categoria definida como privação cultural, enfrentando os ditos quadros patológicos passa a ser feito de maneira inovadora, fala-se da diferença cultural, mas não se hierarquiza culturas; adquirem-se as diferenças e considera-se que, dentro de uma só cultura, pode haver privação cultural por ausência de aprendizagens mediadas. Não há referência, no entanto, à concepção de que os grupos desfavorecidos são "privados culturais".

Existe uma distinção entre "diferença cultural" e "privação cultural", cujo embasamento está radicado no processo de constituição do sujeito. Um indivíduo culturalmente diferente caracteriza-se por possuir identidade com a cultura à qual pertence, enquanto um indivíduo privado culturalmente é o que tem uma carência total ou parcial de identificação com sua cultura.

UMA PEDAGOGIA NA QUAL MODIFICAR É POSSÍVEL

A condição gerada pela privação cultural não é irreversível. O processo de mudança, no qual o aprender promove o desenvolvimento, dá-se pela aproximação ou interação mediada ativa, isto é, a que concebe o ser humano como capaz de se transformar. Interação mediada é a que pode restituir a possibilidade de se relacionar com o mundo de forma diferente daquela marcada pela condição de "deficiente", ou de privado cultural: condição que caracteriza e estigmatiza o sujeito, até determinado momento de sua vida. A aproximação passiva, ao contrário, fixa o indivíduo nessa condição, não a compreendendo como transitória, mas como imutável. Daí a compreensão da "deficiência mental" como produto cultural.

As possibilidades de modificabilidade criadas pelo programa pedagógico de Feuerstein, desde os anos 1950 até nossos dias, apre-

4 Ver a respeito Pato (1993) e Soares (1992).

sentiam evidências clínicas e empíricas, que atestam ser possível modificar, independentemente da etiologia da deficiência.

O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) é uma das estratégias para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. As mediações aí propostas:

[...] Estão voltadas à estrutura cognitiva como um todo [...] transformando o passivo e dependente em alguém que pensa independentemente e de forma autônoma [...] O PEI está endereçado não a alguma habilidade específica, mas ao próprio processo de aprendizagem. Por esta razão, os vários componentes do programa são deliberadamente chamados de "instrumentos". (Feuerstein, et al., 1980, p. 1 - Grifos do autor)

O PEI é parte de uma visão calcada na premissa da modificabilidade. Dele faz parte uma série de cadernos didáticos – os chamados instrumentos, os quais são planejados e têm por base mediações que propiciem experiências intelectuais, que demandam processos cognitivos superiores. Ou seja, os que ultrapassam os processos elementares sensoriais, como as atividades de memória imediata e as associações simples. A atividade cognitiva prioriza assim, o pensar por relações, por exemplo, evitando a percepção episódica da realidade.

O PEI exige a presença de um mediador que proponha uma ação pedagógica voltada para um mundo de significações e relações que incluam a experiência prévia do aluno, o saber historicamente produzido e sua inserção em perspectivas futuras. Essa proposta está interessada no processo interativo, e não na aquisição do saber, em si, como resultado final da instrução.

No trabalho pedagógico que tem como base o enriquecimento instrumental, ou PEI, é preciso construir ferramentas conceituais trabalhar com os conceitos, sempre fazendo pontes (*bridging*) de relações com diferentes fontes de informação e conhecimento. A linguagem, no contexto de trabalho com esse programa, ganha espaço muito importante. Isto não significa simplesmente a aquisição de um léxico rico: refere-se, antes, ao emprego da palavra como instrumento simbólico.

A linguagem é vista como condição e expressão do processo de elaboração mental. Há sujeitos que não formulam verbalmente uma

comparação entre dois fatores ou dois objetos, por não usar os recursos verbais necessários (relacionar uma coisa a outra e compará-las com base em uma categoria). Por isso, não podem aplicar as relações deduzidas em outros eventos. Isso pode acontecer se a criança percebe intuitivamente o que há de comum e de diferente entre os elementos comparados. A aplicação do aprendido em situações diversas, ou o processo de transferência/transcendência/extrapolação, é uma possibilidade de ir além do imediato, do episódico, que depende da linguagem.

O PEI prevê, em cada um dos cadernos didáticos ou instrumentos, uma série de palavras e conceitos verbais que fazem parte de um léxico básico. No entanto, isso não quer dizer que, memorizando-se tais palavras e fazendo um emprego aparentemente adequado, haja de fato um movimento de modificação estrutural do sujeito diante do conhecimento e da realidade. Sobre a aprendizagem do vocabulário, diz o autor que: "Eu poderia me contentar com o fato de que a criança aprendesse este vocabulário, mas isto não terá nada de estrutural. Ao contrário, a modificação será realmente estrutural se, em aprendendo este vocabulário, a criança modificar sua capacidade linguística" (Feuerstein, 1992, p. 123).

Os instrumentos do PEI caracterizam-se enquanto fonte de atividade intelectual e de estratégias de pensamento que, enriquecidas pelo mediador, trazem o conhecimento das várias áreas da ciência e da filosofia, integrando, também e sempre, o significado de cada vivência intelectual à vida afetiva e social do aluno. O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) tem efeitos cumulativos no decorrer do tempo, pois sua capacidade de aprender aumenta conforme novos desafios vão sendo enfrentados no dia-a-dia. Dessa forma, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não se esgotam no final do programa, como acontece com outros tipos de intervenção mediante programas tutelares orientados para o conteúdo ou as habilidades específicas.

O PEI, portanto, não se preocupa só em acrescentar informação ao repertório da criança, nem em ensinar tarefas ou trabalhar na aquisição de algumas habilidades. Visa, em especial, mediar a capacidade de aprender. Os cadernos ou instrumentos que constituem os recursos didáticos para o trabalho com processos cognitivos superiores são denominados:

- Organização de Pontos.
- Orientação no Espaço I.
- Orientação no Espaço II.
- Comparações.
- Percepção Analítica.
- Categorização.
- Relações Familiares.
- Relações Temporais.
- Progressão Numérica.
- Instruções.
- Silogismo.
- Relações Transitivas.
- Desenho de Padrões.
- Ilustrações (*Cartoons*).

Os primeiros sete instrumentos correspondem ao Nível I do programa e os seguintes, ao Nível II. Assumem, assim, ordem crescente como complexidade e abstração, embora todos já proponham o exercício de processos cognitivos superiores, ou seja, de operações mentais complexas, mediadas por signos. Não se permanece apenas no exercício de funções elementares, como o das atividades sensitivas ou perceptivas, pois, pelas mediações, buscam-se processos mais elevados de pensamento. Com isso, quebram-se as propostas tradicionais de educação, sobretudo aquelas referentes à chamada educação especial que, em alguns momentos de sua história, parecem ter tido um papel mais voltado para a consolidação da deficiência do que para o desenvolvimento potencial dos alunos.

O programa inclui instrumentos não-verbais, como Organização de Pontos, Percepção Analítica e Ilustrações. Abrange, também, os que demandam ajuda do professor no processo de leitura e escrita: Orientação no Espaço I e II; Comparações; Relações Familiares; Progressão Numérica e Silogismo. Há ainda os que requerem o domínio da leitura e da escrita: Categorização; Instruções; Relações Temporais; Relações Transitivas e Desenho de Padrões.

Há uma sugestão quanto à seqüência de utilização dos instrumentos, embora o programa não seja rígido em relação a ela. A ordem dos instrumentos poderá variar segundo as necessidades do trabalho, observada a sugestão inicial de algumas exigências metodo-

lógicas, como, por exemplo, a de comparar antes de classificar ou categorizar, uma vez que, quanto melhor se observarem, descreverem e relacionarem semelhanças e diferenças entre fatos mediados por um critério, mais fácil será de chegar às categorias.

O instrumento Ilustrações traz em si a representação de variadas situações do cotidiano, evidenciando questões comuns às pessoas e relacionadas ao sentimento, ao desejo, à repulsa. Por isso, é o único que pode ser antecipado ou postergado, de acordo com o trabalho desenvolvido, sem preocupações com o conteúdo dos instrumentos que o antecederam ou o sucedem.

As variações das atividades propostas pelo programa, dentro do mesmo instrumento, não objetivam o treino de comportamentos. Ao contrário, o que nele se repete é a característica da atividade cognitiva, isto é, o exercício de processos elevados como de abstração e de pensamento em atividades diferenciadas, facilitando, assim, a flexibilidade e a mudança. Busca-se pensar, de maneira inteligente, situações que aparecem no material didático e existem, também, no cotidiano. É preciso considerar que a modificação da pessoa é, necessariamente, a modificação da relação sujeito/mundo. Assim, ao mesmo tempo em que requer uma variedade de processos de transformação e elaboração nas atividades, o PEI inclui a contribuição ativa do aprendiz na organização, na reestruturação e no descobrimento de relações nas tarefas. E o êxito na produção dessas relações implica domínio de regras, princípios e estratégias, mais do que aprender a tarefa em si.

O objetivo geral do PEI é, portanto, aumentar a autoplaticidade do sujeito. No entanto, como isso não acontece da mesma maneira em todas as pessoas envolvidas na proposta, é preciso, então, intensificar ou criar estratégias particulares de mediação que enfrentem o clássico determinismo das lesões ou das alterações cerebrais que constituem fatores que impedem o desenvolvimento. A severidade do comprometimento, seja ele físico, orgânico ou psicológico (do tipo autismo), não deve impedir que o programa pedagógico seja iniciado e, muito menos, tornar-se referência para a predição acerca da modificabilidade.

É fundamental, também, que o mediador esteja seguro afetiva e racionalmente a respeito da concepção de aprendizagem, desenvolvimento, relação homem/sociedade presentes na teoria de Feuerstein

e responsáveis pelo investimento na direção da modificabilidade. Essa modificabilidade postulada é, então, acessível a todos os indivíduos em idades avançadas, com diferentes etiologias e, mesmo, com níveis de funcionamento bastante baixos. As modalidades de intervenção, é certo, deverão ser adaptadas.

O PEI possui, ainda, objetivos secundários, mas também importantes, quais sejam: o trabalho com as funções cognitivas “deficientes”, a necessidade de determinar as características das tarefas a serem resolvidas (as funções e operações que envolve) e de extrapolar ou transferir o que aprendeu para outras situações. Com isso, o sujeito poderá transpor, para o cotidiano, a forma de se relacionar com aquilo que, na situação de aprendizagem, conhece ou reconhece. Essa repetição do processo perante diferentes conteúdos cria o desejo, ou a necessidade de conhecer, superando a percepção limitada do aqui e agora.

Nessa empreitada, o que mais importa é a consciência do processo cognitivo que o sujeito utiliza, isto é, o *insight* ou a possibilidade de detectar os próprios processos de pensamento. Daí a importância da repetição, ou da variação da atividade metacognitiva a ela associada, a fim de que o sujeito possa, cada vez mais, compreender os processos de pensamento inerentes à produção de dado objeto de conhecimento.

A capacidade de compreensão e de avaliação dos próprios processos de pensamento está entre os objetivos que se procura atingir, os quais se realizam com base nos sucessos e nos fracassos de diversas experiências. A isso chama-se *insight*, que permite ao indivíduo a possibilidade de auto-reflexão, sem confundir com o *insight* da psicologia dinâmica, a psicanálise. Essa última não exclui o dinamismo do pensamento nesse processo, mas fala-se aqui de um *insight* que se produz diante da confrontação do sujeito com o trabalho a realizar. De onde vêm as dificuldades que eu constato? Das características do trabalho e das minhas próprias funções? Saber destacar e definir o elemento que levou ao sucesso permite reutilizá-lo em outras ocasiões. A generalização e a transferência dos efeitos produzidos pelo *insight* são questões importantes na mediação.

Diz Feuerstein (1994a, p. 5) que o PEI, “da mesma forma que um grande número de programas de intervenção, requer que o indivíduo apresente algumas condições iniciais para ter acesso ao mesmo”.

Embora seja colocada essa condição, não é admissível pensar que a ausência de uma base inicial constitua um elemento de inacessibilidade ao programa. O próprio processo de aprendizagem mediada ou EAM, independentemente da forma como a pessoa portadora de alguma “deficiência” se apresenta, e também de seu “rendimento atual”, trabalhará para sua modificabilidade. O “Um momento, deixe-me pensar” lema presente na capa de todos os catorze instrumentos constantes do PEI, por certo garantirá espaço para que sejam dados os primeiros passos rumo ao modificar-se.

O PEI tem uso amplo, não se restringindo só aos programas de “Educação Especial”, uma vez que trabalha com processos de apropriação do conhecimento em geral. A adequação às variadas culturas e aos diferentes grupos de trabalho é orientada pelos critérios de mediação, pela qualidade da interação e pela escolha dos próprios instrumentos a serem utilizados.

O trabalho realizado com o PEI é planejado considerando o Mapa Cognitivo organizado por Feuerstein como referência para detecção das características das atividades propostas pelos exercícios do programa. Tal mapa é organizado a partir de sete parâmetros, a saber:

- conteúdo (que é considerado a base operacional para a atividade mental, pelos temas ou assuntos trabalhados);
- operações (que são processos mentais complexos, apoiados em funções cognitivas);
- modalidade (que se refere às diferentes linguagens com as quais se apresentam as informações);
- fases do ato mental (que se referem aos momentos de *input*, elaboração e *output*);
- complexidade (que se refere à quantidade e à qualidade de informações, familiares ou não, exigidas no processamento do conhecimento);
- abstração (que pontua a “distância”, como abstração, entre sujeito e objeto de estudo);
- eficiência (que faz referência à forma e à energia com as quais o sujeito produz o saber ou se apropria dele).

A explanação que se fez até aqui contemplou os conceitos fundamentais de alguns pontos desenvolvidos na teoria e no programa

CAPÍTULO 3

Mediar uma atitude otimista em relação à vida e em relação ao sujeito mesmo não é somente fazê-lo sonhar, mas é lhe dar os meios de materializar seu otimismo.

(REUVEN FEUERSTEIN)

educacional de Feuerstein. No entanto, faz-se necessário esclarecer que foram enfatizados apenas os aspectos imprescindíveis tanto ao trabalho pedagógico entendido como à análise efetuada na pesquisa preparada para tese de doutorado. Faltou aprofundamento nas explicações sobre o LPAD, por exemplo, não porque ele merece menos atenções, mas porque não se utilizou esse tipo de avaliação no trabalho desenvolvido com o grupo de adultos. Ao contrário, o LPAD constitui uma forma incomparável de avaliação das possibilidades do sujeito, visto destacar as potencialidades que se criam nas interações pautadas pelas Experiências de Aprendizagem Mediada.

A metodologia que empreguei na pesquisa está descrita neste capítulo. É uma forma de expor a minha trajetória para permitir ao leitor captar a dinâmica do movimento da proposta pedagógica, o que é fundamental quando se pretende trabalhar, ao mesmo tempo, a deficiência ressignificada e a constituição de processos mentais superiores, ambas mediadas por signos culturais.

REFERÊNCIAS NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO

A necessidade de encontrar alternativas pedagógicas mais efetivas, no campo da chamada educação especial, vem impulsionando a realização de estudos e de projetos de intervenção pautados em novos pressupostos. Notadamente quando se trata de adultos com história de deficiência, a questão agrava-se, visto se considerar que tempo valioso foi perdido, dando ampla margem para que ela se consolidasse, solidificado, graças ao olhar estigmatizante da sociedade.

Reuven Feuerstein tem defendido que sua visão acerca do desenvolvimento humano e dos fatores que o restringem pode auxiliar, em muito, as práticas pedagógicas que se propõem à inversão da situação hoje encontrada. Para tanto, desenvolveu uma proposta pedagógica que, em teoria, parece coerente com seus pressupostos. Em todo o mundo e em diferentes graus, Feuerstein vem alcançando sucesso em face do apreço, em especial na área da “deficiência mental”, como demonstram os estudos apontados anteriormente neste livro.

Inúmeras pesquisas mostram que, pelo processo educacional proposto por Feuerstein, adultos – inclusive aqueles sistematicamente marginalizados do ensino regular por serem portadores de alguma forma de “deficiência” – passam a constituir sujeitos diferentes do que eram ou do que demonstravam ser. No Brasil, dados desse tipo encontram-se praticamente ausentes, embora cursos de formação na proposta feuersteiniana venham proliferando pelo território nacional. Assim, para que se avalie essa proposta e se investigue como atua com brasileiros com história de deficiência, pesquisas fazem-se cada vez mais importantes. O trabalho realizado com um grupo de adultos com história de deficiência em suas vidas (GT Adultos), que se efetivou no Nucleind no ano letivo de 1994, insere-se nessa perspectiva. Por ele buscou-se investigar as conseqüências do ensino mediador de processos cognitivos superiores, segundo alguns pressupostos da proposta pedagógica de Feuerstein.

Destacou-se, nessa proposta pedagógica, o fato de que ela se efetiva na integração simultânea de questões tanto afetivas quanto intelectivas, permeadas, sempre, pela realidade cultural dos que estão envolvidos no processo de ensinar/aprender. Assim, o desenvolvimento cognitivo do aluno é compreendido apenas quando das e nas interações sociais em que os sujeitos constituem-se enquanto tal. Feuerstein reúne, então, naquilo que chamou de *Critérios de Mediação*, alguns pontos que considera fundamentais a um contexto interativo que propõe uma relação voltada para as possibilidades de aprendizagem que propulsionam o desenvolvimento do sujeito. Essas mediações são tidas como condição à qualificação do contexto, por exemplo, na medida em que comunicam a intencionalidade do “Não me aceite como eu sou/pareço ser...”, ou seja, uma vez que comunicam a possibilidade da transformação e apontam pistas estratégicas para sua materialização. Além da intencionalidade citada, o autor aponta outros critérios importantes, já apresentados, entre eles: os mediadores da auto-regulação; da busca de significados; da diferenciação psicológica na pertença grupal, do ato de compartilhar a aventura de modificar-se na relação com os demais; no sentir-se competente e autorizado (otimista) a transformar-se.

Nesse contexto, as questões socioafetivas e a atividade cognitiva (processos cognitivos superiores) foram os pilares que sustentaram o trabalho. Em todo o desenvolvimento da pesquisa, estivemos de

acordo com a fala de Feuerstein, ao dizer que o sujeito constitui, afetivamente, a relação com seus pares e de acordo com referências culturais de seu grupo de convívio. Cognitivamente, da mesma forma, a produção dos processos mais elaborados do pensamento resulta de mediações qualificadas e diretamente direcionadas a esse objetivo. Por sua vez, faz-se necessário esclarecer que a cognição não é compreendida, dentro da abordagem feuersteiniana, como algo que se desenvolve em estruturas ou condições inatas, algo próprio e natural da condição humana. Também não é algo que brota espontaneamente da relação afetiva entre os sujeitos. Como se disse, é um processo que se efetiva ou não pela qualidade e quantidade de mediações, que objetivam, de modo explícito, aprendizagem e desenvolvimento das várias possibilidades intelectivas, num contexto de relações mediadoras da “eficiência” ou da “deficiência” do sujeito aprendiz.

O desenvolvimento da cognição é um produto histórico que demanda mediações específicas quanto às diferentes formas de apropriação do conhecimento, mediações que se caracterizam e variam em forma e conteúdo de acordo com as relações travadas pelos homens em dado contexto cultural. Assim, não é possível compreender a atividade cognitiva retirando-a do contexto de interações no qual ela é produzida e do qual ela é expressão. Esses dois lados da mesma moeda estão amalgamados na proposta de Feuerstein.

E por isso que, para o autor em questão, caem por terra os diagnósticos e seus conseqüentes prognósticos unidirecionalmente relacionados, em que a culpa da “deficiência” é do indivíduo ou do meio ambiente. Além do mais, para ele, as impossibilidades intelectuais de dado momento, e para determinada pessoa, podem caracterizar-se como potencialidades se o contexto de interações se diferenciarem, mediarem e instrumentalizarem afetiva e cognitivamente o sujeito para uma nova direção em seu desenvolvimento.

As mediações que pretendem distanciar-se da “síndrome da privação cultural”, enquanto manifestação da “deficiência”, precisam estar atentas à modificabilidade do que chama de Funções Cognitivas Particulares. Essas funções revelam, para o autor, a privação cultural, as dificuldades de processar o conhecimento à base de funções superiores (ou mediadas pelos signos, indiretas, e não aquelas presas apenas ao imediatismo da atividade perceptiva).

TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho pedagógico desenvolvido para o estudo de minha tese de doutorado foi realizado com um grupo de alunos do Núcleind. As ações foram voltadas para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, com base nas aprendizagens deflagradas por interações pautadas em alguns pontos da Teoria da Aprendizagem Mediada. Executado com seis integrantes do GT Adultos na perspectiva da apropriação do conhecimento e da constituição de relações, tinha como base de ação:¹

- a apropriação do conhecimento se dá por processos cognitivos superiores, o que vem a romper com a idéia de a produção do conhecimento estar baseada no dado imediato e sensorio-perceptivo, característico da percepção episódica da realidade;
- a constituição, com o outro e consigo mesmo, de relações que não se pautem no estigma da deficiência.

Visando alcançar essas metas, iniciou-se, em março de 1994, o trabalho com Bento, Carla, Celso, Júlia, Leandro e Mauro. Duas pedagogas dividiram entre si a coordenação do grupo. Tal trabalho desenvolvia-se em dois encontros semanais, de 1 hora e 45 minutos cada um. Baseava-se na utilização dos instrumentos pedagógicos que compõem o PEI. Trabalhou-se com seis dos sete cadernos da primeira série ou primeiro nível do PEI, a saber: Organização de Pontos; Percepção Analítica; Comparações; Orientação no Espaço I; Categorização e Ilustrações.

O trabalho em cada sessão (sobretudo quando se trabalhava com o PEI) desenvolvia-se a partir da seqüência:

- Discussão introdutória: ocasião em que se definem e discutem o problema e os objetivos a serem tratados, firmando-se a proposta de um trabalho coletivo.
- Trabalho independente: o trabalho individual requer medições também individualizadas e orientadas para as estratégias importantes na realização da tarefa, assim como se deve ter em vista a explicitação clara das funções ou das operações empreendidas na solução do problema. Os alunos podem auxiliar-se reciprocamente, na busca de alternativas de soluções.
- Discussão coletiva e desenvolvimento de *insight*: tem como base a discussão das soluções encontradas e das estratégias utilizadas, buscando o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento e com o cotidiano de suas vidas.
- Síntese ou resumo: é um trabalho coletivo sobre o que o grupo aprendeu, das relações e da importância do que se viu, fez e discutiu na vida de cada um.

É preciso dizer que nem sempre foi possível seguir esse roteiro, em função da dinâmica seguida pelo próprio trabalho em determinados dias, que se organizava mais de acordo com a necessidade de *conversar*, de compartilhar dúvidas, anseios, temores ou pedidos de ajuda para a resolução de um problema particular. Nessas ocasiões, o cuidado que se tomava era o de manter os objetivos pedagógicos das Experiências de Aprendizagem Mediada.

Os objetivos, como utilizá-los e as propostas dos cadernos didáticos encontram-se descritos a seguir de forma sucinta. Tais instrumentos estão traduzidos para o português, necessitando apenas de adaptação para o português do Brasil (foram adquiridos no local de origem de sua produção, o Hadassah Wizo Canada Research Institute – Israel). O material constante do PEI foi administrado e avaliado com base nos Manuais de Instrução, elaborados por Feuerstein para utilização específica dos instrumentos.

1. Além do trabalho pedagógico realizado com este grupo de adultos no Núcleind, eram levados à prática outros grupos (o infantil, o de adolescentes). Nesse período (1993-95), utilizava-se no Núcleo a denominação "Grupo de Trabalho" x ou y, para diferenciá-los.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS DO PEI NESSA VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

• ORGANIZAÇÃO DE PONTOS

Este instrumento é composto por vinte páginas de exercício que contêm grande variedade de relações virtuais (relações possíveis), organizadas pela combinação de pontos entre si. A resolução do problema colocado é aparentemente simples, pois se trata de repetir uma figura-modelo feita por intermédio da relação entre os pontos. No entanto, demanda uma atividade complexa de pensamento, à medida que há mediações, a fim de evitar a resolução apenas pelo exercício sensório-perceptivo. Há exigência de conceitualização, de estabelecimento e projeção de relações, organização de estratégias de pensamento para execução, levantamento e verificação de hipóteses, entre outros.

Organização de Pontos é, geralmente, o primeiro instrumento com o qual se trabalha no programa. Sua utilização é recomendada para o primeiro dos dois ou três anos do programa. De início, trabalham-se as treze primeiras páginas, bem como as chamadas páginas de erros (que são três, no total). As páginas 14 a 20 podem ser trabalhadas no segundo ano de atividades.

Os objetivos são:²

- Projeção de relações virtuais.
- Produção do conhecimento rompendo com a percepção aparentes da aparência de uma totalidade, indo além do que a atividade sensório-perceptiva possibilita chegar, ou seja, romper com a percepção episódica da realidade.
- Produção do conhecimento pelos processos cognitivos superiores, entendidos como aqueles que são mediados por signos
- Desvelamento das relações organizadoras de uma totalidade.

2. Vale observar que alguns dos objetivos dos instrumentos utilizados especificamente na vivência foram adaptados dos originais formulados por Feuerstein.

• DIFINIÇÃO NO ESPAÇO

Neste instrumento é possível trabalhar com o intuito de constatar que a representação das relações que envolve posição ou direção não possui significado sem um referente. Essa compreensão transfere-se para uma grande variedade de relações interpessoais em que podem existir diferentes pontos de vista, segundo perspectivas também diferentes, como, por exemplo: ao colocar-se no lugar do outro, o sujeito passa a ver e analisar questões idênticas às suas com um novo referente. O instrumento propõe de início situações nas quais o conteúdo envolvido refere-se a relações espaciais entre quatro objetos estáveis e um referente que muda de posição. Depois, são introduzidos símbolos que criam a necessidade de distanciamento da referência utilizada anteriormente.

Tem como objetivos:

- Estabelecimento e comunicação de relações entre fatos, objetos, pessoas, idéias, valendo-se da experiência com relações espaciais que tenham referências estáveis. Essas podem ser relativas, como no caso em que se considera um contexto específico (histórico/cultural), ou absolutas, como quando se consideram os pontos cardeais, por exemplo. No caso, o instrumento utilizado trata de um sistema relativo.
- Estabelecimento de relações espaciais, sem apoio sensorial e independente de ações físicas imediatas.

• PERCEPÇÃO ANALÍTICA

Neste instrumento, as atividades não se pautam pelas configurações gestálticas do todo enquanto composição meramente perceptiva. Vai além, uma vez que supõem o uso de um sistema de referentes conceituais para análise desse todo.

Percepção analítica é um dos quatro primeiros instrumentos trabalhados. É um instrumento não-verbal, baseado na percepção analítica de formas geométricas que objetivam a organização de estratégias cognitivas.

No trabalho objetiva-se:

- Desenvolvimento de estratégias cognitivas para ir além das informações perceptivas que permitem uma apreensão diferente dos dados da realidade.
- Análise e composição de uma totalidade, com base em categorias determinadas.
- Apreensão do todo quando se compreendem os determinantes que o organizam, e cada parte é, simultaneamente, expressão e fundamento da totalidade.

• COMPARAÇÕES

Comparações é, também, um dos quatro instrumentos introduzidos no programa. Considerando que o trabalho é intenso com o intuito de conseguir o estabelecimento de relações comparativas com base em critérios claros e bem definidos (pensar por relações segundo um parâmetro), subentende que é preliminar a classificação, seriação, pensamento silogístico, analógico e transitivo. É introduzido depois de Orientação no Espaço I e em relação de continuidade com Percepção Analítica. O instrumento Classificações é trabalhado logo a seguir.

O estabelecimento de relações nas atividades propostas pelo instrumento possibilita o confronto de informações, evitando que o sujeito fique limitado em suas experiências à mera exposição a um episódio.

Os objetivos deste instrumento são:

- Estabelecer relações de equivalência (semelhança) ou diferenças entre fatos, dados ou idéias.
- Considerar parâmetros relevantes ao comparar (características críticas).
- Flexibilizar o uso de parâmetros considerando o contexto do que se compara.
- Ir além da comparação realizada pelo reconhecimento e pelas identificações simples para chegar às relações abstratas que organizam e contextualizam informações comparadas.

• CLASSIFICAÇÕES

Este, em geral, é o quinto instrumento a ser trabalhado. É introduzido no programa depois de Comparações. Está voltado para o exercício das operações lógico-verbais à base de codificações simbólicas. Isto permite estabelecer relações entre conceitos que incluem categorias extensas, em vez de parear elementos simples.

Os objetivos a serem atingidos são:

- Criar consciência da importância e da necessidade da classificação na vida diária.
- Utilizar a classificação como forma de reunir e organizar informações.
- Classificar com base em princípios cada vez mais complexos.
- Classificar de acordo com dois ou mais princípios, simultaneamente.

• ILUSTRAÇÕES

Ilustrações não ocupa um lugar específico no PEI, no entanto é recomendando introduzi-lo após a familiarização do aluno com os primeiros quatro instrumentos (Organização de Pontos, Orientação no Espaço I, Percepção Analítica e Comparações).

O instrumento difere dos outros porque não possui uma ordem de apresentação. O conteúdo das páginas contém situações que envolvem problemas e conflitos com os quais nos deparamos no nosso cotidiano.

Como objetivos tem:

- Analisar as ilustrações com a finalidade de definir o problema apresentado.
- Perceber as transformações que ocorrem discutindo as reações delas decorrentes.
- Extrapolar a informação obtida das ilustrações para situações de vida diária.

UM POUCO SOBRE A PESQUISA

Dos seis sujeitos da pesquisa realizada para o doutorado que compuseram o GT Adultos, quatro eram do sexo masculino e dois do feminino, com idades que variavam de 20 a 31 anos. Cinco deles traziam, em suas histórias de vida, o fato comum de nunca terem frequentado uma escola de ensino regular, em função de serem portadores de alguma forma de deficiência e de apresentarem, na avaliação tradicional, déficit intelectual. Apenas um dos membros possuía esse tipo de escolarização; mas, pelo menos nos últimos dez anos, frequentou escola especial por apresentar deficiência física e ser considerado, por isso também, "deficiente mental". Esse mesmo aluno tinha dificuldades de controle da intensidade do som ao falar (falava murmurando) e era o único a apresentar problemas para locomover-se; os demais o faziam com total independência.

Em relação a leitura e escrita, quatro dos alunos sabiam ler e escrever, um deles com desempenho excelente, sem problemas, e três com muitíssimas dificuldades, mas com condições de compreender, por exemplo, algumas ordens escritas. Os outros dois do grupo encontravam-se em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto à escolarização, no momento em que se realizou a pesquisa, quatro deles frequentavam cursos supletivos para alfabetização de adultos e um era aluno ouvinte da primeira série do segundo grau.

As atividades de lazer de todos os integrantes do grupo restringiam-se àquelas proporcionadas pelas famílias nos finais de semana. Outro dado comum era o de já ter passado por vivências pedagógicas com material didático de Feuerstein e Experiências de Aprendizagem Mediada nos moldes propostos pelo autor, por períodos que variavam entre quatro meses e dois anos, no Nucleind.

Nenhum desses adultos exercia função remunerada. O grau de instrução dos pais de quatro deles era superior. Os pais possuíam casa própria e trabalhavam como profissionais liberais, ou como funcionários públicos (estaduais ou federais) ou se ocupavam apenas com as atividades do lar (três das mães).

Esses alunos foram selecionados pela demanda feita por jornal, em que os pais solicitavam estudantes de Pedagogia para trabalho domiciliar com seus filhos "excepcionais", ou pelo encaminhamento de pessoas conhecidas dos estudantes.

Nenhum elemento do grupo realizou, para a atividade específica da pesquisa, qualquer avaliação tradicional da área pedagógica ou psicológica, nem antes nem depois do trabalho desenvolvido no Nucleind. Entende-se por tradicional a avaliação que utiliza instrumentos padronizados e oficializados, visando à detecção de habilidades, coordenações, nomenclaturas, inteligência. As avaliações dessa natureza, já realizadas por outros profissionais antes da participação no grupo, foram consideradas apenas parte de suas histórias de vida. A ausência de avaliação justificou-se, nesse caso específico, pela própria dinâmica de trabalho utilizada, em que foram previstas, ao longo do processo pedagógico, avaliações constantes, chegando o grupo, inclusive, a exercícios metacognitivos, ou seja, os que oportunizam explicitar um entendimento sobre a forma como aprendem.

Nessa investigação, enquanto pesquisadora estive integrada ao processo pedagógico como coordenadora do grupo e mediadora. Assim, pesquisadora e pesquisados compuseram o grupo de trabalho pedagógico. A participação do pesquisador nesse tipo de trabalho parece-me no que Feuerstein propõe em sua clássica frase: "Não me apresente como eu sou". Ela traduz, fundamentalmente, a intencionalidade de uma proposta pedagógica cunhada na possibilidade de acesso ao conhecimento e de independência em relação ao estigma, ambos entendidos como direitos inalienáveis de qualquer pessoa.

"Não me aceite como eu sou" clama por interações que não estejam marcadas por uma postura passiva diante da síndrome e da seqüela dela decorrente. Ao contrário, requer uma aproximação ativa, de inconformidade com o que foi, em grande parte, culturalmente produzido em torno do "ser deficiente". Diz não à proteção que enculturou. Não à ausência de desafio! "Não me aceite como eu sou" venha mediar aprendizagens que desenvolvam as possibilidades de enfrentamento de meus problemas."

O trabalho buscou, então, romper com a percepção episódica do que se chama excepcionalidade, isto é, da fachada da deficiência. Esta foi compreendida como, primordialmente, produto social, ou seja, algo constituído dentro de determinados parâmetros histórico-culturais. A resignificação do que se compreendia por deficiência mental, com base nas contradições constitutivas do "quadro da excepcionalidade", visou alcançar uma atuação pedagogicamente voltada para a modificabilidade cognitiva estrutu-

ral, ou seja, para a perspectiva de que o sujeito modifica-se, modificando o contexto no qual se insere.

Assim, no final o grupo contou com oito componentes: duas pesquisadoras e seis alunos. Juntos, viveu-se um processo interativo de mediação, uma vez que a modificabilidade ou a aprendizagem acontece, sobretudo, na relação e no encontro dos sujeitos. Por isso, enquanto pesquisadoras, constituíu sujeito da pesquisa, justamente pela necessidade “de o pesquisador ser mais do que observador objetivo (...) e de estar envolvido na vida social do contexto humano que está estudando” (Lebeer, 1994, p. 99).

Realizou-se um trabalho pedagógico orientado pela identificação e discussão exaustiva das principais questões presentes na formação do grupo e das suas respostas em face das diferentes tarefas pedagógicas específicas, ou seja, com o objetivo de localizar o movimento em seus “pontos de virada” ou “rupturas”, isto é, nos momentos críticos que evidenciavam a passagem tanto para tarefas mais complexas quanto para momentos diferentes de organização grupal.

A técnica principal de coleta de dados foi a filmagem de 28 das 32 sessões de trabalho pedagógico com o grupo, durante o ano de atividades, perfazendo um total de 49 horas de trabalho registrado em imagens.³ Da exaustiva observação das fitas foi possível identificar e relacionar as situações com as evidências da modificabilidade pretendida, ou seja, os sinalizadores de mudança que estavam relacionados:

1. Às interações dos membros do grupo:
 - a) pelas falas das coordenadoras e dos demais componentes do grupo;
 - b) pela observação de ações que explicitavam a adoção de um novo papel/postura ou lugar social no grupo.

3. Tais filmagens foram realizadas por Juan José Carruso, da Oficina Pedagógica de Multimídia, do Centro de Ciências da Educação/UFRSC.

2. Ao desenvolvimento cognitivo:

- a) pelas respostas dos alunos às exigências pedagógicas propostas pelo Programa de Enriquecimento Instru-mental;
- b) pelas observação de situações em que os alunos extrapolavam os processos mentais desenvolvidos na resolução dos problemas vivenciados no grupo, para outras atividades.

Além das filmagens, considerou-se como registro o planejamento pedagógico elaborado antes de cada sessão, segundo necessidades apresentadas pelo andamento do grupo, tanto no que se refere ao PEI como às outras atividades. Assim, a escolha das atividades não era aleatória. No caso do PEI, eram considerados os objetivos do instrumento em cada página de atividade e a relação com os instrumentos que os antecediam ou sucediam (segundo orientações do Manual de Aplicação do PEI).

Houve outras fontes de registros escritos. Uma, derivada de reuniões pedagógicas em que se discutia especificamente o andamento do GT Adultos; outra, derivada das supervisões do trabalho com uma psicóloga, e outra, ainda, fruto do trabalho de observação e análise realizada por uma aluna de outra instituição.⁴

Estudando a listagem dos sinalizadores ou evidências, arrolados em função desses registros, foi possível chegar àquilo que mais se aproximava da modificabilidade cognitiva pretendida. Concluiu-se, depois de inúmeros estudos dos registros filmados, que essa forma caracterizava-se por demonstrações de maior autonomia no pensar e no agir, evidenciadas nas ocasiões em que um aluno mediava o outro e se mediava, expressando, com isso, a capacidade de regular a conduta dos outros, bem como a sua própria.

A autonomia manifestada pela conduta particular de cada aluno expressava aquilo que se buscava como desenvolvimento, ou seja, a forma mais desenvolvida de relação entre os sujeitos do grupo, uma

4. Ana Paula Batista era aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual para o Desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC).

vez que, para mediar a si e ao outro, é preciso ter havido internalização, ou seja, o uso pessoal e, portanto, autônomo de formas de interação e de processos cognitivos produzidos e produtores do e no coletivo mediador.

Definiu-se, então, a autonomia como a unidade ou o foco orientador da análise final. Em função disso, retornou-se ao início do processo, analisando novamente o andamento do trabalho, desde as primeiras sessões, com o olhar orientado para a autonomia dos sujeitos expressa de modo objetivo pela conduta de auto-regulação. Com esse retorno, tentou-se seguir a trajetória empreendida pelo grupo, passo a passo, com suas conquistas e seus obstáculos, desenvolvendo-se e modificando-se na conquista de autonomia.

ESCOLHA dos EPISÓDIOS QUE EXPRESSAM O PERCURSO do GRUPO

A escolha de episódios específicos que contém os sinalizadores de mudanças no comportamento do grupo foi orientada pelos critérios que expressam os mesmos conteúdos ressaltados até aqui: a qualidade de interações dos sujeitos, presente nas atitudes de regulação dos membros do grupo entre si e de auto-regulação, nas situações em que o controle dessa interação deslocava-se das coordenadoras para os demais membros do grupo, bem como de independência para realização das tarefas pedagógicas segundo as exigências do programa.

Foram destacados, dessa forma, os sinalizadores ou as evidências da modificabilidade cognitiva em seus pontos de virada/ruptura, que são chamados de sínteses qualitativas. Estas transitarão por etapas que vão de um estado de passividade ou de conformidade com a condição de "portador de deficiência" à segurança e à autoridade de se sentir mediador do outro e de si próprio para interagir e corresponder às demandas pedagógicas. Revelam, então, a autonomia, aqui destacada como unidade de análise. Foram três pontos de virada/ruptura:

2. *Dependência parcial do grupo em relação às coordenadoras*, revelando o início da constituição do grupo: ganharam destaque as interações/mediações dos membros do grupo entre si tendo como conteúdo aspectos conceituais, como por exemplo: "Quando falo de rosa e azul, falo de cor; quando falo em alto e baixo estou me referindo a quê?". Havia, também, o estabelecimento de relações entre as questões tratadas no grupo que eram associadas a situações do cotidiano, ou seja, com dados da realidade vivida. Há evidências de alterações no nível de exigência dos sujeitos para consigo próprios e em face dos colegas, bem como um movimento de atribuição de possíveis lugares sociais ocupados no grupo.

3. *Autonomia dos membros do grupo revelando interação/mediação* que inclui conteúdos trazidos pelos participantes com extrapolação direta e intensa do que é vivenciado, na equipe, para o cotidiano de suas vidas. Demonstravam, com isso, ter alcançado um patamar qualitativamente superior caracterizado pela autonomia na expressão de idéias, na discussão de pontos de vista e no estabelecimento de acordos/negociação de significados. O grupo passa a evidenciar, também, uma qualidade de interação capaz de comportar a utilização deliberada de estratégias cognitivas na resolução de problemas, no enfrentamento de situações decorrentes de sua história de deficiência.

A seqüência dessas sínteses revela o processo vivido pelo e no grupo e seu movimento: da dependência externa à autonomia — como forma mais elaborada de posicionar-se diante do e no grupo.

CATEGORIAS ESTUDADAS

1. *Dependência total do grupo em relação às coordenadoras*, revelando que o grupo ainda não se constituiria como tal. A linguagem dos alunos ainda expressava praticamente só o que era percebido sensorialmente. As atividades pe-

A análise dos dados envolveu a consideração simultânea de categorias relacionadas à interação e ao desenvolvimento cognitivo.

permitindo aprender a dinâmica da organização do grupo, as relações inter e intrapessoais, bem como o desenvolvimento da cognição diante dos exercícios pedagógicos propostos fundamentalmente pelo PEI. A construção das categorias pautou-se em dois dos instrumentos teórico-práticos: nos Critérios de Mediação e na Lista de Funções Cognitivas Deficientes.⁵ Tais categorias foram divididas em subcategorias com base na seguinte compreensão relativa aos itens que as compõem:

- *Interação*⁶ – com duas subcategorias:

- *Cooperação* – compreendendo as que garantem a organização de um ambiente interativo, o qual sustenta o processo de modificabilidade.

São falas, gestos e frases⁷ caracterizados por:

1. Intencionalidade – notreados pelo “Não me aceite como eu sou”, indicando: explicitação dos objetivos pretendidos na interação, ou seja, a modificabilidade; reconhecimento dos sucessos da aprendizagem; discussão de ideias relacionadas à modificabilidade, compreensão de que mudar é possível; valorização da participação na proposta pedagógica e da busca de novos rumos.
2. Reciprocidade – reconhecimento do novo contexto de modificabilidade, de novas aprendizagens, via formulação de questões ou respostas que apontam para o comprometimento do sujeito com a transformação; ressaltar-se como importante, da mesma forma, a formulação de questões e respostas menos impulsivas, indicativas da apropriação do sentido da frase “Um momento, deixe-me pensar!”.

5. Foi incluída nesta categoria uma subcategoria denominada Descontinuidade, elaborada pela pesquisadora.

6. Construídas pelos critérios de mediação de Feuerstein.

7. Cada uma das categorias estará antecipada, sempre, por palavras como gestos, falas, frases, por exemplo, em função do emprego que se fez das categorias na pesquisa.

3. Transcendência – estabelecimento de relações entre a tarefa estudada com outras situações: expressão de vitórias e sentimentos relacionados ao objeto de estudo, em foco.

4. Mediação de significados – rompimento com a percepção episódica e imediata, sugerindo: identificação de aspectos cruciais dos objetivos que se pretende alcançar, seja no plano afetivo/social, seja no cognitivo; identificação das ações cognitivas e das estratégias de pensamentos das quais se apropriou como necessárias à resolução dos problemas que se apresentaram; identificação dos sentimentos que derivam de seu processo de modificabilidade, do significado e do sentido que tem para si esse processo, ou seja, o sentido pessoal atribuído pelo sujeito; proposição de busca dos significados das informações de acordo com os devidos contextos, forjando a passagem do sensorio-perceptivo para o significativo.

5. Competência – valorização da própria participação ou do grupo; valorização do próprio sucesso ou do grupo; disposição para enfrentar situações novas e complexas.

6. Auto-regulação – planejamento das ações que realiza ou realizará; verificação e avaliação dos resultados da ação; reposicionamento em face de uma situação ou opinião de outros; respeito a posição diferente da sua; controle de sua própria conduta, com redução da impulsividade.

7. Ato de compartilhar – socialização de experiências, conhecimentos e sentimentos; consulta ao grupo antes de tomar decisões; pedido de ajuda/oferecimento de ajuda; solidariedade/empatia/atenção em face do outro.

8. Individualização, diferenciação – busca de espaço no coletivo com aparecimento de soluções diferentes da norma esperada da fórmula prevista e valorização dessa como produto de criação individual – consideração aos diferentes sentidos atribuídos ao assunto, por exemplo.

9. Estabelecimento de objetivos – estabelecimento de objetivos ante a desejos e necessidades de resolução de um

problema; identificação de alternativas viáveis para alcançar os objetivos almejados; persistência em face do alcance dos objetivos; elaboração de estratégias/hipóteses para alcançar objetivos. Esta categoria está associada de maneira bem próxima à auto-regulação.

10. Curiosidade intelectual – proposição de novos temas de estudos; busca de esclarecimentos ou informações mais aprofundadas sobre o tema em questão.

11. Transformação (modificabilidade do sujeito) – percepção de participação maior e melhor no decorrer da intervenção pedagógica; identificação das ações antes não realizadas com estabelecimento de relações de comparação em diferentes momentos do processo de sua transformação.

12. Otimismo – maior segurança em face do grupo e das tarefas.

13. Pertencimento grupal – reconhecimento de diferenças entre os componentes do grupo; identificação de si como parte integrante do grupo – pertença; percepção das próprias opiniões como forma de expressão e constituição do grupo.

• *Descontinuidade* – esta subcategoria é composta de itens construídos com base nas manifestações dos componentes do GT Adultos, indicadoras de dificuldade ou negação explícita à modificabilidade. É caracterizada por frases, gestos, ações e palavras que indicam:

1. Negação verbal à participação – identificação de motivos para não participar (explícitas verbalmente como, por exemplo, “não quero”, “não me interessa fazer isso ou aquilo”).
2. Negação por gesto/ação à participação – mensagem de negação à participação (como, por exemplo, virar de costas para o grupo).
3. Interrupção da interação – sinalização verbal de “esquecimento”, por exemplo.

4. Interrupção da interação, por uso de subterfúgios – utilização de brincadeiras, caçoadas, palavras de ordem como “passa, manda, corta...”, interruptoras da atividade.

5. Preconceito quanto à deficiência – explicitação de preconceito por meio de mensagem direta ou pelo uso de metáforas para rotular o outro de deficiente (“é burro, é tolo, não adianta que ele não sabe...”).

6. Passividade diante das atividades e do grupo – emissão de resposta passiva às demandas do coletivo (responder por responder, simplesmente um sim ou um não desinteressado, por exemplo).

7. Uso de estereótipias – utilização repetitiva de certa forma de manifestação (risadas, gestos bizarras, palavras, mímica...) que interrompe a fluidez da comunicação no grupo.

8. Intervenção impulsiva ou desconexa – apresentação de respostas às demandas do coletivo, sem qualquer reflexão, fora do assunto em questão.

• *Desenvolvimento Cognitivo* – inclui duas subcategorias de processos cognitivos:⁸

• *Processos Cognitivos Superiores* – são funções a serem transformadas em processos mentais superiores que sustentam, de forma favorável, a apropriação do conhecimento (a lista, portanto, recebe uma conotação positiva).⁹ Nossa adaptação

8. Adaptação da lista de Funções Cognitivas Deficientes, elaborada por Feuerstein, conotando-a positivamente.

9. Para exemplificar o que se entende por processos mentais superiores (atividade mediada, indireta, portante), cita-se uma passagem na qual Carla – componente do GT Adultos –, olhando uma revista, procurava uma figura sem se deter nas folhas que passava, uma a uma. Ao ser questionada sobre o que fazia, responde:

– Carla (CA) – Quero achar uma figura para fazer o trabalho [al trabalho enfocava o tema Encontro].

– Mediadora (ME) – No que tu estás pensando para localizar a figura?

– CA – Uma figura bonita.

– ME – Bonita em relação a quê?

– CA – Bonita, oral

mudou a organização temporal da lista, deixando de levar em conta diferentes momentos como *input*, momento de elaboração e de comunicação, como propostos na original, considerando a relação inteira. Falas, em resposta ao proposto pelas atividades pedagógicas, que denotam:

1. Percepção clara do objeto de conhecimento em questão.
2. Investigação ou busca sistemática de informações.
3. Utilização de recursos verbais na resolução de problemas (denominação, conceituação, planejamento oral). Uso de metáforas como auxiliar na comunicação.
4. Emprego de referências quanto à orientação no espaço.
5. Uso de referências quanto aos conceitos temporais (duração, movimento sequencial).
6. Preservação (constância) dos aspectos essenciais dos dados aprendidos, do conhecimento, da atividade, da tarefa.
7. Exigência de precisão e exatidão das informações apreendidas.
8. Consideração de diversas fontes de informação sobre o objeto de estudo simultaneamente.
9. Elaboração de respostas provisórias (passíveis de ser ressignificadas).
10. Definição do objeto de estudo ou problema a ser resolvido.
11. Determinação do que é mais importante, relevante ao problema.

Foi preciso muito esforço para que Carla realizasse a procura mediada por um critério relacionado ao tema do trabalho realizado pelo grupo, ou seja, que pautasse sua ação motora e sua percepção por processos mentais mais elevados do que aqueles que impressionam diretamente apenas os órgãos dos sentidos, mas que conceito fosse o orientador da atividade, em que a palavra (enquanto signo) seria a reguladora do processo de pensamento.

12. Comparação de objetos, eventos, problemas observados ou vivenciados, identificação de similaridades e diferenças com base em dado critério.
13. Estabelecimento de relações entre conhecimentos, atividades, tarefas e situações (evitar percepção episódica).
14. Busca de evidências lógicas para orientar a resolução de um problema, ou seja, perceber e apontar as que organizam determinado conhecimento.
15. Levantamento de hipóteses para orientar inferências.
16. Uso de estratégias para verificar hipóteses ou elaborar soluções.
17. Definição das referências, do marco que será considerado para resolver um problema, seja teórico, seja prático.
18. Planejamento e replanejamento da "conduta cognitiva"/estratégias de ação/táticas de resolução.
19. Categorização de informações/conhecimento/atividades/tarefas/situações.
20. Integração de dados e informações advindos de diferentes contextos.
21. Projeção de relações virtuais/possíveis.
22. Uso de critérios claros.
23. Antecipação de conclusões, inferências.
24. Atribuição de significados, ressignificação/redefinição.
25. Comunicação/socialização da resposta. Resposta com fluidez e explícita ou pelo uso de metáforas.

• *Funções Cognitivas Deficientes* – utilizou-se, aqui, a lista de Feuerstein acrescida apenas de um item, conotado, também, negativamente: "Resposta mecânica", que se refere à emissão de uma resposta (ainda que provisória), pautada só no dado sensorial e sem atenção "Um momento, deixe-me pensar". A apresentação original desta lista está dividida em três partes, mas sua administração prática também foi adaptada em nosso estudo. Foram categorizadas as falas que, em resposta ao proposto pelas atividades pedagógicas, mostram:

1. Percepção confusa e superficial da realidade.
2. Busca impulsiva de informações, não planejada, não sistêmica.
3. Carencia ou dificuldade do uso de recursos verbais (linguagem oral).
4. Dificuldade na utilização de referências relacionadas à orientação no espaço.
5. Dificuldade no uso de referências relacionadas aos contextos temporais.
6. Dificuldade com a preservação (constância) dos aspectos essenciais das informações apreendidas.
7. Ausência da necessidade de precisão e exatidão do uso das informações.
8. Dificuldade em considerar duas ou mais fontes de informação de uma só vez.
9. "Resposta mecânica", sem atenção ao "Um momento, deixe-me pensar" – verbalização, apenas, do que os sentidos informam.
10. Dificuldade para perceber a existência de um problema e defini-lo.
11. Dificuldade em reconhecer os dados relevantes como opostos aos irrelevantes, na definição de um problema.
12. Dificuldade para estabelecer comparações entre as informações, pautando-se em um critério apenas, uma variável singular.
13. Dificuldade em estabelecer relações (percepção episódica).
14. Ausência da necessidade de busca de evidências lógicas que orientem a resolução de um problema.
15. Dificuldade para raciocinar hipoteticamente.
16. Dificuldade em estabelecer estratégias para verificar hipóteses ou em elaborar de soluções.
17. Dificuldade para definir as referências, o marco que será considerado para resolver um problema, seja teórico, seja prático.

18. Dificuldade para planejar as ações ou a "conduta cognitiva"/estratégias de ação/táticas de resolução.
19. Dificuldade em considerar categorias conceituais.
20. Dificuldade para integrar e relativizar dados advindos de diferentes contextos.
21. Dificuldade de projeção de relações virtuais/possíveis.
22. Dificuldade para pensar utilizando critérios claros.
23. Preponderância de resposta por ensaio e erro.
24. Dificuldade relativa à atribuição de significados ou de ressignificar o conhecimento.
25. Uso de uma modalidade egocêntrica ou impulsiva, sem precisão na comunicação das respostas.