

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

LITERACY AND SCHOOLING IN INTELLECTUALLY-DEFICIENT PEOPLE

Maria Silvia Cárnio^I
Elsa Midori Shimazaki^{II}

Resumo

Objetivou a estudar o processo de ensino da leitura e escrita em pessoas classificadas deficientes intelectuais. Para tanto se apresentou a história da educação dessas pessoas ao longo da história do ensino da escrita às pessoas com deficiência intelectual. As concepções de deficiência revelam o entendimento a respeito da sociedade e do homem ao longo dos anos. A preocupação com a apropriação da leitura e escrita também revelam os valores sociais de cada período. Houve preocupação com os métodos de ensino e atualmente há a preocupação para que as pessoas utilizem a leitura e a escrita aprendida na escola em suas práticas sociais.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual. Leitura e Escrita. Letramento. Alfabetização

Abstract

The study of the teaching process in reading and writing in intellectually-deficient people is provided. The educational history of the above-mentioned people throughout the history of the teaching of writing to people with intellectual deficiency is also given and ideas on deficiency reveal its understanding by society and peoples. Concern on the appropriation of reading and writing also reveal the social values of each period. Once there was a great concern in teaching methods whereas today there is a preoccupation so that people use reading and writing learned in school for social practices.

Keywords: intellectual deficiency; reading and writing; literacy.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se uma revisão bibliográfica a respeito da deficiência intelectual, especialmente à leitura e a escrita.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história revela que a humanidade foi marcada pela diversidade humana e o tratamento dado aos indivíduos com deficiência era diretamente relacionado à estrutura social, política e cultural do povo. Esses tratamentos abarcam, historicamente, desde a consideração da diferença como algo perigoso ou divino, como no passado, até o discurso da inclusão como se vê na

sociedade atual. A sociedade relaciona-se com o desconhecido e com o não controlável, característica de muitas pessoas diferentes, por meio de sentimentos como medo, piedade, exclusão e proteção (BIANCHETTI, 2000; ARANHA, 2001).

Na Idade Antiga, como afirma Carvalho (1992), as mulheres deveriam ser fortes para gerar guerreiros fortes e aqueles que nascessem com anomalias eram eliminados. Aranha (2001) afirma, também, que as crianças “[...] deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade” (p. 160). Ao analisar-se a organização social desse período, verifica-se que a sociedade se dividia em poucos senhores, que detinham a forma de produção, e os demais, que eram serviçais, considerados sub-humanos, portanto, excluídos de qualquer participação social. Nessa sociedade tão excludente, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às

^I Universidade de São Paulo- Faculdade de Medicina

^{II} Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Teoria e Prática da Educação

características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema.

A história da deficiência intelectual reporta-se à antiguidade. Há relatos e referências de como tratar as pessoas com deficiência intelectual, às vezes humanas e às vezes cruéis que podem ser encontrados nas sociedades antigas, tais como a egípcias, espartanas, romanas, chinesas e gregas, e alguns escritos religiosos como a Bíblia, o Alcorão, o Talmud e Darma. Os estudos arqueológicos mostram a descoberta de um corpo de uma criança de aproximadamente quatro anos de idade mumificada que apresentava traços evidentes de síndrome de Down em uma tribo de esquimós na costa oeste da Groelândia datada de 1475 (KATIMS, 2000). Um crânio de uma pessoa com microcefalia foi encontrado no século 11, na Irlanda, e restos mortais de uma pessoa com hidrocefalia, datada do período de 350-550 a.C., foi encontrada próxima as cataratas do Nilo (JORDAN, 1996).

Na Idade Média, com a expansão do cristianismo, a igreja começou a condenar o infanticídio (BIANCHETTI, 2000). Apesar de continuar atribuindo à deficiência causas sobrenaturais, essas pessoas passaram a ser vistas como portadoras de alma e merecedoras de caridade e cuidados. Para que o cuidado se efetivasse, criaram-se os orfanatos, manicômios, prisões. “Ali ficavam juntos de delinquentes, velhos, pobres (...) indiscriminadamente” (JIMENÈZ, 1994, p. 22).

Jimenez (op. cit) aponta, ainda, o trabalho do frade Pedro Ponce de León (1509-1549) com crianças surdas, como as primeiras experiências positivas no campo da educação especial. Esse é o período renascentista em que se introduz a idéia humanista, e a idéia de igualdade perante as leis.

O Absolutismo, do século XVII, caracteriza-se pela grande marginalização de todas as pessoas com algum tipo de deficiência. Frequentemente, os termos utilizados para referir-se a tais pessoas eram “idiotas”, “delinquentes”, “rebeldes” além de serem excluídas ao confinamento em asilos. Há poucos dados estatísticos sobre crianças que faleceram ao ingressar em asilos. Possivelmente, essa população foi, também, dizimada pelas epidemias.

No Brasil, a primeira notícia que se tem sobre a possibilidade de cuidados com o deficiente foi a criação da “roda de expostos”. Kramer (1994) relata a criação dessa roda, como forma de amparar as crianças abandonadas nas ruas que

eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede. Januzzi (2004) afirma que essas rodas, onde eram deixadas as crianças não desejadas, foram criadas no século XVIII e possibilitaram a entrada de pessoas com alguma anomalia, cujos pais ou responsáveis não queriam criar por vários motivos. Essas crianças acolhidas pelas irmãs de caridade tinham a “[...] possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação” (p. 9).

Com a Revolução Industrial, os mais fracos estavam destinados a sucumbir, uma vez que não podiam ser aproveitados pelo sistema produtivo. Começa, assim, o fortalecimento do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, a consolidação da burguesia. Nesse período, criam-se instituições especializadas longe das cidades, com o pretexto de que a vida do campo seria benéfica para o desenvolvimento dos sujeitos (BIANCHETTI, 2000). Tais medidas enfatizaram o caráter da marginalização e segregação presentes, ainda, nos dias de hoje.

Com a Revolução Francesa, produziram-se avanços na educação especial. Um deles foi à criação da primeira escola pública para a educação de surdos, idealizada pelo abade Charles Michel de L’ Epèe e a educação de cegos, liderada por Valentin. Dentre os alunos da escola estava Louis Braille (1806-1852), que criou o método Braille para ensinar as pessoas cegas a ler.

A educação especial surgiu, no Brasil, institucionalmente, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no país, no final do século XVIII e começo do século XIX (MAZZOTTA, 1996).

Ribeiro (1994) aponta a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, como a primeira instituição educacional organizada, exclusivamente para atender as pessoas com necessidades especiais no Brasil, seguido do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES), em 1857, que funcionam até hoje.

Segundo Januzzi (1985), a educação dos deficientes mentais não era motivo de preocupação pelo governo, tanto que as duas instituições para o atendimento dessas pessoas surgiram no final do império, não como institutos específicos para essa população, mas junto a organizações estatais. Um desses serviços era oferecido junto ao hospital Juliano Moreira, em Salvador, na Bahia, e outro junto a uma escola de

ensino regular, escola México, no Rio de Janeiro, que atendia, também, deficientes físicos e visuais.

A preocupação com a educação formal das pessoas diferentes iniciou-se no final do Império, quando as idéias do liberalismo começaram a ser discutidas e quando o sistema monarquista deu lugar ao sistema republicano, que consolidou as idéias liberais. Todavia, as instituições eram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX.

Mazzotta (1996) afirma que com a criação do Instituto Pestalozzi^{III}, em 1926, iniciou-se, no Brasil, a concepção da ortopedagogia das escolas auxiliares européias. Em 1927, foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais.

A partir de 1930, segundo Januzzi (2004), influenciados pelos ideais escolanovista, a sociedade começa a se organizar em associações, entidades filantrópicas especializadas com o objetivo de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, o que de fato, não aconteceu.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas algumas melhorias nos serviços educacionais direcionados aos deficientes mentais por meio de ações do estado e do legislativo federal. Januzzi (2004) afirma que, nesse governo, não houve a criação de instituições públicas para sistematizar a educação para pessoas com deficiência intelectual, todavia, houve a preocupação em elaborar um levantamento de profissões que a pessoa com capacidade intelectual reduzida poderia exercer.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia, em seus artigos 88 e 89, a educação dos “excepcionais”, reconhecendo, portando, o direito à educação dessas pessoas e a importância de integrar “sempre que possível” as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema geral de educação.

Em 1971, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 5.692/71), que em seu artigo 9º, delibera a educação especial, ressaltando um tratamento educacional diferenciado às pessoas com “[...]

deficiência física ou mental que estiverem em atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados”.

A defesa do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência intelectual é atitude recente na sociedade brasileira. Manifestando-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos e grupos, a conquista e o reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência intelectual podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século XX.

A Constituição Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, garante “[...] atendimento educacional especializado à pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 3).

Esse inciso é repetido no estatuto da criança e do adolescente, bem como na Lei 9.394/96, atualmente em vigor. Essa lei, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, traz um capítulo que trata, exclusivamente, da educação especial, no qual se define esse conceito e apontam-se alguns direcionamentos (BRASIL, 1996).

A lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989, p. 2), regulamentada pelo decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade da oferta da educação especial nas escolas públicas e determina como crime a recusa, suspensão ou cancelamento por parte das instituições educacionais públicas ou privadas “da inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

A obrigatoriedade e o local para o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais é repetido no estatuto da criança e do adolescente, bem como na Lei 9.394/96, atualmente em vigor. Essa lei, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, traz um capítulo que trata, exclusivamente, da educação especial, onde se define esse conceito e aponta-se alguns direcionamentos.

A resolução n. 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, publicou, também, diretrizes para a educação especial e prevê o atendimento dos alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular durante a educação básica. Assegura, também, que “as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais” desde que atendam as

^{III} O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais (MAZZOTTA, 1996, p.101).

orientações da LDB nas diretrizes curriculares nacionais. Esclarece que o atendimento em classe especial tem caráter transitório para os alunos que “[...] apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento [...] não estão vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações, ou deficiências”, “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas” (CURY, 2005, p. 46).

A história e as legislações têm nos mostrado que, apesar das contradições, existiram grupos ou indivíduos que se preocuparam em oferecer educação e cuidados para as pessoas com necessidades especiais e, no caso desse artigo, das pessoas com deficiência intelectual.

EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL

O tratamento dado às pessoas com deficiência intelectual reporta-se à antiguidade como afirma González (1999). Alguns dados revelam que o tratamento para essas pessoas, em determinado momento, mostra-se de forma pitoresca ou artística, como revela a pintura de Velasquez denominado “The fools of King Phillip of Spain”. O papiro de Tebes, datado de 1552 a.C., faz referência à deficiência intelectual, discutindo o tratamento de pessoas com habilidades intelectuais limitadas. Ainda nos anos 449 a. C., os romanos fazem referências a “palhaços” e “monstros” e citam a falta de habilidade dessas pessoas em cuidar de si mesmas, de suas famílias ou em servir a sociedade. Confúcio, em 500 a.C., assim como o grego Hipócrates em 400 a.C, expressaram interesses quanto ao cuidado e tratamento das pessoas com deficiência intelectual.

Após a Revolução Francesa, e, com os crescentes discursos da igualdade, fraternidade e liberdade, há uma mudança, pelo menos teórica, a respeito da deficiência. Aparecem as primeiras intenções de tratamento específico e de processo educativo. Criam-se tipos de instituições claramente diferentes: o médico e o educativo, além de incorporar-se a aplicação de práticas de efeitos classificatórios, especialmente às pessoas com deficiência intelectual.

A definição de deficiência intelectual tem evoluído ao longo do tempo, como mostra Almeida (2004). Segundo a autora, a definição aceita no momento, elaborada em 2002, é uma revisão da anterior que fora elaborada em 1994.

Almeida (2004) define deficiência intelectual, fundamentada em Luckasson et al. (2002)^{IV}, como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Essa incapacidade deve originar-se antes dos 18 anos de idade.

Luria (1986) afirma que Vygotsky (1896-1923), ao trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, pois entendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento das capacidades de tais indivíduos. Dessa forma, rejeitava as descrições puramente qualitativas no que se referia a “traços psicológicos unidimensionais refletidos de resultados de testes” (p. 34).

Atualmente, os testes de avaliação e classificação da inteligência têm sido questionados e contestados, todavia, a classificação da deficiência intelectual ainda é feita por meio de testes de inteligência na maioria das instituições que atende pessoas com deficiência intelectual.

O mesmo autor afirma que o século XIX foi um momento representativo de inúmeros avanços para os “deficientes”, sendo que várias instituições escolares foram criadas, ainda sob o título de abrigo, assistência e terapia. Somente a partir de meados do século XX, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos “deficientes” puderam ser identificados.

Documentos que registrem tentativas de ensinar a leitura, escrita e oralidade às pessoas com deficiência intelectual são relativamente recentes.

A literatura mostra que existem registros de duas maneiras de ensinar-se pessoas com deficiência intelectual. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada. Ensina-se o alfabeto, os sons de fonemas isolados e a decodificação de palavras isoladas. Outra alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar

^{IV} LUCKASSON, R. ET AL. Mental retardation – Definition, classification, and Systems of Sports. Washington (DC): American Association on Metal retardation, 2002.

inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas.

Katims (2000) afirma que, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Juan Pablo Bonet, escreveu o primeiro documento onde discutia os procedimentos e instruções para a alfabetização de uma pessoa com deficiência intelectual. Fundamentado no método de Bonet, para ensinar as pessoas com deficiência, na Espanha, Itard, segundo Banks-Leite; Souza (2000), criou o método sinestésico multissensorial para ensinar um menino que foi encontrado nas florestas de França. Esse, por não ter convivido em sociedade, não tinha desenvolvido algumas características próprias dos humanos e ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”. Itard preocupou-se, inicialmente, em desenvolver as sensações e percepções, mas segundo as autoras acima citadas, ele tinha “obstinação em ensinar o garoto a ler e escrever” (p. 70). Para que o menino selvagem, diagnosticado por Philippe Pinel como surdo e deficiente mental, adquirisse uma linguagem constituída por signos convencionais, Itard tentou ensiná-lo a falar e a escrever. Para ensinar o menino, que recebeu o nome de Victor, estabelecia as relações entre objetos do uso cotidiano e os respectivos desenhos. Depois substituía os desenhos pelas letras ou palavras. Banks-Leite; Souza (2000) afirmam que, segundo indicações de Itard, Victor adquiriu uma linguagem, manejando a escrita (cópia de palavras) e a leitura (identificação de palavras).

Pelicier, Thuillier (1980) afirmam que Edourd Onesimus Seguin avançou os estudos de Itard no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Ensinou-as a desenhar linhas e ângulos, a escrever letras do alfabeto e a recortar letras do alfabeto em madeiras e colá-las em cartões. Por meio da adaptação do método de Itard e da intensiva instrução, Seguin obteve sucesso na área da alfabetização dos seus alunos que conseguiram escrever e oralizar em situações mais diversificadas.

O uso do alfabeto fosforescente foi utilizado por John Jakob Guggenbühl, médico suíço, para a alfabetização de pessoas com retardo mental, no Abendberg, primeira instituição para atendimento de deficientes mentais no continente europeu. O método preocupava-se em ensinar a leitura por meio da estimulação sensorial e exposição dos

fonemas e grafemas desenhados em letras fosforescente em quadro negro em salas escuras (NORTON; FALK, 1992).

Katims (2000) afirma que, influenciada por Itard e Seguin, em 1886, Maria Deteressa Montessori desenvolveu, na Itália, o trabalho na área da alfabetização para as pessoas com deficiência intelectual. Montessori (1965) afirmava que as pessoas com deficiência intelectual deveriam ser trabalhadas mais em seus aspectos pedagógicos que médicos. A pesquisadora utilizou no ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência intelectual, pequenos textos, sentenças, cartões de palavras. Na alfabetização, usou o método sensorial, tanto para as crianças com ou sem deficiência. Inicialmente, ensinou os movimentos manuais para a escrita, depois fazia com que os alfabetizando tocassem em contornos geométricos dos encaixes planos, finalmente, tocassem com os dedos em letras do alfabeto, feito de madeira pintada e envernizada. Fazia, em cartões, a correspondência das letras com figuras que representavam objetos cujo nome começava com a letra indicada. Utilizou-se, também, do método fônico para a alfabetização, que consistia em nomear as consoantes foneticamente, onde a professora indicava a letra, depois o cartão, e pronunciava o nome do objeto desenhado, pronunciando o som da primeira letra (MONTESSORI, 1965).

Ela ensinou a ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditava que uma habilidade reforçava e dava suporte à outra. É importante ressaltar as contribuições de Montessori para a educação especial. Ela apresentou o método sensorial, e também propôs uma nova concepção das pessoas com retardo mental que passaram a ser vistas como pessoas capazes de aprender e criou um método para alfabetizá-las.

O uso do método fônico para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual foi utilizado pelos educadores pioneiros nos Estados Unidos, na década de 30 do século XX. Kliever (1998) cita que, em 1931, Braem explicou a técnica do método fônico, com demonstração de seus alunos que analisaram e decodificaram palavras usando a unidade fônica. Depois de três décadas, um Inglês com síndrome de Down, chamado Nigel Hunt, publicou um livro chamado “The world of Niger Hunt: The diary of a

mongoloid youth”,^V em 1967, onde relata como a sua mãe o ensinou. Descreve que a mãe usou uma técnica gráfico-fonética envolvendo palavras comuns, alfabeto feito em letras de plástico, e, eventualmente, leituras simples. É importante o mérito desse trabalho, pois se trata da primeira pessoa a publicar os efeitos da alfabetização para o cotidiano de uma pessoa com deficiência intelectual.

Para ensinar os alunos classificados como deficientes mentais moderados a ler, Samuel Kirk (1978) usou sistema de instrução prática multissensorial em 1933. Em 1936, sua esposa, que também abriu o caminho para o sistema de instrução, criou o sistema de escrita seqüencial para as pessoas com retardo mental.

A partir da metade do século XX, os educadores do ensino especial do Departamento de Saúde e Educação dos Estados Unidos, usaram o “flip chart”^{VI} (álbum seriado) para a experiência com a linguagem no ensino de frases, sentenças e parágrafos para jovens identificados como deficientes mentais. Os estudantes relatavam as suas experiências para o professor que registrava em “flip chart”. O resultado do texto relatado pelo aluno e escrito pelo professor era motivador, pois apresentava a própria experiência e o vocabulário dos alunos. A escrita foi utilizada de forma contextualizada, em direção a diversas habilidades e com ênfase nos conectores e na relação entre as palavras. Heber, vinte anos depois, usou a linguagem por meio de uma intervenção longitudinal. Diferente dos outros, como relata Katims (2000), Heber enfatizou a decodificação específica de palavras do contexto do aluno, ditando-a. Estudantes com deficiência intelectual eram imersos regularmente em ambientes com livros de história. Verifica-se que essas eram as primeiras experiências na alfabetização de jovens com deficiência intelectual, pois as anteriores referem-se somente às crianças.

O primeiro documento que aborda o uso de tecnologia para a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual é datada de 1960. Trata-se de um ensino programado que era desenvolvido por meio da tecnologia educacional, com a presença automática de um “filme tutor”, usado

em filmes projetados em 8 mm que ligavam automaticamente quando o aluno escolhia uma letra na máquina de datilografia. O “feedback” ocorria quando o aluno dizia corretamente a letra do alfabeto datilografada. Esse programa de instrução tecnológica pode ser considerado avançado e promissor porque ensinava, por meio da visualização, palavras para as pessoas de vários níveis de deficiência intelectual. A partir de então, a tecnologia educacional tem sido utilizada na alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. O uso de “software” em computador tem evoluído desde a década de 60.

No Brasil, em 1994, Goyos; Almeida (1994, apud Goyos; Freire 2000), desenvolveram o programa computacional Mestre, fundamentada na “tecnologia derivada dos estudos sobre equivalência de estímulos” (GOYOS; FREIRE, 2000, p. 48). Esse programa era um instrumento para que os professores e demais profissionais da educação infantil, ensino fundamental e educação especial ensinassem habilidades acadêmicas aos seus alunos.

Outro método, introduzido na década de 70, é conhecido como “Ball (bola), Stick (vara) e Bird (pássaro). Esse método é utilizado para pessoas de todos os níveis de inteligência, incluindo o deficiente mental moderado e o severo. Fundamenta-se em três formas básicas para o traçado das letras do alfabeto, a linha (vara), o círculo (bola) e o ângulo (pássaro). Para a efetivação da alfabetização, usam-se letras escritas com cores diferentes. Nesse método, usa-se, inicialmente, um livro composto de nomes e verbos de ação, e, gradualmente, os adjetivos e os advérbios são ensinados. Há a ênfase na decodificação assim como na compreensão da escrita pela população denominada como deficiente mental.

Um documento, datado de 1975, mostra as orientações de alfabetização para as pessoas com deficiência intelectual, sensorial, física e para aquelas com graves problemas de saúde que não podiam freqüentar a escola. Katims (2000) descreve que Butler (1975) publicou um livro com o título “Cusha and her books”^{VII}. Nessa obra foram sugeridos vários meios para o desenvolvimento vocal, verbal, físico, cognitivo e emocional responsáveis pela aquisição da leitura e da escrita. Esse texto é mais dedicado aos pais e conta a história de Cusha que, apesar de ter

^V O mundo de Niger Hunt: O diário de um jovem mongolóide.

^{VI} Flip Chart é uma palavra utilizada para se referir a cartazes escritos em letras ampliadas e com seqüência de idéias, no entanto, não se sabe se é igual ao que era usado no século XX, na época do experimento.

^{VII} Cusha e seus livros

múltipla deficiência (física, mental e auditiva) foi capaz de desenvolver a oralidade, aprender enredo e ações de uma história, bem como identificar algumas de suas características, por meio de comunicação alternativa como gestos e expressões, usos de figuras e símbolos.

A partir de 1990, começa a discussão sobre a alfabetização emergente para o deficiente mental. Katims (1991) obtém o primeiro resultado em uma pesquisa sobre alfabetização. O pesquisador coloca um grupo de jovens, incluindo alguns alunos com deficiência intelectual em situações promissoras de alfabetização. Os alunos foram incluídos em biblioteca de classe, em ambiente com vários materiais escritos, tendo acesso a livros de história. Para essa pesquisa, o autor formou dois grupos (controle e experimental) e, após a experiência, o grupo experimental teve muito mais avanço na alfabetização. Os alunos com deficiência intelectual do grupo experimental tiveram progresso significativo em relação aos demais, especialmente, na linguagem escrita, na compreensão de histórias lidas por outras pessoas, na decodificação da escrita e leitura e na produção escrita a partir de situações reais ou simuladas. O objetivo era tornar as pessoas com deficiência intelectual indivíduos capazes de usar a linguagem de forma competente.

É importante ressaltar que os encaminhamentos citados pautam-se somente no método concreto e, a respeito disso, Vygotsky (1988) afirma que o sistema de ensino baseado somente no concreto pode eliminar a abstração. A educação assim falha, pois “a criança retardada, quando deixada por si mesma, não atingirá formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsicamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (p. 34).

Dessa forma, Vygotsky (1988b) afirma que, por meio da mediação social, é possível utilizar o concreto como “um ponto de apoio necessário e inevitável” para o desenvolvimento do pensamento abstrato. A educação escolar precisa ajudar os alunos a desenvolverem idéias associativas com abstração, signos e a construção do pensamento. Para o autor o melhor encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a abstração e a generalização.

O problema da aprendizagem de leitura e escrita da criança portadora de deficiência

intelectual, geralmente, tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. Ide (1992) faz críticas às formas tradicionais de preparação para a leitura e para a escrita, em que o aluno faz exercícios grafo-motores, tais como de cobrir pontilhados e preencher folhas e folhas de exercícios fotocopiados, sem nenhum significado concreto.

O modelo de alfabetização exposto pela autora e que busca aportes nos métodos tradicionais, torna-se artificial e mecânico e muito distante das práticas sociais. Feil (1991) afirma que se ensina partindo de letras ou sons para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras com a única finalidade de fixar as letras estudadas. O aluno passa horas repetindo letras, sílabas e palavras, muitas vezes sem sentido para ele, até que as memorize. Tal prática, certamente, não se preocupa com o uso social da linguagem nos contextos reais em que ela pode acontecer.

Na literatura, encontram-se algumas pesquisas realizadas com pessoas com deficiência intelectual, que passam a ser descritas.

Em pesquisa realizada por Shimazaki e Mori (1998), foi constatado que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de serem alfabetizadas, ou seja, elas conseguem adquirir a tecnologia da escrita. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, não foram estudadas as questões concernentes ao nível de entendimento da escrita.

Bochner, Outhred e Peiterse (2001), com o objetivo de examinar a linguagem e a habilidade de alfabetização em jovens e adultos com síndrome de Down, desenvolveram uma pesquisa. Entre seus sujeitos, havia alguns que já tinham frequentado a escola e, qualitativamente, essas pessoas não apresentavam desempenho melhor que os demais. Os resultados mostraram que as pessoas com deficiência aprenderam a ler, mas as habilidades de linguagem e alfabetização, no que se refere ao seu uso, eram muito limitadas. Os autores atribuem o fato à deficiência dos alunos e às questões metodológicas das escolas.

Outra pesquisa com adultos com síndrome de Down é apresentada por Moni; Jobbing (2001) que, fundamentados na teoria sócio-interacionista, desenvolveram um programa de escolarização com quatro pessoas com 18 anos de idade. Duas dessas pessoas estudavam em uma escola regular e as outras duas, em uma escola especial. Os pesquisadores afirmam que os sujeitos melhoraram nas habilidades de codificar e na

fluência, todavia, a compreensão representava sua maior dificuldade.

Shimazaki; Pacheco (2002), fundamentados em Vygotsky, desenvolveram uma pesquisa onde estudaram a formação de conceitos matemáticos com deficiência intelectual. A pesquisa relata que a educação dada nas escolas é desvinculada do cotidiano e que as pessoas, colocadas em situação onde o processo de ensino e aprendizagem parte dos problemas cotidianos, pode elaborar conceitos científicos.

Os estudos acima citados, Shimazaki e Mori (1998), Bochner e Outhred (2001), Moni, Jobbing (2001) e Shimazaki, Pacheco (2002) mostram que pessoas com deficiência intelectual requerem apoio e estratégias variadas para que se efetive a aprendizagem. É preciso o uso constante de atividades de letramento, considerando não só a idade, como também, o interesse, a experiência e a vida cotidiana. A escola deve preocupar-se com o modelo ideológico de letramento, pois assim estará desenvolvendo, por meio do pensar, as funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, concorda-se com Soares (2003) que não basta saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso das práticas sociais da leitura e escrita, num processo de compreensão, onde o indivíduo seja capaz de produzir sentido para a linguagem e, assim, chegar às suas próprias descobertas, análises e sínteses.

O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com deficiência intelectual, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante quanto o ato de ler e escrever como tecnologias, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e aprendizagem onde pessoas adultas com deficiência intelectual elaborem práticas sociais de uso da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a escrita, é necessário retomar a sua história, pois o seu desenvolvimento, há cerca de 5000 anos antes de Cristo, deu-se para atender à demanda daquele período e o seu acesso era restrito à classe hegemônica. Todavia, com as mudanças nas formas de produção e, conseqüentemente, na sociedade fez-se necessário que o seu acesso fosse ampliado. Hoje, discute-se discursiva a educação para todos, no entanto, constata-se que o acesso e a permanência nas

escolas não tem assegurado a construção do conhecimento e a sua prática social. Como no período do desenvolvimento da escrita, ela não pode se restringir-se à mera decodificação, pois a escrita tem fim específico e o nível de letramento, na sociedade moderna, pode determinar uma melhor inserção social por meio do acesso à cultura.

Tratando-se de sujeitos com deficiência intelectual é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita, capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve desenvolver-se como algo relevante na vida, deve ter significado a fim de que seja incorporado na formação social da mente (Vygotsky, 1996).

As pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia-a-dia, é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma interação de qualidade a ela,, onde o educador atue para a formação social da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social.

Constata-se que ao longo da história as pessoas na sociedade houve a preocupação em ensinar as pessoas com deficiência intelectual, todavia, muitos ainda não tem acesso ao conhecimento escolar. Precisamos encontrar mecanismos para que as pessoas deficientes ou não tenham acesso à escola e apropriem dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência. In: **Revista de Educação**. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. ano XI, nº 21, 2001, p. 160-173.
- BANKS-LEITE, L. e SOUZA, M. R. O des(encontro) entre Itard e ictor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, L. (Orgs) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. Campinas: Cortez, 2000, p. 83-104.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995, p. 7-19.

- BOCHNET, S.; OUTHEAD, L. e PEITERSE, M. A Study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. **International Journal of Disability, Development and Education**. V. 48, nº 1, 2001, p. 67-90.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. In: SAVIANI, D. **Nova lei na educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1997.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90 de julho de 1990. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61. In: SAVIANI, D. **Políticas e educação no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 6592/71. In: SAVIANI, D. **Políticas e educação no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2002.
- CARVALHO, S. Arte-educação e educação especial. In: **Anais do VII Ciclo de estudos sobre a deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, nº 124, p. 11-32, 2005
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes/Fidene, 1991.
- GONZÁLEZ, G. M. F. **Teoría y análisis práctico de la integración**. Madri: Editorial Escuela Espanhola, 1999.
- GOYOS, A. C. N.; FREIRE, A. A. F. Programando ensino informatizado para indivíduos deficientes mentais. In: MANZINI, E. J. (org) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, v. 1, p. 57-73, 2000.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios até o século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.
- JORDAN, T. E. The mentally retarded. **Journal of Educational Research**, 1996.
- JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1997.
- KATIMS, D.S. Emergent literacy in special education: curriculum and instruction, In: **Topics in Special Education**, 11, p. 69-84, 1991.
- KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlightis and contemporary analysis. In: **Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities**, p. 3-15, 2000.
- KIRK, S. A. E GALLAGHER, J. J. **A educação da criança excepcional**. Rio De Janeiro: José Olympio Editora, 1978.
- KLIEWER, C. Citizenship in the literate community: as ethnography of children with Down syndrome and the written Word. In: **Exceptional children**, v. 64, nº 2, 1998, p. 167-180.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1994.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONI, K. B.; JOBLING, A. Reading-related literacy learning of Young adults with Down syndrome: finding from a three year teaching and research program. In: **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 48, nº 4, 2001, p. 377-394.
- MONTESSORI, M. D. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- NORTON, M.; FALK, I. Adults and reading disability: a new field of inquiry. In: **International Journal of Disability, development and education**. University if Queensland Press, 1992, v. 39, p. 158-196.
- PELICIER, Y.; THUILLIER, GUY. Edouard Séguin (1812-1880) l' **Instituteur des idiots**. Paris: Economica, 1980.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. In: Marquezini, M. C, et al (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v. 1, p. 55-58.
- SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. Matemática para alunos com Síndrome de Down. **O professor**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 23-36, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.