



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ARIVALDO DA SILVA BISPO

A ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

Salvador - Bahia

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ARIVALDO DA SILVA BISPO

A ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Professora. Dra. THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA.

Salvador - Bahia

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ARIVALDO DA SILVA BISPO

A ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

BANCA EXAMINADORA

Professora Salete Noro

Professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

“Confia ao Senhor as tuas obras, e os teus desígnios serão estabelecidos” PV. 16:3

A DEUS:

Por ser o meu refúgio e minha fortaleza. Socorro bem presente nas tribulações.

AOS MEUS AMADOS PAIS:

Bernadete e Albino Bispo. Pelo amor demonstrado, através dos sacrifícios feitos em prol da minha felicidade e pelos valores morais que norteiam a minha vida.

A MEUS QUERIDOS IRMÃOS:

Alex, Ivanir, Aline e Iraci. Por estarem sempre ao meu lado. Incentivando e torcendo pelo meu sucesso.

A MINHA ESPOSA:

Marlene. A fiel companheira que pela paciência e apoio constante contribui muito para a concretização desse desafio.

AOS MEUS AMIGOS:

Aqueles que contribuíram de forma significativa para a superação de mais esta etapa da minha vida.

A PROFESSORA:

Theresinha Miranda. Por ter, de forma tão generosa, acreditado e investido na concretização deste trabalho. Pela dedicação e amizade demonstrada, ao aceitar o desafio desta orientação, num tão curto e comprometido espaço de tempo e mesmos com as suas muitas atividades, encontrou tempo para aconselhar, motivar e em fim, educar.

Muito obrigado! Que Jesus continue iluminando a sua vida.

AOS PROFESSORES:

Que compartilharam as suas ricas experiências e contribuíram para o fortalecimento de um ideal de vida. Cada um com um pouco, me ajudaram a entender o que é ser um educador.

AOS MEUS COLEGAS:

Pela grande consideração que tiveram por mim. Pela amizade, carinho e respeito ao longo dessa jornada.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar os principais pressupostos que nortearão trabalho de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, além de compreender como o educador pode favorecer a aquisição da leitura e da escrita. Partiu-se do pressuposto de que é possível, através da interação, oferecer uma educação de qualidade ao indivíduo com deficiência intelectual, pois o mesmo é capaz de aprender, só que de uma forma mais lenta, sendo assim, optou-se pela perspectiva interacionista de Vigotsky, bem como de seus seguidores, por entender que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual está ligado às relações com o ambiente sócio-cultural em que vive. Para o desenvolvimento da pesquisa analisou-se os estudos de: Oliveira (2008), Saad (2003), Fereiro (1991), Coll (2007), entre outros estudiosos que tratam tanto da questão da deficiência intelectual quanto das questões ligadas a alfabetização. Espera-se que este trabalho contribua de alguma forma para ampliar o debate acerca da alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. Conclui-se que, uma análise mais aprofundada da teoria sócio-histórica de Vigotsky e da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro fornecerá ao educador embasamento para um trabalho educativo promissor em prol do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual – Alfabetização – Desenvolvimento - Pessoa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. PERCURSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO Á PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	12
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO.....	15
2.2 O ENFOQUE FUNCIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
2.3 A ANÁLISE DOS PROCESSOS COGNITIVOS	17
3. ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	19
3.1 O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.....	20
3.2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE	21
3.3. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	22
3.4. A POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
5. REFERÊNCIAS	38

1. INTRODUÇÃO

Apesar do avanço político, social, econômico e educacional vivenciado pelo povo brasileiro nessas últimas décadas, ainda se observa um alto índice de analfabetismo entre a sua população e a situação é ainda mais grave quando se tratam de pessoas com deficiência intelectual.

Entende-se que a pessoa com deficiência intelectual tem o direito de ter acesso a uma educação de qualidade que possibilite o seu desenvolvimento pessoal, construção de conhecimento, mas a realidade é que a maioria dos programas disponíveis para essa parcela da população volta-se para um atendimento clínico e de cuidados pessoais. Busca-se através desta pesquisa identificar e compreender o processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual tentando evidenciar suas possibilidades e limites.

No momento que se discutia na graduação a educação da pessoa com deficiência intelectual, percebeu-se que é possível realizar muito mais em prol dessa parcela da população, que de certa forma, ainda é excluída da sociedade. Surgiu então a oportunidade em julho de 2008 de participar do projeto de extensão com o título: Desenvolvimento de jovens com deficiência em uma instituição especializada, que visava favorecer o letramento da pessoa com deficiência mental intelectual, residente em uma instituição especializada, CRPR/ OSID – Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiência, das Obras Sociais de Irmã Dulce. Esse projeto foi coordenado pelo grupo de pesquisa “Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, coordenado pela professora Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda, que vem realizando estudos sobre a educação das pessoas com deficiência. A partir desse trabalho surgiram várias inquietações acerca da possibilidade de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. Levando em conta essa preocupação tenta-se através desta pesquisa responder a alguns questionamentos:

- Quais os pressupostos que embasam o processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual?
- Como deve ser a atuação do educador no processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual?

Assim sendo optou-se por desenvolver um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre a temática, através da leitura de livros, artigos científicos, periódicos e publicações de estudiosos de renome como: Oliveira (2008), Coll (2007), Glat (2007), Azenha (2004), Saad (2003), Soares (2003), Ferreiro (1991), entre outros, por entender que os conhecimentos construídos por estes autores em torno do tema são fundamentais para alcançar os objetivos proposto por este trabalho monográfico. Que são:

- Identificar os principais pressupostos que norteiam o trabalho de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual.
- Compreender como favorecer a aquisição da leitura e da escrita por parte do aluno com deficiência intelectual.

Para o desenvolvimento deste trabalho se fez necessário definir o que vem a ser uma pessoa com deficiência intelectual. Segundo Glat (2007) é complexo definir deficiência mental (intelectual), por se tratar de uma denominação genérica que abrange um grupo muito heterogêneo de indivíduos com diferentes níveis de comprometimento e etiologias, embora se acredite que o mais importante não é definir como classificar, mas entender como a deficiência se manifesta.

O conceito para deficiência intelectual que foi adotado neste trabalho é o multidimensional, que segundo Glat (2007) é o mais adotado nos documentos oficiais e tem como base o sistema de classificação da American Association for Mental Retardation (AAMR,2002) – Associação Americana de Retardo Mental, conforme esse conceito, a pessoa com déficit mental (intelectual) é o indivíduo que tem um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média e que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais áreas de competências de adaptação: comunicação, autonomia, saúde e segurança, capacidades acadêmicas funcionais, tempo livre e trabalho).

O sistema multidimensional vem para superar a idéia de que a deficiência intelectual é estática e permanente, em favor de uma concepção de que o desenvolvimento varia conforme os apoios e ou suportes recebidos pelo indivíduo. A partir daí, adotou-se este pressuposto, de que independentemente das características inatas do indivíduo, o seu desenvolvimento será resultado das interações e apoios sociais recebidos.

É oportuno esclarecer o termo adotado neste trabalho, pessoa com deficiência intelectual, é segundo Coll (2004) um costume de estilo expressão, que sem dúvida, contribui para assegurar que se fala sem desprezo, antepondo “pessoa” ou “aluno” a todo tipo de expressão. É recomendável que se faça isso. Desse modo, coloca-se em primeiro plano o reconhecimento como pessoa, antes da menção do déficit.

A adoção do termo deficiência intelectual ao invés de deficiência mental se dá pelo fato de que, segundo (SASSAKI, 2005), à medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, busca-se as palavras e conceituações mais apropriadas ao atual patamar de valorização dos seres humanos. O termo deficiência intelectual é adotado neste trabalho por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não da mente como um todo, e, por também afastar-se da confusão que é feita entre os termos “deficiência mental” e “doente mental”. O termo deficiência intelectual ou déficit intelectual foi recentemente adotado por vários países, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability* (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (GLAT, 2007). Embora para alguns autores como Glat, o termo pareça ser ambíguo , procurou-se justamente um termo que fosse menos estigmatizante e que ao mesmo tempo apontasse para as questões intelectuais e não patológicas do sujeito da pesquisa.

È importante salientar também que, a alfabetização é vista neste trabalho como um processo complexo. Para Soares (2003) a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferrero em entrevista á revista Nova Escola (Ano XVIII, n. 162, maio de 2003, p.30) em que rejeita a coexistência de dois termos, com o argumento de que em alfabetização estaria compreendida a concepção de letramento, ou vice – versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização. São processos interdependentes e indissociáveis e que acontecem simultaneamente: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento.

Sendo assim este trabalho monográfico adotou como marco teórico a abordagem construtivista-interacionista da alfabetização que leva em consideração as contribuições

de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Vygostky. Conforme IDE (1991), nessa concepção, o educador passa a ser o mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, a língua escrita, onde o aluno produz progressivamente o conhecimento, em interação com o objeto (a escrita). E no caso específico da pessoa com deficiência intelectual, que possui um tempo de aprendizado diferenciado, se requer um trabalho educacional que vise o desenvolvimento deste educando em longo prazo, respeitando assim o processo de construção progressiva, advindo das interações ocorridas ao longo do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo tem a intenção de introduzir o tema, apontando a sua relevância, justificando a escolha do tema e ressaltando a importância da pesquisa, apresentando os objetivos, a metodologia e o referencial teórico que norteou o seu desenvolvimento e os resultados. O segundo capítulo tratará de apresentar o percurso histórico do atendimento à pessoa com deficiência intelectual analisando os conceitos e concepções que foram sendo adotadas ao longo do tempo. Foi assumindo como suporte teórico as concepções de Vigotsky acerca do desenvolvimento desses indivíduos.

O terceiro capítulo analisa o processo de alfabetização à luz de Emilia Ferrero e Teberosky e a teoria da psicogênese da língua escrita apontando a probabilidade da pessoa com deficiência intelectual ser alfabetizada. O quarto capítulo apresenta o resultado do estudo e as considerações finais sobre as possibilidades e limitações no processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. Destacando que o indivíduo com deficiência intelectual não deve ser encarado como um sujeito incapaz, mas uma pessoa que embora tenha suas limitações é capaz de interagir e aprender em sociedade. É fundamental que, seja dada uma atenção especial às suas potencialidades e tempo diferenciado de aprendizagem.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Analisar o histórico da concepção de deficiência intelectual é refletir sobre as conquistas alcançadas pelos teóricos da área que contribuíram para diminuir o preconceito e a exclusão da pessoa com deficiência mental, apontando para um futuro onde este sujeito será plenamente respeitado e reconhecido como cidadão.

Fonseca (apud SAAD, 2003) relata modelos teóricos que determinam no decorrer da história o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, levando em conta a noção de inteligência e cognição da época.

Assim sendo, no preformismo que abrange o período da Antiguidade até o século XVII, a inteligência não sofria influência do meio por ser entendida como pré – formada. Segregados, sofrendo ora perseguição, ora compaixão, as pessoas com deficiência eram banidas do convívio com a sociedade e, portanto, não se cogitava sequer sobre sua educação.

No modelo pré - determinista que surgiu a partir de Rousseau e das idéias pedagógicas de Fröebel e Pestalozzi (séculos XVIII e XIX), era pregada a natureza inata e hereditária da inteligência. Nesse modelo, a inteligência do adulto e a da criança é considerada como diferente sendo a cognição vista em termos qualitativos. A influência do meio é reconhecida somente na dimensão negativa.

Pensadores como Kant, Descartes e Da Vinci (apud SAAD, 2003) viam a inteligência como espírito e mente localizável no corpo, agregada ao conceito da maturação biológica, porém independente. A pessoa com deficiência intelectual durante esse período permaneceu também sem atendimento educacional.

No início do século XIX o envolvimentismo trouxe, por meio de Itard, o primeiro investimento em educar e modificar o potencial cognitivo, utilizando a estimulação sensorial e a sua compreensão por parte do sujeito. Nessa linha de pensamento, o envolvimento com o ambiente por meio do reforço dos fatores situacionais e extra biológico é que promoveriam o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o cérebro

humano, ao nascimento, era considerado como uma folha em branco ou tabula rasa, como postulava Locke em 1690. Foi à época do Humanismo Pedagógico e do Behaviorismo.

Itard via o indivíduo como uma pessoa completa envolvendo desejos, aversões, interesses e inércia. Seus estudos abriram possibilidades para outras áreas produzirem conhecimentos sobre a deficiência intelectual. Destacou a necessidade da abordagem multidisciplinar o que levou a uma fragmentação da visão do ser total CAVALCANTE (apud SAAD, 2003).

Fonseca (apud SAAD 1987, P. 68) explica que, nessa concepção, os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso não são levados em conta, desconsiderando a influência da filogênese e da ontogênese na formação da estrutura cognitiva humana. A inteligência era tida como fruto do meio.

Depois da 2ª Guerra Mundial, surgiu a concepção interacionista na educação. Segundo esta, fatores biológicos hereditários e sociais são interdependentes e interativos. Novas perspectivas surgiram para as pessoas com deficiência intelectual por meio de estudos de Piaget, Vygotsy, Wallon.

Alguns autores como: Inhelder, Scheuer, Amiralian, Boneti, Assumpção Jr. e Sprovieri, Moussatché (apud SAAD, 2003) por meio de seus estudos, verificaram que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual embora mais lento, segue as mesmas etapas da criança normal, sem, entretanto atingir os níveis mais elevados de pensamento.

Para Scheuer (apud SAAD, 2003), o modelo piagetiano, considera que as pessoas com ou sem deficiência intelectual seguem a mesma ordem em relação aos estágios de desenvolvimento, diferindo apenas no ritmo e no ponto de chegada, tem o enfoque de privilegiar o processo, a qualidade dos conteúdos permitindo, assim, de acordo com a análise de cada estágio adequar e retomar o que fosse necessário para o progresso no desenvolvimento cognitivo.

Finalmente, no Brasil, os modelos cognitivista de Piaget e sócio-histórico de Vygotsky, têm sido utilizados na educação de pessoas com deficiência intelectual pela ênfase que dão ao desenvolvimento, ao aprender a aprender e não propriamente ao conteúdo. As informações devem ser recebidas, retidas e generalizadas na medida de suas possibilidades. Segundo Saad (2003) são necessárias pesquisas relacionando o desenvolvimento dos processos cognitivos nos diferentes graus de deficiência intelectual para adequar a aplicações dos programas educacionais.

É importante salientar que a idéia de escolher que teoria adotar, coloca o educador em uma situação arriscada. Pode levar o pesquisador a adotar de maneira superficial a “melhor” teoria num determinado momento e o esquecimento de outras abordagens que poderiam enriquecer de igual modo o processo educativo. Segundo (OLIVEIRA, 2008).

...a conduta mais fecunda seria o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento teórico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo. (OLIVEIRA, 2008, P.103).

As práticas educacionais, embasadas em uma concepção de inteligência dinâmica contribuíram para dar uma nova identidade às pessoas com deficiência, considerando-as como pessoas com necessidades educativas especiais, requerendo para sua educação um modelo de intervenção mais aberto.

Mazzotta (apud SAAD, 2003) esclarece da seguinte forma:

Crianças com necessidades educativas especiais são aquelas que por limitações intrínsecas ou extrínsecas requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional, afim de que possam atingir seu potencial máximo. Tais limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, como também de condições ambientais desfavoráveis. ().

Um dos maiores desafios da educação na atualidade é promover um ambiente educativo que de fato alcance a diversidade, em especial a pessoa com deficiência intelectual. Onde não haja discriminação, segregação ou baixa expectativa, mas uma situação que os faça atingir o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais. Para tanto é fundamental, que sejam realizadas

mudanças profundas, tanto na estrutura dos sistemas educacionais, quanto na formação dos educadores, tendo como base uma perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência intelectual.

2.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

Tudo o que se refere à deficiência intelectual: conceito, atenção prática, entre outros aspectos; sofreram alterações ao longo do tempo e ainda hoje, existem muitas questões que precisam ser mais aprofundadas, como é o caso do processo de aquisição da leitura e da escrita por parte da pessoa com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual passou a ser objeto de estudo científico só a partir do século XVIII, por parte de educadores e médicos, sendo que, por cerca de um século e meio essa atenção teve como enfoque quase que exclusivamente o aspecto da medicina.

A psicometria ou medição de inteligência que desde o início do século XX acompanhou o enfoque médico, surgiu para favorecer a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, mas pouco se fez para melhorar as condições educacionais desta população (Coll, 2007). Os testes feitos pelo cientista francês Binet tinham como objetivo principal, identificar os sujeitos que poderiam ou não ser educados (“incapazes”) pela escola pública.

Os conceitos adotados pela psicometria e que ficaram mais conhecidos foram: o de idade mental – o nível de capacidade geral e de aptidões concretas que um indivíduo atingiu em correspondência ao nível médio próprio de uma determinada idade (cronológica). E o quociente intelectual (QI) – que resulta da divisão da idade mental pela idade cronológica multiplicada por 100.

A classificação psicométrica adotada OMS (Organização Mundial da Saúde) para a deficiência intelectual situa – o em valores de QI abaixo de 70. Segundo (Coll, 2007, p.193) Cada desvio típico mais abaixo que se acrescenta dá lugar aos limites em que essa classificação tipifica a deficiência intelectual em graus de gravidade, conforme é apresentado a seguir:

- Leve: QI 55 a 70.
- Moderada: QI 40 a 55
- Séria: QI 25 a 40
- Profunda: QI abaixo de 25.

O quociente intelectual foi considerado estável e imutável pela psicometria, embora conforme (Coll, 2007) trata – se, de uma suposição que não chegou a se evidenciar como certa ou bem fundamentada. Para o autor há também muitas questões de fundo contra a tese da imutabilidade da inteligência e sem falar dos prováveis erros de medida nos testes que poderiam levar a prognósticos errôneos sobre a futura capacidade do educando.

A principal crítica, do ponto de vista educacional, é que não proporciona indicações proveitosas acerca do que fazer, de como intervir, educar e reabilitar, é um enfoque meramente classificatório que não permite apontar as possibilidades, apenas os “limites”. O melhor diagnóstico com relação a pessoa com deficiência intelectual, segundo a (AAMR), é aquela caracterização que leva em conta as limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade. (GLAT, 2007).

2.2 O ENFOQUE FUNCIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Atualmente, predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência intelectual: por um lado, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência intelectual nas atividades da vida diária, por outro, no extremo oposto, na ordem da construção teórica, uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. (Coll, 2007, p. 194).

A análise funcional do comportamento encontra no enfoque behaviorista a sua maior expressão. O behaviorismo não fala de deficiência ou atraso mental, mas de conduta atrasada; recusa todo tipo de rótulos meramente descritivos e centraliza seu interesse nas técnicas eficazes para criar repertórios de aprendizagem mais completos. O profissional da linha behaviorista espera que a modificação, das experiências, dos estímulos

contribua para modificar a própria conduta, os hábitos aprendidos, o nível de rendimento e a qualidade da execução em diferentes áreas, especialmente da vida diária. (Coll, 2007, p.195).

Para Coll, a definição proposta pela American Association on Mental Retardation, não é formalmente behaviorista, mas é tipicamente funcional, apenas descritiva e também pragmática, pois diz que:

A deficiência mental (**intelectual**) refere-se às limitações substanciais no desenvolvimento corrente caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativo inferior á média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. “Essa caracterização delimita o que se entende por deficiência mental e desloca a ênfase do” intelectual” ou cognitivo para o adaptativo e funcional, no entanto, segundo o mesmo autor a delimitação continua difusa, ou seja,” Os limites entre deficiência mental propriamente dita e outras categorias, como a de atraso evolutivo ou dificuldades gerais de aprendizagem, não são marcantes, nítidos; são fronteiras móveis e mal definidas... (Coll, 2007, p.195).

2.3 A ANÁLISE DOS PROCESSOS COGNITIVOS

A teoria cognitiva que difere da psicometria clássica, por definir a inteligência e a deficiência não em si mesma ou por si mesma, mas sim em termos relacionais, em relação á instrução e às condições em que esta se produz; e difere também ao indicar o que fazer ou como fazer, como proceder com as pessoas com menor capacidade, proporcionando a elas condições mais completas de instrução (Coll, 2007, p. 196).

Alguns conceitos compartilhados por diversos modelos cognitivos são aplicáveis a pessoa com deficiência intelectual. O individuo tem dificuldade de adquirir conhecimentos e suas dificuldades parecem ter relação com os processos cognitivos e os parâmetros de inteligência:

- Os sujeitos com deficiência são mais lentos e também menos eficientes em processar e aprender.

- Supõe-se que a pessoa com deficiência intelectual tenha déficits nas destrezas e nos saberes prévios e também nas estratégias de processar e aprender.

Existe uma analogia que é feita por (Coll, 2007) que aborda os modelos de processamento de informação de um computador para exemplificar como ocorre esse processo na mente da pessoa com deficiência intelectual:

- A) “Hardware, por assim dizer, da inteligência, seus equipamentos e seu suporte substantivo, estrutural, quase material, sobretudo em termos de capacidade de memória, de armazenamento.
- B) “Software”, seus programas de processamento, as rotinas e estratégias mediante as quais funcionam.

Ao fazer esta analogia, tenta esclarecer que assim como no computador o equipamento básico a título de ‘hardware é imodificável, os programas e seu funcionamento podem ser aperfeiçoados. A ênfase no tratamento dado a pessoa com deficiência intelectual será basicamente em elaborar estratégias mais funcionais de processar e aprender.

Ao contrário de um computador, a mente humana é uma máquina viva, que se desenvolve, a partir de sua própria história e de sua experiência. Até mesmo os componentes não tão facilmente modificáveis, os de capacidade, podem ser ampliados, como consequência de uma melhoria das estratégias. Cabendo ao educador juntamente com os outros agentes responsáveis pelo desenvolvimento desses indivíduos o desafio de compreender como se dá esse processo e promover um ensino de qualidade, que favoreça o desenvolvimento pleno do indivíduo, inclusive a sua alfabetização.

3. ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

É inconcebível que se fale da inclusão das pessoas com deficiência intelectual sem primeiro oferecer a esta pessoa a oportunidade de ter acesso a essa ferramenta privilegiada de enriquecimento pessoal.

As mais elementares tarefas do cotidiano como: ir ao supermercado fazer compras, acessar um site na internet ou até mesmo tomar um ônibus, exige certo domínio da leitura e da escrita.

O educador deve considerar o seu importante papel de apresentar para o educando (a pessoa com deficiência intelectual) a necessidade de conhecer as características da língua escrita e como utilizá-la competentemente para apropriar-se e expressar significado, ou seja, para fazer ouvir a sua palavra por escrito e para entender a palavra escrita de outro.

È importante considerar alguns aspectos relevantes, com relação ao processo de alfabetização. Entre eles destacamos: O conceito de alfabetização, o processo de aquisição da leitura e da língua escrita, e a possibilidade de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual.

3.1 O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo (SOARES, 2003, P.91) “Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Já o uso efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, implica em várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, entre outras habilidades semelhantes.

Alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes, portanto escolheu-se adotar um único termo para abranger os dois conceitos, conforme sugere Emilia Ferrero em entrevista á revista Nova Escola (Ano XVIII, n. 162, maio de 2003, p.30) em que rejeita a coexistência de dois termos, com o argumento de que em alfabetização estaria compreendida a concepção de letramento, ou vice – versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização.

A efetiva apropriação da habilidade de escrita é um processo muito complexo e multifacetado, pois envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ ortográfico quanto a compreensão do uso autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas, do entendimento dessa complexidade é que tem surgido um grande debate no meio acadêmico acerca da alfabetização e do letramento, porém é consenso de que estes fenômenos são diferentes e interdependentes. Conforme Val (apud CARVALHO, 2006, P.18):

“Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos... não se trata em escolher ente alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando”.

Entende-se então que ao se valorizar na prática educativa o uso e as funções da língua escrita não implica deixar de tratar de maneira sistemática da dimensão especificamente lingüística do código e é um equívoco pensar que os dois processos são sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse um preparo para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. (CARVALHO, 2006)

3.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE.

Os estudos ligados a psicogênese da língua escrita realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos anos finais do século XX, promoveram uma mudança que alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente (exclusivamente) de estímulos externos para aprender o sistema de escrita. – concepção presente nos métodos alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais”- e passa a sujeito ativo e capaz de progressivamente construir e (re) construir esse sistema de representação, interagindo com o material “para ler”, não com o material artificialmente produzido para “aprender a ler”. (SOARES,2003).

O pressuposto básico dos métodos tradicionais de alfabetização – os pré – requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracteriza a criança “madura ou pronta” para ser alfabetizada, é negado por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”, as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – considerada “deficiências” ou disfunções, na perspectivas dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como” erros construtivos”, resultados de constantes reconstruções. Embora se privilegie a faceta psicologia da alfabetização devem-se considerar também as questões lingüísticas – fonética e fonológica. (SOARES, 2003).

Comentando acerca da atual tendência das práticas alfabetizadoras, Soares (op cit.) alerta para o perigo das falsas inferências:

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicional’, como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “ método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “ método” com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos(fônico, silábico, global,etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita... (SOARES, 2003).

É fundamental que o alfabetizador conheça os processos de compreensão infantil e a partir daí, estará dotado de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento.

3.3. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Do ponto de vista teórico a pesquisadora Emilia Ferreiro e a Ana Teberosky(1991) fizeram uma contribuição significativa ao resgatar os pressupostos epistemológicos centrais da teoria piagetiana, para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita. Ao contrário de outros teóricos, que estavam preocupados com novos métodos para o ensino da língua e da escrita e de classificação das dificuldades de aprendizagem. Elas se concentraram em demonstrar como são os processos existentes nos sujeitos dessa aquisição.

Fugindo da tendência de interpretar a aprendizagem como decorrente da apropriação de elementos externos feitos por um sujeito passivo; elas conduziram suas investigações para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que, na interação com a linguagem escrita (objeto do conhecimento), as crianças, interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos.

Sendo assim produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas pelas pesquisadoras são exemplos dos esquemas de assimilação piagetiano. Emília Ferreiro juntamente com Ana Teberosky investigaram as escritas desviantes, também chamadas de erro. Essa nova forma de olhar para a escrita infantil, a fim de buscar respostas a algumas indagações tais como:

* Esses erros constantes não serão indícios de certa forma de compreender a linguagem escrita?

*Será que existiria uma lógica que sustenta e explica tal regularidade e persistência?

Dos resultados das investigações empreendidas constatou-se que: “O estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulados sistematicamente, constituindo um

modelo de aquisição em níveis, fases ou períodos. Estes se sucedem em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional”. (AZENHA, 2004, P. 37).

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky procuraram demonstrar que as estratégias utilizadas pelas crianças para fazer diferenciações e representações constituem aspectos construtivos da escrita, que sofrem uma evolução regular e são cinco níveis sucessivos: A hipótese pré – silábica diferenciação da escrita, Hipótese silábica, Hipótese silábico – alfabético e Hipótese alfabética (AZENHA, 2004).

Na **Hipótese pré – silábica** o alfabetizando ainda não compreende a natureza do sistema alfabético, no qual a grafia representa sons e não idéias e eles operam com as seguintes hipóteses:

1. Representação icônica – Expressa seu pensamento através do desenho. Escrever é mesmo que desenhar.
2. Representação não icônica – Além do desenho, expressa seus pensamentos através de garatujas ou rabiscos; ela inicia o processo de escrita, mas ainda não reconhece as letras do alfabeto nem, seu valor sonoro.
3. Letras aleatórias – Já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza aleatoriamente, pois não faz nenhuma correspondência sonora entre a fala e a escrita. Para escrever é preciso muitas letras.
4. Realismo Nominal – o aprendiz acha que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com os seus tamanhos. A superação do realismo nominal se dará no fim da fase da escrita pré – silábica.

Escrita silábica – O educando supõe que a escrita representa a fala. Ele tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras. Cada sílaba é representada por uma letra com ou sem conotação sonora. Desvincula o objeto da palavra escrita. Ex. tomate = RTO, cavalo = BUT, pão = TU(sem valor sonoro). O aprendiz escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes usa só vogais e

outra vez usa só consoante. EX. tomate = TMT/OAE/TAT/OME, cavalo = CUL/AAO/AVO/CAL, pão = PU/AO.

Escrita silábica – alfabética. O educando apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. Ou seja, ele alterna escrita silábica com escrita alfabética, pois omite algumas letras. Ex: tomate = TMA, cavalo = CVALU, pão = PA, o cavalo pisou no tomate = UCVALUPZOUNUTMAT.

Na Hipótese Alfabética – Nesta fase o aprendiz já terá vencido todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, embora não signifique que já superou todos os seus problemas, ainda resta o domínio do amplo conteúdo ligado as regras normativas da ortografia. A consciência fonêmica já esta se estabelecendo.

Compreender esses processos do aprendiz favorece o trabalho do alfabetizador e o faz entender que existe um espaço de elaboração do sujeito, mediando o ensino e aprendizagem e que um dos principais componentes para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação e interpretação das condutas dos aprendizes. Esse conteúdo ilumina a reflexão do educador para conceber ricas situações de aprendizagem.

Outro aspecto importante que se pode constatar na teoria da psicogênese da língua escrita é que, o processo de aquisição é evolutivo. Existe segundo essa teoria, um desenvolvimento natural da escrita, contanto que o aprendiz tenha oportunidades de realizar interações produtivas com o registro gráfico através da observação dos atos de outros alfabetizados.

Em seu trabalho de pesquisa, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, apoiaram-se na concepção de que a linguagem atua como uma representação, ao invés de ser apenas a transcrição gráfica dos sons falados. (AZENHA, 2004, P.41).

O mundo verbal, incluindo fala e escrita, é ao mesmo tempo um sistema de relações internas entre ambos os códigos (fala e escrita), onde não há estrita correspondência entre ambos. Além disso, a escrita é também um sistema que se relaciona com o real.

Para (Ferreiro e Teberosky, 1991), Do ponto de vista interno, isto é, no contexto lingüístico, as relações entre os dois códigos não são homogêneas, porque a escrita não é o espelho da fala e as relações entre letras e sons são muito complexas. E da relação do mundo verbal e a realidade, a escrita é um sistema simbólico de representação da realidade. Sendo assim, ela substitui e indica algo, permitindo que com seu uso seja possível operar sobre a realidade através da palavra.

Pode-se dizer então que um dos primeiros problemas enfrentados pelo aprendiz, para desvendar a escrita, é compreender o que as marcas sobre o papel representam e como se realiza esta representação.

As pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky buscaram fundamentalmente compreender a natureza da escrita e sua organização baseando-se nos princípios teóricos: uma concepção de linguagem escrita como um sistema de representação e uma concepção de sujeito da aprendizagem (sujeito epistêmico).

Elas então se dedicaram a pesquisar as crianças em seu processo de criação. Para tanto, conforme (AZENHA, 2004. P.44) foram criadas várias tarefas e situações com crianças de classe social baixa e média, a fim de: pesquisar a existência de critérios particulares da criança, utilizados para aceitar ou rejeitar algo como adequado para ler, perceber como as crianças resolveriam o problema de escrever palavras ainda não ensinadas, embora presentes em seu cotidiano.

Segundo a autora, já citada anteriormente, nas pesquisas também foram introduzidas situações de conflitos ou potencialmente conflitivas, e a interação entre o sujeito e o experimentador que pretendia aclarar o raciocínio usado pela criança para chegar à solução gráfica. Estas observações ocorreram durante o primeiro mês de aulas, no meio e no final do ano escolar, com 108 sujeitos, em escolas públicas e particulares da Argentina.

Os resultados foram publicados na obra intitulada “Psicogênese da língua escrita” e os mesmos têm sido usados como suporte teórico fundamental para educadores que trabalham com a alfabetização, mais especificamente, a aquisição da língua escrita, portanto achou-se conveniente utilizar tais princípios neste trabalho monográfico, por

entender, que é muito importante, ao trabalhar com o a pessoa com deficiência intelectual, compreender como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição.

Dentre os principais resultados obtidos na pesquisa empreendida por (Ferreiro e Ana Teberosky, 1991) que evidenciam que o aprendiz, muito antes de serem capazes de ler, é capaz de aplicar ao texto escrito critérios formais específicos, são eles:

* O critério da legibilidade – As crianças pesquisadas, após o contato com cartões com informações escritas, mesmo antes de ler, as crianças tem idéias precisas sobre critérios que distinguem textos que servem para ler dos outros que não permitem a leitura. Esses critérios são muito diferentes dos utilizados pelo adulto.

* Hipótese da quantidade mínima de letras – É o critério utilizado pela criança para distinguir os cartões que serviam para ler de acordo com a quantidade mínima de letras (no caso mais freqüente tinha como limite mínimo a presença de três letras). Vale ressaltar que, segundo a pesquisa, em geral quando a letra é de imprensa maiúscula, não há ambigüidade entre uma letra e outra e a contagem são precisas. O mesmo não ocorre com a letra manuscrita, ou seja, deve-se considerar que a utilização de letras cursivas nos primeiros contatos, com o aprendiz, será possivelmente um obstáculo á interpretação, pela ambigüidade para a distinção do número de caracteres constituintes dos textos.

* Hipótese da variedade de caracteres – As crianças estabelecem critérios qualitativos para definir a legibilidade. Se as letras são iguais, mesmo atendendo a um mínimo de três letras, elas não servem para ler, daí pode-se inferir que: as crianças indicam a necessidade constante de que as letras constantes de um texto devam exibir variedade, a repetição de sílabas pode dificultar o aprendizado.

* Diferenciação de elementos gráficos:

- A relação entre as letras e os números – existem três momentos distintos na construção da diferenciação entre letras e números. No primeiro para as crianças letras e números são colocados juntos em oposição ao desenho. Compartilham, portanto, o atributo de não serem grafismos figurativos e podem segundo essa hipótese, estar juntos. Num segundo momento, a diferenciação letras/números seria a construção de distinção entre as funções de ambos: letras servem para ler e números para contar. E no terceiro momento pode ocorrer quando a criança, tendo já superado a indistinção inicial, volta a

ter conflitos na diferenciação, por lidar com adultos que “lêem palavras” e “lêem números” assim como “contam” elementos de um conjunto e “contam” também histórias.

- O conhecimento das letras – É dividido em dois momentos no primeiro o aprendiz demonstra o conhecimento de uma ou duas letras, principalmente as iniciais do seu próprio nome, sem atribuir nome as letras, mas relaciona as mesmas com o possuidor. Ex. M de mamãe, “CA de Carolina”.

O próximo nível há um sutil aumento de complexidade de conhecimento na evolução deste conhecimento, as crianças reconhecem e nomeiam de forma estável as vogais, identificando as consoantes, às quais atribuem o valor da sílaba inicial do nome.

O nível seguinte as crianças já possuem um domínio correto do nome das vogais e de algumas consoantes e em seguida é o nível que é representado pelas crianças que nomeiam todas as letras do alfabeto. Nessa pesquisa em especial ficou constatado por Ferreiro e Ana Teberosky (apud AZENHA, 2004, P.55) que na progressão genética da aquisição do conhecimento das letras os nomes das letras precedem o conhecimento do valor sonoro e a ativa exploração, por parte do aprendiz, feita sobre as letras do alfabeto.

- Letras e sinais de pontuação – O último elemento citado por (Ferreiro e Ana Teberosky, 1991) na explicação de como se origina as primeiras diferenciações feitas pelo aprendiz entre os muitos elementos gráficos que fazem parte da língua escrita. O conhecimento dos sinais de pontuação e a orientação da leitura são conteúdos específicos do aspecto arbitrário da convenção da escrita, e, portanto, não pode ser deduzido pelo raciocínio infantil, pois são conhecimentos socialmente construídos que serão incorporados à medida que o aprendiz é inserido em um ambiente de letramento.

O trabalho realizado pelas pesquisadoras: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky reorganizaram e construíram de forma sistemática uma prática pedagógica que aponta a precedência das interações com a língua escrita frente à alfabetização formal. E estas interações produzem procedimentos letrados anteriores a alfabetização, portanto cabe ao educador, juntamente com a escola escolher uma forma mais ampla de alfabetizar, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras. Além de indicar que, o

educador deva ter o conhecimento das hipóteses infantis (elaboradas para se aproximar da escrita convencional), pois este conhecimento retira, segundo (AZENHA, 2004), o caráter patológico com que eram interpretadas as primeiras produções dos aprendizes.

É fundamental saber que para o iniciante a relação entre letras e sons não é óbvia, que existem critérios formais quanto ao mínimo e a variedade de letras, entender por que determinadas crianças (aprendizes) têm dificuldades para aprender as vogais e as primeiras lições dos manuais de ensino. Saber que os primeiros registros da sílaba oral são feitos com apenas uma letra, á qual agrega posteriormente outras, esses procedimentos comumente usados pelo aprendiz leva a entender que esses fatos, outrora tido como erros, na verdade são, necessários á aprendizagem e indicadores de caráter construtivo deste conhecimento, ao invés de indicar a existência de patologia. Pode-se então afirmar que:

A interação com a linguagem escrita deve ser mediada por alfabetizados que dêem sentido ao uso da escrita e da leitura, porque, antes de tudo, são bons usuários do sistema. Esse é um elemento crucial para aprendizagem, que não pode ser substituído pela exposição á escrita como mero objeto material. (AZENHA, 2004, P.98).

3.4. POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Com base no que está escrito no capítulo III da Constituição Brasileira, seção I, que trata da educação, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E também na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) de 07 á 10 de junho de 1994(UNESCO e Ministério da Educação e Ciência,1995 apud COLL, 2007) dela participaram representantes de 88 países e 25 organizações internacionais relacionadas á educação que formularam seus compromissos resumidos nos seguintes termos:

- Todas as crianças de ambos os sexos têm o direito fundamental á educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagens que lhes são próprios;
- Os sistemas educacionais devem ser projetados, e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso ás escolas regulares, que deverão integrá-las (**incluir-las**) em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades;

Esses textos acima mencionados sugerem uma resposta educativa á diversidade de alunos, uma educação que contemple todo sujeito, sem nenhuma distinção. Até mesmo aqueles que já foram, no passado, considerados ineducáveis. (COLL, 2007). Toda pessoa, mesmo aquela afetada por uma deficiência intelectual profunda, é capaz de

aprender e de adquirir educação propriamente dita. Para isso, é necessário, que seja oferecida uma educação que favoreça o potencial cognitivo e não apenas o afetivo e social, e com isso contribua para configurar a identidade e maturação pessoal de acordo com as limitações de cada um.

Entendendo que é possível oferecer uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência intelectual é que se adota a perspectiva sócio-histórica de Vigotsky

É importante adotar uma concepção de deficiência intelectual que seja tanto realista quando visionária. Realista por assumir que existe certa limitação na mente deste indivíduo e que deve, por outro lado não ser um fator determinante quanto ao futuro, pois enquanto houver oportunidades de situações de interação social, haverá possibilidades concretas de desenvolvimento, pois como afirma (BAPTISTA, 2006) o desenvolvimento humano incluindo aqui tanto o padrão considerado normal quanto o peculiar de sujeitos com diferenças significativas, se dá sempre no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais.

É a partir das relações sociais que se promovem de forma contundente, o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental e, nessa perspectiva, os agentes sociais ligados a essa pessoa devem acreditar e cooperar para que ele supere algumas características, que, segundo (GLAT, 2007) estão presentes em maior ou menor grau na vida da pessoa deficiente intelectual.

Essas características dizem respeito á: ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, sua possível limitação na capacidade de generalização, abstração de conceitos e memorização, dificuldades para adaptar-se a novas situações e ou expressar e controlar as emoções e possíveis atrasos em seu desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação.

Essas dificuldades não são intransponíveis ou limitantes, pois suas aptidões podem ser desenvolvidas á medida que ele participa de experiências significativas de apropriação dos valores culturais (BAPTISTA, 2006) e à medida que ele participa, aumenta-se a possibilidade da alfabetização se concretizar.

Segundo a concepção vigotskiana (OLIVEIRA, 2008), no processo de tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo como o caso da leitura e da escrita. É fundamental a participação mediadora do educador que assume papel essencial ao favorecer a interação social, a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual está ligado às relações com o ambiente sócio-cultural em que vive ao invés de se colocar a atenção na deficiência deve-se atentar para as relações sociais deste indivíduo; meio social pode dificultar ou facilitar o seu desenvolvimento. Um desenvolvimento qualitativo, que segundo (MARQUES, 2001, p. 85) “... a singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento diferente e único”.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é muito discutida pelos teóricos que estudam os escritos de Vigotsky e para explicar melhor esta relação é importante analisar alguns conceitos importantes, são eles: Zona de Desenvolvimentos Real, Zona de Desenvolvimento Proximal, mediação e a Compensação: o nível de desenvolvimento real vem a ser, conforme (MARQUES, 2001) o nível efetivo de desenvolvimento de certos ciclos do desenvolvimento mental da criança que já foi devidamente completado. Já a zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Esse conceito de zona de desenvolvimento proximal ajuda a entender o curso interno do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. A utilização desse enfoque facilitará a compreensão dos ciclos de maturação já completados e também aqueles processos que se encontram ainda em fase desenvolvimento.

Para (MOLL, 1996, p. 180) o progresso pela zona de desenvolvimento proximal pode ser dividido em quatro estágios e diz respeito particularmente à relação entre controle social e autocontrole, a seguir a explicação simplificada de cada estágio:

* Estágio I: O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. Nessa fase o aprendiz é dependente dos adultos e de colegas para mediar a consecução da tarefa, garantindo que ele alcance o resultado esperado. A regulação interna dependerá do tipo da tarefa e da idade do aprendiz.

Durante os períodos iniciais, o aprendiz pode apresentar uma compreensão muito limitada da situação, tarefa ou objetivos a alcançar, daí surge a necessidade da intervenção do mediador, oferecendo orientações ou modelos, é a imitação a resposta. O aprendiz vai aos poucos alcançando a compreensão de como se dá o relacionamento entre as partes da atividade, essa compreensão ocorre a partir da interação mediador aprendiz, à medida que há um diálogo entre ambos durante o desenvolvimento da atividade. Os resultados vão chegando aos poucos, depois de “idas e vindas”

* Estágio II: O desenvolvimento é auto-assistido. O indivíduo é capaz de desempenhar uma tarefa, sozinho, sem a assistência externa. Embora não signifique que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado. Ele já internalizou a regulação, mas a função de controle ainda se apega à verbalização aberta sob forma de discurso auto dirigido.

Este desenvolvimento é significativo, pois o indivíduo já começa o processo de guiar o seu comportamento com seu próprio discurso, este é um estágio de transição das capacidades implicadas na zona de desenvolvimento proximal. Este princípio segue o indivíduo pelo resto da vida. Indivíduos adultos falam consigo mesmos, e consistentemente, buscam auxiliar a si mesmo de todas as formas possíveis.

* Estágio III: O desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado. O indivíduo entra na zona de desenvolvimento proximal. Não há mais a necessidade de assistência de alguém ou de auto-assistência, pois a execução das tarefas tornou-se amena e integrada: ela é interiorizada e automatizada. Este estágio está além do autocontrole e do controle social, já ocorreu um desenvolvimento de fato.

* Estágio IV: A desautomatização do desempenho conduz a um retorno á zona de desenvolvimento proximal. Conforme (MOLL, 1996, p. 182) “Em qualquer individuo, ao longo de toda a sua vida, o aprendizado segue as mesmas regras e seqüências da ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal- da assistência externa á auto assistência – a elas retornando reiteradas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades”. Ainda segundo Moll, Para cada individuo em momento especifico, haverá uma mescla de regulação externa, auto-regulação e processos automatizados.

Tendo dominado estratégias cognitivas, o individuo não irá basear-se apenas em mediações interiores, quando necessário eles poderão pedir ajuda para poder seguir em frente no aprendizado. É fundamental, que o mediador dê assistência de várias maneiras, ao desempenho do aprendiz para que o mesmo avance no domínio de sucessivas habilidades pela zona de desenvolvimento proximal.

A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vigotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. “Às funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”. (OLIVIERA, 2008).

O outro importante conceito trabalhado por Vygotsky é o da compensação. Consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem ás pessoas com deficiência intelectual se desenvolverem. Para Vygotsky (apud Pletsch, 2008), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa idéia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Vygotsky (apud Pletsch, 2008). Nessa perspectiva é fundamental fornecer elementos pedagógicos que favoreçam alternativas de desenvolvimento de áreas potenciais.

Esse processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual depende da interação social, ou seja, da mediação do outro.

É importante considerar também a possibilidade da criação de situações de desafios para estes indivíduos, assegurando o uso efetivo dos bens culturais, nem que para isto seja necessário, utilizar recursos especiais que amplie as possibilidades de aprendizagem, afim de que os mesmos possam atingir as mesmas metas que são colocadas para os outros alunos, no entanto respeitando o seu tempo de aprendizagem.

No caso específico da alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, as chances de se obter sucesso são significativas, embora se deva considerar que existem sujeitos com níveis severos de deficiência intelectual, que de certa forma tem o seu cognitivo comprometido, por conseguinte a aquisição da leitura e da escrita fica também comprometida. No entanto por se tratar de uma condição complexa, o diagnóstico envolve uma equipe de profissionais competentes em diversas áreas, como afirma Carvalho (2003):

A deficiência é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos – biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos.

No entanto, vale ressaltar que a particularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. A pessoa com deficiência mental não é inferior ao “normal” ela apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

É importante salientar que, em vista do que já foi analisado, para a concretização de um programa eficiente de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual é necessário um planejamento cuidadoso e que leve em conta, entre muitos outros aspectos: o local onde ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem, o currículo a ser adotado e a formação dos profissionais de educação que estarão envolvidos com o projeto.

O local mais comumente utilizado no processo de ensino aprendizagem é a sala de aula. Este local deve ser um ambiente agradável e que proporcione uma atmosfera de letramento e favoreça a participação de cada aprendiz. O número de alunos por sala deveria ser o suficiente para não comprometer a interação – aluno/aluno, aluno/professor, ponto fundamental para o desenvolvimento do educando.

O currículo deve romper com os esquemas tradicionais, onde os aprendizes fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Deve-se organizar o ensino de tal forma que as atividades promovidas personalizem as experiências de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento que se encontram cada indivíduo participante do processo.

Trata-se de elaborar um currículo sob medida para o aluno, analisando e decidindo sobre o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, quem vai ensinar e em que seqüência e quais serão os critérios adotados para avaliar o desenvolvimento do aluno.

O educador que estiver comprometido com a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual terá que conhecer bem as possibilidades e limites de aprendizagens de cada aluno, a fim de favorecer as necessidades bem específicas deles. De fato só será possível conhecê-los se houver um envolvimento de interação e comunicação intensa. Um olhar atento para as suas produções e seus processos de aprendizagem ao longo da jornada de ensino. Não apenas no início, no momento do planejamento anual.

O educador competente tentará promover experiências significativas na vida do aprendiz. Uma aprendizagem que alimente o desejo de novas conquistas e que tenha como meta o desenvolvimento dessa pessoa, inclusive a aquisição língua escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho monográfico foram sendo feitas várias reflexões a partir dos escritos de renomados pesquisadores: (FEREIRO, 1991, (OLIVEIRA, 2008), (AZENHA, 2004) (Coll, 2007) entre outros que forneceram subsídios a pretensão de evidenciar as possibilidades efetivas de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, tendo como premissa a máxima de que todo o indivíduo tem o direito a ter acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de crescimento pessoal.

Durante a pesquisa bibliográfica constatou-se que, o indivíduo com deficiência intelectual não deve ser encarado como um sujeito incapaz, mas uma pessoa que embora tenha suas limitações, é capaz de aprender e interagir em sociedade. É essencial que, seja dada uma atenção especial às suas potencialidades e tempo de diferenciado de aprendizagem.

Conclui-se então que, uma análise mais aprofundada dos estudos da teoria sócio-histórica de Vygotsky e da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro dará ao educador, comprometido com o trabalho com pessoas com deficiência intelectual, embasamento para o desenvolvimento de um trabalho educativo promissor, que redundara no possível letramento desses indivíduos.

È importante ressaltar que, o trabalho de mediação é crucial para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e, nessa perspectiva, o educador tem um grande desafio: Conhecer o aluno – saber em que nível de desenvolvimento ele se encontra, conforme teoria da psicogênese da língua escrita e criar estratégias pedagógicas que favoreçam o seu avanço. Acreditando sempre, que mesmo com “as idas e vindas”, ele poderá alcançar o objetivo que fora proposto.

Evidenciou-se também que, ainda falta um trabalho de pesquisa mais aprofundado que esteja voltado para o letramento e a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, fato este que foi constatado durante a pesquisa bibliográfica. Daí, conclui-se que este estudo foi apenas um a pequena reflexão sobre um tema que é bastante complexo e que requer uma pesquisa mais sistematizada e muito mais completa sobre este assunto.

Enfim, espera-se que este pequeno trabalho contribua de alguma forma para ampliar o debate acerca da alfabetização das pessoas com deficiência intelectual e seu processo de ensino aprendizagem. Promovendo com isso, a inclusão dessa pessoa no mundo letrado. Uma inclusão que não seja apenas formal, para cumprir acordos legislativos, politicamente corretos ou meramente filantrópicos, mas sim que considere a pessoa com deficiência intelectual como um ser capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e cada vez mais plural.

5. REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferrero**. São Paulo: Ática, 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Meditação, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1989.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de e MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. **Nova concepção de deficiência mental**. Temas em Psicologia da SBP, 2003, 2, 147 – 156. Disponível em < <http://www.sbponlin.br> > acessado em 02/06/2009.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DESSEN, Maria Auxiliadora e SILVA, Nara Liana Pereira. **Deficiência Mental e Família**. São Paulo. Disponível em, < <http://sites.ffclrp.usp.br> > acessado em 02/06/2009.
- FERREIRO, Emilia. **Entrevista á Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano XVIII, N.162, p.30, maio. 2003.
- _____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 4ª Ed. 1991.
- GLAT, Rosana; VARELA, Lima de Macedo. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. In: GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. Cap.
- IDE, Sahda Marta. **Alfabetização e a Deficiência Metal**. In: XIV Reunião da ANPed, Revista Brasileira de Educação Especial, 1991.
- MARQUES, Luciana Pacheco. **Professores de alunos com deficiência mental: concepção e pratica pedagógica**. Juiz de Fora: UFJF, 2001.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 2008.
- PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. **Inclusão de pessoas com deficiência mental: Um processo em construção**. In: Democratizar. V. II, N.2. mai/ago. Rio de

Janeiro. 2008. Disponível em, < <http://www.eduinclusivapesq.uerj.pro.br>> acessado em 16/09/2009.

RIBEIRO, Vera Masagão(org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o Caminho da Inclusão**. São Paulo: Vetor, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualização semântica na inclusão de pessoas. In: Revista Nacional de Reabilitação. Ano IX, n. 43, mar./abr.São Paulo. 2005. Disponível em, < <http://www.redeprofis.com.br> > acessado em 29/06/2009.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26^a, 2003. Poços de Caldas, Reunião anual da ANPEd, Poços de Caldas: ANPEd. 2003.