

Alfabetização e a Deficiência Mental

SAHDA MARTA IDE

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O deficiente mental tem sido considerado como uma pessoa apenas receptora mecânica de conhecimento que os outros têm, sem nunca ter participado na construção de qualquer saber.

Na classe especial que atende mais especificamente aos deficientes mentais educáveis, percebe-se que, tradicionalmente, qualquer intervenção é feita baseando-se na crença de que os fracassos escolares destas crianças são devidos a “defeitos” inerentes a estes alunos. Conseqüentemente, o trabalho em educação especial tem seguido o caminho quase fatalista do diagnóstico, rotulagem e colocação dos alunos deficientes mentais em ambientes especiais segregados.

Outro aspecto grave, com relação ao deficiente mental educável, é a sua identificação, uma vez que suas características muito “parecidas” com as das crianças normais tornam difícil seu diagnóstico, principalmente durante os primeiros anos de sua vida em que seu retardo não é evidente.

A princípio, o deficiente mental educável pode ser identificado na fase escolar, época em que a capacidade de aprendizagem torna-se uma parte importante das expectativas sociais. Na maior parte dos casos, não há condições patológicas óbvias que expliquem o retardo e isto leva, muitas vezes, a confundir crianças portadoras de déficits intelectuais reais com crianças vindas de ambientes sócio-econômicos desprivilegiados, principalmente nos aspectos cognitivos, causando problemas educacionais contra-producentes e, conseqüentemente, caracterizando a deficiência mental leve.

Estas incertezas e dúvidas perante a identificação de quem é este

deficiente mental educável, na maior parte das vezes caracterizado por estigmas sociais ou imprecisões dos testes psicológicos, ou ainda, pela própria estrutura educacional atual, que coloca uma produção escolar insatisfatória com critério para o encaminhamento de alunos às classes especiais, são posturas reais. Entretanto, cabe-nos lutar contra isso, ou seja, contra o uso inadequado da Classe Especial para Deficientes Mentais.

A melhor forma de luta é realizarmos intervenções pedagógicas que possibilitem mostrar que essas crianças aprendem, quando a preocupação está na adoção de uma prática pedagógica que precede a uma análise aprofundada dos fatores intra escolares produtores das “deficiências” individuais no rendimento escolar.

Acreditamos que, se adotarmos uma prática escolar eminentemente desenvolvimentista, definida por Kohlberg e Mayer como Progressivismo Educacional, estaremos contribuindo com uma pequena parcela para a redução das classes especiais, ajudando a caracterizar melhor as deficiências individuais, combatendo diagnósticos errôneos, quer por estigmas sociais, psicológicos ou escolares, bem como ajudando as crianças com reais déficits intelectuais a buscar e conseguir adquirir conhecimentos.¹

Kohlberg e Mayer afirmam que os fins gerais da educação, na visão progressivista, não se restringem aos valores de cada subcultura ou sociedade e nem mesmo aos valores e necessidades de cada criança.²

O Progressivismo Educacional é uma corrente educacional caracterizada por uma abordagem vinda de uma teoria psicológica cognitivista e de uma epistemologia interacionista construtivista.

A ideologia progressivista é deduzida de uma concepção epistemológica que compreende o conhecimento como resultante de uma construção progressiva, que o sujeito cognoscente realiza através de sua interação com o meio.

A ideologia progressivista está comprometida com um trabalho educacional que visa conseqüências a longo prazo no desenvolvimento do educando. Avalia a ação educativa pelos efeitos que provoca em comportamentos posteriores do sujeito, não se contentando com um desempenho imediato desejável, mas com a significância da experiência propriamente dita.

Desta forma, empreendeu-se uma pesquisa de intervenção numa classe especial de uma escola estadual da Grande São Paulo, cuja realização implicou repensar a problemática da deficiência mental na aprendizagem da leitura e escrita, à luz de novos pressupostos.

Seus motivos foram, pois, preponderantemente educacionais e se definiram pela busca de novas formas de atuação do professor na aprendizagem da leitura e escrita por alunos portadores dessa excepcionalidade. A opção por trabalhar com o processo de aquisição da leitura e escrita se deveu ao fato de ser este o mais importante dos conhecimentos transmitidos na

¹ KOHLBERG, L. & MAYER, R. Desenvolvimento como meta da Educação. In: *Harvard Educational Review*. Trad. L.S. Samartini e N. Parra. Cambridge, 1972, p. 449-496.

² KOHLBERG, L. & MAYER, R., *op. cit.*

³ ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (52): 85-95, fevereiro, 1985.

⁴ FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

⁵ INHELDER, R. *Le Diagnostic du Raisonnement Chez les Débiles Mentaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1963.

escola por ser um instrumento fundamental para a aquisição de outros conhecimentos.³

Desta feita, as preocupações que nos levaram a interessar pela presente pesquisa tiveram origem:

- na alfabetização como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos, bem como comunicação fundamental entre os seres humanos que vivem em sociedade, onde a escrita tem um exercício de poder;
- na dificuldade de grande parte dos professores com a alfabetização, principalmente com crianças que apresentam um atraso no seu desenvolvimento mental, permanecendo grande período repetindo seu fracasso, até que se evadem da escola e, muitas vezes, chegam até a integrar o quadro de delinqüência;
- no contacto com as pesquisas de Emília Ferreiro e Luria que nos mostraram a existência de uma psicogênese da escrita na criança e que este processo se constrói e varia de criança para criança, de acordo com estímulos freqüentes com materiais escritos;⁴
- no testemunho de Piaget sobre a possibilidade de uma construção “operatória”, ainda que “inacabada” na criança deficiente mental;
- nas pesquisas de Inhelder, que comprovaram que há deficientes mentais que conseguem chegar ao pensamento lógico, embora em nível concreto, ou seja, subordinado à presença do objeto;⁵
- na realidade das crianças deficientes mentais educáveis, que muitas vezes não tem informantes alfabetizados ao seu redor e são também discriminados, estigmatizados em relação a esta aprendizagem, como incapazes;
- nas crianças que “fracassam” constantemente na aprendizagem, sendo rotuladas de deficientes sem o ser.

ALFABETIZAÇÃO: NOVA INTERVENÇÃO

Aprender a ler e a escrever é uma das metas mais almejadas pelas famílias de crianças deficientes mentais.

No ingresso dessas crianças na escola está a expectativa de seus pais, no sentido de que, na aprendizagem de ler, escrever e calcular, sejam diminuídas as distâncias que separam estas crianças das normais.

Nesta nova intervenção, a utilização do saber ler e escrever passa a ser realmente conhecida pela criança deficiente, a sua utilização, o seu valor social, e não apenas o que os pais e professores enumeravam como vantagens trazidas por essa aprendizagem. Vantagens que, de forma geral, os alunos não conseguiam entender, tão longe eram seus fins.

Nenhum método específico proposto usualmente pelos programas destinados à classe especial é utilizado nesta intervenção.

Na construção da linguagem, aceitam-se os diversos modos pelos quais os alunos tentam exprimir suas idéias. Consideram-se, inclusive, as formas pelas quais a criança demonstra estar elaborando um sistema próprio de regras da linguagem, dando-se como corretas todas as suas produções nesse sentido.

O desenvolvimento da Psicogênese do Sistema Lingüístico leva à classificação de certos comportamentos normais, pelos quais a criança tenta expor suas idéias, como sendo patológicos. Muitos foram os casos considerados como distúrbios de linguagem, que nada mais eram do que hipóteses muito sadias de construção do sistema de escrita.

As conversas espontâneas são incentivadas e, com isso, o diálogo entre professor e aluno é bastante praticado.

As interações, desta forma, resultam em conversações que dão espaço para que o aluno se abra, argumente e se sinta livre para colocar suas idéias e sentimentos, como pode, sem se importar com as formas convencionais do discurso.

Desta forma, o medo de errar ao pronunciar uma palavra, uma frase, ao contar um fato qualquer, desaparece. O clima não se torna tenso, formal ou primitivo, ao contrário, as iniciativas do aluno de buscar a comunicação pela palavra se desenvolvem bastante.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se realizou como um estudo de caso. Por estudo de caso, entende-se, como o definiram Nisbett e Walt, uma investigação sistemática de uma instância específica, que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição ou um programa”.

Neste trabalho, a instância específica foi um programa intenso de aproximação da criança deficiente mental leve com a leitura e a escrita.

A pesquisa foi estruturada no marco de uma teoria construtivista-interacionista do processo de alfabetização, bem como numa concepção crítica e emancipatória da escola. Seu contexto deve ser compreendido como uma obra aberta, ou seja, um trajeto educacional estruturado a partir de diretrizes teoricamente fundamentadas, construindo-se juntamente com o caminhar do professor.

Num projeto como este, o professor é peça fundamental. De sua disponibilidade e envolvimento com o projeto, depende, em larga medida, a eficiência do mesmo. Conseqüentemente, a primeira condição é a de que o professor queira participar do projeto, por sua livre e espontânea vontade, além do que necessita ter uma postura crítica face à problemática do fracasso escolar na alfabetização. Sua postura deve ser sempre a de levar a criança a compreender quais as características da linguagem que a escrita alfabética representa e utilizar competentemente a língua escrita para apropriar-se e expressar significado, ou seja, para fazer ouvir sua palavra por escrito e para entender a palavra escrita de outros.

Para isto, o professor deve ter como organizador básico a resposta que as crianças constroem, com relação ao que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da mesma. As respostas a essas questões devem ser feitas, sempre, por meio de práticas cotidianas de ler e escrever. O professor deve aceitar que as concepções características do início da alfabetização revelam as hipóteses infantis sobre a escrita e o que pode parecer erro para o professor são as etapas necessárias e construtivas e, desta forma, o professor deverá resistir à tentação corretora, aceitando as produções das crianças como expressão de uma trajetória de progresso, sempre existente, quando o ponto de referência deixa de estar apenas a critério externo, ou seja, a língua padrão, mas também inclui as realizações de cada sujeito.

Numa concepção crítica de educação, a supervisão pedagógica, nesta pesquisa, foi concebida como um trabalho pedagógico com o professor e não sobre ele.

Desta forma, o seu principal instrumento foi a elaboração do diário de campo do professor, em que ele objetivou seu cotidiano, mas sem deixar sua subjetividade, possibilitando, ao mesmo tempo, a produção de um material capaz de provocar discussões com a supervisora, para um repensar constante da própria prática que está em processo.

Portanto, trata-se de uma concepção de supervisão, entendida não como processo de decodificação de um manual do professor, processo esse característico da Pedagogia Tecnicista.

De acordo com essa orientação, a supervisão do trabalho envolveu: encontros semanais para discussão com a professora em sua escola, sobre as dificuldades e avanços na execução do programa a ser desenvolvido e estudos de textos sobre fundamentação teórica adotado e alternativas de intervenção pedagógica.

Como não há, numa concepção construtivista-interacionista da aprendizagem, um conjunto de propostas de intervenção pedagógica previamente planejadas para serem implantadas, como acontece nos programas existentes, o professor passa a ser o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, ou seja, a língua escrita, onde a criança produz conhecimento, em interação com o objeto (escrita), interação esta mediada pelo professor que cria e recria constantemente atividades desafiadoras, provocando no aluno conflitos cognitivos e conseqüentemente a construção da escrita.

Este papel de mediador implica, além de ser organizador e animador de eventos da escrita, o de estar capacitado a interpretar a produção da escrita e da leitura das crianças.

OS ALUNOS

Esta pesquisa se realizou na Classe Especial da Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Júlio Ribeiro", da Grande São Paulo. Foram crianças de ambos

os sexos, com idade cronológica variando entre 8 e 13 anos, e com QI variando entre 55 a 70 (faixa, portanto, de educáveis).

De acordo com os pressupostos teóricos que nortearam o projeto, foi necessário acompanhar os padrões evolutivos observados no desempenho destas crianças. Assim, foi necessário entrevistarmos cada uma delas no início do ano letivo e no final do ano, tendo de acompanhar durante o ano o processo de aprendizagem de cada uma. Interessou saber quem eram estas crianças, de onde partiram, que caminho seguiam e aonde podiam chegar.

CRONOGRAMA DA PESQUISA

Pré-Teste — Fevereiro

Em fevereiro de 1988, antes de se iniciar o ano letivo, os sujeitos foram submetidos a pré-testes, a fim de que fossem conhecidos o desenvolvimento psicogenético da escrita e o período de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam antes da intervenção.

Intervenção — Março a Novembro

Pós-Teste — Dezembro

Em dezembro de 1988, os alunos foram novamente avaliados, para que os possíveis efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento intelectual e da escrita pudessem ser levantados.

INTERVENÇÃO

A intervenção foi definida como sendo o arranjo do meio físico, o clima sócio-afetivo e todas as iniciativas de natureza pedagógica, principalmente a aproximação com a escrita, que possibilitavam ao aluno interagir com o meio escolar e vencer por si mesmo as perturbações decorrentes dessa troca, ou seja, a professora oferecia aos alunos oportunidades de ultrapassar seus conhecimentos, enfrentando as contradições por meio da descoberta ou criação de novas relações entre os fatos e objetos do mundo físico.

Dessa forma, as atividades escolares proporcionaram aos alunos situações através das quais lhes foi possível elaborar por si mesmo os seus conhecimentos. Essas situações foram planejadas de modo a respeitar as possibilidades e limitações dos alunos, sem o que não se configuram as condições de desafio a seu pensamento.

A dinâmica dessa classe considerava a atividade espontânea do aluno como o ponto de partida para serem trabalhados, de forma integrada, os aspectos cognitivos, afetivo, social e perceptivo-motor do desenvolvimento,

⁶ FERREIRO, E &
TEBEROSKY, A., *op. cit.*

sendo entretanto enfatizado, em particular, o contacto com a leitura e a escrita.

O procedimento, nesta pesquisa, residiu num programa que visou aproximar o máximo possível a criança deficiente mental com a escrita.

As crianças não aprendem a escrever simplesmente porque tentam compreender que a classe de atividade é essa. Não aprendem porque vêem letras escritas, mas porque tentam compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. ⁶

Logo, o professor realizou um programa que proporcionou a estas crianças o contato regular com a palavra escrita, permitindo-lhes explorar as várias possibilidades que os símbolos gráficos proporcionam. Assim, o aparecimento de letras e até mesmo de palavras, nas produções espontâneas da criança, foram encarados como uma forma importante de expressão de seu pensamento. A criança “escreverá” a seu modo, como acredita que devem ser “escritas” as palavras.

A criança, pelo contato assíduo com a escrita e leitura, passa a diferenciar as diversas marcas gráficas presentes na mesma página, aprende a ordenar, através de uma seqüência de ações, começa a compreender o que quer dizer “ler”, isto é, quais são as propriedades específicas deste ato da fala que chamamos “ler” e que se distingue de um falar.

CONCLUSÃO

Após um ano de intervenção sistemática com a aproximação da escrita, apenas um dos sujeitos tornou-se alfabético. A maioria teve uma pequena evolução (Pré-silábico I para Pré-silábico II) e dois dos sujeitos se tornam silábicos-alfabéticos e um sujeito silábico.

Esta evolução, à primeira vista, parece pequena, porém se verificarmos que estas crianças já freqüentaram a 1ª série durante três a quatro anos e nenhum progresso foi registrado e que, com apenas um ano de intervenção, houve melhora, podemos afirmar então que houve um progresso acentuado.

Outra conclusão que percebemos é que a construção da escrita, em termos evolutivos é semelhante à das crianças normais, estudada por Ferreiro e Luria, já que elas passaram, ainda que bem mais lentamente e com muita dificuldade, pelas mesmas etapas de desenvolvimento da escrita pesquisadas por Ferreiro.

Portanto, esta pesquisa possibilitou pôr à prova uma nova maneira de atuar pedagogicamente, no sentido de promover o conhecimento da leitura e da escrita às crianças deficientes mentais educáveis.

Os resultados finais comprovaram o progresso da maioria dos sujeitos da amostra, uma vez que alcançaram níveis de escrita mais elevados.

Entretanto, essa evolução não se restringiu apenas ao desenvolvimen-

to da leitura e escrita, mas também se estendeu principalmente aos limites do social e do afetivo.

O respeito mútuo construído entre o professor e os alunos na sala de aula, fazendo-os se sentir à vontade para expressar suas opiniões, idéias e desejos, uma vez que estavam seguros de que não corriam perigo de serem rotulados de incapazes, ignorantes ou ingênuos.

Planejar seu trabalho, escolher atividades, bem como aos colegas com os quais gostariam de jogar, desenhar, brincar, escrever por si só, ao invés de receberem tudo pensado e organizado pelos outros, levaram estas crianças a desenvolverem um comportamento social bem diferente daquele que tinham no princípio do ano letivo.

No início do ano, apresentavam comportamento agressivo, brigando, inclusive entre si. Ter que assumir uma função, como por exemplo, ser ajudante da classe, era muito mal visto pelas crianças. Não gostavam da escola. Qualquer motivo era justificativa para se ausentar. As faltas eram freqüentes.

Após a intervenção, no final do ano, notou-se que as atitudes estavam diferentes. A agressividade quase não existia. Havia entre as crianças uma satisfação em ajudar o colega, arrumar um brinquedo quebrado, varrer a sala. As ausências eram praticamente inexistentes.

Aqui, pudemos perceber as ligações essenciais entre o social e o cognitivo. O desenvolvimento cognitivo foi condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento social, surgido da interação entre as crianças e a professora em seu ambiente social, em situações de conflito.

Outro aspecto relevante nesta pesquisa foi o crescimento da professora. Isto foi possível graças aos esforços entre a professora e a supervisão pedagógica, criando uma situação de interação que facilitasse uma relação pedagógica de troca de idéias e conhecimentos, procurando uma situação que levasse em conta o tempo livre da professora, seu ritmo, seus conhecimentos, sua capacidade de reflexão.

Ao analisar juntas, determinados pontos com suficiente atenção, criou-se uma situação que favorecia à professora refletir sobre os temas que faltasse aprofundar.

Facilitou essa interação o diário de campo da professora, que apesar de se apresentar simples, refletiu suas dificuldades, subjetividade, anseios e alegrias, mas acima de tudo serviu de registro e divulgação de sua prática, com o intuito de crescer, construir, avançar.

Sendo assim, este diário de campo deixou de ser de uso exclusivamente pessoal, como é tradicionalmente usado, para se dirigir a outros leitores, com a intenção de compartilhar a reflexão com outros educadores.

Entretanto não se pode esconder os erros que necessariamente aparecem, pois estes, também, constituem um instrumento de conhecimento, uma vez que é a partir de suas discussões, bem como da constante tentativa de adequação das idéias, que se encontram as boas soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
2. IDE, Silda Marta. **Construção da Leitura e Escrita: Proposta de Intervenção em Classe Especial para Deficientes Mentais**. São Paulo, 1990, 247p. [Tese de Doutorado — Instituto de Psicologia — Universidade de São Paulo]
3. INHELDER, R. **Le Diagnostic du Raisonnement Chez les Debiles Mentaux**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1963.
4. KOHLBERG, L. & MAYER, R. Desenvolvimento como meta da Educação. In: **Harvard Educational Review**. Trad. L.S. Samartini e N. Parra. Cambridge, 1972, p. 449-496.
5. MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental, novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.
6. ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (52): 85-95, fevereiro, 1985.
7. SCHNEIDER, Douth Wolf. **Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara**. Rio de Janeiro, 1974, 96 p. [Dissertação de Mestrado — Museu Nacional — Universidade Federal do Rio de Janeiro]
8. VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
9. WEIZ, Telma. Repensando a prática da alfabetização; as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 155-119, fevereiro, 1985.

*Trabalho apresentado à XIV Reunião da ANPED
(setembro de 1991)*