

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA
ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Evolução da Leitura na Deficiência Mental

Analtina Dantas Santos Sales

Fortaleza-Ce

2003

Evolução da Leitura na Deficiência Mental

Analtina Dantas Santos Sales

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Fortaleza – Ceará

2003

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em **Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular do Ensino** pela Universidade Federal do Ceará e encontrar-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Analtina Dantas Santos Sales

MONOGRAFIA APROVADA EM : _____/_____/_____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientadora

Sumário

	P.
RESUMO	
INTRODUÇÃO.....	04
1. LEITURA E LINGUAGEM: CONCEITOS BÁSICOS.....	07
2. DEFICIÊNCIA MENTAL E SUAS LIMITAÇÕES.....	20
3. ENSINO DA LEITURA AO DEFICIENTE MENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
4. CONCLUSÃO	56
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

RESUMO

O tema central deste trabalho científico é a evolução da leitura na deficiência mental, enfatizando as particularidades do público infantil, ou seja, o aprendizado da leitura em crianças portadoras de deficiência mental. Para abordar este tema, fez-se necessário o conhecimento do mundo de crianças especiais, explorando as características cognitivas intrínsecas a suas ações e seu ritmo de aprendizagem. Verificar como se dá a evolução deste processo de aprendizagem através da leitura fundamenta-se no desejo de entender e ofertar formas de inserir os deficientes mentais no meio educacional, tendo, por parâmetros de estudo a abordagem da Educação Inclusiva. A leitura é uma habilidade a ser adquirida, onde seu aprendizado se dá por caminhos didáticos e pedagógicos que tomam faces excepcionais quando se trata de portadores de deficiência mental. Como processo de aquisição da linguagem, a leitura compreende duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão. Tomando por base a proposta deste trabalho, pode-se afirmar que dificuldade de aprendizagem relacionada com a linguagem (leitura, escrita e ortografia), pode ser inicial e informalmente diagnosticada, seja qual for o grau de deficiência da criança. Neste contexto, este trabalho enfatiza os fatores intrínsecos ao aprendizado e evolução da leitura no universo dos deficientes mentais, ressaltando seus aspectos cognitivos e sempre permeando-o com teorias pedagógicas, lingüísticas e psicológicas para formar uma base teórica segura. Pretende-se, assim, formar mais uma opinião acadêmica sobre o tema, visto que não se encerra aqui a discussão aberta, mas tão somente forma uma estrutura inicial para o desenvolvimento de novos projetos e trabalhos sobre a evolução da leitura dentro do universo da deficiência mental.

Introdução

O processo educativo é um componente fundamental da vida social moderna, é peça essencial da socialização dos seres humanos, que acabam se vendo no espelho como diferentes dos demais animais justamente porque conseguem viver em comunidades a partir de condições que se expressam de forma histórica. Somos os únicos animais que têm a referência do futuro, construída a partir de nossa compreensão do passado e do presente em movimento.

A organização desse processo de socialização foi sendo construída ao longo de milênios, mas foi nos últimos três mil anos que ela foi tomando a forma de um processo educativo, que agrega elementos que hoje entendemos como parte do processo ensino-aprendizagem.

A educação, nesse amplo contexto da formação humana ou da criação da humanidade, deve ser vista como um caminho de organização de valores, como também um processo de construção de conhecimentos, formação de habilidades técnicas e cognitivas. Contudo, apesar de fundamental para a humanidade, o acesso ao conhecimento foi algo muito seletivo. Às plebes cabia o direito de obedecer – para isso tinham que aprender algumas coisas, inclusive ter medo - ; às elites era reservado o direito de mandar, fazer obedecer, criar o temor (material e espiritual), processar o controle das massas.

Existem vertentes teóricas que entendem desenvolvimento e aprendizagem como dois fenômenos distintos mas interdependentes, fundamentalmente sociais, que ocorrem na interação entre os sujeitos, tendo lugar destacado o papel da linguagem para a apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis para a construção das funções psicológicas superiores.

Ao apreender os sujeitos como seres sociais, e o processo de desenvolvimento e aprendizagem como produto de uma construção social, produto dos instrumentos transmitidos culturalmente no curso da história, operam uma

ruptura com a concepção anterior. Se o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar e, sim, a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, compreende-se que os sujeitos constroem seus conhecimentos a partir da inter-relação ativa com meio sócio-cultural no qual exercem um papel concreto.

O processo de aprendizagem embora siga a sua própria ordem lógica, desperta e dirige, na mente da criança, um sistema de processos ocultos à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento, o que caracteriza todas as matérias escolares básicas como disciplinas formais, cada uma facilitando o aprendizado das outras e as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, não podendo esperar-se que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia e, portanto, o aprendizado precede o desenvolvimento. A inteligência é colocada como habilidade para aprender e o desenvolvimento cognitivo compreendido como um resultado do conteúdo a ser apropriado e das relações ocorridas ao longo do processo de educação e ensino, o que coloca o desenvolvimento se processando e produzindo neste processo.

Nesta concepção o conceito de desenvolvimento se apresenta em dois níveis, denominados desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, sendo o primeiro composto pelas funções mentais das crianças, estabelecidas como resultados de determinados ciclos já desenvolvidos e; o segundo, como a solução de problemas por parte das crianças, através da orientação de adultos ou companheiros mais experientes.

Este trabalho visa refletir sobre o processo de aprendizagem da leitura dentro do universo da deficiência mental e sua implicação para o processo educativo do aluno. Esta etapa se constitui o primeiro passo para o início ou não de um trabalho especial.

Dentro das perspectivas de trabalho apresentadas, far-se-á uso de teorias cognitivas e psicopedagógicas, além da experiência da própria autora. Para melhor explicitar os objetivos, adotou-se a divisão do trabalho em 3 seções ou capítulos.

No primeiro capítulo, é realizada uma visão abrangente dos conceitos básicos da leitura. A seguir, trata-se o tema “Deficiência Mental”, discutindo e abordando suas limitações. Na última seção é feito um paralelo entre a leitura voltada para o Deficiente Mental e as perspectiva deste frente à Educação Inclusiva. Assim, faz-se necessário realizar o fechamento do trabalho através de uma última seção, intitulada de Conclusão. Mais que falar sobre os problemas, o intuito de levantar o tema exposto parte do princípio que a teoria bem redigida e dentro de padrões críticos de experiência educacional vem para somar e engrandecer a luta por uma vida educacional para eficiente e sadia.

1 LEITURA E LINGUAGEM: CONCEITOS GERAIS

A leitura é um processo motivado, de tal maneira que o tipo de informação que o sujeito extrai do texto depende não só do leitor ter conhecimentos prévios necessários para compreender a mensagem do autor, mas também do fato de enfrentar o processo de leitura com uma intenção ou outra. É fácil aperceber-se que ler por entretenimento não é o mesmo que ler um texto para aprendê-lo ou para extrair determinada informação adequada.

Os diferentes propósitos determinam, em parte, o grau de profundidade com que um texto se processa e, como consequência, o tipo de informação que se extrai da leitura. Por isso, é necessário que alunos e alunas aprendam a ler com um propósito adequado. Mas, para consegui-lo, não basta dizer-lhe que é necessário ler para compreender ou para entender, mas que é necessário realizar atividades prévias ou posteriores adequadas à leitura para orientar propósitos apropriados. Algumas das estratégias úteis para isso podem ser indicar aos alunos, diretamente, o propósito da leitura, fazê-lo, indiretamente, mediante a formulação de uma pergunta, ou utilizar as indicações que alguns textos apresentam.

Segundo Magda Soares apud Bella Josef (1986, p. 45): "Leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constituiu: Cada leitura é nova escrita de um texto. O ato de criação não estaria assim, na escrita mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor mas o leitor".

Alguns relatos sobre o desenvolvimento da leitura poderiam levar-nos a crer que as crianças que estão aprendendo a ler passam por uma série identificável de estágios distintos na aquisição da habilidade.

Quando os psicólogos e lingüistas descrevem como as crianças aprendem a falar, eles tipicamente invocam um conjunto de estágios distintos. Talvez seja inevitável, portanto, que os psicólogos que tentam explicar o desenvolvimento da leitura também sejam atraídos pelos modelos e fases de estágios. Os modelos podem diferir quanto a detalhes, mas compartilham diversos aspectos comuns.

A leitura envolve, primeiro a identificação dos símbolos impressos (grafemas) e o relacionamento destes símbolos com os sons que eles representam. No início do processo de aprendizagem da leitura a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e , perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro.

Se a associação entre **palavra impressa e som** não for realizada, a criança não poderá ler, pois as letras e as palavras não terão correspondentes sonoros.

Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista também, a compreensão e a análise crítica do material.

A compreensão não é nada mais do que relacionar as palavras que são decodificadas aos seus respectivos significados (objetos). Sem compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a

dizer ao leitor, nada tem a acrescentar ao seu conhecimento. Na verdade só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que ela esteja lendo.

A última fase do processo da leitura é a análise crítica acerca do material impresso que foi decodificado e compreendido. Ao se ler uma frase ou um texto, o leitor deverá reagir às idéias impressas, as reações podem ser emocionais ou intelectuais.

Independente do tipo de reação. Se for emocional, intelectual ou as duas, a análise do conteúdo lido é sempre feita partindo de referencias internos do próprio leitor. Cada indivíduo vai construindo, de acordo com sua experiência, um referencial de idéias e pensamentos que servem de base para a realização da análise crítica. .1 A Leitura de Símbolos, Marcas e Logotipos

A escola não pode desconsiderar diferentes formas de leitura, ficando presa apenas a uma prática de alfabetização, onde os livros são os únicos materiais de referência. Os rótulos, as marcas, os logotipos, as placas de trânsito estão presentes no mundo e devem ter presença fundamental na sala de aula.

Se for atributo da educação promover o desenvolvimento do sujeito individual e coletivo numa dimensão integral, não se pode esquecer que este processo ocorre mediado pelo desenvolvimento da capacidade de criar, de articular linguagens e representações.

A capacidade de representar leva a criança à abstração, e assim, torna-se possível que ela vá construindo uma relação conceitual e semântica com a realidade. Conceitual, na medida em que a palavra é um conceito que se refere a um grupo de coisas, genericamente. Semântica, porque a palavra remete ao significado das coisas.

Mesmo que a criança não saiba ler nem escrever, ela poderá criar um símbolo para colocar no seu crachá, no lugar onde pendura sua sacola ou na lista de chamada da professora. E, da mesma forma que saberá reconhecer seu símbolo, aprenderá a distinguir o dos amigos. Muito mais do que aprimorar sua memória visual, esta criança estará tendo a oportunidade de descobrir que as pessoas, os objetos, enfim, o mundo pode ser representado de diferentes formas, sendo uma delas a linguagem escrita.

Hoje está bem nítido que o princípio educacional da cidadania autônoma e participativa está amplamente vinculado a apropriação dos meios de linguagem de comunicação. O analfabeto atual não é somente aquele que não se apropriou da palavra escrita e de seus mediadores, mas o que não estabelece uma relação crítico-produtiva participativa no contexto audiovisual e que não está capacitado a interagir com diversas formas de tecnologias eletrônicas, como internet, por exemplo, em suas interfaces com todo tipo de informação.

Para conquistar seu espaço social, afetivo, político, profissional, o cidadão necessita adquirir a habilitação técnica e lingüística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional no qual está imerso.

Hoje, em nosso país, no entanto, o acesso a esses meios está fortemente relacionado à classe social, poder aquisitivo e ao tipo de escola que o aluno freqüenta, o que exarceba os contrastes que cada vez mais nos inviabilizam como nação democrática. Para Miguel (2002, p. 32): "Resta à sociedade, portanto, chegar ao ponto de transformar em currículo, o compromisso da escola em prover os meios

e as linguagens cuja apropriação em nosso tempo, de fato, são exigidas para que se esteja habilitado a participar do diálogo contemporâneo".

1.2 O Agrupamento de Palavras

É necessário, num texto, estarem presentes, ao mesmo tempo, sentido e significado. As palavras têm que estar contextualizadas com a história de quem as escreve. Podemos exemplificar esta colocação com o próprio nome da criança, que não é o primeiro texto que ela tem contato, mas é o primeiro com real significação. A lista de compras, por exemplo, é um texto, pois é um conjunto de palavras que apresenta algum sentido, estando ligadas por um contexto.

Durante muito tempo, nas escolas, principalmente nas classes de alfabetização, acreditou-se que escrever palavras isoladas, sem significação para a vida das crianças, contribuía significativamente para o aprendizado da leitura e da escrita. Hoje em dia, em vista do que já foi discutido, podemos observar que esta atividade já não encontra tanto valor na prática de sala de aula. No entanto cabe sinalizar que mesmo não tendo tanto valor tal prática, é preciso pensar um pouco sobre como a escola se porta diante dessas perspectivas. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a "*crise da linguagem*" é, na verdade, uma crise da instituição escolar, visto que esta não pode oferecer ao aluno uma maior capacitação para a total compreensão do ensino acerca das transformações ocorridas.

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objeto dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (Soares, 1995).

A escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social (Ibidem, 1995).

1.3 Desenvolvimento da Leitura

Segundo Foucambert (1994, p. 112) “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Mas, durante muitos anos, o ato de ler foi entendido como operação essencialmente perceptiva, pelo que o desenvolvimento sensório-motor era um dos elementos fundamentais para essa aprendizagem. Mialaret (1974), citado por Alves Martins (1996), refere como pré-requisitos para a leitura, “todo o conjunto de aptidões psicológicas gerais tais como a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal.”

Estas convicções originaram, ao nível das práticas pedagógicas, na escola, procedimentos chamados atividades propedêuticas da leitura, que se destinavam a estimular as capacidades perceptivas e sensoriais das crianças com vista à sua maturação.

Após estas aprendizagens-treino, estão as crianças em condições de poder aceder à aprendizagem da leitura: discriminando letras, identificando sons. Ora todo este processo decorria como se a criança fosse um ser que nunca tivera contacto com a leitura, um ser passivo que nunca fora tocado pelo saber. Segundo

este modelo pedagógico, ligado às concepções tradicionais de aprendizagem da leitura, a criança estava forçosamente afastada da vida real, desvinculava-se dos seus interesses e saberes, das suas experiências anteriores e das vivências exteriores à sala de aulas. Ora, quer estas tivessem sido feitas em jardim de infância ou no seio de família, esta atitude de recusa da bagagem vivencial da criança pode ser desvalorizante e contribuir para um abaixamento de auto-estima pelo excessivo enfoque no professor e na escola.

Sabe-se hoje que não é possível provocar a aprendizagem da leitura sem ter em conta a linguagem que a criança transporta. Quanto melhor o entendimento da linguagem falada pela criança e quanto melhor o seu entendimento sobre o mundo, mais fácil deverá ser a tarefa de aprender a ler e escrever, não importando quando isto tenha início (Ellis, 1995).

É assim que os trabalhos de Downing (1987) e Wells (1981), citados por Alves Martins (1996), deram origem a uma nova concepção sobre o ato de ler, visto que chegam à conclusão de que a leitura é fundamentalmente um ato cognitivo, no qual as representações que a criança tem dos objetivos da leitura e da própria tarefa de ler são de extrema importância, porque mobilizam as capacidades metalingüísticas e os conhecimentos que têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a respectiva apropriação.

Também as crianças que vivenciaram experiências que lhes permitiram aperceber-se das funções e natureza da tarefa de ler e que se interrogaram sobre o escrito, terão seguramente a aprendizagem muito mais facilitada, do que aqueles que não experimentaram esses confrontos.

Mas para além da experiência pessoal dos alunos nas situações de aprendizagem que reforça a sua auto-estima, também se favorece um melhor resultado se se melhorarem as relações interpessoais e se se valorizar o papel da família, enquanto parceiro nos processos de aprendizagem.

Isto foi constatado por Hewison (1988), quando relata os resultados de um estudo no qual se aumentava o envolvimento dos pais nas tarefas de aprendizagem da leitura dos filhos: as crianças cujos pais se envolveram na leitura

em conjunto e na discussão do que haviam lido, apresentavam desempenhos significativamente melhores do que aqueles cujos pais não interferiram.

As sociedades modernas esperam que virtualmente todas as crianças aprendam a ler. Na maioria das sociedades supostamente alfabetizadas do passado, a capacidade de ler e escrever era restrita a uma pequena minoria que normalmente era constituída por religiosos ou escribas profissionais.

O “segredo” da alfabetização era guardado cuidadosamente por aqueles que o possuíam. Só nos últimos cem anos, a alfabetização de toda a população se tornou um objetivo de muitas sociedades.

Hoje, muitas sociedades modernas presumem que toda a população sabe ler, o que não é de todo uma presunção verdadeira: o que se trata verdadeiramente é de analfabetos funcionais, isto é, pessoas que apenas sabem ler o essencial para a sua vida do dia-a-dia, mas são incapazes de ler e interpretar um pequeno texto se a linguagem utilizada for um pouco mais cuidada do que a linguagem falada.

Ora sabe-se que ser analfabeto é estar em profunda desvantagem no mundo moderno. Hoje a informação é o caminho do sucesso. É nesta perspectiva que a psicologia se tem debruçado sobre a aprendizagem da leitura, tentando ao mesmo tempo analisar os fatores que intervêm nesse processo de aprendizagem.

Assim a Psicologia Cognitiva, a partir dos anos 70, centrou as suas investigações na análise das operações e das estratégias cognitivas presentes na atividade de ler (Alves Martins, 1996). Trata-se, portanto, de clarificar a natureza da tarefa da leitura e perceber as representações que os alunos têm dela.

Estes objetivos obrigam a que se caracterize o objeto de aprendizagem e o sujeito dessa aprendizagem, no que se refere à forma como ele (sujeito) concebe esse objeto. A caracterização de tarefas é indispensável para se poderem identificar os mecanismos e processos aí implicados e daí se concluírem as dificuldades que podem surgir.

A caracterização das representações dos sujeitos implicados porque, como Piaget (1959) dizia a aprendizagem não é um processo passivo, é antes um

mecanismo ativo de reconstrução do saber em que o que já se sabe vai influenciar os novos conhecimentos.

Várias teorias sobre a forma como a leitura é adquirida têm sido propostas. Todas elas partem da observação dos comportamentos de pré- leitura e leitura das crianças antes da sua entrada na escola, ou seja antes do início de um ensino formal.

1.4 Teorias Sobre a Aprendizagem da Leitura

Citando Alves Martins (1996), três das principais teorias de aprendizagem da leitura são: a teoria de Bettelheim (abordagem psicodinâmica da aprendizagem), a teoria de Downing (que se inspira nas teorias cognitivistas de aprendizagem) e a teoria de Ferreiro (baseada nas teorias desenvolvimentais piagetianas).

A teoria de Bettelheim et al. (1983) não aponta um modelo consistente de atividade cognitiva e dos processos de aprendizagem. Contempla mais as diversas perspectivas de compreensão das dificuldades escolares do que os processos de aprendizagem, segundo refere à fonte citada.

Baseada nas teorias psicanalíticas de Freud, esta teoria tendencialmente tenta transferir para a figura do professor/educador as responsabilidades do insucesso do aprendiz perante a leitura: "(...) o educador deve ter feito uma análise e gozar de um bom equilíbrio psíquico para que o seu próprio medo face às pulsões, ao mundo exterior e ao superego não se repercute na criança, pela via do exemplo e da identificação" (Bornstein-Windholz citado por Martins, 1996).

Bettelheim et al. (1983) referem que a aprendizagem da leitura só se processa em condições favoráveis se as crianças sentirem que o material a ser lido tem valor e significado para si próprio o que é condição para que sintam desejo de

aprender a ler. Deste modo recomenda que os textos selecionados sejam interessantes e tenham sentido, e que as crianças se sintam implicadas neles.

Nesta perspectiva, muitas das dificuldades que as crianças manifestam, quando estão a aprender a ler, só podem ser ultrapassadas se se tiver em conta o papel que o inconsciente tem a este nível (Alves Martins, 1996).

Outra das teorias, atrás referidas, é a da clareza cognitiva, formulada por Downing citada por Alves Martins (1996). Pode-se dizer que se trata de uma teoria que exige que o leitor aprendiz adquira conceitos primeiro, para depois os transformar em procedimentos automáticos. Daí que as dificuldades das crianças resultem da confusão cognitiva, de incertezas conceptuais quanto aos aspectos funcionais da leitura.

Finalmente Alves Martins (1994) fala sobre às perspectivas psicogenéticas de Ferreiro (1980) que têm origem na teoria de Piaget, o qual considerava o desenvolvimento psicogenético como um processo de equilibração permanente de esquemas que constituirão estruturas operatórias. De fato a perspectiva piagetiana considera que o indivíduo trata ativamente de conhecer e de compreender o mundo que o rodeia e que é através da sua ação sobre os objetos que ele constrói as suas categorias de pensamento.

Aplicando estas concepções à leitura podemos dizer como Ferreiro (1980, p. 90) que nenhuma criança fica “à espera de ter seis anos e uma professora à sua frente para começar a refletir sobre problemas extremamente complexos, e que nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe, reflita também acerca deste tipo particular de marcas”.

A leitura é uma habilidade e segundo Ellis (1995), ela inicia-se com o movimento dos olhos sobre a página. Em experiências feitas por diversos investigadores tem vindo a concluir-se que, na leitura, o movimento dos nossos olhos não é idêntico ao que executamos quando olhamos o percurso de um qualquer objeto. Na leitura, os nossos olhos fazem movimentos intercalando “espasmos-pausa”.

Dos modelos de leitura que têm vindo a ser propostos, alguns autores agruparam-nos segundo as suas características gerais, em modelos ascendentes, descendentes e interativos. Os ascendentes são os que consideram a leitura como um percurso linear e hierarquizado que vai dos processos psicológicos primários (como seja, juntar as letras) aos processos cognitivos superiores (conseguir que o que se lê tenha sentido). Baseiam-se assim, na mediação fonológica obrigatória na leitura das palavras e consideram que a distinção entre os bons e os maus leitores são as capacidades relacionadas com o tratamento das letras, das sílabas, das palavras, não tendo em conta o aspecto semântico e sintático das palavras.

Os modelos descendentes estão em total oposição ao modelo que acabamos de descrever. Segundo os defensores destes modelos, o leitor ao confrontar-se com o texto, anteciparia o contexto e faria a sua confirmação através de índices do texto escrito. Era ler por adivinhação.

Finalmente os modelos interativos criam uma situação intermédia entre os anteriormente descritos e referem que a operação de ler utiliza simultaneamente e em interação, os dois tipos de estratégias (ascendentes e descendentes). Para os defensores deste modelo, compreender um texto é ter conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e dominar o código lingüístico em que ele se encontra. Nesta perspectiva, ler é ser capaz de simultaneamente compreender e pronunciar a linguagem escrita (Ellis, 1995).

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para captar o sentido do texto, refere Ferreiro (1980), e só pode ocorrer se o leitor estiver a responder a textos significativos, que se mostrem interessantes, que tenham sentido. Por outro lado, sendo a leitura uma conduta inteligente, é o cérebro o centro dessa atividade intelectual humana e do processamento da informação. A leitura é um processo cognitivo que envolve aptidões auditivas e visuais e as suas interações dialéticas, mas é o cérebro que aprende e não os olhos.

A aprendizagem da leitura constitui uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, com o que se vê e lê. O cérebro está estruturado para processar a informação em moldes específicos e inclui operações diferentes nos receptores auditivo e visual. A audição não é direcional e funciona independentemente da

vontade, sendo essencial à linguagem falada; pelo contrário a visão é direcional e volitiva e é essencial à aquisição da linguagem escrita (Fonseca, 1984).

É por essa razão que as aprendizagens da leitura e da escrita são posteriores à aprendizagem da fala e é por isso que os surdos têm tanta dificuldade em aprender a ler: a sua aprendizagem baseia-se preferencialmente no processo cognitivo/visual.

Os trabalhos realizados sobre a natureza da tarefa de ler orientam-se na reflexão sobre a linguagem oral e na reflexão sobre as concepções precoces sobre a linguagem escrita.

Ao falarmos de objetivos de leitura, os trabalhos analisam sobretudo as funcionalidades da leitura e da escrita.

A perspectiva cognitivista sobre a aprendizagem da leitura remete-nos para a contribuição dada pela psicologia cognitiva ao nível de variados estudos que focam a análise do processamento da informação e na identificação das estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma tarefa.

A aprendizagem de qualquer habilidade é para vários autores como Wells citado por Alves Martins (1996) um processo que se desenrola em três fases.

A primeira, denominada fase cognitiva, caracterizava-se pela representação global da tarefa e na procura dos objetivos e dos meios para os atingir. A fase do domínio, surge posteriormente e caracteriza-se pelo aperfeiçoamento das operações básicas necessárias à tarefa. Por último a fase de automatização resulta de uma sobre aprendizagem da tarefa, deixando o sujeito de controlar conscientemente a realização da habilidade aprendida (Alves Martins, 1996).

Para que a criança compreenda as relações entre a leitura e a escrita é importante que seja capaz de aprender a pensar sobre a linguagem oral. É necessário que compreenda que tudo o que se diz pode ser escrito, o que se relacionará com o conceito de palavra. É necessário que, atendendo ao fato do nosso sistema de escrita ser alfabético, seja capaz de manipular, de uma forma consciente, a estrutura fonológica da palavra.

Esta perspectiva origina, em termos das práticas pedagógicas, que nos primeiros tempos de escolaridade seja necessário proporcionar à criança uma série de atividades que a levem a desenvolver as suas concepções sobre o sistema da linguagem oral e escrita.

Assim, na sala de aula dever-se-á incidir, fundamentalmente, em atividades que permitam à criança o contacto e o reconhecimento do escrito e que a ajudem a relacionar o oral com o escrito.

As crianças entendem finalmente que tudo o que se lê está escrito e que a escrita codifica a linguagem oral e não a realidade das coisas, ou seja que o signo lingüístico é totalmente arbitrário, é uma convenção.

Os aspectos intrínsecos da linguagem e do ensino e compreensão da leitura podem – e devem, fazer parte de uma importante introspecção sobre os parâmetros da leitura para a realidade da educação inclusiva. Dentro deste aspecto, e seguindo o proposto pelo tema em estudo neste trabalho, far-se-á uma análise sobre as características fundamentais dos portadores de deficiência mental, buscando dar suporte ao entendimento de todo o trabalho.

2. a deficiência mental e suas limitações

Com muita freqüência a criança portadora de alguma deficiência, física ou mental, por suas próprias limitações motoras e sociais, cresce com uma restrita interação com o meio e a realidade que a cerca. Isto é agravado por um tratamento paternalista não valorizador de suas potencialidades. Muitas vezes, se não for adequadamente estimulada, assume posições de passividade diante da realidade e na solução de seus próprios problemas diários. É condicionada a que outros resolvam os seus problemas e até pensem por ela.

Conforme Valente (1991, p. 11): "As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem".

Se, conforme Piaget (1994), as crianças são construtoras do próprio conhecimento, quando portadoras de deficiência essa construção, portanto, pode ser limitada pela restrita interação das mesmas com o seu ambiente. E é nesta interação que, segundo o mesmo autor, através da ação física ou mental do indivíduo, se dão às condições para a construção do conhecimento. Sobre a importância, para o aprendizado, das interações no mundo. O autor (1994, p. 128) enfatiza que: "O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, (...) atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista".

A concepção de Vygotsky (1989) quanto ao desenvolvimento intelectual e a compensação dialética da relação desenvolvimento e aprendizagem, tem implicações substanciais para o deficiente mental, uma vez que concebe o processo de desenvolvimento das crianças deficientes de maneira atípica mas, ainda assim, aliado às mesmas leis gerais de desenvolvimento das demais.

Vê-se, assim, que esta atipicidade se não desconsidera a maturação orgânica, a secundariza, ao apoiar-se na determinação social como referenciadora dos processos mentais superiores do sujeito, em que pesem suas condições normais ou patológicas. Ao não restringir o processo ativo do comportamento do ponto de vista sócio-histórico de desenvolvimento, a aprendizagem assume papel de suma importância, uma vez que a apropriação das aquisições humana não é fixadas hereditária ou morfológicamente, mas sim realizadas pela atividade prática, através da linguagem e da interação com outros sujeitos, com o meio em que se está inserido.

A via principal da educação especial, no qual se inclui o portador de DM, deve residir na representação elevada da personalidade humana, na compreensão da fusão entre o orgânico e o cultural, pois todos os processos de compensações dirigem-se para a conquista da posição social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, por isso, “ela própria coloca o problema do desenvolvimento cultural introduzindo diretamente o plano social do desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p. 96).

2.1 Histórico da Deficiência Mental

A partir do século XX começou-se a estabelecer uma definição para o Deficiente Mental e essa definição diz respeito ao funcionamento intelectual, que seria inferior à média estatística das pessoas e, principalmente, em relação à dificuldade de adaptação ao entorno.

Segundo a descrição do DSM-IV (Quarta Edição do Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbio Mental ou Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder), a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das

seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

Essa é também a definição de Deficiência Mental (DM) adotada pela AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental). Na Deficiência Mental, como nas demais questões da psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objeto, ou da pessoa ao mundo, é o elemento mais fortemente relacionado à noção de normal. Teoricamente, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de QI (Quociente Inteligência), já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação (Vasques, 1990).

Costumamos a pensar na Deficiência Mental como uma condição em si mesma, um estado patológico bem definido. Entretanto, na grande maioria das vezes a Deficiência Mental é uma condição mental relativa. A deficiência será sempre relativos aos demais indivíduos de uma mesma cultura, pois, a existência de alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, não seria suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Mental, se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo social que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo.

Como vimos nas definições acima, DM é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa. Isso significa que uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo. Segundo critérios das classificações internacionais, o início da DM deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a Demência. Embora o assunto comporte uma discussão mais ampla, de modo acadêmico o funcionamento intelectual geral é definido pelo Quociente de Inteligência (QI ou equivalente) (Vasques, 1990).

Academicamente, é possível diagnosticar o Retardo Mental em indivíduos com QI's entre 70 e 75, porém, que exibam déficits significativos no comportamento

adaptativo. Cautelosamente o DSM.IV recomenda que o Retardo Mental não deve ser diagnosticado em um indivíduo com um QI inferior a 70, se não existirem déficits ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo.

Na Deficiência Mental, como nas demais questões da psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objeto, ou da pessoa ao mundo, é o elemento mais fortemente ligado à noção de normal. Teoricamente, já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de QI (Feitosa, 1989).

De um modo geral, resumindo, costuma-se ter como referência para avaliar o grau de deficiência, mais os prejuízos no funcionamento adaptativo que a medida do QI. Por funcionamento adaptativo entende-se o modo como a pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que experimenta uma certa independência pessoal compatível com sua faixa etária, bem como o grau de bagagem sócio-cultural do contexto comunitário no qual se insere.

O funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. Em termos de cuidados e condutas, os problemas na adaptação habitualmente melhoram mais com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo. Este tende a permanecer mais estável, independente das atitudes terapêuticas, até o momento.

Baseado nos critérios adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação atual da Deficiência Mental não aconselha mais que se considere o retardo leve, moderado, severo ou profundo, mas sim, que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo. Importa mais saber se a pessoa com Deficiência Mental necessita de apoio em habilidades de comunicação, em habilidades sociais, etc, mais que em outras áreas.

Estes critérios qualitativos (adaptativos) constituem descrições muito mais funcionais e mais relevantes que o sistema quantitativo (de QI) em uso até agora. Esse novo enfoque centraliza-se mais no indivíduo deficiente, independentemente

de seu escore de QI, sob o ponto de vista das oportunidades e autonomias. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa.

O sistema qualitativo de classificação da Deficiência Mental reflete o fato de que muitos deficientes não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas, portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas. Não devemos supor, de antemão, que as pessoas mentalmente deficientes não possam aprender a ocupar-se de si mesmos. Felizmente a maioria das crianças deficientes mentais pode aprender muitas coisas, chegando à vida adulta de uma maneira parcialmente e relativamente independente e, mais importante, desfrutando da vida como todo mundo (Feitosa, 1989).

2.2 Classificações

A Deficiência Mental se caracteriza assim, por um funcionamento global inferior a média, junto com limitações associadas em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares, administração do ócio e trabalho. Para o diagnóstico é imprescindível que a Deficiência Mental se manifeste antes dos 18 anos. As áreas de necessidades dos deficientes devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas e nunca numa única abordagem de diagnóstico (Gonçalves, 1999).

2.2.1 Tipo de classificação baseado na intensidade dos apoios necessários

Intermitente: O apoio se efetua apenas quando necessário. Caracteriza-se por sua natureza episódica, ou seja, a pessoa nem sempre está precisando de apoio continuamente, mas durante momentos em determinados ciclos da vida, como por exemplo, na perda do emprego ou fase aguda de uma doença. Os apoios intermitentes podem ser de alta ou de baixa intensidade.

Limitado: Apoios intensivos caracterizados por sua alguma duração contínua, por tempo limitado, mas não intermitente. Nesse caso incluem-se deficientes que podem requerer um nível de apoio mais intensivo e limitado, como por exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta.

Extenso: Trata-se de um apoio caracterizado pela regularidade, normalmente diária em pelo menos em alguma área de atuação, tais como na vida familiar, social ou profissional. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo.

Generalizado: É o apoio constante e intenso, necessário em diferentes áreas de atividade da vida. Estes apoios generalizados exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Ainda baseada na capacidade funcional e adaptativa dos deficientes, existe uma outra classificação bastante interessante para a Deficiência Mental. Trata-se da seguinte:

Dependentes: geralmente QI abaixo de 25; casos mais graves, nos quais é necessário o atendimento por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas.

Treináveis: QI entre 25 e 75; são crianças que se colocadas em classes especiais poderão treinar várias funções, como disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e a escrever em ambiente sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto e com metodologia de ensino adequada.

Educáveis: QI entre 76 e 89; a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças podem permanecer em classes comuns, embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Essa classificação bastante simples é extremamente importante na prática clínica, pois, sugere o que pode ser proporcionado à criança com Deficiência Mental.

Por outro lado, a classificação da OMS - CID.10 (Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição) é baseada ainda no critério quantitativo. Por essa classificação a gravidade da deficiência seria:

Profundo: São pessoas com uma incapacidade total de autonomia. Os que têm um coeficiente intelectual inferior a 10, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo.

Agudo Grave: Fundamentalmente necessitam que se trabalhe para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los. Sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam revisões constantes.

Moderado: O máximo que podem alcançar é o ponto de assumir um nível pré-operativo. São pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem freqüentar lugares ocupacionais, mesmo que sempre estejam necessitando de supervisão.

Leve: São casos perfeitamente educáveis. Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis.

Portanto, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), em sua classificação desde 1976, as pessoas deficientes eram classificadas como portadoras de Deficiência Mental leve, moderada, severa e profunda. Essa classificação por graus de deficiência deixava claro que as pessoas não são afetadas da mesma forma, contudo, atualmente, tende-se a não enquadrar previamente a pessoa com Deficiência Mental em uma categoria baseada em generalizações de comportamentos esperados para a faixa etária.

O grau de comprometimento da Deficiência Mental irá depender também da história de vida do paciente, particularmente, do apoio familiar e das oportunidades vivificadas, bem como das necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento.

2.3 Incidência

Segundo a Organização Mundial de Saúde, 10% da população em países em desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são portadores de Deficiência Mental, propriamente dita. Calcula-se que o número de pessoas com retardo mental guarda relação com o grau de desenvolvimento do país em questão e, segundo estimativas, a porcentagem de jovens de 18 anos e menos que sofrem retardo mental grave se situa em torno de 4,6%, nos países em desenvolvimento, e entre 0,5 e o 2,5% nos países desenvolvidos (Vasques, 1990).

Esta grande diferença entre o primeiro e o terceiro mundo demonstra que certas ações preventivas, como por exemplo a melhora de a atenção materno-infantil e algumas intervenções sociais específicas, permitiria um decréscimo geral dos casos de nascimentos de crianças com Deficiência Mental.

Os efeitos da Deficiência Mental entre as pessoas são diferentes. Aproximadamente 87% dos portadores tem limitações apenas leves das capacidades cognitivas e adaptativas e a maioria deles pode chegar a levar suas vidas independentes e perfeitamente integrados na sociedade. Os 13% restantes pode ter sérias limitações, mas em qualquer caso, com a devida atenção das redes de serviços sociais, também podem integrar-se na sociedade. No Estado de São Paulo, a Federação das APAE's (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais),

através de censo próprio realizado em 110 municípios, calcula ser de 1% da população o número de pessoas que necessitam de atendimento especializado.

2.4 Causas e Fatores de Risco

Inúmeras causas e fatores de risco podem levar à Deficiência Mental, mas é muito importante ressaltar que muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a causa da Deficiência Mental (Maciel, 2000).

A. Fatores de Risco e Causas Pré Natais

São os fatores que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser:

- Desnutrição materna;
- Má assistência à gestante;
- Doenças infecciosas na mãe: sífilis, rubéola, toxoplasmose;
- Fatores tóxicos na mãe: alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos (medicamentos teratogênicos), poluição ambiental, tabagismo;
- Fatores genéticos: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais), ex.:síndrome de down, síndrome de martin bell; alterações gênicas, ex.:erros inatos do metabolismo (fenilcetonúria), síndrome de Williams, esclerose tuberosa, etc.

B. Fatores de Risco e Causas Peri-Natais

São os fatores que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê, e podem ser:

- Má assistência ao parto e traumas de parto;
- Hipóxia ou anóxia (oxigenação cerebral insuficiente);
- Prematuridade e baixo peso (PIG - Pequeno para Idade Gestacional);
- Icterícia grave do recém nascido - kernicterus (incompatibilidade RH/ABO).

C. Fatores de Risco e Causas Pós-Natais

Aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência e podem ser:

- Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global;
- Infecções: meningoencefalites, sarampo e outras.
- Intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio);
- Acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas.
- Infestações: neurocisticercose (larva da *Taenia Solium*).

O atraso no desenvolvimento dos portadores de Deficiência Mental pode se dar em nível neuro-psicomotor, quando então a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar. Pode ainda dar-se em nível de aprendizado com notável dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no aprendizado escolar. Mas, é preciso que haja vários sinais para que se suspeite de Deficiência Mental e, de modo geral, um único aspecto não pode ser considerado indicativo de qualquer deficiência (Maciel, 2000).

A avaliação da pessoa deve ser feita considerando-se sua totalidade. Isso significa que o assistente social, por exemplo, através do estudo e diagnóstico familiar, da dinâmica de relações, da situação do deficiente na família, aspectos de aceitação ou não das dificuldades da pessoa, etc. analisará os aspectos sócio-culturais.

O médico, por sua vez, procederá ao exame físico e recorrerá a avaliações laboratoriais ou de outras especialidades. Nesse caso, serão analisados os aspectos biológicos e psiquiátricos. Finalmente psicólogo, através da aplicação de testes, provas e escalas avaliativas específicas, avaliará os aspectos psicológicos e nível de Deficiência Mental. Mesmo assim, o diagnóstico de Deficiência Mental é muitas vezes difícil. Numerosos fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexia, psicoses, baixo nível sócio econômico ou cultural, carência de estímulos e outros elementos do entorno existencial podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado, sem que haja necessariamente Deficiência Mental.

2.5 Características de Acordo com o Grau de DM

O bebê com Deficiência Mental pode se apresentar muito tranquilo (demasiado, em algumas ocasiões), o que pode causar certa inquietação nas pessoas que cuidam dele. Ele é capaz de sorrir, conseguir os movimentos oculares adequados e olhar com aparente atenção. Pode também desenvolver alguma

aptidão social, de relação e de comunicação. As diferenças com a criança normal são pouco notáveis durante os primeiros anos, mas é no início da escolaridade que os pais começam a perceber as diferenças existentes através das dificuldades que a criança apresenta.

Em relação à evolução psicomotora, alguns autores observam um quadro de hipotonia muscular nas crianças deficientes, mas não se notam diferenças significativas na coordenação geral, nem na coordenação óculo-manual e nos transtornos da lateralidade. Por outro lado, o equilíbrio, a orientação espaço-temporal e as adaptações a algum ritmo podem estar prejudicados.

Segundo Vasques (1990), quanto à fala, algumas crianças com Deficiência Mental se expressam bem e utilizam palavras corretamente, aparentando um discurso até mais desenvolvido do que se poderia esperar no rebaixamento mental. Em outros casos, quando existem transtornos emocionais associados, as crianças podem apresentar também uma deficiência da linguagem.

É sempre bom lembrar que a criança deficiente passa pelos estágios sucessivos do desenvolvimento em um ritmo mais lento que a criança normal. Não obstante, os resultados das operações concretas são muito semelhantes entre as crianças deficientes e as normais mas, nas deficientes não aparecem indícios das operações formais. Aliás um dos fatores típicos da deficiência é a dificuldade em alcançar o pensamento abstrato e, evidentemente, quanto mais grave for a deficiência, maior será esta incapacidade.

Na Deficiência Mental Grau Leve os pacientes podem alcançar níveis escolares até, aproximadamente, a sexta série do primeiro grau, embora em um ritmo mais lento que o normal. No segundo grau, entretanto, apresentarão grande dificuldade, necessitando de uma aprendizagem especializada (Gonçalves, 1999).

Sendo Leve a deficiência, esses pacientes podem alcançar uma adaptação social adequada e conseguir, na idade adulta, uma certa independência. No entanto, essa evolução mais otimista só ocorrerá quando a Deficiência Mental não apresentar, concomitantemente, algum transtorno emocional grave que possa dificultar a adaptação.

A noção de que outros transtornos emocionais possam ser concomitantes com a DM, principalmente a depressão emocional, é muito importante. As pessoas com DM, principalmente de grau leve, apresentam sempre uma maior sensibilidade diante do fracasso e uma baixa tolerância às frustrações, especialmente às frustrações afetivas.

O desenvolvimento global das crianças com DM leve pode ser considerado satisfatório pois, quanto menor a deficiência, menos lento será o desenvolvimento, entretanto, de acordo com a norma geral, será sempre mais lento que as crianças normais.

Ainda segundo Gonçalves (1999), quando a DM é leve, o bebê costuma ser tranqüilo, o desenvolvimento mental evolui em um ritmo lento e a criança aparenta a deficiência mais adiante, durante o crescimento. Mas, nos casos mais graves o retardo se evidencia facilmente durante as primeiras semanas, durante os primeiros dias em alguns casos, quando já se nota uma atitude demasiadamente passiva.

As pessoas com DM em grau moderado também podem se beneficiar dos programas de treinamento para a aquisição de habilidades. Elas chegam a falar e aprendem a comunicar-se adequadamente, ainda que seja difícil expressarem-se com palavras formulações verbais corretas. Normalmente o vocabulário é limitado mas, em determinadas ocasiões, principalmente quando o ambiente for suficientemente acolhedor e carinhoso, conseguem ampliar sua habilidade de expressão até condições realmente surpreendentes.

É extremamente importante a estimulação ambiental que portadores de DM moderada recebem durante os primeiros anos de vida, sendo isto um fator decisivo para uma evolução mais favorável ou menos. De qualquer forma, a estrutura da linguagem falada é muito semelhante à estrutura de crianças normais mais jovens. A evolução do desenvolvimento psicomotor é variável, dependendo também da estimulação precoce mas, de modo geral, costuma estar alterado.

O que, surpreendentemente, não costuma estar alterada na DM moderada é a percepção elementar da realidade. Embora existam dificuldades de juízo e raciocínio, esses pacientes podem fazer generalizações e classificações bastante satisfatórias, ainda que tenham significativas dificuldades para expressarem essas classificações em nível verbal.

As dificuldades sociais são importantes na DM moderada mas, dentro de um grupo social estruturado os pacientes podem desenvolver-se com certa autonomia. Muito embora eles necessitem sempre de supervisão social adequada, é importante a noção de que se beneficiam bastante com o treinamento e se desenvolvem com bastante habilidade em situações e lugares familiares. Em condições ambientais favoráveis e mediante treinamento prévio, os portadores de DM moderada podem conseguir trabalhos semiqualeificados ou não qualificados (Maciel, 2000).

A DM Grave, ao contrário da Leve e Moderada, se evidencia já nas primeiras semanas de vida, mesmo que nas crianças que não apresentem características morfológicas especiais (como é o caso dos mongolóides). Fisicamente, em geral, o desenvolvimento físico é normal em peso e estatura mas, não obstante, podem apresentar hipotonia abdominal e, conseqüentemente, leves deformações torácicas e escoliose. Por causa dessa hipotonia podem ter insuficiência respiratória (respiração curta e bucal) com possibilidade de apnéia (Feitosa, 1989).

A psicomotricidade de crianças com DM grave geralmente está alterada, afetando a marcha, o equilíbrio e a coordenação. A maioria delas tem consideráveis dificuldades na coordenação de movimentos, incluindo o controle da respiração e os órgãos de fonação.

Embora essas crianças possam realizar alguma aquisição verbal, a linguagem, quando existe, é muito elementar. O vocabulário é bastante pobre, restrito e a sintaxe é simplificada. Há também incapacidade para emissão de certo número de sons, em especial algumas consoantes. Faltam à língua e aos lábios a necessária mobilidade e coordenação, tornando a articulação dos fonemas errônea

e fraca. Para que essas crianças consigam utilizar a palavra, devem vencer essas incapacidades.

Embora existam muitas características comuns entre portadores de DM grave, como por exemplo os estados de agitação ou cólera súbita, crises de agressividade alternadas com inibição e mudanças bruscas e inesperadas do estado de ânimo, as diferenças individuais também são muitas. A Deficiência Mental Grave não exclui a possibilidade da percepção de angustia generalizada por parte desses pacientes. Costuma haver importante insegurança e falta de confiança em si mesmos em todas as situações, sobretudo em atividades e situações que não lhes seja familiar.

Muito pouco se pode esperar de positivo na evolução da DM Grave, mas os pacientes conseguem, de certa forma, desenvolver atitudes mínimas de autoproteção frente aos perigos mais comuns e, como sempre, podem se beneficiar de um ambiente propício. Eles podem ainda realizar alguns trabalhos mecânicos e manuais simples, porém, sempre sob supervisão direta.

As pessoas com DM Profunda podem apresentar algum tipo de malformação encefálica ou facial. Normalmente, a origem desses déficits é orgânica e sua etiologia nem sempre é conhecida.

Este estado se caracteriza pela persistência dos reflexos primitivos devido à falta de maturidade do Sistema Nervoso Central (SNC), resultando numa aparência primitiva (protopática) da criança. Sabe-se muito pouco sobre as atividades psíquicas das pessoas com esse tipo de DM devido às dificuldades de investigação semiológica.

Dos primeiros anos até a idade escolar as crianças com este déficit desenvolvem mínima capacidade de funcionamento sensório-motor. Em alguns casos elas podem adquirir mecanismos motores elementares e acanhadíssima capacidade de aprendizagem. Em outros casos nem se alcança este grau mínimo de desenvolvimento, necessitando permanentemente de cuidados especiais.

As necessidades intensivas de cuidados especiais persistem durante toda a vida adulta. Em poucos casos esses pacientes são capazes de desenvolver algum aspecto muito primitivo da linguagem e conseguir, mesmo precariamente, um grau mínimo de autodefesa.

Face ao foi apresentado de caracterização dos portadores de deficiência mental, pode-se afirmar que a idéia que o desenvolvimento se realiza mediante a apropriação da experiência social através da aprendizagem escolar, é assim visualizada. Neste sentido, Vygotsky (1989, p. 244) enfatiza: “Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quanto todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a criança àquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como lhe ensinar a fazer o que é capaz de realizar por si mesma”.

Portanto, se os processos de desenvolvimento não são coincidentes com os processos de aprendizagem, recupera-se a necessidade de entendimento sobre a forma como a criança internaliza o conhecimento e desenvolve suas funções psicológicas superiores. A aprendizagem ao engendrar a área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa na criança com deficiência mental uma série de processos internos de desenvolvimento ambientados nas inter-relações com os demais, sendo na continuação, subsumidos pelo curso interior do desenvolvimento, convertendo-se em aquisições internas das crianças.

3. ENSINO DA LEITURA AO DEFICIENTE MENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Aspectos políticos da Educação Especial

A legislação, no Brasil, evolui mais do que as leis em se tratando especialmente de educação escolar. Os conceitos de educação especial e necessidades educacionais especiais exemplificam bem a assertiva acima.

A Carta Magna é a lei maior de uma sociedade política, como o próprio nome nos sugere. Em 1988, a Constituição Federal, de cunho liberal, prescrevia, no seu artigo 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A garantia constitucional resultava do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e pelo acesso ao ensino fundamental, para os educandos, em idade escolar, sejam normais ou especiais, passar a ser, a partir de 1988, um direito público subjetivo, isto é, inalienável, sem que as famílias pudessem abrir mão de sua exigência perante o Poder Público.

No dispositivo da Constituição de 1988, conforme observamos, há avanço e recuo jurídicos. Avanço quando diz que os portadores de deficiência devem receber atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Não obstante, há recuo quando traz ainda, no final dos anos 80, uma terminologia tacanha, excludente, ao fazer referência às pessoas com alguma necessidade especial, no âmbito escolar, como “portadores de deficiência”.

Em se tratando de análise terminológica, fazemos hoje um desconto nas expressões jurídicas da Constituição Federal de 1988, porque estávamos, em 1988,

em pleno final do século XX, cujo conceito de deficiência era herança da Medicina de séculos anteriores. A terminologia “portadores de deficiência” nos remete a um Brasil excludente que tratava seus doentes, deficientes ou não, como “portadores de moléstia infecciosa”. Este enfoque clínico, assim, perdurou até a Constituição Federal de 1988.

A LDB é exemplo também de Lei Ordinária, abaixo, hierarquicamente, no ordenamento jurídico do país, da Lei Magna. Trata-se da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, uma lei derivada da Constituição Federal, faz o conserto (correção social) e conserto (sintonia internacional) da terminologia “portadores de deficiência” para “educandos com necessidades educacionais especiais”.

No seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De logo, vemos os avanços do dispositivo da Lei 9.394/96:

a) O atendimento educacional é gratuito. Portanto, a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada;

b) Pessoas em idade escolar são considerados “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico, ou mais, precisamente, um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento educacional. O corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar.

O artigo 58, da LDB, no entanto, mistura um pouco os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

No § 1º, do artigo 58, da LDB, o legislador diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às

peculiaridades da clientela de educação especial”. Aqui, revela a faceta mais médica do atendimento especializado, ao tratar os educandos com necessidades especiais como uma clientela. Clientela, como se sabe, refere-se ao doente, em relação ao médico habitual.

Os pareceres e a Resolução manifestos pelo Conselho Nacional de Educacional são exemplos de legislação. Em geral, para ter força jurídica, são homologadas pelo Ministro da Educação e Desporto que as respaldam para aplicação na organização da educação nacional.

Mais recentemente, as manifestações do Conselho Nacional de Educacional, no esforço de construir um arcabouço de diretrizes nacionais para a educação especial, assinalam, no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

Uma pergunta, agora, advém: quem, no processo escolar, pode ser considerado um educando com necessidade educacional? A Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, assim se pronuncia, no seu artigo 5º:

1) Os educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem (inciso I). Esses educandos são aqueles que têm, no seio escolar, dificuldades específicas de aprendizagem, ou “limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”.

As crianças com dislexia e dificuldades correlatas (dislalia, disgrafia e disortografia), por exemplo, estão no grupo daqueles educandos com dificuldades “não vinculadas a uma causa orgânica específica”, enquanto as crianças desnutridas e com dificuldades de assimilação cognitiva, por seu turno, estão enquadradas entre “aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências”.

2) Os educandos com dificuldades de comunicação e sinalização. Estas, no entender dos conselheiros, são as “diferenciadas dos demais alunos”, o que demandaria a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. As crianças cegas de nascença, por exemplo, se enquadrariam neste grupo.

3) Os educandos com facilidades de aprendizagem. Os conselheiros observam que há alunos, que por sua acentuada facilidade de assimilação de informações e conhecimentos não podem ser excluída da rede regular de ensino. Aqui, o valor está em avaliar que são especiais aqueles que “dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” no meio escolar.

A inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais

3.1.1 Visão Crítica da política de Educação Especial

Ao olharmos para a educação especial até a década de 90, podemos falar de conquistas em relação à educação das pessoas com deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e “efetivação” de políticas de integração social. Podemos falar, também, de uma história povoada de ambigüidades, de poucos avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis, de reincidentes preconceitos, legitimados cientificamente.

Os muitos anos de reivindicações, pesquisas e discussões possibilitaram “novos olhares” em relação à deficiência e, espera-se, também, “novas atitudes”. A fim de buscar esses *novos olhares* e essas *novas atitudes* é que nesta passagem do trabalho optou-se por analisar aspectos das políticas de inclusão instituídas nos anos 90.

Com o surgimento de políticas de inclusão parece tornar-se fora de lugar discutir sobre deficiência mental. Afirmar que há a permanência de um padrão de normalidade e que, portanto, há que sermos cautelosos com as propostas

inovadoras pode ser acusado de pessimismo ou, quiçá, de postura preconceituosa em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mas a deficiência mental continua a existir, da mesma forma que continuam a existir indivíduos com deficiência física, surdos e cegos. Mais do que a continuidade da existência real de deficiências, consideramos que há a manutenção de um padrão de normalidade, que continua a ser o do indivíduo competente, competitivo, hábil, bem sucedido. Não acreditamos, pois a realidade de uma sociedade competitiva nos mostra, que a alteração terminológica possa assegurar que aqueles que se distanciam desse padrão terão, agora, um lugar de igualdade.

Os documentos e os defensores da inclusão insistem em proclamar a criação de uma nova mentalidade que tememos estar longe de ser alcançada. O discurso quase apologético em favor da época das necessidades especiais e do suposto fim da era da exclusão nos reporta à discussão feita por Bueno (1991) sobre o termo excepcional.

Segundo esse autor, o termo foi tomado por muitos autores como aquele que “historicamente substituiu denominações que espelhavam formas negativas de se encarar os que fugiam da normalidade, bem como refletia mais efetivamente os ideais da sociedade democrática”.

Bueno (1991,p. 23) destaca o fato de, muitas vezes, a excepcionalidade “ser tratada unicamente através do ponto de vista terminológico, como se o significado das palavras estivesse ligado somente aos aspectos lingüísticos, sem relação com a realidade concreta em que esses termos passaram a ser utilizados”.

Consideramos essa preocupação pertinente, também, quando tratamos das necessidades educacionais especiais. As anunciadas vantagens da utilização do termo, supondo a dissolução da pejoratividade ou da carga negativa presente nas concepções sobre a deficiência, parecem não considerar esse aspecto: o da realidade concreta.

As alterações políticas, legais e administrativas, sem dúvida, requerem outros tipos de atitudes e condiciona a criação e reprodução de novos discursos. As novas posturas são regidas pela regulamentação legal, pela reorganização feita no

atendimento escolar ao aluno com deficiência e pela inevitável necessidade de criar meios de atender a clientela incluída no ensino regular. As propostas de ensino passam a considerar essa clientela, antes contemplada apenas nos currículos de classes especiais, salas de recursos, atendimentos especializados.

Entretanto, os indícios de mudança que podemos encontrar nesse novo discurso parecem se referir a uma perspectiva educacional. A mudança se centraria na criação de recursos educacionais para assegurar respostas educacionais adequadas a fim de atender às diferentes necessidades. Não cremos haver nessa mudança a *ousadia de rever concepções e paradigmas*. Na história da educação especial já nos encontramos com essa mudança de mentalidade e, muitas vezes, o chamado modelo educacional se restringiu a enfatizar estratégias educacionais no direcionamento da organização do ensino especial, mantendo a educação em uma perspectiva adaptativa (Cambaúva, 1988).

As mudanças evidenciadas com a adoção do conceito necessidade educacional especial e da inclusão como proposta, que se centram nas respostas educativas, recursos e apoios a serem criados para atender a diversidade dos alunos, se mostram longe de significar, de fato, um outro modo de conceber a deficiência. Parece-nos que, no que se considera necessidade educacional especial, implícita ao significado de criar respostas educativas adequadas, se mantém a idéia de que reside nos indivíduos, em princípio, a possibilidade ou a impossibilidade de se beneficiar da educação.

As orientações para uma educação inclusiva não abandonam o entendimento de que *excepcional* ou *com necessidades educacionais especiais* são todos aqueles que requerem *atenção especial no lar, na escola e na sociedade*. A proposta inclusiva, apesar da ênfase na atenção ao aluno, no respeito à diversidade, não deixa de ter como objetivo último aproximar da *normalidade*, o máximo possível, todos aqueles que se distanciam de um padrão esperado.

A ousadia de rever concepções se apresenta como um movimento de revisitá-las a partir de outros caminhos e a mudança de paradigma é, antes, a adoção de novas roupagens para antigas idéias propostas. Nesse sentido, ainda que não encontremos alusões a categorias de deficiência e essas tenham sido

transformadas em *difficuldade acentuadas* ou em *necessidades especiais*, se evidencia que essas qualificações dizem respeito a componentes presentes em um indivíduo e que o distanciam do padrão de normalidade. Aquele mesmo padrão eleito há muito tempo: de indivíduo competitivo, competente, bem sucedido.

Normalidade e anormalidade são, necessariamente, os fios condutores para quem faz um percurso pela história da deficiência mental ou da educação das pessoas com deficiência mental. Esses mesmos fios se tornam inevitáveis quando se busca compreender o impacto da psicologia para o conceito de deficiência mental. Impossível abordar o funcionamento intelectual comprometido – ou assim considerado – sem tomar como base uma determinada compreensão do que é funcionamento não comprometido – ou seja, do que é normal ou anormal. Inevitável olhar para contribuições da psicologia, ciência na origem normatizadora, sem nos depararmos com padrões de normalidade instituídos e legitimados pelas construções teóricas e práticas dessa ciência.

3.2 Escola Tradicional X Escola Especial: visão crítica

Longe de promover a equalização social, a escola constitui instrumento de reprodução da cultura dominante, de desigualdade e de marginalização das classes populares. Nela, mecanismos de segregação e de execução são amplamente praticados. A escola deveria ser para o povo e, no entanto, volta-se contra o povo. O alunado pobre em sido massacrado pela dominação que produz e reproduz o fracasso escolar. E pobre do alunado pobre que apresenta alguma deficiência física sensorial ou mental. Para esses alunos, a escolarização é conquista e desafio permanentes em uma escola que espelha e espalha estigmas,

Que escola seria mais adequada para tais alunos? Quem são e como são seus educadores? Onde e como se formam? Quais são os pré-supostos e paradigmas

da educação especial? Ao enunciar questões desta ordem, sem ousar esgotá-las, pretendo apenas fazer breves incursões sobre a função das escolas especiais.

Não raro, ouvimos dizer que a escola está despreparada para receber alunos com deficiência física, sensorial ou mental. Via de regra, é recomendado o encaminhamento destes alunos para a escola especial ou é exigida uma avaliação autorizada de que estejam em condições de acompanhar os demais. O mesmo acontece com educandos que conseguiram ingressar na escola comum e não apresentam aproveitamento compatível com a performance exigida. Aqueles alunos ficam estagnados por vários anos sem perspectiva de aprovação e, geralmente, são encaminhados para diagnóstico médico e psicológico com o objetivo de comprovar suposta deficiência mental.

As dificuldades específicas de aprendizagem costumam ser transferidas para a escola especial que é concebida como espécie de "habitat de excepcionais", lugar propício por reunir condições apropriadas ao atendimento desse alunado: número reduzido de alunos por turma, classes homogêneas, pessoal habilitado, currículo adaptado, equipe interdisciplinar, recursos materiais e pedagógicos adequados e serviços complementares.

A rigor, quem pode garantir que as escolas especiais apresentam as condições apontadas e que o sucesso escolar depende destas condições? Até que ponto o ensino segregado não serve à ocultação e mascaramento dos problemas escolares? Estas escolas estariam imunes ao sucateamento e depauperação que tem afetado as escolas públicas em geral? A qualidade de ensino nas escolas especiais não estaria igualmente comprometida? Acreditar que estas escolas estejam capacitadas para atender seu alunado não seria ilusório e defensivo? Qual seria de fato seu alunado?

Para Mazzotta (1993, p. 41): "(...) As classes especiais e escolas especializadas públicas ou particulares não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, sua disfunção, transformando-as em depositários de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos. Além disso, tem-lhe sido

imputada à função ideológica de discriminação negativa e a dissimulação das dificuldades impostas às crianças das classes populares. Confundida com panacéia para o fracasso escolar produzido, a educação especial tem sua validade posta em dúvida, principalmente prejudicando aos deficientes mentais. Em tal contexto, fica comprometida a realização do direito à educação escolar. Quando muito, permanece a possibilidade de educação como parte de programas de habilitação e reabilitação fora do sistema escolar. O encaminhamento para superar tal situação envolveria de um lado a clarificação do significado de seu papel e do outro uma avaliação objetiva de seu desempenho“.

A educação especial não constitui sistema educacional autônomo, consistindo em aparatos de recursos, instrumentos, serviços e alternativas colocados à disposição dos educandos, independentemente da faixa etária ou nível de ensino que se encontrem em situação temporária ou definitiva de excepcionalidades. Conforme aponta Januzzi (1992, p. 63): "Trata-se de recursos e processos especiais utilizados para atender apropriadamente aos educandos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que educação especial e excepcionalidades são condições necessariamente medidas pela educação comum. Em outras palavras, sem a mediação da educação comum, não há excepcionalidade nem educação especial. Essa importante distinção nem sempre ocorre ou sequer é percebida na definição de políticas públicas nesta área".

As escolas destinadas exclusivamente a alunos com deficiência mental parecem cumprir seu papel tanto quanto a maioria das escolas de ensino regular e mostram-se igualmente sujeitas à precariedade das condições de ensino, talvez, distinguindo-se pela preponderância do assistencialismo. Neste sentido, a função primordial de tornar-se efetivo espaço de aprendizagem parece comprometida na maioria das escolas especiais, principalmente, quando se trata de escolarização de alunos com deficiência mental e outras síndromes.

Os profissionais de educação especial enfrentam o desafio de ressignificar as pressões marcadas pela excepcionalidade na direção da reconstrução da imagem da instituição, rendimensionando os papéis de professor e de aluno. Neste sentido, as concepções sobre educação especial precisam continuar sendo revistas e incorporadas ao desafio de refletir sobre o lugar da escola

especial como reprodutora de estigmas sociais. O pré-suposto é pensar que o marco da deficiência que rotula o aluno impede ou não que eu enfrente o desafio de desenvolver suas possibilidades de aprender. Como desafiá-lo? A escola especial pode ter o significado em si de que nada tem a ensinar para aquele que nada tem a aprender. Nada tem a aprender como se ensina porque se o aluno não tem nada a aprender, não é preciso aprender a ensinar. Mas, o inovador é desfazer esse equívoco e sair dessa imobilidade, pois quem pode ensinar o que esses alunos podem aprender são os professores, descobrindo com aprendem, possibilitando então, possíveis surpresas a todos nós.

Outra característica das escolas especiais é a ênfase no enfoque clínico que se sobrepõe ao pedagógico. Os profissionais destas escolas estão apegados à condição orgânica como definidora de limitações e dificuldades dos alunos com deficiência. Estes alunos costumam submeter-se a um ritual de exames e intervenções terapêuticas que, se não os retira da sala de aula, contribui para restringir as atividades pedagógicas. Nem sempre se verifica - como seria desejável - o intercâmbio produtivo entre profissionais da saúde e da educação e ainda menos em termos de sistema interinstitucional. As escolas tornam-se redutos isolados com pouca autonomia e poder de articulação. Esta situação forja um modelo assistencial e educacional, cujos efeitos são significativos na vida de seus beneficiários.

Neste sentido, o estudo de Mazzotta (1993, p. 53) é elucidativo: "A descontinuidade dos segmentos de educação e de saúde é marcada pelo fenômeno da medicalização e ambos constituem elementos do fracasso escolar, criando-se uma relação perversa na qual os problemas escolares passam a ser tratados do ponto de vista patológico. Em se tratando de escola especial, essa situação e a convivência quotidiana tendem a cristalizar-se, institucionalizando-se a patologia da qual sua população discente é portadora. Isso resulta em distanciamento do compromisso social da escola, esvaziando-se em espaço eminentemente clínico".

A concepção reducionista da escola especial como *locus* por excelência da educação especial é resultante do confinamento e da marginalização dos sujeitos considerados improdutivos e incapazes ou "anormais" que representam ônus para a sociedade. Estes sujeitos tornam-se destinatários do assistencialismo social, religioso e filantrópico, excluídos do convívio natural com os "normais", pela tutela

familiar e institucional. Neste sentido, a escola especial torna-se de fato apêndice de reprodução de estigmas e cumpre o duplo papel de depositários dos problemas escolares e panacéia do fracasso escolar produzido.

A modificação deste contexto depende da disponibilidade de mudança de postura por parte dos profissionais da educação especial no sentido de rever concepções e pré-supostos, o que requer a apropriação de novos paradigmas que concebem as pessoas com deficiência como sujeitos desejantes inscritos no estatuto do direito e da cidadania. Para isto, é preciso destituir a diferença como desigualdade e inferioridade e compreender as deficiências como contingências do ser humano que o tornam vulnerável diante do outro e que esse outro se torna vulnerável diante da deficiência.

O enfrentamento destas questões não depende exclusivamente dos educadores que não podem ser responsabilizados pelo malogro das políticas públicas. Por outro lado, os educadores não devem eximir-se do compromisso e defesa intransigente de princípios democráticos que visam a garantia de escola pública de boa qualidade para todos sem qualquer tipo de discriminação.

3.3 Educação Inclusiva

Diante do já exposto ao longo deste trabalho, o conceito de deficiência mental tem sido alterado, mostrando que os termos “incapacidade” e “inadaptação”, amplamente interligados à alunos especiais, denotam que este último já é visto como resultante da interação entre os hábitos de vida da pessoa e os obstáculos impostos pelo meio. Nota-se foi percebido que assim como o meio físico e a arquitetura das escolas não estão planejados para acolher alunos em cadeiras de roda, por exemplo, o ambiente cognitivo das escolas não está, no geral, preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integradas às normas.

Tendo sido reconhecida a importância do fator ambiental e dos internos aos indivíduos, no processo interativo de produção de inaptações, surge com força a idéia de que nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio, evidenciando os processos interativos que permeiam as relações entre idade cronológica e objetos de aprendizagem, habilidades intelectuais alternativas e valorização dos papéis sociais representados pelas pessoas com deficiência mental.

Diversas metodologias e técnicas de ensino que propiciam uma dinâmica mais adequada dos ambientes escolares às características do funcionamento mental das pessoas com deficiência estão sendo testadas para se ultrapassar os obstáculos do meio cognitivo. O uso das habilidades intelectuais alternativas decorre do desenvolvimento da eficiência cognitiva das pessoas com deficiência mental.

Na deficiência mental, a adaptação ao meio e a valorização dos papéis sociais e educacionais, cria a necessidade de uma autonomia revestida de variadas significações e o ensino não visa desenvolver a autonomia intelectual, nem mesmo quando se trata de alunos normais.

Desta forma, cabe ressaltar a necessidade de entendimento ao desenvolvimento cognitivo em deficientes mentais, no intuito de melhor compreender o axioma principal deste trabalho.

O enfoque sócio-histórico prioriza o estudo dos processos psicológicos superiores, fundamentado nas relações entre pensamento e linguagem, sobretudo na formação de conceitos, temas culturais e o papel da escola como favorecedora desta formação. A aprendizagem da linguagem é o fator mais importante para o desenvolvimento mental, uma vez que o conteúdo da experiência histórica não está presente somente nos instrumentos materiais, mas, também está generalizada e refletida de forma verbal na linguagem.

Para aprender conceitos e efetuar generalizações há necessidade da formação de ações mentais, o que pressupõe uma organização inicialmente externa, através da mediação dos adultos que, posteriormente se transformam em ações internas. A atividade dominante é, portanto, aquela cuja aprendizagem condiciona as

principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num determinado momento do seu desenvolvimento.

A formação da personalidade do sujeito que vai se apropriando da experiência social, não se dá de forma automática, mas, sim, através da modificação de seu mundo interior, de sua posição interior, que mediatiza todas as influências educativas. O arcabouço de motivos da atividade nas quais se manifestam as necessidades dos sujeitos, seus ideais, valores, formados no decurso da educação, fazem com que a personalidade seja independente das diversas influências externas. A especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são as diferenças cabíveis entre uma criança deficiente mental e uma normal, segundo Vygotsky, e não o caráter quantitativo destas, pois a deficiência por si só não determina o destino da personalidade, mas suas conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica.

O que diferencia especificamente a atividade humana dos outros seres vivos é mais do que uma organização neurológica e, sim, os seus procedimentos elementares fisiológicos mediados pelas suas funções psicológicas superiores, possibilitando a apreensão das heranças culturais e históricas de sua raça, através da atividade de trabalho, onde a transformação do meio físico e social traz como conseqüência sua própria transformação.

Para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o seu nível real na criança portadora de deficiência mental, é necessário saber que suas relações interfuncionais se formam de maneira peculiar e diferente.

Para Vygotsky (1989, p. 105), a educação da criança portadora de deficiência mental deve ter em conta: "(...) a importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento".

A consequência da deficiência mental sugere um retardo no desenvolvimento cultural do sujeito, entretanto, todas as formas superiores da atividade intelectual, idêntica a todas as demais funções psicológicas superiores se fazem possíveis somente sobre a utilização de instrumentos da sua cultura.

Observa-se que a criança começa a aprender sua inferioridade, e reage a isto desenvolvendo uma série de tendências, linhas de conduta, que claramente poderão ser interpretadas como uma super-estrutura neurótica, e passam a ser um fator que organiza, utiliza e direciona todas as outras síndromes do subdesenvolvimento infantil.

A tríade deficiência-sentimento de inferioridade-compensação (manifestação secundária da deficiência) é colocada por Vygotsky como resultado do duplo condicionamento social que delimita o desenvolvimento da criança portadora de deficiência: o primeiro, a realização social da deficiência-sentimento de menos-valia; o segundo, a tendência social de adaptação às condições do meio, criadas e formadas para o tipo humano normal. A compensação, tida como uma reação da personalidade ante a deficiência, dá início a novos processos de desenvolvimento, em que se substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas; assim, a variação dos vínculos, as relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico são as principais esferas de aplicação dos processos superiores de compensação.

Os resultados dos processos de compensação e dos de desenvolvimento em geral, dependem não somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social desta, ou seja, das dificuldades que a conduzem desde o ponto de vista da posição social da criança. O deficiente mental não pode ser apresentado, nesta concepção, como um deficiente mental em geral, uma vez que dentro desta complexa formação se incluem fatores diferenciados. Assim, de acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, portanto, devido a esta complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções.

O desenvolvimento cultural é a esfera privilegiada para a compensação da deficiência, pois as funções psicológicas superiores se desenvolvem neste contexto, não importando se este desenvolvimento se dê pela linha do domínio dos meios externos da cultura (linguagem, escrita e aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (formação da atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, conceito, liberdade e vontade).

Bueno (1991) informa que os estudos das atividades cognitivas das pessoas com deficiência eram analisados sob dois ângulos: os aspectos primários, que se referem ao nível de comprometimento neurológico da pessoa, detectados por uma avaliação médica, cujo comprometimento, no decorrer da história das pessoas, podem levá-las a uma delimitação secundária, (segundo ângulo) caracterizada pela ausência de experiências sócio-culturais, normalmente vividas por elas. Reconhecer os núcleos primários e os secundários para fins educacionais, significa estudá-los em conexão com os mecanismos compensatórios construídos pelo aluno.

A criança com deficiência mental leve apresenta um comportamento baseado na relação de escolha - "este ou aquele", em decorrência da rigidez de sua *psiquê*, a qual se estende tanto ao aspecto cognitivo quanto ao afetivo, incapacitando-a para relativizar seus pontos de vista e realizar generalizações a partir de conceitos ou vivências. Nesse sentido, são importantes as atividades que exigem abstração, e que possibilitam maior flexibilidade, com vistas à transformação qualitativa das capacidades cognitivas.

A compreensão das funções psicológicas superiores e a compreensão dos traços da personalidade dos sujeitos estão intrinsecamente relacionados com os sistemas secundários da deficiência.

O reconhecimento desses sistemas secundários da deficiência pela prática educativa, incide diretamente nos mecanismos compensatórios construídos pelo sujeito. Sendo assim, a escola do deficiente mental não poderia restringir-se somente às adaptações de currículos, ou mesmo, a reduções de conteúdos, simplificações e facilitações de métodos e técnicas.

A vinculação do campo educacional ao psicológico vem permitindo uma leitura das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes indivíduos.

Enfim, esta leitura parece ser reducionista, visto que boa parte dos deficientes mentais continuam com grandes dificuldades em alcançar níveis mais elevados de escolarização.

Exatamente pelas dificuldades e atrasos que estes alunos com necessidades especiais freqüentemente apresentam em seu desenvolvimento global, é vital, com mais ênfase nestes casos, oferecer-lhes um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar essa postura passiva de receptores de conhecimento. Um ambiente onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento que cada um trás em si, confiando e apostando nas suas capacidades, aspirações mais profundas e desejos de crescimento e integração na comunidade. Dentro deste contexto Lévy (1999, p. 171), ressalta: "Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. (...) A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento".

CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, pode-se evidenciar algumas considerações claras acerca do tema levantado, considerando toda a referência bibliográfica adotada.

O desenvolvimento da criança na fase de alfabetização é amplamente influenciado por seu meio social, onde aspectos familiares, educacionais e círculo de amigos, mostrando-se um fator essencial para a aprendizagem da leitura.

A sociabilidade da criança mostra-se sempre importante, não sendo diferente para as crianças portadores de deficiência mental. Momentos lúdicos e educativos forma, também, a base para um aprendizado pré-escolar qualitativo, facilitando o ensino e o gosto pela leitura. Trata-se de um exercício cognitivo.

Tal exercício da capacidade aparece, regra geral, com o acesso ao estágio das operações concretas (7 anos de idade), mas esta afirmação não significa que seja necessário esperar pelos 7 anos de idade para pôr a criança em contato com a leitura e escrita. Pelo contrário. Sendo uma construção, a aprendizagem da leitura faz-se com lentidão e acompanhada. O acesso aos pré-requisitos cognitivos que a tornam possível e, por isso, deve começar assim que a criança mostre apetência para compreender os fenômenos literários.

Ao contrário do que afirmam alguns autores, não parece que começar cedo possa ter efeitos prejudiciais, porque tudo depende de como começar. Há coisas que naturalmente se aprendem. Não se ensina uma criança a ler; ela aprende sozinha. Pode-se somente ajudá-la a conquistar o código escrito.

É importante dar à criança o mais rapidamente possível, o domínio de um determinado número de palavras que ela necessita para exprimir, no seu dia-a-dia as suas necessidades básicas e reconhecer determinados nomes que sinalizam o meio em que vive.

É fundamental o domínio da linguagem oral como comunicação básica para dominar a linguagem escrita.

Verifica-se que a linguagem ocupa um papel de destaque no desenvolvimento da atividade mental prática da criança, pois inicialmente ela aprende os conhecimentos construídos, pertinente à sua cultura, como os conceitos, dos objetos, (caráter externo) através do contato com os adultos Normalmente esse aprendizado relaciona-se com as necessidades da vida que se impõe à pessoa. Essas experiências ao serem internalizadas adquirem um caráter interno, e às vezes inaudível, constituindo a base do ato intelectual, ou seja, a linguagem tem um papel estruturante do pensamento.

Criar situações de leitura que partam da própria realidade da criança faz com que ela compreenda melhor a aprendizagem da leitura. Quando há um ponto de referência, algo onde ela se descubra e descubra as coisas que conhece.

Toda a criança que desenvolva a sua competência lingüística, refletindo sobre os segmentos mínimos com os sons, vai favorecer uma melhor aquisição da leitura, pois que vai redescobrir os segmentos gráficos a partir dos que vai trabalhando a nível oral.

Conseqüentemente para preparar a criança para a leitura é fundamental que realize tarefas em que tenha de trabalhar com materiais orais e escritos. O interesse pela leitura e o prazer de ler ser-lhe-ão transmitidos em proporção ao interesse e prazer que os adultos com quem convive nela puserem e à forma como lhe apresentarem.

O estudo das diferentes teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como fundamentadoras da relação deficiência mental/desenvolvimento cognitivo, parece ter sido tratada pela literatura educacional especializada calcada na descrição das dificuldades geradas pela deficiência (qualquer que seja a base psicológica utilizada) e suas conseqüências para a organização do processo pedagógico. Embora apresentem diferenças entre si, grande parte dos estudos voltados para a escolarização do deficiente mental têm em comum o fato de considerarem o desenvolvimento como fator de aprendizagem, isto é, de que esta última seria dependente e deveria estar adequada aos processos de desenvolvimento infantil.

As construções das ações mentais, onde a linguagem ocupa um papel de destaque, porque possibilita à criança adquirir e acumular conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como os conceitos sobre o mundo em que vive. Para isso, é necessário que a pessoa desenvolva processos cognoscitivos adequados, formados a partir das generalizações que realiza através da experiência individual, e que posteriormente determinam novas associações, ou seja, as ações mentais se organizam no plano externo e depois se transformam em ações internas.

Assim, verifica-se que a transformação das funções psicológicas emergentes se consolidam a partir da relação entre as pessoas. Assim, pode-se afirmar que inicialmente existe um organismo biológico herdado (produto sócio-histórico) com capacidades para o desenvolvimento na relação com o outro, e o plano intra-subjetivo não existe a priori, mas é criado no processo de internalização.

Por fim, pode-se concluir que a leitura, absorvendo uma forma lingüística ou exaltando o estado físico ou biológico da criança com deficiência mental, é parte essencial para o desenvolvimento desta no meio educacional, como uma forma de fortalecer as conjunturas da Educação Inclusiva, mantendo o portador de deficiência mental como um aluno sem limitações para exercer todas as atividades intrínsecas a todas as crianças, independente de suas diferentes condições, sejam físicas, psicológicas ou emocionais.

Referências Bibliográficas

- BETTELHEIM, J. C. **A aprendizagem da leitura na educação de deficientes.** São Paulo: Gomes Editora, 1983.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** (Tese de doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação/PUC-SP, 1991.
- CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1988.
- ELLIS, M. D. **Linguística pré-escolar atual.** São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- FEITOSA, R. S. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua excepcional e seu ensino.** Rio de Janeiro: Lapas, 1989
- FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- FONSECA, L. J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1984.
- FOUCAMBERT, J. **A criança o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GONÇALVES, L. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- HEWISON, H. T. **Habitando-se à lingüística por meios cognitivos.** Belo Horizonte: Trato, 1988.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1992.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MACIEL, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva de inclusão.** São Paulo: Ática, 2000.
- MARTINS, C. A. **Entendendo a aprendizagem da leitura.** Rio de Janeiro: Ed. Faces, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação do professor de educação especial,** São Paulo:, Editora Pedagógica Universitária, 1993.
- MIGUEL, C. F. **A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização.** Teoria, avaliação, reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1959.
- _____, J. **Bibliografia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos**. São Paulo: Ed. Vozes, 1994.
- SOARES, E. J. **Ensinar a ler, aprender a ler**. São Paulo: Texto editora, 1995
- SOARES M. apud JOSEF B. **As condições sociais de produção da leitura**. São Paulo: Vozes, 1986.
- VALENTE, M. M. **Leitura produção de textos e a escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1991.
- VASQUES, G. S. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.
- VYGOTSKY, A. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.