

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN:
O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

CLÁUDIA MADALENA FEISTAUER

PORTO ALEGRE (RS)
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

CLÁUDIA MADALENA FEISTAUER

O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN:
O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

PORTO ALEGRE (RS)

2014

CLÁUDIA MADALENA FEISTAUER

O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN:
O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em convênio com a Universidade do Estado da Bahia – Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lilian Cristine Hübner

PORTO ALEGRE (RS)

2014

F299

Feistauer, Cláudia Madalena

O letramento na síndrome de down: o papel da família e da escola.
/ Cláudia Madalena Feistauer. – Porto Alegre, 2014.

127 f.:il

Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Doutorado Interinstitucional (Dinter)

Orientação: Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Síndrome de Down. 4. Leitura.
I. Hübner, Lilian Cristine. II. Título.

CDD 3724

CLÁUDIA MADALENA FEISTAUER

O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE
DOWN: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA
ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade Estadual da Bahia – Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Aprovada em: ____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner - PUCRS

Prof^ª. Dr^ª. Vera Pereira Wannmacher - PUCRS

Prof^ª. Dr^ª. Luiza Milano Surreaux - UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Finger - UFRGS Prof^ª. Dr^ª.

Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS

A Deus, meu filho, amigos, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

“Se encontrei o que procurava foi porque sonhei.
Se conquistei o que almejava foi porque o sonho... eu realizei!
Se o dia me faz pensar isso não vai me desanimar!
A solução, sigo procurando e por esse mundo sigo sonhando!
Cabe a mim viver, sonhar e conseguir realizar...”

Nunca abandone um sonho! Abandonar um sonho é o mesmo que abandonar você! Avance sempre! E só pare quando puder comemorar sua vitória! A vida é a doce arte de transformar o impossível em realidade. Não permita que ninguém destrua os seus sonhos. Vá atrás deles, pois eles definirão o tamanho da sua vida. Avance no caminho das estrelas, fazendo e realizando.”

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e me ajudar a realizar esse sonho.

A meu pai Cláudio Feistauer (*in memoriam*) por vislumbrar em mim um potencial que ninguém enxergava.

Ao meu filho pelo amor, incentivo, motivação, confiança, compreensão, apoio, nesta longa e difícil caminhada. À minha amiga Marta Lize Dias da Silva pelo companheirismo em todos os momentos difíceis, ajudando-me sempre a superar todos os obstáculos.

À minha orientadora Dra. Lilian Cristine Hübner que tanto contribuiu para a realização desse trabalho.

À CAPES pela concessão da bolsa no período de 9 meses em que residi no Rio Grande do Sul.

À UNEB pela oportunidade.

A Márcia Rios pelo empenho e dedicação para que esse convênio fosse firmado e concretizasse o DINTER.

À Coordenação de Programas de Qualificação de Quadros Docentes - Ação Novas Fronteiras por conceder o convênio entre a PUCRS e a UNEB.

Aos professores e amigos de turma: Cristiane Ferreguet, César Vitorino e Rita Angélica Luz que contribuíram para o crescimento do meu conhecimento profissional.

Enfim, a todos que sonharam comigo e, auxiliaram a transformar esse sonho em realidade.

Pelo poder da palavra, ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro das pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços da literatura, da arte, da filosofia, dos números, lugares onde seu corpo nunca poderia ir sozinho... corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!

Rubem Alves

RESUMO

Numa sociedade de cultura letrada, em que a leitura é valorizada, não compreender os materiais escritos a circular socialmente é viver em um mundo paralelo. Por isso a leitura e a escrita tornam-se via de acesso para a inclusão social, uma vez que constituem aprendizagens fundamentais para a inserção dos indivíduos nas sociedades ditas letradas. Não obstante, é relevante reconhecer não somente o domínio do código da leitura e da escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua própria história, incluindo-se aqui também indivíduos com necessidades educativas especiais como é o caso das pessoas com Síndrome de Down. No entanto, os estudos sobre o letramento desses indivíduos é escasso. Sendo assim, o presente trabalho objetiva analisar, o impacto da família e da escola na formação de leitores que relacionem o que leem com o que veem, com o que sentem, com o que vivem, enfim, que construam significados sociais, históricos e políticos na leitura do texto a que se dedicam, tornando-se, dessa forma, sujeitos pensantes, de modo que aprendam a utilizar o seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos para compreender o mundo que os cerca. Para tanto, foi verificada a participação da família e da escola na promoção de eventos de letramento com crianças com Síndrome de Down. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e transversal, na qual foram aplicados questionários para os pais ou responsáveis e educadores para verificação da promoção de situações de letramento, bem como foram analisados materiais aplicados e observadas aulas de leitura na APAE. Os resultados da pesquisa revelam que três das cinco mães são semi-alfabetizadas e não leem para os filhos, nem possuem livros em casa. Duas famílias possuem maior escolarização e promovem eventos de letramento com as crianças e adolescentes com SD. As professoras realizam práticas e eventos de letramento nas aulas observadas e na oficina de linguagem. Os dois alunos com SD cujas famílias são letradas compreendem, questionam, recontam e dramatizam textos; os três alunos cujas famílias não são letradas conseguem compreender e recontar histórias. Nas aulas observadas as educadoras promovem eventos de letramento utilizando variados gêneros textuais. A partir dessas verificações, pode-se concluir que os alunos com SD podem alcançar níveis satisfatórios de letramento quando bem orientados por professoras comprometidas com o trabalho e mais ainda se tiverem o contato com materiais escritos precocemente com a família.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Síndrome de Down. Leitura.

ABSTRACT

In a society of literate culture, where reading is valued, not understanding the written materials to circulate socially means to live in a parallel world. So, reading and writing become the way of access to social inclusion, since they constitute fundamental learnings for individuals to be inserted in societies considered literates.

Nevertheless, it is important to recognize not only the domain of the code of reading and writing, but also the competence as a reader and writer of his own text, his own story, here also including those with special educational needs such as people with Down syndrome. However, studies on literacy these individuals is scarce. Thus, this study aims to examine the impact of family and school in shaping readers relate what they read with what they see, what they feel, what they live, finally, that build social, historical and political meanings on reading the text in which they engage, becoming thus subject thinking, so that they learn to use their potential for thought in the construction and reconstruction of concepts to understand the world around them. To this end, we investigated the involvement of family and school in promoting literacy events with children with Down Syndrome. Developed a qualitative, cross-sectional study in which questionnaires to parents or guardians and educators to check promoting literacy situations were applied, and applied materials were analyzed and observed lessons in reading APAE. The research results show that three of the five mothers are semi-literate and do not read to their children, or have books at home. Two families have higher education and promote literacy events with children and adolescents with DS. Teachers conduct practices and literacy events observed in lessons and language workshop. The two students with Down syndrome whose families are literate understand, question, retell and dramatize texts; the three students whose families are not literate can understand and retell stories. In the lessons observed the teachers promote literacy events using various text genres. According to these observations, it seems possible to conclude that students with Down syndrome can achieve satisfactory levels of literacy when well guided by teachers committed to the work and even more if they have contact with materials written early with family.

Keywords: Literacy. Reading. Down Syndrome.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %).....	24
Quadro 1 - Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal.....	25
Quadro 2 - Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações	26
Quadro 3 - Diferenças entre letramento autônomo e ideológico.....	41
Quadro 4 - Marcos referenciais em termos do letramento	44
Quadro 5 - Diversidade de textos de uso social.....	46
Quadro 6 - Modos e práticas de letramento	48
Quadro 7 - Classificação dos saberes docentes.	57
Quadro 8 - Porcentagem de níveis de habilidades de leitura	58
Quadro 9 - Elementos da narrativa dos contos de fada.....	68
Figura 1 - Modelo contemporâneo de compreensão da leitura	30
Figura 2 - Ilustração sobre o papel da leitura no desenvolvimento do ser humano.....	33
Figura 3 - Gêneros do discurso.....	50
Figura 4 - Tira: Mafalda na escola.....	62
Figura 5 - Fábula “A raposa e a cegonha”	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização
a.C.	antes de Cristo
d.C.	depois de Cristo
E.F.	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
Ibope	Instituto Paulo Montenegro
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não Governamental
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
s/d	Sem data
SD	Síndrome de Down
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA: CONCEPÇÕES, ENSINO E O PAPEL DO CONTEXTO SOCIAL	17
2.1 LEITURA: ASPECTOS HISTÓRICOS	17
2.1.1 Concepção de leitura	22
2.1.2 O ensino da leitura.....	24
2.2 O PAPEL DO CONTEXTO SOCIAL NOS PROCESSOS DE LEITURA	32
3 LETRAMENTO	35
3.1 A GÊNESE DO LETRAMENTO.....	35
3.2 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	36
3.2.1 Multiletramentos	47
3.2.2 Letramento e gêneros textuais	48
4 A ESPECIFICIDADE DO LETRAMENTO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN	52
4.1 ASPECTOS COGNITIVOS E BIOLÓGICOS IMPLICADOS NA LINGUAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN	52
4.2 LEITURA, LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL NA SD	56
5 O ESTUDO.....	73
5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO E OBJETIVOS.....	73
5.2 PARTICIPANTES	74
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	76
5.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	76
5.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.5.1 Discussão dos dados dos questionários	78
5.5.2 Dados referentes aos questionários das educadoras.....	81
5.5.3 Dados referentes à observação das aulas e à análise do material para o trabalho com letramento	90
5.6 Discussão Geral	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (menores de 18 anos).....	115
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis)	117
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos)	119
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (educadores).....	121
APÊNDICE F - Questionários (educadores).....	136

1 INTRODUÇÃO

A leitura constitui um caminho para o desvelamento de inúmeros conceitos, apropriação de múltiplos saberes, além de permitir a simples fruição.

Numa sociedade de cultura com base grafocêntrica como a nossa, permeada por códigos, letras, símbolos, signos e números, não compreendê-los é viver em um mundo à parte. Por este motivo é que a leitura e a escrita tornam-se via de acesso para a inclusão social.

Entendemos a leitura e a escrita como aprendizagens fundamentais para a inserção dos indivíduos nas sociedades ditas letradas e reconhecemos que as sociedades globalizadas exigem cada vez mais dos indivíduos processos complexos de letramento. Assim, faz-se necessária a responsabilidade em oferecer àqueles que não dominam o código escrito um aprender contínuo, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, de linguagens e símbolos. Não obstante, é relevante reconhecer que não somente o domínio do código da leitura e da escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua própria história, de sua passagem pelo mundo são relevantes.

O letramento constitui um tema interdisciplinar, uma vez que o mundo atual, centrado na escrita, exige compreensão dos diversos gêneros textuais que fazem parte do universo cultural. O letramento tem sido alvo de discussão no âmbito educativo em função do elevado índice de pessoas que não conseguem compreender o que leem, mesmo sendo alfabetizadas; isto é, decodificam, mas não são capazes de interpretar, extrair o sentido do texto. Esse fato pode ser comprovado pelos baixos índices de aproveitamento de estudantes brasileiros nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O país alcançou em 2009 a 57ª colocação, à frente apenas de outras oito nações. A média de leitura do Brasil em 2009 foi de 412 pontos abaixo da de países latinos como Chile, Uruguai, México e Colômbia, que tiveram índices baixos de aproveitamento na referida avaliação. Esses índices revelam o déficit de compreensão de leitura dos estudantes brasileiros e desvelam o fracasso do ensino escolar, já que a escola é o principal ou, em muitos casos, o único ambiente em que se aprende e pratica a leitura.

Apesar de seu papel decisivo, a escola nem sempre oferece possibilidades para a realização de propostas ou de projetos que pretendem desenvolver a habilidade da leitura. E o problema é mais complexo do que parece quando se observa o cotidiano escolar. Analisando-se o contexto histórico sobre a formação de leitores percebe-se que o ensino inadequado da leitura – devido principalmente à falta de capacitação de profissionais - influi no

desenvolvimento de futuros leitores que possam compreender, criticar, questionar e mudar o seu contexto social.

Muitos dos problemas de compreensão leitora que emergem nas séries iniciais do Ensino Básico e que podem se estender para as séries subsequentes têm sua origem no processo de alfabetização ineficaz. Formar um leitor proficiente que compreende o que lê, percebe os implícitos do texto, a linguagem simbólica, consegue estabelecer relações entre diferentes textos que circulam socialmente é fundamental para o sucesso escolar e para a interação social. É essa a perspectiva do letramento - ensinar a leitura e a escrita para fins práticos sociais, que devem fazer parte do contexto escolar desde a alfabetização. Alfabetizar sob o ponto de vista do letramento é tomar posse da leitura, escrita e numeração, auxiliando o aluno a refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido, potencializando a condição de alunos como sujeitos atuantes no contexto social, econômico, ambiental e cultural. Essa oportunidade deve ser franqueada tanto para os alunos com desenvolvimento cognitivo normal, quanto aos que possuem necessidades educativas especiais, como é o caso das pessoas com Síndrome de Down.

Aliada ao papel da escola como agência de letramento está a família, importante elemento para auxiliar no processo de letramento. A criança que convive desde muito cedo com a palavra escrita por meio de leitura de histórias na hora de dormir, que vê os pais ou irmãos lendo livros, revistas, jornais, quadrinhos, fazendo comentários de notícias, fica familiarizada com o escrito e reconhece que a linguagem verbal possui formas diferenciadas de expressão. Ao adentrar o universo escolar, a criança não tem a impressão de estar convivendo com o desconhecido ao se deparar com a leitura e a escrita e tem mais condições de obter sucesso na aprendizagem da leitura de forma plena.

Com base no direito que todos têm de serem capazes de fazer uso social da leitura com habilidade e criticidade, o presente trabalho objetiva analisar os níveis de letramento de crianças com Síndrome de Down com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar. Parte-se do pressuposto de que os eventos de letramento proporcionados pela escola e pela família auxiliem na formação desses sujeitos como leitores que relacionem o que leem com o que veem, com o que sentem, com o que vivem, enfim, que construam significados sociais, históricos e políticos na leitura do texto a que se dedicam. Julgamos esse objetivo importante, pois tomamos a leitura como potencializadora da formação de sujeitos pensantes, construtores e reconstrutores de conceitos, no intuito de compreender e agir sobre o mundo.

A inquietação que motivou uma pesquisa desta natureza foi a busca em descobrir a mediação pedagógica do professor na condução de ensino de leitura para fins práticos e sociais e o papel da família no processo de letramento de pessoas com Síndrome de Down (doravante SD).

Justifica-se também a realização desta pesquisa devido ao escasso número de estudos sobre a leitura de pessoas com a SD, como comprova o levantamento realizado por Comin e Costa (2012, p. 18), que desenvolveu uma busca de estudos empregando os descritores “Síndrome de Down - leitura”, “Síndrome de Down - escrita” e “Síndrome de Down - alfabetização”. A busca encontrou apenas 7 artigos no *SciELO*, 22 no Google Acadêmico Internacional/Nacional e 15 no Portal de Periódicos da CAPES. Diante desses dados, fica evidente a necessidade de estudos sobre o letramento de pessoas com SD, uma população representativa da sociedade para a qual devem ser feitos todos os esforços no sentido de torná-la cada vez mais engajada e funcional, superando suas limitações.

A grande incidência da SD é um fator que concorre para o empreendimento deste estudo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), o senso demográfico de 2000 apurou que havia 300 mil pessoas que formariam a população com SD no Brasil. Parte dessas pessoas encontra-se em idade de frequentar a escola.

Vale salientar que a inclusão de pessoas com SD na escolarização é um direito garantido pela legislação, que contempla todas as crianças em idade escolar com desenvolvimento dentro dos parâmetros considerados normais ou com necessidades educativas especiais.

Assim, é de grande importância refletirmos, conhecermos essa realidade, com o intuito de auxiliar pais e professores a melhor conduzir o processo de letramento. Participaram da presente pesquisa os pais de indivíduos com SD com idades cronológicas variadas, alfabetizados e semi-alfabetizados. As crianças estão matriculadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de uma cidade do interior do Estado da Bahia. Os pais responderam a um questionário semi-estruturado com perguntas que visaram a verificar os eventos de letramento oportunizados aos filhos. Também participaram da pesquisa os professores dessas crianças com SD, respondendo a um questionário sobre o desempenho dos sujeitos no que diz respeito aos níveis de letramento. Além da aplicação dos questionários, incluiu-se a observação das aulas de leitura e a análise dos materiais utilizados nas aulas de leitura.

Para atingir o objetivo proposto, no primeiro capítulo discutimos os processos de leitura e o papel do contexto social. No segundo capítulo, tratamos de letramento e inclusão

social assinalando a importância do domínio da habilidade de leitura para a participação ativa do indivíduo na sociedade atual que tem base grafocêntrica; no terceiro capítulo versamos sobre o letramento no caso da SD, destacando os aspectos cognitivos e biológicos implicados na linguagem de pessoas com SD e refletindo sobre a compreensão leitora na síndrome considerando a especificidade desses sujeitos. O quarto capítulo trata da pesquisa experimental, incluindo os objetivos, a apresentação dos participantes, dos instrumentos e métodos para coleta de dados, da análise e discussão dos dados. No final, apresenta-se uma discussão geral dos resultados, apontando também as limitações da presente pesquisa e sugerindo estudos futuros.

2 LEITURA: CONCEPÇÕES, ENSINO E O PAPEL DO CONTEXTO SOCIAL

O valor social da leitura é inegável. Convivemos a todo instante com elementos simbólicos de diversas naturezas. No entanto, nem sempre foi assim. Em alguns períodos da história, como na Grécia Clássica, na Idade Média, a leitura era restrita a poucos privilegiados. Neste capítulo resgatamos brevemente a história da leitura, reconstituindo sua evolução e as diversas formas de ler que caracterizam as sociedades de cada época até a atualidade. Após o resgate histórico é discutido o conceito de leitura, questões referentes ao ensino de leitura e a contribuição da Psicolinguística. Por fim é abordado o papel do contexto social nos processos de leitura.

2.1 LEITURA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A leitura potencializa aspectos relacionados à cognição e à socialização, como a formação de hábitos, atitudes e o desenvolvimento de habilidades; desenvolve a capacidade de resolução de problemas; oportuniza a recreação; auxilia na aquisição de conhecimentos; desenvolve a memória; reestrutura conceitos e ajuda no aprimoramento da escrita.

A conceituação da leitura pode ser encontrada em diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Ao longo da evolução da humanidade, a leitura foi abordada em diversas concepções, conforme as demandas sociais. Portanto, é válido refazer o percurso histórico da leitura para compreender como se consolidou seu valor social.

A escrita, obviamente anda de mãos dadas com a leitura, portanto, é válido historicizar sua trajetória; Chartier (2002, p. 6) avalia que “toda história das práticas de leitura, é portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”.

A escrita surgiu, ainda rudimentarmente, pela necessidade de o homem se comunicar e desenvolver algumas atividades sociais, como registrar as atividades comerciais quando se estabelece uma fase de evolução da sociedade mercantil. Os homens navegavam para então vender ou trocar mercadorias e dessa forma os registros contábeis por meio da escrita funcionavam como demonstrativos de tudo que era vendido, do estoque e dos lucros obtidos na comercialização. Tais registros eram, portanto, alternativas para não haver prejuízos.

Foi o Oriente que nos legou a escrita, uma das mais revolucionárias invenções do homem. Foi criada pelos Sumérios, uma das mais antigas civilizações mesopotâmicas (4000 a.C. - 1900 a.C.). Por volta de 4000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Daí surgiu a leitura em “sua forma

verdadeira quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados” (FISCHER, 2006, p. 15).

A escrita era usada para fazer registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos da época. A leitura, portanto, era um recurso que ajudava no mundo dos negócios. Os materiais para a escrita foram surgindo de acordo com as necessidades de cada nação; cada uma fazia seus registros de acordo com os recursos disponíveis como, por exemplo, os sumérios usavam o barro, os egípcios, fibras vegetais (papiro), os tecidos, o couro dos animais, entre outros materiais.

A antiga forma da escrita egípcia surgiu no início do Antigo Império e foi denominada “hieróglifo” (do grego *hieros*, “sagrado”, e *glyphein*, “gravar”, ou seja, a “escrita dos deuses” ou “entalhes sagrados”). Essa escrita é encontrada sobretudo em monumentos e, normalmente, gravada em pedra. Os hieróglifos serviam principalmente a propósitos religiosos e seu conhecimento era limitado à casta dos sacerdotes, que formava escribas em escolas próprias. Havia três tipos de escrita: a Hieroglífica, a Hierática (escrita cursiva utilizada na maior parte dos textos literários, administrativos e jurídicos) e a Demótica (forma simplificada da escrita hierática, utilizada em documentos jurídicos).

Em todas essas civilizações a figura de destaque era o escriba, que era iniciado na arte das letras em tenra idade. Esta “escrita de escriba” (THOMAS, 2005, p. 23) tinha caráter utilitário (comercial ou religioso), não era produzida com valor estético, servia a uma casta superior e a sua leitura era para poucos privilegiados, uma vez que não havia o ensino da leitura em larga escala.

As escritas cuneiformes e hieroglíficas trouxeram dificuldades para sua decifração, principalmente a escrita cuneiforme. O alemão Grotfend descobriu que, em todos os grupos de cunha (escritas cuneiformes), as pontas mais estreitas jamais se uniam, o que indicava que os caracteres não deviam ter sido escritos, mas sim gravados. As pontas das cunhas surgiam sempre voltadas para baixo e para a direita, o que tornava bem possível que a leitura devesse ser feita da esquerda para a direita. E assim, passo a passo, esse filólogo reuniu conhecimentos que permitiam a leitura de diversas pranchas de barro gravadas em caracteres cuneiformes, que esclarecem a história de algumas civilizações da antiguidade (ARAÚJO, 2001). Esta descoberta revelou aspectos importantes da cultura e da história da Mesopotâmia e de povos que utilizaram a escrita cuneiforme, revelando também os primórdios da leitura, atividade cultural de suma importância para o progresso da humanidade.

Os fenícios deixaram para nós o maior legado cultural da Antiguidade e que contribuiu para a disseminação da leitura: um alfabeto fenício fonético simplificado, com cerca de 22

letras, que inovava em relação a outros sistemas de escrita da antiguidade por basear-se em sinais representando sons, ao invés de pictogramas. Esse alfabeto é o ancestral de grande parte dos alfabetos usados no mundo (como o grego, o latino, o árabe e o hebraico).

O primeiro alfabeto fenício foi adaptado a partir desse sistema silábico de escrita cuneiforme sumério. Os gregos, por sua vez, adotaram o alfabeto fenício e acrescentaram as vogais, dinamizando a escrita e conseqüentemente facilitando a disseminação da leitura.

A leitura era praticada na sua forma oral, “norma desde os primórdios da palavra escrita” (MANGUEL, 1997, p. 59).

Na Antiguidade grega a escrita é colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, época histórica na qual a leitura era feita por poucos alfabetizados. A partir da época helenística, a literatura passa a depender da escrita do livro, cujo formato padrão era o volume ou rolo, dando início a uma organização na produção literária. Surgem as grandes bibliotecas helenísticas que representavam muito mais sinais de grandeza e de poder, do que propriamente a difusão da leitura. Goody e Watt (2006, p. 58) consideram que o caso da leitura e da escrita alfabética era provavelmente uma consideração importante no desenvolvimento da democracia na Grécia. Isso porque a maioria dos cidadãos livres poderia ler as leis e tomar uma parte ativa nas eleições e na legislação.

Roma herda do mundo grego a estrutura do volume e as práticas de leitura. Livros gregos chegam como despojo de guerra. A leitura é um hábito exclusivo das classes privilegiadas, dando origem às bibliotecas particulares, com jardins, espaço para convivência, símbolo de uma sociedade culta.

Assim como as classes desprivilegiadas, as pessoas com deficiência não tinham direito de aprender a ler, pois sofriam rejeição ou eliminação sumária do grupo dos letrados. A segregação e o preconceito eram tantos, que na Roma Antiga tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência.

A democratização da leitura demoraria ainda muitos séculos para acontecer.

O códex, um livro com páginas, substitui o rolo a partir do século II d.C. e essa transformação do formato traz em si novas práticas leitoras. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restrita às Sagradas Escrituras. Com o códex, na Idade Média surge a maneira silenciosa de ler, sobretudo textos religiosos que exigiam uma postura meditativa.

O ensino da leitura fora dos mosteiros era feito no ambiente doméstico. Conforme descreve Manguel (1997), competia às mães o papel de iniciar o ensino de leitura às crianças

da aristocracia e da alta burguesia e, na comunidade judaica, era o professor que ia às casas ensinar os textos sagrados do Torá.

A Idade Média foi marcada também pela proibição da leitura de determinados livros considerados heréticos, perigosos pelos detentores do poder (clero ou políticos):

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação da sua identidade, esteve ligada à censura e à interdição de textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Esta “apropriação penal” dos discursos, segundo a expressão de Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores. As perseguições são como o reverso das proteções, dos privilégios, recompensa ou pensões concedidas pelos poderes escolásticos ou príncipes. O espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória. A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual (CHARTIER, 1998, p. 23).

Numa perspectiva global, a desintegração do regime feudal medieval de produção derivou dos abalos sofridos pelo sistema, em decorrência do ressurgimento do comércio à longa distância no Continente Europeu. Com o fim do Feudalismo, a burguesia e as relações de produção capitalistas floresceram por volta dos séculos XI e XII, quando começou um intenso crescimento urbano e comercial. Ressurgiram as cidades e as escolas entre os séculos XI e XIV, ampliando o acesso ao livro e a novas práticas e funções da leitura, como descreve Chartier (2002, p. 22):

Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era na história da leitura. Renascem as cidades, e com as cidades, as escolas, que são os lugares do livro. A alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, os usos do livro se diversificam. Práticas de escrita e práticas de leitura, função uma da outra, formando um nexo orgânico e inseparável. Lê-se para escrever, para a *compilatio*, que é o método peculiar da composição das obras escolástica. E escreve-se para leitores.

A invenção da imprensa por Gutemberg no século XV por volta de 1439, com a técnica da reprodução de textos e produção de livros, permitiu que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros. No entanto, o percentual de leitores não cresceu na mesma proporção que a expansão demográfica mundial. Mesmo assim, houve a profusão cada vez maior de textos, documentos, livros, ou seja, dos variados gêneros textuais que circulam na sociedade, e a leitura se difundiu.

Em meados do século XVIII, a leitura era vista como algo que oferecia perigo à saúde, pois o empenho contínuo a um texto podia trazer prejuízo ao cérebro, olhos, nervos e ao

estômago. Eram vários os distúrbios físicos que se atribuíam como sendo consequência da leitura. Porém, esses não eram os piores, o cuidado maior era com leituras que poderia atingir a alma, estas punha em risco a moral dos leitores. Aos que atentavam contra a integridade, os textos literários, e, principalmente, os romances diziam ser os que mais ofereciam ameaças, pois estes continham histórias e situações que não eram condizentes com os valores impostos a sociedade da época.

O desejo de afastar as pessoas da leitura não era pelos males físicos que esta podia lhes causar, pois não era em si um problema, e sim, pelo fato das pessoas poderem levar para a realidade o que liam nos livros. A leitura poderia fazer com que elas percebessem as desigualdades sociais em que estavam inseridas, de modo que os menos favorecidos não poderiam se alimentar de ideias que pudessem mudar sua situação. Essa preocupação levou a censura e a proibição de composição e publicação de livros tidos como inconvenientes. Bernard Mandeville (*apud* ABREU, 1999, p. 13) dizia que:

Ler, escrever, contar são [...] muito perniciosos aos pobres. [...] Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa árdua, fatigante e dolorosa quadra da vida, quanto antes a ela se acostumarem, mais pacientemente a suportarão.

É inegável que a grande revolução da leitura acontece pelo modelo escolástico de ensino nas universidades, quando o livro se transforma num instrumento de trabalho intelectual.

Com a expansão da rede pública, o ensino cada vez mais chegava ao alcance das camadas populares. Ampliaram-se os meios de acesso à leitura: houve um aumento significativo do número de livrarias e de bibliotecas populares, inclusive bibliotecas ambulantes. Surgem inúmeras séries de livros de leitura e, ao contrário do que acontecia no passado, cada livro passa a ter um tempo menor de utilização na escola. Anteriormente, alguns compêndios sobreviviam no cotidiano das salas de aula por quarenta e cinco anos. A mudança decorreu tanto da necessidade de constante atualização do conteúdo, quanto do desenvolvimento de pesquisas, que a cada dia modificam o conhecimento pedagógico, sem falar nos interesses comerciais das editoras.

A história mostra a consolidação da importância social da leitura que, na Antiguidade, era restrita a um pequeno número de iniciados e tinha funções específicas de registros contábeis, cotidianos e religiosos e aos poucos foi sendo disponibilizada a um número cada vez maior de pessoas, principalmente pela escolarização.

A importância que a leitura adquiriu deve-se não só pelo que representa de aproveitamento dos recursos da língua, mas também pelas possibilidades novas e surpreendentes que abre em termos de observação, compreensão do mundo, das tradições e da cultura.

O percurso histórico da leitura desde sua gênese até a contemporaneidade fez com que as concepções do termo fossem se (re)criando e se transformando conforme a sociedade evoluía e o valor e as funções da leitura se configuravam. Algumas das concepções de leitura serão discutidas na seção a seguir.

2.1.1 Conceção de leitura

A palavra “ler” vem do étimo latino *legere* que significa ao mesmo tempo ler e colher. Pode-se depreender desse significado que a leitura é o ato de “colher” os sentidos do texto. Essa ideia vai de encontro à visão da leitura como decodificação.

Por muito tempo a leitura foi vista como o mero processo de decifração da escrita. Nesse ponto de vista, saber ler consiste num conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar sinais gráficos (as letras). O avanço da sociedade e da circulação de textos trouxe uma visão bem mais ampliada da leitura. Segundo Antunes (2006, p. 70), “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especialidades da escrita”.

A leitura exige que o leitor mobilize diferentes tipos de conhecimentos. De acordo com Solé (1998, p. 22), “ler é um processo de interação entre o leitor e o texto”.

Ler implica coletar os sentidos expressos pela escrita. Pacheco e Vasconcelos (s/d, p. 3) expõem a relação de interdependência entre a leitura e a escrita:

Ler é, antes de tudo, doar, dar sentido, propor sentido, perceber, decifrar, interpretar, colher, percorrer, inquirir, reconhecer, transcender símbolos e significados. A escrita é o alvo de todo esse processo da leitura, é o espaço, em que se deita o mundo e sua colcha de sentidos e significados, tramada nos mais diversos pontos em que a linha do espaço possa convergir e se articular. A escrita é leitura, pois se lê pelo que se dá na visibilidade. A leitura é escrita quando há necessidade de congelamento de registros. O que se faz visível, é o que esta em relação com o que é dito, é o que se conecta em visibilidade e ascende ao poder da leitura como escritura. A representação é uma forma de se fazer apresentar o objeto da materialidade crua do mundo para transversá-lo pela trama do signo, da palavra, etc. e assim outra vez apresentá-lo. A representação é da ordem do sígnico ou simbólico, do real possível e do imaginário, tornando um ciclo de reprodução de regras e normas que já existem mesmo antes de existirmos.

A leitura possibilita ao sujeito uma interação com o mundo de forma participativa e ativa.

A leitura deve ser vista como uma das conquistas da espécie humana em seu processo evolutivo de hominização, mesmo porque o ‘nascimento e plenitude da razão estão condicionados pelo acúmulo de observações de outras mentes que nos precederam e que é transmitido pela palavra oral ou escrita’. Isso significa que toda sociedade, nas suas diferentes etapas evolutivas, produz uma memória cultural, e que a leitura venha a ser um dos instrumentos para conhecimento e transformação dessa memória, isto é, das idéias, instrumentos e técnicas produzidos e conservados pelo homem. Por isso mesmo, o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade) (SILVA, 1997, p. 45-46).

Antunes (2006) diz que a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler e admirar, e de deleitar-se com as ideias, com as imagens, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas.

Neste sentido, por meio dela o leitor poderá criar suas imagens de mundo, seu contexto, revelando o prazer de estar se apropriando do novo, este que por sua vez desperta a curiosidade que, em consequência, despertará no indivíduo o prazer em ler.

A leitura se apoia, portanto, em duas fontes de informação bem diferentes. Uma é a fornecida pelo autor (registros gráficos sobre uma página), que chamamos de informação visual. É a informação que desaparece quando desligamos a luz e nos afastamos do texto. A outra fonte de informação encontra-se no cérebro do leitor, que fornece informações não visuais, disponíveis e presentes mesmo quando os olhos estão fechados ou a luz apagada. São dois tipos de informação, com suportes distintos e recíprocos (BARBOSA, 1994).

Considerando a importância do acervo do leitor, “muito do que se consegue apreender de um texto já faz parte do conhecimento prévio” (ANTUNES, 2006, p. 67). As pessoas trazem experiências, vivências que são acionadas quando entram em contato com um texto e buscam extrair seu sentido.

A compreensão de textos faz-se necessária especialmente quando a criança entra em contato com a leitura no ambiente escolar, onde o ensino da leitura é sistematizado. No sistema escolar brasileiro, o ensino da leitura tem gerado resultados insatisfatórios e preocupado os educadores, que buscam soluções. Por isso uma reflexão a respeito da forma

como o ensino da leitura tem sido praticado será abordado a seguir.

2.1.2 O ensino da leitura

O ensino formal de leitura tem sua gênese na alfabetização. O processo de decodificação abre caminho para a formação do leitor autônomo capaz de perceber-se como leitor do mundo à sua volta e de compreender que é ele quem confere ao texto sua unidade de sentido.

Mas chegar a esse estágio de plenitude na leitura requer um longo caminho percorrido por professores e alunos. E o ensino de leitura no Brasil está longe do ideal. A constatação de que o ensino da leitura não tem evoluído satisfatoriamente para a formação de leitores proficientes encontra-se, por exemplo, nos dados coletados pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, entidades que estabeleceram parceria na concepção e no estabelecimento do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf).

Os dados da Tabela 1 revelam que, apesar da diminuição do analfabetismo, ainda há índices altos de pessoas que não conseguiram alcançar níveis elevados de alfabetização e, portanto, de leitura.

Os resultados do ensino escolar de leitura também não são animadores - a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização, batizada Prova ABC, parceria entre o movimento independente Todos Pela Educação, o Instituto Paulo Montenegro (Ibope), a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizada em 2011, aponta que, em média, 43,9% dos estudantes terminam o ciclo de alfabetização sem aprender o que deveriam em leitura (GOULART, 2011).

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
Base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: BRASIL, INAF (2001 a 2011, p. 2)

A situação de deficiência na leitura não é novidade, pois há décadas esse problema tem gerado inquietações de educadores e de agentes do governo. O quadro abaixo resume os programas de incentivo à leitura desenvolvidos pelo governo federal desde a década de 1970:

Quadro 1 - Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal

Programa	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	CrITÉrios Distribuição
Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do Ensino Fundamental	Estado/ INL/ COLTED Decreto nº 68.728, de 08/6/1971	Escolas públicas
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985 dias atuais	Distribuir livros didáticos.	Alunos do Ensino Fundamental	Estado/ MEC / INL	Escolas públicas
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 dias atuais	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar práticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita.	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.	Estado / MEC/ Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Nacional
Programa PRÒ-LEITURA	1992 dias atuais	Oferecer formação continuada – teórica e prática sobre a leitura.	Interessados na área da leitura.	Estado/ MEC / Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Nacional
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997 dias atuais	Promover a leitura aos alunos e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E. F.	Bibliotecas Das escolas Públicas de Ensino Fundamental; portadores de necessidades especiais	Estado/ MEC / SEDF/ FNDE	1998: 1ª a 8ª séries, com + de 500 alunos; 1999: 1ª a 4ª séries com + de 150 alunos.

Fonte: Copes (2010)

Os programas de incentivo à leitura listados acima visam contemplar alunos que cursam o Ensino Fundamental, fase propícia para a consolidação da leitura e não somente

dirigiram o apoio aos alunos com desenvolvimento típico como também para alunos que possuem necessidades educativas especiais.

Além de programas de incentivo à leitura, o governo federal brasileiro criou fundações, instituições, associações, congressos e proclamações para promover e apoiar a leitura e a disseminação de livros conforme o quadro 2.

O panorama brasileiro da leitura indica que as crianças leem pouco, os jovens leem pouco, assim como os adultos. As iniciativas que propõem o incentivo à leitura desenvolvidas pelo governo descritas acima não são suficientes para resolver os problemas de leitura, mas são ações afirmativas que colaboram para mudar o quadro. A solução para desenvolver hábitos de leitura entre os alunos brasileiros requer tempo e dedicação em atitudes conjuntas entre o governo com destinação de verbas, programas e projetos, a escola como o principal ambiente que cria possibilidades de envolvimento da criança com o mundo da leitura, e a família, todos engajados em um amplo projeto de desenvolvimento da leitura.

Quadro 2 - Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Instituição não-governamental, sem fins lucrativos)	A partir de 1968	Promover a leitura literária e divulgar o livro de literatura infantil e juvenil de qualidade; investir na formação de professores e bibliotecários; realizar oficinas, cursos, seminários; prestar assessorias junto à entidades públicas e privadas.	Crianças, jovens, professores, bibliotecários e interessados na área da leitura.	Iniciativa Privada - filiada a IBBY (órgão consultivo da UNESCO)
Proclamação do Ano Internacional do Livro	1972	Promover a leitura.	Todos os países	UNESCO / EMO
Associação Internacional de Leitura	A partir de 1979	Promover a leitura.	Interessados na área da leitura.	IRA; CBS

Quadro 2 (cont.) – Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Associação de Leitura no Brasil (ALB)	A partir de 1981	Ser um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída.	Pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores etc.	IEL / Unicamp
Congresso de Leitura do Brasil (COLE - de 2 em 2 anos)	A partir de 1980	Promover um espaço privilegiado de análise crítica das condições de leitura e da escrita e possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual existente e produzida no país. Criar condições para realização crítica de Propostas de superação das exíguas condições de leitura e escrita em nosso país no âmbito das ações macro-políticas e micro-políticas.	Profissionais da área de educação - diversos níveis de ensino da área pública e privada e interessados na área.	ALB/FE /UNICAMP
Fundação da Câmara Brasileira do Livro (CBL) - entidade independente, sem fins lucrativos	A partir de 1946	Promover a indústria e o comércio do livro e defender os interesses de seus associados. Desenvolve uma série de atividades e eventos, para difundir a produção editorial brasileira e promove cursos de treinamento e atualização para professores, bibliotecários e pesquisadores da área. Influi nas políticas públicas de fomento à leitura e no aumento da eficiência e na capacitação tecnológica do setor.	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta professores, bibliotecários e pesquisadores da área. Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta.	Os associados, que representam os diversos setores da indústria do livro.

Fonte: Copes (2010)

Existe uma preocupação não só dos educadores e dos órgãos oficiais a respeito da leitura. A Associação Internacional da Leitura criado em 1978 tem alcance em muitos países,

com membros em 99 países. Ela tem por objetivo “promover altos níveis de letramento para todos” por meio das seguintes ações:

- melhoria do ensino de leitura;
- divulgação de pesquisas e informações sobre leitura;
- promoção do hábito da leitura ao longo da vida.

A Associação Internacional da Leitura elaborou uma declaração de princípios num documento que orienta sobre a didática para a leitura:

Não existe método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso os professores devem desenvolver um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças que ensinam (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LEITURA, 2010, p. 10).

O modo como a leitura vem sendo trabalhada nas instituições de ensino têm sido muito pontual e estritamente relacionado a conhecimentos linguísticos (ROJO, 2004). Isso faz com que a maioria dos alunos tenha uma concepção inadequada do que seja a leitura. Muitos não dão importância alguma à leitura, geralmente porque, nas escolas, essa atividade está distante de sua realidade e não faz sentido algum para eles. A concepção de leitura que muitos têm é a de decodificar palavras e/ou unidades linguísticas maiores.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita. É – já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (LERNER, 2002, p. 27-28).

Para que o ensino da leitura seja eficiente, alguns requisitos são necessários, começando com investimentos maciços na educação de qualidade, valorização docente em termos salariais e de oportunidades de formação continuada e mudança nos currículos, com, inclusão de projetos de leitura.

No que diz respeito ao papel do professor, o conhecimento dos processos que envolvem a leitura são de grande ajuda na tomada de decisão quanto aos métodos que deve eleger para orquestrar a aprendizagem dos alunos no campo da leitura.

Um ponto a se considerar é que a leitura é uma atividade que requer compreensão:

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor à medida que a compreensão que realiza não deriva recitação do conteúdo em questão (SOLÉ, 1998, p. 44).

Em cada caso é o leitor que ler o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou a que reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, é quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p. 42).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) afirmam que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível atingir fluência e proficiência.

Nesta perspectiva admite-se que o leitor competente é aquele que é capaz de selecionar e utilizar os mais variados textos que circulam socialmente, cujo sentido consegue entender.

O principal objectivo a atingir ao nível da leitura é que o aluno se torne capaz de, autonomamente, construir um significado coerente a partir do texto (nomeadamente tratando-se do texto narrativo) ou retirar dele a informação de que precisam (no caso de textos expositivos ou documentos). No entanto, e na prática, os professores acabam por, directamente, fazer muito pouco nesse sentido (VAZ, 1995, p. 35).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1997).

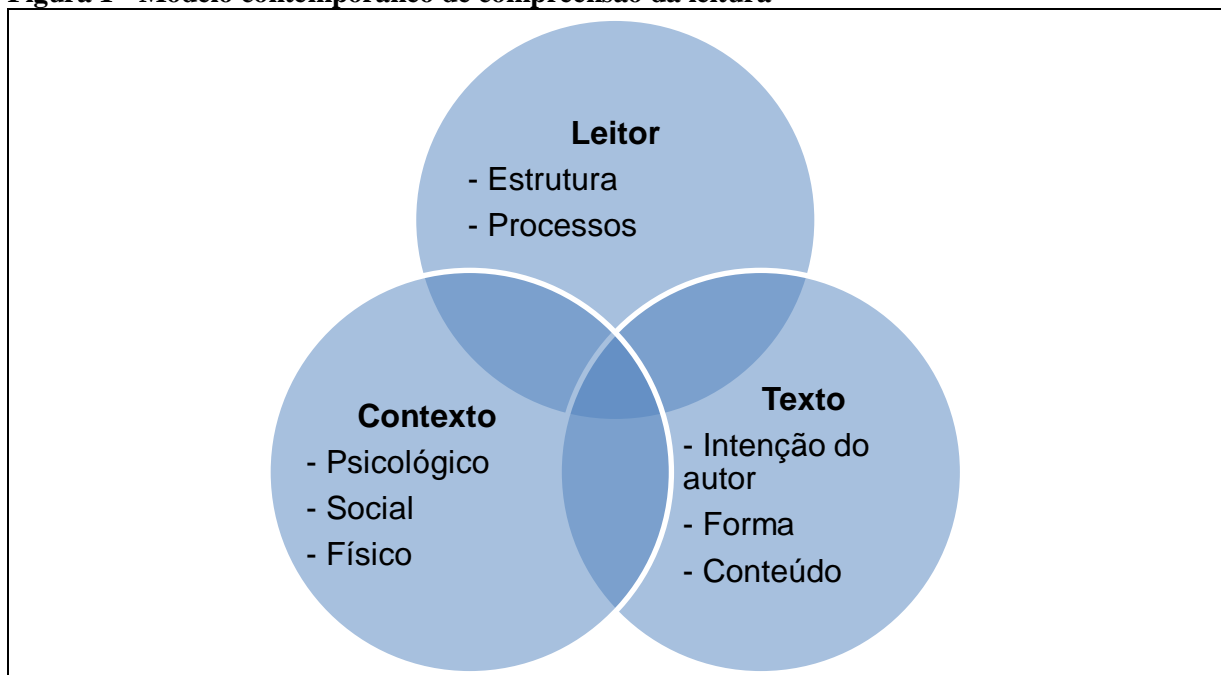
O ensino de leitura requer que o professor seja detentor de fundamentos teóricos consistentes sobre aspectos cognitivos relativos à compreensão do texto. Os estudos sobre a compreensão elucidaram esse processo que relaciona elementos linguísticos, estruturais (intratextuais) e elementos extratextuais (contexto).

A leitura de materiais escritos requer a compreensão dos signos que articulam tanto a linguagem literal como a figurada. Os signos constituem-se num todo organizado de sentido, que é o texto, manifestado sob diferentes formas de expressão. A leitura requer do leitor compreender a organização interna (coesão e coerência) e os recursos que produzem sentido.

Para Kintsh (1998), a compreensão de um texto pode ser **superficial** quando se limita a extrair o significado contido no texto e **profunda** quando corresponde a interpretar ou elaborar um modelo de situação tratada no texto. Miguel (2012) acrescenta a ideia da compreensão **crítica e reflexiva**, quando o leitor repara na existência de uma contradição entre o que se diz em dois textos diferentes, ou entre o que pensava e o que se diz no texto.

Os estudos desenvolvidos pela Psicolinguística resultaram em descobertas importantes sobre a compreensão. A evolução de tais estudos resultou num modelo contemporâneo de compreensão da leitura estruturado por Giasson (2000), que mostra a intersecção entre o leitor, o texto e o contexto, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 - Modelo contemporâneo de compreensão da leitura



Fonte: Giasson (2000, p. 21).

Nesse modelo, a parte que corresponde ao **leitor** abrange as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza. Globalmente, as estruturas têm relação com os conhecimentos e atitudes do leitor, enquanto os processos referem-se às habilidades a que recorre durante a leitura. O elemento **texto** abarca três aspectos principais: a **intenção**, a **forma/estrutura** e o **conteúdo**. Referindo-se ao primeiro aspecto - a **intenção** - parte-se do princípio de que nenhum texto é neutro, sempre carrega a intenção do autor, o que ele pretende expressar. A **forma/estrutura** remete à forma como o autor organizou as ideias no texto e o **conteúdo** engloba os conceitos, conhecimentos e vocabulário escolhidos pelo autor.

O **contexto** inclui os elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que interferem na compreensão do texto. Podem-se diferenciar três tipos de contextos: o psicológico (objetivo da leitura, interesse pelo texto), o contexto social (interferências de professores, de colegas) e o contexto físico (o ambiente, luminosidade, tempo disponível para a leitura, silêncio ou barulho).

De posse desse conhecimento, o professor pode elaborar atividades que auxiliem os alunos a compreenderem o que leem, tornando-se leitores conscientes, capazes de desvendar os implícitos do texto, a linguagem simbólica, opiniões, intenções presentes no texto.

A exploração de textos se dá de várias maneiras diferentes, dentre elas, visual, auditiva ou falada. Todos os tipos de leitura devem ser explorados em sala de aula pois o aluno deve ter contato com os vários gêneros e tipos textuais. Além dos materiais utilizados, como os diversos tipos de textos, necessários também para contemplar os variados interesses dos alunos, a sala de aula deverá estar repleta de formas de apresentação de textos para que eles tenham acesso aos seus diversos tipos. O aprendizado também está muito ligado à leitura: por mais que se insista no pensamento de que leitura é ferramenta de trabalho do professor de língua portuguesa, na escola todas as demais disciplinas se valem da leitura para a condução das atividades de ensino e aprendizagem, devendo, portanto, explorar o seu aprendizado de modo eficiente.

Durante o trabalho com textos, o professor não deve reprimir seu aluno quanto às suas conclusões em relação ao que compreendeu do texto, e sim, usar o diálogo para aproveitar a situação com o intuito de desenvolver a competência leitora do aluno e proporcionar momentos agradáveis de exploração dos textos. Existem alunos que se expressam bem, outros às vezes têm dificuldades em compreender o que leem, como também há alunos com boa capacidade de compreensão, mas que não conseguem traduzir o que entenderam. Essas situações acontecem com frequência na escola. Em relação a isso, Cagliari (1998) afirma que não se deve concluir que uma criança lê bem, enquanto outra lê mal; todas leem de

maneiras diferentes. E todas as interpretações devem ser consideradas e exploradas em sala de aula desde que não fujam totalmente à lógica do texto.

As dificuldades de compreensão dos textos escolares trazem inquietação dos professores comprometidos com a educação de qualidade. O ensino tradicional em que o professor exerce sua autoridade selecionando os textos que vai trabalhar sem levar em conta as opiniões e interesses dos alunos, procedimentos de análise dos textos utilizando questionários que contemplam aspectos superficiais dos textos, não são as melhores práticas para mediar a compreensão e promover o gosto pela leitura. Se o aluno não compreende o que lê, vários fatores concorrem para isso, pode ser vocabulário deficiente, atenção, emoção. O professor então, deve, além de conhecer seus alunos para planejar aulas que chamem atenção, textos interessantes e motivadores, deve também apropriar-se de saberes que o ajudem a diagnosticar as causas do problema.

2.2 O PAPEL DO CONTEXTO SOCIAL NOS PROCESSOS DE LEITURA

Durante a 1ª Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no final do século XVIII, o desenvolvimento do sistema fabril e da produção em série exigiu melhor capacitação profissional, o que implicou a busca do letramento para a compreensão do manuseio das máquinas, pois o “nível de escolaridade dos operários era reduzido” (CASTANHO, s/d, p. 8). Os operários buscavam também a escolarização de seus filhos, o que foi conseguido com o advento do ensino público. Segundo Zilberman (1988), a leitura se desenvolveu como prática social em consequência da Revolução Industrial e da implantação de um sistema escolar único e gratuito, o que aumentou o número de leitores de material impresso por torná-los aptos ao consumo de textos e por propiciar maior quantidade de textos a esse público. Assim sendo, a escola forneceu leitores para o mercado, que gerou material para ser empregado durante a fase de escolarização – o livro didático - e depois dela, assegurando seus efeitos ao longo do tempo. A segunda e a terceira Revolução Industrial (chamadas técnico-científicas) trouxeram aperfeiçoamento tecnológico, que determinou níveis mais elevados de letramento.

Na sociedade contemporânea, o domínio da leitura tem uma função diferenciada daquelas relacionadas ao passado, quando saber ler era privilégio das elites, que eram as únicas a ter acesso aos conhecimentos do mundo letrado. Hoje o acesso à leitura e à escrita é considerado fundamental para o convívio e desenvolvimento na sociedade; as habilidades de leitura e de escrita são imprescindíveis para a formação de um estudante (GUEDES; SOUZA, 2003).

Numa sociedade em que o conhecimento se faz fundamental para ocupar posições privilegiadas na sociedade e em que o acesso à informação é indispensável para a comunicação, destaca-se a leitura como uma das principais fontes de saber.

A leitura possui grande relevância na construção do conhecimento. Conforme Solé (1998), ela é uma das formas mais importantes para que ocorram novas aprendizagens e é imprescindível para que se desenvolva a autonomia nas sociedades letradas, constituindo, ao mesmo tempo, uma desvantagem para aqueles que não são capazes de realizar essa aprendizagem. Em sociedades letradas, a leitura se apresenta como um instrumento de extrema importância, pois grande parte da informação é transmitida via linguagem escrita (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006).

A leitura tem valor tal que a falta de seu domínio está associada à falta de evolução e à exclusão social do indivíduo, como ilustra o cartum (Figura 2). Ela proporciona inúmeros benefícios de caráter pessoal, como o desenvolvimento do ato de pensar, aprimoramento do raciocínio, potencialização da memória, além de oportunizar o acesso a bens culturais e tecnológicos disponibilizados na sociedade atual e levar o indivíduo à conscientização do lugar que ocupa e dos direitos que possui. A pessoa que não desenvolveu a habilidade de ler sente dificuldade em inserir-se nas questões de sua sociedade. O “não leitor”, por mais crítico que seja, consciente de seus direitos e desenvolvimento ao se expressar, sofre discriminação pelo fato de não saber ler.

Figura 2 - Ilustração sobre o papel da leitura no desenvolvimento do ser humano



Fonte: Educação (2010)

Barbosa (1994) afirma que, por meio da leitura, o indivíduo tem acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, possibilitando assim a construção de novos

conhecimentos. A leitura um dos meios pelos quais se pode conhecer a história da humanidade, além das narrativas orais. No entanto, por mais que se aprenda pelos meios de comunicação como a TV, por conversas com pais e amigos, explicação de professores, a base da quase totalidade do conhecimento encontra-se em documentos escritos.

Outra vantagem muito importante proporcionada pela leitura é o contato com a informação. Vivemos a globalização, período no qual se faz necessário ao indivíduo estar bem informado sobre tudo o que acontece para não ser excluído das discussões efetivas que movem a sociedade. Numa comunidade regida por leis que garantem direitos e estabelecem deveres, a pessoa que não se propõe a ler ou mesmo a ouvir a informação ficará à mercê do interesse de outras pessoas e poderá ser facilmente manipulada. Estar bem informado garante ao sujeito inclusão e autonomia, fazendo com que ele não dependa de auxílio de outras pessoas para assegurar-se de seus direitos.

A leitura ainda é o veículo de informação mais eficaz, uma vez que jornais diários, revistas semanais, artigos científicos e a internet conduzem-na por meio da escrita, fazendo com que a informação chegue a todo e qualquer lugar.

Na sociedade contemporânea, o ato de ler se presta a um leque diferenciado de finalidades. Por isso, é grande a responsabilidade da escola em formar esses leitores, visto que o aluno deverá saber ler, interpretar, e relacionar os fatos à realidade, tornando-se um cidadão crítico, reflexivo, atuante na sociedade em que se encontra inserido, exercendo sua cidadania, ciente de seus direitos e responsabilidades. Leitura é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

A escola tem a seu alcance os meios de despertar no aluno o hábito de leitura, e se a instituição for capaz de realizar tal proeza, o leitor terá pelo resto da vida o hábito de recorrer à leitura sempre que sentir a necessidade de aprender algo ou de ampliar o conhecimento sobre algum assunto que lhe desperte a curiosidade, ou mesmo para o simples deleite.

Os vários benefícios, valores e funções da leitura requerem que os diferentes tipos de textos e gêneros presentes no meio social sejam reconhecidos e compreendidos. Assim, o próximo capítulo discute o valor do letramento para a inclusão social.

3 LETRAMENTO

Neste capítulo, é traçado o conceito de letramento enquanto fenômeno intrinsecamente associado às práticas sociais, desenvolvido em diferentes esferas sociais – no lar, na escola, no meio social. Os tipos de letramento são discutidos – o letramento autônomo e o ideológico, bem como a importância do trabalho escolar com gêneros textuais para o letramento.

3.1 A GÊNESE DO LETRAMENTO

O termo Letramento tem sua origem na palavra inglesa “*literacy*” que origina-se do étimo latino *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. O termo surgiu em fins do século XIX na Grã-Bretanha a partir da Revolução Industrial, momento em que o papel e os livros tornaram-se financeiramente acessíveis a todas as classes da sociedade industrializada. O acesso aos livros, porém, não resultou em níveis elevados de letramento em todas as classes sociais. Nos países de língua inglesa, desde a década de 1940 houve tentativas de determinar um grau de letramento funcional, ou seja, o nível mínimo de leitura e escrita necessário para atuar de forma efetiva num contexto dominado por mensagens escritas, mas esse objetivo não se mostrou fácil de ser atingido. A partir dos anos 1960 houve uma redução do ensino explícito das habilidades de letramento, o que resultou na dificuldade de instrumentalizar a população (especialmente as classes menos favorecidas) para o alcance de níveis satisfatórios de letramento. Essa situação agravou-se ainda mais pela reivindicação de alguns grupos de se privilegiar o ensino das variedades não-padronizadas do inglês, eliminando o ensino do inglês padrão.

Diante da defasagem de parte da população em relação à capacidade de ler e compreender a variedade de materiais escritos que circulam socialmente surgiu a necessidade de forjar um termo que englobasse essas habilidades. Assim, segundo Soares (2003), o aparecimento neste momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

No decorrer dos anos 1980, os estudos sobre letramento desenvolveram-se numa perspectiva etnográfica. Street (1984) empreendeu estudos na África do Sul, Nepal, Índia, visando a verificar o letramento das populações locais. No Brasil a incorporação do vocábulo letramento na língua portuguesa ocorreu no início da década de 1980 com a chegada de publicações inglesas de Street (1984), norte-americanas de Goody (1968, 2012) e Greenfield

(1972) e também traduções de obras que abordavam o tema compostas por Luria (1977). Na produção nacional, o termo foi inaugurado por Kato (1986); no entanto, não foi explicitado, apenas foi citado para argumentar que a difusão da norma culta padrão é consequência do letramento. O termo inicialmente ficou restrito ao meio acadêmico para separar o "impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 10) dos estudos sobre alfabetização.

Vale ressaltar que a necessidade de se apropriar de um termo que amplia a noção de alfabetização advém de um processo vivenciado nas décadas de 1960, 1970 e 1980 de práticas desajustadas de alfabetização que não proporcionavam bons resultados.

3.2 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização (apropriação do sistema de escrita alfabética e da leitura) é um processo contínuo. Ele se inicia normalmente na infância, quando a criança é inserida no universo escolar. Conforme demonstraram Ferreiro e Teberosky (1999), o período de fonetização da escrita é constituído pela elaboração de três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética. A hipótese silábica constitui-se na tentativa de estabelecer correlação entre a escrita e a fala. Entretanto, a correspondência elaborada pela criança é imprecisa, pois o sinal gráfico produzido corresponde a uma sílaba da palavra. A hipótese silábico-alfabética caracteriza-se por uma forma de escrever que releva a transição entre a concepção silábica e a concepção alfabética da escrita. A última hipótese caracteriza-se pela escrita alfabética, ou seja, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Esse processo não se esgota quando o indivíduo consegue decodificar o sistema linguístico - continua com o contato de enunciados cada vez mais complexos e com textos de diversos formatos e enquadrados em variados gêneros. Concebe-se como sendo texto todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial elocutório determinado (SHIMIDT, 1978).

Esse novo leitor não deve ser passivo diante do que lê, pois é um ser social que convive numa comunidade, interpreta e critica os fatos. O caráter social da alfabetização é destacado por Ferreiro (1996, p. 24): "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças."

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e com os diversos saberes das populações tanto da zona urbana quanto rural, é preciso que se dê de forma estreitamente articulada às comunidades [...], ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças [...] estão inseridas (BRASIL, 2012, p. 10).

O indivíduo alfabetizado plenamente deve ter a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz em diferentes situações concretas de comunicação e interação. Isso implica a capacidade de saber usar e conhecer as funções da escrita em diversos contextos, e não apenas de codificá-la/decodificá-la. Segundo Soares (1999, p. 3), letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

O uso do termo letramento não se restringe à apropriação do código escrito e da leitura, envolve as habilidades para fazer uso deles no meio social. De acordo com Soares (1998, p. 45),

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...], um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever.

O conceito de letramento complementa o conceito de alfabetização. A tendência é conceber a capacidade de ler e de escrever como algo bem mais complexo do que simplesmente codificar e decodificar.

Do mesmo modo que uma pessoa pode ser ao mesmo tempo alfabetizada e letrada, ela também pode ser alfabetizada e pouco letrada. Isso porque, por exemplo, a pessoa pode saber ler e escrever, mas não fazer uso dessa leitura e escrita em práticas sociais e não conseguir responder às demandas sociais que as envolvem. Portanto, o ideal seria alfabetizar para fins práticos e sociais oportunizando que o indivíduo possa atuar de maneira reflexiva em diversos âmbitos do conhecimento que pairam sobre seu contexto de vida.

A alfabetização é um processo que se prolonga pela vida toda, considerando a necessidade que as pessoas têm de aprender sempre, de agregar conhecimentos. Ampliando-se esse conceito, deve-se proporcionar o letramento, preparando o indivíduo para os usos sociais

da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas estão intimamente relacionados, imbricados, inseparáveis quando se tem uma visão ampliada da aquisição das habilidades de leitura e escrita como forma de inserção dos sujeitos nas práticas sociais que requerem a compreensão do código escrito.

Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003). Todas as experiências vivenciadas são experiências de ver, ouvir, ler, isto é, atos de comunicação, dos quais tanto podemos ser os produtores como os leitores. O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores.

Deve-se buscar, portanto, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ou seja, da capacidade de comunicar, produzir, interpretar e dar novo significado a informações que transitam rapidamente pelo mundo. Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. Por essa razão, concorda-se com Bamberger (1986, p. 10) quando afirma que “todo bom leitor é bom aprendiz”.

O caráter interdisciplinar da leitura capacita o indivíduo a se apropriar de saberes diversos, não somente restritos a questões linguísticas e curriculares, mas também conhecimentos que circulam fora da instituição de ensino e que são importantes para a atuação dos sujeitos no meio social. A leitura e a escrita, portanto, têm papel importante no desenvolvimento social, econômico e político da Nação. Por isso, tanto no contexto escolar quanto no familiar, a criança deve ser estimulada a praticar a leitura e a escrita.

Quando entra em contato com o ensino da leitura que é feito em sua língua materna na instituição de ensino, o aluno traz a variedade oral própria de sua comunidade e esta entra em choque com o padrão culto praticado na sala de aula. Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil possui uma riqueza imensa de falares que constituem a unidade (a língua portuguesa é oficial e recobre todo território nacional) na diversidade da língua em comunidades de fala.

A interlocução é própria da linguagem. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as situações em que se fala ou se escreve há um interlocutor.

“Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2003, p. 84).

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. A respeito dessa interação comunicativa, a variedade não padrão trazida pelo educando tende a ser apagada no âmbito escolar, pois a escola tenta homogeneizar a fala, padronizá-la. Cria, assim, um abismo entre a língua oral e a língua escrita, sem considerar o fato de que “ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora de textos não-alfabetizada” (HEATH, 1983, p. 83).

Isso significa que o letramento pode acontecer mesmo que a pessoa não seja alfabetizada; prova disso é que crianças podem contar histórias utilizando em seu discurso características da escrita como introdução, desenvolvimento, conclusão, sequenciação lógica, resumo da história original, entre outras. Para Tfouni (2010), o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita.

A tradição de supervalorizar a escrita subvaloriza a tradição oral, a qual tem riqueza cultural e pode auxiliar na aquisição do código escrito. A chamada divisa entre o oral e o escrito está presente mesmo em iniciativas que buscavam inserir pessoas no mundo letrado. Isso se comprova pelos estudos iniciais sobre letramento que se baseavam na concepção da grande ruptura entre o oral e a escrita. No Nepal as agências externas que desenvolviam programas de alfabetização negavam e marginalizavam a experiência local e com isso afastavam até mesmo os mais motivados para aprender (STREET, 2010). Isso porque tais agências impunham concepções de alfabetização ocidentais e/ou urbanas para uma cultura diferente, com identidade, história, hábitos bem diversos dos do bloco ocidental. O ensino por parte dos estrangeiros constitui uma representação do poder dominante diante dos moradores locais analfabetos e “atrasados”. Street (2010) aponta que a lógica desses programas de alfabetização ancora-se na crença de que as pessoas são analfabetas, portanto seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. “[...] se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização e tudo isso se resolverá” (STREET, 2010, p. 36). Acreditando que o modelo de alfabetização importado de fora promoverá mudanças na dinâmica social, as agências externas modificavam regras locais que, na verdade, concorrem para a manutenção

do poder dominante. Essa perspectiva de alfabetização não auxilia na promoção do letramento uma vez que, privilegiando o padrão culto da língua, legitima a grande divisa entre o oral e o escrito.

Street (2010) considera que a versão moderna da grande divisa circunscreve-se ao modelo de letramento chamado por ele de autônomo “reificado”, que só admite uma forma de alfabetização associada a uma única cultura – no caso a ocidental. As características do modelo autônomo de letramento, segundo Tfouni (2010, p. 36), são:

- O letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos.
- O desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de alfabetização) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”.
- O letramento aqui é visto como *causa* (tendo como suporte a escolarização), cujas *consequências* seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva.
- O modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilita diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais.
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas e a capacidade de descontextualização.

O letramento autônomo privilegia a escrita. Street (1984, p. 22) critica o modelo autônomo de letramento argumentando que ele confirma a “autoconsciência ocidental”; em outras palavras, a hegemonia, a superioridade do pensamento ocidental.

Essa visão estreita do letramento, que desconsidera a cultura local, as experiências, vivências dos alfabetizandos, é contraposta por Street (2004) quando afirma que a etnografia da alfabetização oferece ricas formas culturais e situações práticas de letramento. E propõe um outro modelo: o ideológico, que sugere uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares (STREET, 1995).

Coadunando com uma visão ampliada de letramento que dá importância ao contexto étnico, Barton e Hamilton (1998) afirma que, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir,

como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e às tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

Pode-se visualizar uma síntese das diferenças entre o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico no quadro 3.

Uma visão ampla do significado do letramento abrange dimensões individuais, bem como cognitivas e sociais. Para Jones Diaz e Makin (2005, p. 4):

Letramento como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de letramento.

Quadro 3 - Diferenças entre letramento autônomo e ideológico

Letramento Autônomo	Letramento Ideológico
Individual	Social
Privilegia a língua escrita	Considera as diversas manifestações da linguagem verbal
Padrão culto da língua	Variedades
A-crítico	Crítico
Exclusão	Inclusão
Conhecimento institucional	Conhecimentos prévios do aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Street (2004)

O letramento social assume a leitura e a escrita como práticas sociais que variam com o contexto e o uso. Para Kleiman (2001, p. 45), o letramento configura-se “como as práticas sociais de leitura e de escrita adquiridas por uma coletividade”. Tfouni (2010, p. 31) afirma que o letramento “é um processo de natureza sócio-histórica”. Portanto, é construído ao longo da vida do indivíduo e inserido no contexto social, abrangendo o meio familiar, a comunidade em que a pessoa está inserida, além da agência de letramento tradicional que é a escola. O letramento vem sendo discutido por diversos segmentos da sociedade – o meio acadêmico, pesquisadores e professores preocupados com os baixos índices de letramento verificados em diferentes avaliações de agências nacionais e externas. Diante dessa realidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o programa Pró Letramento (Programa de formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental). O programa visa a capacitar professores para articular a alfabetização e o letramento. O documento *Alfabetização e Linguagem do Pró Letramento*, elaborado pelo MEC, traz a seguinte concepção a respeito do letramento:

A compreensão e a valorização das funções sociais da escrita são uma aprendizagem ligada aos planos conceitual, procedimental e atitudinal, que

pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola [...] muitas chegam sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. De acordo com grande número de estudos e pesquisas recentes, o sucesso na apreensão do "como" está diretamente ligado à compreensão do "por que" e do "para que". Em nossa sociedade, escreve-se para registrar e preservar informações e conhecimentos, para documentar compromissos, para divulgar conhecimentos e informações, para partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares. Essas funções da escrita se realizam por meio de diferentes formas — os diversos gêneros textuais —, que circulam em diferentes grupos e ambientes sociais, em diferentes suportes (ou portadores de texto). Acredita-se que um processo eficiente de ensino--aprendizagem da escrita deve tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado. Essa relativa padronização, nascida dos usos e funções sociais, é que justifica o empenho da escola em ensinar e o empenho do aluno para aprender as convenções gráficas, a ortografia, a chamada "língua culta". Isso pode ser feito na sala de aula desde os primeiros dias do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 48).

O letramento praticado na escola é chamado letramento escolar e difere do letramento social por ser restrito ao contexto escolar e ser organizado em torno da leitura de textos tradicionalmente usados no âmbito escolar. A nossa experiência de trabalhar em capacitações de professores alfabetizadores revela que é necessário instrumentalizar os docentes com referenciais teóricos atualizados a respeito de alfabetização e letramento para que elejam primeiro um método para o ensino inicial das letras. Outro ponto fundamental é que os professores saibam elaborar um planejamento baseados nas necessidades dos alunos, com objetivos bem definidos e escolher os materiais a serem trabalhados adequados à idade e motivadores. Isso porque a aprendizagem flui melhor com a leitura de textos que sejam interessantes e motivadores para os educandos.

A escola, sem dúvida, é a principal responsável pelo letramento, pela inserção dos alunos na existência letrada exigida pela sociedade atual. Ela capacita os indivíduos a adquirirem a tecnologia da escrita e a leitura. Há uma tendência em se relacionar o nível de letramento ao grau de instrução, assumindo-se que um indivíduo que tem avançado grau de escolaridade é letrado. Um exemplo que mostra que nem sempre a série cursada pelo aluno indica níveis adequados de letramento é o resultado da segunda edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC. A prova indica que pouco menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental - 44,5% - apresenta proficiência adequada em leitura, destoando do que se espera nessa série.

A respeito do fato de que o grau de instrução não garante níveis satisfatórios de letramento, Soares (2003) sugere percorrer o trajeto inverso, isso é, em vez de partir de graus

de instrução para deles deduzir níveis de letramento, partir ao contrário, de níveis de habilidades de letramento identificados por meio de verificação direta e relacionar esses níveis com os graus de instrução que a eles correspondem.

É preciso ter parâmetros para avaliar os níveis de letramento. Nesse sentido, Ferreira (2002) propõe três níveis de letramento correlacionados com três blocos na sequência da escolaridade: o nível I de letramento referente a indivíduos que possuem de um a três anos de escolaridade concebido como a ultrapassagem do analfabetismo, pois adquiriram o grau mínimo de alfabetização e letramento; o nível II de letramento é conferido aos que possuem entre quatro a sete anos de escolaridade e que atingiram um domínio mínimo de práticas letradas, possibilitando a sua participação na vida social; e o nível III de letramento abrange indivíduos com oito ou mais anos de escolaridade que alcançaram as competências letradas consideradas o mínimo estabelecido para a educação básica, como está expresso na Constituição.

Para que se atinjam níveis elevados de letramento, dois elementos básicos são necessários: eventos de letramento e práticas de letramento. Tem-se um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam em torno de textos escritos em situações que envolvam a compreensão desses textos. Tais eventos são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1982, p. 93). Ocorrem em diferentes esferas sociais, como escola, lar, organizações empresariais, igreja, enfim, em contextos nos quais se busque, em conjunto, ler e compreender textos escritos para as mais variadas finalidades.

Heath (1982, p. 93) considera que o evento de letramento é uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos.

As práticas de letramento por sua vez, demarcam o comportamento exercido pelos participantes de um evento e as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua explicação e dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela situação particular.

A importância do letramento para a inclusão do indivíduo nas práticas sociais que requerem a leitura e a escrita é tanta, que o PISA estabeleceu marcos referenciais em termos do letramento, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Marcos referenciais em termos do letramento

Definição e características	A capacidade de um indivíduo de entender, empregar, refletir sobre textos escritos, para alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade. Mais do que decodificação e compreensão literal, o <i>letramento em leitura</i> implica a interpretação e reflexão, bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos na vida.
Domínio de conhecimento	Formato dos materiais de leitura: - Textos contínuos de diferentes tipos, como narração, exposição e argumentação; - Textos descontínuos, que incluem gráficos, tabelas, listas etc.
Competências	Tipos de tarefa: - Localizar informações; - Interpretar textos; - Avaliar e refletir sobre textos.
Contexto e situação	Contextos em que se produz o texto: - Privado; - Público; - Ocupacional; - Educativo.

Fonte: PISA - IFF Edu (2013)¹

Esses referenciais podem nortear o trabalho docente em relação ao letramento, pois evidenciam aspectos importantes que se esperam de um leitor competente.

No processo de letramento, o papel dos agentes de letramento é fundamental. O agente de letramento é "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (KLEIMAN, 2006, p. 08). Ele é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2006). Atuar como agente propiciador de letramento requer do professor uma postura diante do desafio de mediar as situações de leitura, atuar como consultor e animador do processo, exercendo uma influência construtiva e planejando estrategicamente as ações para atingir os objetivos propostos para a atividade de leitura. Antes de tudo, o professor tem que ser um leitor não apenas do livro didático, mas efetivo. Parece óbvia esta condição, mas considerando a realidade da carreira do professor no Brasil, com baixa remuneração, elevada carga horária para prover seu sustento com dignidade, a leitura nem sempre acontece. Seja pela falta de tempo ou pela falta de condições financeiras para adquirir

¹ Disponível em: <<http://www.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 2013.

os livros, periódicos, jornais, a leitura pode ficar em segundo plano na vida diária do professor.

A escolha dos materiais de leitura adequados ao nível de letramento e de interesse dos alunos é outro fator relevante para o sucesso do processo de letramento.

Também o espaço físico escolar deve ser estruturado e instrumentalizado para abrigar os eventos de letramento. Um ambiente da sala de aula motivador, com livros e elementos visuais que remetam à leitura contribui para as práticas de leitura.

Além do ambiente motivador da sala de aula, a escola necessita de uma biblioteca com um acervo diversificado de títulos que atendam às necessidades, aos níveis de compreensão e interesses dos alunos. Nessa perspectiva, Bortone e Ribeiro (2000) sugerem que haja um material de leitura disponível e de qualidade.

O que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza de sua decoração, mas sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços. A qualidade do acervo da biblioteca é estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas à busca de conhecimentos, recreação e fruição estética. A funcionalidade dos serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos, etc. E pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor (SILVA, 1986, p. 143).

Uma biblioteca bem utilizada fornece enriquecimento cultural aos alunos e o papel do bibliotecário é auxiliar nesse caminho de descobertas dando suporte ao trabalho do professor. Como é possível tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento?

No entanto, convém salientar que o letramento também acontece fora do ambiente escolar, em outras esferas sociais, como na família. O núcleo familiar pode proporcionar eventos de letramento. Se a criança tem contato com materiais escritos desde bem cedo, tem mais condições de adquirir o hábito de leitura e de alcançar níveis elevados de letramento. Heath (1982) realizou uma pesquisa longitudinal na qual comparou as práticas letradas em três famílias de classes sociais distintas. As famílias pertencentes à classe privilegiada financeiramente disponibilizavam materiais escritos e contavam histórias, depois discutiam-nas, seu conteúdo, personagens, fatos, moral. As crianças dessas famílias demonstraram mais facilidade no processo de aquisição da leitura e da escrita ao adentrar no ambiente escolar. Na família de classe menos favorecida de pais imigrantes não foram identificados eventos de letramento e as crianças desse contexto sentiram mais dificuldade na leitura e escrita escolar.

Constata-se que “os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resulta em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, em maior sucesso nas primeiras séries escolares” (WELLS, 1986, p. 26-27). A criança que vive num lar de pessoas letradas convive cotidianamente com o escrito por meio de bilhetes, recados deixados por familiares, confecção de lista de compras, a história lida antes de dormir, leitura de histórias em quadrinhos, dentre outras atividades dessa natureza, as quais iniciam a criança no reconhecimento das estruturas textuais, exercitam a compreensão e propiciam a percepção da função do texto escrito. Terzi (1995) argumenta que a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que resulta em maior sucesso.

Assim, a criança acostumada a conviver com a modalidade escrita, quando inicia o contato com o ensino formal da leitura na escola, não entra em choque com a palavra escrita, pois já possui a consciência de que há modalidades diferentes na expressão – a oralidade e a escrita.

A escola tem a função de formar o leitor competente e, para que isso aconteça, deve oportunizar a efetiva prática de leitura, fundada em uma gama diversificada de tipos de textos e gêneros textuais. Essa diversidade pode ser observada no quadro 5.

Quadro 5 - Diversidade de textos de uso social

Textos da vida cotidiana: cartas, listas, receitas, textos instrucionais, rótulos.
Textos literários: contos, lendas, crônicas, poemas, músicas.
Textos de transmissão oral: literatura de cordel e provérbios.
Textos de meios de comunicação: jornal (notícias, anúncios, tabelas, quadrinhos, entrevistas, gráficos).
Textos de informação científica: textos informativos, científicos de diferentes fontes (fascículos, enciclopédias, revistas, livros didáticos entre outros), biografia, dicionário.

Fonte: Durante (1998, p. 52)

O professor deve sempre ter em mente que, entrando em contato com os gêneros textuais, os alunos são capazes de elaborar textos escritos coerentes, coesos e eficazes, ou seja, tornam-se escritores competentes. A leitura nesse processo tem cabal importância para ampliar o acervo pessoal do aluno. Mas a leitura destacada aqui não é a que se tem praticado usualmente pelos professores nas escolas. Ao contrário, baseia-se na tradição de estudos da língua centrados na norma gramatical – a de mera decodificação. O que se busca é a leitura em sentido amplo, que proporcione a compreensão do sentido global do texto e que aumente o acervo intelectual dos alunos e, conseqüentemente, estimule a habilidade de ler e produzir textos de forma eficaz.

O que a criança precisa aprender é a ler a palavra, mas não a palavra isolada, e sim contextualizada, e extrair os sentidos a partir do texto.

A enorme variedade de textos expostos nas esferas sociais tem finalidades e formatos diferentes, pertencentes a tipos de textos e gêneros diversos. Incluem-se textos literários, não-literários, jornalísticos, informativos, didáticos, instrucionais, virtuais. Essa multiplicidade requer habilidades sofisticadas de compreensão que envolvem a identificação da superestrutura textual (narração, descrição, dissertação, entre outras), do vocabulário, do gênero em que se enquadram, dos implícitos presentes nos textos. A compreensão de um texto requer o reconhecimento de dois dados importantes sobre o texto: que o significado de uma parte não é autônomo, depende de outras partes com que se relaciona e o significado global resulta de uma combinação que gera os sentidos.

A leitura eficiente de textos com características e linguagens múltiplas requer letramentos diferenciados, ou multiletramentos, que serão discutidos na seção seguinte.

3.2.1 Multiletramentos

Os textos são elaborados por sujeitos sociais num determinado tempo e espaço, com finalidades determinadas, e expressam ideias, aspirações, expectativas influenciados por seu tempo e seu grupo social. As formas de divulgação dos textos também são determinadas pelos recursos de que se dispõe. A leitura de tão variados tipos e formatos de textos requer habilidades de leitura e níveis aprofundados de letramento.

O desenvolvimento tecnológico atual ampliou as possibilidades de leitura, extrapolando o livro impresso e o texto linear. O advento da internet trouxe livros e textos em formato digital e também o entrecruzamento das linguagens verbais e não verbais. O acesso ao acervo de textos disponibilizado na web é cada vez maior e tanto jovens, adultos quanto crianças em idade escolar e em processo de alfabetização entram em contato com textos digitais de “diversas ordens” (ROJO, 2012, p. 17) como charges, quadrinhos, animações, entre outros que exigem letramentos múltiplos.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os gêneros multimodais são constituídos de signos de naturezas distintas (imagens, números, formas geométricas, palavras, *out doors*, *cartoons*, propagandas entre outros). Por

serem de representações tão diferenciadas e disponibilizados em esferas sócias diversas, requerem multiletramentos.

A consciência da importância que a leitura tem e os benefícios trazidos por ela na vida prática devem fazer parte do universo das crianças e adolescentes.

O quadro 4 traz uma ideia ampliada de práticas de letramento incluindo a língua falada, a imagem visual veiculada pelas mídias atuais e rompe com a grande divisa entre o oral e o escrito, fazendo da linguagem oral uma aliada para o letramento. Para uma pessoa obter níveis satisfatórios de letramento necessita conhecer e compreender os diversos gêneros textuais, assunto tratado a seguir.

Quadro 6 - Modos e práticas de letramento

Modos	Práticas de Letramento
Linguagem Falada	Conversação diária, músicas cantadas, contação de histórias, jogos, jogos dramáticos, TV, vídeos, filmes.
Linguagem Escrita	Uso e criação de ambiente impresso, livros, cartazes, letras, guias de programação de TV, revistas, jornais, embalagens de alimentos, textos religiosos, jogos ou embalagens de brinquedos e instruções.
Imagem Visual	Criação e leitura de desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, animação, retrato e imagens móveis, TV, filmes, computação gráfica, ícones, trabalhos de artes e fotos.
Combinação Multimodal	Baseada em tela: TV, computadores, Internet, jogos eletrônicos Baseada em impressão: embalagens de brinquedos, livros, revistas, capas de CD. Modos Críticos Mudando a versão das propagandas de TV, investigando o uso da cor nos livros infantis.

Fonte: Martello (2005, p. 39)

3.2.2 Letramento e gêneros textuais

No meio social, as pessoas convivem com diversas manifestações da linguagem que se expressam em grande parte pelo código escrito na forma de textos, num sistema simbólico que necessita ser decifrado, compreendido. A compreensão dos textos que circulam socialmente requer níveis elevados de letramento. Um dos fatores que contribuem para o letramento é reconhecer que os textos se enquadram em categorias – os gêneros.

Na escola, no processo de construção do conhecimento, o aluno deverá ampliar seus horizontes discursivos, multiplicando suas possibilidades de construção e reelaboração de gêneros textuais mais complexos que se manifestam na interação escolar (na oralidade e na escrita), nas diferentes práticas sociais específicas de distintas áreas do saber (temáticas), com contextos, interlocutores e finalidades variados.

Alguns mais simples, orais, inserem-se em situações concretas de troca social, em esferas íntimas e familiares (gêneros primários, como a conversa, o relato de experiência vivida); outros - complexos, historicamente posteriores e mais ligados ao surgimento da escrita – encontram-se em esferas públicas e institucionais de interação (gêneros secundários, como o debate, o editorial, o romance ou o conto, a exposição científica) (BAKHTIN, 1999).

O ensino de leitura explorando gêneros textuais variados em sala de aula auxiliam os educandos a ampliarem seu nível de letramento. Uma vez que o letramento é voltado para as práticas sociais, este perpassa tanto o discurso oral quanto o discurso escrito, focalizando os usos e funções da leitura e da escrita.

A palavra ‘gêneros’ foi tradicionalmente utilizada pela retórica e pela teoria literária em um sentido estritamente literário para identificar os gêneros clássicos – lírico, épico e o dramático, e os gêneros modernos – romance, conto, novela, entre outros. Os gêneros literários entram em crise a partir do Romantismo.

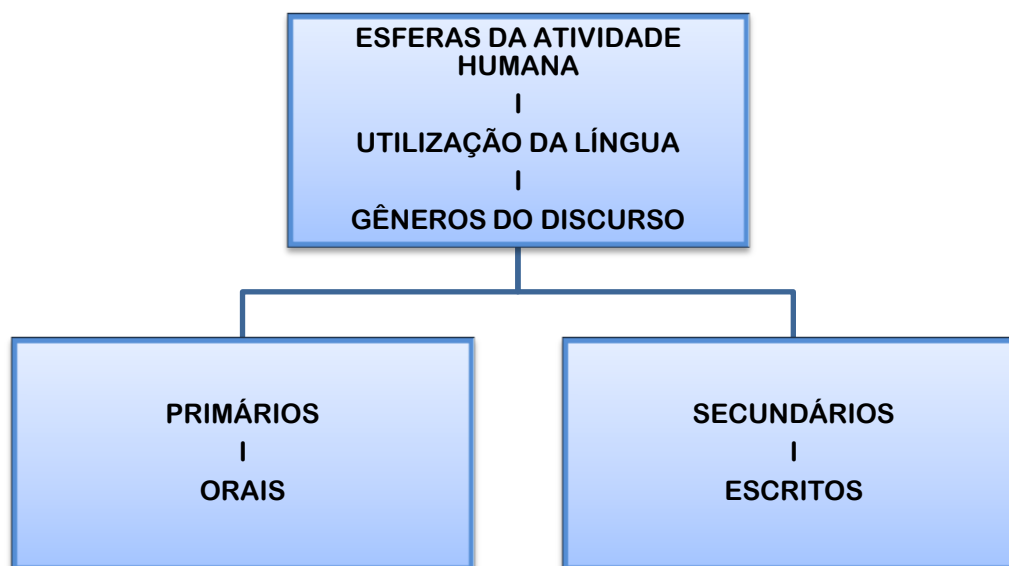
Bakhtin foi o primeiro a utilizar o termo ‘gêneros’ em um sentido mais abrangente, incluindo textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Nas palavras de Bakhtin (1999), todos os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, apresentam características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Tais características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Os Gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002).

Os gêneros do discurso segundo a descrição de Bakhtin (1999) podem ser esquematizados conforme a figura 3.

Segundo Marchuschi (2008), os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Os gêneros são “formas de vida, modos de ser”. Eles retratam a sociedade e seus modos de ser. O conceito de gênero não se limita a “expressões estilísticas e organizacionais” (BAZERMAN, 2006, p. 23). Os textos, por sua vez, são “manifestações verbais mediante a língua” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Já os tipos de textos não possuem esse dinamismo.

Figura 3 - Gêneros do discurso



Fonte: Bakhtin (1999, p. 264)

Gênero textual é definido por Marcuschi (2008) como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Os gêneros não são modelos estanques nem estruturas rígidas, não são superestruturas canônicas, mas também não são amorfos, não são estáticos nem puros, são formas culturais e cognitivas de ação social, são entidades dinâmicas poderosas que: condicionam nossas escolhas, limitam nossa ação escrita e impõem restrições e padronizações. Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se.

Em um contexto de interação verbal, a escolha dos gêneros não se dá de maneira totalmente instintiva, pois considera o conjunto de elementos extra-linguísticos que interferem na escolha e que advém da própria situação comunicativa: o interlocutor, o assunto tratado, o propósito da conversa. Isso determina a escolha do gênero adequada a cada situação (ROJO, 2012).

Bakhtin (1999) e Bronckart (1999) defendiam a concepção de que a comunicação somente seria possível a partir de gêneros textuais, também colocados como gêneros discursivos por Bakhtin (1999). A língua é compreendida, dessa maneira, como um processo social, histórico e cognitivo. Ora, se a comunicação se dá a partir dos gêneros e a língua se estrutura social e historicamente, é possível concluir que os gêneros textuais estão presentes no cotidiano das pessoas, de forma geral.

Os gêneros que atuam em sala de aula, por sua vez, não são apenas uma “repetição ritual de proposições padronizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Se eles costumam estar restritos a isso, deve-se analisar a forma como estão sendo trabalhados nas atividades em sala de aula, uma vez que é de extrema relevância colocar os alunos em contato com o maior número possível de gêneros textuais que existem na sociedade, para incluí-los nos processos de compreensão e transformação desta.

Assim, pode-se falar da pluralidade de gêneros variados que vão das cartas ao texto científico, além de contos, fábulas, notícias, mapas, cartazes, gráficos, e-mails, receitas culinárias, manuais diversos, ofícios, charges etc. A leitura e a escrita dessa variedade de textos exercitam a habilidade cognitiva dos alunos e ampliam a sua capacidade de expressão linguística, ou seja, amplia o seu grau de letramento, na verdade, letramentos.

O contato precoce da criança com os variados gêneros, como contos, fábulas, lendas, notícias de jornal, mesmo ainda não dominando a decodificação do sistema linguístico, constituem-se em eventos de letramento, desde que tais textos sejam discutidos, refletidos e que façam sentido para as crianças.

A análise das práticas de letramento empregando gêneros textuais variados abordados no âmbito escolar destaca-se como de significativa relevância, posto que trabalhar pedagogicamente com a leitura e a escrita, nesta perspectiva, significa reconhecer a variedade de textos que circulam na sociedade e possibilitam as interações sociais, portanto, abre o leque para que os discentes tenham uma participação efetiva e ampla na sociedade.

O letramento não deve ser encarado como redentor para as pessoas, principalmente as minorias excluídas, seja por situação econômica ou por serem diferentes como no caso das pessoas com SD. No entanto, ele é condição necessária, embora não suficiente, para a inserção das pessoas nas práticas sociais que requerem a leitura e auxiliam no empoderamento e na legitimação das pessoas no exercício pleno da cidadania porque instrumentaliza para a compreensão de aspectos da realidade como a busca por direitos, possibilidade de mobilidade social, conscientização de desigualdades, apropriação de saberes diversos.

No capítulo seguinte, o tema apresentado é o letramento de pessoas com SD, tema pouco explorado ainda por pesquisas em nível nacional e internacional.

4 A ESPECIFICIDADE DO LETRAMENTO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Este capítulo tem como foco principal discutir o letramento de pessoas com SD, percorrendo sobre aspectos cognitivos e biológicos relacionados à linguagem, sobre a leitura e o letramento desses sujeitos como fator importante para sua inclusão social.

4.1 ASPECTOS COGNITIVOS E BIOLÓGICOS IMPLICADOS NA LINGUAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21 segundo Beiguelman (1982), foi a primeira anomalia cromossômica detectada na espécie humana, sendo essa descoberta realizada por John Langdon Haydon Down em 1866, sob o nome de idiota mongólica, pela aparência oriental do semblante, produzida pelas pregas epicêntricas e fissuras palpebrais inclinadas para cima recebeu o nome de mongolismo, termo este atualmente impróprio. Sendo confirmada em 1959 por Lejeune, Gautier e Turpin.

A SD ou mongolismo ocorre com frequência próxima de 1:700 (THOMPSON; THOMPSON, 1974) na maioria das populações humanas, sendo consequência de alterações cromossômicas durante a divisão celular que propiciam o aparecimento de uma trissomia do cromossomo de número 21, por isso é também chamada de trissomia 21 ou trissomia simples. Dessa maneira, constitui-se na mais importante das causas pré-natais de deficiência mental (MCQUENN *et al.*, 1986; AKESSON, 1986).

A síndrome de Down, geralmente pode ser diagnosticada ao nascimento ou logo depois por suas características disfórmicas, que variam entre os pacientes mas, apesar disso, produzem um fenótipo distintivo. Hipotomia muscular pode ser a primeira anormalidade observada no recém nascido, peso corporal em torno de 2900 kg, hérnias, apresenta baixa estatura e branquicefalia, pescoço curto, com pele redundante na nuca, a ponte nasal é plana, as orelhas de implantação baixa e tem uma aparência dobrada típica, a boca é aberta, muitas vezes mostrando a língua sulcada e saliente, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma única prega palmar transversa (prega simiesca), os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e segundo dedos, porém a maior causa de preocupação nesta síndrome é a capacidade intelectual inferior. Embora no início da lactância o bebê não pareça ter atraso no desenvolvimento, ele é geralmente óbvio até o final do primeiro ano. O quociente de

inteligência costuma estar entre 25 e 50 quando a criança tem idade suficiente para fazer o teste.

Do ponto de vista psíquico, é caracterizada por retardo intelectual situado normalmente nas faixas de deficiência mental moderada e severa (CORNWELL; BIRCH, 1969; THOMPSON; THOMPSON, 1974). O comprometimento intelectual e de linguagem são as consequências mais deletérias (MUSTACHI, 2000; CHAPMAN; HESKETH, 2001).

Seu padrão de conduta em geral envolve bom humor, responsividade à música e ao ritmo e facilidade nas ligações afetivas. Tais dados são, no entanto, decorrentes de observações esporádicas e empíricas. Clausen (1968) observa a deficiência na estruturação de habilidades sensoriais, motoras e perceptivas, bem como comprometimento nas áreas de reconhecimento estereognóstico (reconhecimento, pelo tato, da forma e da consistência dos objetos; nele interferem simultaneamente a sensibilidade tátil, a sensibilidade às pressões e a sensibilidade profunda muscular, tendinosa e articular) e na cópia e na reprodução de desenhos geométricos. Henderson *et al.* (1985) citam também dificuldades quanto à composição de movimentos, talvez originadas de problemas de estruturação corporal.

As pessoas com SD sofrem influência de fatores ambientais que contribuem para seu desenvolvimento e adaptação social. Com base nesses dados, Cornwell e Birch (1969) constataram grande variabilidade no desempenho intelectual dessa população.

Pimentel (2012) avalia que, apesar de as crianças com SD possuírem alterações fenotípicas semelhantes como aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, mãos e pés pequenos e grossos etc. diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária.

Para Feitosa e Tristão (1998), a linguagem é uma das áreas que se apresenta comprometida em indivíduos com Síndrome de Down, quando comparada ao desenvolvimento de outras áreas, como a cognitiva, social e motora. Algumas características tendem a predispor as crianças com síndrome a dificuldades na fala:

a defasagem cognitiva (CUNNINGHAM, 2008; BUCKLEY, 1992), o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (CAMARGO, 2000; ANDRADE, 2002), as alterações neurológicas (SCHWRTZMAN, 1999; MUSTACCHI, 2000), as alterações do sistema estomatognático (SCHWRTZMAN, 1999), a hipotonia generalizada (LIMONGI *et al.*, 2000), o prejuízo na qualidade da interação mãe-criança nos primeiros anos de vida (ANDRADE, 2002).

A evolução da fala processa-se lentamente e em graus variáveis entre diferentes pessoas com SD. Algumas crianças apresentam uma articulação mais deficiente, pois a

articulação depende dos movimentos da língua, dos lábios e dos maxilares, e isto dificulta a fluência e o ritmo da fala. Esta condição pode trazer consequências no momento da escolarização quando a criança vai aprender a leitura.

Diante das peculiaridades da criança com SD a família passa por momentos de medo, angústia, dificuldade de aceitação, dúvidas de como tratar e educar essa criança. Tais sentimentos são normais diante da nova realidade, o desconhecido, o diferente. Ter uma criança com SD em casa é à primeira vista uma experiência complexa, mas com o tempo os pais vão percebendo que tal complexidade é semelhante à enfrentada na educação de qualquer filho, cada um com seu ritmo, seu modo de ser e seu tempo para desenvolver as habilidades necessárias para conviver no mundo que o rodeia.

A SD é uma ocorrência genética natural e universal, como já foi citado. Não é uma doença e, portanto, as crianças com SD são acima de tudo crianças com diferenças, qualidades, capacidades e dificuldades como qualquer ser humano. Um grande aliado das famílias é o conhecimento. As informações são os grandes diferenciais para superar as dificuldades. Primeiro é preciso que os pais aprendam o que significa a SD, quais as implicações no desenvolvimento físico, mental, psicológico e da linguagem. Buscar as informações relativas à estimulação precoce é um grande auxiliar para melhor adaptação quando chegar a hora do ingresso no ambiente escolar.

O desenvolvimento das capacidades e a conquista da autonomia das pessoas com SD requer um esforço conjunto de políticas públicas de inclusão, aceitação da comunidade, adequação do currículo escolar e esforço familiar.

A legislação garante o direito à educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Ao longo de sua história, a educação especial tem revelado uma tendência terapêutica (preventiva / corretiva), que parece estar sendo substituída, após a promulgação da Lei 9.394/96, por uma tendência cada vez mais pedagógica ou mais especificamente escolar.

Do ponto de vista psicossociológico e pedagógico, na medida em que avançaram os entendimentos sobre os paradigmas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem, o convívio na escola, tanto nas relações interpessoais como na ação cognoscente, vem sendo compreendido e assumido como ingrediente capaz de gerar socialização e conhecimento, não por si só, obviamente, mas inserido no contexto metodológico adequado (HORTA, 1998).

Sendo “a linguagem uma área de dificuldade adicional específica para muitas crianças portadoras de SD” (CHAPMAN, 1997, p. 515), a aquisição da leitura e da escrita também são comprometidas e ocorrem de forma mais lenta e variada de indivíduo para indivíduo, a depender do grau de deficiência cognitiva desses sujeitos. Esse fato implica a necessidade de

uma estimulação maior, um cuidado maior com o processo de alfabetização e também do letramento a fim de auxiliar na integração social e autonomia das pessoas com SD para a inclusão como sujeitos ativos no meio social que valoriza sobremaneira as práticas sociais de leitura e escrita.

Na SD há uma dissociação entre o aprendizado do vocabulário e o do emprego gramatical. Este é menos desenvolvido do que aquele, o que indica uma falta de maturação cerebral, uma vez que crianças normais desenvolvem primeiro o léxico. O distúrbio estaria mais no potencial do aprender a aprender (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Cunningham (2008), nos anos da pré-escola, as limitações no processamento auditivo e na memória são mais visíveis. Isso influencia particularmente o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Aos 3 anos há uma indicação de que a linguagem receptiva (entender o que foi dito) é relativamente mais forte do que a linguagem expressiva (fala).

A linguagem oral, a fala, não nasce com a criança. [...] A aquisição da linguagem parece ser regulada por etapas de maturação neurológica. Assim, a criança, ao falar, não repete apenas o que ouviu, mas elabora com base no que ouviu. [...] Talvez seja importante enfatizar a importância das práticas educativas, já que é na multiplicação de vivências interactivas verbais e não-verbais que se determina a capacidade crescente para a produção e compreensão verbal da criança e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento geral (LEITÃO, 2000, p. 47).

Meyers (1989) estabeleceu uma comparação entre a linguagem de indivíduos com SD e a de outros com desenvolvimento típico e chegou às seguintes conclusões:

- a) Os bebês com SD são mais quietos. O aparecimento das primeiras palavras e a combinação entre elas ocorre mais tarde. Esses bebês parecem explorar menos os sons e frequentemente precisam de ajuda dos adultos para falar.
- b) As crianças com SD têm um desempenho semântico-pragmático mais eficiente do que morfosintático.
- c) As crianças mais velhas podem usar uma sentença gramatical completa em um momento e em outro somente listar palavras. Alguns jovens podem usar sentenças gramaticais com estruturas frasais comuns a crianças de 3 a 4 anos, embora com conteúdo mais sofisticado.
- d) Os sons da fala de indivíduos com SD podem parecer distorcidos e então sua fala pode ser ininteligível.
- e) As primeiras palavras seriam aprendidas, esquecidas e aprendidas novamente.

Quando se trata da fase escolar há estudos recentes que comprovam que o ensino da leitura para pessoas com SD é proveitoso. MacDowall (1990 *apud* CUNINGHAM, 2008, p. 247) destacou as habilidades de leitura e escrita como elementos fundamentais no currículo da escola precursora:

A aula de leitura é muito produtiva: contribui para a fala e para a memória, representa uma oportunidade para ensinar o significado das palavras e das sentenças, além de desenvolver a imaginação. Mesmo que as crianças nunca avancem muito com a leitura, o canal não está fechado para elas. Quando veem palavras escritas, entendem o que são.

Como se pode constatar, o ensino de leitura para pessoas com SD pode gerar bons frutos. O relato de MacDowall é resultado de uma experiência pioneira numa escola pertencente a ela. As pessoas com SD, que não é uma doença, podem superar as dificuldades impostas. No que diz respeito à leitura e ao letramento, podem ter avanços significativos e esse aspecto será tratado a seguir.

4.2 LEITURA E LETRAMENTO NA SD

A habilidade leitora, como em qualquer criança, inicia-se na alfabetização e vai progredindo ao longo da escolarização. Como o desenvolvimento das pessoas com SD é mais lento, a aquisição da leitura e da escrita também ocorrem de forma mais lenta.

O trabalho docente que visa a desenvolver o letramento de alunos com SD requer um conjunto de saberes, como define Tardif (2002), quadro 7.

Os quatro saberes descritos por Tardif são componentes da vida profissional do educador. Atendendo alunos com necessidades educativas especiais como é o caso da síndrome de Down, o saber da formação profissional deve incluir o conhecimento das características físicas, comportamentais, fragilidades e potencialidades dessas pessoas. Na construção de conhecimentos profissionais importa entender como esses alunos aprendem e incorporar na prática pedagógica os estímulos e os manuseios específicos para o Down.

No que diz respeito aos saberes disciplinares, trabalhar com a leitura requer uma formação específica na área. Pensando sobre a da formação do docente que consiga mediar a leitura com compreensão e que prepare os alunos para terem autonomia na escolha de suas leituras, ou seja, que o professor opere efetivamente como agente letrador, é preciso que desenvolva concepções e percepções sobre a leitura como processo amplo, complexo.

Quadro 7 - Classificação dos saberes docentes.

Saber	Definição
<u>Saberes da Formação Profissional</u>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
<u>Saberes Disciplinares</u>	Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<u>Saberes Curriculares</u>	Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
<u>Saberes Experienciais</u>	Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Fonte: Tardif (2002, p. 11)

Os saberes curriculares de formação do docente para atender as pessoas com SD são embasados no “paradigma da inclusão” (SASSAKI, 1997, p. 34) que visa integrar as pessoas com necessidades especiais e busca a melhor forma de ajudá-los a aprender. Isso requer um olhar de reconhecimento de suas diferenças, suas especificidades para integrá-lo no grupo para que ele avance no seu processo de aprendizagem. Para tanto, uma adaptação no currículo se faz necessária para que não se limite a instrumentalizar o professor para desenvolver práticas de socialização para o convívio harmônico entre os demais. As relações interpessoais são importantes para o desenvolvimento do ser humanos, mas paralelo a isso, é preciso que o docente acredite na capacidade de aprendizagem dos estudantes com SD, que eles podem atingir a proficiência na leitura, adquirirem autonomia para escolher as leituras que preferem (o gênero, os temas, o formato) e compreenderem o que leem.

Os saberes experienciais vão sendo sedimentados no decorrer da carreira e trazem segurança para tomar decisões a respeito de como proporcionar situações significativas de aprendizagem. Perceber ritmo adequado, quando avançar ou retroceder nos conteúdos, as expectativas que pode ter sobre esse aluno, vão pouco a pouco sendo desvendadas e vão indicando o caminho a ser seguido para propiciar o letramento a esses estudantes.

Troncoso (2004) cita os aspectos cognitivos de crianças com SD que justificam uma eventual dificuldade na alfabetização dos Downs, assim resumidos: comprometimento dos

mecanismos de atenção e iniciativa; da conduta e sociabilidade; dos processos de memória; os mecanismos de correlações, análise, cálculo e pensamento abstrato e dos processos de linguagem expressiva e receptiva.

Oelwein (1995) expõe as causas das dificuldades para aprender a ler apresentadas por crianças com SD como sendo fracasso ou medo do fracasso, bem como o uso de métodos não adequados às habilidades ou interesses da criança, o que pode fazer com que a alfabetização se torne uma experiência negativa ou desagradável, da qual o aluno tende a fugir.

Além das próprias dificuldades enfrentadas pelas crianças com SD, havia até os anos 1960 e 1970 uma visão de que tais crianças não eram capazes de aprender a ler e a escrever. Gibson (1978, p. 23), após consultar artigos e estudos, ponderou: “A posição ortodoxa é que os indivíduos com síndrome de Down não se beneficiam com muito com o estudo acadêmico, embora algumas desenvolvam habilidades para a leitura e escrita.”

De acordo com Trancoso e Del Cerro (2004), havia peritos em educação especial que argumentavam que era impossível ensinar as pessoas com deficiência mental a ler.

Uma prova de que os sujeitos com SD podem atingir níveis satisfatórios de leitura foi descrita por Cunningham (2008) por meio de relatos de crianças com SD que conseguiam ler em níveis proficientes na década de 1940.

Quadro 8 – Porcentagem de níveis de habilidades de leitura

Leitura	
Lê 10 palavras	65 – 80%
Lê pelo menos três placas comuns	60 – 80%
Lê sentenças simples	55 – 60%
Lê histórias simples no nível de 6 a 7 anos	45 – 50%
Lê livros no nível de 9 a 10 anos	40 – 45%
Lê jornais adultos por interesse e informações (mas não relatos complexos)	30 – 40%

Fonte: Cunningham (2008, p. 250)

A partir dos elementos e percentuais correspondentes, constatamos que, com o passar do tempo, as probabilidades de avanço vêm aumentando.

À medida que cresceu o interesse pelo desenvolvimento educativo e pelo progresso nas habilidades leitoras de pessoas com SD foram sendo feitas pesquisas. Com o resultado positivo das pesquisas, crenças e preconceitos a respeito da capacidade em relação à leitura das pessoas com SD vêm sendo superados.

Isso pode ser verificado em Booth (1992), que realizou uma investigação sobre a opinião de três grupos de pessoas a respeito da leitura e escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem e a resposta foi que um programa de leitura para alunos com dificuldade deve

ser incluído o mais rápido possível, dando prioridade à compreensão, com materiais apropriados, porque assim o exige a dignidade pessoal dos alunos, porque essas práticas aumentam as oportunidades para obter emprego e porque possibilitam uma maior aceitação social.

Estudos de MacDowall (1990) revelaram que, ao contrário do que se possa pensar, as crianças com SD são mais receptivas à leitura do que os outros grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem graves. Isso demonstra que as pessoas com SD merecem atenção especial no que diz respeito ao diagnóstico das capacidades de leitura e aos métodos de ensino da leitura destinados a esses sujeitos.

Os estudos de Buckley e Bird (1993) surpreendem pois apontam que muitas crianças com síndrome de Down mostram capacidade para começar a aprender a ler em uma idade muito anterior à idade escolar. Os autores realizaram uma pesquisa longitudinal acompanhando 15 crianças em idade pré-escolar ensinadas pelos pais em suas casas (*home-teaching*). Das 14 crianças observadas na pesquisa, 6 continuaram a fazer progressos tanto nas habilidades de leitura quanto na linguagem falada após entrarem na escola. Segundo Buckley e Bird (1993) todas elas têm maiores habilidades nestas áreas do que é normalmente esperado para crianças com SD.

Cossu, Rossini e Marshall (1993) investigaram as habilidades fonológicas de 10 crianças italianas com SD que variaram na idade de 8 a 15 anos e que podiam ler aproximadamente no mesmo nível que crianças de 7 anos de idade com desenvolvimento típico.

Em 1993, Elliott empreendeu um projeto de pesquisa longitudinal visando estudar o desenvolvimento da alfabetização de uma amostra representativa de crianças com SD em que todos tiveram acesso à alfabetização. Os principais objetivos deste estudo foram: mapear as competências linguísticas de alfabetização e memória de 24 crianças com síndrome de Down comparando o seu progresso com o de seus colegas com desenvolvimento normal; investigar as inter-relações entre linguagem, alfabetização e as habilidades de memória, e olhar para as estratégias cognitivas que as crianças estão usando para ler. Uma bateria de avaliações padronizadas foi administrada a três grupos de crianças (crianças com SD, os leitores médios e crianças com desenvolvimento típico na mesma faixa etária). A pesquisa revelou que as crianças com SD parecem ter capacidade de leitura avançada com relação às suas outras habilidades cognitivas como de memória, linguagem e habilidade numérica.

Segundo Troncoso e Del Cerro (2004), os jovens com SD hoje, em relação aos de gerações passadas, têm capacidades de leitura que lhes permitem acessar informações escritas

em geral, com isso melhorando suas possibilidades de interação pessoal e suas habilidades sociais.

Cunningham (2008) descreve dois tipos principais de testes normativos para avaliar a os níveis de proficiência na leitura: um de listas de palavras, começando com palavras simples e frequentes, como “e”, “o”, “ir” terminando com palavras complexas e desconhecidas. Tais testes avaliam a aptidão de reconhecer e dizer a palavra. O outro tipo de teste abrange sentenças ou histórias curtas, variando de simples a complexas, usadas para testar o reconhecimento e a pronúncia das palavras, a precisão das sentenças e, de maneira mais importante, a compreensão. Tais testes são instrumentos confiáveis para elucidar questões e desmistificar a inexistência da capacidade de leitura na SD. Cunningham (2008) relata que os testes normativos proporcionaram constatar que as pessoas com SD tinham vocabulários maiores e mais capacidade de leitura do que se esperava para sua idade mental se comparadas com as crianças sem deficiência da mesma idade.

Atualmente tem aumentado a preocupação em proporcionar às pessoas com SD orientações que auxiliem no desenvolvimento da proficiência em leitura. Nesse sentido, como ilustração, pode-se citar a iniciativa da Universidade de York, a qual mantém um programa baseado em evidências projetado para ensinar habilidades de linguagem e leitura para crianças com síndrome de Down.² O programa baseia-se em intervenções que têm se mostrado benéficas para outras crianças com dificuldades de leitura e incorpora os princípios de boas práticas em atividades estruturadas aplicadas em sessões diárias de ensino acelerado para todas as crianças participantes do programa. Os resultados desse programa têm sido satisfatórios.

Considerando alfabetização e letramento como interdependentes, complementares, o professor deve escolher um método de alfabetização que dê conta da tarefa de ensinar a ler e escrever e seja propício ao letramento. Para que este ocorra de forma eficaz, é de fundamental importância a inserção de uma criança na escola, a fim de que ela tenha a oportunidade de vivenciar situações que favoreçam o aprimoramento das aquisições cognitivas, motoras, emocionais e comportamentais adquiridas antes da fase escolar; o aumento do convívio social (saída do grupo familiar); a continuidade de seu amadurecimento emocional, dentre outras questões (ALVES *et al.*, 2008).

Scliar-Cabral (2012) postula que as informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela propriocepção se reforçam mutuamente. Esclarecendo que a

² Disponível em: <<http://www.dseinternational.org/en-gb/resources/teaching/rli/>>. Acesso em: 2013.

propriocepção é a percepção do próprio corpo, sua postura, movimentos, mudanças no equilíbrio, bem como a de suas respectivas sensações de movimento e posições, tão importantes em especial para as crianças com SD. As crianças com SD aprendem melhor com estímulos multissensoriais; assim, o ensino das letras deve ser feito com estímulo visual proporcionado pelas cores e associado a imagens, objetos que tenham as letras ensinadas. Tais imagens e objetos transformam-se em conhecimento e aprendizagem. Martins (1991) ressalta que a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre os leitores, ampliando seus meios expressivos e suas leituras.

Scliar-Cabral (2012) relata que sendo a maior dificuldade para uma criança se alfabetizar o fato de ela perceber a fala como um contínuo, é preciso ajudá-la a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras, essas em sílabas e, o que é mais difícil, separar as consoantes das vogais, conhecendo seus respectivos sons. Essa aprendizagem, que se chama consciência fonológica, só é possível num contexto lúdico, associando cada fonema a um grafema (uma ou duas letras), mostrando que, mudando um fonema por outro (igualmente seu grafema por outro), as palavras mudam de significado.

A alfabetização é um ato individual e conceitual no qual a criança busca um sentido, uma interpretação nas marcas do mundo que a cerca (MENEZES; BESNOSIK, 1992).

Quando introduzida na sociedade letrada pelo “processo de alfabetização, a criança não está só criando, formando conceitos, mas também categorias conceituais para perceber a realidade e ordenar o mundo que a rodeia” (MILLS, 2003, p. 240).

Mas a codificação da escrita e a decodificação da leitura não devem ser processos repetitivos e mecânicos, como vêm sendo conduzidos por muitos professores alfabetizadores, como ilustra a figura 4.

O conteúdo do que é ensinado deve ser contextualizado, deve estar de acordo com a realidade social das crianças e com a sua maturidade. O problema está na descontextualização das palavras, que fica clara quando nos lembramos das frases que eram repetidas até a exaustão, como “O bebê baba” e “vovô viu a uva” entre tantas outras que não fazem parte das práticas sociais. Tais práticas são reducionistas por privilegiarem exercícios de discriminação perceptiva e reprodução passiva das letras, sílabas e palavras, sem que o aluno tenha consciência das possibilidades de uso da língua na realidade social. De acordo com Leite (2008, p. 23), “a linguagem só ganha sentido, assume valores e é reconhecida por meio das práticas sociais”.

Figura 4 - Tira: Mafalda na escola



Fonte: Quino (2010, p. 124)

As frases e textos utilizados nas aulas de alfabetização devem incluir situações existenciais e elementos da cultura e da natureza e a relação estabelecida entre elas, que são parte da identidade dos alunos. Para que a alfabetização contribua com a construção da identidade deve estar

estritamente articulada às comunidades [...], ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Assim não se pode dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças [...] estão inseridas (BRASIL, 2012, p. 9).

O uso de variadas estratégias e práticas pedagógicas é um caminho bastante positivo para o ensino da leitura. Um elemento presente na vida das crianças é a brincadeira. O brincar faz parte do universo infantil, é a atividade própria da criança. Psicólogos, educadores e

estudiosos são unânimes no reconhecimento do ato de brincar como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Isso porque as atividades lúdicas oportunizam a socialização, o desenvolvimento da criatividade, da cooperação, promovem atividades físicas e auxiliam no desenvolvimento cognitivo.

Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem (KISHIMOTO, 1999).

A aprendizagem de forma lúdica é muito prazerosa e interessante. As crianças com SD têm dificuldade de manterem sua concentração por longos períodos, mas com jogos aprendem brincando e nem percebem o tempo passar. Assim, jogos envolvendo a linguagem podem ser incluídos no processo de alfabetização como recurso atraente que desperta o desejo e o prazer de aprender, incentivando os alunos a participarem com entusiasmo do processo de construção da leitura.

Para Debyser (1991) e Vever (1991), os “jogos de linguagem”, tão frequentes nas mais variadas culturas, permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora.

Nas aulas de leitura, os jogos podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (LEAL *et al.*, 2009).

Leal, Albuquerque e Leite (2005) classificaram os jogos utilizados no processo de alfabetização em três grandes blocos:

1. os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita;
2. os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas;
3. os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Os jogos devidamente planejados com objetivos bem determinados relativos à aquisição da leitura são grandes aliados para a alfabetização e também para o letramento, pois

com o jogo a criança resolve problemas, incrementa o pensamento abstrato, processos importantes para a leitura, além de treinar a base alfabética.

As atividades de leitura destinadas à pessoa com SD devem ter sua complexidade aumentada à medida que a criança progride. O professor inicia com as mais fáceis e, à medida que a criança consegue executá-las, apresenta as mais complexas. O importante é não subestimar nem superestimar as capacidades da criança com SD; assim, o professor deve permear sua prática de sensibilidade e bom senso valorizando as conquistas e dosando as atividades para garantir os avanços. Ter expectativas adequadas é dar oportunidades para a aprendizagem, desvinculando-se de prazos e respeitando o tempo de cada criança.

Street (1995) afirma que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (*personhood*). Isso significa segundo ele que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Nesse sentido, as pessoas com SD são vistas pela sociedade com imagens preconcebidas de que possuem limitações e que há certas habilidades que não conseguirão adquirir, como é o caso de níveis mais elevados de letramento.

A síndrome de Down traz características que vão acompanhar a pessoa no decorrer de sua vida, pois não se pode mudar a sua condição genética. A aparência física é uma característica visível que gera a primeira impressão e a deficiência intelectual não é visível, mas conhecida do público.

De acordo com Street (2007), diferentes concepções culturais são invocadas em diferentes contextos a respeito da natureza e das potencialidades da pessoa. No caso específico das pessoas com SD a falta de informação e orientação a respeito da síndrome faz com que as pessoas vejam esses indivíduos como menos capazes. No entanto, como qualquer outra, a criança com SD nasce com um potencial, que vai se desenvolvendo de acordo com as oportunidades que lhe forem apresentadas. Sendo assim, oportunidades de acesso à leitura de variados gêneros aliadas a práticas adequadas ao desenvolvimento dos alunos com SD podem trazer resultados satisfatórios em relação ao letramento.

Um método de leitura que atenda às peculiaridades das crianças com SD pode ser bem produtivo e exitoso se:

- a) ajusta-se às capacidades cognitivas da criança com SD.
- b) tem em conta as características de cada criança.

- c) estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo posterior: o exercício da memória a curto e a longo prazo, a autonomia pessoal na aquisição de conceitos e a capacidade de correlação.
- d) facilita o desenvolvimento da linguagem expressiva (TRONCOSO; DEL CERRO, 2004).

A memória sem dúvida é um elemento de extrema importância para a aprendizagem do ser humano e, portanto, aliada na construção do conhecimento fornecido pela escola e conseqüentemente para o desenvolvimento da leitura.

Escamilla (1998) esclarece que dificilmente a criança com SD esquece o que aprende bem e descreve que sua memória pode acompanhar a seguinte classificação: sensorial, em que reconhece imagens correspondentes a cada um dos sentidos, como por exemplo, uma pessoa com memória visual, recorda o que vê; mecânica, em que a repetição de uma sequência de imagens sem correlação; e a memória lógica intelectual, que intervém na capacidade de armazenar e reproduzir os conhecimentos adquiridos anteriormente e implica a compreensão dos significados das coisas e sua relação mútua.

Segundo Mills (1993), a memória é uma habilidade que pode ser plenamente desenvolvida nos *downs*, que dificilmente esquecem o que realmente aprendem e compreendem. Para esta autora, apesar da função mental ser diminuída na SD, além da memória, a maioria dos afetados tem habilidade suficiente para abstrair conceitos perceptivos, como forma, cor, tamanho e posição.

Escamilla (1998) postula que a memória visual desenvolve-se mais rápido que a auditiva devido à maior quantidade de estímulos. Uma aprendizagem progressiva facilita o desenvolvimento da memória sequencial, tanto auditiva como visual, tátil e cinestésica. Por essa especificidade, para auxiliar a memória de crianças com SD, Alton (2008) sugere reforçar instruções faladas com instruções impressas, usando também imagens, diagramas, símbolos e material concreto.

Mills (1999) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir de interesses do aluno e do contato com diversos tipos de materiais escritos.

É preciso, portanto, uma adaptação do currículo para atender às necessidades dos alunos com SD. Como já foi mencionado, o processo de leitura inicia-se na alfabetização e, portanto, esta deve ser muito bem orientada para surtir o efeito desejado e encaminhar o aluno para atingir a proficiência na leitura. Um processo de alfabetização eficaz é descrito por Ferreira (2002, p. 34):

Alfabetiza-se melhor quando se permite interpretação e produção de uma diversidade de textos; quando se estimulam os diversos tipos de interações com a língua escrita; quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculados à escrita; quando se reconhece a diversidade de problemas enfrentados para produzir uma mensagem escrita; quando se criam espaços para que sejam assumidas as diversas possibilidades enunciativas do texto e, finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre a palavra escrita e a intenção de seu significado.

Troncoso e Del Cerro (2004) contrapõem a visão de leitura como atividade funcional, ampliando sua utilidade como atividade de lazer, a leitura pelo prazer de ler, o uso da leitura como aprendizagem, a leitura como meio de estudo e finalmente, como meio de alcançar um maior grau de autonomia pessoal.

Sendo a leitura “um modo de receber significados e informações é na direção desses valores e objetivos que se devem incrementar as capacidades da criança” (BIBAS; VALENTE, 2009, p. 3). Assim sendo, a despeito das dificuldades, a escola deve escolher um método de ensino de leitura que se adapte às necessidades desse público tão especial respeitando as peculiaridades desses sujeitos, além da síndrome que possuem, como sua idade mental, suas potencialidades, interesses.

Para que o aprendizado ocorra de maneira harmônica, é importante que a criança seja estimulada através do trabalho integrado da família e da escola e que tenha seus progressos reforçados com palavras de incentivo a cada passo conquistado.

Proporcionar o letramento para pessoas com SD é legitimar um direito de inserção desses sujeitos nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

O ideal é que o letramento seja iniciado no lar pela família com estimulação multissensorial (livros coloridos, canções, gravuras de livros, ilustrações que representem histórias). Isso porque, quanto mais cedo a pessoa com SD for estimulado, mais facilidade terá ao iniciar o processo de aprendizagem da leitura, uma vez que a defasagem motora, intelectual e de linguagem vai sendo superada à medida que a criança recebe a estimulação adequada.

A exposição das crianças a materiais escritos desde muito pequenas contribui para que quando entrarem na escola já tenham familiaridade com a leitura e seja mais fácil desenvolver a habilidade de ler com compreensão. O contato precoce com a leitura recebe a denominação de letramento emergente. O letramento emergente é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita, adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional (SULZBY; TEALE, 1991).

Williams (2004) explica que o letramento emergente seria um termo comumente usado para representar o encontro inicial de crianças com a leitura e a escrita.

O termo letramento emergente é usado para expressar a ideia de que a aquisição da leitura é melhor compreendida como um *continuum* desenvolvimental, com suas origens no início da infância e estendendo-se até o início da escolarização formal, pressupondo uma aquisição gradual de múltiplos conhecimentos e habilidades de pré-leitura e pré-escrita, importantes para que a aquisição das habilidades formais de leitura ocorra de forma bem-sucedida (SULZBY; TEALE, 1991; KOPPENHAVER *et al.*, 1991). Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998) criaram uma escala de Letramento Emergente com os seguintes elementos: o interesse dos alunos por livros, interesse durante leitura de histórias, participação ativa durante a leitura, conhecimento sobre o manuseio do livro, orientação na leitura, conceitos relativos à escrita, relação entre palavra falada e palavra escrita, reconhecimento de palavras do cotidiano, reconhecimento do próprio nome, leitura de faz de conta, traçado e concepção da escrita. Vale salientar que o letramento emergente é de suma importância para as crianças com SD e deveria acontecer na família, a fim de trazer benefícios para a escolarização.

Sabemos das dificuldades das famílias em proporcionar eventos de letramento, especialmente as de baixa renda, considerando as prioridades do sustento da família e o alto preço dos livros no Brasil. Aliado a isso também concorre para não haver o letramento familiar o fato de muitos pais terem graus de letramento mínimo ou nenhum. Também o desconhecimento dos pais das peculiaridades da SD e de como incorporar livros e materiais escritos na vida da criança tornam o espaço escolar a única agência de letramento para muitas das crianças com SD.

Sendo assim, a escola fica com uma responsabilidade imensa de criar situações que favoreçam a construção da leitura, ampliar o repertório de práticas de interação com leitura e escrita dos alunos com textos de variados gêneros. O letramento pode e deve ser iniciado paralelamente ao processo de alfabetização. O alfabetizador pode incluir eventos e práticas de letramento no cotidiano dos alfabetizados. A variedade e a riqueza das práticas de letramento cuidadosamente elaboradas e efetivadas na sala de aula auxiliarão os alunos a conquistar níveis cada vez mais elevados de letramento.

Considerando o desenvolvimento diferenciado das crianças com SD, os professores devem assumir uma postura diferenciada no processo de inserção desses alunos no mundo da leitura. Quando a criança ainda não está totalmente alfabetizada, o professor deve ler textos selecionados de acordo com o interesse, a maturidade, a capacidade interpretativa desses alunos especiais. Claro que a seleção dos textos requer um planejamento prévio e o

conhecimento das capacidades dos alunos. A percepção do professor em captar os sinais enviados pelos pequenos em relação à compreensão do texto, ao entusiasmo diante do enredo, são importantes para a escolha de futuros textos.

A Literatura destinada aos pequeninos sempre encantou gerações e continua exercendo fascínio e constitui grande aliada na formação de leitores.

Os gêneros trabalhados também precisam ser adequados à idade mental das crianças com SD. Os gêneros narrativos destinados à infância mais comuns e que agradam há muitas gerações são os contos, especialmente o conto maravilhoso/ de fada, conto popular, a fábula, a lenda.

Os contos de fada constituem um gênero familiar para as crianças, pois são textos reproduzidos em diferentes mídias, mais frequentemente na TV veículo que quase todas as famílias possuem. Grande parte das narrativas, ou pelo menos as mais complexas, apresentam enunciados estruturados em uma sequência canônica, em que quatro fases são compreendidas: manipulação, competência, performance e sanção. O gênero conto de fada encaixa-se nesta estrutura tradicional de narrativa construída a partir da articulação de quatro fases segundo Bertrand (2003):

Quadro 9 - Elementos da narrativa dos contos de fada

Manipulação	Competência	“Performance”	Sanção
O manipulador age sobre o manipulado com o objetivo de persuadi-lo a querer e/ou dever fazer algo.	O sujeito adquire um saber e/ou poder fazer para realizar a transformação da narrativa.	Consiste na transformação de um estado a outro, podendo, assim, o sujeito passar de um estado de disjunção com o objeto desejado para um estado de conjunção com ele.	A realização da performance é reconhecida o sujeito é premiado ou punido.

Fonte: Adaptado de Bertrand (2003)

Propp (1983) observou que algumas situações se repetem em quase todos os contos. Vejam algumas delas: 1) o herói se distancia do lar; 2) o herói adentra o bosque ou a floresta; 3) o herói cai numa armadilha; 4) há luta entre herói e vilão; 5) o herói vence o vilão ou 6) o herói é vencido pelo vilão; 7) o herói volta para casa; 8) o vilão é punido e 9) o herói se casa.

A introdução de contos de fada no cotidiano da sala de aula ajuda a criar o hábito e o gosto pela leitura, estimula a imaginação e a criatividade. O elemento mágico dos contos abstrai a criança da realidade circundante e ela cria um mundo fictício que diverte e encanta.

Oliveira (2006) considera o Maravilhoso todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento da dicotomia espaço/tempo ou realizadas em local vago ou indeterminado na terra. Tais fenômenos não obedecem às leis que regem o planeta. O Maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Pelo fato de levar a criança a um mundo de sonhos, até os sete anos “o elemento maravilhoso exerce um grande fascínio sobre a criança” (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Ler compromete o leitor ao nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da afetividade, é metamorfosear um código em sentido, é o assumir do simbolismo da linguagem (FARIA FILHO, 1998).

O enredo dos contos de fada “descreve estados internos da mente infantil por meio de imagens e de ações” (AGUIAR, 2001, p. 48).

Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter (BETTELHEIM, 2007).

A fábula também é um gênero popular, de fácil compreensão e traz valores morais importantes para a criança. Por serem textos curtos e de vocabulário fácil, a leitura flui e é agradável, auxiliando no processo de letramento.

Os textos e livros eleitos, além de conteúdos interessantes, devem conter imagens, já que as crianças com SD captam melhor a mensagem que combina a linguagem verbal e a visual, para que elas possam memorizar o que aprenderam ou vivenciaram, já que o que é somente ouvido pode ser esquecido. Isso se comprova em Bettelheim (2007) que chama a atenção para o fato de que predomina na mente infantil uma forma de pensar imagética. Nesse sentido, as ilustrações têm papel fundamental no livro infantil, a linguagem visual complementa o conteúdo da história, produzindo sentidos. Camargo (1995) elenca oito funções da ilustração:

1. Pontuar o texto, marcando o início, as pausas e o fim;
2. Sugerir simbolicamente uma ideia não dita;
3. Narrar uma ação;
4. Expressar emoções;
5. Descrever objetos, cenários e personagens;
6. Funcionar como um jogo-brinquedo;
7. Chamar a atenção para a maneira como foi esteticamente realizada, salientando a sobreposição de pinceladas, o gesto, a mancha, a transparência;
8. Falar de si mesma, quando, por exemplo, apresenta uma seta que indica para onde

vai a personagem ou faz com que ela rompa o quadro em que está inserida, espie atrás dele, apareça ilustrando a cena etc.

Após a leitura os alunos devem ser questionados sobre aspectos do texto como o tema, os personagens, o espaço, as lições que o texto apresenta. Essa ação constitui a avaliação do nível de compreensão dos textos e serve para o professor planejar o futuro avançando ou retrocedendo de acordo com os progressos dos alunos.

O foco é o leitor, o aluno, ele é o senhor de sua aprendizagem, de seu caminho na descoberta do mundo da leitura.

O professor pode adotar como estratégia levar diferentes tipos de textos como anúncios publicados em revistas, listas de compras, poemas, piadas etc. e pedir que os alunos leiam um a um, de modo a empregar estratégias diferentes de leitura condizentes com o gênero de cada texto. O professor pode falar sobre as diferentes funções da leitura como resolver questões práticas, informar-se sobre um assunto de seu interesse, entrar em uma outra realidade, divertir-se, entre outras funções. Também deve propor uma reflexão sobre as diferentes formas de ler um texto. Os poemas, por exemplo, são lidos verso a verso, com entonação destacando as rimas. Já nas receitas, identificamos um ingrediente por vez, e nas notícias a informação vem dividida em parágrafos após a manchete do título.

Nos antigos modelos educacionais, o foco do ato de ler e interpretar estava exclusivamente no autor, de maneira que a compreensão por parte do leitor não era tratada com a devida importância. Mais tarde, o foco passou a ser o instrumento de comunicação, tornando o domínio da gramática imprescindível nas salas de aula. Hoje, sabemos que o leitor merece maior atenção e que, por isso, o planejamento das atividades que avaliam a compreensão deve ser bem mais cauteloso. O professor deve elaborar perguntas que contemplam o chamado “dito” (em que a resposta está explícita no texto), o “suposto” (inferências a partir das informações contidas no texto) e o “pressuposto” (respostas que se baseiam na leitura, na inferência e nas experiências do leitor).

Segundo Buckley (1986), Oelwein (1988), Troncoso e Del Cerro (1991), Navarro e Candel (1992) e Troncoso *et al.* (1997) os resultados advindos de programas de leitura idealizados para as pessoas com SD foram:

- a) As crianças com SD de 3 a 5 anos têm capacidade para reconhecer palavras de uma forma global e leem-nas, percebendo-as como um todo e compreendendo seu significado.
- b) As crianças pequenas com SD demonstram grande interesse e têm satisfação com a aprendizagem perceptiva das palavras escritas.

- c) Algumas crianças com SD, com idades mentais compreendidas entre os 4 e 5 anos, leem a um nível que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do ensino básico.
- d) Há alunos com SD com quociente de inteligência compreendidos entre 40 e 50 que leem com compreensão a um nível de 2º ao 5º ano do ensino básico.
- e) Há crianças e jovens com SD que utilizam habitualmente as suas capacidades de leitura e de escrita para se entreter, comunicar, receber informações e aprender.
- f) As idades de leitura que muitas crianças e jovens com SD alcançaram estão acima das suas idades mentais em dois ou mais anos. As idades linguísticas são mais baixas do que as idades mentais.
- g) Alguns alunos com SD com idades cronológicas de 7 a 9 anos, que iniciaram a aprendizagem da leitura em idades precoces, adquiriram um nível de leitura semelhante à dos seus companheiros de turma sem SD durante o ensino básico.
- h) Há uma grande variedade interindividual entre os níveis de leitura alcançados pelos alunos com SD. Não existem dados conclusivos que demonstrem quais são as variáveis que influenciam favoravelmente essa progressão. Parece que a idade mental do aluno, o tempo que o professor lhe dedica, a continuidade do programa, o estilo da escola e o apoio familiar são cinco variáveis que tem uma direta repercussão na aprendizagem e nos progressos.

Muito já se estudou a respeito da SD nos aspectos clínicos e de desenvolvimento físico e cognitivo. No entanto, sobre o letramento os estudos são incipientes estudos. Portanto, tendo em vista todos os tópicos discutidos, o trabalho aqui desenvolvido contribuirá nessa área específica de estudo para analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar

Diante do exposto, ressalta-se que as pessoas com SD não devem ser rotuladas, visto que a síndrome não é uma doença e que a aprendizagem da leitura se dá em níveis diferenciados de acordo com o grau de severidade da síndrome. Paciência e atividades dinâmicas e motivadoras, evitando a repetição cansativa de recitação, podem levar ao sucesso e à proficiência na leitura.

É importante lembrar que o ato de letrar especialmente pessoas tão especiais como as crianças com SD é uma tarefa que exige do professor determinação, conhecimento, paciência, perseverança muita didática e sensibilidade, pois tem também o objetivo de estimular o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do aluno, garantindo-lhe o direito de voz e ampliando seus recursos para a reflexão.

Afinal, ensinar um ser a pensar, questionar, a deduzir e a formar conceitos e opiniões não é apenas ensinar a decodificar as letras que compõem as palavras e se desdobram em frases que se multiplicam e resultam em textos. É muito mais do que isso. Aprender sem entender não leva a pensar, a questionar, a exercer o poder que cada um tem para poder viver em harmonia e sincronismo com a sociedade grafocêntrica atual.

No capítulo seguinte, apresentaremos o estudo experimental desenvolvido.

5 O ESTUDO

Neste capítulo será apresentada a pesquisa experimental desenvolvida. Inicialmente, apresentamos a natureza do estudo – pesquisa qualitativa e os objetivos. Em seguida, descrevemos os participantes, os instrumentos para coleta de dados (questionários semiestruturados), depois é feita a apresentação e discussão dos resultados retomando as hipóteses e as considerações gerais.

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO E OBJETIVOS

Sendo o trabalho científico um conjunto de procedimentos de estudo, pesquisa e reflexão que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que lhe são propostos, o método de pesquisa que mais se enquadra neste estudo é o de natureza qualitativa.

O problema que motivou esta pesquisa foi investigar de que maneira o meio escolar e familiar influenciam no processo de letramento de crianças com Síndrome de Down.

Trata-se de um estudo qualitativo de corte transversal. Estudos transversais ou de corte transversal são estudos que visualizam a situação de uma população em um determinado momento, como instantâneos da realidade (ROU-QUAYROL; ALMEIDA, 2006). Como o estudo transversal a pesquisa transversal descreve os indivíduos de uma população com relação às suas características pessoais e suas histórias de exposição a fatores causais foram coletados dados de um determinado aspecto (letramento) de uma população de indivíduos-típicos (alunos com SD) num momento dado do tempo (outubro de 2013).

Tendo em conta a importância do letramento para os indivíduos com SD e considerando a lacuna de investigações sobre o tema em foco, questões surgiram para as quais buscamos respostas com o desenvolvimento desta tese:

- Qual a participação dos membros do contexto familiar (em especial as mães) das pessoas com SD na promoção de ações que beneficiem o processo de letramento desses sujeitos?
- Qual é a participação da escola no estabelecimento da habilidade em leitura, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento?

No intuito de responder às questões acima, este trabalho estabelece como seu objetivo geral analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação das mães e do contexto educacional.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Constatar os níveis de participação das mães dos alunos com SD na promoção do letramento desses sujeitos, pela promoção de ações que beneficiem o processo de letramento.
- Verificar os níveis de participação da escola no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino escolar, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento.

A pesquisa aqui apresentada obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS sob o protocolo de número 11336912.1.0000.5336.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são 4 educadoras, sendo 3 professores e 1 orientadora educacional, 5 mães de crianças e adolescentes com SD. Inicialmente foi projetado que os questionários destinados à família seriam aplicados para os pais ou responsáveis no sentido de coletar dados na família, ou seja, com o pai ou a mãe ou outro responsável. Como os pais trabalham em horário integral, o contato foi com as mães que concordaram em participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e responderam ao questionário.

Também participaram da pesquisa 5 alunos com SD, alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com sede em Vitória da Conquista, na Bahia.

As crianças e adolescentes têm idades cronológicas variadas entre 8 e 14 anos, duas do sexo feminino e três do sexo masculino, encontram-se alfabetizados ou semi-alfabetizados e frequentam a APAE.

Apresentamos os critérios para a inclusão dos filhos e mães na formação dos grupos.

Em relação às **mães**, foram estabelecidos os seguintes critérios de **inclusão**:

1. serem alfabetizados ou semialfabetizados.
2. serem falantes monolíngues do português brasileiro.
3. terem concordado em participar da pesquisa por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

Para a seleção das **crianças e adolescentes** com SD, foram estabelecidos os seguintes critérios de **exclusão**:

1. apresentarem perda auditiva neurossensorial ou mista não corrigida (relatada pelos pais ou responsáveis);

2. apresentarem alteração visual não corrigida (relatada pelos pais);
3. terem diagnosticada a presença de comorbidades associadas do tipo:
 - comprometimentos neurológicos, além dos causados pela própria SD;
 - alterações emocionais que podem prejudicar o desempenho da criança diagnosticadas por psicólogo(a) ou psiquiatra, ou observadas pelo(a) fonoaudiólogo(a) ou professor(a) da criança;
 - diagnóstico de autismo ou psicose associados à SD.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o TCLE (Apêndice B - pais) e (Apêndice D - educadores). As professoras e a orientadora educacional assinaram o termo concordando em responder ao questionário e dando seu consentimento para que algumas das aulas fossem assistidas pela pesquisadora.

As mães dos cinco alunos com SD assinaram o termo de assentimento (Apêndice A) para os menores de 18 anos. Não havia alunos com idade superior a 18 anos, portanto, só as mães assinaram concordando em participar da pesquisa e permitindo que seus filhos também participassem.

• **Professoras**

Como forma de identificação, adotamos para as professoras os símbolos P1, P2 e P3 para preservar a identidade das participantes da pesquisa. Esclarecemos que P1 é professora de D1; P2 leciona para D2 e D3 e P3, para D4 e D5.

Das professoras que participaram da pesquisa somente P1 atua há vários anos na função de professora de crianças com SD. P2 é a menos experiente, pois trabalha há menos de um ano na função de professora de alunos com SD e P3, há um ano.

• **Orientadora Educacional**

A orientadora educacional possui Graduação em Pedagogia (modalidade EAD). Possui formação específica na área de SD – Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Também possui em seu currículo cursos de atualização e seminários com um pediatra e especialista em SD profissional que é uma referência na área no Brasil.

• **Mães**

Participaram da pesquisa cinco mães de 5 alunos com Síndrome de Down. Para identificá-las usaremos as expressões M1, M2, M3, M4 e M5. Das cinco mães participantes da pesquisa, três são semi-alfabetizadas (Mãe 1, Mãe 2 e Mãe 3); uma possui Ensino Médio

completo (Mãe 4) e a Mãe 5 possui nível superior com Pós graduação em Letras área de concentração Literatura. M1 é mãe do D1, M2, do D2 e assim por diante.

- **Crianças/Adolescentes**

Cinco alunos da APAE participaram da pesquisa. Três alunos residem na zona rural do município de Vitória da Conquista e pertencem a famílias de baixa renda tendo como base de sustento o benefício do INSS recebido pelo aluno e a bolsa-família. Dois alunos residem na zona urbana e são de classe média. A idade dos participantes encontra-se entre 8 e 14 anos.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória da Conquista (APAE).

Fundada em 1º de março de 1977, a APAE de Vitória da Conquista (BA) foi inaugurada no dia 22 de março de 1977, tendo sido a primeira instituição oficial na área de Educação Especial no município.

A APAE de Vitória da Conquista é uma escola-clínica com atendimento multidisciplinar. A filosofia de trabalho está embasada na filosofia do Movimento Apaeano, no entendimento de que o processo educacional é parte fundamental e determinante na formação do cidadão. Desta forma, acredita que o desenvolvimento do educando como um todo se dá associado à prática educativa no momento em que são permitidas aos alunos mudanças significativas nas suas ações, as quais verificam-se na conquista da independência e da autonomia, por meio da utilização de suas habilidades e competências.

Como todas as APAES do Brasil, a APAE conquistense também é filiada à Federação Nacional das APAES e à Federação das APAES do seu Estado, a Bahia. Tem como missão:

Promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da Pessoa com Deficiência e à construção de uma sociedade mais justa e solidária (APAE, 2011, p. 6).

5.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta seção apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos pais e educadores. Os pais responderam a um questionário (Apêndice E), com questões envolvendo aspectos

socioeconômicos, relativos à saúde e a hábitos de leitura das crianças e adolescentes. O questionário destinado aos pais foi entregue pessoalmente nas suas residências, para maior comodidade, e recolhido pela pesquisadora.

Os educadores que atuam na educação das crianças e dos adolescentes sujeitos da pesquisa (professoras e coordenadora) também responderam a um questionário (Apêndice F), o qual inclui questões sobre práticas pedagógicas de leitura. O instrumento foi aplicado na sede da APAE.

Foi feita a visita à instituição APAE para o contato com os educadores e pais para a proposta do estudo. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos educadores, pelos pais das crianças e adolescentes, foram coletados os dados por meio do questionário e de observações de aulas e análise do material empregado nas aulas de leitura.

A observação das aulas foi realizada em outubro. As aulas de leitura foram observadas três vezes por semana durante duas semanas. O registro das observações foi feito por meio de gravação e posterior transcrição. Foram observadas as práticas de leitura: os textos escolhidos para o trabalho, a abordagem feita com os textos, a sequência didática para verificar a compreensão dos textos, os gêneros textuais utilizados, as estratégias de leitura (antecipação, inferência e verificação) demonstradas pelos alunos.

As interações dos alunos em sala de aula com colegas e professoras foram analisadas à luz dos dados obtidos junto a cada família, relacionados aos hábitos de leitura e escrita familiares e dos alunos, além dos demais aspectos levantados pelos questionários aplicados a pais e professoras, bem como à orientadora educacional.

A partir da aplicação dos questionários sobre os dados dos participantes familiares foram analisadas as condições culturais da família; materiais escritos disponíveis na família; hábitos de leitura da família e nível de letramento da família. Com relação aos dados do questionário para os educadores a análise foi realizada verificando as condições de formação dos professores e sua prática docente em relação ao letramento e os dados referentes aos alunos coletados nos questionários para a família e educadores foram analisados considerando a leitura e compreensão dos textos.

5.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados coletados pela pesquisa. É feita uma descrição do campo empírico da investigação – a escola clínica APAE de Vitória da

Conquista – BA. São discutidos os dados coletados por meio dos questionários aplicados junto à família e educadores e a observação feita nas aulas.

As mães responderam a questões sobre a gestação, o desenvolvimento motor e da linguagem e hábitos de leitura no ambiente doméstico. Pelas respostas dadas, há momentos de leitura com familiares com compreensão do que é lido.

As professoras responderam questões a respeito da formação acadêmica, e dados sobre as práticas de leitura dos alunos com SD. Ficou claro pelas respostas que elas apresentam variados gêneros para a leitura e compreensão dos alunos e os alunos com SD compreendem textos adequados a seu nível de desenvolvimento.

A orientadora educacional respondeu ao questionário e destacou também que são trabalhados variados gêneros textuais (filmes, propagandas, histórias em quadrinhos, músicas e obra de arte).

5.5.1 Discussão dos dados dos questionários

• Dados referentes aos questionários das mães

As mães responderam ao questionário sobre o desenvolvimento geral da criança, dados da gestação e hábitos de leitura das crianças. Quatro mães afirmaram que a gravidez transcorreu sem intercorrências com o parto ocorrendo a termo, apenas a Mãe1 relatou que sofreu perda de líquido e de sangue e que o parto foi prematuro (36 semanas). Quanto à evolução neuropsicomotora as cinco mães afirmaram que os filhos caminharam com idade entre 1 ano e dois anos. Sobre o desenvolvimento da fala, quatro relataram que os filhos começaram a falar as primeiras palavras entre 1 e dois anos e a M1 informou que isso ocorreu aos 6 anos.

Das cinco mães, a Mãe1 não possui livros em casa e não lê para o filho; isso se dá pelo fato de ser semialfabetizada. O pai também está na mesma condição de semialfabetizado, exerce a profissão de pedreiro e encontrava-se desempregado no momento da pesquisa, portanto, a família estava sobrevivendo apenas com o benefício concedido pelo INSS à criança Down e a bolsa família.

As mães M2 de D2 e M3 de D3 também são semialfabetizadas e seus maridos também. D2 possui um irmão mais velho que tem desenvolvimento cognitivo típico e frequenta a série condizente com a idade cronológica. D4 não possui irmãos e D5 possui duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova, que leem para o irmão, atividade que também é

feita pela mãe. O pai é caminhoneiro e não lê para o filho, nem com ele. Como se pode notar, D5 possui o apoio e ajuda familiar para que desenvolva níveis mais elevados de letramento.

A respeito da compreensão da leitura, apenas a M1 afirmou que o filho não compreende, as outras quatro afirmaram que os filhos compreendem o que é lido para eles. M4 e M5 afirmaram que os filhos, além de compreenderem, recontam a história e relembram personagens e falas.

O gênero de leitura favorito apontado pelas mães de quatro participantes é o conto de fadas, apenas o aluno mais velho (com idade cronológica de 14 anos) prefere o gênero aventura. Os contos tradicionais e populares que tradicionalmente chamamos de contos de fadas constituem um tipo de narrativa com características muito específicas como já foi citado anteriormente. São narrativas que agradam crianças de várias idades e também as crianças com SD participantes da pesquisa.

A prática de contação de histórias para crianças é ancestral e um hábito do contexto familiar. Platão descreveu que as mulheres mais velhas contavam às suas crianças histórias simbólicas – *mythoi*. Desde então, os contos de fada estão vinculados à educação de crianças (VON FRANZ, 1990). Uma boa história sempre desperta o interesse das crianças. Ela entra na trama por uma espécie de portal que o autor abre como um convite ao pequeno leitor para que atravesse e adentre nos cenários e mundos fictícios narrados. A contação de histórias, segundo Cosson (2014), é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura.

As vantagens da iniciação à leitura no meio familiar são descritas por Vieira (2004, p. 5):

Um dos valores que pode ser instituído no espaço familiar é a leitura como valor social importante na construção sócio-educacional das crianças e adolescentes. Nesse momento há a criação de um vínculo mais forte entre pais e filhos. Seja no incentivo da figura materna ao criar oportunidades de contato com os signos, inicialmente com as ilustrações dos livros, a cantiga de roda e a contação de histórias ou na figura paterna que auxilia no exercício da alfabetização, do contato com a escrita, são pequenas ações cotidianas que podem conduzir o fomento à leitura. Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e cria-se um estímulo para que as crianças, adolescentes e jovens tenham realmente prazer pela leitura, pois não adianta crianças crescerem ao redor de livros e odiarem a leitura.

A exposição da criança às histórias infantis pela família traz o aconchego do ambiente conhecido, a voz familiar que traz segurança e a possibilidade de refletir sobre a história, tirar dúvidas, ouvir novamente, reler, enfim possibilita a interação texto-leitor junto com o

familiar. De acordo com Vieira (2004), o letramento familiar pode ser entendido como o contato dos signos através dos pais, seja pela estória contada na hora de dormir ou canções ensinadas às crianças; esses são modos de letramento que auxiliam no fomento à leitura. No entanto, nem todas as famílias possuem condições para proporcionar situações de letramento por razões diferentes: por não possuírem níveis de letramento suficientes para auxiliarem os filhos pela baixa escolarização; pela falta de livros e materiais escritos na casa devido à baixa condição socioeconômica e também devido à concepção de que a escola é a única agência que deve ser responsável pelo letramento.

Os momentos em família de contação de histórias de forma oral ou lendo constituem eventos de letramento que serão base para a formação do leitor no futuro. Nesse sentido, Heath (1982) destaca a família como precursora dos momentos de leitura na vida da criança. As ocasiões em que a família expõe a criança à leitura desde muito cedo lendo para ela, perguntado sobre a história pedindo a opinião sobre fatos relevantes do enredo é trazer o letramento emergente para a criança. Em nossa pesquisa, observamos que as crianças cujos pais possuem níveis mais elevados de letramento tiveram um desempenho melhor na escola sendo capazes de compreender, lembrar fatos e falas de personagens, recontar, dramatizar os textos lidos.

As Mães 1, 2 e 3 não possuem computador e nem internet em casa. A Mãe 4 e Mãe 5 responderam que possuem computador e internet em casa e que os filhos navegam na internet. A Mãe 4 afirmou que a filha (de 8 anos) assiste a vídeos de músicas e brinca com jogos na *internet*. A Mãe 5 relatou que o filho (de 14 anos) assiste a vídeos (histórias, animes) e que ela conta histórias fazendo o acompanhamento através da *internet*.

A oportunidade do contato com outros formatos de textos que não os lineares como é o caso de materiais da internet auxilia as crianças a para a compreensão de textos, narrativas, histórias mediadas pela tecnologia, o que caracteriza o multiletramento. Para Baladeli (2011, p. 9):

O multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução.

O multiletramento para os Downs traz uma nova visão da leitura dinamizada pelas imagens aliadas ao texto tendo como pano de fundo mensagens que podem ser enquadradas em variados gêneros textuais como o texto narrativo, músicas que de qualquer modo possuem

significação, expressam ideias que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão desses indivíduos.

As ações da família para inserir a criança no universo da leitura sem dúvida rendem frutos no futuro e melhoram o desempenho escolar dessas crianças.

5.5.2 Dados referentes aos questionários das educadoras

➤ Professoras

Participaram da pesquisa 4 educadores sendo três professoras e uma orientadora educacional.

A formação específica para ensinar alunos com SD é muito importante. No entanto, das três professoras participantes da pesquisa, somente P1 possui formação específica na área de SD – um curso de Pós-graduação de um ano na área de Educação Inclusiva. P2 possui Graduação em Letras, o que indica possuir conhecimentos para facilitar aos alunos vencerem o desafio da compreensão leitora e consequente letramento. Porém, não possui formação específica na área de SD, nem participou de cursos de atualização. P3 possui graduação Licenciatura em História, mas também não possui formação específica para ensinar alunos com SD e também não participou de cursos de atualização.

Uma reflexão a respeito do trabalho docente com estudantes com SD leva a considerar que a experiência consolida o trabalho e dá oportunidade de uma auto-avaliação, verificando avanços, equívocos, o que foi proveitoso ou não para um replanejamento em prol de resultados satisfatórios.

Os educadores de crianças com SD necessitam de conhecimentos que revelem as potencialidades dessas crianças. Na criança Down, a prontidão para a aprendizagem depende:

Da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade e linguagem (SAAD, 2003, p. 42).

A inteligência da criança Down evolui até a possibilidade que cada uma possui. Muitas são capazes de aprender a ler e escrever nas escolas que lhes deem amparo adequado como é o caso da APAE. Sua concentração dura o tempo suficiente para guardar as ordens dadas. À medida que o tempo passa, sua capacidade de concentração evolui. Por meio de exercícios, estimulação, o tempo de duração da atenção e da vigilância será aumentado.

Os conhecimentos prévios trazidos pela criança que adentra o ambiente escolar devem ser reconhecidos e valorizados pelos educadores uma vez que há inter-relação entre as práticas sociais cotidianas e os conhecimentos escolares sistematizados (leitura e escrita). Tunes (2003) alerta para que o docente deve incorporar os conhecimentos prévios dos alunos aos saberes escolares:

Quando o professor tem espírito de investigação e despreza de seu conhecimento para compreender o conhecimento trazido pela criança, reincorporando seu saber no momento de elaborar as intervenções que servirão para promover avanços das estruturas de que se dispõe, constituindo outras novas e mais complexas, que darão conta de resolver situações cada vez mais desafiadoras, esse professor deve ser aquele que vê, ouve e procura compreender o potencial de cada criança com quem trabalha (TUNES, 2003, p. 122-123).

Portanto, para que aconteça uma boa continuidade da aprendizagem, faz-se necessário o professor acreditar no potencial do aluno e conhecê-lo bem. A convivência e a observação das respostas às atividades pedagógicas determina o ritmo a ser atribuído pelo docente para as atividades.

O saber acumulado pelo docente sobre as fragilidades e possíveis capacidades que os alunos Down auxiliam nas práticas pedagógicas para o ensino em geral e também para o trabalho com leitura.

O trabalho de leitura com crianças com SD requer a conjunção de saberes específicos sobre SD e sobre letramento. Os saberes docentes são múltiplos e não se restringem a conteúdos consagrados pela tradição da ciência. Também são edificados pela experiência da prática educativa, nas interações do cotidiano com seus alunos, numa turma heterogênea com identidades culturais diversas, especialmente numa turma onde há alunos com SD que em média, atingem marcos evolutivos meses ou anos depois daquilo que se considera a norma.

De acordo com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) da área de Letras (antigo Provão), a preparação do futuro professor da área de linguagem deve abranger um componente de formação geral e um componente de formação específica. As seguintes capacidades são destacadas no componente de formação geral:

- I - Ler e interpretar textos;
- II- Analisar e criticar informações;
- III - Extrair conclusões por indução e/ou dedução;
- IV- Estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações;
- V- Detectar contradições;

VI- Fazer escolhas valorativas avaliando consequências;

VII - Questionar a realidade;

VIII - Argumentar coerentemente.

Os cursos de graduação, no entanto privilegiam os conhecimentos teóricos e minimizam a preparação para o trabalho pedagógico que no caso específico tratado aqui envolve a pedagogia da leitura. As deficiências na formação para o trabalho pedagógico da leitura reflete na seleção e indicação de textos para os alunos. Especialmente para as crianças com SD os textos devem ser cuidadosamente escolhidos para contemplarem a realidade objetiva dos alunos, serem apropriados ao repertório vocabular e vivências desses alunos.

A intimidade do professor com variados gêneros textuais e a habilidade de diversificar as atividades de leitura que interessem as crianças são fundamentais para auxiliar o letramento.

Corroborando o pensamento de Smith (1999) e Solé (1998), cremos que, para equacionar o problema da formação de leitores, dentro da escola, não basta a propagação de novos métodos de ensino, que, em geral, são elaborados por especialistas que não conhecem nem convivem com a realidade da escola e da sala de aula; mas que advém da mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Isso requer do professor entender a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança com SD aprende, o que, por sua vez, exige um projeto de formação continuada de professores, em que este possa ser auxiliado no processo de aproximação e exploração deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico vivenciado e experienciado ao longo de sua carreira.

Estar munido de competências sobre leitura e letramento favorece ao professor oportunidade de mediar situações de leitura que sejam produtivas para o aluno. A leitura não se desenvolve da mesma forma que a fala, envolve diferentes funções do cérebro e a memória. O desafio é saber utilizar atividades pedagógicas e culturais a partir de textos, para que os alunos façam as conexões para ler com compreensão.

As professoras foram unânimes em responder que o gênero textual preferido pelos alunos com SD é o conto de fadas. Esse resultado está de acordo com as respostas das mães sobre a preferência dos filhos em relação ao gênero textual.

As professoras relataram que os alunos interagem nos momentos de leitura recontando o texto. Recontar a história engloba habilidades linguísticas e cognitivas.

Para recontar a história é preciso acionar a memória de longo alcance. Ao recontar a história, a criança com SD revela capacidade de ordenação lógica dos fatos, sequenciação temporal e elementos do texto narrativo: personagens, espaço, tempo e enredo.

Outras pesquisas já revelaram a capacidade narrativa dos estudantes com SD. Camargo (1994) Camargo e Scarpa (1996) realizaram investigações sobre as narrativas e relatos de experiências produzidos por crianças com SD e constataram que crianças entre 04 e 06 anos de idade usam os mecanismos narrativos, embora sua fala seja mais dependente da fala do seu interlocutor. Segundo Camargo (1994; 1996), as crianças com SD apresentam elementos que caracterizam as narrativas em geral: preocupação com o inédito, o encadeamento de eventos (aí, daí), uso de verbos no tempo perfeito (acabou), operadores de narrativas (era uma vez, acabou a história), entre outros. Em sua pesquisa com quatro crianças com SD, Camargo (1994) verifica que o desempenho narrativo delas difere de uma para outra, situação que ocorre também entre as crianças sem síndrome.

Camargo estabelece uma comparação entre seus dados e os de uma pesquisa desenvolvida por Perroni (1992) que aborda a aquisição de narrativas em crianças sem patologias e observa que uma das poucas diferenças entre esses sujeitos é o desenvolvimento das mesmas etapas, mas em idade cronológica posterior. A comparação foi feita entre as crianças observadas por Camargo (1994), que ao final da coleta de dados estavam com mais de 05 anos de idade, e os dados de Perroni (1992) eram de crianças que, aos cinco anos já se enquadravam como narradores pelos critérios estabelecidos por esta autora.

Sem dúvida, por possuírem um atraso no desenvolvimento cognitivo, a construção do discurso narrativo lhes demanda um tempo maior. Nesse sentido, Camargo (1994) observou que dois dos sujeitos, investigados por ela, ainda apresentavam dificuldades com a estrutura da narrativa, tais como: falta de encadeamento de eventos, pouco distanciamento do momento da interlocução e repetição quase ecológica da fala do interlocutor. Percebe-se que, ainda que um pouco mais tardiamente, as narrativas dos sujeitos analisados e comparados aos de Perroni (1992) por Camargo (1994), apresentam aquilo que caracteriza as narrativas em geral: preocupação com o inédito, o encadeamento de eventos (aí, daí), uso de verbos no tempo perfeito (acabou), operadores de narrativas (era uma vez, acabou a história), entre outros.

Como se pode constatar, a habilidade de encadear a narrativa é possível para os alunos com SD fato evidenciado nos dados coletados nesta pesquisa e referenciados por pesquisas anteriores. Isso mostra que os Downs podem atingir níveis de letramento satisfatórios e até equivalentes aos das pessoas que não apresentam a síndrome, uma vez que a narrativa oral permite que a criança desenvolva um esquema de texto narrativo escrito.

Levando em conta a idade mental do aluno com SD, quando o professor lhe dedica tempo o, instruindo e tendo paciência para esperar o ritmo do aluno, a continuidade do programa, numa escola com perfil motivador e contar com a ajuda familiar são elementos que refletirão na aprendizagem e nos avanços em relação ao letramento desse aluno.

No questionário foi solicitado que as professoras elaborassem um texto emitindo a opinião pessoal delas sobre a importância de leitura. As respostas encontram-se relacionadas a seguir. Para a P1:

A leitura é muito importante, com ela nós viajamos no tempo e conhecemos o mundo sem sair do lugar. Aprendemos a escrever e ler corretamente. Nós só temos a ganhar com a leitura e enriquecemos o nosso vocabulário a cada dia.

P2 diz:

A leitura desperta o indivíduo para uma convivência solidária e sábia, atuando com consciência e responsabilidade em prol de uma participação harmoniosa no grupo, respeitando os valores da sociedade na qual está inserido.

Finalmente, P3 afirma que é

impossível conviver sem a leitura, ela é de fundamental importância, pois desenvolve perfeição no linguajar, no uso do vocabulário e desenvolvimento para não se perder em um assunto ou se calar por falta de conhecimento. Sem que percebam, as pessoas estão convivendo criticamente com a leitura quando leem um anúncio, usam a Internet ou vão ao supermercado.

Conhecer as concepções de leitura das professoras tem relevância para compreender o quanto valorizam esta atividade e o tipo de leitor que desejam formar. Transformar o ensino de leitura para formar leitores que realmente compreendam o que leem e tenham prazer em ler é um desafio.

Lerner (2002, p. 27) destaca:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro.

P1 elencou três utilidades para a leitura: provocar a imaginação, ler e escrever corretamente e ampliar o vocabulário.

Uma história interessante faz com que o aluno entre no mundo da leitura vivenciando os lugares onde se passa a história e sentindo-se desenvolvendo as aventuras dos personagens.

Ele parte de sua vivência no mundo e relaciona-a com o universo criado pelo autor. Lerner (2002, p. 27) propõe que a leitura pode

[...] formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.

O ato de escrever e ler corretamente pode ser beneficiado pela prática da leitura. A leitura representa uma importante ferramenta nos processos de ensino aprendizagem, visto que através dela é possível criar uma série de conceitos e significações acerca do objeto estudado. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita ortográfica, coerente e coesa, bem como da leitura proficiente são oportunizadas pelo hábito de leitura.

Garcia (1992, p. 31), afirma que os educadores devem fomentar a prática da leitura, capacitando o leitor a desenvolver o gosto por ela. A partir daí, passa-se também a estimular o aprimoramento da escrita.

A leitura também pode proporcionar ampliação do vocabulário, pois os textos disponibilizam várias palavras que não são do conhecimento dos alunos e que, com a orientação do professor ou com o auxílio do dicionário, têm seu significado desvendado. Para Stanovich e Cunningham (1992), o hábito de leitura amplia o vocabulário.

P2 atribui à leitura um valor social, uma atividade que contribui para a participação harmoniosa na sociedade. Kleiman (1997) considera o aprendiz-leitor e o autor dos textos estudados como sujeitos sociais. A interação desses indivíduos advém não só dos aspectos linguísticos tecidos no texto, mas também dos aspectos sociais e culturais nele implícitos.

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação (ORLANDI *et al.*, 2005, p. 19).

P3 menciona o papel fundamental da leitura na vida atual. Reafirma que o vocabulário é expandido com a leitura e que a convivência social é facilitada pela leitura.

Wallon (2011) afirma que “ler é socializar-se na solidão”. Para o médico, filósofo e psicólogo francês que vivenciou as crises sociais na Europa do século XX, no caso da criança que tem dificuldade de comunicação, a melhor forma de socializar-se é através da leitura. A leitura para a criança acaba sendo uma forma de estar com o outro, de interagir com as pessoas de seu entorno. Isto nos permite entender por que as crianças mais introvertidas, que têm mais dificuldade em relacionarem-se como os colegas de sua idade, sejam os que mais

frequentemente busquem nos livros a possibilidade de estar com o outro, vivendo experiências compartilhadas com outros atores sociais.

A leitura é de fundamental importância no desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos e para uma melhor formação de cidadãos, atualizando-os sobre o mundo globalizado. A leitura é um veículo que nos leva a viajar por várias épocas e situações diferentes, enriquecendo a cultura dos indivíduos que faz dela um instrumento para elevar seus conhecimentos.

➤ **Orientadora Educacional**

A orientadora afirmou que as atividades de leitura são trabalhadas diariamente e o tipo de atividade de leitura que os alunos com SD gostam são atividades feitas através de poemas.

Vale salientar que a frequência de trabalho com a leitura só vem contribuir para propiciar proximidade e familiaridade com textos variados e assim tornar a leitura um hábito prazeroso.

O gênero poema começa a fazer parte do convívio das crianças desde cedo nas cantigas de ninar, nas brincadeiras de roda, nas parlendas, adivinhas, trava-línguas, nas cantigas populares. Quando passam a frequentar a escola, as crianças conhecem o poema enquanto texto literário.

O poema tem forma específica (versos e estrofes) que, por formarem sequências frasais curtas, facilitam a leitura e a compreensão, desde que sejam adequadas ao nível das crianças. A sonoridade é um aspecto do poema que chama a atenção das crianças; as rimas remetem ao lúdico, facilitam a memorização de palavras, o que é benéfico para treinar a memória.

A leitura e compreensão do texto poético enquadra-se numa modalidade especial de letramento - o literário. Na perspectiva do letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende (SILVA; SILVEIRA, 2013).

A linguagem simbólica dos poemas é importante para ajudar na constituição da abstração por parte das crianças com SD. Bordini (1990) destaca que o caminho percorrido pelo pequeno leitor de poesia na passagem da linguagem familiar para a literária é prazerosa:

[...] em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, linguístico e social. Todavia, a configuração eminentemente ordenadora dos estímulos do mundo poético

(os ritmos, a criação de vínculos entre objetos isolados) garante que esse deslocamento se processe num clima de segurança, em que o incomum produz prazer, e não temor (BORDINI, 1990, p. 25).

A poesia destinada a crianças com SD favorece o letramento pelo fato de abordar temas que interessam a esse público leitor (brincadeiras, infância, natureza etc.), com uma linguagem apropriada aos pequeninos ou adolescente, com rimas e ritmo que dão sonoridade e, portanto, são agradáveis aos olhos e ouvidos. O texto poético agrega novos termos ao vocabulário, auxilia na construção simbólica devido às metáforas presentes nesse gênero textual, diverte e motiva a desenvolver o hábito da leitura.

Os recursos utilizados nas aulas de leitura, além do texto escrito apontados pela orientadora, foram filmes, propagandas, gibis, músicas e obras de arte.

A exibição de filmes proporciona a integração da linguagem verbal e visual. A estimulação multissensorial que o filme traz auxilia na compreensão do conteúdo semântico expresso pela história narrada no filme. A permanência de tempo para o alerta constante para os Downs é menor já que há uma fadiga muito rápida e, com o cansaço, a energia necessária para manter a concentração desaparece. Diante disso, atividades interessantes como um filme de temática relacionado ao universo infantil em ambiente livre de interrupções, ruídos e em condições favoráveis vai manter a atenção do aluno com SD.

A orientadora educacional relatou que nos momentos de leitura os alunos interagem dramatizando o texto. Para Cosson (2014), a dramatização de um texto, seja ele propriamente um texto teatral ou um que será transformado em teatral, é um momento de grande interação dos alunos com o texto e com eles mesmos.

O teatro é especialmente benéfico para os alunos com SD, pois desenvolve a linguagem oral, exercita a memória, auxilia na conscientização corporal, fomenta a imaginação, concentração, autoexpressão e socialização. Além disso, auxilia na compreensão da leitura do texto escrito no qual se baseia para a dramatização.

Os eventos de letramento proporcionados pela escola são exposição de obras de arte, teatro e acesso a computador e internet.

No questionário foi solicitada a elaboração de um texto emitindo a opinião pessoal sobre a importância da leitura. A orientadora respondeu:

Hodiernamente, é mister que a leitura esteja presente em todas as fases do educando. A mesma tem auxiliado e muito, no desenvolvimento social e cultural, além de melhorar a visão de mundo e de aprimorar o conhecimento. Assim, estarão aptos a se tornarem cidadãos críticos e pensantes.

O valor social e cultural da leitura foi destacado pela orientadora educacional que reconhece a importância dessa habilidade para gerar novas perspectivas sobre o mundo, de conhecer aspectos interessantes da história, características de países distantes, compreensão de letras de músicas, conhecimento sobre os próprios direitos como cidadão e também aperfeiçoar os saberes escolares, entre outros.

- **Dados referentes às crianças/adolescentes**

Participaram da amostra cinco alunos com SD sendo 4 crianças e 1 adolescente. Todas estão matriculadas e frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além da APAE, todos os alunos participantes da pesquisa também frequentam regularmente escolas da rede pública de ensino de Vitória da Conquista em turno oposto ao da escola clínica. Para identificar os alunos adotamos os termos D1, D2, D3, D4 e D5.

D1 e D2 repetiram o primeiro ano das séries iniciais (que na escola estudada, corresponde à alfabetização) uma vez; D3 e D5 repetiram a mesma série cinco vezes; D4 repetiu o 2º Período e o 1º Ano do Ensino Fundamental. Nem sempre os alunos com SD conseguem acompanhar o currículo escolar; devido a sua deficiência intelectual têm um caminho mais longo a ser percorrido no processo de formação de conceitos trabalhados no espaço escolar. Por isso, o processo avaliativo dessas crianças precisa ser uma das adaptações a serem efetivadas no currículo que é destinado a atendê-las. Desse modo, a avaliação precisa considerar seu esforço e seu avanço compatível com seu desenvolvimento real, que a repetição de séries pode beneficiar esses alunos.

D1 não possui livros em casa, D2 e D3 possuem poucos livros em casa e seus pais possuem pouquíssima escolaridade, apenas cursaram as séries iniciais do Ensino Fundamental. O pai de D4 possui Curso Superior completo e a mãe possui Ensino Médio completo. A mãe de D5 possui Pós-Graduação em Letras, é professora da Rede Pública Estadual da Bahia e o pai possui Ensino Fundamental completo.

É importante destacar que os pais que possuem menos escolaridade responderam que não leem para as crianças. Esse fato não ocorre por má vontade dos pais, mas porque são semialfabetizados. As mães tiveram dificuldade em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido para concordarem em participar da pesquisa, o que revelou na verdade serem analfabetas funcionais. De acordo com Scliar-Cabral (2007, p. 198): “O conceito de analfabeto funcional, como o próprio adjetivo indica, deve repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho.” Para o Instituto Paulo Montenegro é considerada

analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo.

Diante dessa realidade, fica difícil para essas mães proporcionarem episódios de letramento para os seus filhos. As mães acumulam as tarefas domésticas diárias com os cuidados com os filhos com SD. São elas as responsáveis por conduzirem as crianças à APAE nos dias determinados pela escola-clínica. A tarefa não é das mais fáceis, pois as mães dos Downs 1, 2 e 3 residem em bairros periféricos da cidade e o deslocamento é feito de ônibus coletivo. A APAE possui um ônibus para os alunos, mas não comporta todos e, assim, as mães ficam encarregadas de levar seus filhos e ficam numa sala anexa esperando o final do período porque não podem arcar com as despesas de transporte para retornarem para casa e depois voltarem para buscar seus filhos.

A renda das famílias dos Downs 1, 2 e 3 resume-se ao benefício recebido do INSS e ao bolsa família. A condição socioeconômica contribui para a falta de livros no ambiente doméstico, constatada pela pesquisa (no caso dos Down 1, 2 e 3).

D4 e D5 possuem mais contato com os livros no contexto familiar. A mãe de D5 possui formação em Letras e Pós-Graduação na área, tendo mais condições de oferecer eventos de letramento com uma seleção variada de livros que possui disponíveis em sua casa.

As mães não levam os filhos todos os dias para as aulas na APAE. Isso porque há um cronograma de dias da semana para os alunos frequentarem aulas e oficinas de acordo com as necessidades individuais, uma vez que a instituição atende pessoas com diversos tipos de deficiência e necessidades especiais (autismo, surdez, deficiências físicas, entre outras) e não apenas indivíduos com SD.

As respostas aos questionários aplicados junto às mães e educadoras revelaram que há participação com boa vontade e atenção pelas crianças com SD nas atividades de leitura domésticas e escolares.

5.5.3 Dados referentes à observação das aulas e à análise do material para o trabalho com letramento

Observando as aulas durante o período de quinze dias em outubro de 2013 verificamos que as professoras realizam um planejamento conjunto no qual as atividades são voltadas para atender às necessidades especiais dos alunos que possuem diversas especificidades e entre

elas está a condição da SD. O Planejamento de Ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constantes interações entre professor e alunos e entre próprios alunos (PADILHA, 2001).

No caso específico de déficit cognitivo como é o caso da síndrome de Down, as atividades de leitura devem ser cuidadosamente selecionadas, objetivando despertar o interesse das crianças respeitando as especificidades individualidades presentes no aluno, além de sua síndrome, como idade, personalidade, interesses, potencialidades e capacidades de cada um.

Durante a observação feita em outubro de 2013, os textos selecionados foram os que tratavam de histórias (contos de fadas, fábulas), poemas e músicas.

Na primeira aula observada a professora seguiu uma rotina de início de aulas com uma saudação e oração. Questionou sobre o dia da semana e revisou os dias da semana, falou sobre a data do dia anterior demonstrando em um calendário colorido os dias da semana exercitando a orientação temporal. Esta atividade simples envolveu a memória quando a professora questionou sobre o dia anterior e também a leitura quando mostrou no calendário os dias da semana.

A professora P1 manteve contato visual constante, chamando a aluna D1 pelo nome. A postura física da professora é marcada pela posição frontal em relação à aluna e acolhe positivamente por palavras de incentivo, expressão facial e gestos estimulando a iniciativa e o progresso da aluna.

As salas de aula da APAE são ornamentadas com cartazes produzidos pelos alunos e com o alfabeto colorido, com letras maiúsculas e minúsculas, mas sem outros materiais escritos motivadores. Também dispõem de armários com livros e revistas para consulta, leitura e para desenvolver atividades de leitura.

A professora P1 prossegue a aula com uma atividade de leitura solicitando aos alunos individualmente que leiam primeiro identificando as letras e unindo as sílabas relacionando com as figuras e com questões múltipla escolha. A aluna D1 demonstra interesse e presta atenção nas explicações da professora. Salienta-se que na mesma sala há alunos com outros tipos de necessidades educacionais, como autistas, crianças com paralisia cerebral e *déficit* intelectual.

As ilustrações são importantes para fixar o conteúdo da atividade visto que crianças com SD têm fortes habilidades de aprendizagem visual. Alton (2008, p. 6) informa que

“sempre que possível eles necessitam de apoio visual e concreto e materiais práticos para reforçar as informações auditivas”.

Nessa mesma aula foi escolhida para a atividade de leitura a música folclórica “A canoa”. A professora cantou com os alunos (nessa sala há apenas uma aluna com SD) e a aluna interagiu cantando e acompanhando o ritmo com o corpo. Os estímulos das funções sensoriais auxiliam a compreensão pelas crianças do que ocorre ao seu redor e a música é um estímulo importante. A música oportuniza o contato do aluno com a professora, os colegas. A proposta educacional voltada para os Downs reconhece e privilegia a estimulação sensorial como auxiliar na aprendizagem. Os resultados obtidos podem ser positivos, pois a criança dá vazão ao seu potencial criativo, utiliza a expressão corporal e aciona o mecanismo de compreensão quando lê a letra da música.

Rodrigues (2013, p. 1) elenca os benéficos da música para as crianças Down:

- Estimula o desenvolvimento da linguagem oral, aquisição da leitura e escrita, melhorando a capacidade de memorização e de raciocínio lógico.
- Auxilia no aprimoramento da coordenação motora.
- Ensina a ouvir as pessoas ao seu redor e os ruídos do ambiente em que está inserido.
- Estimula a sociabilização, pois a criança aprende a conviver melhor com os adultos e com as outras crianças.
- Permite uma comunicação mais efetiva e harmoniosa.
- Melhora a concentração para aquisição do aprendizado.
- Ajuda a desenvolver o vínculo afetivo entre pais e filhos.

O corpo, alguns instrumentos e um repertório de músicas adequadas à maturidade dos alunos com SD criam situações de exploração de diferentes maneiras para o desenvolvimento do indivíduo.

É maravilhoso ver que a música como estímulo, no momento certo e adequado, tem a capacidade de retirar estas pessoas deste mundo de incapacidades onde eles estão rotulados; neste momento, eles ficam livres deste estigma da deficiência mental (URICOECHEA, 2003, p. 122).

Os Downs têm uma relação especial com a música, que lhes acalma, diverte, traz o prazer de trabalhar em grupo, organizando e socializando-os, refletindo sobre a mensagem da música e assim motivando-o cada vez mais para o estudo e a leitura. Lefèvre (1981, p. 96) indica que é o nosso corpo, nas suas “relações com o espaço” e com os objetos, que vai proporcionar as condições para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já foi mencionado, a crianças com SD responde bem à música e ao ritmo e a música é uma atividade cativante e de fácil memorização. O trabalho com música permite a

discriminação dos sons; ao perceber a junção da melodia com a letra a criança treina a compreensão sendo vantajoso para o letramento do aluno Down.

A escola clínica demonstra o firme propósito de incluir socialmente seus alunos e, nesse sentido, proporciona episódios de letramento nas aulas e mantém também uma oficina de linguagem cujas atividades também foram observadas durante a coleta de dados. O trabalho com linguagem é de extrema importância para os educandos da APAE devido às suas carências parciais ou totais na linguagem oral e, conseqüentemente, na leitura e na escrita.

A oficina de linguagem é um momento de interação entre todos os alunos da APAE, com a participação de todas as professoras (P1, P2 e P3) e também da orientadora educacional nas atividades desenvolvidas.

A possibilidade de plena participação social tem estreita relação com o domínio da língua. De acordo com os PCNs “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 23).

A oficina de linguagem propõe-se a melhorar a qualidade das relações do sujeito com o meio, sendo capaz de expressar suas ideias, opiniões, experiências, sentimentos e de interpretar e considerar a opinião do outro. Desta forma, busca-se garantir ao sujeito o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

De acordo com a APAE, o objetivo principal dessa oficina é utilizar as diferentes linguagens (verbal, plástica, corporal, gráfica) como meio para produzir, comunicar e expressar ideias, considerando os aspectos sociais, cognitivos e afetivos do sujeito. Na oficina são utilizados variados gêneros textuais e atividades ligadas à linguagem, como filmes, recortes, colagens, produção de textos (orais e escritos, leitura e contação de histórias, músicas, brincadeiras dirigidas, jogos confeccionados, gravuras, textos informativos, dramatização, classificados e anúncios, poemas/ rimas/ parlendas/ trava-línguas, adivinhas/ piadas/ paródias/ mitos, folheto de cordel/ lendas populares, histórias em quadrinhos, elaboração de murais e cartazes, dentre outros.

As pesquisas na oficina são feitas utilizando livros, observações (elementos não verbais), revistas, filmes; a exploração de textos variados é realizada mediante temas e projetos. Os jogos e as brincadeiras estão voltados para ampliar o vocabulário e os novos conhecimentos são sistematizados na produção de cartazes, textos, histórias, teatro, dramatização, murais, painéis e registros gráficos.

Em outra aula observada na oficina de linguagem os alunos com SD das três salas participam em conjunto. A atividade foi de leitura de texto e confecção de cartazes com

pintura retratando a história. Na oficina as três professoras fazem a mediação da leitura. Foi feita a leitura da fábula “A raposa e a cegonha” de Esopo ilustrada (Figura 5).

Buckley (1992, p. 84) destaca a leitura da palavra escrita como forma de reter as informações pelas crianças com SD. Afirma:

a deficiência de memória a curto prazo e a informação que a criança com SD recebe por via auditiva lhe dificultam a compreensão da linguagem falada. As palavras faladas existem durante um breve período, enquanto que as palavras escritas, os símbolos, os desenhos e fotos, podem permanecer todo o tempo que seja necessário.

Figura 5 - Fábula “A raposa e a cegonha”



Fonte: Esopo (2009)³

Após a leitura, as professoras P1, P2 e P3 fizeram perguntas aos alunos a respeito do enredo da fábula. Primeiro perguntaram quais eram as personagens da fábula, solicitando a eles que apontassem na ilustração.

Formas e cores chamam a atenção da criança Down, que tem mais facilidade de aprender com estimulação visual do que auditiva.

Foi perguntado também “Por que a cegonha não conseguiu comer a comida que a raposa preparou?”; “O que a cegonha fez para se vingar da raposa?” e “Como a raposa voltou para casa?” As crianças responderam após o reforço da repetição de partes da fábula.

O ensinamento da fábula foi discutido pelas professoras P1, P2 e P3 relacionando com o tema amizade e como se deve agir com os verdadeiros amigos. Depois da leitura e reflexão

³ Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/raposa-e-cegonha.html>>. Acesso em: 2013.

sobre a fábula, os alunos fizeram cartazes com tinta reproduzindo sua visão da história. Ao término da atividade, os cartazes foram expostos.

O uso da fábula na oficina foi adequado por ser um texto curto, de fácil compreensão e que tem um fundo moral. Como muitas crianças com Síndrome de Down têm uma capacidade de concentração mais curta e são facilmente distraídos (ALTON, 2008), uma leitura curta, com atividade manual e em grupo facilita a participação com atenção, não cansa a criança, faz com que ela produza um trabalho que expresse sua compreensão do que foi lido.

Alton (2008) sugere estratégias para manter o foco dos alunos com SD nas atividades de leitura:

- Construa uma gama de tarefas curtas, focalizadas e definidas claramente nas aulas.
- Varie o nível de demanda de tarefa para tarefa.
- Varie o tipo de apoio.
- Use os outros colegas para manter o aluno trabalhando.
- Na hora da rodinha, situe o aluno próximo ao professor (sem sentar no colo!).
- Providencie um quadrado de carpete para que a criança fique sentada no mesmo lugar.
- Trabalhar no computador às vezes ajuda a manter o interesse da criança por mais tempo.
- Crie uma caixa de atividades. Isso é útil para as horas em que a criança terminou sua atividade antes de seus colegas, precisa mudar de tarefa ou precisa dar um tempo. - Coloque uma série de atividades que o aluno gosta de fazer, incluindo livros, cartões, jogos de manipulação, etc. Isso encoraja a escolha dentro de uma situação estruturada. Deixar que outra criança participe é uma boa maneira de encorajar amizade e cooperação.

A execução de oficina pedagógica de linguagem é importante para os alunos com SD por promover a socialização, a ajuda mútua, e sendo específica na área de linguagem, realiza um trabalho com vários gêneros textuais que, como se sabe, é a base para o processo de letramento, promove assim, eventos de letramento para os alunos.

5.6 Discussão Geral

A escola, considerada principal agência de letramento, possui tarefas imensas na missão de educar para a cidadania no que diz respeito aos alunos com SD. Identificados por

especificidades de aprendizagem, esses alunos necessitam de uma pedagogia de leitura que contemple as diferenças advindas da síndrome.

Oferecer o letramento é preocupação cada vez mais presente nos meios educativos porque é difícil transitar no meio social atual, que tem como base a palavra escrita, sem compreender as mensagens expressas nos diversos canais de comunicação como *outdoors*, placas, anúncios, jornais, revistas, livros, textos veiculados no meio digital, dentre outros.

A seleção de gêneros textuais que agradem e despertem o interesse dos alunos com SD é um auxiliar no processo de letramento.

Na APAE escola-clínica situada em Vitória da Conquista, campo empírico desta pesquisa, foram constatadas diversas práticas e eventos de letramento, adequadas às especificidades do público alvo. É uma escola-clínica que atende a alunos com diversos tipos de necessidades especiais na tentativa de criar uma nova forma de ver a realidade nas relações entre diversidade, diferença e deficiência, rompendo com preconceitos e mecanismos de exclusão. Nesse sentido, busca oferecer uma educação diferenciada, baseada na liberdade e autonomia para que os educandos aprendam do seu modo, de acordo com as suas condições, valorizando sua individualidade, o que pode ser mediado por uma proposta dinâmica do fazer pedagógico.

Os alunos com SD foram observados nesta pesquisa reconhecendo que possuem características semelhantes, como deficiência intelectual e aspecto físico peculiar, não importando a que raça ou etnia pertença a criança. Diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos com SD, corroborou-se a importância da adoção de métodos e técnicas adequados para desenvolver as potencialidades desses alunos.

Em se tratando da leitura, que é uma habilidade requisitada a todo instante no meio social, a APAE se empenha em descobrir a todo instante as competências e habilidades, respeitando as diferenças individuais, visto que a diversidade fortalece o aprendizado, valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores.

O ensino de leitura numa perspectiva de letramento não pode ser desvinculado da realidade social dos alunos, sua visão de mundo, os conhecimentos prévios que carregam ao entrar na escola. Scribner e Cole (1981, p. 236) concebem o letramento:

Como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo,

certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.

Uma pedagogia da leitura que pretende ser eficiente tem o professor como mediador que propõe refletir sobre o material lido. O planejamento deve ser elaborado de forma a contribuir efetivamente com o aprimoramento do ato de ler dos alunos. Assim, nas aulas a superficialidade tem que ser superada por um trabalho consiste de leitura onde transpareçam práticas de letramento entendidas como:

Atividades humanas concretas. Envolve não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem. Também é levado em conta como essas pessoas “constroem” o valor e a ideologia que já permeiam esse acontecimento e que estão subjacentes a essas ações (BAYNHAM, 1995, p. 39).

Nas aulas de leitura observadas na APAE práticas de letramento se fizeram presentes uma vez que os gêneros textuais escolhidos foram trabalhados, levando em consideração as necessidades dos alunos com SD. Ilustrações, músicas, diálogos, questionamentos, repetições estiveram presentes nas aulas observadas. Eventos de letramento foram visualizados nas interações propostas pelas professoras. Sendo um evento de letramento qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da escrita tenham uma função (HEATH, 1982), as leituras com discussão e reflexão, o relato da história pelos alunos tinham a função de verificar a compreensão do conteúdo do texto pelos alunos.

O objetivo de conduzir os alunos com SD a atingirem níveis de letramento que sejam propícios à inserção na cultura letrada não é responsabilidade somente da escola. Por isso, nesta pesquisa foi investigada a participação da família no processo de letramento. Quando a família proporciona o contato com materiais escritos desde a mais tenra idade da criança, auxilia no desempenho dela no processo de escolarização quando a leitura é sistematizada.

Das mães que participaram da pesquisa, três são semialfabetizadas e, portanto, não leem jornais, livros ou revistas com os filhos. Duas mães possuem nível de letramento suficiente para proporcionar eventos de letramento aos filhos e possuem livros em casa. Importante ressaltar que todas valorizam muito a educação dos filhos, principalmente as que possuem menos escolaridade por desejarem que os filhos progridam na educação. A parceria entre a escola e a família em prol do letramento dos estudantes com SD seria proveitosa, mas infelizmente nem todas as famílias podem proporcionar um ambiente de leitura em casa, nem possuem a habilidade para iniciar os filhos no mundo da leitura.

Devido à falta de acesso a livros pela criança em casa e à baixa exposição de algumas das crianças da pesquisa a situações de letramento, a escola alcança um patamar ainda mais importante como mediadora entre a criança e o mundo letrado.

Um ponto de destaque descoberto na pesquisa é que nem todas professoras possuem formação específica. No entanto, o fato de demonstrarem boa vontade para se aperfeiçoar, aprender, planejar em conjunto, supre os problemas das professoras sem formação em relação à sua formação não especializada para o trabalho com educandos com SD. Além disso, todo o grupo de professoras conta com o apoio da orientadora educacional, que possui formação específica (pedagogia e cursos de atualização em educação especial) e colabora muito, selecionando textos, dando informações sobre o letramento e métodos adequados para promover o letramento desses alunos.

Devido à grande variedade interindividual entre os níveis de leitura alcançados pelos alunos com SD e considerando que não há dados conclusivos que demonstrem quais são as variáveis que influenciam favoravelmente essa progressão, é necessário que, as professoras levem em conta características comuns às crianças com SD, enumeradas por Troncoso e Del Cerro (2004, p. 12):

- a) A aprendizagem é lenta.
- b) É necessário ensinar muitas coisas que parecem corriqueiras para as crianças sem deficiência.
- c) É necessário avançar passo a passo no processo de aprendizagem.

Considerando que a aprendizagem se dá lentamente, é preciso, segundo Troncoso e Del Cerro (2004, p. 14), possibilitar ao aluno um maior e mais variado número de experiências para que aprenda o que se quer ensinar. No caso específico de proporcionar eventos de letramento, trabalhar com diferentes atividades e formas de expressão do todo significativo que é o texto – poesia, conto, uma pintura, um anúncio publicitário, uma charge, um verbete de dicionário, uma gravura, entre outros.

Concebemos que um texto pode ser construído a partir do olhar do leitor, que confere a um determinado aspecto da oralidade organização interna e capacidade de produzir sentido. Dessa maneira, a sala de aula, a praça do bairro e o amanhecer na beira do mar podem ser espaços para a leitura. O aluno, tornando-se um observador competente, será capaz de perceber-se como leitor do mundo à sua volta e compreenderá que é ele quem confere ao texto seu estatuto de sentido.

Conhecer bem o aluno, identificando suas características e a idade mental, permite adequar as atividades à sua condição.

Os temas de interesse, a velocidade com que se progride, os passos atrás que tenham de se dar, o tipo de contos que se tenham que elaborar e, sobretudo, o tipo de relação que se cria entre o professor e aluno constituem elementos múltiplos de adaptação pessoal e individual. Se não proceder assim, e se seguir um “padrão” comum, o fracasso está garantido (TRONCOSO; DEL CERRO, 2004, p. 16).

Na leitura de textos, o aluno deve compreender não só o que o texto diz, mas por que e para que diz.

A aventura de ler é pessoal. Ensinar a ler também o é. A velocidade do progresso é imprevisível, como o são também muitas outras aquisições das pessoas com SD (TRONCOSO; DEL CERRO, 2004, p. 16).

O tempo que o professor dedica ao aluno com SD é fundamental, pois, como citado, a aprendizagem dessas crianças é mais lenta. Também suas respostas às perguntas feitas pelo professor são mais lentas; então, o educador deve ter paciência e ajudá-las.

Também cabe ao professor “por em prática a sua criatividade, a sua imaginação, a sua perseverança e sua paciência” (TRONCOSO; DEL CERRO, 2004, p. 16).

O estilo da escola concorre para o progresso dos alunos com SD e, no caso da APAE pesquisada, há uma dinâmica que favorece esses alunos, além de boa estrutura, salas ambiente para atividades diversificadas, área de lazer e biblioteca.

Não se pode deixar de enfatizar o apoio familiar para o processo ser bem sucedido. A leitura doméstica precoce auxilia na aquisição do hábito e do prazer da leitura. A leitura de histórias na hora de dormir ou em momentos de descanso traz uma familiaridade com a palavra escrita, beneficiando o aluno. Troncoso e Del Cerro, (2004, p. 17) afirmam que a leitura inicial de contos pessoais “feitos à medida”, vai dando lugar a outros contos, que também foram ou são lidos pelos seus irmãos. Isto não só é importante enquanto elemento de reforço, como também ajuda de uma forma notável a melhorar o grau de autoestima de que a criança tanto necessita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome de Down é uma condição congênita que, por muito tempo, ficou oculta por medo e desconhecimento e teve várias interpretações ao longo da história. Rejeição e eliminação ou proteção exagerada são posturas que as pessoas e autoridades tiveram com as pessoas com SD. No entanto, com os avanços médicos e educacionais de hoje, aos antigos mitos e estereótipos, que tanto privavam as crianças com SD, deram lugar a fatos e expectativas promissoras. A visão de incapacidade para desenvolver atividades sociais com autonomia e também para aprendizagem vem sendo superadas. Visto que a síndrome não é progressiva, a criança com SD possui tendências a melhoras, pois seu Sistema Nervoso Central (SNC) continua a amadurecer com o tempo. Esse fato, aliado a uma estimulação precoce e orientações educacionais, pode trazer progressos significativos na aprendizagem.

Geralmente as crianças com SD são muito felizes, saudáveis e capazes. Há alguns anos as pessoas com SD não sobreviviam além da idade adulta jovem, mas hoje em dia, muitas vivem além dos 50 anos. A atenção e o planejamento podem garantir que a vida adulta desses indivíduos seja bastante proveitosa.

Muito se evoluiu em direção à melhoria das condições para as crianças com SD. Há leis para protegerem os direitos desses cidadãos, sistemas de cuidados com a saúde, melhores oportunidades educacionais. O direito à educação de pessoas com deficiência está expresso na Constituição Federal, na LDB - Lei 93.9496 (BRASIL, 1996) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção foi aprovada no Brasil em 2008 como norma constitucional. Ela diz que cabe ao Estado e à sociedade buscarem formas de garantir os direitos de todas as pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais. O Artigo 24 assegura a Educação para esses indivíduos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008).

A SD é classificada como uma deficiência intelectual, que não permite preestabelece as limitações cognitivas do indivíduo, mas que pode, a partir de suas variáveis, sinalizar para uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo. A educação da pessoa com SD deve atender

às suas necessidades específicas, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

A conscientização de pais, educadores para as potencialidades do indivíduo Down é de extrema importância, podendo assim observar ações, criatividade e diversas habilidades que resultam em uma melhor qualidade de vida. Para que o aprendizado ocorra de maneira harmônica, é importante que a criança seja estimulada através do trabalho integrado da família e da escola e que tenha seus progressos reforçados com palavras de incentivo a cada passo conquistado. Pais e professores têm de estimular, elogiar e construir a confiança e a auto-estima sempre que a criança com SD progredir independente e autoconfiante.

É importante que os professores de alunos com SD tenham uma formação que vai além dos conhecimentos teóricos referentes a conceitos científicos, métodos e técnicas para ensinar, pois os educandos com SD possuem peculiaridades típicas da síndrome.

Trabalhar na perspectiva do letramento é fazer com que o aprendiz se aproprie da leitura, escrita e numeração, fortalecendo sua condição de sujeito atuante no contexto social, econômico, ambiental e cultural. Se o letramento é importante para auxiliar a formação do cidadão como agente ativo e engajado nas práticas de sua comunidade das pessoas com desenvolvimento cognitivo normal, também contribuirá para a inclusão de indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais como é o caso das pessoas com Síndrome de Down.

A leitura é um caminho para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e uma porta para a inclusão de pessoas com SD na sociedade contemporânea, que concedeu um lugar de destaque aos materiais escritos. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e como uma das habilidades mais valorizada e exigida pela sociedade atual. Nesse processo de aprendizagem, o papel do professor é provocar, instigar a curiosidade, provocar o estabelecimento de relações com outros textos.

Preparar as crianças com SD para ler além da decodificação, compreendendo o que leem, fazendo suas escolhas de leitura, variando os gêneros textuais, fazendo uso da leitura no meio social, ou seja, proporcionar o letramento é um desafio da escola, mas a família também precisa participar desse processo.

As inter-relações entre conhecimentos escolares sistematizados e práticas cotidianas de oralidade e letramento reconfiguram a prática dos atores envolvidos no processo. Portanto, valorizar as experiências, os conhecimentos prévios dos alunos são de extrema importância para que o letramento se dê de forma agradável e natural.

Políticas públicas afirmativas devem ser implementadas para incentivar o letramento das pessoas com SD na forma de projetos direcionados a esse público, financiamento de pesquisas e da formação de professores e campanhas de conscientização para o entendimento das diferenças e a necessidade de integração dos downs.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema, o qual ainda encontra-se investigado de forma incipiente. Novas linhas de investigação podem ser criadas, como empreender um estudo longitudinal que acompanhe os downs no processo de letramento para captar melhor os avanços no letramento. Outra linha de pesquisa seria a de estabelecer um estudo comparativo entre crianças com desenvolvimento típico e as crianças com SD ou um estudo comparativo entre o trabalho de letramento de crianças com SD na APAE e na escola regular, uma vez que, atualmente, a lei garante a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino pública ou privada). Finalmente, seria interessante pesquisar o impacto de outras variáveis, como a influência da escolaridade ou do status econômico dos pais, sobre o desenvolvimento do letramento em seus filhos com SD.

Comprendemos que esta investigação, mesmo com uma amostra pequena, contribuiu para a ampliação, inovação e aprimoramento de estudos sobre letramento no contexto da educação geral e inclusiva no processo de letramento de pessoas com SD.

“Todo método tem possibilidades e limitações” Vergara (1997, p. 59). Dessa forma, convém, informar quais as limitações sofridas pela pesquisa que, no entanto, não invalidaram sua realização. Também os seguintes aspectos aparecem como limitações: sua aplicação fica restrita apenas à APAE de Vitória da Conquista. Assim sendo, os resultados não podem ser generalizados às realidades de outras APAEs; o estudo é transversal não oferecendo dados de evolução sobre o letramento posterior dos alunos com SD como seria se fosse longitudinal e não foi estabelecida uma comparação entre um grupo controle de alunos com desenvolvimento típico e os alunos com SD para verificar semelhanças e diferenças relativas ao letramento.

No entanto, nosso intuito foi o de desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo e representativo dos sujeitos com SD que tem oportunidade de frequentar a escola e de estarem expostos ao letramento tendo avanços significativos a despeito de suas limitações intelectuais e avaliar o papel da família para alcançar essa habilidade.

Atingir níveis satisfatórios de letramento é cada vez mais necessário aos indivíduos com SD para inserção desse sujeito no meio social, tornando-o capaz de melhorar suas condições de vida, para que ele se torne autônomo, capaz de ter acesso a seus direitos de cidadão e de pessoa realizada.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**. Literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006. (Paradidáticos. Série Cultura. Coordenação de José Luis C.T Ceccantini).

AGUIAR, V. A. (Coord.). **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AKESSON, H. O. The biological origin of mind retardation. **Acta PsiquScand**, v. 74, p. 3-7, 1986.

ALTON, S. Incentivo à leitura: Síndrome de Down. Tradução Patricia Almeida. In: **Down's Syndrome Association**. Folheto. Ministério da Educação Britânico. 2008. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluindo-alunos-com-sndrome-de-down-no.html>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

ALVES, G. A. dos S. *et al.* O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com Síndrome de Down. **Revista ProLíngua**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/.../7597>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

APAE. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Vitória da Conquista, BA: APAE, 2011.

ARAÚJO, L. M. (Coord.). **A escrita das escritas**. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações, 2001.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LEITURA. 2010. Disponível em: <www.reading.com>. Acesso: 24 jun. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **e-escrita**, Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 2, n. 4, jan./abr. 2011.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática; Unesco, 1986.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BEIGUELMAN, B. **Citogenética humana**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I. **A alfabetização na síndrome de down**. 2009. Disponível em: <http://www.reviverdown.org.br/pagina_aprendiz_alfabetiza.htm>. Acesso: 24 jun. 2014.

BOOTH, C. **The importance of reading for people with severe learning difficulties**. Newsletter Portsmouth Down's Syndrome Trust, 1992.

BORDINI, M. da G. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1990.

BORTONE, M. E.; RIBEIRO, O. M. Letramento e leiturização. In: SEMINÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA, 9.; 10., 2001. **Anais...** Uberaba: Ed. Universidade de Uberaba, 2001. p. 65-67.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Ratificada em 1º de agosto de 2008.

_____. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo. Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, SAEB, 2008. 364 p.

_____. **Indicador de Alfabetismo Funcional (2001 a 2011)**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 30 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos de Formação – PNAIC**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2012.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BUCKLEY, S. Punto de vista Del Reino Unido: 1992. Enseñar a leer para enseñar a hablar a los niños com síndrome de Down. **Rev. Sind. Down**, p. 9-47, 1992.

BUCKLEY, S. J. *et al.* **The development of language and reading skills in children with Down's syndrome**. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic, 1986.

BUCKLEY, S. J.; BIRD, G. Teaching children with Down syndrome to read. **Down Syndrome Research and Practice**, v.1, n. 1, p. 34-39, 1993.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez... o contar histórias em crianças com síndrome de Down**. 1994. 146p. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, SP, 1994.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMARGO, E.; SACARPA, E. Desenvolvimento narrativo em crianças com SSD. In: MARCHESAN, I. *et al.* (Orgs.). **Tópicos em fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1996. v. 3. p. 59-84.

CAMARGO, E. A. A. **Concepções de deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. 2000. Tese (Doutorado) - Campinas, SP, 2000.

CASTANHO, A. M. **Direitos humanos na primeira revolução industrial**. s./d. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1602/1516>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CHAPMAN, R. S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com Síndrome de Down. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 517-33.

CHAPMAN, R. S.; HESKETH, L. Language, cognition, and short-term memory in individuals with Down syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2001. Disponível em: <<http://www.down-syndrome.org/reviews/108/reviews-108.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental I**. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHOMSKY, N. A. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, [1968] 1971.

CLAUSEN, J. Behavioral characteristics of Down syndrome-subjects. **Amer J Ment Deficiency**, v. 37, p. 118-26, 1968.

COMIN, B. C.; COSTA, M. da P. R. da. Síndrome de Down: análise dos artigos sobre leitura, escrita e alfabetização de 2001 a 2011. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 321-339, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso: 23 out. 2013.

COPEL, R. J. **Leitura no Brasil: programas, projetos e campanhas**. 2010. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com.br/rev10/julga/julga02.htm>>. Acesso: 23 out. 2013.

CORMWELL, A. C.; BIRCH, H. G. Psychological and social development in home-reared children with Downs' syndrome (mongolism). **Amer. J Ment. Defic.**, v. 74, p. 341-50, 1969.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto: 2014.

COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J. C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: a study of literacy in Down syndrome. **Cognition**, n. 46, p. 129-138, 1993.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Poto Alegre: Artmed, 2008.

DEBYSER, F. Les jeux du langage et du plaisir. In: CARE, J-M.; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité**. Paris: Hachette, 1991.

DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem** – uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2010.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

JONES DIAZ, C.; MAKIN, L. Literacy as social practice. In MAKIN, L.; DIAZ, J. (Eds.). **Literacies in early childhood**. Changing views challenging practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005. p. 3-14.

DSEINTERNATIONAL. **Reading and Language Intervention for Children with Down Syndrome**. Down Syndrome Education International. Disponível em: <<http://www.dseinternational.org/en-gb/resources/teaching/rli/>>. Acesso: 23 out. 2013.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO. 2010. Disponível em: <http://educacaoes.blogspot.com.br/2010_03_01_archive.html>. Acesso em: 20 nov. 2012.

ELLIOTT, C. D. **British Ability Scales**. Windsor, UK: NFER-Nelson, 1993.

ESCAMILLA, S. G. **El niño con Síndrome del Down**. México: Diana, 1998.

ESOPO. **A raposa e a cegonha**. 2009. Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/raposa-e-cegonha.html>>. Acesso: 23 out. 2013.

FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Modos de ler, formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FEITOSA, R. M.; TRISTÃO, R. M. Linguagem na Síndrome de Down. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 2, p.121-126, ago. 1998.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Asa, 2000.

GIBSON, D. **Down's syndrome: the psychology of mongolism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

_____. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODY, J. ; WATT, I. **As consequências do letramento**. Tradução Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOULART, N. Cerca de metade dos estudantes brasileiros não aprende o que deveria durante ciclo de alfabetização. **Veja on line**. 25 ago. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/cerca-de-metade-dos-estudantes-brasileiros-nao-aprende-o-que-deveria-durante-ciclo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

GREENFIELD, P. M. Oral and written Language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. **Language and Speech**, n. 15, p. 169-178, 1972.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. 2003. In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HENDERSON, S. E. Motor skill development. In: LANE, D.; STRATFORD, B. (Eds.). **Current approaches to Down Syndrome**. London: Cassell, 1985. p.187-218.

HORTA, J. S. B. Direito a educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, jul. 1998.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF. **O que é analfabetismo funcional?**

Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.09.00.00.00&id_duv=22&ver=por>.

Acesso em: 30 jul. 2013.

JONES DIAZ, C.; MAKIN, L. Literacy as social practice. In: MAKIN, L.; DIAZ, J. (Eds.). **Literacies in early childhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005. p. 3-14.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. v. 9. (Série Fundamentos).

KINTSH, W. **Comprehension**. A paradigm for cognition. Cambridge: Canbridge University Press, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. SP: Cortez, 1999.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas, São Paulo: Fontes, 1997.

KOPPENHAVER, D. *et al.* The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech Language Pathology**, Rockville, v. 1, p. 38-44, Sept. 1991.

LEAL, T. F. *et al.* **Jogos de alfabetização**. Recife: Ed. Universitária; MEC; Centro de Estudos em Educação e Linguagem; UFPE, 2009.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. B. S. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEFÈVRE, B. H. **Mongolismo: orientação para famílias**. São Paulo: Almed, 1981.

LEITÃO, F. A. R. **A Intervenção precoce e a criança com síndrome de Down**. Porto: Porto, 2000. (Coleção Educação Especial).

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas: Comedi, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMONGI, S. C. O. et al. Processo terapêutico fonoaudiológico realizado com um par de gêmeos portadores de síndrome de Down. **Pró-Forno Revista da Atualização Científica**, Barueri, v.12, n. 1, p. 24-33, 2000.

LURIA, Alexander R. **Las funciones corticales del hombre**. Habana: Orbe, 1977.

MAINGUENAU, D. **Aborder la linguistique**. Paris: Seul, 1996.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELLO, J. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, L.; DIAZ, J. (Eds.). **Literacies in Early hildhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: Maclellan & Petty, 2005. p. 35-54.

MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

MCQUENN, P. C. *et al.* Causal origins of major mental handicap in the Canadian maritime provinces. **Develop Med & Child Neurology**, n. 28, p. 697-707, 1986.

MENEZES, I.; BESNOSIK, M. H. R. **Projeto de alfabetização**. Caderno 01. Feira de Santana: UEFS, 1992.

MEYERS, L. Language development and intervention. In: DUKE, D. C. V.; LANGE, D. J.; HEIDE, S. H.; DUYNE, S.; SOUCEK, M. J. **Clinical perspectives in the management of Down syndrome**. New York: Springer Verlag, 1989.

MIGUEL, E. S. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

MILLS, N. Quero educar meu filho com síndrome de down. In: WERNECK, C. **Muito prazer eu existo**: um livro sobre as pessoas com síndrome de down. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

_____. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHUARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

_____. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 2003.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. In: _____.; PERES, S. **Genética baseada em evidências**. São Paulo: CID, 2000. p. 817-88.

NAVARRO, F.; CANDEL, I. Um programa de lenguaje-lectura para niños com síndrome de Down. In: CANDEL, I; TURPIN, A. (Dir.). **Integración escolar y laboral**. Murcia: Assido, 1992.

OELWEIN, P. L. **Do you score with the pros?** Sharing Our Caring, 1988.

OELWEIN, P. L. **Teaching reading to children with Down Syndrome**: a guide for parents and teachers. Bethesda, MD: Woodbine House, 1995. (Also published in German and Arabic.).

OELWEIN, P. L. Preschool and a kindergaten programs: Strategies for meeting objectives. In: DIMITRIEV, V.; OELWEIN, P. L. (Dir.). **Advances in Down Syndrome**. Seattle: Special Child Publicacions, 1988. p. 131-157.

OLIVEIRA, C. M. de. **A literatura infantil**. 2006. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm>>. Acesso em: 20 out. 2013.

OLIVEIRA, R de. **Neurolinguística e o apendizado da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Respel, 2004.

ORLANDI, E. P. *et al.* **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. 115 p.

PACHECO, E. D.; VASCONCELOS, P. A. C. de. **Crise**: espaço e representação. s./d. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/vasconcelos-paulo-crise-espaco.html>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, V. W. Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs.). **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 206p.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERFALVI, J. M. **Introdução à psicolinguística**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Cultrix, 1973.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS (PISA). Disponível em: <<http://www.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Lisboa: Vega, 1983.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, K. C. **Músicas como estímulos para a aprendizagem**. Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.estimulando.com.br/musicas.htm>>. Acesso: 07 jul. 2014.

ROJO, R. H. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: CONGRESSO, 2004. São Paulo: SEE; CENP, 2004. Disponível em: <suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROU-QUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e saúde**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent Literacy of children with intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, p. 267-281, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916] 1997.

SCLIAR- CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Metas para a formação de professores: prioridades. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME, FURB. v. 2, n. 2, p. 197-206, maio/ago. 2007.

_____. **Sistema scliar de alfabetização** – fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Harvard University Press, 1981.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, A. M. de O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 01, n. 01, 1º Sem. 2013. Disponível em:
<www.educacao.al.gov.br/.../LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SIQUEIRA, M. G.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Letras**, n. 28, v. 12, p. 33-39, 2006.

SLAMA-CAZACU, T. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. Tradução L. Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SOARES, M. B. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. **Memory and Cognition**, v. 20, p. 51-68, 1992.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Futures of the ethnography of literacy? **Language and Education**, v. 18, n. 4, p. 326-330, 2004.

_____. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. Tradução Marcos Bagno. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 7, jul. 2007. Disponível em:
<www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. Acesso: 17 jun. 2014.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**, New York: Longman, v. 2, p. 727-757, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia Antiga**. Tradução Raul Filker. São Paulo: Odisseus, 2005.

THOMPSON, J. S.; THOMPSON, M. W. **Genética médica**. São Paulo: Atheneu, 1974.

TRONCOSO, M. V. *et al.* Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos com síndrome de Down. In: FLORES, J.; TRONCOSO, M. V.; DIERSSEN, M. (Dir.). **Síndrome de Down, Biología, desarrollo y Educación**. Barcelona: Masson, 1997. p. 187-199.

TRONCOSO, M. V.; DEL CERRO, M. M. Lectura y escritura de los niños com síndrome de down. In: FLÓREZ, J.; TRONCOSO, M. V. (Dir.). **Síndrome de Down y educación**. Barcelona. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 1991. p. 89-122.

_____. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Adaptação Cristina Nunes, Gabriela Nunes, Isabel Marcelo, M^a José Granadeiro, M^a José Mira. Porto, Portugal: Porto, 2004.

TUNES, E. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: programa da Lurdinha**. Campinas: Autores Associados, 2003.

URICOECHEA, A. S. Construindo sons e suas ressonâncias: uma ampliação do “setting” musicoterápico. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Rio de Janeiro: UBAM, ano II, n. 3, p. 35-40, 2003.

VAZ, J. P. Desenvolver a compreensão da leitura na área curricular de língua portuguesa. **O Professor**, n. 44, p.35-44, 1995.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VEVER, D. Jeux sur les mots, jeux avec les mots. In: CARE, J. M.; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité**. Paris: Hachette, 1991.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte: Escola de

Ciência da Informação da UFMG; Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

VON FRANZ, M.-L. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1990.

WALLON, H. **Henry Wallon** – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLS, G. **The meaning makers**. Portsmouth, NH, Heinemann, 1986.

WILLIAMS, C. Emergent literacy of deaf children. **Journal of Deaf studies and deaf Education**, v. 9, n. 4, p. 352-365, 2004.

ZILBERMAN, R. **Leitura: história e sociedade**. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias; n. 5). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_1.php?=-001>. Acesso em: 29 jul. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (menores de 18 anos)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem como título **“O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA”**. O projeto tem como objetivos: analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar; constatar os níveis de participação dos membros do contexto familiar (em especial das mães) dos alunos com SD na promoção do letramento desses sujeitos, pela promoção de ações que beneficiem o processo de letramento e verificar os níveis de participação da escola no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino escolar, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento.

Esta pesquisa se propõe a servir de embasamento para estudos referentes ao nível de letramento dos indivíduos com SD. Sendo assim, o próprio aluno e toda a família sentir-se-ão mais seguros na busca de estratégias eficazes na formação e desenvolvimento desse leitor “especial”. Dessa forma, a participação de seu (sua) filho(a) consistirá em responder as atividades de leitura e compreensão de textos. Não há riscos relacionados com sua participação e nem qualquer remuneração envolvida. A participação de seu (sua) filho(a) não é obrigatória e a qualquer momento o (a) senhor(a) poderá desistir e retirar seu consentimento sendo, portanto, excluídos os dados coletados relacionados à colaboração de seu (sua) filho(a). Sua recusa ou desistência da participação de seu (sua) filho(a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores envolvidos no projeto ou com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

O projeto foi elaborado de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS. O sigilo sobre sua participação é, portanto, assegurado o que significa que em nenhum momento seu nome será divulgado.

O trabalho trará benefícios para melhor entender a participação dos educadores, pais e alunos no desenvolvimento do letramento processo importante na inclusão desses sujeitos na sociedade atual que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita.

Uma vez que todas as dúvidas quanto ao projeto e seu desenvolvimento tenham sido esclarecidas e caso o (a) senhor(a) concorde com a participação de seu (sua) filho(a), receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS, o CEP/PUC-RS onde será

possível obter esclarecimento sobre o projeto e sobre seus direitos quanto a participação agora ou a qualquer momento. Para qualquer pergunta sobre os direitos do(a) seu (sua) filho(a) como participante desta pesquisa ou se pensa que ele(a) foi prejudicado(a) pela participação, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pelo telefone (51) 33203345.

Eu, _____, declaro que fui informado(a) e entendi os riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho(a) na pesquisa e concordo na participar dos mesmos como voluntário(a), da pesquisa respondendo a atividades de leitura e compreensão de textos que será aplicado pela professora Cláudia Madalena Feistauer. Autorizo o uso das informações para fins de divulgação e publicação de artigos científicos. Estou ciente de que os dados serão tratados de forma confidencial, sem divulgação do nome de meu (minha) filho(a) em nenhum momento, bem como que poderei desistir da participação de meu (minha) filho(a) da pesquisa em qualquer fase da mesma, com exclusão das informações por mim prestadas sem que eu seja submetida a qualquer penalização. Caso tenha alguma dúvida podem ser contatadas as pesquisadoras Cláudia Madalena Feistauer pelo telefone: (77) 9106-5666 ou a Prof^a. Dr^a. Lílian Cristine Sherer (pesquisadora responsável) pelo telefone (51) 3320-3676.

Atesto que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e que aceito, livremente, a participação de meu (minha) filho(a) da pesquisa, conforme os termos acima apresentados.

Assinatura do responsável pelo aluno Nome

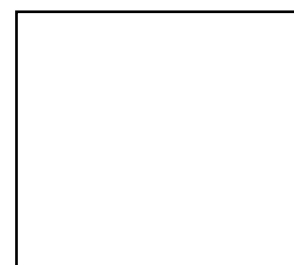
____/____/____

Data

Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

Nome do aluno a que se refere esse Termo de Consentimento _____

_____/____/____
Cláudia Madalena Feistauer Data



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis)

Você e seu (sua) filho (a) estão sendo convidados(as) a participarem da pesquisa que tem como título **“O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA”**. O projeto tem como objetivos: analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar; constatar os níveis de participação dos membros do contexto familiar (em especial das mães) dos alunos com SD na promoção do letramento desses sujeitos, pela promoção de ações que beneficiem o processo de letramento e verificar os níveis de participação da escola no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino escolar, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento.

Esta pesquisa se propõe a servir de embasamento para estudos referentes ao nível de letramento dos portados de SD. Sendo assim, o próprio aluno e toda a família sentir-se-ão mais seguros na busca de estratégias eficazes na formação e desenvolvimento desse leitor “especial”. Dessa forma, a participação dos pais e de toda a família ou responsáveis consistirá em responder as perguntas do questionário. Não há riscos relacionados a essa ação e nem qualquer remuneração envolvida. A participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento, sendo, portanto os dados coletados relacionados a sua colaboração excluídos. Sua recusa ou desistência da participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores envolvidos no projeto ou com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

O projeto foi elaborado de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS. O sigilo sobre sua participação é, portanto assegurado o que significa que em nenhum momento seu nome será divulgado.

O benefício relacionado com a sua participação é auxiliar na análise dos níveis de letramento de pessoas com SD, processo importante na inclusão desses sujeitos na sociedade atual que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita.

Uma vez que todas as dúvidas quanto ao projeto e seu desenvolvimento tenham sido esclarecidas e caso você concorde com a participação receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS, o CEP/PUC-RS onde será possível obter esclarecimento

sobre o projeto e sobre seus direitos quanto a participação agora ou a qualquer momento. Para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante desta pesquisa ou se penso que fui prejudicado(a) pela participação, posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pelo telefone (51) 33203345. Declaro que recebi cópia do presente Termo

Eu, _____, declaro que fui informado(a) e entendi os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar da mesma como voluntária, respondendo a um questionário que será aplicado pela professora Cláudia Madalena Feistauer. Autorizo o uso das informações para fins de divulgação e publicação de artigos científicos. Estou ciente de que os meus dados serão tratados de forma confidencial, sem divulgação de meu nome em nenhum momento bem como que poderei desistir de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, com exclusão das informações por mim prestadas sem que eu seja submetida a qualquer penalização. Caso tenha alguma dúvida podem ser contatadas as pesquisadoras Cláudia Madalena Feistauer pelo telefone: (77) 9106-5666 ou a Profª. Drª. Lílian Cristine Sherer (pesquisadora responsável) pelo telefone (51) 3320-3676.

Atesto que recebi uma cópia assinada deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e que aceito, livremente, participar da pesquisa, conforme os termos acima apresentados.

Assinatura do participante Nome

____/____/____

Data

Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

_____/____/____
Cláudia Madalena Feistauer **Data**
 Pesquisadora



APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa que tem como título **“O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA”**. O projeto tem como objetivos: analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar;

constatar os níveis de participação dos membros do contexto familiar (em especial das mães) dos alunos com SD na promoção do letramento desses sujeitos, pela promoção de ações que beneficiem o processo de letramento e verificar os níveis de participação da escola no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino escolar, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento.

Sua participação consistirá em responder as atividades de leitura e compreensão de textos. Não há riscos relacionados com sua participação e nem qualquer remuneração envolvida. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento sendo, portanto os dados coletados relacionados a sua colaboração excluídos. Sua recusa ou desistência da participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores envolvidos no projeto ou com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

O projeto foi elaborado de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS. O sigilo sobre sua participação é, portanto assegurado o que significa que em nenhum momento seu nome será divulgado.

O benefício relacionado com a sua participação é auxiliar na análise dos níveis de letramento de pessoas com SD, processo importante na inclusão desses sujeitos na sociedade atual que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita.

Uma vez que todas as dúvidas quanto ao projeto e seu desenvolvimento tenham sido esclarecidas e caso você concorde com a participação receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS, o CEP/PUC-RS onde será possível obter esclarecimento sobre o projeto e sobre seus direitos quanto a participação agora ou a qualquer momento. Para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante desta pesquisa ou se penso que fui prejudicado (pela participação, posso entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da PUCRS pelo telefone (51) 33203345. Declaro que recebi cópia do presente Termo

Eu, _____, declaro que fui informado(a) e entendi os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar da mesma como voluntária, respondendo a um questionário que será aplicado pela professora Cláudia Madalena Feistauer. Autorizo o uso das informações para fins de divulgação e publicação de artigos científicos. Estou ciente de que os meus dados serão tratados de forma confidencial, sem divulgação de meu nome em nenhum momento bem como que poderei desistir de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, com exclusão das informações por mim prestadas sem que eu seja submetida a qualquer penalização. Caso tenha alguma dúvida podem ser contatadas as pesquisadoras Cláudia Madalena Feistauer pelo telefone: (77) 9106-5666 ou a Profª. Drª. Lílian Cristine Sherer (pesquisadora responsável) pelo telefone (51) 3320-3676.

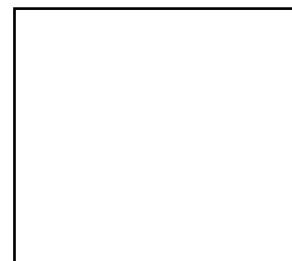
Atesto que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e que aceito, livremente, participar da pesquisa, conforme os termos acima apresentados.

Assinatura do participante Nome

____/____/____

Data

Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar



Cláudia Madalena Feistauer **Data**
Pesquisadora

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (educadores)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa que tem como título **“O LETRAMENTO NA SÍNDROME DE DOWN: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA”**. O projeto tem como objetivos: analisar os níveis de letramento de crianças com SD com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar; constatar os níveis de participação dos membros do contexto familiar (em especial das mães) dos alunos com SD na promoção do letramento desses sujeitos, pela promoção de ações que beneficiem o processo de letramento e verificar os níveis de participação da escola no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino escolar, especialmente no que se refere ao fenômeno do letramento.

Sua participação consistirá em responder às perguntas do questionário. Não há riscos relacionados com sua participação e nem qualquer remuneração envolvida. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento sendo, portanto, excluídos os dados coletados relacionados à sua colaboração. Sua recusa ou desistência da participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores envolvidos no projeto ou com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

O projeto foi elaborado de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS. O sigilo sobre sua participação é, portanto, assegurado o que significa que em nenhum momento seu nome será divulgado.

O benefício relacionado com a sua participação é auxiliar na análise dos níveis de letramento de pessoas com SD, processo importante na inclusão desses sujeitos na sociedade atual que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita.

Uma vez que todas as dúvidas quanto ao projeto e seu desenvolvimento tenham sido esclarecidas e caso você concorde com a participação receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-RS, o CEP/PUC-RS onde será possível obter esclarecimento sobre o projeto e sobre seus direitos quanto a participação agora ou a qualquer momento. Para qualquer pergunta sobre os meus como participante desta pesquisa ou se penso que fui

prejudicado(a) pela participação, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pelo telefone (51) 33203345.

Eu, _____, declaro que fui informado(a) e entendi os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar da mesma como voluntária, respondendo a um questionário que será aplicado pela professora Cláudia Madalena Feistauer. Autorizo o uso das informações para fins de divulgação e publicação de artigos científicos. Estou ciente de que os meus dados serão tratados de forma confidencial, sem divulgação de meu nome em nenhum momento, bem como que poderei desistir de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, com exclusão das informações por mim prestadas sem que eu seja submetida a qualquer penalização. Caso tenha alguma dúvida podem ser contatadas as pesquisadoras Cláudia Madalena Feistauer pelo telefone: (77) 9106-5666 ou a Prof^a. Dr^a. Lílian Cristine Sherer (pesquisadora responsável) pelo telefone (51) 3320-3676.

Atesto que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e que aceito, livremente, participar da pesquisa, conforme os termos acima apresentados.

Assinatura do responsável pelo aluno Nome

____/____/____

Data

Nome do aluno a que se refere esse Termo de Consentimento _____

_____/____/____

Cláudia Madalena Feistauer Data

APÊNDICE E – Questionários (pais ou responsáveis)

Prezado(a) senhor(a),

Este questionário visa coletar dados para uma pesquisa que tem como foco refletir sobre o processo de letramento de crianças com SD.

Sua contribuição é fundamental para a obtenção de resultados que possam esclarecer pontos para o desenvolvimento da pesquisa.

A. DADOS SOCIOECONÔMICOS E ESCOLARES

1. Nome da Mãe: _____

Idade: ____ anos

Data de nascimento: ___/___/___

Escolaridade da mãe:

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Superior incompleto

Superior completo

Pós-graduação

Profissão: _____

2. Nome do Pai: _____

Idade: ____ anos

Data de nascimento: ___/___/___

Escolaridade do pai:

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Superior incompleto

Superior completo

Pós-graduação

Profissão: _____

3. Renda Familiar

1 salário mínimo

2 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

acima de 5 salários mínimos

4. Possui plano de saúde? sim não

5. Possui computador e internet em casa? sim não

6. Seu filho(a) navega na internet? sim não

7. Em caso positivo, quais sites ele(a) prefere?

jogos

quadrinhos

músicas

Outros _____

II. DADOS SOBRE LEITURA

1. Possui livros em casa? () sim () não
2. Lê com frequência? () sim () não
3. Costuma ler junto com seu filho (a) ? () sim () não
4. Quais os temas preferidos? () aventura () contos de fadas () amizade () ficção científica
Outros _____
5. Após a leitura vocês conversam sobre a história? () sim () não
6. Seu filho(a) consegue:
 - () recontar a história () relembra personagens e falas
 - () compreende a história
7. Visita museus com seu filho(a)? () sim () não
8. Nos momentos de lazer, o que costuma fazer com seu (sua) filho(a)?
 - () Usa o computador para navegar na internet, jogar, etc.? () Assiste TV
 - () Leva a parques, praças, passeios ao ar livre. () Vai ao cinema
 - () Outra(s) atividade(s) _____
9. As pessoas que convivem com a criança em casa costumam (LAVRA-PINTO, 2009):
 - Ler histórias para a criança () sim () não
 - Com que frequência? _____
 - Ler jornal, livros ou revistas na presença da criança () sim () não
 - Com que frequência? _____
 - Promover momentos de interação com a criança por meio da utilização de materiais educativos, como jogos, filmes, DVDs, músicas () sim () não
 - Com que frequência? _____
 - Outros tipos de atividades realizadas com a criança _____
10. (LAVRA-PINTO, 2009) Seu filho(a) já repetiu algum ano? Quais e quantas vezes?

- Participa de atividades de apoio aos conteúdos na escola? () sim () não
- Quais? _____
- Tem aulas com professor particular? () sim () não
- Realiza outras atividades, tais como: esportes, computação, aulas de música, etc. () sim () não
- Quais? _____
11. Dados da gestação
 - Condição de saúde da mãe: () sem intercorrência () com intercorrência
 - Quais: _____
 - Parto:
 - () a termo
 - () prematuro – quantas semanas: _____
 - () pós-termo – quantas semanas: _____
12. Evolução neuropsicomotora de seu (sua) filho(a):

Idade em que caminhou: ____ anos

Idade em que começou a falar as primeiras palavras: ____ anos

13. Alterações clínicas associadas

oftalmológica (visual) – Qual: _____

corrigida (usa óculos, ou lentes)

não corrigida (não está usando óculos, ou lentes)

auditiva – Qual _____

corrigida (usa aparelho auditivo)

não corrigida (não está usando aparelho auditivo)

Respiratória – Qual: _____

cardiovascular

hipotireoidismo

imunológicas

outras: _____

Teve otites de repetição? sim não

Continua tendo? sim não

Já realizou avaliação auditiva (audiometria): sim não

Em caso positivo, quando foi a mais recente e qual o resultado _____

14. Procedimentos médicos e terapêuticos (LAVRA-PINTO, 2009)

Realização de cariótipo ao nascimento sim não

Tipo de Síndrome de Down (casos em que o cariótipo foi realizado)

Trissomia do cromossomo 21

Translocação

Mosaicismo

Acompanhamento médico: sim não

Especialidades: _____

Faz uso de medicações: sim não

Quais: _____

Quando iniciou o uso? _____

Já realizou alguma cirurgia? sim não. Qual? (amígdalas, adenóides, cardíaca, etc.)

Internações hospitalares frequentes: sim não Motivo: _____

Outros tratamentos: sim não

Qual?

Fonoaudiológico – tempo de tratamento _____

Psicológico – tempo de tratamento _____

Psiquiátrico – tempo de tratamento _____

Psicomotricidade – tempo de tratamento _____

Outro _____ tempo de tratamento _____

APÊNDICE F – Questionários (educadores)

Prezado(a) senhor(a),

Este questionário visa a coletar dados para uma pesquisa que tem como foco refletir sobre o processo de letramento de crianças com SD. Sua contribuição é fundamental para a obtenção de resultados que possam esclarecer pontos para o desenvolvimento da pesquisa.

1. Idade: _____

Data de nascimento: ___/___/___

2. Nível de escolaridade

3º grau completo

3º incompleto

Pós-graduação

Área da Graduação _____

Área da Pós-Graduação _____

Possui formação específica para atuar com pessoas com Síndrome de Down? _____

Em caso positivo, qual o tipo de curso (atualização, pós-graduação, extensão etc.)
_____ Qual a duração do(s) curso(s)? _____

3. Sexo

Feminino

Masculino

4. Há quanto tempo trabalha com pessoas com Síndrome de Down?

primeira vez

há menos de 1 (um) ano

há 1 (um) ano

há vários anos

5. Que tipo de atividade de leitura os alunos mais gostam?

6. Com que frequência trabalha atividades de leitura?

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

Diariamente

Outros _____

7. Nas aulas de leitura, costuma usar outros recursos além do texto escrito? sim não

Assinale quais:

Filmes

Músicas

Propagandas

Obras de arte

Gibis

Outros _____

8. Nos momentos de leitura, como os alunos interagem?

Perguntando sobre o texto

Recontando a história

- Dramatizando o texto
- Outros_____

9. Assinale os eventos de letramento proporcionados pela escola:

- Visita a museus
- Exposição de obras de arte
- Teatro
- Cinema
- Acesso a computador e internet
- Outros_____

10. Desenvolva um texto emitindo sua opinião pessoal sobre a importância da leitura (5 linhas).