

## Capítulo

# 3

## ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E SUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

*Adriana Leite Limaverde Gomes*

*Rita Vieira de Figueiredo*

### *Introdução*

O presente capítulo se propõe a discutir a influência das experiências e oportunidades tornadas disponíveis nos ambientes sociocultural e familiar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos com síndrome de Down. O trabalho resulta de uma pesquisa realizada com sete sujeitos com síndrome de Down, cuja idade varia de 10 a 24 anos. Para preservar o anonimato dos participantes, eles serão identificados pelas siglas: S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7. Cinco desses sujeitos (S1, S2, S3, S6 e S7) pertencem a famílias de classe média, e dois a famílias de meio socioeconômico desfavorecido (S4 e S5), um dos quais (S5) reside em uma instituição filantrópica para crianças abandonadas, não tendo, portanto, convivência com seus familiares. No que se refere à escolaridade, dois

frequentam escola especial (S4 e S5), quatro estudam em salas comuns (S1, S2, S3, S7), esses últimos se encontram no nível de escolarização entre o 2º e o 5º anos do Ensino Fundamental. Um deles (S6) integra uma oficina de trabalho em uma instituição filantrópica, no entanto esse sujeito cursou até o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola comum de ensino.

Os cinco sujeitos da classe média têm ricas experiências extraescolares. Eles praticam esportes (S2, S3), dois deles (S6 e S7) trabalham como auxiliares administrativos e frequentam aulas de dança. Eles também desenvolvem outras atividades, S6 faz capoeira e biodança, enquanto S7 participa de oficinas de artesanato, pintura e frequenta um curso de computação. Três deles (S1, S6 e S7) integram um grupo de coral e de teatro. Além dessas experiências, eles têm diversificado material impresso em casa que os oportuniza conviver com diferentes gêneros textuais de uso social.

No que diz respeito ao acesso ao material de leitura, os dois sujeitos de meio socioeconômico desfavorecido vivenciaram diferentes oportunidades em relação às experiências de letramento. Um deles (S5) que reside em uma instituição é marcado por uma história de abandono familiar. No entanto, ele convive no seu meio com outras crianças sem deficiência, e recebe suporte pedagógico de educadores dessa instituição para realizar suas atividades escolares. Ele também participa de um projeto de intervenção em leitura na Universidade Federal do Ceará, através do qual têm significativas oportunidades de leitura, e acesso a uma variedade de livros de literatura infantojuvenil e a um diversificado material pedagógico. O outro sujeito (S4) também participa do mesmo projeto de intervenção em leitura mencionado e frequenta uma instituição especial. No entanto, S4 se beneficia no meio familiar do suporte pedagógico de sua irmã mais velha que acompanha e orienta suas atividades escolares.

Ambos (S4 e S5) demonstram grande motivação para a leitura.

De acordo com as informações acima mencionadas, verificamos que apesar dessas pessoas vivenciarem histórias de vidas diferentes, todas elas apresentam experiências exitosas no que se refere à leitura e a escrita. As experiências de letramento vividas por esses sujeitos foram bastante significativas.

Os dados aqui apresentados incluem a análise dos usos e das práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelos sujeitos nos seus diferentes ambientes, focalizando a influência das experiências de aprendizagem do meio sociocultural e familiar sobre a construção da leitura e da escrita desses sujeitos. Explicita ainda como o acesso ao material impresso no meio social e familiar influenciou esses alunos na aprendizagem da língua escrita, no prazer de ler e na convivência com os diferentes gêneros de textos. Ao final desse capítulo, apresentamos, com base nos dados discutidos, sugestões de atividades que podem contribuir para a formação leitora de todo e qualquer aluno, independente de ele apresentar ou não síndrome de Down.

A análise do conjunto de dados levantados, através de diferentes fontes de informações, indicou que há fatores diferenciados em relação à aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos deste estudo. Esses fatores referem-se à motivação que eles demonstram para aprender a ler e a escrever, ao suporte pedagógico que eles recebem no meio familiar, bem como as oportunidades de experiências com a leitura e a escrita.

Este capítulo se apoia sobre as teorias de Piaget e Vygotsky, bem como em uma revisão de literatura de pesquisas que se dedicaram a investigar a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto sociofamiliar e escolar, e de estudos que discutem os usos e as funções sociais da língua escrita na perspectiva do letramento.

O termo letramento se refere à forma como esses sujeitos utilizam a língua escrita e as suas práticas sociais de leitura e de escrita nos seus diferentes ambientes de convivência. Soares (1998, p. 17) esclarece que letramento traduz uma condição do sujeito. Para a autora,

“*literacy*” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Neste trabalho algumas conceituações acerca da leitura subsidiaram este estudo. Dentre os conceitos, destaca-se o de Soares (1998, p. 69), quando ela define a leitura como uma habilidade que vai além de decifrar sons:

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Ferreiro (1995) apresenta sentido semelhante às ideias de Soares, quando esboça sua concepção sobre a evolução conceitual da criança acerca do sistema da escrita. Sua teoria tem o marco da visão construtivista, que concebe a criança, não só como mero sujeito aprendiz, mas também como sujeito que sabe.

Defendemos neste trabalho que a aprendizagem da leitura e da escrita faz parte de uma construção de conhecimento. Dessa forma, a criança vai descobrindo o sistema de regras e convenções que regem o sistema de escrita. Para que isso ocorra, ela necessita experienciar esse sistema, se utilizando, principalmente, da escrita espontânea. Ao entrar na escola, a criança já domina algumas habilidades de produção de texto oral e traz consigo vivências do mundo da escrita, que possibilitam representações sobre o que é ler e escrever. No meio social, ela interage com diferentes textos escritos, participa de situações de letramento e convive com pessoas que leem e escrevem.

No presente estudo, os procedimentos metodológicos incluíram visitas e observações nas residências, e entrevistas com seus familiares ou responsáveis. Esses procedimentos tiveram o propósito de desvelar a inserção, a experiência e a relação desses sujeitos com o universo da leitura e da escrita.

Este capítulo foi organizado em duas partes. A primeira focalizará as experiências de leitura e de escrita vivenciadas pelos sujeitos nos ambientes familiares. A análise dos resultados destacará as oportunidades, o suporte pedagógico e a motivação para aprender a ler e a escrever nos ambientes social e familiar. Enquanto a segunda parte apresentará sugestões de atividades que poderão favorecer a aquisição da leitura e da escrita, independente do aluno apresentar ou não qualquer deficiência.

A análise das experiências de leitura vivenciadas nos ambientes familiares evidencia diferenças quanto à riqueza, o acesso e a diversidade do material escrito. As oportunidades de leitura e de escrita no âmbito familiar proporcionadas aos sujeitos deste estudo podem ser organizadas em dois grupos. O grupo um, formado por quatro sujeitos (S1, S2, S6 e S7), todos de classe média, vivencia ricas oportunidades de leitura e seus familiares proporcionam livre acesso aos eventos de letramento. Enquanto o grupo dois, formado por três sujeitos (S3, S4 e S5), sendo um de classe média (S3) e os demais de meio socioeconômico desfavorecido, não usufruem das mesmas oportunidades de experiências de leitura e escrita se comparados aos sujeitos do grupo um, apesar de serem favorecidos por oportunidades de ensino formal da leitura e da escrita.

Nos relatos dos familiares do grupo um, eles afirmaram que, de forma precoce, seus filhos demonstravam interesse pelo significado dos diferentes textos e manifestavam suas preferências. Em seus depoimentos, os familiares relataram momentos de contação de histórias, rodas de leitura, participação em grupos de teatro, canto, dança, e ainda livre acesso ao material impresso nas residências.

Nas visitas aos lares, observamos que a exposição à leitura e à escrita no grupo um é vasta. Nas residências, além dos livros didáticos e de literatura, há também material escolar dos irmãos mais velhos, livros acadêmicos de alguns pais, publicações de periódicos, tais como revistas e jornais. Nos bairros onde eles residem, há uma grande exposição à linguagem escrita. Nesse meio letrado, a convivência com o mundo da escrita é constante. Diante desses dados, supomos que, quando esses alunos

iniciaram a escolarização, eles já haviam adquirido amplo conhecimento da leitura e da escrita, seus usos e funções.

Sabemos que nos contextos onde se lê e franquia material de leitura para os filhos, há maior participação e interesse deles por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis. “É certo que em nossa cultura letrada o acesso à leitura é considerado quase indispensável, pois esta é fonte de lazer, de aquisição de conhecimentos” (...) (Dalla Zen 1997, p. 80). Na presente pesquisa, os sujeitos, especialmente do grupo um, de forma precoce tiveram acesso ao material escrito, no espaço familiar em meio às interações dos pais e dos irmãos cedo despertaram o interesse pela leitura e escrita.

Os relatos dos componentes familiares evidenciam as atitudes dos integrantes do grupo um que, de forma contínua, têm buscado opções de acesso ao mundo letrado, com o objetivo de garantir o domínio dessas habilidades de leitura e de escrita, por meio de atividades extras e complementares. Nesse sentido, ressaltamos as etapas iniciais de convivência com o mundo da escrita, quando as oportunidades familiares e a compreensão do sentido de ler estavam em processo de descoberta.

É no espaço familiar, em meio às interações dos seus parentes, que se processa inicialmente o trabalho intelectual desses alunos. O despertar pela leitura foi descrito dessa forma, pelas famílias do grupo um:

Ela sempre quis, ela toda vida teve muita vontade de ler... ela pegava qualquer livro e ela queria ler, queria que eu lesse com ela, eu mostrava sempre assim o livro colorido pra ela, contava a historinha daquele livrinho... aí, ela era louca pra ler (Mãe de S7).

[...] Não estou dizendo que ele tirava livros ainda se arrastando pelo chão, ele tirava os livros, ele deixava os brin-

quedos dele. Olha aqui, tem muita leitura, oh! (mostra), é bem colorido, tá vendo? Ele é fominha por leitura, chega é..., acorda e já quer ler (Mãe de S1).

[...] Ela sempre gostou de ficar olhando revistinha da Minie, do Mickey, de bichinhos, a gente dava assim revistinha do Pato Donald, aí eu não sei, ela dizia que estava lendo, bem pequenininha, ela tava lendo... (risos), prá ela era leitura, né? [...]. Ela tinha interesse pela leitura mesmo, tinha porque ela mexia, ela via as figuras e mostrava, ela mostrava e falava... (Mãe de S2).

As mães em seus depoimentos destacados acima revelam que percebem seus filhos como pessoas capazes de aprender, superando com uma visão social ainda presente de que pessoas com deficiência são incapazes, passivas e que não usufruem do conhecimento veiculado socialmente.

O valor conferido à interação e à mediação como elementos importantes para a leitura, aspectos destacados nesses depoimentos, remete às ideias de Vygotsky sobre aprendizagem. Para esse autor, a aprendizagem se fundamenta numa dimensão social, na qual o indivíduo se desenvolve e se constitui como ser humano na sua relação com o outro social. A ideia de mediação permite compreender as concepções do autor sobre desenvolvimento humano: “Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado” (Kohl *in* La Taille 1992, p. 26).

As influências iniciais de leitura, relatadas por essas famílias do grupo um, se caracterizavam pela disponibilidade de textos e materiais impressos, que atendiam aos interesses desses leitores, bem como pelas orientações que eram dadas pelos profissionais das escolas. Observamos nessas residências que nem sempre o material im-



presso disponível atendia e correspondia às expectativas de leitura compatíveis com o padrão escolar, visto que nas casas deles havia muitas revistas em quadrinhos, periódicos, jornais e revistas. Dentre os sujeitos do grupo um, verificamos que na residência de S2 havia muitas revistas em quadrinhos, confirmando o depoimento de sua mãe que ressaltou que S2 apreciava esse gênero textual. Dalla Zen (1997) destaca a preferência de alguns leitores por leitura em quadrinhos como de fundamental importância para a formação do leitor. Segundo a autora, a leitura em quadrinhos, considerando a variedade de assuntos, exerce um poder fascinante no leitor, através de suas imagens, permitindo a entrada para um mundo imaginário, colorido e cheio de aventuras.

A mesma autora destaca ainda: “o conteúdo satirizante dos quadrinhos também deve ser ressaltados [...] A sátira ao nosso modo de viver parece que abre caminho para uma leitura mais crítica” (*ibidem*, p.72). Essa opção de leitura, destacada pela família de S2 reforça o papel da motivação na aprendizagem.

Identificamos nos relatos a atuação marcante dessas famílias no processo de construção da leitura e da escrita de seus filhos. Terzi (1995, pp. 93-94) destaca os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento:

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e a fazer inferências...

Nos relatos dessas famílias do grupo um havia desde a infância deles, preocupação em proporcionar uma vasta exposição aos usos e funções da linguagem escrita. Podemos constatar essa preocupação, por exemplo, quando essas famílias relataram as participações nas brincadeiras do faz-de-conta, os momentos dedicados às leituras e as dramatizações de histórias infantis. Provavelmente, esses eventos de letramento atuaram de forma significativa na construção da leitura e da escrita desses sujeitos. “Ela sempre quis ler, queria que eu lesse com ela, eu mostrava sempre livros coloridos para ela, contava historinha” (Mãe de S7).

Ressaltamos que as famílias do grupo um tinham assinaturas de jornais e/ou revistas, que oportunizavam acesso aos diferentes materiais impressos e também exerciam influência nas preferências de leitura de seus filhos. O convívio com os diversos gêneros e estilos de textos contribuiu para o letramento desses sujeitos.

A aproximação com essas famílias permitiu compreender os significados da leitura e da escrita na vida de cada uma delas e analisar qual impacto exercido na construção desses leitores, através da constatação do aspecto valorativo da língua escrita nesses ambientes familiares. Verificamos que esses sujeitos se mantinham fieis às características e às preferências familiares em relação ao material impresso. Sobre as preferências de leitura, S7 situou o sentido da poesia na vida dele, destacando um livro que ele tinha em casa:

Ah! eu gosto de poesia... Tem um professor, que escreveu um livro para o irmão que tem síndrome de Down, ele mesmo fez um livro de poesia pro irmão dele, minha mãe tem esse livro aqui em casa, às vezes eu pego e começo a ler e aí fico morrendo de saudade e começo a chorar, e eu gosto de ler esse livro.

Ainda dentro dessa mesma concepção, sobre a importância do contexto familiar para as preferências e a formação do leitor, S1 apresentou suas preferências de leitura:

Eu tenho muitos livros em casa; Peg, o gostoso, e Gotinha de Orvalho, tem romance. A coleção Cinderela, Cachinho de Ouro, os Três Porquinhos, tem um bocado de coisa interessante na minha casa; todos os livros são interessantes.

Diferentemente dos depoimentos citados pelas famílias do grupo um, os outros três sujeitos dessa pesquisa (S3, S4 e S5), definidos como pertencentes ao grupo dois, não usufruíam tão ricas e diversificadas experiências de leitura no meio social. Os sujeitos (S4 e S5) pertencentes à classe social desfavorecida tinham oportunidades de ensino formal da leitura e da escrita, mas as oportunidades de acesso ao material escrito eram restritas aos livros escolares, tanto os didáticos quanto os de literatura adotados pela escola. O sujeito (S5) convivia com muitos leitores em uma instituição para crianças abandonadas, que lhe oportunizava participar de rodas de leitura e de contação de histórias. Enquanto S3 contava com o apoio permanente de uma pessoa residente em sua casa que lia para ele. No entanto, esse sujeito apesar de pertencer à classe média, diferenciava-se dos demais sujeitos do grupo um, também pertencentes à mesma classe social, porque em sua residência não havia a mesma disponibilidade de material impresso.

Neste estudo intencionávamos identificar dados que pudessem retratar não apenas a quantidade de exposições à leitura, ou ainda, a quantidade de material impresso nas residências, mas também buscávamos resgatar os diferentes momentos de eventos de leitura e os diversos textos acessíveis que pudessem ter despertado esses leitores. Analisamos também as interações que eram

constituídas nas famílias, entre os pais e, em muitos casos, entre os irmãos.

No relato das mães do grupo um, destacamos seus depoimentos sobre as experiências de leitura em casa:

Em casa nós temos: "Veja", jornal, tem uns livrinhos de historinha dela...

Ela... não pega um livro pra ler, não, aqui e acolá ela lê alguma coisa, mas ela é muito responsável com os deveres do colégio, ela faz todos com o maior cuidado, quando ela não entende, eu ensino... Ela tem uns livrinhos de historinha dela, mas nunca mais eu vi ela pegar... Ela tem até uma Bíblia apropriada pra ela, toda colorida, ilustrada, livro de história dela. Ela lê a Bíblia, aqui e acolá ela lê (Mãe de S7).

Bom... Nós temos, assim, muitos livros voltados também para nossa profissão, né? minha e do pai dele, a gente gosta muito de coisa, assim filosófica, sabe? espirituais, científicas até fora da nossa área. A minha área é artes, mas tem toda uma ligação com outras áreas, que eu procuro fazer essa ligação... A gente já teve a assinatura da "Nova Escola" e tinha, se eu não me engano, era da "Isto é", mas aí a situação meio pesada, aí a gente não tem mais assinatura, não... Ele sempre gostou muito de olhar, né? de ver as coisas, livros, revistinhas em quadrinhos, livro mesmo, revistas, fotografias, tudo ele... sempre ele foi muito curioso... (Mãe de S1).

A forma como as famílias do grupo um tratam o material impresso pode ser analisada como um dado de valor cultural do grupo social a que elas pertencem. Quando essas famílias atribuem valores para a leitura e para a norma culta, elas podem definir o lugar que a linguagem escrita ocupa no seu meio. Assim, crianças advindas de famílias que valorizam a cultura letrada, onde a leitura faz parte do cotidiano, aprendem cedo a fazer

sentido aos livros e a dialogar sobre eles. Terzi (1995, p. 97), quando aborda a leitura de livros, onde não há diálogo entre o adulto e a criança, e as respostas das perguntas são resultados de automatismos e de repetições de conteúdos, afirma que “esta não é encorajada a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo”. Numa família, onde a razão dos fatos é discutida, as crianças aprendem a contextualizar seus conhecimentos ou “ficcionalizar eventos e mudá-los para outros contextos situacionais” (*ibidem*, p. 97).

Os depoimentos dos familiares, com exceção do sujeito (S5) que vivia em uma instituição para crianças abandonadas, nos possibilitam refletir sobre a importância que eles atribuem às experiências vivenciadas em casa, e sobre a preocupação deles em relação às dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus filhos. Constatamos que o investimento no desenvolvimento de seus filhos é um aspecto de grande relevância. O relato das famílias a seguir ilustra a forma como esses sujeitos eram incluídos no meio familiar.

A educação dele foi todo mundo voltado pra ele, tudo voltado para os exercícios que tinha que fazer, a gente tinha muito cuidado de tentar tratá-lo como uma criança normal, nunca como uma criança excepcional (irmã de S3).

Ele começou a estimulação precoce com quatro meses de idade e eu sempre procurava ajudar em casa, tudo que os terapeutas ensinavam eu procurava trabalhar em casa. A gente sempre teve a preocupação de falar corretamente para ele ouvir e a gente estimulava muito em casa, toda a família, inclusive a família do pai dele (mãe de S1).

A experiência de leitura vivenciada em casa revelou que quase todos conviviam com leituras num senti-

do mais amplo do termo. Aliás, nas visitas realizadas às famílias, percebemos que todos os alunos expressaram nas entrevistas suas preferências de leitura, baseados nos acervos disponíveis nos contextos familiares. Essa constatação pôde ser confirmada em relação às preferências de leitura de S3, que se referiu apenas às leituras dos livros didáticos e aos programas de televisão, quando indagado sobre as leituras que fazia em casa.

Terzi (1995) anota que o ambiente letrado exerce influência sobre o desenvolvimento da leitura da criança. A inserção nesse contexto cultural é um fator de influência positiva e significativa em seu desenvolvimento e formação leitora.

Dessa forma, acreditamos que apesar dos diferentes contextos sociofamiliares dos sete leitores participantes desta investigação, estes permitiram que eles usufríssem, ainda que de modo diferente quanto à intensidade e diversidade, de práticas sociais de leitura e escrita disponíveis no mundo letrado, e também tivessem acesso às funções e usos sociais da leitura e da escrita.

Esta pesquisa evidenciou que apesar da dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita que as pessoas com síndrome de Down apresentam no percurso de seu desenvolvimento e aprendizagem, verificamos que as experiências familiares aliadas a intervenção educativa tem uma significativa influência sobre esta aquisição. É fundamental que os familiares proporcionem situações de letramento em casa que possibilitem o desenvolvimento dessas pessoas e não limitem suas oportunidades pelo estigma de “incapazes”. Quanto mais cedo à criança com síndrome de Down começar a ser estimulada e vivenciar variadas oportunidades de letramento, maiores as chances de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita.

## *A aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita: sugestões de atividades*

Nos ambientes familiares e escolares o modo como crianças com síndrome de Down são inseridas nos diferentes contextos letrados caracteriza os preconceitos e as discriminações vivenciadas por essa parcela da população. Sabemos que as práticas de leitura, os hábitos familiares e escolares, as atitudes dos familiares e da escola, bem como os valores atribuídos a leitura e a escrita exercem influência sobre as significações atribuídas pelo leitor e escritor em formação. Desse modo, com o propósito de desmistificar as práticas de leitura e escrita a serem vivenciadas por uma criança que apresenta síndrome de Down, apresentaremos uma sequência de sugestões de atividades que podem e devem ser vividas por todo e qualquer aluno, independente de suas condições intelectuais.

Em casa e na escola deverão ser oferecidas ao leitor e escritor em construção experiências com diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Em casa, as crianças devem ter a oportunidade de conviver com situações do cotidiano, como por exemplo:

- ler com as crianças os recados enviados pela escola;
- compartilhar com as crianças a realização de um alimento com base em uma receita para que elas compreendam a função do gênero receita;
- ler e informar para as crianças o significado das diferentes contas da casa como, por exemplo, energia, água, telefone dentre outras;
- utilizar a leitura na presença das crianças nas situações cotidianas;

- proporcionar a criança interação com livros de diferentes gêneros textuais;
- ler diferentes gêneros textuais para as crianças;
- realizar leituras de entretenimento como histórias em quadrinhos, contos dentre outros;
- levar as crianças para bibliotecas públicas e/ou da comunidade;
- levar as crianças para livrarias.

Na escola, além das atividades de uso e prática social da leitura e da escrita, é importante proporcionar atividades que impliquem no uso das diferentes unidades linguísticas, como letra, sílaba, frase e texto. A oferta em sala de aula das diferentes unidades linguísticas deve partir de um contexto de significação, preferencialmente um texto de interesse da criança e adequado a sua faixa etária. Seguem algumas sugestões que poderão ser enriquecidas a partir dos diferentes contextos e gêneros textuais:

- atividades com letras – o professor poderá disponibilizar o alfabeto móvel e oferecer pistas para que as crianças formem palavras a partir de um contexto selecionado pela turma, como, por exemplo, animais, brincadeiras, brinquedos, esporte dentre outros;
- atividade de caça palavras – o professor poderá montar um tabuleiro com sílabas confeccionado com tampinhas de plástico, para que os alunos em grupo identifiquem palavras definidas pela turma com base em um texto;
- lista de palavras – o professor distribuirá uma caixa de letras do alfabeto e solicitará que as crianças falem palavras iniciadas com a letra escolhida;
- jogo de erros das palavras – o professor distribuirá uma lista de 10 palavras, e em 7 delas substituirá uma letra por outra que não pertença à palavra. A criança deverá identificar essas substituições;



- quadro de palavras – o professor organiza um quadro de palavras embaralhadas e dar uma pista – a criança deverá encontrar três nomes de frutas;
- construção de frases – o professor poderá oferecer envelopes a grupos de alunos, os quais devem conter palavras relacionadas, por exemplo, a um grupo de alimentos. Cada grupo deverá elaborar frases com as palavras encontradas nos envelopes;
- caça palavras no texto – o professor distribuirá um texto para a turma e uma lista de cinco palavras, que deverão ser identificadas no texto;
- memória de palavras e imagens – formação de pares com base na associação da escrita da palavra e a imagem correspondente;
- jogo de cruzadinhas – o professor elabora uma cruzadinha e oferece um quadro de referência de algumas palavras que devem ser escritas nos quadradinhos;
- produção textual – o professor poderá distribuir para as crianças umas caixas informativas sobre um conteúdo selecionado pela turma. Por exemplo, a turma selecionou o conteúdo sobre meio ambiente, assim a professora confeccionará caixas contendo um texto e imagens sobre o meio ambiente para que as crianças organizem em uma sequência lógica e produzam um texto. Em seguida, a turma poderá produzir um texto coletivo a ser registrado pela professora;
- reconto oral – o professor entregará as crianças várias imagens e um texto que representem um determinado conteúdo, como, por exemplo, os animais. Em seguida solicitará que as crianças identifiquem as imagens na ordem alfabética, indiquem a letra inicial de cada

imagem, escrevam o nome de cada imagem, identifiquem no texto a localização do nome das imagens, e por fim recontem oralmente a história do texto.

Ainda em relação às práticas escolares, elegemos uma situação cotidiana em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de discutir a perspectiva do trabalho cooperativo e diversificado para atender aos diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem, independente das condições intelectuais dos alunos. Além da perspectiva de ensino colaborativo, destacamos que o professor que possui em sua sala de aula um aluno com deficiência deve atentar para a oferta de recursos e materiais que permitam a sua acessibilidade ao conhecimento. A seguir um exemplo de uma atividade colaborativa e diversificada:

- Atividade de reescrita, a partir da leitura de uma história pelo professor – a atividade deve ser organizada em alguns momentos interligados. Primeiro, o professor juntamente com as crianças deverá selecionar um livro de literatura a ser lido por ele. Em seguida, ele deverá apresentar o livro, sua capa, informar o autor e a editora. Além da identificação dessas informações textuais, deverá chamar atenção para a imagem da capa, no sentido de levar as crianças a fazerem inferências sobre a história. Na sequência, deverá ler a história e após sua finalização, provocará as crianças a responderem se suas hipóteses iniciais sobre a história se confirmaram. Depois, o professor convidará as crianças a fazerem o reconto oral com apoio de cenas que compõem o cenário da história e que destacam os principais eventos do enredo. Após o reconto oral, o professor organizará a

turma em grupos de até 4 crianças, e ofertará materiais e recursos de apoio para que os grupos possam reescrever a história. Os materiais deverão contemplar e auxiliar os diferentes níveis de escrita das crianças. Considerando as hipóteses de escrita, o professor, dentre outros, poderá oferecer os seguintes materiais:

- letras móveis;
- sílabas novéis;
- palavras que aparecem na história;
- nomes dos personagens;
- frases que fazem parte do enredo da história;
- cenas da história;
- imagens dos personagens.

De posse desses materiais selecionados pelas crianças, elas deverão reescrever a história de acordo com suas hipóteses de escrita, e para concluir a atividade, cada grupo apresentará sua produção escrita a partir da história lida.

### Referências

- DALLA ZEN, M. I. H. (1997). *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação.
- FERREIRO, E. (1995). “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese”, in: GOODMAN, Y. M. (org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LA TAILLE, Yves; KOHL, M. O. de e DANTAS, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TERZI, S. B. (1995). *A construção da leitura. Uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes.

## ATIVIDADES PROPOSTAS

---

Com base nos questionamentos a seguir realize uma discussão em grupo.

- a) Na sua experiência, quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização de crianças em um contexto heterogêneo de ensino?
- b) Com base no relato do texto, como favorecer a formação do leitor que apresenta síndrome de Down?