

Adriana Leite Limaverde Gomes

Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração



**Leitores com Síndrome de Down:
A Voz que Vem do Coração**

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Henrique Paim

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Editora UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^ª. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^ª. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Adriana Leite Limaverde Gomes

**Leitores com Síndrome de Down:
A Voz que Vem do Coração**



Fortaleza
2014

Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração

© 2014 Copyright by Adriana Leite Limaverde Gomes

Impresso no Brasil / Printed In Brazil

Todos os Direitos Reservados

Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO E LEITURA DE TEXTO

Leonora Vale de Albuquerque

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Luciane Silva das Selvas

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Carlos Azevedo

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

G6331 Gomes, Adriana Leite Limaverde
Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração / Adriana Leite Limaverde Gomes -
Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
160 p. : 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-172-3

1. Down, síndrome de. 2. Crianças deficientes - educação. 3. Educação especial. I. Título.

CDD 371.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 O DESENVOLVIMENTO E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	11
2 PRA TIRAR DEZ E PRA FICAR INTELIGENTE: CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LEITOR	43
3 EU APRENDI A LER LENDO: as Experiências E AS MEDIAÇÕES EM LEITURA	87
4 A CONSTRUÇÃO DA LEITURA: o Uso de ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS	133
5 CANTAR E CANTAR A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ... Considerações Finais	151
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

APRESENTAÇÃO

Falar da leitura de alunos com deficiência intelectual tem sido uma realidade cada vez mais crescente nas escolas do nosso país. *Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração* é um exemplo vivo de experiências de alfabetização vividas por jovens e crianças com síndrome de Down que tiveram a alegria de mergulhar no mundo da leitura, contando como aprenderam a ler, mostrando o que sabem desse mundo e ainda, como suas professoras os conduziram nessa aventura.

Trata-se de jovens e crianças que tiveram a felicidade de encontrar professoras que acreditaram na capacidade de aprendizagem de seus alunos e investiram nessa possibilidade solicitando deles contribuições reais nas atividades escolares, incluindo-os na turma de modo ativo e participativo. Esse tipo de atitude resultou em alunos atuantes, que não se inibiram diante das exigências escolares e aprenderam a ler

É interessante constatar no interior do livro o depoimento das professoras quando afirmam *não terem feito nada de diferente* do que faziam com os demais alunos da turma, para *ensinar seus alunos com síndrome de Down a lerem*. Por outro lado, chama atenção a fala dos jovens com síndrome de Down, ao fazerem referência a professora *com a qual eles aprenderam a ler* pela demonstração viva do afeto que tinham por essas professoras.

O fato de serem professoras de anos escolares precedentes ao ano em que se encontravam por ocasião da pesquisa, obrigou Adriana Limaverde a fazer um percurso de volta no tempo para ouvir dessas professoras o que de especial elas teriam implementado em suas salas de aula para favorecer a

aprendizagem da leitura desses alunos (algumas dessas professoras já residiam em outras cidades, distantes daquela onde foi realizado o estudo).

Registrar as histórias de sucesso no quadro da escola regular foi um desafio enfrentado por Adriana Limaverde. Desafio este que a obrigou a adentrar no seio das famílias, nas salas de aula e na organização de encontros semanais com esse grupo de jovens e crianças que, de forma colaborativa, mostraram a relação que tinham com o universo da leitura e as estratégias que utilizavam para construir o significado dos textos lidos.

Este livro é um retrato vivo da trajetória de aprendizagem da leitura de cinco alunos com síndrome de Down com idade variando entre 10 e 25 anos, frequentando do 2º ao 4º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada por Adriana Limaverde, sob a minha orientação, no quadro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará. Ela destaca as histórias de aprendizagem da leitura desses jovens analisando as contribuições sociais, familiares e escolares sobre essa aquisição.

O primeiro capítulo do livro, *O desenvolvimento e as experiências de aprendizagem*, descreve e examina as falas dos diversos informantes da pesquisa, evidenciando a etapa de desenvolvimento de um modo geral e as experiências de aprendizagem que influenciaram na aquisição da leitura dos alunos participantes.

No segundo capítulo são discutidas as *Concepções de leitura e de leitor* tendo como referência a relação entre a contribuição de diversos autores, e as concepções apresentadas pelos diversos informantes da pesquisa realizada para este trabalho.

O terceiro capítulo, *As experiências e mediações em leitura* analisa a aquisição e a vivência da leitura nos meios sociais, familiares e escolares. Neste capítulo é também destacado o papel do outro na construção e no desenvolvimento da leitura.

No quarto capítulo, *A construção da leitura: o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas* – são apresentadas as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores com Síndrome de Down, em paralelo as estratégias de leitura vivenciadas no meio escolar, sob a coordenação do professor da sala de aula, e ainda, as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos nas sessões de intervenção, sob a coordenação da pesquisadora.

Nas considerações finais, são destacadas as reflexões derivadas em todo o ensaio, ressaltando seus achados e, como remate, a autora formula algumas recomendações, na expectativa de que seu estudo possa contribuir com a atuação docente no campo de alfabetização, bem como para ampliação e sistematização de conhecimento científico no campo do processo de aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down.

Dra. Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará

1

O DESENVOLVIMENTO E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Não é só uma questão de experiência vivida. Existem diferenças nas capacidades e na maturidade das crianças; diferenças na linguagem oral; diferenças de valores culturais em relação à cultura escrita e à cultura escolar; distintas atitudes para com os adultos e para com a aprendizagem das normas; diferenças na motivação, nos estilos de aprendizagem, na adaptação emocional e social, etc. (CURTO *et al.*, 2000, p.74).

Este capítulo apresenta as observações e análises, tendo como referência o resgate do período inicial de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos participantes. Analisa, também, o impacto das experiências de aprendizagem vivenciadas no âmbito sociocultural, familiar e escolar sobre a construção e a formação desses leitores. Pretendo compreender as trajetórias de aprendizagem e de desenvolvimento, alicerçada nos pressupostos de Vygotsky, quando ele trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, todas as concepções que abordam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem podem ser resumidas em três grandes posições teóricas. A primeira considera que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. “O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.104). Nessa abordagem destacam-se os trabalhos de Binet

e outros, assinalando que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado.

Essa primeira abordagem tem como pressuposto a noção de que o aprendizado segue a linha do desenvolvimento e que *o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado* (VYGOTSKY, 1994, p.104). Dentro dessa premissa, supõe-se que o aprendizado não exerce “um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado.” (*Ibidem.*, p.105).

A segunda abordagem sugere que aprendizagem é desenvolvimento. Nessa posição teórica, entende-se que os dois processos ocorrem de forma simultânea. Para Vygotsky (1994), esses dois pontos de vista podem ser assim resumidos:

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente: aprendizado e desenvolvimento, coincidem em todos os pontos. (p.105-106).

Na terceira posição, há uma tentativa de superação dos extremos das outras duas há pouco descritas. Para Vygotsky, três aspectos são novos nessa terceira posição. O primeiro admite que dois pontos de vista aparentemente opostos podem ser agrupados em uma teoria. “Os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes.” (*Ibidem.*, p.106). Nessa abordagem, destacam-se os estudos de Koffka, tematizando desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao segundo aspecto, Vygotsky assinala que, para Koffka, “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem.” (VYGOTSKY,

p.106). Vygotsky ressalta a terceira particularidade dessa abordagem, destacando “o amplo papel que essa teoria atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança.” (p.106).

Vygotsky questiona essas três posições sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, ressaltando que a solução desse problema é bastante complexa. Dessa forma, ele considera dois aspectos separados: “primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.” (*Ibidem.*, p.109).

Vygotsky ressalta que a aprendizagem das crianças se inicia bem antes destas ingressarem na escola. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (*Ibidem.*, p.110).

Ao analisar a terceira abordagem, Vygotsky identifica que Koffka concentrou “sua atenção nos processos mais simples de aprendizado, ou seja, aqueles que ocorrem nos anos pré-escolares.” (p.110). Nesse sentido, ele critica o posicionamento de Koffka, quando esse autor simplifica a diferença entre o aprendizado pré-escolar e escolar, reduzindo-a ao fato de que, no primeiro, poderia ser considerado o aprendizado não sistematizado, e, no segundo, o aprendizado sistematizado. Para Vygotsky, além da sistematização, o aprendizado escolar introduz um elemento novo no desenvolvimento da criança. Dessa forma, o autor descreve um novo conceito: a zona de desenvolvimento proximal.¹

¹ Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Vygotsky considera que a aprendizagem é um fator de desenvolvimento; é esta que possibilita e movimenta esse processo. Esta relação entre desenvolvimento e aprendizagem originou o conceito da área potencial de desenvolvimento e teve repercussões importantes para o plano pedagógico, no sentido de se compreender que não há um único nível de desenvolvimento. O autor determina, então, pelo menos dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas consolidadas, que ele chamou de nível de desenvolvimento real, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se refere às aprendizagens em vias de construção. Segundo o autor,

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. (1994, p. 111).

Ao compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pode-se reavaliar o papel da imitação no aprendizado. Até recentemente, a imitação vinha sendo tratada na educação como um processo puramente mecânico. Contrariando esta afirmação, Vygotsky diz que

Uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.
[...] Uma compreensão plena do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. (VYGOTSKY, p.114).

Compreendo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita aos educadores uma compreensão do curso interno do desenvolvimento. Usando esse conhecimento, “podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação.” (*Ibidem.*, p.113).

O mesmo autor criticou as conclusões precipitadas dos testes de diagnósticos do desenvolvimento. Acreditava-se que o uso desses testes poderia determinar “o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educativo deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados.” (1994, p.116), ressaltando, ainda, que esses resultados basearam e nortearam, até há pouco tempo, o ensino das crianças com deficiência intelectual, indicando o uso exclusivo de métodos concretos.

Assim, ao resumir a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky sublinha o fato de que

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (*Ibidem.*, p.118)

Para esse estudioso, embora aprendizagem e desenvolvimento estejam diretamente ligados, não se produzem de modo simétrico e paralelo. Segundo ele, não podemos ignorar as definições biológicas do ser humano. No entanto, a dimensão social, na sua concepção, assume um papel de maior importância, uma vez que o meio social fornece instrumentos e símbolos, que possibilitarão mediar o indivíduo com o mundo.

A valorização da diferença, da heterogeneidade e das diversas formas de aprender estão presentes na posição apresentada por Vygotsky acerca da relação entre desenvolvimento

e aprendizagem. Esses princípios também estão presentes na pedagogia da inclusão² do aluno, público-alvo da educação especial no ensino comum.

Ao contrário de Vygotsky, Piaget In Wadsworth (1997) assevera que “no sentido mais amplo, as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento.” (p. 30).

Para Piaget (1959), o processo de aprendizagem do ser humano se fundamenta em dois sentidos: estrito e lato.

No sentido mais amplo (lato), a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. (PIAGET e GRÉCO, [s.d.], p.40).

No sentido estrito, a aprendizagem é compreendida como um processo de aquisição de um comportamento particular. De acordo com Piaget In Mantoan (1991, p.87),

quando o termo aprendizagem é empregado para designar o sentido estrito, ele se refere a algo que é específico, contextualizado historicamente e que sendo da ordem do arbitrário não ocorre de forma espontânea.

Para Mantoan (1991, p.88),

a teoria piagetiana destaca primordialmente o sentido lato da aprendizagem, preocupa-se com o que diz respeito às aquisições que possibilitam o desenvolvimento operatório e portanto o que remete ao espontâneo e ao geral no plano das coordenações das ações físicas e as estruturas mentais

² O termo inclusão se refere ao acesso e permanência, de forma irrestrita, do aluno público alvo da educação especial no ensino comum.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo constitui um processo de sucessivas mudanças qualitativas dos esquemas cognitivos. Cada estrutura é decorrente de uma estrutura precedente. “Novos esquemas não substituem os anteriores; eles os incorporam, resultando numa mudança qualitativa.” (p. 30).

Segundo Piaget, o desenvolvimento é um *contínuum* e as mudanças no desenvolvimento cognitivo são graduais. O autor assinala que:

nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. (p.16).

Para Piaget, há formas universais de desenvolvimento. Segundo sua teoria construtivista,

o desenvolvimento intelectual segue um percurso com marcos e pontos terminais identificados na seqüência evolutiva como parte da adaptação ao mundo que as cerca, as crianças constróem espontaneamente o conhecimento social, cognitivo e afetivo e parecem atingir os marcos do desenvolvimento de uma maneira natural. (1959, p.167).

Tomando como base os pressupostos inventariados no começo deste capítulo, abordarei os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos participantes deste estudo, no que se refere à aprendizagem da leitura, identificando as posições dos informantes acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento e as primeiras aprendizagens dos sujeitos participantes deste estudo, solicitei que as mães recordassem alguns momentos iniciais da vida de seus filhos, desde o nascimento.

Todos os membros familiares tomaram conhecimento de que seus filhos tinham a Síndrome de Down no momento do nascimento. Ao serem indagados sobre esse fato, ouvi relatos carregados de sentimentos ambíguos, que sugeriam tristeza, alegria, medo, coragem, tensão, dúvida e certeza.

Verifiquei ainda que a maioria das mães foi comunicada acerca do diagnóstico pelos médicos, com exceção da mãe da Ana Paula, que recebeu a notícia da parte de uma enfermeira do hospital, onde a primeira se encontrava internada. Todas as mães desconheciam a expressão Síndrome de Down, mas a maioria conhecia o termo mongolóide, exceto a mãe da Maria Luiza, que descreveu assim seu primeiro contato com a filha;

Ela nasceu, eu fiquei muito surpresa quando ela nasceu, eu achei ela assim diferente dos outros, direitinho uma japonesinha. (Mãe de Maria Luiza).

Todas as mães foram orientadas pelos médicos, especialmente os obstetras e pediatras, quanto ao tratamento da estimulação precoce. Todas manifestaram uma preocupação em garantir tudo o que fosse possível para que seus filhos se desenvolvessem normalmente.

Nos relatos de todas as famílias, verifiquei duas posições quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus filhos. A maioria situa-se na posição teórica semelhante à defendida por Vygotsky, enquanto a irmã de Felipe e a mãe de Ana Paula se põem na primeira posição, na forma descrita no início deste capítulo.

Ao longo da história de vida dessas pessoas, pude identificar diversas formas de convivência familiar diante do desenvolvimento e da construção de suas primeiras aprendizagens. A compreensão dessas atitudes das famílias para com os filhos

com Síndrome de Down torna-se mais clara, mediante a solicitação de um retorno às primeiras aprendizagens, nas quais são facilmente identificadas condutas ambivalentes de superproteção, de normalização da deficiência, sentimento de impotência, de negação, de luto, de tristeza, dentre outros.

É necessário evidenciar que, na etapa inicial de desenvolvimento de todos eles, a presença dos pais foi marcante para a estimulação, bem como para as primeiras aprendizagens. A maioria das crianças permaneceu em casa até a idade do início da escolaridade infantil, exceto Mariana, que ingressou na creche aos quatro meses de idade.

Abordarei as falas das famílias sobre o período inicial de desenvolvimento e as primeiras aprendizagens em casa, cujos discursos situaram-se nos sentimentos já destacados neste capítulo.

Em casa eu tratei como eu tratei o primeiro, não fiz diferente só que ela na idade que o outro correspondia, ela não correspondia, ela precisava de mais tempo[...] Ela era uma menina ativa, viva, prestava atenção a televisão, doida por música, mas era molinha. (Mãe de Maria Luiza).

A gente tratava ela diferente, com os cuidados que ela[...] Tudo a gente tinha medo de cair, dela se machucar, logo que ela andou, que teve de usar botinha e tudo mais[...] Então a gente tinha aquele cuidado assim[...] superprotegia mesmo. (Mãe de Ana Paula).

Percebi nas falas evidenciadas pelas mães de Maria Luiza e de Ana Paula que suas atitudes frente às filhas com síndrome de Down parecem ter tido forte influência nas expectativas do desenvolvimento, de um modo geral. Embora fossem no-

tadas as diferenças no desenvolvimento de sua filha, a mãe de Maria Luiza parece ter tido consciência de que não poderia adaptar socialmente todos³ de modo igual. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão, talvez, tenha possibilitado uma educação familiar pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais.

Segundo Vygotsky, há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. De acordo com ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. A interação com o meio físico e social possibilita que as crianças vivenciem um conjunto de experiências. No entanto, cada pessoa constrói sua aprendizagem, devendo ser respeitados sua forma de aprender e seus ritmos individuais.

Outro sentido foi explicitado na fala da mãe de Ana Paula. Ela sugere uma concepção que busca entender as diferenças individuais na perspectiva de algo inerente à deficiência, reconhecendo na criança um sentimento de fragilidade. Compreendo que é necessário ir em busca de uma tentativa de superação do conceito de diferença, atribuído, restritamente, à ideia de deficiência. Nesse sentido, concordo com a mãe de Maria Luiza, quando, nas entrelinhas, ressaltou que ser diferente é uma característica comum que pertence a nós seres humanos, seja ele dito normal ou deficiente.

³ O realce é meu. Quero destacar que a mãe, ao se referir ao termo **todos**, quis dar ênfase ao conceito de diferença. Ser diferente está relacionado à condição humana.

De acordo com Vygotsky in Marques (2000), a criança com deficiência deve ser estudada numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência (p.99). Dessa forma, segundo Marques,

A pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único[...] Uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado à adaptação social. (p.99).

Dessa maneira, as relações sociais estabelecidas com essa criança, inicialmente no seu grupo primário, que é a família, deverá necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender, romper com a visão, muitas vezes imposta pela sociedade em geral, de que essas pessoas são seres que apenas recebem passivamente as informações do meio externo, com reduzida capacidade intelectual de elaboração e consciência crítica.

Como me referi em passagem anterior, as crianças realizam uma série de aprendizagens desde muito pequenas. Essas aprendizagens se dão, prioritariamente, através das interações com o meio físico e social. No presente estudo, verifiquei que as dificuldades de adaptação familiar diante do nascimento de um filho com Síndrome de Down fez surgir em todas as famílias posições semelhantes de enfrentamento social, principalmente na forma de lidar e educar seus filhos, no sentido de não medir esforços para proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Foi percebendo que seu filho teria lugar na sociedade, apesar das diferenças e das opiniões contrárias de alguns profissionais, que a mãe de Levi fez um emocionante relato. Disse ela:

Eu acho que eu passei um mês inteiro chorando, assim na minha, né? Porque eu não entendia direito, né?[...] Para onde eu ia levava ele, eu era de movimento de coral, sempre participei do movimento de coral, cantava em praça pública[...] Apesar da dificuldade que a gente sabia que ia ter[...] Quando começou a estimulação, teve um dia que eu falei assim: ele ia fazer faculdade e tal, que eu ia botar ele pra estudar. Aí, teve uma profissional lá que disse que eu tava enganada, que eles nunca iam, que ele nunca ia fazer faculdade. (Mãe de Levi).

A compreensão dessas dificuldades e das possibilidades de desenvolvimento de seu filho, sem dúvida, parecem ter sido responsáveis por grandes avanços conseguidos por Levi. Possivelmente, esse entendimento resultou na busca de um atendimento escolar na rede regular de ensino, mesmo diante da negação das possibilidades de avanço na aprendizagem, expressas por uma profissional. Marques (2000), quando analisou a fala de professores sobre a possibilidade de desenvolvimento de alunos com deficiência, identificou posicionamentos semelhantes aos encontrados por esta mãe. Uma professora entrevistada por Marques evidenciou, quando falou sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, “a existência de um limite que impediria o desenvolvimento[...]” (2000, p.132). Essa crença de “limitações” parece ser difundida por muitos profissionais, tanto da área clínica quanto do meio escolar. Compreendo que não há como determinar até que ponto uma criança será capaz de aprender, seja ela dita normal ou deficiente. Ao definir as possibilidades de aprendizagem de uma criança, posso negar seu potencial. Ao longo da história da educação especial, esse posicionamento se fez presente no modo como os educadores baseavam seu ensino, que era pro-

posto por atividades, exclusivamente, com materiais concretos, reforçando, assim, a ideia de que a criança com deficiência intelectual só seria capaz de aprender através desses modelos de atividades.

Vygotsky (1994), ao analisar o uso exclusivo de métodos concretos para as crianças com deficiência intelectual, assinala:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências. (p.116).

Ao examinar a literatura, identifiquei interessantes posicionamentos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Rego (1995), ao se referir a esse processo, destaca as seguintes ideias de Vygotsky:

A criança como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo, etc...) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca. (p.76).

Os sentidos explicitados no trecho ora destacado estão inscritos em uma formação ideológica que valoriza a cultura do meio onde a criança está inserida, sendo que esse meio, letrado ou iletrado, é um dos agentes influenciadores na formação do leitor.

Nas entrevistas, a maioria das famílias demonstrou ter tido significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos deste estudo, influência exercida, sobretudo, na

disponibilidade de material impresso de leitura e no favorecimento de eventos de letramento. Esses eventos de letramento eram proporcionados através de rodas familiares para leitura de histórias infantis, conversas sobre as notícias veiculadas nos jornais, comentários sobre os programas de televisão, sobre as atividades profissionais dos pais etc.

Em relação às oportunidades familiares vivenciadas por Felipe, especificamente relacionadas ao material impresso de leitura, não posso dizer o mesmo. Nas visitas que fiz às residências, observei que, na sua casa, havia reduzido acervo de material impresso. Outro aspecto importante que destaco é que ele convive mais com a família durante os finais de semana. Conforme relato da irmã, esta trabalha o dia todo, e seus pais moram no interior do Ceará. Talvez esse convívio apenas nos finais de semana possa diminuir as oportunidades de letramento oferecidas pela família.

O trecho abaixo indica as oportunidades de leitura proporcionadas pela família de Levi. Os demais sujeitos desta pesquisa contavam, em suas residências, com um rico acervo de material impresso e variadas experiências de leitura. Para ilustração, destaco o relato da mãe de Levi.

[...] Então o Levi era um menino assim[...] aí, a gente sempre teve essa estante aqui (aponta para a estante que fica na sala de jantar). Então ele nem engatinhava ainda, e se arrastava e esses livros eram aqui embaixo (aponta os livros), então ele puxava esses livros, né? E ficava olhando, quer dizer, tinha muita coisa que ele pegava, revistas, tá entendendo, ele ia lá porque ele gostava, quando eu dava fé, ele tava sentado em cima de uma, olhando uma coisa, olhando outra[...] O primeiro livro que eu comprei prá ele foi em 90, ele nasceu em 89, né? (Mãe de Levi).

A aprendizagem e o desenvolvimento da leitura envolvem também as experiências de leitura e escrita proporcionadas no meio familiar, na forma descrita anteriormente. É importante considerar, de modo muito especial, o papel dessas cinco famílias na aprendizagem da leitura desses alunos, bem como as experiências socioculturais, disponíveis, destacando-se aquelas vivenciadas nas atividades esportivas, nos grupos de teatro, de dança, coral e capoeira.

Uma leitura atenta aos depoimentos das famílias traz revelações sobre essas práticas a que me referi no parágrafo anterior. Certamente, os conhecimentos adquiridos por Maria Luiza, Mariana e Ana Paula nas atividades de esporte, dança, canto e teatro, favoreceram os seus processos de construção e de formação de leitores. Em relação aos outros dois alunos, observei que apenas a família de Levi proporcionou semelhantes experiências, destacando o canto e o teatro.

As falas de todas as famílias me levaram a refletir sobre a importância que elas atribuem às experiências vivenciadas em casa, e a preocupação em relação às dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down. Esses relatos mostram que elas não eram indiferentes a tais questões. Ficaram evidentes, nas suas falas, a preocupação, o esforço e a responsabilidade que todas trazem para si, no sentido de superar ou minimizar as dificuldades eventuais que seus filhos possam apresentar. Dentro dessa visão, ilustrarei a seguir as falas das mães de Maria Luiza, Ana Paula e da irmã de Felipe, sobre as experiências vivenciadas em casa;

Eu brincava com ela, ia mostrando as figuras, isso é um triângulo, isso é um retângulo. As cores primárias ela sabia tudo[...] No início foi só comigo, até aos seis anos[...]

Em casa eu fazia assim, ensinar a contar, ensinar a riscar, desenhar, essas coisinhas. (Mãe de Maria Luiza).

Em casa, por exemplo, tudo o que as terapeutas me ensinavam lá, eu procurava trabalhar em casa: ensinava as cores, os objetos, as texturas, né? Eu trabalhava com a parte motora, então um pouquinho de tudo que a gente aprendia na clínica eu procurava trabalhar em casa, porque era importante pra ela. Então, a gente sempre procurava desenvolver em casa com ela[...] (Mãe de Ana Paula).

A educação dele foi[...] todo mundo voltado pra ele, tudo voltado pra os exercícios que ele tinha que fazer pra coordenação motora, os médicos que ele tinha que ir, atenção muito direcionada, a gente tinha um maior cuidado de tentar tratá-lo como uma criança normal, nunca como uma criança excepcional[...] A gente comprava joguinho, a gente procurava instruir de alguma forma, sempre procuramos instruí-lo, sempre procurando tratá-lo como uma criança normal[...]. (Irmã de Felipe).

Nas falas ora destacadas, há, implicitamente, o desejo de procurar o melhor para seus filhos e irmão e uma enorme vontade de que eles aprendessem a ler. Em alguns momentos desses depoimentos, tive a sensação de que essas mães e irmã estavam falando isoladamente, sem que a escola fosse sua interlocutora. Nos seus discursos, não identifiquei uma busca de forma intencional, no sentido de reconhecer e exigir também da escola essa parceria, para que pudessem juntas, família e escola, avançar na compreensão das diferenças, das variadas formas de aprender.

Nesses três depoimentos, notei que, de modo diferente da mãe de Maria Luiza, os outros dois apresentaram um

discurso marcado pela concepção clínica da deficiência. Observo que esse modelo ainda é muito disseminado no âmbito familiar e escolar, mesmo em algumas escolas regulares dos alunos deste estudo. Mantoan (1989), ao abordar o atendimento dado às pessoas com deficiência intelectual, faz o seguinte destaque:

a história da deficiência mental é marcada pela hegemonia das ciências médicas e paramédicas. Esse fato influenciou significativamente na explicitação do significado da deficiência e encaminhou sua abordagem para uma linha mais terapêutica que educacional [...] A retrospectiva histórica mostra que da educação dos deficientes mentais ocuparam-se muito mais os médicos, os psicólogos, do que os professores. (p.12-13).

Constatei que a entrada na escola dos participantes desta pesquisa, possibilitou a vivência de novas experiências de aprendizagem. No entanto, verifiquei que a maioria enfrentou dificuldades em relação ao acesso inicial e à permanência escolar de seus filhos e de seu irmão, com exceção das mães de Mariana e de Levi, que não revelaram dificuldades iniciais semelhantes. Entretanto, Levi, ainda no Infantil IV em uma escola comum, foi “forçado” (palavra utilizada por sua mãe) a realizar algumas atividades complementares com uma outra professora, sob o pretexto de prevenir futuras dificuldades na alfabetização. A mãe relatou que a escola não explicou as razões para tal procedimento, produzindo insegurança e decepção da família, e uma conseqüente mudança de escola.

Para reafirmar as dificuldades abordadas no parágrafo imediatamente anterior, destaco a fala da mãe de Maria Luiza, ao ser indagada sobre o início de escolarização de sua filha.

Ela viu escola pela primeira vez, ela tinha seis anos. Ela já sabia usar o banheiro, sabia as cores primárias, contava de um a cinco [...] Ela foi para preparação, preparar a coordenação motora, lá no ensino especial era assim. Depois eu coloquei numa escola regular no Infantil V. A diretora, a professora e os coleguinhas aceitaram muito bem, mas as mães, não[...] Aí, tive que tirar a Maria Luiza de lá (baixa o tom de voz abafado) e ela ficou só seis meses na escola regular, pouco tempo. Aí ficou sem colégio, porque não tinha... porque no ensino especial ela não quis mais ir [...] Ela tinha que se alfabetizar e não tinha ninguém para alfabetizar e eu não conseguia colocar numa escola.

Ao falar do início de escolarização da sua filha, a mãe expressou inicialmente sua percepção acerca da aprendizagem da leitura, pois a escola, seguindo a linha de raciocínio, concebia o momento da alfabetização como resultante do domínio de conhecimentos prévios imprescindíveis. Essa postura referente à aprendizagem da leitura pode ser associada com a primeira posição, na forma apresentada no âmbito deste capítulo. O pressuposto básico dessa posição se alicerça na compreensão de que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Retornando à discussão sobre a fala da mãe de Maria Luiza, observei no seu relato que houve preconceito de outras mães em relação à presença de uma aluna com Síndrome de Down na sala de aula comum. Certamente que se a escola não souber argumentar sobre os direitos de escolaridade para todos, a escola como um todo se submete às exigências de outros pais de alunos sem deficiências.

Dentro de uma experiência inicial de escolarização diferenciada da família destacada anteriormente, que optou inicialmente por uma escola especial, recortei as falas de algumas

mães, considerando os sentidos explicitados sobre a escolha inicial da escola comum, bem como as dificuldades enfrentadas por algumas dessas famílias.

A primeira escola dela já era uma escola de integração, era uma escola normal, mas de integração com o portador de deficiência [...] A Mariana passou a estudar nessa escola com menos de três anos, depois ela foi para outra escola regular [...] Lá ela ficou até os treze anos, ela concluiu a alfabetização mesmo lá nessa outra escola. (Mãe de Mariana).

Era uma escola regular, tradicional, a escola do irmão dela. A diretora foi notando que a Ana Paula se comportava bem e tudo e ela mesmo convidou[...] Bom, aí ela ficou [...] Então, acho que com três anos de escola repetindo, repetindo, repetindo, repetindo, repetindo, eu senti mesmo, tipo assim, uma rejeição a ela da turma, da professora, então, ela não tinha[...] ela não tinha nem culpa, porque ela não era assim capacitada pra entender como era que trabalhava com a criança assim, né? Aí eu tive que mudar, fui morar num bairro longe e tive que tirar a Ana Paula de lá e aí coloquei numa escolinha perto lá de casa... regular, mais tradicional ainda [...] Exigiam muita cópia, matemática, muita conta, as atividades muito repetitivas, muito monótona, né? Aquelas coisas, então ela se alfabetizou nessa escola[...] (Mãe de Ana Paula).

Ele não deu trabalho de jeito nenhum, ele gostava do colégio, ele gostava da companhia de outras crianças, ele sempre gostou, ele sempre foi muito maleável[...] Ele tinha três anos e meio ou quatro anos mais ou menos... Sempre estudou em escola regular. (Irmã de Felipe).

A importância da tomada de consciência das contribuições de uma escola comum na construção da aprendizagem da leitura e de novos conhecimentos é fato destacado nas entrevistas das três famílias mencionadas há pouco, apesar de alguns desses alunos conviverem com situações conflitantes, no que se refere a sua aceitação como membro de uma sala de aula comum.

Acredito que a diferença, em qualquer ambiente de convivência, pode ser alvo de um movimento que se produz para solucionar situações conflitantes, em que o diferente se caracteriza pelo desafio diante do novo. Em alguns casos, o conflito pode ser produzido pela fragilidade na formação acadêmica de alguns professores, especialmente aqueles incluídos neste estudo. Nesse sentido, a reorganização de um ambiente pedagógico, que atenda a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e dificuldades, parece ser complexa e intensa, que requer esforços de todos os envolvidos na educação.

Ao solicitar o retorno ao período da alfabetização dos participantes desta pesquisa, as famílias apresentaram nos seus discursos uma concepção pautada numa relação de interdependência do desenvolvimento em relação à aprendizagem. Mais uma vez o conceito de prontidão é ressaltado.

A Maria Luiza começou a alfabetização, ela estava apta a se alfabetizar, eu procurei o ensino especial, mas disseram que ela não podia ir pra lá, porque ela tinha oito anos e os meninos da alfabetização lá tinham dezesseis, então não dava certo, o nível de idade estava muito distante, então fiquei com a Maria Luiza. Eu não sabia bem como conduzir, ela não se alfabetizava, ela tinha outras atividades: de psicomotricidade, de cozinha, de traba-

lhos manuais e tudo isso e tudo ela desenvolvia bem. Aí, ela foi fazer aulas particulares com uma professora e de repente ela alfabetizou a Maria Luiza. Ela estava com dezesseis, dezessete anos. Ela alfabetizou pelo método da abelhinha... Ela foi alfabetizada por essa professora particular, não foi na escola. (Mãe de Maria Luiza).

O método fonético de alfabetização pode ser identificado pelo relato dessa mãe. Ficou evidente que a aprendizagem da leitura desses alunos tinha um suporte familiar e, em alguns casos, extraescolar, que contribuiu e possibilitou o aprendizado desses alunos. As famílias, em geral, enfatizavam o papel da escola na aquisição desse conhecimento. Percebi que o ambiente familiar letrado foi também reconhecido como um fator preponderante na aquisição da linguagem escrita, podendo ser vinculado ao êxito na construção da aprendizagem da leitura desses sujeitos, inclusive interferindo no desempenho escolar desses alunos.

Em se tratando dos professores, assim como no grupo dos componentes familiares, identifiquei duas posições teóricas. A primeira compreendia que o desenvolvimento precede a aprendizagem, posição em que está incluída a maioria dos professores precedentes e atuais. A segunda posição valorizava a mediação do meio e do outro, reforçando a ideia de que o aprendizado precede o desenvolvimento, posição na qual se incluem a professora precedente de Mariana e os professores atuais de Ana Paula e de Levi.

Tomando como subsídio os depoimentos da maioria dos professores atuais acerca das expectativas de aprendizagem da leitura, posso supor que, para esses interlocutores, talvez a lentidão no aprendizado seja um fator determinado potencialmente pela pessoa, isoladamente. Significa, assim, que uma

criança que tem deficiência, se ela não aprende (ou aprende com um ritmo mais lento em relação aos ditos normais), trata-se de decorrência apenas dos impedimentos orgânicos que ela traz. Na realidade, a dificuldade de aprendizagem, nessas três escolas observadas, tem sido tratada como um problema exclusivo do “indivíduo”. Fiz um recorte de uma entrevista realizada para evidenciar esse posicionamento presente nos discursos desses professores.

Ela até às vezes tem até algumas dificuldades na leitura em algumas palavras, ela tem assim a dicção que não é muito nítida [...] Acho que é por isso que às vezes ela não consegue ler bem. (Marta- professora atual de Mariana).

Na opinião da professora Marta, a principal causa da aluna não ler algumas palavras poderia ser explicada, exclusivamente, por uma dificuldade individual, de origem fonoarticulatória⁴. Ela não conseguia relacionar essa dificuldade com a não utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas⁵ da leitura, que envolveriam também conhecimentos prévios sobre o vocabulário do texto a ser lido. Dessa forma, parece que a escola se exime de sua responsabilidade, por trás de um discurso, essencialmente, organicista.

De modo diferente, constatei, nas falas dos professores atuais de Levi e de Ana Paula, outra compreensão acerca da

⁴ Ao utilizar a palavra fonoarticulatória, busco explicitar que, para a professora, a dificuldade na leitura seria justificada apenas pelas dificuldades de emissão e dicção oral das palavras.

⁵ Segundo Kato (1995), “estratégias cognitivas em leitura designarão os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.” (p. 124).

capacidade de aprendizagem desses alunos. Para esses professores, os alunos com Síndrome de Down aprendem com um ritmo diferente dos demais estudantes ditos normais, não significando, portanto, que eles sejam incapazes de aprender em razão, exclusivamente, de um impedimento orgânico. Verifiquei, ainda, que esses professores não negam a existência da deficiência, mas não a utilizam como única justificativa para a dificuldade de aprendizagem.

Na minha visão, ao atribuir o conceito de incapaz à pessoa com Síndrome de Down, pode-se supor que ela não tem possibilidade de aprender. No entanto, se evidencia, neste estudo, que ela é capaz de aprender a ler. Para que isso ocorra é necessário compreender que ela apresenta uma especificidade na sua forma de aprender, relacionada, principalmente, ao seu ritmo de aprendizagem.

A escola, sendo um dos principais agentes na produção de conhecimentos, parece exercer um papel importante na ascensão cognitiva desses alunos. Para algumas famílias, a “clínicalização”, isto é, o modelo clínico no atendimento dessa população, exerce ainda um poder de credibilidade maior do que o escolar.

Pensar sobre o papel da escola, diante da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual ou as consideradas normais, me possibilita fazer uma reflexão sobre a importância das interações proporcionadas no espaço escolar. Nesse sentido, a construção do conhecimento sucede nessas relações construídas por indivíduos que apresentam diversos modos de exprimir suas ideias e conhecimentos. Rego (1995), ao examinar os postulados de Vygotsky sobre o papel do outro na construção do conhecimento, reforça o argumento de que essa construção implica uma ação com-

partilhada, constituída de indivíduos que apresentam diferentes experiências.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p.110).

Quando os professores precedentes e atuais falavam sobre suas experiências práticas pedagógicas com alunos com Síndrome de Down, fui recortando, durante a análise, suas falas. Esses recortes possibilitaram a compreensão de suas expectativas e de seus procedimentos didático-pedagógicos, bem como as influências que poderiam ter ocorrido no período da alfabetização desses alunos. Sobre essa experiência, os professores falavam com certa intensidade acerca de suas dificuldades ou facilidades frente ao aluno com Síndrome de Down. Surgiram, assim, diversos relatos e alguns deles numa perspectiva de “escola aberta”, onde haveria lugar para todos, independentemente das necessidades e especificidades dos alunos. Sobre essa visão baseada na inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum, dois professores comentaram:

A Ana Paula, em relação às outras crianças, eu tratava como igual, porque realmente ela se comportava igual como as outras crianças[...] Ela já veio alfabetizada, só que eu tinha que orientar [...] Ela lia muito bem , ela já sabia fazer treino ortográfico, ditado, ela fazia tudo direitinho, tirava da lousa e tudo. (Ângela – professora da 1ª série de Ana Paula).

A gente trabalhava na escola regular, sala regular, que tinha duas ou três crianças especiais e a gente fazia um trabalho diversificado, já fazia relatório há mais de 20 anos, já era uma prática da escolinha[...] A Mariana sempre se sobressaía, ela sempre foi uma criança que teve um nível assim de linguagem oral, de compreensão, de interesse em aprender, ela sempre acompanhava quase que o nível da turma. A dificuldade dela maior estava assim na coordenação motora. (Mônica – professora da alfabetização de Mariana).

A primeira professora evidenciou que não percebia quase nenhuma diferença entre Ana Paula e os outros alunos ditos normais. Na visão dela, essas pequenas diferenças não impediram a evolução de sua aprendizagem, exigindo apenas que ela possibilitasse à aluna orientações mais individualizadas. No entanto, percebi que essa professora apresentou uma posição tradicional, em relação ao seu trabalho pedagógico, revelando propostas de atividades com características mecânicas e repetitivas.

Verifiquei no relato da outra professora um reconhecimento em relação ao desenvolvimento e à capacidade de aprendizagem da aluna. O depoimento supõe uma aceitação, com muita convicção da proposta de inclusão, e uma preocupação e disposição em possibilitar trabalhos diversificados para a aluna. Concordo com Dalla Zen (1997), quando ela analisa a rotina de sala de aula e as atividades de leitura, que não proporcionam essa multiplicidade de opções, como a referida por essa professora:

Em classes onde programas são desenvolvidos sem a preocupação com as diferenças culturais, com os significados emergentes, não há lugar para heterogeneidade

de experiências: não é possível o entendimento de que a leitura pode ser um canal importante para a aquisição de novos conhecimentos e trocas de idéias sobre os mesmos. (p.30).

Pelo depoimento da professora Francisca, que mostrei a seguir, percebi que, na escola onde ela trabalhava, o atendimento escolar era diferente do que foi mencionado pelas outras duas professoras citadas. Ela explicitou o ingresso do aluno com Síndrome de Down numa classe especial.⁶ A seguir ilustro essa experiência:

Ele entrou na escola... iniciando na sala especial, eram só crianças com deficiência [...] Foi muito gratificante, quando o Felipe chegou, totalmente sem limite, sem normas, foram três anos trabalhando desde regras básicas até a noção de quantidade, dentro, fora, espaço, orientação espacial, noção de Matemática [...] Uma “pré-preparação” pra ele poder chegar à escrita propriamente dita, não é? (Francisca – professora da alfabetização de Felipe).

O depoimento da professora Francisca sugere que Felipe ingressou na escola sem o conhecimento de normas de convivência social. No seu relato, ela diz que foi necessário um trabalho de educação de regras e de condutas sociais. Em relação às experiências de aprendizagem, observei no seu discurso, a importância atribuída ao preparo prévio e sistemático para o ensino da leitura e da escrita, sugerindo uma falta de valorização dos conhecimentos trazidos pelo aluno. Seu relato sugere, ainda, uma necessidade de desenvolver ha-

⁶ Modelo de atendimento escolar da educação especial. Esse atendimento funciona na escola comum em uma outra sala de aula, separada dos demais alunos.

bilidades básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, com características do chamado período preparatório. A esse respeito, Ferreiro (1988) assim se refere: “tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança.” (p. 9).

Segundo o relato da professora Leila, inicialmente com a entrada de um aluno com Síndrome de Down, ela se sentiu insegura, porque não tinha experiência. No entanto, essas dificuldades não impossibilitaram a permanência desse aluno. Levando-se em consideração o depoimento dessa professora, constatei que a superação do preconceito foi possível a partir das experiências que ela foi adquirindo na prática pedagógica de sua sala de aula, conforme depoimento ilustrativo que apresento.

No começo foi difícil, porque eu não tinha experiência nenhuma com crianças com síndrome de Down. No começo tive até medo assim, mas com o tempo [...] foi ótimo, porque ele era super dado com a gente, porque a gente tinha aquela imagem, achava que ele era agressivo, o que passam pra gente é que a criança é agressiva e tudo, mas ele, Ave Maria [...]!, ele era ótimo, não era agressivo de maneira nenhuma. (Leila – professora da alfabetização de Levi).

No relato dessa professora, apesar do medo inicial, verifiquei que ela reconheceu as potencialidades de aprendizagem do aluno, destacando, ainda, o seu desenvolvimento social e a sua capacidade de relação interpessoal. A professora Leila, ao prosseguir com o relato de sua experiência, expressou que o aluno não apresentou dificuldade de aprendizagem da leitura, não havendo necessidade de adaptações das atividades. O de-

poimento a seguir resume como essa questão foi vista por essa professora:

A gente usava muito material, textos extras, a própria cartilha, jornal para eles formarem palavrinhas e frases e depois lerem... Mas não havia nenhuma atividade diferenciada para o Levi, tudo o que os outros faziam ele fazia[...] (Leila – professora da alfabetização de Levi).

Nas escolas atuais dos alunos desta pesquisa, observei que todos os professores percebiam e reconheciam diferenças qualitativas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da leitura nos alunos que tiveram oportunidades de frequentar escolas comuns e naqueles que tiveram maior apoio familiar. A seguir, ilustro trechos das falas de alguns professores que expressaram esse reconhecimento.

Ela foi muito bem trabalhada na escola comum. Eu não tive nenhum trabalho, ela já veio com uma bagagem muito grande. A família também ajudou muito. (Marta – professora atual de Mariana).

A minha experiência com a Ana Paula é boa, ela é uma aluna bastante ativa, sempre estudou em escola comum, participa de todas as atividades e consegue se sair muito bem nos esportes. (André – professor atual de Ana Paula).

Olha, a Maria Luiza, ela não tem grandes dificuldades, tem muito apoio da família, ela acompanha as atividades, claro, num ritmo um pouco mais lento, mas ela consegue acompanhar. E nesse ano, principalmente, ela está se saindo muito bem. (Mara – professora atual de Maria Luiza).

Tendo como referência os depoimentos apresentados por todos os professores, posso sintetizar a minha compreensão sobre a movimentação dos seus discursos em relação ao desenvolvimento e às experiências de aprendizagem dos participantes deste estudo. Todos reconheceram que as famílias exerceram um papel preponderante no desenvolvimento desses alunos, destacando, ainda, as oportunidades escolares vivenciadas no sistema regular de ensino. Essas oportunidades, na visão da maioria dos professores precedentes e atuais, proporcionaram melhor desenvolvimento e possibilidades de vivenciarem diversificadas experiências de aprendizagem.

Em relação às atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção, percebi a repercussão das práticas de leitura vivenciadas em algumas escolas, principalmente nas solicitações de atividades de compreensão de texto. Em alguns momentos, mesmo as perguntas estruturadas no padrão escolar⁷, que poderiam ser consideradas de fácil compreensão – uma vez que os alunos frequentemente convivem com esses modelos de perguntas e assim mesmo geravam dificuldades. Nessas atividades, todos os participantes deste estudo necessitavam de uma compreensão mediada, ou, ainda, de questionamentos literais, para se apropriarem das ideias do autor do texto. Isso pode ser identificado nesse diálogo, após a leitura de um texto de narrativa ficcional. Esse texto foi proposto pela pesquisadora.

Pesquisadora: Ana Paula, o que a raposa falou?

Ana Paula : (Silêncio).

Pesquisadora: Leia no texto...

Ana Paula: Falou.....

⁷ Entendo como perguntas do modelo escolar, aquelas estruturadas sob a forma de indagação que requer resposta literal.

Pesquisadora: Olhe novamente no texto...

Ana Paula: Perdão..

Pesquisadora: Isso mesmo, ela parece que estava com medo do leão, né?

Obs: Nesse momento eu leio essa parte do texto que a raposa diz “perdão majestade, porque eu estava rezando por você”...

Risos...

Maria Luiza: Oh! Falsidade.....

Pesquisadora: Então, Ana Paula, ela falou a verdade?

Ana Paula: (Silêncio.....).

Mariana: Que mentira!

Pesquisadora: O que fala nessa parte, qual a ideia que a raposa teve?

Maria Luiza: (Silêncio).

Apesar da mediação constante utilizada na construção do sentido do texto, nem todos os alunos conseguiram reconstruir com significado o texto lido. Compreendo que essas dificuldades não poderiam apenas ser explicadas e justificadas como decorrência da Síndrome de Down, uma vez que também podem advir de práticas de leitura dissociadas da realidade do aluno. Dalla Zen (1997), ao se reportar às práticas de leitura na sala de aula, assim se refere:

O período destinado, na sala de aula, ao trabalho com leitura, pelo que podemos verificar, não tem permitido encontros de reconstituição de histórias envolvendo autores, leitores e o que pensam sobre o mundo. As experiências têm se restringido a atividades de mera compreensão literal, descontextualizada. (p. 28).

Conhecer o processo inicial de alfabetização dos alunos deste estudo foi importante, sobretudo para que eu pudesse compreender o esforço que as famílias tiveram para

possibilitar a escolarização dos seus filhos, principalmente o acesso e a permanência na escola de ensino comum. Considero que o conjunto dos depoimentos de algumas famílias sobre a vida escolar atual de seus filhos e de seu irmão indicaram o reconhecimento do papel desempenhado pelos profissionais, tanto da área clínica quanto do meio escolar, bem como a influência do meio familiar na formação desses leitores. Para ilustrar esse momento, destaco o trecho da fala da mãe de Ana Paula.

Atualmente, ela está na quarto ano... responsabilidade ela adquiriu mais lá, ela adquiriu lá nessa escola atual, os conteúdos são bem diferenciados, a maneira como eles são dados, né? Trabalha com os exercícios, trabalha com os animais, trabalha com uma horta, farmácia viva, artesanato, música, trabalha o corpo dela, biodança, então é excelente... rapidamente ela foi criando logo autonomia, sabe? Então foi muito bom. (Mãe de Ana Paula).

Ao destacar esses fragmentos da fala da mãe de Ana Paula, pude refletir sobre o papel desempenhado pela escola em relação ao desenvolvimento da leitura, através das múltiplas oportunidades de letramento. Ao observar as práticas de leitura de alguns professores deste estudo, se torna mais compreensível a queixa da maioria das famílias sobre a dificuldade que esses alunos apresentam nas atividades de compreensão de texto. A esse respeito, Dalla Zen (1997) assim se refere:

Cabe notar que o contexto escolar nem sempre favorece[...] o que se vê é um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais constituem tarefas para as quais a leitura serve de pretexto

[...] As atividades escritas, em sua maioria, não são precedidas pela discussão oral, que é tão relevante para a ampliação das experiências e compreensão de leitura propriamente dita. (p. 50-51).

Os relatos indicam que as atividades cotidianas dentro da estrutura familiar de cada um serviram como precursores e ativadores da curiosidade pelo mundo da escrita. Deste modo, as expectativas nutridas pelas famílias e pelos primeiros professores, em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos, exerceram uma influência positiva sobre seus desempenhos. Com efeito, acredito que o contexto sociofamiliar da maioria dos integrantes deste estudo, ao favorecer experiências com outras linguagens, por meio das diferentes manifestações culturais e artísticas, permitiu que eles usufríssem as diversas linguagens disponíveis no mundo da escrita, e também tivessem acesso às variadas funções e usos sociais da leitura e da escrita.

2

PRA TIRAR DEZ E PRA FICAR INTELIGENTE: CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LEITOR

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um planfeto, etc., no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, “pra valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler[...] (JOLIBERT, 1994, p.15).

Neste capítulo discorrerei sobre as concepções de leitura que identifiquei nas falas dos diversos informantes e na prática pedagógica dos professores, beneficiando-me também das sessões de intervenção realizadas com os alunos.

No presente estudo, busco compreender e apreender o sentido de leitura e de leitor na visão de cada um desses entrevistados. Estes aspectos serão explorados da seguinte forma: a) discussão e análise dos relatos de alguns componentes familiares sobre suas concepções de leitura e de leitor; b) verificação da posição dos professores (de um ano precedente e o atual), quando falavam sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura dos alunos; c) análise das relações entre seus discursos e suas práticas de leitura, tendo como referência as observações realizadas em salas de aula; e d) análise das concepções de leitura e de leitor, a partir das falas dos sujeitos-leitores e de seu desempenho durante a realização das sessões de intervenção. Para isso, utilizarei como referencial teórico

as concepções tradicional e construtivista sobre a leitura, bem como as contribuições do letramento para a compreensão das práticas de leitura.

A concepção tradicional considera que a aprendizagem da leitura requer habilidades individuais, e, para que ela ocorra com sucesso, deve estar em relação com a prontidão da criança. Esse modo tradicional consiste em se valorizar as atividades preparatórias como pré-condição para o ensino da língua escrita. Nessa concepção, o ensino fica preso à autoridade do professor, dos métodos e dos livros (cartilhas), que dirigem todo o ensino. Dessa forma, “a alfabetização que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com certa facilidade, tornou-se um pesadelo na escola.” (CAGLIARI, 1999, p.32).

Por outro lado, a concepção construtivista que valoriza a criança e seu conhecimento cria na sala de aula outra atmosfera. Há um clima de respeito e de interação do professor com o aluno. Nessa concepção, aprender é um processo construtivo, no qual cada aluno segue o próprio caminho. Nesse sentido, a aprendizagem será sempre heterogênea, porque cada aluno chega para a sala de aula com diferentes conhecimentos aprendidos na sua cultura.

A concepção construtivista considera que o aluno, antes mesmo de ser escolarizado, possui muitos conhecimentos em relação ao sistema de leitura e escrita. Para Moura (1997),

a proposta construtivista trabalha com a perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo dos alunos se faz através da interação dos estímulos do meio ambiente com os esquemas assimiladores do sujeito que aprende. (p.16).

Sendo assim, deve-se levar em conta as concepções dos alunos sobre o sistema de leitura e escrita. Para isso, é necessária nova definição do papel do professor, que passaria a agir como interlocutor da aprendizagem. A leitura e a escrita não poderiam ser consideradas meramente objetos de uma instrução sistemática, ou algo que deve ser ensinado linearmente, uma vez que a língua escrita é um objeto cultural e cumpre várias funções sociais.

Soares, ao se referir aos usos e práticas sociais de leitura e escrita, apresenta uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação: letramento. Segundo a autora, essa palavra foi empregada pela primeira vez no livro de Kato em 1990 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*). Para Soares (1998),

“Literacy” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (p.17).

Mesmo uma criança não alfabetizada pode ser, de certa forma, letrada, porque se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita, folheia livros, finge lê-los, ouve histórias etc. A autora em foco ensina que há uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. “Saber ler e escrever é diferente de viver na condição de quem sabe ler.” (Ibidem., p.36).

A concepção das práticas de leitura apresentada pelas mães pode ser dividida em dois grupos. O primeiro grupo, onde se inclui a maioria das mães, se fundamentava na formação de hábitos contínuos de leitura de textos, que deveriam

ser memorizados. Para ilustrar essa compreensão, destaquei a seguinte fala da mãe de Maria Luiza:

Quando ela passa muito tempo sem ler e quando ela vai ler é uma tragédia, mas aí a gente incentiva, ela lê[...] passa uns dois, três dias lendo, aí ela consegue [...] [...] Se ela não tiver o hábito, ela fica com dificuldade [...] ela perde, perde, perde, todo mundo perde.

De acordo com a concepção de leitura ora mencionada, a leitura é uma atividade que deve ser ensinada por um processo de repetição, memorização e decifração das palavras. Essa concepção sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura decorrem de uma ação de estímulo e resposta. Esse posicionamento encontra-se presente na formação discursiva dos objetivistas. Nessa abordagem, a pessoa, com ou sem deficiência, é condicionada exclusivamente pelo meio externo. Algumas análises (KLEIMAN, 1993; TERZI, 1995) sobre as diversas concepções escolares de leitura enfatizam as práticas de leitura, baseadas numa visão objetivista. Essa visão da leitura envolve hábitos e atos repetitivos. Segundo as autoras citadas, essas concepções parecem interferir de modo negativo na formação de leitores proficientes.

Pude observar, especialmente nos dados da pesquisa de Kleiman (1993)¹, que as sugestões de práticas de leitura propostas aos professores participantes de seu estudo diferem de modo qualitativo das concepções sobre leitura da maioria das mães, quando elas afirmavam que a repetição da leitura de um texto influenciaria no desempenho do leitor. A atividade isolada de repetição não é condição suficiente para o domínio da

¹ Sobre essa pesquisa, tecerei mais comentários quando abordar as falas dos professores.

leitura. Cagliari (1996), ao definir leitura, diz que “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos.” (p.149).

Ao contrário do primeiro grupo, representado por duas mães e pela irmã de Felipe, o grupo dois, composto pelas mães de Mariana e de Levi, compreende as práticas de leitura como momentos que devem ser prazerosos e significativos, explicitando ainda que a fluência na leitura proporcionará cada vez mais a independência de seus filhos e uma possibilidade de busca pelo conhecimento socialmente elaborado e sistematizado.

Ela vive numa casa que tem muito estímulo de leitura, e sempre ela teve vontade de ler e sempre eu estimei para que ela tivesse independência na leitura, principalmente porque ela tem as coisas que é de interesse dela. (Mãe de Mariana).

Ainda com respeito à concepção de leitura, posso dizer que todos os membros familiares apresentaram várias referências ao aspecto metodológico da alfabetização, associando a ideia do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita à inadequação desses métodos. Como representativas da maioria dos casos, destaco as falas a seguir:

Ela ficou um tempo sem escola. Mas eu nunca deixei de fazer atividade com ela. Eu não sabia bem como conduzir, ela não se alfabetizava [...] Depois ela foi fazer aula particular e de repente ela se alfabetizou, acho que foi o método, o método da abelhinha, a professora alfabetizou a Maria Luíza rapidamente [...] Ela não foi alfabetizada na escola, com aquele método da car-

tilha com sílabas, ela não aprendia. A Maria Luiza foi alfabetizada com essa professora particular. (Mãe de Maria Luiza).

A Ana Paula ficou três anos repetindo, repetindo, repetindo [...] A professora, ela não era assim capacitada pra entender como era que trabalhava com a criança assim, né? (Mãe de Ana Paula).

Além da inadequação do método de alfabetização, para essas mães, é importante considerar a experiência pedagógica do professor com alunos com Síndrome de Down. Na visão delas, a falta de conhecimento específico sobre deficiência intelectual pode interferir no desempenho pedagógico do professor, impossibilitando, segundo elas, a aprendizagem de seus filhos.

No caso das mães de Mariana e de Levi, e da irmã de Felipe, elas não manifestaram opiniões semelhantes a esse respeito. Em suas falas, sugeriram que não há necessidade de conhecimentos específicos sobre deficiência para que o professor possa alfabetizar os alunos com Síndrome de Down.

Em relação a ler, ele começou bem cedo [...] E a escola dele, que sempre foi regular, não tinha nada de especial para ele [...] Eu acho que não precisava, ele acompanhava igual aos outros. (Mãe de Levi).

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, identifiquei dois grupos: no primeiro grupo, três mães apresentaram um discurso marcadamente tradicional, alicerçadas numa visão comportamentalista, que define o homem como uma tábua rasa, uma folha em branco, onde a aprendizagem implica recompensa e controle, e o papel do aluno não ultrapassa o de receptor passivo do conhecimento. Ao contrário dessa compreensão, as mães de Mariana e de Levi, representantes

do segundo grupo, apresentaram uma visão interacionista, apontando para uma relação de aprendizagem, na qual não há supremacia entre o sujeito e o meio, destacando, ainda, a importância da mediação entre as pessoas e o meio social.

Em relação às expectativas de aprendizagem da leitura, pude identificar duas posturas: a primeira, representada pela maioria das mães, demonstrou sentimentos de angústia e de insegurança, quando solicitadas a recordar o início de alfabetização de seus filhos e de seu irmão. Percebi, nas suas falas, que esses sentimentos eram manifestados em decorrência das dificuldades e das incertezas das perspectivas de aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down. Mais do que as dificuldades individuais apontadas, constatei um sentimento de perplexidade diante da ineficiência da escola comum, que apresentava dificuldades em atender às diversidades de seus alunos.

Acho até que a gente nem pensava que ela fosse ler, de repente ela criava histórias, sabe, a primeira leitura foi assim, ela começou a ler pelo método tradicional, de juntar aquelas silabazinhas, mas eu acho que o meio é que influenciou muito mais, nós da família, que assim mostrava outros livros [...] (Mãe de Ana Paula).

Para Curto et alii (2000), a escola é uma instituição concebida de forma padronizada, baseada em um modelo social dominante, onde não há lugar para o diferente. “Não é de se estranhar que a diversidade seja vivida como um problema, como um obstáculo.” (CURTO *et al.*, 2000, p.73).

Em relação à segunda postura, as mães de Mariana e de Levi, apesar das preocupações semelhantes relativamente ao atendimento escolar às diversidades, há significativas diferenças sobre as expectativas de aprendizagem de seus filhos

durante o período de alfabetização. Essas duas mães manifestaram sentimentos de tranquilidade e segurança, quando descreveram o começo da aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos. *“Ela começou a descobrir o mecanismo da leitura e a compreender a leitura como algo de lazer em torno de onze anos.”* (Mãe de Mariana).

Todos os membros familiares participantes deste estudo demonstraram ter consciência de que o domínio da leitura e da escrita é um dos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo e determinam o sucesso ou insucesso escolar, e, conseqüentemente, a aceitação social de pessoas com deficiência intelectual. Aliás, muitos sentem como obrigação a tarefa de fazer com que seus filhos leiam e escrevam.

Ouvindo os relatos das mães, compreendi as relações que seus filhos foram estabelecendo com a leitura e a escrita. A maioria falou e recordou dos momentos prazerosos de contar e ouvir histórias infantis junto aos seus filhos. Esses momentos, segundo elas, eram cultivados e estimulados. A irmã de Felipe tinha poucas lembranças sobre os momentos de leitura em casa; ela se lembrava mais do dever de ler imposto pela escola.

Nas histórias de vida desses sujeitos, identifiquei alguns aspectos valorativos diferenciados sobre a leitura e a escrita. Fiquei conhecendo histórias de prazer, de aconchego, mas também de imposição, principalmente quando as famílias se referiram às escolas.

Outro aspecto observado nesta pesquisa diz respeito à preocupação recorrente de todos os componentes familiares em relação à leitura e à compreensão textual. Assim, a fala da irmã de Felipe pode ilustrar o que eles disseram, ao se referir a essas preocupações:

a compreensão me preocupa muito, porque ele lê bem direitinho, mas os livros dele são muito difíceis [...] Eu tenho que ajudar na compreensão, senão ele não compreende. Ele tem dificuldade de levar do abstrato pro real, mas ele leva, ele é muito inteligente, mas, por exemplo, ele viaja nos livros dele [...] Por exemplo nos deveres da escola, o próprio enunciado ele não entende, e não sabe responder direito...ele lê, mas daí... ele compreender o que tá querendo dizer, eu tenho que parar pra pensar, porque fica difícil, ele precisa compreender [...] Ele tem que ter o contexto da coisa real pra poder entender e isso eu acredito que ele não entenda. Ele lê um texto todinho, mas a dificuldade dele é na construção do concreto de identificar, né? (Irmã de Felipe).

A irmã de Felipe, utilizando a expressão

ele tem que ter o contexto da coisa real para poder entender e isso eu acredito que ele não entenda. Ele lê um texto todinho, mas a dificuldade dele é na construção do concreto, de identificar [...]

denotou a consciência, no que se refere à dificuldade que o aluno apresenta em estabelecer a relação contextual entre o sentido abstrato do texto e o sentido concreto do mundo real.

Na fala agora destacada, a irmã de Felipe pareceu indicar uma dúvida relativa à sua definição e optica de leitura. Percebi que essa visão poderia possibilitar um rompimento em relação ao entendimento de leitura vinculado apenas à capacidade de decifração de código. Nas entrelinhas, o depoimento dela, inicialmente, sugeriu o ato de leitura como uma ação simplificada de decodificação dos símbolos linguísticos, e, logo em seguida,

revelou uma preocupação com o sentido do texto. Posso considerar leitura o simples ato de decodificação? O que significa ler um texto todinho e não compreender? Será que ele foi capaz de ler? O que é ler, na visão da irmã do Felipe?

Com relação às dificuldades de leitura dos participantes desta pesquisa, apontadas pelas famílias, especialmente em relação à compreensão de texto, alguns autores (BUCKLEY, 1994; CUILLERT, 1985) apresentam considerações que eu destaco. Cuillert (1985) comenta que, na sua experiência com pessoas com Síndrome de Down, a dificuldade de leitura poderia estar relacionada aos problemas de fala que elas apresentam, que, para ela, são decorrentes da Síndrome de Down. A mesma autora acrescenta:

Estas dificuldades são: não há respeito pelo número de sílabas das palavras. Tem uma dificuldade de retenção e de reprodução da palavra como um todo, dificuldade de síntese a nível de estruturas acústicas. (p.41).

O conteúdo desta afirmação reflete a influência das dificuldades fonoarticulatórias na construção da leitura oral e na compreensão do significado do texto. Todos os membros das famílias entrevistados revelaram que a dicção, em muitos momentos, prejudica a compreensão da fala e da leitura. No entanto, segundo eles, não impede, como realmente não impediu, que essas pessoas aprendessem a ler.

Jatobá (1995), ao realizar um estudo sobre o nível evolutivo de alfabetização em crianças com Síndrome de Down, se refere aos estudos de Buckley (1994) sobre a aprendizagem da leitura, e tece o seguinte comentário:

As crianças com síndrome de Down podem iniciar a aprendizagem da leitura quando bem pequenas, acentuando que sua experiência mostra crianças que iniciaram esta aprendizagem aos dois anos, com leitura de palavras em cartões. (p.33).

A pesquisa do autor demonstrou que houve progressos no desenvolvimento da linguagem oral.

Jatobá (1995), quando se refere às alterações da aquisição de conhecimentos em pessoas com Síndrome de Down, cita Cuillert (1985):

as pessoas com síndrome de Down não raciocinam da mesma forma que as ditas normais, nós buscamos a lógica e a ordenação linear dos fatos, elas operam com o raciocínio de maneira distinta da nossa: a criança raciocina seja por evocação, seja por analogia. (CUIILLERT *apud* JATOBÁ, 1995, p.27).

Vygotsky (1998), ao realizar um estudo experimental sobre a formação dos conceitos na criança, descreveu três fases principais, cada uma, por sua vez, dividida em vários estádios. Na primeira fase, o autor descreve como uma quadra em que a criança utiliza o significado das palavras de forma sincrética. A segunda é o pensamento por complexos, e a terceira, a formação de conceitos propriamente dita. Para comentar a afirmação destacada, utilizo a segunda fase, na forma descrita pelo autor, denominada de pensamento por complexos. Segundo o autor, nessa fase, há o início da unificação das impressões desordenadas. No entanto, a criança ainda não é capaz de unir e separar, não há uma combinação entre a síntese e a análise. “A sua essência mesmo é o excesso, a superprodução de conexões e a debilidade da abstração.” (p. 95). De acordo com os

estudos de Vygotsky, posso supor que a pessoa com síndrome de Down raciocina, predominantemente, por complexos², e a maior dificuldade dela é a aplicação de um conceito formulado num plano abstrato.

Jatobá (1995), para analisar a capacidade de abstração de pessoas com Síndrome de Down, faz referência aos estudos de Cuillert (1985), destacando o fato de que, *para ela, a capacidade abstrativa da criança trissômica apresenta uma especificidade: uma deficiência no que tange ao exercício da síntese* (p. 26). Cuillert assinala ainda,

Tenho podido constatar que a criança trissômica tem um excesso de capacidade de análise em detrimento da capacidade de síntese. É o que tenho denominado de “espírito caleidoscópico do trissômico.” (CUILBERT *apud* JATOBÁ, 1995, p.34).

Os trabalhos de Cuillert e Buckley (*apud* Jatobá, 1995) ressaltam os processos de aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down. Evidenciam, ainda, uma preocupação em relacionar as dificuldades de aprendizagem da leitura com os problemas da linguagem oral, que parecem decorrer dessa síndrome. Apesar de acreditar que essa dificuldade pode influenciar na leitura dessas pessoas, neste trabalho, ficou evidente que as expectativas de aprendizagem nutridas pelos professores e pelas famílias tiveram um apelo bem maior, durante esse processo de aquisição da linguagem escrita, do que as dificuldades de linguagem oral destacadas nas pesquisas dos autores há pouco referidos.

Muitas das convicções apresentadas pelas famílias entrevistadas em relação à leitura provêm, basicamente, de suas

² Ver em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1998).

concepções sobre a natureza da leitura e da construção do significado do texto. Em alguns momentos das entrevistas, as explicações das mães de Maria Luiza, de Ana Paula e da irmã de Felipe são dadas a partir de uma visão que reforça o ato de ler como uma atividade que exige treino, reforço e esforço individual, o que é equivalente a decifrar ou decodificar sons. Identifiquei, ainda, nos seus depoimentos o fato de que o enfrentamento das dificuldades dependerá desses exercícios de decifração e da memorização das palavras consideradas complexas.

Mais do que a simples decodificação, ou ainda, a memorização de um repertório de palavras complexas, a leitura envolve habilidades que vão além da decifração do código e não pode ser considerada como uma atividade de memorização. Para Cagliari (1996), quando alguém lê um texto, além de decifrar o que está escrito, o leitor deverá ser capaz de se apropriar das ideias subjacentes. O autor acrescenta ainda:

[...] o leitor se apropria das idéias que descobriu no texto elabora todos esses conhecimentos como se fossem seus e, seguindo a lei da fidelidade ao literal, do texto, passa a dizer o que leu, revelando o seu modo de interpretar. (p.314).

Para esse autor, a leitura sugere uma decifração, que não é um ato simples, pois exige que esse processo venha acompanhado da apropriação das ideias de quem escreve. A partir da elaboração das ideias do autor, o leitor é capaz de interpretar e emitir opiniões pessoais, extrair significados explícitos ou implícitos. O texto escrito não traz significados nele mesmo, ele apenas sugere; o leitor com sua experiência é que se torna capaz de extrair significados da escrita.

No trecho a seguir, extraído da entrevista realizada com a mãe de Ana Paula, destaco a concepção de leitura, pautada no esforço individual, a qual me referi anteriormente:

Ela lê , lê pouco e não tem pontuação, não é assim uma leitura bem clara, bem definida., eu acho que.... acho que ela precisa desenvolver mais a leitura, deveria, como?, eu não sei, porque tem que partir dela também, mais vontade, né? (Mãe de Ana Paula).

Nesta transcrição, está subentendida e reforçada a ideia de que a proficiência em leitura depende do esforço próprio. Em relação ao desenvolvimento da leitura, sequer foi cogitado o papel da escola como um espaço que poderia contribuir para a superação dessa dificuldade. A mãe mostra claramente que não sabe o que fazer, esbarrando na dificuldade de resolver esse problema, mencionando um sentimento que sugere uma incapacidade quanto às propostas de leitura que precisam ser formuladas.

Ao analisar as falas das mães de Mariana e de Levi, identifiquei outra compreensão de leitura. Para elas, esta seria uma prática que deveria ser prazerosa, diversificada e estimulada. Elas consideravam, ainda, a leitura como uma aprendizagem que se constituiria na interação, isto implicando, também, que a construção do leitor se daria na relação e na interação com seus pares, seu professor e seu grupo, favorecendo e possibilitando a construção de uma leitura com a devida compreensão. Na fala da mãe de Mariana, que ilustro a seguir, apresento um sentido da leitura, que evidencia a valorização da mediação e da interação com o outro, bem como a promoção da independência.

Eu considero a Mariana alfabetizada, mas eu considero que ela ainda tem dificuldade ainda em alguns textos quando vai pra compreensão. Agora o mecanismo da

leitura ela já tem, ela é capaz de ler uma frase complexa, embora leve tempo, mas ela lê. Agora o trabalho que a gente faz com ela atualmente é nesse sentido da abstração, eu acho que esse é o problema maior que tem... então, por exemplo, eu estimo muito quando eu levo ela pra escola, eu estimo que ela vá trabalhando essa compreensão mais abstrata dela, eu sempre tô investindo nessa questão muito mais pra ela se tornar independente[...] (Mãe de Mariana).

Apesar de identificar preocupações recorrentes em todas as famílias em relação à dificuldade de leitura e de compreensão de texto, não identifiquei opções de superação na maioria das famílias, com exceção das mães de Mariana e de Levi. A mãe de Mariana propõe opções de superação dessa dificuldade. Por exemplo, na realização de atos simples e comuns do cotidiano, no transporte de casa para a escola, como uma possibilidade de diálogo numa postura interacionista, na qual o conhecimento poderia ser construído na interação dos sujeitos, e do sujeito com o mundo que o rodeia. A situação prática cotidiana descrita por essa mãe revela e reafirma sua concepção de leitura, pautada na atividade de relação contextual e na importância da mediação do outro.

Neste estudo, observei que as experiências com outros eventos de letramento favoreceram o desempenho da leitura de Mariana, de Maria Luiza e de Levi. Essas experiências parecem ter possibilitado uma leitura de mundo que, muitas vezes, favorecia a compreensão dos textos.

Posso afirmar, então, que a relação entre a leitura e a compreensão do texto lido não pode ser definida como um processo de organização linear, no qual decifram sons de palavras para se chegar à leitura das frases e do texto. Além da

decifração, há de se considerar a experiência do leitor. Cagliari (1996) descreve da seguinte forma a relação leitura e compreensão de texto:

Para que um leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta decifrar os sons da escrita nem é suficiente descobrir os significados individuais das palavras. Um texto vive das relações entre as palavras e as frases em todos os níveis lingüísticos. (p.313).

Com base nessa afirmação, posso inferir que a leitura de um texto envolve uma compreensão ampla do contexto. De acordo com esse autor, não basta ter um entendimento do significado individual das palavras que o compõem. A leitura de um texto constitui um momento da interação do leitor com o autor. Trata-se de um instante de interlocução, podendo o leitor reconstruir um texto com base na sua leitura e nas suas experiências de vida.

Observei que as mães de Maria Luiza, de Ana Paula e a irmã de Felipe, ao enfatizarem a decodificação como condição para uma leitura de um texto, parecem desconhecer que a ênfase no processo analítico-sintético pode interferir na compreensão global do texto.

Para Terzi (1995), a ênfase na decodificação da palavra durante a leitura cria uma pseudolinguagem, “produzindo uma ruptura tanto no desenvolvimento da linguagem oral do aluno como no da relação entre linguagem oral e escrita.” (p.15). Ao se referir ao excesso de decifração da palavra, a autora sugere que esse comportamento do leitor produz uma interferência no desenvolvimento e na compreensão da relação entre a linguagem oral e a escrita.

Diferentes autores (CELIS, 1998; JOLIBERT, 1994; KATO, 1995; KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995; NUNES, 1994) descrevem propostas de atividades que estimulam a formação do leitor e a proficiência em leitura. Smith (In KATO, 1995), ao descrever a leitura proficiente, refere que

o reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e, da mesma forma que identificamos um objeto através de sua configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão, etc) sem uma análise das partes... a leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica. (p.33-34).

Nesta pesquisa, a escrita também foi alvo de referência por parte de todos os familiares. Alguns aspectos merecem reflexões. Duas mães (a de Levi e a de Ana Paula), apesar de exaltarem a importância da fluência da leitura, também se referiram à aprendizagem da escrita, comentando que a atividade da escrita era uma prática bastante privilegiada pelas escolas dos seus filhos. Nas suas falas, algumas preocupações devem ser consideradas, tais como: as dificuldades na escrita, que muitas vezes se apresenta ininteligível, e a falta de coerência de ideias na produção escrita.

Ele lê que é uma beleza e lê e entende o que lê, não lê, assim, soletrando na minha época era soletrar, hoje não tem mais, uma coisa que me chama muita atenção e do pai dele, é que ele lê muito bem. Agora, a questão da escrita já deixa mais a desejar. Agora leitura é tranquilo, porque a dificuldade dele também na escrita é nessa parte motora[...] (Mãe de Levi).

Considero ela alfabetizada, mas bem pouquinho[...] é[...] quando ela vai fazer produção de texto ela não tem coesão e como ela só quer fazer o que ela quer, quando ela tem vontade de escrever um bilhete, ela escreve, mesmo às vezes sem a coesão e tal, mas ela coloca as ideias dela[...] (Mãe de Ana Paula).

Ao falar da leitura do seu filho, no primeiro trecho destacado, a mãe revelou que ele apresentava proficiência em leitura. Ao situar que *ele lê que é uma beleza e lê e entende o que lê, não lê assim soletrando, na minha época era soletrar [...]*, externou o seu entendimento de leitura, de que ler vai além de soletrar, decodificar, explicitando o sentido de ler acompanhado do sentido de compreender. Finalizando sua reflexão, ela se referiu à escrita, fazendo uma análise pertinente à grafia, no que diz respeito à qualidade estética do traçado gráfico. No meu ponto de vista, essas expectativas podem retardar o desenvolvimento da produção escrita, influenciando na criatividade e na forma de escrever as ideias na produção de textos. Trata-se de uma posição valorativa da estética sobre a criatividade, segundo a qual a escrita constitui principalmente a beleza do traçado e a qualidade da letra grafada. Essas posições referentes à linguagem escrita, que defendem a supremacia do aspecto valorativo da estética do grafismo sobre a expressão escrita das ideias, foram marcadamente exploradas pelas escolas, alicerçadas numa visão tradicionalista, que defendiam a escrita como uma atividade de treino de exercícios repetitivos de coordenação visomotora.

Diante das concepções de leitura e escrita relatadas pelas mães de Levi e de Ana Paula, nas quais a linguagem escrita se constituiria uma aprendizagem linear e adquirida sob a autorização da instituição escolar, posso reconhecer que esses

diversos entendimentos são legitimados também dentro de algumas escolas visitadas.

Em relação à aprendizagem da escrita, Vygotsky (1994, 1998) ensina que, inicialmente, para a criança, a linguagem escrita é compreendida como uma forma de representação da linguagem oral, e apenas com o seu desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens, ela passa a perceber a escrita de forma diferente, passando a utilizá-la como simbolismo direto. Para Vygotsky (1998), a escrita é uma atividade mental superior e, para que a criança aprenda a escrever, “ela precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras.” (p.123).

Vygotsky (1994) e Ferreiro (1986) tratam a escrita como uma atividade simbólica, ressaltando que ela envolve uma atividade mais complexa do que a fala e requer maior capacidade intelectual. “Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema [...]” (VYGOTSKY, 1994, p.140). As ideias de Vygotsky revelam que a linguagem escrita exige que a criança compreenda que se trata de um “sistema particular de símbolos e signos cuja denominação pronuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (*Ibidem.*, p.140). Para Ferreiro (1988),

as escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes. (p.13).

Descobrimos os efeitos de sentido das falas de todos os membros familiares sobre suas concepções de leitura e de leitor, encontro dois sentidos construídos e veiculados nos lares

de cada um, todos já internalizados e retificados ou não nas escolas dos participantes deste estudo. O primeiro sentido é identificado nas falas da maioria das famílias, que compreende a leitura como uma aprendizagem que requer esforço individual, através de atividades repetitivas.

De outro modo, o segundo sentido é encontrado nas falas das mães de Mariana e de Levi, que se inscrevem dentro da formação ideológica da inclusão do aluno com deficiência intelectual no grupo das pessoas capazes de aprender, bem como numa concepção de leitura e de leitor marcada pela visão interacionista de aprendizagem, e pelo conceito de leitura, aliado ao sentimento de prazer e da possibilidade de independência.

De acordo com a concepção interacionista, a leitura é uma prática pertencente à sociedade e tornada disponível por ela. Kleiman (1993) reafirma essa compreensão e entende que a leitura é considerada também uma prática social. Dessa forma, ela remete a outros contextos, textos e outras leituras. A mesma autora acrescenta, ainda:

[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (p.10).

Nesta citação, estão presentes, sucintamente, as ideias de Vygotsky, especialmente a compreensão da importância das aprendizagens cotidianas. Essa aprendizagem é construída na interação de sujeitos que cooperam entre si e que têm objetivos comuns. Vygotsky (1994), ao se referir ao desenvolvimento da criança, sugere que todas as suas funções aparecem em dois momentos que são de uma construção de um plano interpsi-

cológico (entre pessoas), e de um plano intrapsicológico (no interior da criança). O mesmo autor assinala que esse processo de internalização não é um simples ajustamento ou cópia do meio externo para um meio interno, porque ele representa um salto qualitativo no desenvolvimento da espécie.

O autor em foco anota: “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (p.75). Nessa interação, há diversos níveis de aprendizagem e interessa ao professor, ao colega, ou ao adulto em relação com o outro, identificar o potencial de cada um e intervir mediante a definição de propostas exequíveis e significativas. Nesta interação social, o mesmo autor destaca que:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhes uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (1998, p.73).

Nesta menção, implícitas estão as influências e as exigências demandadas do meio ambiente sobre o desenvolvimento intelectual das pessoas. Como pude observar, o contexto familiar é um dos importantes espaços para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta pesquisa, todos os componentes familiares, frequentemente, relatavam a importância da convivência social dos seus filhos com outras pessoas ditas normais, nos diferentes grupos sociais, seja escola, família, igreja etc. Esse conhecimento de mundo fornece o lastro da interpretação do texto.

Em se tratando dos professores, observei que a maioria deles, notadamente os atuais, apresenta um discurso interacionista, no entanto, verifiquei uma dicotomia entre seus discursos

tos e suas práticas de leitura. Nas salas desses professores, as práticas de leitura eram realizadas, em sua maioria, a partir do uso de textos dos livros didáticos. Verifiquei que, nessas salas, as práticas de leitura se caracterizavam, principalmente, pelo cumprimento de um ritual escolar obrigatório, cansativo e repetitivo, produzindo, em muitos momentos, uma ausência do sentimento do prazer de ler.

Nesse grupo, há uma predominância da solicitação de leituras individuais e silenciosas, sugerindo uma preocupação do professor em instrumentalizar os alunos para responderem exercícios repetitivos e mecânicos. Esses exercícios enfatizam, na sua maioria, a memorização da gramática, através de uma exigência de conhecimentos fragmentados e desvinculados de um contexto geral.

De modo diferente do grupo apresentado há pouco, os professores de Levi e de Ana Paula apresentam, nos seus discursos e nas suas práticas de leitura em sala de aula, uma tentativa de busca pela coerência entre suas concepções de leitura, marcadamente interacionistas, e suas práticas de leitura no espaço escolar.

Em relação aos professores de séries precedentes, todos eles apresentaram um discurso tradicional de ensino da leitura e da escrita. Entre os depoimentos dos professores, destaco o discurso apresentado pela professora Francisca, ao se referir à sua metodologia de alfabetização.

Nessa sala de aula (classe especial) não tinha um método assim [...] Ele vai de acordo com o aluno, tem aluno que demonstra mais aprendizagem pelo tradicional, tem outros que vão pelo construtivismo, então era uma coisa assim muito mesclada, até mesmo porque eles têm aquela inconstância [...] Eu usava muito com eles

era a repetição, o que era atingido hoje, não era deixado de lado, porque até ocorrer aprendizagem mesmo [...] Sempre tinha muita repetição. Então, com ele foi uma mistura assim do tradicional com o construtivismo.

Considerando o sentido explicitado pelo depoimento ora destacado, observei que a professora Francisca demonstra estar confusa em relação à sua opção metodológica e embasamento teórico, ao afirmar que se baseava, ao mesmo tempo, em duas teorias de aprendizagem: tradicional e construtivista. No entanto, na sua fala está claramente implícita a concepção tradicional de ensino da leitura e da escrita.

Para os autores Cagliari (1996); Kato (1995); Klein (1997); Silva (1998) as práticas pedagógicas tradicionais, que visam ao ensino e à aprendizagem da leitura, conferem ao professor um papel de detentor de conhecimentos, e ao aluno um papel de receptor. Para Curto *et al* (2000), não se pode definir a atividade de ensino como um ato de transmissão de informações a um ouvinte, cabendo ao professor ajudar a transformar as ideias do aprendiz. “Para isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente, compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar.” (p.68). Para eles, as representações e as concepções do professor sobre a construção da linguagem escrita são muito importantes e exercem influência sobre a compreensão do percurso que cada aluno vivencia. A esse respeito, assinala ainda, que

A idéia que cada professor tem sobre como as crianças aprendem é muito importante. Acreditamos que não se trata de encher um pote vazio: de enchê-lo de informações soltas. Não é recepção passiva, mas atividade mental, esforço, reconstrução pessoal, debate, controvérsia, interação. (*Ibidem.*, p.68).

Kleiman (1993), ao apresentar as práticas de leitura que algumas escolas reproduzem, identificou concepções de leitura semelhantes aos achados neste estudo. Os resultados de suas pesquisa sugeriam que o professor utilizava o texto para propor uma série de exercícios gramaticais, em que esses instrumentos dos livros didáticos serviam como pretextos para o ensino das regras sintáticas. Nesse sentido, o professor, ao se preocupar em propor esses modelos de atividades, sugere práticas escolares decorrentes de uma abordagem de ensino tradicional, em que a capacidade dos alunos em usar a língua escrita torna-se de menor importância. O verdadeiro significado da leitura é vinculado à pronúncia correta das palavras, à decifração do código linguístico e ao uso correto da pontuação. Em muitas situações da prática escolar dos professores de Maria Luiza, de Mariana e de Felipe, observei, de forma semelhante, a utilização do texto como pretexto para o ensino das regras gramaticais, que certamente desmotivam o aluno e descharacterizam o sentido da leitura de um texto. Provavelmente, poucos desses alunos desenvolverão o prazer de ler ou se tornarão leitores proficientes. Para Kleiman (1993), muitas das práticas de leitura que os professores realizam em sala de aula produzem e sedimentam imagens negativas sobre o livro e a leitura. O exemplo a seguir ilustra a preocupação da maioria dos professores em utilizar o texto para o ensino da gramática:

Professora Fernanda: Vamos ler um poema no nosso livro de português, prestem atenção que depois nós iremos fazer um exercício de gramática, ele vem logo em seguida desse texto, eu também vou passar na lousa outra atividade de gramática, observem as palavras novas e a pontuação certinha.

Neste excerto, a professora Fernanda exaltou o exercício que seria respondido em seguida, reforçando aspectos estéticos da leitura, sempre mantendo uma posição de fiscalizadora da leitura do texto, não permitindo sequer que a classe usufrísse a beleza do poema, do estilo poético e das rimas que o texto trazia. Todos esses aspectos mencionados se constituíram de menor importância, sua orientação reforçava e supervalorizava as estruturas gramaticais, que logo seriam exigidas e corrigidas. Para ilustrar a situação, apresento um exemplo de atividade (copiada da lousa).

1 – Retire do texto:

- a) duas palavras com ditongos crescentes
- b) duas palavras com ditongos decrescentes
- c) cinco palavras que tenham dígrafo

2 – Pesquise no dicionário os sinônimos das palavras desconhecidas

3 – Estude as palavras novas do texto para o ditado

Essa atividade assemelha-se à descrição apresentada por Kleiman (1993), quando descreve as concepções dos professores, participantes de seu estudo, acerca do texto:

a crença de que o texto é um depósito de informações, apresentado por um conjunto de palavras, cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. (p.18).

Outro momento observado na mesma sala de aula (da professora Fernanda) foi a utilização da leitura de livros de literatura infantil como um instrumento de avaliação, através do preenchimento de fichas de leitura.

Professora: Olha! amanhã avaliação do livro de literatura infantil; quem não leu ainda o livro trate de ler.

Aluno: *Eu não tenho o livro.*

Professora: *Mas já faz um mês que eu pedi para vocês lerem esse livro, e amanhã, como eu disse vamos preencher a ficha de leitura; e é para nota.*

Para Kleiman (1993), “a leitura cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimentos de fichas é uma redução da atividade a uma avaliação desmotivadora.” (p.23). A literatura infantil, quando é utilizada na forma de controle, constitui uma atividade sem significado afetivo, caracterizando uma obrigação desprovida de prazer. Nesse sentido, os alunos precisam ler para cumprir com o dever escolar.

Esse modelo referido é usado pelos professores de Felipe, de Mariana e de Maria Luiza, em muitas situações na sala de aula. Dessa forma, acredito que o professor pode amedrontar, gerar desconforto e afastar o leitor. Nessas salas observadas, constatei que a prática de leitura caracterizava-se por uma preocupação pela aferição, ou seja, verificar se o leitor era capaz de ler bem em voz alta, com pontuação perfeita. E, ainda, se era capaz de responder às perguntas propostas pelo professor, muitas vezes estruturadas na forma de fichas de leitura, ou através de indagações que exploravam mais o conteúdo gramatical. Para ilustrar essa compreensão de leitura, destaco uma situação presenciada e descrevo como a professora Mara explorava a leitura de um texto:

Professora Mara: *Vamos ler um texto da apostila de português, eu primeiro vou ler sozinha e vocês precisam prestar atenção para verem como é a pontuação correta.*

Aluno: *Nós vamos ler juntos com a senhora?*

Professora: *Olha o que eu falei... eu leio sozinha e vocês me acompanham com os olhos, em silêncio.*

Após a conclusão da leitura do texto, a professora prosseguiu: *Eu vou rapidamente comentar esse texto. Ele fala sobre o valor da amizade[...] e vocês sabem como é importante ter um amigo.*

A classe não se manifestou, nem a professora sequer permitiu; o texto sugeria uma lição de moralidade, que foi dita em forma de discurso pela professora, sem nenhum questionamento. Dando continuidade à atividade, o trecho a seguir ilustra a proposta que ela fez para a classe: *Vamos dividir o texto e numerar os parágrafos para a gente ler individualmente. Eu vou escolher os alunos que irão ler...*

Durante a leitura individual dos alunos, a professora se manifestou constantemente, corrigindo a pronúncia das palavras e a pontuação. Ficaram evidenciadas, por parte dessa professora, constantes interferências, que prejudicaram a compreensão do sentido do texto. Após a conclusão dessa leitura, ela iniciou o seguinte diálogo:

Professora: *Vocês sabem qual a minha opinião sobre a leitura de vocês.*

Alunos: *Péssima...*

Professora: *Isso mesmo... faz de conta que não tem ninguém na nossa sala... até o final do ano eu acho que vocês irão saber ler... mas só vão conseguir, se vocês ficarem treinando a leitura toda hora, no banheiro.... quando tiver lavando louça...*

(Risos dos alunos)

Professora: *Agora sim eu vou ensinar a vocês como se lê... eu vou lendo cada frase e vocês devem repetir igual a mim, quando tiver uma palavra difícil eu digo sílaba por sílaba[...]*

Por que se identificam concepções de leitura dessa natureza nas escolas de Felipe, de Mariana e de Maria Luiza? Para compreender melhor, é necessário recorrer às análises feitas por Ferreiro sobre as metodologias tradicionais de ensino da leitura e da escrita, que levavam a compreender a alfabetização como um processo linear de aquisição de conhecimentos, no qual o aluno era tido como mero receptor, deixando de exercer um papel ativo diante de sua aprendizagem.

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1986, p. 40-41).

Outro aspecto que menciono se refere aos cursos de formação dos professores, particularmente os participantes deste estudo. Para a grande maioria deles, essas atividades são lembranças de modelos que eles próprios já vivenciaram como alunos, podendo ser definidas como uma versão de uma prática reprodutivista e autoritária. Essas práticas, descritas anteriormente, são formadas por uma série de automatismos que não ampliam a visão de mundo desses alunos, caracterizando-se, muitas vezes, por momentos de leitura cansativos, repetitivos, quando a sala, muitas vezes, funciona como um eco da voz da professora. *Repitam a leitura comigo [...] Só assim vocês vão aprender a ler com pontuação.* (professora Mara).

Esse trecho destacado reforça a concepção da professora de que os alunos necessitam primeiro ouvir sua leitura e repeti-la, para, em seguida, lerem. Durante essa atividade, ela leu todo o texto, com muita ênfase, com um timbre de

voz alto e forte. Em alguns trechos, ensaiava uma interpretação (o que me parecia teatro). Ao terminar sua leitura, ela disse:

Por que vocês não leem assim? É tão fácil...

Aluna: Ora professora, às vezes a gente não conhece uma palavra...

Esse é um tipo de prática que pode inibir os alunos, no lugar de promover a formação de leitores. Na realidade, essa postura da professora, provavelmente, afastará o aluno do prazer de ler, considerando que a carga afetiva envolvida, já aumentada pelo timbre de sua voz, é agravada, quando ele não é respeitado na sua pronúncia de palavras e na forma como ele percebe as construções frasais e o uso da pontuação. Posso imaginar os efeitos dessa intimidação, influenciando na autoconfiança, como também no desenvolvimento da compreensão do texto. Diante da situação observada, posso supor que, para essa professora, o que mais a interessava era a pronúncia correta das palavras e a pontuação bem feita e correta. No meu ponto de vista, não se deve permitir essas constantes interrupções e indagações durante a leitura dos alunos. Esse comportamento pode funcionar como um mecanismo perturbador, podendo inclusive acarretar dificuldades na leitura, na elaboração e na compreensão do significado textual.

Para Cagliari, a concepção tradicional da leitura e da escrita enfatiza o processo de ensino, não levando em consideração o de aprendizagem. E acrescenta, ainda:

Quando diz que faz a verificação da aprendizagem através de ditados, provas etc[...], na verdade, está verificando não se o aluno aprende ou não, mas se o

aluno sabe responder ao que se pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste. (CAGLIARI in ROJO, 1998, p. 67-68).

Na situação de sala de aula descrita, percebi que a insistência da professora no controle durante o ato de ler pode afastar o aluno do prazer que a leitura possibilita, à medida que, ao repetir um trecho lido pela professora, o aluno confere a ela a única possibilidade de abordar um texto e única compreensão, sugerindo, portanto, que nesse modelo o ponto de vista do aluno pode ser dispensado. Certamente as experiências do leitor contribuem para o reconhecimento das palavras, podendo, muitas vezes, até ser indispensáveis para a construção do sentido do texto. Esses trechos destacados revelam ainda, que a professora Mara parece não ter percebido o que a aluna já havia entendido, isto é, não posso garantir proficiência na leitura com exercícios de repetição. Entendo que para se ler bem torna-se necessário que os alunos, além da decodificação, sejam capazes de integrar esse processo cognitivo com seus conhecimentos do vocabulário do texto, para que assim possam ser capazes de fazer relações entre as palavras do texto, suas experiências anteriores e seus contextos. Segundo Dias (1998),

A leitura não é apenas a habilidade para decodificar palavras, uma vez que quando alguém lê um texto ou uma passagem ou um trecho significativo (a), ela não o faz da mesma maneira que decodifica seus componentes – letras, sílabas, palavras ou sentenças- quando eles são apresentados de forma isolada. Juntas, essas letras,

sílabas, palavras ou sentenças se imbricam, produzem alterações fonéticas e se modificam dependendo do contexto. (p.38).

Deste modo, compreendo que a leitura é uma atividade de interlocução, só que a distância. O texto foi escrito por alguém, por um autor, que não está presente.

Kleiman (1993), ao analisar a concepção escolar de leitura dos professores participantes de seu estudo, se refere a uma atividade árida e tortuosa de decifração de palavras. Para superação dessa característica, ela sugere que o professor atue como mediador entre o aluno e o autor do texto. Acrescenta, ainda, que nessa mediação, “ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários.” (p.27).

Ponho em destaque um exemplo no qual a professora Léa, ao ser indagada sobre as atividades de leitura em sua sala de aula, faz um comentário, que parece sugerir uma proposta diferenciada da professora Mara, já destacada:

Eu tenho aula de leitura sistematizada de 45 minutos, que é a aula do livro que foi introduzida agora no terceiro ano, e tenho leitura de pequenos textos que eu escrevo na lousa. A gente escreve o texto primeiro, depois a gente lê o texto que escreveu, cada um com seu caderno, por exemplo: eu trouxe um texto sobre a criação do mundo. Agora eu passei o livro, toda quarta-feira a gente lê, eu dou um determinado tempo para essa leitura, cada um lê uma página oralmente, em voz alta, a gente faz um círculo, e depois que lê, eu pergunto para as crianças o que a pessoa leu e ele (sujeito da pesquisa) sempre levanta o dedo e começa a falar e

ele fala o que ele entendeu do texto e na aula seguinte de leitura, a gente faz uma retrospectiva do que leu e continua a ler de página em página e depois explica. A gente lê o livro todo dessa forma. Às vezes tem criança que já leu o livro, já levou prá casa, leu em casa, mas aqui ela lê em voz alta.

De acordo com o exemplo citado e com as observações que realizei na sala dessa professora, constatei que sua abordagem de leitura sugeria que a oralidade ocupava importante papel nessa atividade, sendo esta cobrada mediante relatos e resumos orais, sem a exploração escrita. No entanto, após a conclusão da leitura oral, os alunos manifestavam um sentimento maior de prazer de ler do que na atividade descrita anteriormente da professora Mara. Observei ainda que, embora a atividade de leitura seja predominantemente individual, o aluno lê com objetivos e a professora Léa não utiliza esse momento para avaliar (atribuir conceito). Dessa forma, a união de todos esses aspectos, que fazem dessa atividade escolar um momento agradável, parece encontrar-se numa concepção que parte do pressuposto de que um texto pode ser abordado sem cobranças, com as contribuições dos alunos e suas experiências.

Quando a leitura é entendida como uma interlocução do texto escrito por alguém com o leitor, percebo que o enfoque do professor se dá nas atividades de interação, nos quais o trabalho cooperativo prevalece em todos os momentos da aula. Acredito que a atividade de leitura deve constituir um desafio para os alunos, no entanto, sem a intenção de sedimentar um sentimento negativo sobre o livro ou o texto. Com uma compreensão semelhante à da professora Léa, o professor André diz que a leitura em jogral favorece muito, porque a tur-

ma inteira lê, sem necessidade de exposição individualizada. Acrescenta, ainda, o professor: *mesmo nos momentos que intercalamos os alunos, percebemos sem necessidade de cobrança um a um, quais os alunos que estão acompanhando e quais estão com dificuldade.*

Outra professora, ao ser indagada sobre sua prática de leitura em sala de aula, assim descreveu:

quando eu trabalho a leitura individual ou então a leitura coletiva, eu vejo a questão da interpretação, certo? o que eu faço é o seguinte após a leitura eu peço aos alunos para fazerem suas colocações diante do texto, o que eles entenderam?, como é que eles entenderam?, para eles se colocarem, inclusive ele (aluno sujeito da pesquisa), certo? (Professora Fernanda).

Ao falar dos modelos de atividades de leitura desenvolvidos na sua sala de aula, a professora Fernanda situou claramente sua visão de que a leitura pode ser constituída por um momento coletivo e outro individual, todos realizados oralmente, para, logo em seguida, trabalhar a opinião do aluno sobre o texto. A esse respeito, concordo com Kleiman (1993), quando analisa as concepções de leitura e diz que

Uma prática que passa por leitura, que não é apenas decodificação, mas também torna a atividade dispensável pois revela a mesma atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa da compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a “leitura” do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática a atividade de “interpretação” precede à leitura [...] Assim o professor não pergunta sobre a opinião do autor, mas imediatamente

sobre a opinião do aluno: “o que você acha” substitui perguntas como “o que o autor acha”, você discorda ou está de acordo com o autor.” (p.21).

Sendo assim, a concepção básica de leitura dessa professora, da professora Mara e da professora Marta, difere da concepção dos professores André e Léa. No caso dos professores mencionados inicialmente, posso dizer que configuram uma concepção de leitura definida como uma atividade com características avaliativas e não recreativas. Dentro dessa visão, acredito que a finalidade básica é sustentada pelas obrigações escolares e não pelo prazer de ler.

Por outro lado, para os professores André e Léa, o sentimento de leitura pode ser identificado nas práticas de vários gêneros e estilos de leitura, propostos nas suas salas de aula. Esses professores explicitam esse sentido nos seus discursos e nas práticas de leitura que eles propõem aos alunos. Essas práticas propostas apresentam significado para a vida cotidiana de seus alunos, conseqüentemente, podem produzir possibilidades de um sentimento de prazer de ler.

Os cinco professores atuais participantes deste estudo foram indagados sobre a aprendizagem da leitura de seus alunos. Recortei o comentário de uma professora ao responder a essa indagação:

Eu não sei como é que foi esse impulso próprio da leitura dele, a leitura dele foi uma leitura pelo método tradicional, então eu não saberia, como que é essa sequência pra ele, porque ele... ele chegou aqui lendo, mas não chegou desenhando, não chegou escrevendo bem, então parte do princípio que nessa pedagogia não estaria, é [...] ele não seria alfabetizado, não estaria eu digo assim dentro de uma sequência que nós consideramos saudável. (Professora Léa).

Identifiquei na fala da professora Léa a negação do uso do modelo tradicional de alfabetização, que leva em consideração o domínio das letras, das sílabas e das palavras, distribuídas numa estrutura linear. Ela não concorda com esse modelo pedagógico, e sua prática não se submete a esse sistema tradicional de ensino. Tal discurso estaria inscrito numa visão de uma pedagogia semelhante à visão do professor André. A expectativa desses professores ultrapassa o domínio do código linguístico. A professora Léa, particularmente, inscreve sua fala numa perspectiva de valorização da expressão, do desenho e da oralidade:

Porque ele lê e coloca as histórias em movimento, e eu acredito até pelas minhas observações que na cabeça dele tudo é mais em movimento, isso é uma coisa que não exige esforço físico, então tem um conhecimento não tanto da escrita. (Professora Léa).

Para ela, a leitura é uma atividade de “movimento”, mas sem esforço físico. Por outro lado, na sua visão, a escrita demandaria esse esforço, justificando, talvez, a dificuldade identificada na expressão da escrita dos alunos. Por um lado, essa professora apresentou uma proposta metodológica diferenciada dos demais professores, pelo fato de enfatizar a escrita como uma aprendizagem que precede a leitura. A seguir, sua fala:

Devemos primeiro trabalhar só com a escrita, com a aprendizagem da própria escrita, através de cópias de texto, feitas pela professora na lousa, onde os alunos lêem os próprios textos, e somente depois no terceiro ano eles usariam livros [...] A leitura vem nesses três anos por impulso próprio.

Desta maneira, a leitura surgiria como um *insight*, contradizendo as teorias construtivistas de Piaget, que enfatizam a importância do meio físico, e a teoria sócio-histórica de Vygotsky, que enfatiza a influência sociocultural sobre a aprendizagem, bem como a posição sócio-histórica do professor como mediador da relação da criança com o conhecimento.

Desta forma, essa professora apresenta um embasamento teórico, que às vezes parece confuso. Por um lado nega a concepção tradicional de ensino e, por outro, concebe a aprendizagem da leitura como resultado de um impulso próprio. Talvez esse posicionamento incorra numa opção metodológica.

Outro sentido, diferente da professora em foco, foi explicitado pela professora Mara, ao ser indagada sobre a leitura de Maria Luiza. Ela assim respondeu:

De um modo geral, a leitura dela é uma leitura[...] leitura do dia a dia mesmo, né?, a leitura que ela tem é uma leitura mais[...], não sei se eu desse um livro pra ela de um nível mais elevado, um quinto ou sexto ano, se ela seria capaz de “descascar”, mas a apostila, as propostas que são feitas e os exercícios, ela consegue perceber tranquilamente, e os livros didáticos também a nível de quarto ano, até quarto ano, ela acompanha bem. (Professora Mara).

Nesse pequeno trecho, embora ela considere a aluna alfabetizada, não tem certeza se ela seria capaz de ler outros livros de outros anos mais adiantadas. O termo *descascar* marca, no discurso dessa professora, o sentido já explicitado anteriormente, de que a aluna poderá decifrar os códigos linguísticos, mas não há garantia de que ela compreenda o que lê; ressaltando ainda que as propostas da apostila ela consegue responder tranquilamente, bem como a leitura dos livros didáticos

do nível de sua escolaridade. Isto é coerente com a concepção tradicional de leitura.

O sentido de concepção de leitura mais presente entre todos os professores dos alunos participantes deste estudo foi o objetivista. Entre os professores precedentes, foi constatada a visão do ensino tradicional da leitura, embora tenham sido encontrados também alguns questionamentos sobre as opções metodológicas utilizadas na época da alfabetização. Tendo como referência as respostas apresentadas pelos professores precedentes, posso sintetizar a minha compreensão sobre a movimentação dos seus discursos. A maioria dos professores assumiu sua concepção tradicional, no entanto, a professora Francisca tentou deslocar seu discurso, de uma posição tradicional para uma postura construtivista-interacionista. Apenas a professora Mônica, apesar de assumir a opção da época, ou seja, o método da “silabação”, preocupou-se em situar seu depoimento numa perspectiva mais próxima ao discurso construtivista-interacionista, formação que parece ser a dela no momento atual.

Entre os professores atuais, a maioria está incluída no grupo que concebe a leitura como uma atividade repetitiva e que exige esforço próprio. Enquanto isso, os professores Léa e André tiveram suas concepções marcadas, predominantemente, por uma visão interacionista do ensino e do desenvolvimento da leitura.

Em se tratando dos alunos, busquei compreender as relações que eles foram estabelecendo com a leitura. Quando todos se manifestavam a respeito da aprendizagem da leitura, observei que houve dificuldades para recordarem essa fase. Eles não se lembravam como tinham aprendido a ler e a escrever. Em sua maioria, diziam que gostavam de ler, mas não

se lembravam quem era a professora da época, nem com qual idade aprenderam a ler. Apenas Maria Luiza disse que não gostava de ler, principalmente, quando era forçada por sua mãe, e se queixou, ainda, do dever de ler imposto pela escola. Fiquei conhecendo histórias de prazer, de desprazer, imposição e obrigatoriedade. Durante as entrevistas, surgiram alguns comentários, tais como:

Eu não me lembro quando eu aprendi a ler, acho que eu tinha 15 anos, foi agora [...] a professora dava livros, eu gostava, eu tinha que ler sozinha, eu aprendi a ler, lendo. (Ana Paula).

A minha tia ensinava a ler [...] é um monte de coisa... mostrava livro de histórias... eu aprendi foi estórias. Ela ensinava as letrinhas: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,r, s, t,u,v,x,z [...] o alfabeto todinho, depois ela ensinou um horror de coisa [...] ba,be,bi,bo,bu. (Levi).

Sinceramente, eu não me lembro quando eu aprendi a ler, a minha mãe e os meus irmãos, meus pais me ajudavam [...] eles pegavam [...] pegavam me sentavam e aí [...] isso aqui é o quê? e aí cheinho de figurinha, né? Pra mim ler, aí eu lia [...] fazia exercícios com figurinhas e com letras, às vezes eu me lembro. A minha professora particular mostrava figuras e letras, ela fazia assim. Tem até algumas que eu trouxe, ela fazia b, que é b de bule, é p de papai, p de pipa. (Maria Luiza).

Eu comecei a ler nessa escola [...] eu tinha um mês... ah! não... eu tinha... dez anos... ler é importante para tirar um dez na prova, pra tirar um dez e pra ficar inteligente [...] (Felipe).

Foi na Nildes (Instituto de Alencar – escola onde ela estudava), eu tinha entre 15 e 16, a minha família e as

professoras que me ajudaram... a minha mãe tinha um colégio também. (Mariana).

Nessas falas, há poucas lembranças sobre a aprendizagem da leitura. Pude observar na fala de Levi a proposta metodológica de silabação para o ensino da leitura e da escrita. Acredito que a pouca lembrança ocorre não porque são pessoas com Síndrome de Down e que por isso não tenham condições de relembrar esses momentos da escola, mas, parafraseando Morais (1996), a leitura, uma vez dominada, é interiorizada e não exige esforços. Para o autor:

como todas as artes cognitivas, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata, e não demanda esforço aparente. A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, relegada a operações automatizadas nas redes de neurônios inacessíveis. (p.11).

O mesmo autor acrescenta ainda:

os leitores dispõem da arte de ler, os escritores da arte de escrever, e se eles utilizam intencionalmente sua arte, não conhecem conscientemente nem seus meios nem seus processos. (*Ibidem.*, 1994, p. 11).

Como pude verificar nos trechos das falas dos alunos destacados, a leitura, ao ser dominada, passa a ser uma atividade interiorizada e automatizada. Nas respostas de todos, a aprendizagem da leitura passou a integrar o repertório de aprendizagens já dominadas, portanto, difícil de ser explicada como aconteceu, ou como acontece.

Nas sessões de intervenção, identifiquei dois grupos: um, onde estão três alunos, é representado por aqueles que tinham poucas experiências escolares de leitura. O outro, onde estão

Ana Paula e Levi, que, diferentemente do grupo um, convive com diferentes gêneros e estilos de textos na escola. Interessante é observar que, apesar de Ana Paula ter experiências com esses variados textos na escola, ela, de modo diferente do Levi, não revelou familiaridade nem prazer com a leitura desses textos.

Os sentidos mais presentes entre os sujeitos leitores foram a satisfação e o reconhecimento da importância da aprendizagem da leitura para a vida deles. Nos discursos de Maria Luiza, Mariana e Levi, eles demonstravam consciência de suas dificuldades. As suas falas foram marcadas pelo sentimento de gratidão em relação à sua família, quando indagados como foi o processo de aprendizagem da leitura deles. *Sem eles eu não sou nada* (Maria Luiza). *Meu pai e minha mãe é tudo para mim* (Mariana).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao interesse por diversos textos, manifestado por Maria Luiza e Mariana. Elas demonstraram compreender que as práticas de leitura deveriam ser diversificadas, para que tenham sentido para a vida cotidiana delas.

Nas propostas de leitura apresentadas, em virtude da dificuldade de síntese já mencionada no interior deste capítulo, esta influenciava na compreensão; às vezes, inclusive, interferia na interação com o texto, bem como entre os sujeitos do grupo da pesquisa. Essa mesma dificuldade relatada também foi mencionada por alguns professores precedentes e atuais.

Dentre as atividades propostas, diversos fatos concorreram para a minha compreensão acerca da concepção de leitura que eles tinham. O recorte destacado a seguir ilustra um desses momentos:

Pesquisadora: *Eu apresentarei para vocês várias gravuras e vocês deverão escolher uma e justificar sua escolha.*

Felipe: *E não é para ler?*

Balança a cabeça em forma de reprovação.

Levi: *Tá doido?, não tem letra..*

Felipe: *Franziu a testa e balançou a cabeça de um lado para o outro.*

Pesquisadora: *Levi, como é então que a gente lê?*

Levi: *Pega os pedacinhos, vai juntando de um por um e forma [...] e aí lê [...]*

O período *pega os pedacinhos, vai juntando de um por um e forma e aí lê...* revelou o modelo de alfabetização vivenciado por Levi. Essa forma de perceber a leitura está inscrita na compreensão metodológica tradicional do ensino.

Mas o que significa a leitura na vida desses alunos? Quais as concepções de leitura que eles construíram a partir de suas experiências? Como pude observar nos seus relatos, a leitura, ao mesmo tempo que é divertimento, prazer, uma prática que comunica e diverte, pode ser também desprazerosa, podendo assumir um caráter de obrigatoriedade. Nos depoimentos de todos, percebi que a leitura é importante para a vida deles, mas ela precisa ser significativa. Na minha visão, o leitor necessita identificar que o momento de leitura deve permitir pensar, relacionar o que o texto diz com a história dele. Para isso, ele precisa entender o texto, fazer parte dele e até modificá-lo.

Tendo como referência as análises das entrevistas realizadas com as famílias, os professores e os alunos, bem como as observações das atividades desenvolvidas em sala de aula e as sessões de intervenção, posso sintetizar que identifiquei dois grupos: o primeiro grupo era formado por todos os professores precedentes e os atuais de Mariana, de Felipe e de Maria

Luiza, bem como as mães de Maria Luiza e de Ana Paula, e a irmã de Felipe. Todos eles inscreveram seus discursos em relação à concepção de leitura e de leitor numa visão tradicional, acreditando que, para se ler bem, é preciso que haja treino da leitura, memorização e repetição, exatamente na direção contrária ao que encontrei na literatura sobre a formação do leitor.

No segundo grupo, identifiquei as mães de Mariana e Levi, que apresentaram concepções semelhantes às dos professores atuais de Levi e Ana Paula. Para esses informantes, as práticas de leitura necessitam ser prazerosas, diversificadas e significativas.

Quanto aos sujeitos-leitores, prevaleceu a compreensão da leitura como uma atividade normalizada pela escola. No entanto, para Mariana e Maria Luiza, a leitura de textos produzidos por elas adquiriam outra significação. Percebi um sentimento com uma carga afetiva elevada e um elevado sentimento de autoestima, quando líamos os seus textos.

Ao situar, lado a lado, os conceitos teóricos e as práticas de leitura observadas nas salas de aula dos sujeitos, constatei que as professoras Mara, Marta e Fernanda têm um radical apego ao programa de gramática preestabelecido, programa esse que precisa “seguir em frente”, conforme depoimento dado por elas.

Em contraste com esse grupo, os professores André e Léa demonstraram uma visão diferenciada sobre a importância da leitura nas práticas pedagógicas de suas salas. Para eles, a leitura precisa ser significativa e prazerosa, não importando, necessariamente, os exercícios gramaticais que podem ou não ser decorrentes do texto.

O aprendizado da leitura e da escrita acumulado na escola, expresso na fala dos alunos sujeitos e dos membros fami-

liares, foi reduzido a poucas lembranças. Identifiquei quase nenhuma referência explícita ao processo da alfabetização. Pude observar, através dos relatos das famílias e dos professores, a destacada relevância ao aspecto da socialização, no que se refere à contribuição do convívio com alunos sem deficiências. Nesse aspecto escolar, a contribuição se daria pela cooperação entre todos os alunos.

Na literatura brasileira, não encontrei nenhum estudo específico sobre pessoas com Síndrome de Down já consideradas leitoras. No meu estudo, considerando os alunos observados, percebi que não há práticas pedagógicas específicas direcionadas para o ensino da leitura e da escrita para essa população. As concepções de leitura, construídas e apresentadas pelas famílias, pelos professores e pelos sujeitos, se fundamentam em um discurso que também está a serviço da criança dita normal.

Compreendo que é necessária uma ruptura com a visão tradicional na forma como foi apresentada pela maioria dos informantes desta pesquisa, na tentativa de buscar uma reconstrução e um novo entendimento sobre a concepção de leitura, a fim de que se possa vislumbrar a reconstrução de uma nova concepção, que pense em uma escola capaz de formar leitores proficientes, independentemente das especificidades de seus alunos.

3

EU APRENDI A LER LENDO: AS EXPERIÊNCIAS E AS MEDIAÇÕES EM LEITURA

O livro é um segundo caminho, como um sonho, mas é sonho que dura, pois sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao me criar, eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta. (HELD, 1980, p. 18 In DALLA ZEN, 1997, p.75).

O capítulo busca identificar e analisar os usos e as práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas pelos participantes deste estudo, nos seus diferentes ambientes de convivência. Nesta seção, tenho a intenção de: a) compreender como o acesso ao material impresso no meio social, familiar e escolar influenciou esses alunos nas suas preferências de leitura, no seu prazer de ler e na sua convivência com os diferentes gêneros de textos; b) confrontar o discurso dos professores, coletado nas entrevistas, e sua relação com as práticas de leitura e escrita, observadas nas salas de aula; e c) identificar qual a relação do desempenho dos sujeitos desta pesquisa nas sessões de intervenção com as práticas de leitura e escrita que eles vivenciaram e vivenciam no meio familiar e escolar.

Para isso, delimitarei algumas conceituações acerca da leitura, que subsidiaram meu estudo. Dentre os conceitos, destaco Soares (1998), 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 seqüências de idéias 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. (p.69).

Ferreiro 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.

Compreendo 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, utilizando-se, principalmente, da escrita espontânea. Ao entrar na escola, a criança já domina as 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.

Ao analisar as experiências de leitura proporcionadas pelas famílias dos alunos deste estudo, identifiquei dois gru-

pos: o grupo um, onde se encontram quatro famílias, é composto por aqueles que proporcionam livre acesso aos eventos de letramento. Cedo esses alunos demonstravam interesse pelo significado dos diferentes textos, manifestando suas preferências. Em relação ao grupo dois, destaco a família de Felipe, que, de modo diferente do grupo um, na sua casa não havia a mesma disponibilidade de material impresso, nem foram mencionados os momentos dedicados à leitura de histórias infantis. Ressalto, ainda, que procurei identificar dados que pudessem retratar não apenas a quantidade de exposições à leitura, ou ainda, a quantidade de material impresso nas residências, mas também busquei resgatar os diferentes momentos de eventos de leitura e os diversos textos acessíveis que pudessem ter despertado esses leitores. Analisei também as interações que eram constituídas nas famílias, entre os pais e, em muitos casos, entre os irmãos.

No relato das mães, destaco seus depoimentos sobre as experiências de leitura em casa:

Nós temos em casa; revistas, jornais, livros [...]

Ela gosta de ler mais revistas e livros, jornais não. O foco de interesse dela maior é relacionado com coisas da televisão, novela. (Mãe de Mariana).

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 Maria Luiza).

Bom... Nós temos, assim, muito livro 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 Levi).

Nas visitas que realizei aos seus lares, observei que a exposição à leitura e à escrita no grupo um é vasta. Nas residências, além dos livros didáticos e de literatura, encontrei o material escolar dos irmãos mais velhos, os livros acadêmicos de alguns pais, publicações de periódicos, tais como revistas e jornais. Nos bairros onde eles residem, a maioria de classe média, há uma grande exposição à linguagem escrita. Nesse meio letrado, a convivência com o mundo da escrita é constante. Diante desses dados, posso supor que, quando esses alunos iniciaram a escolarização, eles já haviam adquirido amplo conhecimento da leitura e da escrita, seus usos e funções. No grupo dois, como já escrevi, não há a mesma disponibilidade e experiências de leitura no lar da família que identifica esse grupo.

A forma como a maioria das famílias trata 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, em que a leitura faz parte do cotidiano, aprendem cedo a fazer sentido aos livros e a dialogar sobre eles. Terzi (1995), quando aborda a leitura de livros, em que 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.” (p.97). Numa família, em que 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).

Acredito que nos contextos em que se lê e há 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).

Os relatos dos componentes familiares tornaram evidentes as atitudes dos integrantes do grupo um que, de forma contínua, têm buscado opções, com o objetivo de garantir o domínio dessas habilidades de leitura e de escrita, por meio de atividades extras e complementares. Nesse sentido, devo ressaltar 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, por algumas famílias:

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 Maria Luiza).

Sempre houve interesse pela leitura, antes mesmo de ir pra escola. Antes era mais, por exemplo era mais leitura de gravuras, ela sempre teve muitos livros. Eu lia livros de histórias, literatura, por exemplo ela gostava mais de Monteiro Lobato do que a irmã dela. (Mãe de Mariana).

[...] Não estou dizendo que ele tirava livros ainda se arrastando pelo chão, ele tirava os livros, ele deixava os brinquedos dele. Olha aqui, tem muita leitura, oh! (mos-tra), é bem colorido, tá vendo? Ele é fominha por leitura, chega é [...], acorda e já quer ler. (Mãe de Levi).

Não, ela não tinha interesse pela leitura, ela tinha interesse por brincadeiras, pode até ser que tivesse, eu não sei [...] 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 Ana Paula).

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. Na perspectiva desse autor, a aprendizagem se fundamenta numa dimensão social. Para ele, o indivíduo se desenvolve e se

constitui como ser humano na sua relação com o outro social. A ideia de mediação¹ 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 pela maioria das famílias, 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 clínicas e das escolas. No entanto, observei que nem sempre o material impresso disponível atendia e correspondia às expectativas de leitura compatíveis com o padrão escolar², ou seja, nas casas deles havia muitas revistas infantis, periódicos, jornais e revistas.

Quando a mãe de Ana Paula destacou o interesse de sua filha pelas revistas em quadrinhos, pude identificar esse modelo a que me referi há pouco, que foge dos padrões escolares de material para leitura, conforme observei em algumas escolas. 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.

¹ Para Kohl In La Taille, o conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Se por um lado remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. (1992, p.27).

² Ao utilizar a expressão padrão escolar, estou me referindo às leituras franqueadas pela maioria das escolas, com características essencialmente didático-pedagógicas. Alguns textos são sem sentido e distantes da realidade dos alunos.

A mesma autora destaca ainda: o conteúdo satirizante dos quadrinhos também deve ser ressaltado. “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 maioria das famílias, leva-me a considerar o papel da motivação na aprendizagem. Para Piaget, a motivação é importante para a aprendizagem da leitura. Assim, pude perceber que a disponibilidade de uma variedade de material escrito pode atuar como precursora da motivação para a leitura desses alunos.

Cumprir destacar a atuação marcante dessas famílias no processo de construção da leitura e da escrita de seus filhos. Concordo com Terzi (1995), quando 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 histórias em si, sobre tópicos de histórias, 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 história e a fazer inferências [...] (p.93-94).

Nos relatos de todas as famílias, observei que havia, desde a infância deles, preocupação em proporcionar uma vasta exposição aos usos e funções da linguagem escrita. Pude 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 Maria Luiza).

Ressalto ainda que, dentre as cinco famílias, três tinham assinaturas de jornais e/ou revistas, uma tinha assinatura apenas de revistas, e a outra não tinha nenhum tipo de assinatura de periódicos. Levando-se em consideração esse dado, observei que as famílias que proporcionavam acesso aos diferentes materiais impressos exerciam influência nas preferências de leitura de seus filhos. O convívio com os diversos gêneros e estilos de textos contribuíram para o letramento desses alunos.

Ao me aproximar das famílias, foi possível 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. Pude verificar que a maioria se manteve fiel às características e às preferências familiares em relação ao material impresso. Sobre as preferências de leitura, Maria Luiza situou o sentido da poesia na vida dela, destacando um livro que ela 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, Levi apresentou suas preferências de leitura:

Eu tenho muitos livros em casa; Peg, o gostoso, e Götinha 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.

Na minha percepção, o que a maioria das mães diz a respeito do prazer pela leitura, ou ainda da preferência pela escrita, revelou mais uma reação frente às práticas de leitura da maioria das escolas, quando elas solicitam atividades que envolvem leitura e escrita, do que uma característica peculiar à pessoa com Síndrome de Down. De fato, é necessário compreender que as mães, ao afirmar que há desinteresse pela leitura, não se deve atribuir o afastamento da leitura como uma justificativa exclusivamente pessoal, ou seja, os sujeitos não leem porque simplesmente não gostam.

Em contraste com os depoimentos de seus componentes familiares, alguns alunos revelaram que gostavam de ler e apontavam suas preferências de leitura. Apenas Levi confirmou a versão apresentada pela família sobre o seu interesse por todo tipo de leituras. A seguir, ilustro esse momento, destacando algumas falas dos alunos:

É o meu preferido, eu adoro ler tudo que vem na minha frente, livros, todo tipo de livros [...] Eu adoro, me distraio, é um passatempo [...] gosto de livro de romance, de historinha infantil. (Mariana).

Assim, às vezes eu saio, às vezes eu leio placas, às vezes eu não tenho nada pra fazer, eu começo a pegar é uns livros pra começar a ler, então, eu tenho um costume de leitura. (Maria Luiza).

Gosto, de um bocado de estória [...] Eu gosto de ler [...] é a Bela Adormecida, João e Maria, tudo eu leio, jornal O Povo [...] Eu gosto de ler sobre o planeta água. (Levi).

Em se tratando das sessões de intervenção, pude constatar que alguns alunos não tinham experiências familiares e escolares com os diversos gêneros e estilos de texto, tais como: propagandas, anúncios, cartas e receitas. Tal lacuna poderia prejudicar, sobremaneira, a qualidade da leitura e a compreensão dos textos de usos sociais. Dessa forma, trabalhei com diferentes textos, na tentativa de apresentar uma gama variada desses gêneros. A seguir, apresento um diálogo que tive em uma das sessões de intervenção, quando apresentei diversos portadores de textos.

Pesquisadora: *Eu vou apresentar para vocês vários textos, vocês escolham um e leiam, depois nós vamos conversar.*

Mariana: *Eu escolhi uma receita de fazer doce.*

Pesquisadora: *Será mesmo uma receita? Leia o texto...*

Silêncio

Mariana: *Ele conta de namoro e amizade.*

Pesquisadora: *E pode ser uma receita?*

Silêncio

Mariana: *Não, é um bilhete*

Pesquisadora: *Um bilhete é escrito dessa forma? (mostro a estrutura de texto, que é uma poesia).*

Mariana: *Não.*

Pesquisadora: *O que você acha, Ana Paula?*

Silêncio

Mariana: *Recado também não é...*

Pesquisadora: *O que será, então?*

Mariana: *Carta de amor.*

Maria Luiza: *Ah! É uma poesia.*

Pesquisadora: *Vocês já tinham lido poesias?*

Mariana: *Já... várias.*

Pesquisadora: *E você, Maria Luiza, já leu poesia?*

Maria Luiza: *Algumas.*

Pesquisadora: *E você, Ana Paula?*

Ana Paula: *Já vi poesia de amor.*

Diante dessa experiência, pude estabelecer um confronto entre os discursos de alguns professores sobre a utilização dos gêneros de textos, as práticas pedagógicas observadas e o desempenho dos alunos nas atividades de leitura durante essas sessões. As dificuldades que observei dizem respeito, prioritariamente, à falta de convivência escolar, em alguns casos, com as tipologias textuais³ disponíveis no mundo social, e à falta de conhecimento sobre o assunto a ser abordado nos textos. A esse respeito, Kleiman (1993), anota que

devemos lembrar que o conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto [...] (1993, p. 87).

Outro aspecto importante observado se refere ao grande interesse desses alunos frente às atividades, quando eles fazem suas propostas de leitura. Esse mesmo interesse também é demonstrado diante de textos de letras de música, de poemas e de cartas. A seguir, apresento as conversas que mantive sobre algumas produções de textos trazidas por eles:

³ Entendo por tipologias textuais os textos literários (conto, novela, obra teatral, poema), os textos jornalísticos (notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista), os de informação científica (definição, monografia, biografia), os instrucionais (receitas, instrutivo), os epistolares (carta, solicitação), os humorísticos e os publicitários (aviso, folheto e cartaz). (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995).

Mariana: *Antes de começar a leitura do texto que você trouxe, eu gostaria de ler uma coisa... Eu escrevi ontem à noite.*

Pesquisadora: *Vocês concordam? A Mariana escreveu um texto na agenda dela e pediu pra ler...*

Maria Luiza: *Com certeza.*

Ana Paula: *Balança a cabeça, afirmando que sim.*

Apresento a seguir a transcrição do texto da Mariana:

O meu sonho!

Acaba de viver!

Quando eu viver?

Só perto da minha família para sempre... Sou a pessoa especial. Ser algem para viver, para sonha demais com a vida amorroza, particular, a dois, se aproveitarão masimo, que eu penso se cazar com ele, para ser a mulher que ele pensa, meus filhos...

Após a leitura desse texto, Maria Luiza e Ana Paula comentaram e fizeram perguntas à Mariana.

Maria Luiza: *Eu gostei do que você escreveu. Eu também sonho com namorado.*

Mariana: *Mas é claro.*

Maria Luiza: *Você já teve outros namorados?*

Mariana: *Vários.*

Maria Luiza: *E agora você está namorando, né?*

Mariana: *Mas é claro, com o Leandro.*

Maria Luiza: *Eu tenho só paqueras. Eu não queria namorar com uma pessoa com Síndrome de Down.*

Mariana: *Isso é preconceito!*

Ana Paula: *Eu também gostei do seu texto.*

Mariana: *Ótimo, eu também.*

Ao observar os diálogos que foram mantidos após o término da leitura desse texto, verifiquei que não havia dificuldades de compreensão, quando um texto é significativo, envolvente e trata de assuntos que lhes dizem respeito.

Apresento a seguir outro momento vivenciado durante a sessão de intervenção, quando solicitei que todos trouxessem textos produzidos por eles:

Pesquisadora: Na sessão anterior, eu solicitei que vocês em casa produzissem um texto e trouxessem para sessão de hoje. O que você trouxe Maria Luiza?

Maria Luiza: *Eu trouxe uma declaração de amor:*

Declaração de Amor

Meu coração

Coração estava de cheio de esperança e amor, paz na vida.

Eu quero ter um pouco de amor no coração

Ass: Mary

Para a Adriana

Da sua aluna Mary

Pesquisadora: *E você, Mariana?*

Mariana: *Eu escrevi sobre a minha vida*

Minha Vida

Eu nasci na Alemanha com meus pais. Lá fis meu primeiro aniversário de um ano de idade, lá fis meu segundo aniversário de dois anos de idade. Eu e meus pais voltamos para o Brasil aqui comomecei as minhas coisas daqui. Eu gostei da cidade de Fortaleza do Ceará, comecei a gostar das pessoas que eu coeci coesi da biodança de quinta-feira. Tenho aula com a Sandra, ela comigo [...] Eu comecei com novas amizades com Adriana Limaverde, com ela faço pesquisa aqui na ufc, com a Maria Luiza, o Felipe, a Ana Paula e o Levi [...]

Pude reconhecer a capacidade de comunicação social de ambas, através de suas expressões individuais carregadas de significados e emoções, apesar de identificar que Mariana e Maria Luiza se encontram em processo de construção do domínio ortográfico do sistema da língua escrita. Esses registros escritos demonstram que elas são capazes de escrever textos significativos. Percebi nos dois textos que a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser significativa à medida que a produção escrita traduz uma relação com o prazer de ler e de escrever, e com o prazer que elas podem alcançar nas suas produções escritas espontaneamente.

Apesar do interesse demonstrado durante as atividades escritas espontaneamente, observei que alguns tinham necessidade em obter aprovação durante suas produções. Essa necessidade está explicitada nos recortes dos diálogos que destaco a seguir:

Pesquisadora: *Vamos escrever um texto juntos?*

Maria Luiza: *Vamos! como será?*

Pesquisadora: *Cada um escreve um pedaço do texto e vai passando para a pessoa que está ao lado que precisa continuar.*

Mariana: *Então, eu leio o que a pessoa escreveu e continuo?*

Pesquisadora: *Isso mesmo, eu começo [...] “Era uma vez [...]”*

Maria Luiza: *“a minha história [...]” Eu quero escrever tudo certinho, tá certo assim? continua Mariana*

Mariana: *“especial” [...] Essa palavra eu sei escrever, eu não erro nunca [...]*

Ana Paula: *“cultural” [...]*

Apesar da preocupação com o aspecto ortográfico, percebi que essa atividade foi muito interessante para todos. Ressalto que Maria Luiza e Mariana realizaram essa produção textual sem grandes dificuldades. No entanto, Ana Paula frequentemente fugia do texto, ou escrevia ortograficamente incorreto, e as duas reclamavam bastante. Nessa atividade em grupo, quando todos escrevem e auxiliam na construção e na organização das ideias, a escrita com coesão só é possível com uma mediação contínua de todos. Durante a escrita do texto, eu chamava atenção para que elas relessem o que já haviam escrito, para que pudessem continuar a escrever o texto com sentido. Era comum a Ana Paula omitir palavras que impossibilitavam a compreensão do texto.

Outra dificuldade que já mencionei é em relação à produção individual de texto. Em outra sessão de intervenção, apresentei um texto, cujo título era *A Página do Diário do Felipe*. Após a leitura e o comentário deles, solicitei que cada um escrevesse um final.

Pesquisadora: *Vocês vão terminar esse texto a partir dessa frase: O vagão virou. Felipe, Lili e o cachorro caíram para fora.*

Maria Luiza: *Cada um faz o seu?*

Pesquisadora: *Isso mesmo.*

Nos trechos descritos a seguir, ilustrarei as duas produções escritas de Ana Paula, sendo a primeira realizada sem a minha mediação, e a segunda foi escrita com mediação. No segundo texto, há uma mudança na estruturação das frases, que tornam as ideias compreensíveis. Como é possível observar, na segunda produção com a mediação, o texto tornou-se inteligível. A seguir apresentarei os dois textos;

Primeiro texto

O Vagão virou. O Felipe, a Lili e o cachorro caíram para fora [...] criança de fora o meno anos parte ser vontade de outro nu meio de todo que melhor tudo ser podem atirou o barco de todo momento abaguchou em pra fora vagão em dia dois pares em preciso parte pouco dentro ainda pois revistas luto partir oral e explique volte ano para solta cerza de para jovem viu o pessoas estava vergolhada pego para todo explica o tempo cachorro.

Segundo texto

O Vagão virou. O Felipe, a Lili e o cachorro caíram para fora [...] eles se machucou, o Felipe se cortou na mão, a Lili quebrou a perna, o cachorro quebrou a pata fico vivo e foi para casa dele.

Vygotsky (1994), ao abordar o tema linguagem escrita, faz importantes reflexões, que possibilitam compreender a complexidade do tema. Segundo o autor, a escrita vai além de uma habilidade motora. “A linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (p. 140). O mesmo autor, ao analisar a gênese da linguagem escrita, diz que

Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças [...] Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra [...] A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é o jogo das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de

pronto, denotar outros, substituindo-se e tornando-se seus signos [...] (p. 142-143).

Para Vygotsky (1994), “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.” (p. 156). Dessa forma, a escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa, “deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” (p.156).

Terzi (1995), ao abordar o tema construção da escrita, destaca que precisamos ser apresentados à escrita, aos seus usos e funções. A escola, porém, na visão da autora, parece não considerar essa importância.

Vygotsky (1994) reforça a importância do uso da escrita como algo necessário e interessante para a criança. Se ela não percebe o uso social da escrita no seu cotidiano, “então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico.” (p.155). O mesmo autor revela, ainda, que

A escrita deve ter significado para as crianças, mais do que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (*Ibidem.*, 1994, p.156).

Ferreiro (1979 in GOODMAN, 1995), afirma que as produções escritas pelas crianças estão permeadas por processos de construção da escrita e guardam, nesse processo,

as intenções, os comentários e alterações introduzidas durante a própria escrita e a interpretação que o “autor” (a criança) fornece para sua construção, quando terminada. (p.25).

Ao interagir com os alunos desta pesquisa, tomei consciência de seus ritmos diferenciados de aprendizagem em relação aos ditos normais, seus níveis de leitura e suas preferências textuais. Essa constatação me impulsionou a respeitar essas diferenças e preferências, através de propostas de atividades de leitura e de escrita que pudessem ir ao encontro do interesse de todos e ainda intervir na zona de desenvolvimento proximal. Isso foi possível também em virtude das observações que realizei nas suas salas de aula. Fiquei atenta às propostas trazidas por esses alunos.

A seguir, ilustro, por intermédio do trecho de um diálogo que tive numa sessão, a proposta de um dos participantes:

Pesquisadora: *A Mariana solicitou que hoje a gente lesse e comentasse a música “De volta pro aconchego”, cantada pela Elba Ramalho.*

Mariana: *É.. eu adoro essa música, além de eu gostar dessa música, eu gosto dessa cantora [...] Eu sou tão apaixonada pela Elba, que eu acompanho tudo, já fui para o show dela.*

Pesquisadora: *Por que você gosta dessa música?*

Mariana: *Ora, ela fala de namoro, de amor e eu me lembro do meu namorado.*

Ana Paula: *Eu gosto dessa parte [...] “Me alegre na hora de regressar”.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Silêncio

Ana Paula: *Essa música fala de amor.*

Mariana: *Olha, tem uma parte dessa música que é de alegria e outra parte é de tristeza.*

Silêncio

Mariana: *É fala de duas pessoas que se amam alegremente e discutem e acabam a relação.*

Silêncio

Mariana: *Mas depois, olha aqui (aponta na música), tá retornando, regressando [...]*

Levi: *Eu... Eu gostei dessa parte [...]* “Estou de volta pro meu aconchego, trazendo na mala bastante saudade, querendo um sorriso sincero, um abraço [...]”

Pesquisadora: *Por quê?*

Levi: *Porque ela estava com saudade.*

Pesquisadora: *E você, Felipe?*

Felipe: *“Que bom poder tá contigo de novo [...]*” *Fala sobre saudade e sobre estrela [...]*

Nesse diálogo, pude perceber como a música auxiliava no processo de construção do significado textual. O interesse, o envolvimento deles e o fato de a maioria conhecer a letra da música, com certeza, contribuiu para essa compreensão.

Nesta pesquisa, apesar de os participantes apresentarem níveis diferentes de escolaridade (2º, 3º e 4º anos) os dados evidenciaram que essas diferenças exerceram pouca (ou quase nenhuma) influência no domínio da leitura e da escrita. Verifiquei, então, que o nível de leitura apresentado por eles não tinha relação direta com os níveis de escolaridade e sim com suas experiências socioculturais. Esse dado se torna evidente, ao analisar o desempenho da Mariana (2º ano), que não difere dos demais participantes, diante das propostas de leitura nas sessões de intervenção. Dessa forma, não é o fato de estar cursando o ensino informal e sim as vivências anteriores na escola comum. Parece que o que está determinando são as vivências socioculturais ensejadas.

Apresento agora o que aconteceu com o uso de letras de músicas como um texto, durante outra sessão. Através da análise da letra da música, iniciei um diálogo, com a intenção

de mostrar a construção individual do significado do texto da música e o meu papel, bem como dos demais integrantes do grupo, como mediadores dessa compreensão.

Pesquisadora: *Quem gostaria de comentar sobre a parte da música de que mais gostou?*

Mariana: *Eu quero... “Eu cresci e agora sou mulher, tento encarar com muita fé, seria o bastante”...*

Pesquisadora: *Por que você escolheu essa parte?*

Mariana: *Chegou a hora da gente..... chegou a hora que a gente era bebê, chegou a hora que a gente era criança e agora virou uma mulher madura e amadurecida....*

Pesquisadora: *Você se sente assim?*

Mariana: *Me sinto.*

Maria Luiza: *Eu também... E às vezes fico com ódio....*

Pesquisadora: *Por quê?*

Maria Luiza: *Ora, é melhor ser criança.*

Pesquisadora: *E você, Ana Paula, o que você acha dessa nossa conversa, você queria ser criança?*

Ana Paula: *Eu não.*

Mariana: *Olha, a fase de bebê já passou, né? Eu cresci e sou mulher com muita fé e com muita garra, a fase da adolescência também já passou, né?*

Pesquisadora: *E agora qual a fase que você está vivendo?*

Mariana: *Mulher...eu sou uma mulher....*

Pesquisadora: *Ana Paula, qual a parte da música que você escolheu?*

Ana Paula: *A três...”eu vou seguir o meu caminho e te esquecer*

Pesquisadora: *Por que você escolheu essa parte?*

Ana Paula: *Porque eu gosto...(risos)*

Pesquisadora: *O que te chamou atenção nessa parte?*

Ana Paula: *Não sei não....*

Pesquisadora: *Eu releio a parte do texto. O que quer dizer?*

Ana Paula: *Muita coisa.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Silêncio...

Mariana: *Eu queria ajudar a Ana Paula...*

Ana Paula: *Peraí, para mim é viver e sai...*

Pesquisadora: *Como assim?*

Silêncio

Mariana: *É viver movida... por exemplo vou dar uma ideia, eu estou namorando com o Flávio por exemplo, e eu vou tentar esquecer ele. Não dá, não dá....Então, eu vou pensar só em mim e viver só prá mim, né? deixa o resto....*

Pesquisadora: *Depois que a Mariana te ajudou, para você, Ana Paula, o que diz essa parte da música?*

Ana Paula: *A pessoa tem que pensar...*

Pesquisadora: *Pensar o quê?*

Ana Paula: *Qualquer coisa.*

Pesquisadora: *Mas o que diz a música?, pensar um pouco....*

Ana Paula : *(relê o texto e responde)... e viver...*

Pesquisadora: *Para vocês, a música toda fala sobre o quê?*

Mariana: *Em geral? Sobre o amor que não acaba nunca...*

No diálogo ora reproduzido, constatei que todos participaram ativamente da construção do significado do texto da música, demonstraram capacidade de imaginação, bem como capacidade de distinguir as situações imaginárias das situações do mundo real. Aliás, esse tipo de texto favoreceu minha interlocução e exerceu influência significativa na construção do significado textual.

O papel do outro como mediador do conhecimento é destacado na teoria de Vygotsky. Para o autor, é importante se acentuar que as trocas recíprocas, estabelecidas entre o indiví-

duo e o meio agem sobre o desenvolvimento humano. Na perspectiva do autor, não se deve compreender o desenvolvimento humano como resultante de fatores isolados que amadurecem, nem apenas de fatores ambientais que influenciam o organismo. Nessa visão, o autor destaca a importância das interações sociais, sobretudo dos mais experientes de seu grupo social, como fundamentais para o domínio do conhecimento, “portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada.” (REGO, 1995, p.110). Nesse sentido, as interações sociais são valorizadas, principalmente, aquelas que permitem diálogo, cooperação e trocas de informações mútuas.

Kleiman (1993) distingue alguns fatores que interferem na construção do significado textual e enumera algumas habilidades do leitor que podem favorecer a compreensão dos aspectos globais do texto:

A capacidade para perceber a estrutura do texto (que trata mais de uma capacidade para construir uma estrutura), a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor (que preferimos designar como capacidade para atribuir uma intenção), a capacidade de fazer paráfrases do texto [...] A capacidade de fazer paráfrases, é utilizada na literatura com o sentido de designar aquelas operações que estão envolvidas em contar o texto com as próprias palavras. (p.83).

A mesma autora destaca a importância da construção da estrutura do texto no processo de compreensão, citando os conceitos relativos a essa estruturação. Segundo ela, é importante considerar que o texto tem dois aspectos globais profundos, que não pertencem à superfície. Com o objetivo de

explicar melhor esses aspectos que interferem na compreensão textual, explicito suas conceituações:

No sentido em que os elementos locais pertencem e que devem ser construídos na base desses elementos locais: um relativo à construção de um significado e que está diretamente ligado ao assunto, que seria a Macroestrutura, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou Superestrutura. (p.84).

Reforçando os aspectos relativos à estrutura do texto, Kleiman (1993) leciona que “faz parte da estrutura do texto marcar a relativa importância das informações mediante a ordenação, a hierarquização das mesmas.” (p.84). Deste modo, o tema ou o título do texto exercem grande importância na construção do seu significado, tendo em vista que ele é a primeira informação de que o leitor dispõe. Ficou evidente essa constatação, quando, durante a realização das sessões de intervenção, questionei os alunos sobre o texto a ser lido, a partir do seu título. O diálogo evidenciado a seguir ilustra esse momento:

Pesquisadora: *Eu trouxe um texto para vocês, cujo título é: “O leão, a raposa e o lobo” e quem escreveu foi Monteiro Lobato. Alguém já ouviu falar do Monteiro Lobato?*

Mariana: *Eu já.*

Maria Luiza: *Eu estou sabendo alguma coisa dele, que ele faz historinha infantil.*

Pesquisadora: *E esse texto, você acha que é uma história infantil?*

Maria Luiza: *Acho que é.*

Pesquisadora: *Por que você acha que é?*

Maria Luiza: *Porque, eu já assisti o Pica Pau Amarelo, que é de criança e é do Monteiro Lobato.*

Pesquisadora: *Antes da gente ler, o que ele escreveu nesse texto?*

Maria Luiza: *Com certeza, foi sobre animais.*

Mariana: *Mas é claro, minha filha!*

Pesquisadora: *Então, para vocês é uma história infantil e fala sobre animais.*

Mariana: *Isso mesmo e deve também falar de confusão...*

Maria Luiza: *Como?*

Mariana: *Confusão entre eles...*

Pesquisadora: *Será?*

As experiências anteriores da Maria Luiza com algumas obras do autor possibilitaram que ela fizesse algumas inferências sobre o texto, mesmo desconhecendo o material escrito que estava sendo apresentado. Tendo como referência o autor e o tema, Maria Luiza pôde integrar as informações que já tinha e perceber também as relações entre o título do texto, o nome do autor e o modelo de texto para leitura infantil.

Pelo que observei nas sessões de intervenção, alguns alunos pareciam desconhecer a função social da escrita e revelavam maiores preocupações com o seu aspecto mecânico, bem como com o aspecto ortográfico, do que com a criatividade das ideias. Essa constatação pode ser observada, principalmente, durante as produções escritas de modo espontâneo. Tal fato pode ser explicado através da constatação das exigências escolares em relação ao aspecto estético e ortográfico da escrita. Esse aspecto valorativo foi observado na maioria das escolas.

Em relação à visão dos alunos participantes desta pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita, disponíveis na escola e no ambiente familiar, destaco o seguinte: a maioria diz

que há muitas leituras na escola e em casa. Em se tratando, especificamente, das leituras na escola, Mariana afirma que há poucos livros na sala dela. A seguir, destaco alguns depoimentos dos alunos. Em alguns trechos ilustrados a seguir, incluo situações de diálogos que favoreceram na compreensão das perguntas durante as entrevistas.

Aqui na minha escola são poucas leituras, tenho um livro, tenho um caderno. Eu leio textos dos livros e tento entender. Às vezes, a professora muda os textos, são textos mais avançados e diferentes e de outros livros [...] A gente, às vezes, faz um trabalho de revistas. Adoro demais essas atividades de leitura nas revistas, dá vontade de ler, eu gosto de ler e eu gosto de várias leituras. Em casa, às vezes eu assisto filme em inglês e eu consigo ler todas legendas. Eu também gosto de livros, agora eu ganhei um livro foi de biodança [...] Eu leio as coisas sobre as novelas... jornal, eu leio poucos, eu gosto das colunas sociais. Na escola tem livro de literatura [...] (Mariana).

Na escola tem um bocado de coisinha, tem um livro sobre o vento soprando, dos brinquedos, muitas coisas que eu leio, tem poesia.

Pesquisadora: *Você gosta das leituras da escola?*

Levi: *Gosto, é fácil.*

Pesquisadora: *E em casa o que você gosta de ler?*

Levi: *Em casa eu gosto de ler coisa errada.*

Pesquisadora: *Que coisa errada?*

Levi: *Um bocado de reuniões, de sindicato, Sindiute.*

Pesquisadora: *Ah! tu lê sobre o sindicato; quem traz esses livros?*

Levi: *O meu pai, mas ele não deixa eu ler..*

Eu leio muita coisa, um bocado de livro de guerra, que tem muita luta, gosto de suspense, de coisa romântica. Eu gosto mais de livro, o livro tem mais coisa que revistinha.

Eu tenho uma coleção todinha.

Pesquisadora: *Ah! tu tem uma coleção todinha e como é essa coleção, vai dizendo os nomes dos livros.*

Levi: *A Bela Adormecida, da Galinha Ruiva, Alice no País das Maravilhas, o Boi Tatá, Cinderela, Cachinhos de Ouro... muito livro.*

Eu também gosto de olhar as coisas da minha mãe, eu olho muitos livros de receitas. Eu leio Pato Donald, Tio Patinhas, do Mickey, da Minnie, tudo, eu gosto de todos.

Pesquisadora: *E outras revistas?*

Levi: *Eu leio a "Veja"*

Pesquisadora: *O que você gosta de ler nessa revista?*

Levi: *Eu leio na "Veja" sobre um bocado de novela, as novelas é tão boa, eu assisto Cassandra, o Privilégio de Amar, o Diário de Daniela, a Muralha. (Levi).*

Ao analisar esses depoimentos, constatei diversas oportunidades de leitura, proporcionadas, principalmente, nos ambientes familiares. A experiência de leitura vivenciada em casa revela que quase todos convivem com leituras num sentido mais amplo do termo. Aliás, nas visitas que realizei às famílias, pude perceber que todos os alunos expressaram nas entrevistas suas preferências de leitura, baseados nos acervos disponíveis nos contextos familiares. Essa observação pude fazer com relação a Felipe, 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.

A teoria de Vygotsky expressa a concepção de aprendizagem fundamentada num processo de construção, levando

a compreender que as interações da criança com o adulto ou com seus pares mais proficientes são de fundamental importância para a aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, as interações estabelecidas na maioria das residências dos participantes desta pesquisa, tendo como elemento mediador a leitura de um livro, com certeza exerceram influência sobre esses leitores.

Em se tratando das experiências de leitura nas escolas, verifiquei que, de modo diferente da maioria dos contextos familiares, as práticas nas salas de aula se manifestaram através de pouco ou quase nenhum acesso aos diferentes gêneros e estilos de textos. Nas escolas, observei dois grupos distintos: o primeiro priorizava os textos de livros didáticos. Nesse grupo, está incluída a maioria dos professores. O segundo proporcionava maior variedade de gêneros e estilos de textos. Evidencio, nesse grupo, os professores de Ana Paula e Levi. Ressalto, ainda, que na escola do Levi não há livro didático; a professora utiliza os livros de literatura infantil nos momentos dedicados à leitura.

Nas observações realizadas nas escolas, identifiquei a existência de professores que acreditam na sala de aula como um dos espaços onde se pode construir e experienciar diferentes gêneros de textos. Há os que creem nessa possibilidade. Os que acreditam nessa concepção estão incluídos no grupo dois, que foi apresentado no parágrafo anterior. Mas há, ainda, os que não proporcionam essa diversidade de oportunidades. Nesse grupo, destaco a maioria dos professores, que representa o grupo um. Pude observar ainda que, mesmo aqueles (segundo grupo) que favorecem a convivência com diferentes gêneros e estilos de textos, ainda o fazem como uma atividade assistemática. Em Kaufman e Rodríguez (1995), identifiquei a

importância de se considerar e se estabelecer uma convivência sistemática com variados textos:

Em geral, a necessidade de estabelecer tipologias claras e concisas obedece, fundamentalmente, à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social. (p.11).

Acredito que os professores devem proporcionar e permitir essa convivência com os diversos textos, uma vez que, segundo Kleiman (1993),

quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (p.87).

A sala de aula é um espaço onde o professor pode recuperar experiências singulares, através da vivência do cotidiano dos alunos. É uma opção para a escola, no sentido de valorizar as oportunidades de letramento vivenciadas pelos alunos nos seus ambientes familiares ou de proporcioná-las, caso não tenham. Essas experiências podem traduzir as características da comunidade em que cada um vive, bem como possibilitar uma valorização da cultura e dos costumes de todos, para facilitar e aprimorar a competência comunicativa entre a escola e a comunidade.

Nas falas dos professores (atuais e precedentes), identifiquei que há um consenso em propor e designar tipologias de textos para leitura em sala de aula. No entanto, como já comentei, ao observar as salas de aula, constatei que os professores, na

sua maioria, privilegiavam os livros didáticos. Assim, mesmo encontrando nesses livros didáticos diferentes gêneros e estilos de textos, parece que esses conjuntos de textos não atendem às necessidades dos alunos. A intensidade não aparece em primeiro plano. Predominantemente, os textos didáticos trazem um ou dois tipos de exemplos de textos descritivos, poéticos, narrativos, ficcionais, expositivos etc. Ilustro essa situação com um depoimento, cujo discurso, em contraste com as práticas observadas em algumas salas, defendia a utilização da variedade de textos:

Olha, a gente trabalha com textos das apostilas, que são textos retirados de livros didáticos. A gente trabalha com textos de jornais, que eu trago, com texto de revistas, às vezes, eles trazem textos também e fora outros textos também [...] Eles têm [...] a gente coloca livros paradidáticos, eles têm a biblioteca, que eles podem retirar livros, de vez em quando eles retiram livros, às vezes eu dou [...] ou quando eu escuto ou vejo alguma coisa de interessante eu passo pra eles. (Professora Mara).

Essa professora explicitou, ainda, a valorização dos gêneros de textos, ao falar sobre os estilos de textos que ela traz para a sala de aula. Apesar de os professores manifestarem essa preocupação, poucos utilizavam em suas práticas esses eventos diversificados de leitura.

Tomando como base a contradição destacada no parágrafo anterior, percebi que, na maioria das escolas observadas, os textos são escolhidos pelo serviço de supervisão, que prioriza o cumprimento do conteúdo do livro didático. Outro fator diz respeito ao tempo, pois os professores se queixam de que não há espaço para diálo-

gos, discussões, debates e trocas de informações sobre as vivências textuais dos alunos. Um aspecto importante que merece registro se refere ao descompasso entre o referencial teórico atual, que proporciona reflexões permanentes, e as escassas oportunidades de cursos, de estudos de aprofundamento e de um acompanhamento sistematizado para esses professores.

Durante as observações nas salas de aula, constatei que os professores do grupo dois selecionavam e utilizavam textos variados com os alunos. Na sala do professor André, os livros de literatura eram priorizados nas leituras para casa e os próprios alunos faziam suas escolhas. Não posso dizer o mesmo em relação aos professores do grupo um. Esses professores priorizavam a leitura dos textos didáticos, acompanhados de atividades descontextualizadas e sem significado para o cotidiano dos alunos. A professora Marta ainda propõe atividades baseadas, exclusivamente, nos modelos de cartilha. Ilustro a seguir, uma aula dessa professora:

Professora Marta: *Vocês me entreguem o caderno para eu passar o dever.*

Professora Marta: *Cada exercício tem um modelo, prestem atenção. Vocês vão repetir as letras maiúsculas e minúsculas. Outros vão copiar o nome e os números, tá bom?*

Alunos: *Tá bom.*

Professora Marta: *Quem terminar traz o caderno para eu corrigir. Depois nós vamos fazer uma leitura no livro [...] Eu trouxe alguns livros, vou escolher um e pedir para a Mariana ler para gente, tá?*

Alunos: *Tá*

A seguir, apresento o texto escolhido para a leitura:

A anta
A anta tem cauda curta,
E o nariz é comprido.
É bonita e é manhosa,
E agride o marido.

Anta-ta, anta-ta
Anta-ta, anta-ta
Anta-ta, anta-ta
Anta-ta, anta-ta

Esse exemplo mostra a opção da prática pedagógica dessa professora, bem como a escolha de critérios de materiais de leitura e de exercícios escritos para os alunos. Essas opções põem em jogo suas concepções de aprendizagem e a compreensão que ela tem de leitura. Nessa escolha, identifiquei sua concepção tradicional de ensino. Durante a realização da leitura do texto destacado acima, Mariana fez o seguinte comentário:

Eu gostaria de escrever e de ler outras coisas. E se refere às minhas anotações, dizendo:

Eu gostaria de voltar a escrever desse jeito (aponta para o meu caderno), que antes era assim e não como está nesse caderno agora...

É verdade, quero voltar a escrever desse jeito (e mostra o meu caderno para a professora: a professora ri).

A frase eu gostaria de escrever e de ler outras coisas, “evidenciou o sentido de texto para esta aluna, sugerindo que o uso de cartilha deveria ser descartado”. Estudos já realizados: (CAGLIARI, 1996; CURTO *et al.*, 2000; FERREIRO, 1987; FERREIRO & TEBEROSKY, 1986,) comprovaram que esses modelos de leitura não atendem ao processo de construção

do leitor. A estrutura de seus textos (seriam textos?) se caracteriza por frases soltas, que vão apresentando letras de forma progressiva.

Compreendo que esse modelo de texto, apresentado por essa professora, contradiz a compreensão construtivista sobre o que se pode considerar um texto. As pesquisas psicogenéticas e psicolinguísticas permitiram advertir sobre o papel ativo da criança na construção e compreensão do sistema da língua escrita. Os leitores iniciantes também precisam conviver com todos os textos que circundam no seu ambiente social.

O acesso aos diferentes textos é uma atribuição da escola, sendo esse espaço o lugar onde o aluno pode e deve conviver com gêneros e estilos de textos, de forma sistemática. Mas, como explicar as atividades de leitura baseadas quase que exclusivamente em textos do livro didático⁴, dentro desse discurso de convivência com as tipologias textuais que, em sua maioria, os professores apresentaram?

A explicação pode ser dada a partir das concepções tradicionais de leitura e de escrita, identificadas na maioria desses professores. Os textos escolares devem permitir o acesso às diferentes formas de comunicação escrita. Cada uma, dependendo da função da linguagem que predominar, pode ser categorizada de modo diferente.

O contato com uma diversidade de textos pode influenciar e melhorar a competência comunicativa dos alunos. Dentro dessa visão, posso avaliar o impacto dessa convivência para a comunicação oral entre as pessoas. Faço menção à análise feita por Kaufman e Rodriguez (1995), quando elas se referiam à formação de leitores.

⁴Fato observado nas salas das professoras Mara, Marta e Fernanda.

É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos e elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir com as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc). No entanto, isso implica descartar a priori todos os textos escolares. Alguns desses textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e compreensão. (p.45).

A seguir, de modo diferente da professora Marta (destacada anteriormente), apresento trechos de uma aula, alguns recortes dos modelos de textos e atividades de compreensão textual vivenciadas por outra professora.

Professora Léa: *Antes da gente começar nossa leitura de hoje, gostaria que alguém comentasse sobre o livro que lemos na aula passada.*

Aluno: *Nós lemos sobre a infância de Mozart, que era compositor.*

Professora: *E o de hoje?*

Aluna: *Será um compositor também como o Villa Lobos e o Mozart?*

Professora: *Não é. Vamos ver se vocês descobrem. Quais os encantos do mundo?*

Alunos: *A arte, a música, as brincadeiras.*

Professora: *O que tem escrito nesse livro?*

Aluno: *Ah!, é sobre a vida de Portinari, deve ser parecida com a de Mozart.*

Professora: *Será que ele era compositor?*

Aluna: *Não, ele pintava quadros, eu já vi esse livro na nossa sala.*

Professora: *Quem quer começar a ler?*

Aluno: *Eu.*

Durante as observações, percebi que o significado do texto é construído passo a passo com cada aluno, após a conclusão da leitura de cada página do livro. Verifiquei que todos os alunos leem e fazem comentários sobre o que acabaram de ler. Em alguns momentos, outros alunos também participam e falam sobre a página lida. Dessa forma, acredito que a construção do sentido do texto realizada de modo gradativo pode facilitar na capacidade de perceber o significado do texto, à medida que pode envolver todos os alunos nesse processo de elaboração e construção. Ressalto, ainda, que a compreensão processual requer uma memória imediata, e parece facilitar para o aluno, uma vez que ele pode recompor as ideias do autor após cada parte do texto que é lida.

Retomando as análises das experiências de leitura observadas nas salas de aula e nas respostas das entrevistas realizadas com os professores dos alunos envolvidos neste estudo, percebi nos seus discursos que a relação entre a capacidade de aprendizagem e a deficiência intelectual que esses alunos apresentam não era sequer mencionada como obstáculo para a realização das atividades de leitura e compreensão textual.

Os professores, ao se manifestarem sobre as dificuldades que eles percebiam nesses alunos, revelavam uma tendência maior em apontar problemas na compreensão do conteúdo de Matemática. No entanto, nas observações realizadas na maioria das salas, os alunos apresentavam comportamentos que contradiziam os discursos dos professores. Em muitas situações, observei os alunos com dificuldades em atender às solicitações dos professores durante as atividades de leitura e de escrita, no entanto, eles pareciam desconhecer tal fato. Era

comum esses alunos copiarem as atividades de seus colegas ou simplesmente deixarem de fazê-las.

Diante dessa observação, faço os seguintes questionamentos: será que esses professores negam as dificuldades de aprendizagem que se apresentam? Será que essas dificuldades não são percebidas? Será que esses alunos participam de suas salas de aula de forma efetiva?

Reforço ainda o fato de que, apesar da maioria dos professores ter situado seu discurso nessa perspectiva de inclusão escolar total do aluno com Síndrome de Down no ensino comum, observei em algumas salas que o trabalho pedagógico durante as atividades de leitura e a construção do significado do texto era realizado tendo como referência um padrão, ou seja, todos deveriam estar no mesmo ritmo de trabalho. Dessa forma, como os alunos poderiam ser respeitados nas suas diferentes formas de aprender?

Na teoria de Vygotsky, observo que não há como garantir a existência de um grupo homogêneo, mesmo entre os ditos normais ou com deficiência. No contexto escolar, a heterogeneidade deve ser vista como um fator importante para as interações em sala de aula. Essas diferenças permitem o confronto de ideias, as trocas interativas e, como consequência, uma ampliação das capacidades individuais.

Em relação ao respeito aos ritmos individuais, posso destacar a postura da professora de Felipe que, na sua forma de lidar com as diferentes formas de aprender, contradiz ao explicitado no parágrafo anterior. Na sala dessa professora, o aluno frequentemente concluía a leitura após os outros da sua classe. Ela não respeitava o seu ritmo, pois antes de ele haver concluído a leitura do texto, ela já havia corrigido o exercício de interpretação no quadro e havia apagado as respostas co-

piadas. Nessa sala de aula, era comum a professora dar várias orientações ao mesmo tempo e se dirigir apenas aos alunos que não tinham dúvidas, com solicitações de participação no momento de correção dos exercícios.

Nessa sala de aula, pude claramente observar o funcionamento discursivo dessa professora e sua prática pedagógica. Seu modo de organizar e solicitar as atividades de leitura e de interpretação de texto, que priorizavam os conteúdos de gramática. Tal situação pode ser observada no trecho a seguir, extraído da atividade de leitura realizada no segundo dia de observação, quando pude verificar sua posição tradicionalista, evidenciada principalmente por sua postura.

Professora: Vamos ler o texto do livro de português, cada um vai ler uma parte. Continue, Fernando.

Fernando: Eu nem sei onde parou.

Professora: Pois então, preste atenção. Continue, Felipe.

Felipe: Onde?

Professora: Olha, cada um leia sozinho na sua carteira e depois responda a atividade de gramática do livro. Vocês não estão acompanhando, ficam conversando o tempo todo.

Essa mesma professora frequentemente não aguardava que os alunos respondessem às suas solicitações, às vezes se antecipava e apresentava as resoluções dos exercícios, e, em outros momentos, ficava esperando que os alunos dessem respostas certas às suas solicitações. Os alunos estavam condicionados a fazê-los, depois de terem repetido incansavelmente “modelos” de exercícios nos livros, e em folhas complementares. O aluno observado solicitava constantemente ajuda à professora e aos colegas, que nem sempre estavam dispostos a ajudá-lo. Em algumas situações, ele não falava nada, não

participava ou até mesmo se ausentava da sala de aula. Ficou explícita, nesses momentos, a situação de exclusão desse aluno, quando ele se deparava com muitas dúvidas, e não era atendido. No início da observação, era comum ele se dirigir à professora, para pedir apoio para leitura e para resoluções dos exercícios de interpretação e de gramática. Vejamos o trecho a seguir:

Felipe: *Oh! tia eu não entendi...*

Professora: *Vá fazendo.... eu vou corrigir no quadro.*

Felipe: *Como é?*

Silêncio

Mesmo com a solicitação do aluno, a professora iniciou a correção. Verifiquei que o Felipe não tinha sequer respondido à primeira questão do exercício e passou a copiar as respostas do quadro. A correção era muito confusa, todos os alunos participavam ao mesmo tempo e a professora apenas copiava as respostas dadas, utilizando uma estrutura sequencial que eu não compreendi. Durante a correção, percebi que Felipe não entendia o que estava copiando e solicitava ajuda da professora, que não atendia às suas solicitações. Dessa forma, passei a exercer, em alguns momentos, um papel de suporte para esse aluno durante a realização das atividades. Em outros momentos, os colegas atendiam às suas solicitações, conforme trecho a seguir:

Professora: *Vamos abrir o dicionário para localizar o significado das palavras desconhecidas do texto.*

Felipe: *Eu não trouxe o dicionário, me empresta o teu Fernando...*

Fernando: *Já... já...*

Felipe: *Tia, como é que procura?*

Professora: *Observe a primeira letra da palavra.*

Felipe: *Eu não sei, não...*

Felipe: *Mateus, como é?*

Mateus: *Olha, essa palavra começa com p, você tem que abrir na página que começa as palavras com p...*

Felipe: *Como?... eu não sei.*

Mateus: *Tá aqui oh!*

Felipe: *Achei, achei.....*

Durante essa atividade, a professora manteve-se na sua carteira e os alunos sentados individualmente. Na minha compreensão, ela não considerou a interação deles como uma opção na resolução do exercício. Nessa sala que observei, a professora trabalhou em grupo durante duas atividades, sendo uma de competição, através de perguntas e respostas sobre o sistema nervoso, e outra de Matemática, com o uso do material dourado. Nessas duas atividades, constatei que, mesmo os alunos organizados em grupo não conseguiram trabalhar em conjunto. Verifiquei apenas participações isoladas, de forma desordenada e individualizada. A dificuldade de formação de grupos pode ser observada também na forma como o espaço escolar era organizado, sendo as cadeiras dispostas em filas individuais.

A discussão das ideias de Vygotsky leva-me a refletir sobre o papel das interações socioculturais na evolução intelectual do indivíduo. Para o autor, a aprendizagem da criança tem uma história prévia e “começa muito antes delas frequentarem a escola.” (1994, p.110).

Vygotsky (1994), em seus estudos, inaugura um dado, ao se referir as dimensões do aprendizado escolar. Ele descreve um conceito de grande importância para a prática pedagógica: a zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, a escola

deveria trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal do aluno, isto é, interferir nas funções em via de amadurecimento, através de propostas exequíveis, que possam ser solucionadas com a mediação do outro.

A partir das análises das atividades de leitura desenvolvidas nas salas de aulas, posso sintetizar a prática discursiva e escolar dos professores atuais dos alunos deste estudo. Há dois grupos distintos. No primeiro, situa-se a maioria, apresentando uma concepção tradicional; no segundo, destaco os professores André e Léa, com posturas mais progressistas. Passo agora a apresentar alguns fragmentos de aula do professor André, que tinha uma ação pedagógica com propósitos baseados em um modelo interacionista. Fiz alguns recortes das observações:

Professor: *Nós temos agora duas atividades para fazer, o que vocês preferem: corrigir a atividade de casa ou concluir o trabalho de ciências sobre o sistema solar e os planetas?*

Alunos: *O trabalho de ciências.*

Professor: *Peguem o material e vamos começar [...] Vocês se organizem em um grupo e troquem ideias sobre a construção do trabalho. É importante que todos participem e deem sua opinião.*

Alunos: *Vamos dividir as tarefas e as partes da cartolina.*

Professor: *Tá bom, qualquer dúvida, me pergunte.*

Nessa atividade, os alunos estavam construindo o sistema solar e os planetas em um cartaz. Utilizaram para essa atividade alguns recortes de revistas, papéis laminados, tintas, pincéis e cola. Anteriormente, eles haviam estudado sobre esse conteúdo e realizado algumas pesquisas. Nessa sala, observei que todos trabalharam de forma autônoma; presenciei-os discutindo e organizando o trabalho, bem como dividindo ta-

refas. Durante a realização da atividade, alguns liam o livro didático, faziam pesquisas, outros recortavam e colavam. Ana Paula participou das discussões, que às vezes eram mediadas pelo professor. Os alunos cooperavam entre si, conversavam e trocavam ideias.

Para esse professor, o fato de existir uma aluna com Síndrome de Down, uma aluna surda e uma aluna com dificuldades emocionais⁵ numa sala comum, não interferia na sua prática. Para ele, esses alunos não eram diferenciados e todos eram incluídos nos grupos. Nessa sala, os alunos sempre ficavam organizados em dois grupos. Demonstro a seguir uma aula de leitura observada:

Professor: *Vamos abrir o nosso livro e fazer uma leitura oral em grupo; todos precisam acompanhar.*

Após a leitura, o professor iniciou um diálogo sobre o texto, que reproduzo aqui:

Professor: *O que fala esse texto?*

Aluno: *Sobre os negros e os índios.*

Professor: *Que mais?*

Aluna: *Ah! que os negros eram escravos, que eles fugiam dos seus donos e se escondiam em quilombos.*

Professor: *E os índios?*

Aluno: *Os índios eram os donos da terra.*

Professor: *Conversem nos grupos sobre esse texto.*

Na atividade de interpretação oral do texto, esse professor não se dirigia de forma individualizada aos alunos. Todas as perguntas eram elaboradas para o grupo. Após essa

⁵ De acordo com o professor, essa aluna apresentava problemas de comportamento adaptativo-social, que interferia no relacionamento interpessoal. Ela quase não conversava nem participava das atividades cotidianas da sala de aula.

discussão do texto, ele solicitou que eles se organizassem e respondessem, em grupo, as perguntas de interpretação e gramática do livro. Durante a solução dessa atividade, Ana Paula não buscou ajuda dos colegas ou do professor. No entanto, percebi que sempre um colega estava se oferecendo para ajudá-la, ou, em algumas ocasiões, o professor solicitava que um colega a ajudasse. O que me preocupou durante essa atividade refere-se ao fato de que a aluna, em muitos momentos, aguardava a colega sentada ao seu lado concluir suas respostas e em seguida copiava, mesmo sem solicitar ajuda. Apesar da disponibilidade dos colegas, o trabalho cooperativo era desenvolvido apenas pelo restante do grupo, sem a participação dela.

O ponto de relevância na dinâmica dessa sala foi a disponibilidade dos colegas em relação às dificuldades que Ana Paula apresentava, através de uma ajuda constante e paralela ao professor. Na realidade, os colegas exerciam o papel de mediadores com maior frequência do que o professor. Essa constatação pode ser observada nos recortes a seguir:

Professor: *Vamos fazer uma leitura silenciosa do texto do livro e eu solicito que vocês sublinhem as palavras desconhecidas, para procurar no dicionário o significado.*

Ana Paula: *Eu não tenho dicionário.*

Professor: *Vocês vão fazer essa atividade no grupo, cada vez um será responsável para encontrar a palavra, tá bom?*

Ana Paula: *Eu quero encontrar a palavra “paroquial”.*

Aluna: *Olha, procura na página da letra inicial.*

Ana Paula: *Certo [...]*

Aluna: *Você ainda não encontrou?*

Ana Paula: Não.

Aluna: Eu vou te ajudar, a gente precisa abrir as páginas e procurar a letra “p”, oh! não é aqui, você precisa olhar as palavras que começam com o “pa”, vê se está nessa folha? (mostra a página onde a palavra está, sem identificar).

Ana Paula : Achei, tá desse lado [...]

Aluna: Ei pessoal, a Ana Paula achou, vamos copiar [...]

Ficou evidenciada uma preocupação desse professor em proporcionar vivências com diferentes gêneros de textos. Sobre esse aspecto observado, destaco alguns pontos do diálogo mantido na sala de aula, durante uma atividade, que ilustra essa preocupação:

Professor: Ontem eu pedi que vocês pesquisassem em revistas, jornais ou livros alguma curiosidade para apresentar na nossa sala, lembram?

Aluna: Eu esqueci, não tinha na agenda [...]

Aluno: Eu trouxe uma reportagem sobre a Indonésia.

Professor: Tá bom, diga o que você leu com suas palavras [...]

Aluno: Eu trouxe um protesto que denuncia o preconceito racial e o homossexualismo.

Aluna: Eu trouxe uma coisa que eu li no livro de Geografia sobre a divisão do Mato Grosso [...]

Aluna: Eu trouxe uma notícia sobre o turismo em Florianópolis.

Segundo Silva (1998), a escola necessita lançar o desafio para os alunos, para que eles criem e recriem o conhecimento. Não se pode negar o papel que a leitura ocupa nessa função de criar e recriar o conhecimento. Segundo o mesmo autor:

Tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito, indicam um movimento dos sujeitos de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão das coisas [...] A importância e a necessidade de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. (p. 2-3).

A análise dos dados coletados nas observações de algumas salas de aula, nas sessões de intervenção e nas entrevistas com os professores atuais, possibilitou uma reflexão sobre o tratamento proporcionado ao leitor em construção. Concordo com Monteiro (1995), quando faz a seguinte afirmação:

Entendo que um livro didático de primeira à quarta série não deve apresentar trabalhos acerca de conteúdos gramaticais, mas tão somente ensinar a ler e escrever[...] Mas, mesmo após as quatro séries do primeiro grau, o ensino de conteúdos gramaticais precisaria ser totalmente reformulado, levando em consideração tratar-se de um meio e jamais de um fim. (p.73-74).

A partir das reflexões desenvolvidas neste capítulo, vislumbro a necessidade da construção de um discurso sobre os modelos predominantes das experiências de leitura nos ambientes escolares observados, e, por conseguinte, uma nova discussão sobre a formação do leitor com Síndrome de Down. Acredito que a falta de proficiência na leitura pode ser observada em um leitor, independentemente de ele apresentar deficiência ou não. Dessa forma, é necessário serem levados em consideração as práticas de leitura disponíveis nos meios social e escolar. Torna-se necessário, portanto, o surgimento de um paradigma, segundo o qual a escola, no seu trabalho

pedagógico com o objetivo de formar leitores, necessita mostrar sua competência, independentemente das dificuldades de seus alunos.

Quero ainda acentuar que, apesar da evidência da dificuldade de aprendizagem que as pessoas com Síndrome de Down apresentam no percurso de sua escolaridade, penso que a intervenção educativa tem uma significativa influência no desenvolvimento intelectual delas. Acredito que os educadores necessitam buscar, de forma incessante, oportunidades escolares que possibilitem o desenvolvimento harmônico dessas pessoas e não limitem essas oportunidades, através do uso do estigma de “incapazes”.

Que elementos, no entanto, nos farão trilhar os novos caminhos para a construção e formação de leitores com Síndrome de Down? Que fatos e aspectos influenciarão essa formação?

O ponto de partida está, indubitavelmente, no olhar pedagógico pautado em um novo paradigma, no sentido de repensar as práticas pedagógicas de leitura no espaço escolar. Nesta pesquisa, pude perceber que elas têm incorrido em algumas falhas, mesmo se tratando de alunos ditos normais, principalmente no que se refere à qualidade e à diversidade dos textos propostos.

O reconhecimento da capacidade de aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down constituiu importante avanço que pude identificar nesta investigação, através das falas da maioria dos professores e das famílias entrevistadas, quando interrogadas sobre a alfabetização dos alunos participantes deste estudo.

Nessa perspectiva, ressalto que há um quadro de professores que acreditam na possibilidade de superação dos limites dessas pessoas. No entanto, esse professorado se ressentido de

um aprofundamento teórico e apoio pedagógico nas escolas onde atuam. É urgente, então, que as Faculdades de Educação repensem seus cursos de formação de educadores, que as secretarias de Educação reavaliem suas políticas de formação e acompanhamento de seus educadores (assim como os serviços de supervisão e coordenação das escolas observadas).

4

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA: O USO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

A leitura proficiente não se processa palavra por palavra, mas por blocos, que constituem unidades de informação podendo um vocábulo, às vezes, constituir sozinho tal tipo de unidade. (KATO, 1995, p.39-40).

No presente segmento, pretendo discutir as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos participantes desta pesquisa no processamento da leitura de textos. Aqui, tenho a intenção de: a) compreender seus comportamentos durante as atividades de leitura realizadas nas sessões de intervenção e b) analisar as práticas de leitura observadas nas escolas. Os dados coletados nesses dois momentos incluem, em primeiro lugar, a análise das estratégias utilizadas pelos alunos durante as sessões de intervenção, sob a coordenação do pesquisador, e, em segundo, a observação e a análise das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, sob a coordenação dos professores em sala de aula.

Diversas teorias fundamentam e direcionam as práticas de leitura, exercendo influências no uso de estratégias. Para melhor compreendê-las, apresentarei inicialmente cada uma, buscando estabelecer uma relação entre as práticas de leitura observadas em todas as salas de aula dos alunos deste estudo e as teorias que lhes dão suporte. Para isso, recorro a Kato (1990) que, ao apresentar os pressupostos que fundamentam a leitura, se refere inicialmente à teoria estruturalista, definindo-a como

uma decodificação sonora da palavra escrita, “a leitura é um processo mediado pela compreensão oral.” (p.61-62). Ao se referir a outro modelo, ela descreve o processamento de dados, afirmando que é linear e indutivo. Nesse modelo, a autora destaca as propostas de Gough.¹

Com uma visão oposta da apresentada acima, Luria (1970 in KATO, 1990), entende a leitura como uma atividade, exclusiva, de reconhecimento e de compreensão. “Segundo essa concepção, o que teríamos então seria um léxico visual e não fonológico, como quer Gough.” (KATO, 1990, p. 64).

Ainda em relação à construção do sentido do texto, a autora se refere ao procedimento da análise pela síntese, afirmando que não se trata de um processo linear. O leitor às vezes recorre ao que já leu, ou lê mais adiante para conferir uma ideia. Kato exemplifica que o leitor eficiente, ao ler elementos desconhecidos, antecipa elementos textuais que se seguem, em vez de ler letra por letra e palavra por palavra. Nesse jogo de adivinhação, adverte a autora, é necessário ter cautela, porque “um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.” (*Ibidem.*, p. 65).

A autora em foco, ao abordar o modelo das múltiplas hipóteses, diz que ele ocorre em vários níveis, cada um dos quais formula hipóteses diferentes, e esse processamento é altamente eficiente, porque inconsciente.

As práticas de leitura pautadas na abordagem construtivista compreendem que a visão de mundo e a experiência do leitor contribuem para o uso de estratégias cognitivas de leitura, devendo ser capaz de perceber se o texto faz sentido ou não.

¹ Ver em KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

Ao atribuir o sentido literal, linguístico, é necessário verificar sua coerência com o conhecimento do mundo do leitor. Kato (1990) ressalta que, frequentemente, o leitor não completa o sentido literal, “usando apenas parte dele para construir, na busca da coerência, algo que faz sentido para nós.” (p.70).

A mesma autora refere-se a outro modelo de leitura: o modelo reconstrutor², que define a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção. “Este modelo vê o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece as pegadas das intenções deste último.” (p.71-72). Esta abordagem está interessada em fazer o “leitor captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo.” (p.72).

Nessas abordagens descritas por Kato, observo que elas sugerem que, em alguns momentos, os leitores agem de modo consciente e, em outros, de modo inconsciente. Deste modo, as estratégias conscientes, ou metacognitivas, “caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.” (*Ibidem.*, p.74).

Segundo Rocha (1985),

O ato de ler não pode ser definido por um único processo, uma vez que envolve estratégias de natureza diferente ou a combinação de várias delas, dependendo de fatores como a motivação, as habilidades de linguagem e de raciocínio e o conhecimento prévio do leitor, bem como da complexidade do texto, dos objetivos e da situação da leitura em questão. (p.22).

² Modelo proposto por LEVY, D. *Communicative goals and strategies: between discourse and syntax.*

Os modelos ora apresentados podem levar a pessoa a refletir sobre os fatores que determinam a forma da leitura. Segundo Kato, eles retratam um tipo particular de leitura, sendo que a utilização de um processo ou a combinação de mais de um deles vai depender das condições de leitura do leitor. Essas condições são descritas dessa forma pela autora: “a) o grau de maturidade do sujeito como leitor, b) o nível de complexidade do texto, c) o estilo individual, d) o gênero do texto.” (p.74).

Em relação às estratégias de leitura, identifiquei dois termos que as definem: o vocábulo ascendente (*bottom up*) se refere ao processo linear, sintético e indutivo, enquanto a palavra descendente (*top-down*), é reservado para o processo não linear, analítico e dedutivo. Kato (1990), ao se referir a esses dois processos, diz que

Tanto o processamento descendente quanto o ascendente não se aplicam apenas a nível de sentença. Em qualquer nível podemos estar fazendo uso, quer de pistas formais (estratégia ascendente), quer de pistas semânticas ou pragmáticas (estratégia descendente). (p.68).

Deste modo, o leitor eficiente utiliza de forma alternada esses dois tipos de estratégias. Quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual. De modo contrário, o mau leitor se utiliza com maior intensidade da análise e da síntese, isto é, da decomposição das palavras em unidades menores e a composição das unidades menores em palavras

Em se tratando dos alunos participantes desta pesquisa, posso afirmar que todos eles utilizam diferentes estratégias, dependendo do grau de complexidade do texto. No entanto, o uso demasiado da análise e da síntese pôde ser observado,

quando eles se deparavam com textos que traziam um número elevado de palavras desconhecidas e complexas. Afirmo que esse comportamento é esperado para todos os leitores, independentemente da fluência na leitura.

Nas sessões de intervenção e nas observações realizadas nas salas de aula, verifiquei desde um modelo de leitura pausado numa decodificação sonora com literal compreensão (estratégias ascendentes), até o uso de pistas semânticas ou pragmáticas (estratégias descendentes). É importante ressaltar que as estratégias ascendentes prevaleciam, principalmente nas práticas de leitura conduzidas pelos professores mais tradicionais, que era a maioria deles. Enquanto isso, os professores André e Léa proporcionavam práticas que favoreciam tanto o uso de estratégias ascendentes quanto de descendentes.

Para a maioria dos professores, o uso de estratégias descendentes resultavam de uma leitura sem compreensão. De acordo com seus depoimentos, não poderia ser considerada como uma prática “aceitável”, enquanto, para os professores André e Léa, eles compreendiam que o leitor utiliza esses dois tipos de estratégias, isto é, ascendentes e descendentes. Segundo eles, a predominância e/ou alternância no uso dessas estratégias vai depender do texto e da familiaridade do leitor com as palavras utilizadas.

Acredito que o professor exerce influência no uso de estratégias de leitura. A possibilidade de propor textos que permitam a utilização de estratégias ascendentes e descendentes poderá auxiliar na formação e na construção do aluno-leitor. Dessa forma, concordo com Dias (1998), quando ela diz que

[...] o professor deve proporcionar atividades que possam ampliar o vocabulário, geral e específico, esta é uma das principais tarefas da escola, tanto pelo de-

corrente desenvolvimento da compreensão leitora, como pelo incremento do repertório conceitual do aluno. (p.29).

Neste estudo, verifiquei que os professores André e Léa proporcionavam práticas de leitura que favoreciam o desenvolvimento da compreensão textual. Eles se preocupavam em ampliar o vocabulário dos alunos, através de diálogos, acesso ao dicionário, bem como por intermédio da utilização de variados textos, tais como poesias, narrativas, anúncios, notícias de jornal e literatura infantil. Nessas salas, havia uma preocupação relativa ao entendimento da ideia do autor, através de vários momentos que possibilitavam sua reconstrução. Todas as atividades de leitura eram precedidas por questionamentos. A seguir, ilustro um dos momentos observados:

Professor André: *Vamos fazer a leitura do texto: “O ser na descoberta dos seus valores e suas raízes”. Quem gostaria de dizer o que vai tratar esse texto?*

Aluno: *Ah! vai falar sobre as nossas raízes, de onde viemos.*

Aluna: *Também sobre os índios, que eram os primeiros habitantes da nossa terra.*

Professor: *Tá bom... Vamos ler em conjunto, depois a gente conversa mais.*

(Após a leitura do texto)

Professor: *E o texto é sobre os índios e as nossas raízes?*

Alunos: *É sim.*

Professor: *E o que o autor diz? Quem lembra?*

Aluno: *Fala sobre a vida deles e também sobre o homem que devasta as terras dele [...]*

Em relação aos outros professores, suas práticas não favoreciam o desenvolvimento de estratégias ascendentes e descen-

dentos; eles se preocupavam em ler para os alunos, sem proporcionar quase nenhuma atividade de inferência e predição dos textos. Outro aspecto observado é que eles não “permitted”³²¹ o uso de estratégias descendentes de leitura. Quando os alunos se deparavam com alguma palavra desconhecida, os próprios professores se antecipavam e liam para os alunos.

Professora Fernanda: Eu vou ler o texto do Alp (livro de português) e vocês prestem atenção para aprenderem como se lê as palavras novas que aparecem.

Nas salas dos professores André e Léa observei atividades de leitura compartilhadas. A interação constante entre os interlocutores favorecia o seu desempenho. Quando o leitor apresentava uma leitura fluente, obviamente, favorecia a continuidade do outro. Às vezes, após a participação dos alunos desta pesquisa, alguns colegas solicitavam que o professor repetisse a leitura. Acredito que tal procedimento se dava porque eles apresentavam dificuldades de dicção em alguns fonemas, e também, dependendo do texto, eles se utilizavam da segmentação e decifração.

Professora Léa: Vamos terminar de ler o livro sobre a infância de Mozart. Levi, continue [...]

Levi: Carla, lê para mim essa palavra [...]

Professora Léa: após a leitura dessa página, quem gostaria de comentar?

Aluno: Posso ler de novo?

Professora Léa: Você não entendeu?

Aluno: É porque ele leu depressa [...]

³ A utilização desse termo denota que as professoras corrigiam os alunos quando eles tentavam fazer “adivinhações”. Observei uma valorização da decifração do sistema alfabético.

Em se tratando das sessões de intervenção, observei que todos os participantes se utilizavam de tentativas de adivinhações, principalmente quando os textos abordavam temas que eles conheciam, ou já tinham vivenciado em outros momentos. Posso citar os textos de músicas, em que o reconhecimento de palavras se dava pelo todo, sem uma análise das partes, nem o uso de uma decifração silábica exagerada. Para Kato (1995), “uma palavra pode ser reconhecida instantaneamente por um leitor em virtude de fazer parte do seu léxico visual.” (p.35).

Em relação aos outros gêneros e estilos de textos, verifiquei que a maioria fazia a leitura dos textos poéticos de modo semelhante às letras das músicas. Nesse tipo de texto, havia o uso maior de estratégias descendentes. Não posso dizer o mesmo em relação a Felipe e Ana Paula, que utilizavam, predominantemente, estratégias ascendentes, com um uso demasiado da decifração silábica, mesmo diante de bilhetes, anúncios, propagandas ou pequenos textos.

Como já me referi, o nível de complexidade, assim como o gênero e estilo do texto, interferiam no desempenho deles. Esses aspectos levam o leitor a mobilizar estratégias de compreensões variáveis. No caso desta pesquisa, o gênero do texto exerceu mais influência sobre o desempenho dos leitores, seja por facilitar a leitura, como foi o caso dos textos das letras de músicas, ou para dificultar a leitura, como ocorreu com a leitura de narrativas ficcionais. Para Rocha (1985),

Num texto com conteúdo ou forma familiares ele provavelmente fará uso de estratégias descendentes, antecipando mais as idéias ou deduzindo a própria estruturação textual, já num texto mais complexo, o leitor é como que levado a construir novos esquemas, a proceder de uma forma mais linear, empregando mais processos ascendentes ou indutivos. (p. 37).

Os comportamentos descritos foram observados em todos os sujeitos desta pesquisa. Os textos familiares, obviamente, provocaram emprego significativo de estratégias descendentes, enquanto os textos complexos ocasionaram o maior uso de estratégias ascendentes. Apesar de observar esses dois modelos de estratégias, foi possível verificar a predominância de estratégias ascendentes sobre as descendentes.

Nesta pesquisa, comprovei que a maioria apresentava estratégias alternadas de leitura, quando eram percebidas falhas. Em alguns momentos, Mariana se perguntava: *o que está escrito aqui? Será que eu li certo?* Levi lia numa velocidade intensa, no entanto, quando se deparava com palavras desconhecidas, diminuía o ritmo de sua leitura. Observei o mesmo comportamento na leitura de Maria Luiza. Em relação à Ana Paula e a Felipe, não observei esses comportamentos nessa forma descrita. Em alguns momentos, mesmo quando eles liam palavras não existentes no texto, eles não paravam, nem alteravam o ritmo, ou ainda, a velocidade.

Kato (1990), ao se referir a esse procedimento do leitor, descreve que o leitor que corrige suas falhas durante a leitura é mais maduro do que aquele que lê errado e não se corrige. Ela ainda acrescenta:

A nível de texto, se o leitor passa de uma leitura automática e fluente (obedecendo a princípios e máximas de forma inconsciente) para uma leitura pausada e vagarosa, isso pode ser um sinal de que ele detectou alguma falha em sua leitura e passou a usar uma estratégia mais ascendente, mais vinculada ao texto. Essa desaceleração assinala também um comportamento metacognitivo. (p.74).

Neste estudo, identifiquei oscilações na leitura dos participantes, dependendo do texto proposto, ora eles se comportavam como leitores principiantes⁴, e, em outros momentos, durante a leitura de textos pequenos, letras de músicas, de poesias e de alguns livros de literatura, eles se comportavam como leitores com características, que poderiam ser atribuídas aos leitores proficientes.⁵

O episódio de leitura que apresentarei a seguir teve lugar em uma sessão de intervenção. A proposta de atividade estava ancorada no propósito de viabilizar diferentes formas de interação com o texto. Nesse dia, apresentei uma narrativa ficcional para Levi, que era o único presente. Para descrever as estratégias de leitura utilizadas, reproduzirei o diálogo que foi pontuado por momentos de indagações, com o objetivo de facilitar a compreensão textual.

Pesquisadora: Nós vamos ler esse texto, você vai ler sozinho e a gente vai parar e conversar, tá bom?

Levi: Tá bom! [...] O julgamento da ovelha – Monteiro Lobato

Trecho do texto: “Um cachorro de maus bofes acusou uma ovelha de ter-lhe furtado um osso”.

Pesquisadora: O que fala aqui nessa parte?

Levi: Ele fala de uma ovelha e do julgamento.

Pesquisadora: Fala sobre o julgamento de uma ovelha, né? De que foi que o cachorro acusou a ovelha?

Levi: De um roubo de um osso.

Pesquisadora: Vamos continuar a leitura [...] A ovelha disse que não podia ter roubado esse osso porque ela era

⁴ Os leitores principiantes se utilizam de decifração de palavras; há um predomínio do uso da informação visual e segmentação das partes.

⁵ Os leitores proficientes buscam a compreensão do todo, fazem uso de predições e de informação visual e não visual.

herbívora; você sabe o que significa herbívora?

Levi: Não.

Pesquisadora: São animais que comem plantas e não comem carne. Será que a ovelha ia precisar do osso?

Levi: Não.

Pesquisadora: Vamos continuar a leitura do texto [...] O cachorro acreditou na ovelha?

Levi: Acreditou.

Pesquisadora: O que ele disse?

Levi: “não quero saber de nada; você furtou o osso”.

Pesquisadora: Então, será que ele acreditou na ovelha?

Levi: Não acreditou.

Pesquisadora: Ele achou que a ovelha tinha roubado o osso.

Levi: Ele ia levar a ovelha para o Tribunal.

Pesquisadora: Isso; para o julgamento no Tribunal. Vamos continuar a leitura [...] Quem iria julgar a ovelha?

Levi: O urubu e o gavião.

Pesquisadora: Ah! o urubu e o gavião iam julgar. Vamos ver o que vai acontecer... (Levi continua a leitura).

Pesquisadora: No júri havia carnívoros gulosos, que gostam de comer carne. Vamos ver o que o júri decidiu. (Levi continua a leitura).

Pesquisadora: O que o júri disse?

Silêncio.

Pesquisadora: Vamos ler no texto,” ou entrega o osso já, já, ou condenamos você a morte”. O que significa isso?

Levi: Morrer.

Tendo como referência a transcrição deste diálogo, verifiquei que a construção do sentido do texto foi permeada por interrupções feitas pela pesquisadora e superposições. Essas interrupções foram utilizadas como um recurso para que ele compreendesse o sentido do texto. Mesmo assim, em alguns momentos, ele permanecia em silêncio, fazendo pausas e ne-

cessitando de repetir algumas palavras, ou reler os trechos. No entanto, nem sempre essa estratégia auxiliava na construção do sentido textual. Percebi, ainda, que ele era capaz de dar respostas corretas a determinadas indagações, e, em situações subsequentes, mesmo semelhantes, ele se confundia. Considere ainda relevante comentar as estratégias de leitura utilizadas nessa atividade. Houve alternância de estratégias ascendentes e descendentes, com o predomínio de expedientes ascendentes. A leitura realizada como uma atividade compartilhada e interrompida, exerceu influência na compreensão individual. Dessa forma, a mediação foi um fator que influenciou seu entendimento do texto.

As leituras compartilhadas no grupo são interpenetradas pelas intervenções dos outros participantes, com efeito, a mediação é constitutiva na leitura de todos. Essa técnica foi utilizada por todos eles, ora entre a pesquisadora e os participantes, e, em outros momentos, entre os parceiros. Outro aspecto diz respeito ao uso de entonações e as atribuições de sentido do texto, influenciadas pela alternância entre as atividades interpessoal e intrapessoal.

Esse tipo de atividade ora descrita auxiliou a todos. Era comum observar que um participante exercia influência na leitura subsequente de outro. Dessa forma, o papel desempenhado por todos fornecia elementos para desencadear a continuidade da leitura, permitindo que eles lessem com a intermediação de seus pares. Ressalto, ainda, que durante as sessões de intervenção, ao se depararem com uma palavra complexa, eles eram capazes de utilizar as pistas já fornecidas pelos outros, possibilitando a retomada e a reelaboração da leitura de seus pares. A esse respeito, Nogueira (1997) faz a seguinte reflexão:

Queremos ressaltar ainda que os processos de repetição e de retomada de leitura do outro, como forma de incorporação ou de complementaridade, não são processos diretos nem mecânicos. Ao contrário, quando uma criança repete o trecho lido/falado pelo outro, ela está, ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o: a apropriação é interativa. (In SMOLKA & GÓES, 1997, p.27).

Nas sessões de intervenção, ao empregar a técnica de complementação – o *close*, verifiquei que os participantes se utilizaram de estratégias de predição. Para ilustrar essa situação, apresento o diálogo mantido durante a realização dessa proposta:

Pesquisadora: *Quero apresentar um texto para vocês, só que ele está incompleto, faltando palavras. Nós precisamos descobrir essas palavras. Como vamos fazer então?*
Maria Luiza: *Primeiro o título. Tá aqui, oh! Os dois amigos e o urso.*

Pesquisadora: *Se esse é o título do texto, sobre o que esse texto vai falar?*

Silêncio.

Mariana: *Duas pessoas e um animal.*

Pesquisadora: *Vamos fazer o seguinte: cada um vai ler seu texto. Vocês vão tentar completar as palavras que estão faltando.*

Mariana: *É difícil... Ave Maria! que texto complicado[...]*

Pesquisadora: *Tá complicado? Então, vamos fazer juntos [...] Agora, depois que a gente completou, vamos ler o texto?*

Mariana: *Agora sim.*

Pesquisadora: *Quem quer falar sobre esse texto? O que ele conta?*

Silêncio.

Pesquisadora: *A gente já conversou, quando leu esse texto, que havia dois amigos e um urso, e que o urso tentou dar uma unhada nos dois amigos... mas o que aconteceu?*

Mariana: *Um deles subiu na árvore.*

Pesquisadora: *E o outro?*

Mariana: *Foi o Jaime.*

Pesquisadora: *O Jaime subiu na árvore, e o Eduardo, o que fez?*

Mariana: *Se fingiu de morto.*

Pesquisadora: *Ele se fingiu de morto, mas mesmo assim....*

Mariana: *Risos.. o urso quis dar uma unhada.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu? Ele conseguiu pegar o Eduardo no chão?*

Silêncio.

Mariana: *Não.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Mariana: *Também ele se defendeu...*

Silêncio.

Pesquisadora: *E saiu com as costas todas doloridas.*

Mariana: *De tanto cipó e muita fruta.*

Nesses trechos dos diálogos, os participantes utilizaram diferentes processos de negociação, através dos recursos de mediação e de confirmação das hipóteses elaboradas, com a finalidade de complementar as lacunas no texto e elaborar a compreensão textual. Essa atividade exigiu o uso de estratégias bastante complexas. Nos diálogos, a antecipação das palavras e a complementação só foram possíveis com a mediação da pesquisadora. Outro aspecto interessante foi a utilização de estratégias metacognitivas; assim, a maioria era capaz de perceber quando o texto ficava sem sentido. Dentre as propostas apresentadas nas sessões de intervenção, talvez a técnica do

close tenha ocasionado mais dificuldade para os alunos participantes desta investigação.

Nas sessões de intervenção, identifiquei a expressiva vontade de compreensão textual manifestada, principalmente, por Mariana e Maria Luiza. Para ilustrar essa situação, destaco o diálogo seguinte:

Pesquisadora: *Proponho para a nossa leitura de hoje a letra da música do Lulu Santos, "Como uma onda no mar".*

Mariana: *Vai ser fácil, eu adoro essa música [...]*

Pesquisadora: *Ana Paula, você pode começar a ler.*

Maria Luiza: *Ela está trocando palavras [...]*

Mariana: *Tem palavra que não tem aí [...]*

Pesquisadora: *E o que nós vamos fazer?*

Mariana: *Eu quero ler de novo.*

Maria Luiza: *Eu também* (fizemos novamente uma leitura silenciosa e oral; em seguida, conversamos sobre a letra da música).

Pesquisadora: *O que chamou mais a atenção de vocês nessa música?*

Ana Paula: *Essa parte [...]" a vida vem em ondas como um mar".*

Pesquisadora: *Por que você gostou dessa parte?*

Ana Paula: *Porque a onda é o mar e a vida [...]*

Mariana: *Não tem nada a ver [...]*

Pesquisadora: *E você, Mariana, qual a parte de que você mais gostou?*

Mariana: *A terceira [...]" igual o que a gente viu há um segundo".*

Pesquisadora: *Por que você escolheu essa parte?*

Mariana: *Que me tocou, né? Porque me emociona profundamente [...] então eu repensei a minha vida pessoal.*

Maria Luiza: *Posso falar?*

Pesquisadora: *Claro [...]*

Maria Luiza: *Essa música fala [...] é do Lulu Santos e ele
tava pensando no mar, né?*

Pesquisadora: *E sobre o que fala essa música?*

Maria Luiza: *Essa música dele fala [...] muitas coisas.*

Assim, uma primeira interpretação desse diálogo é que a dificuldade apresentada por alguns participantes deste estudo, na construção do sentido do texto, estaria relacionada à dificuldade de ordem cognitiva que esses sujeitos leitores demonstram, considerando as características da Síndrome de Down. No entanto, ao pensar nessa única hipótese, se legitima uma compreensão unilateral. Trata-se de um entendimento simplificado e, muitas vezes, considerado superficial, pela óptica de alguns estudiosos da área da Educação Especial (FIGUEIRA, 1995; MANTOAN, 1989, 1997). No meu ponto de vista, essa postura necessita ser mais bem analisada no âmbito do contexto escolar, levando em conta as práticas de leitura observadas na maioria das escolas. Nesse sentido, é necessário considerar que a pessoa com Síndrome de Down apresenta dificuldade de aprendizagem, mas não incapacidade. Acredito que o modo como a escola promove a leitura poderá exercer uma influência sobre o leitor, independentemente de ele apresentar deficiência ou não.

Retornando ao diálogo destacado, é possível inferir que houve ampliação na capacidade de compreensão textual dos alunos deste estudo, a partir da intervenção do pesquisador e dos outros participantes, o que constitui uma interlocução, voltada para a análise do texto. Posso dizer que, em muitos momentos, a proposição de Mariana e Maria Luiza, solicitando que Ana Paula retornasse ao texto, representou uma oportunidade para a renegociação do sentido textual.

Finalizando, ao observar as estratégias de compreensão de texto que todos utilizavam nas sessões de intervenção, percebi a preocupação de alguns deles em entender o que eles estavam lendo. Frequentemente, Mariana e Maria Luiza assumiam atitudes de antecipações, identificando dúvidas, erros, omissões, acréscimos, e às vezes, incompreensões na leitura oral dos outros participantes. Para Curto *et al*:

[...] Não podemos compreender, se não lemos de forma ativa: antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões no processo de leitura. Conseguir esta atividade mental no aluno que lê é imprescindível [...] É preciso atender às características do escrito e ao seu conteúdo. A decodificação também é necessária, mas como um instrumento a serviço da compreensão. (2000, p.47-48).

Neste estudo, os alunos, na sua maioria, não se contentavam em inferir sobre o texto, utilizando-se apenas de ilustrações. Deste modo, os indicadores textuais, tais como, título, estrutura do texto, ilustrações etc, parece que não satisfaziam os participantes deste estudo. Observei que a atitude de alguns deles caracterizou-se por uma tendência em buscar a decifração do texto, ou seja, a leitura propriamente dita. De modo contrário, Mariana e Maria Luiza se utilizavam de todos os indicadores de texto para fazer inferências e predições.

A apropriação das habilidades textuais desses alunos revelou um dado significativo e preocupante: a maioria deles demonstrava pouca familiaridade com os diversos portadores de textos. As observações que fiz sobre o contexto escolar podem explicar, e até justificar parcialmente, essa falta de conhecimento, como já me referi.

Estou convicta de que a apropriação de habilidades textuais e de estratégias de leitura faz parte de um longo percurso, que envolve a construção e a formação do leitor. Nesta pesquisa, foi possível analisar a importância do contexto familiar e escolar, bem como o impacto exercido pelas interações que podem ser proporcionadas nesses diversos ambientes. Assim, entre as inferências permitidas por esta pesquisa, é importante evidenciar a possibilidade de novas formas de conceber a pessoa com Síndrome de Down, notadamente no que diz respeito à sua capacidade de tornar-se um leitor. É importante evidenciar, também, a necessidade e a importância de novos estudos sugeridos por esta investigação, para que possam auxiliar na compreensão de aspectos da trajetória empreendida pelo leitor com Síndrome de Down, e das estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor e pelo aluno em sala de aula, que podem facilitar ou não a formação desse leitor.

5

CANTAR E CANTAR A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ...
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A certeza
 de que estamos sempre
 começando,
 a certeza
 de que é preciso continuar,
 e a certeza
 de que podemos ser interrompidos
 antes de continuarmos.

Fazer da interrupção
 um caminho novo,
 da queda um passo de dança
 do medo uma escada,
 do sonho uma ponte,
 da procura um encontro.

Fernando Sabino

Nesta pesquisa, procurei conhecer e analisar a construção do leitor com Síndrome de Down, sob diferentes olhares. Isto possibilitou a compreensão dos efeitos de sentido dos diversos discursos sociais, a partir da visão dos interlocutores sobre as possibilidades de aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down. Esses discursos, ao longo da história da educação especial, vêm constituindo práticas pedagógicas sustentadas pela visão da incapacidade de aprendizagem, o que

pode acarretar prejuízos no desenvolvimento cognitivo dessa camada da população.

Pude perceber que as diferenças no espaço escolar contribuem para o aprendizado, considerando que o confronto saudável no grupo possibilita a construção de conhecimentos.

A exposição constante da criança com Síndrome de Down a momentos de leitura e de escrita pode expandir seu conhecimento sobre textos, histórias e sobre a escrita de um modo geral. Ouvir e discutir produções escritas com outras crianças ditas normais pode ajudar essa criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e a escrita, e, conseqüentemente, facilitar sua aprendizagem.

A reconstrução da aprendizagem da leitura possibilitou-me observar que não há metodologias estritamente direcionadas para a alfabetização de pessoas com Síndrome de Down. Acredito que, assim como para os ditos normais, a convivência com o mundo da escrita, as experiências vivenciadas com as diversas linguagens, com as manifestações culturais e artísticas, exerceram uma significativa influência na aprendizagem da leitura dessas pessoas.

Assim, nas suas trajetórias de vida, reveladas pelas suas próprias vozes, bem como das vozes de suas famílias, percebi algumas atitudes discriminatórias expressas em ressentimentos familiares com as práticas escolares segregadoras. As famílias, além de enfrentarem o preconceito social, se deparavam também com a difícil escolha do ambiente escolar para seus filhos.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito aos discursos contraditórios de alguns professores atuais e suas práticas de leitura em sala de aula, que me permitiram desvendar suas expectativas de aprendizagem em relação à pessoa com

Síndrome de Down. Suas práticas, descompassadas em relação às suas falas, se traduziram como indicativos de busca de justificativa, pautada quase que exclusivamente na deficiência, para explicar as dificuldades apresentadas de aprendizagem da leitura. Por outro lado, os demais professores não fizeram referências às dificuldades de aprendizagem e, nos seus discursos, pareciam desconhecer-las. No entanto, durante as observações realizadas nas salas de aula, essas dificuldades surgiram, mas não eram identificadas, sequer consideradas. Muitas vezes, esses alunos não participavam das atividades, nem concluíam os exercícios, e seus professores não percebiam. Embora esse padrão de comportamento da professora de desconsiderar o ritmo de seus alunos não fosse restrito àquele com Síndrome de Down, ele se evidenciava mais com esses alunos, visto que eles têm um ritmo mais lento.

Por outro lado, as expectativas nutridas pelas famílias e pela maioria dos professores de anos precedentes, em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos, exerceram influência positiva sobre seus desempenhos. Por conseguinte, acredito que essa expectativa, aliada ao contexto sociofamiliar da maioria dos integrantes deste estudo, favoreceu a aprendizagem da leitura. As experiências proporcionadas pela maioria das famílias, através do contato com outras linguagens, manifestações culturais e artísticas, permitiram que esses alunos usufríssem as diferentes linguagens disponíveis no mundo da escrita e contribuíram, sobremaneira, para a construção desses leitores.

Identifiquei dois posicionamentos teóricos quanto à concepção de leitura e de leitor. No primeiro grupo, está incluída a maioria das mães e dos professores de um ano precedente, e os atuais, que compreendem as práticas de lei-

tura de modo tradicional. Eles defendem os exercícios de repetição e memorização como suportes para a formação do leitor. No segundo grupo, estão incluídos alguns professores atuais, bem como algumas mães. Eles compreendem as práticas de leitura de acordo com a teoria construtivista, surgindo que essas práticas devem ser prazerosas e significativas para os alunos.

Tomando como base essas concepções de leitura apresentadas há pouco, é possível compreender o modo como a formação do leitor tem sido tratada nos diferentes ambientes sociais e escolares. Nesse sentido, posso concluir que o grupo dois apresenta maior possibilidade de desenvolver nos leitores prazer pela leitura.

Apesar de identificar algumas restrições sociais e educativas aos alunos com deficiência, percebi que há uma pequena parcela da população de pessoas com Síndrome de Down tendo oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado, podendo, dessa forma, demonstrar suas reais capacidades de aprendizagem.

A presente pesquisa, certamente significa uma fonte de informações que poderão desencadear discussões sobre o desenvolvimento da leitura nas salas de aula, bem como possibilitar uma construção de um outro olhar sobre o papel da escola no sentido de formar leitores proficientes, independentemente de suas necessidades educativas especiais, não significando desconsiderar as diferenças individuais. Preocupa-me, ainda, a configuração do processo educacional que, na maioria dos casos, se tem fundamentado numa perspectiva discursiva linear e repetitiva. Como me referi em passagem anterior deste ensaio, as concepções de leitura que circundam o espaço escolar, pelo que observei, de modo geral, são tradicionais.

Nessa perspectiva, compreendo que é necessário novo olhar sobre a capacidade de aprendizagem da leitura de pessoas com Síndrome de Down. O ponto de partida será a construção de uma escola capaz de conviver com as contradições da vida, com a heterogeneidade, de re-significar suas práticas escolares e reorganizar seu espaço.

Pude reconhecer, na fala de alguns professores e da maioria das famílias, que as pessoas com Síndrome de Down possuem capacidade de aprendizagem, e que efetivamente podem aprender. Nesta convicção, aponto para o avanço em termos da possibilidade de superação dos estigmas sociais de exclusão. Para isso, é necessário um acompanhamento pedagógico sistemático dos professores no interior da escola, uma análise sobre os cursos de formação e a atenção aos formadores desses profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCKLEY, Sue. Lectura y escritura en niños com síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, Cantabria, v. 10, n. 3, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1996.

_____. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CELLIS, Gloria Inostroza de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUILLERT, Monique. Los trisómicos entre nosotros: no hablemos más de mongolismo. Barcelona: Masson, 1985. In: JATOBÁ. *Eles conseguem, estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down*. Natal, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrál Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DIAS, Ana Maria Iório. *A Compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciências*. Fortaleza, 1998. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

FIGUEIRA, Emílio. *Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte): temas sobre desenvolvimento*. São Paulo: Memnon, v. 5, n. 25, 1995.

JATOBA, Carla Mercês da Rocha. *Eles conseguem, Estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down*. Natal, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

JOLIBERT, Jossete. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficinas de Leitura. Teoria & prática*. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1997.

LA TAILLE, Yves, KOHL, Marta de Oliveira, DANTAS, He-loysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Compreendendo a deficiência mental.* São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon, 1997.

_____. *A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas de inteligência do deficiente mental: uma interpretação segundo a teoria do conhecimento de Piaget.* Campinas. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, 1991.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.* Campinas, Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, 2000.

MORAIS, José. *A arte de ler.* São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

MOURA, Vera. *O poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização.* Porto Alegre: Kuarup, 1997.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: Processo de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza & DE GÓES, Maria Cecília Raquel (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar.* Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, J. Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Apprentissage et Connaissance*, France, Paris, v. 7, Des “Études D’Épistémologie Génétique”, s/d.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petropólis: Vozes, 1995.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *Leitura e formulação de textos didáticos: Investigação dos efeitos da coesão na compreensão de leitura (Dissertação)*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1985.

ROJO, Roxane (Org). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*A*o longo de toda sua existência, a Universidade Federal do Ceará (UFC) vem contribuindo de modo decisivo para a educação em nosso país. Grandes passos foram dados para sua consolidação como instituição de ensino superior, hoje inserida entre as grandes universidades brasileiras. Como um de seus avanços, merece destaque o crescimento expressivo de seus cursos de pós-graduação, que abrangem, praticamente, todas as áreas de conhecimento e desempenham papel fundamental na sociedade ao formar recursos humanos que atuarão na preparação acadêmica e profissional de parcela significativa da população.

A pós-graduação brasileira tem sido avaliada de forma sistemática nas últimas décadas graças à introdução e ao aperfeiçoamento contínuo do sistema nacional de avaliação. Nesse processo, o livro passou a ser incluído como parte importante da produção intelectual acadêmica, divulgando os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção no formato livro, com destaque para aqueles das áreas de Ciências Sociais e Humanas. Em consonância com esse fato, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* foi criada visando, sobretudo, apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC. Os objetivos da coleção compreendem:

- Implantar uma política acadêmico-científica mais efetiva para viabilizar a publicação da produção intelectual em forma de livro;
- Oferecer um veículo alternativo para publicação, de modo a permitir maior divulgação do conhecimento, resultante de reflexões e das atividades de pesquisa nos programas de pós-graduação da UFC, considerando, principalmente, o impacto positivo desse tipo de produção intelectual para a sociedade.

Em 2012, ano de sua criação, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* apoiou a edição de 21 livros, envolvendo diversos cursos de mestrado e doutorado.

