

A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental

Rita Vieira de Figueiredo
Adriana L. Limaverde Gomes

O presente texto analisa o processo de aquisição da leitura em alunos com deficiência mental.

A aquisição da linguagem escrita é compreendida como uma evolução conceitual da criança e não como decorrência de aptidões perceptuais, viso-motoras e de memória. Inicialmente serão apresentadas neste texto algumas concepções sobre a linguagem escrita, em seguida, focaliza-se a aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência mental, destacando os aspectos que interferem nesse processo. Por fim, aborda-se a avaliação de alunos em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

1. O que é ler?

Mudanças filosóficas no campo da leitura e da escrita vêm permitindo significativa evolução no que se refere ao entendimento do processo de alfabetização. Os resultados dos estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky deram origem a uma revisão radical no modo de compreender como a criança aprende a língua escrita, e, conseqüentemente, mudaram também a concepção de como ensinar a ler e a escrever. O entendimento atual desse processo se fundamenta em um sujeito que aprende agindo com e sobre a língua escrita. Esse modo de aprendizagem exige busca incessante na tentativa de compreender o sistema alfabético, nesse processo de aprendizagem, o aluno levanta hipóteses e testa prováveis regularidades da língua escrita.

A aprendizagem da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai

para além disso. Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo.

No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funcionam os signos lingüísticos, elas aprendem a ler.

A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos.

Duas concepções sobre leitura podem fundamentar a prática dos professores. Elas são antagônicas e divergem quanto à metodologia de ensino. Na concepção denominada *tradicional*, a leitura se caracteriza como um conjunto de mecanismos que envolvem percepção e memória. Nessa abordagem, a decodificação precede a compreensão leitora, sendo a soletração de palavras isoladas um caminho utilizado para que o aluno se torne leitor. As atividades de leitura caracterizam-se pela repetição, sendo organizadas normalmente de forma linear: primeiro as letras, em seguida as sílabas e assim por diante (Cellis, 1998).

A outra concepção, entendida como interacionista, preconiza a leitura como produto de constante atividade de busca de significado de um texto em situação de uso. Nessa concepção, ler é uma atividade que requer a coordenação de várias informações. Trata-se de uma dinâmica que envolve uma construção cognitiva, na qual há interferência da afetividade e das relações sociais. A busca pelo sentido do texto se dá por variados indicadores, tais como: o contexto no qual o texto está escrito, o tipo de texto, o título, as palavras, dentre outros aspectos. Os professores cujas práticas se fundamentam nessa concepção de leitura, propõem aos alunos textos autênticos, completos, em situações reais de uso, respeitando suas necessidades e desejos. A leitura se constitui um processo interativo entre os conhecimentos do leitor e aqueles que emergem do texto. Assim, ler é interpretar o que o outro nos quer dizer (Curto et al, 2000). Esse conceito extrapola a noção da relação direta entre leitura e decodificação. Qualquer professor pode reconhecer alunos que decifram corretamente e não conseguem compreender o significado do que acabaram de ler. Entretanto, na medida em que o aluno ler de forma ativa, fazendo apelo às informações do contexto, ele é capaz de antecipar interpretações, reconhecer significados e ainda identificar erros de leitura (Curto et al, 2000). Desse modo, embora a decodificação seja necessária, ela não é o instrumento que promove a compreensão do texto.

2. A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

2.1. Letramento

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. É a forma como as pessoas utilizam a língua escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita nos diferentes ambientes de convivência. Segundo Soares, o letramento traduz uma condição do sujeito:

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 (1998: 17).

A escola é o mais importante espaço social de letramento. No entanto, nem sempre ela oferece variadas formas de práticas sociais de leitura. Sua ênfase é na alfabetização como processo de aquisição de códigos (alfabéticos e números), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (Kleiman, 1995). No estudo realizado por Gomes (2001) identificou-se a importância das experiências vivenciadas no âmbito sociocultural, familiar e escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com síndrome de Down. As experiências familiares de contar histórias, formar rodas de leitura e proporcionar acesso a diferentes materiais impressos favoreceram a formação desses leitores. Outros estudos realizados com alunos com deficiência mental (Figueiredo, 2003) advindos de meio socioeconômico desfavorecido, indicaram que apesar deles não usufruírem de ricas e diversificadas experiências de letramento, quando eles dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos nos quais existem leitores proficientes, eles se beneficiam com essas práticas. Sabe-se que nos contextos onde se lê e se franquia material de leitura, há maior participação e interesse desses alunos por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis.

2.2. Dimensão desejan

A motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura tem uma relação direta com a dimensão desejan e esta se relaciona com o aspecto funcional proposto nas atividades e com o nível de exigência para realização das mesmas. Figueiredo (2006) estudou a motivação de um grupo de alunos com deficiência mental para realizar atividades de leitura e escrita. A autora observou que esses alunos apresentavam motivações diferentes segundo o tipo de atividade solicitada pelo professor. Essas atividades se constituíam da escrita do nome próprio, escrita de listas de compra, escrita de bilhetes e de registros com base na contação de histórias, registro de visitas, passeios, festas e acontecimentos e ainda de registros de palavras e textos relacionados com algumas gravuras. Dentre essas atividades a escrita do nome próprio e a escrita de bilhete foram as que propiciaram maior motivação. Por outro lado, a escrita de histórias e a escrita de listas de compras foram as atividades que obtiveram menor índice de motivação dos alunos.

Escrever bilhetes ou escrever o próprio nome parecia ter uma funcionalidade imediata vinculada ao prazer e à importância atribuída ao fato de saber ler e escrever o próprio nome, bem como, a autonomia de poder comunicar um fato ou solicitar algo, no caso da escrita de bilhetes. O grau de dificuldade experimentado pelos alunos na escrita com base em história talvez responda pelo baixo índice de motivação dessa atividade. Observou-se que as tarefas com maior

grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos. Por outro lado, as atividades nas quais os alunos identificam uma função social, como escrever um bilhete num contexto real de comunicação, são investidas de grande motivação.

Os motivos que mobilizam os sujeitos para a escrita de pequenas mensagens se diferenciavam segundo o interesse e a individualidade de cada um. Janyce, uma adolescente com 16 anos alimentava fantasias de namoros e algumas vezes produzia bilhetes para um namorado imaginário. Nestas circunstâncias demonstrava entusiasmo e a sua escrita era marcada por uma seqüência de traçados circulares imitando letras cursivas destacando-se especialmente a presença das letras: *t, m, n, v*. Em seus registros normalmente utilizava toda a folha de papel.

Nas atividades de leitura e escrita se observa forte motivação quando o aluno se envolve espontaneamente. Nestas ocasiões eles demonstram prazer e entusiasmo pela tarefa. Entretanto, alguns alunos não apresentam essa motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com a atividade. A mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização.

O exemplo a seguir ilustra a mediação de uma professora dando suporte a um aluno (12 anos, com deficiência mental) que estava escrevendo palavras com base em figuras.

Ednardo: *Surfista começa com su?*

Professora: *Sim, começa com su.*

Ednardo escreve: AUAOO.

Professora: *A palavra surfista termina com qual letra?*

Ednardo: *A. (Acrésceta a letra A na pauta escrita que fica: AUAOOA)*

Professora: *Qual letra você escreveu no começo da palavra surfista?*

Ednardo: *S.*

Professora: *Procure a letra S na caixa de letras.*

Ednardo: *Compara a letra encontrada com a pauta escrita e acrescenta a letra S na pauta que fica: SAUAOOA.*

Em seguida, a professora trabalha um texto sobre a temática em questão, no qual o aluno entra em contato com a escrita da palavra surfista. As atividades propostas pelo professor e a mediação durante a realização das mesmas devem visar a autonomia dos alunos partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, porém com solicitações que promovam o avanço conceitual desses alunos.

2.3. Expectativas do entorno, ensino e interações escolares

As expectativas positivas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociofamiliares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais. O trecho a seguir ilustra o tratamento dado por uma mãe à sua filha com síndrome de Down no período inicial de desenvolvimento.

Em casa eu tratei Maria Luiza 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 à televisão, doída por música, mas era molinha (Mãe de Maria Luiza).

Muitos professores desenvolvem suas práticas pedagógicas pautando suas ações no princípio da realidade da sala de aula. Eles organizam as atividades tendo como referência as diferentes respostas de seus alunos e não em julgamentos pré-concebidos a respeito de suas possibilidades de aprendizagem. A professora de uma aluna com síndrome de Down explica a forma como desenvolvia sua prática com essa aluna numa sala regular:

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 professora evidenciou que não percebia quase nenhuma diferença entre Ana Paula e os outros alunos ditos normais. Na visão dela, essas pequenas diferenças não impediam sua aprendizagem. As atitudes e as expectativas positivas exercem fortes influências no desenvolvimento das crianças.

Segundo Vygotsky (1995), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos. O favorecimento de eventos de letramento, a disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, proporcionam uma significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos.

3. A avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita

Uma bem-sucedida intervenção em leitura e escrita começa sempre por uma boa avaliação do nível de evolução em que se encontram os alunos. Numa sala de aula, o nível de evolução da linguagem escrita dos alunos é sempre muito variado. Alguns se encontram em estágios iniciais da representação e da interpretação da escrita, outros em níveis mais avançados. Muito raramente um aluno já inicia sua escolarização apresentando uma escrita alfabética, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. Para avaliar a evolução dos alunos o professor pode utilizar diferentes tipos de atividades. Nesse texto serão apresentadas algumas proposições as quais foram desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1986) e adaptadas por nós (Figueiredo, 2006; Figueiredo Boneti, 1999a, 1999b) para avaliar a evolução da linguagem escrita em alunos com deficiência mental.

3.1. Relação entre desenho e texto

A maioria das crianças em idade pré-escolar faz a distinção entre o desenho e o texto (Ferreiro e Teberosky, 1986). Para essas crianças, o desenho serve para olhar, enquanto que o texto

serve para ler. Entretanto, no início da representação gráfica, para a criança, desenho e texto não se diferenciam. Segundo Vygotsky (1995), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos, mas também, as palavras. Para Vygotsky é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Durante a evolução da representação da escrita pela criança, os traços gráficos se diferenciam pouco a pouco de modo que alguns adquirem formas figurativas, enquanto outros evoluem na imitação de caracteres semelhantes à escrita. A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Para avaliar a relação que a criança estabelece entre o desenho e o texto, o professor poderá utilizar diferentes procedimentos. Um deles consiste em apresentar um livro de literatura infantil com imagens e texto, e solicitar para a criança indicar onde ela pensa que se lê a história.

Normalmente no início da escolarização três níveis de conhecimento podem ser identificados nos alunos no que se refere à relação que eles estabelecem entre desenho e texto. 1 - O nível em que as crianças consideram que o sentido está no desenho.

2 - O nível no qual as crianças acreditam que o sentido está ora no desenho, ora no texto. 3 - O nível em que as crianças atribuem o sentido ao texto. Nos estudos que realizamos com alunos com deficiência mental, identificamos um nível intermediário entre o 2 e o 3, aquele em que ele sabe que o sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante para atribuir sentido à leitura. Como estamos tratando o tema de forma evolutiva, esse nível será apresentado neste texto antes do nível 3.

O sentido do texto está no desenho.

As crianças desse nível não reconhecem ainda o texto como material a ser lido. É o caso por exemplo de Maria, uma criança com deficiência mental com 5 anos de idade.

Professora: *Onde você pensa que nós devemos ler a história?*

Criança: *A menina. (mostra a gravura de uma menina sobre a página)*

Professora: *Não é aqui que se lê a história? (mostrando o texto)*

Criança: *(aponta para o desenho).*

Segundo essa criança, o sentido está no desenho. Entretanto, vale ressaltar que existe dois

tipos de comportamento. Algumas crianças não atribuem nenhuma importância ao texto, outras, notam a presença do texto, mas não lhe atribuem sentido para a leitura. Para elas podemos ler a história mesmo quando o texto está coberto, mas o mesmo não acontece se cobrirmos o desenho deixando o texto visível. No entanto, isso não significa que essas crianças sejam incapazes de diferenciar esses dois elementos, elas são capazes de reconhecer as marcas típicas do desenho e aquelas da escrita.

O sentido está no desenho e no texto.

Esse nível se caracteriza por uma certa ambigüidade quanto à proveniência do sentido. As crianças situadas nesse nível atribuem o sentido da leitura tanto ao desenho quanto ao texto. Quando o professor lhes pergunta onde deve ler a história elas mostram ora o desenho, ora o texto, ora os dois. Quando lhes perguntamos se podemos ler no desenho, elas respondem às vezes sim e às vezes não. Quando perguntamos se podemos ler no texto, elas respondem que sim e tentam explicar o que está escrito no texto. Nicolau, um menino com 5 anos, com deficiência mental, diz que podemos ler a palavra *bolo* no desenho do bolo. Quando lhe perguntamos se podemos ler no texto ele responde que é seu nome que está escrito. Quando

perguntamos a Joelma (5 anos, com deficiência mental) se podemos ler no texto, ela responde seguindo no texto com o dedo: *mamãe faz o biscoito* apoiando sua resposta sobre o desenho. Uma passagem de sua entrevista ilustra seu comportamento:

Professora: *O que é isto? (mostrando o desenho)*

Criança: *Uma menina.*

Professora: *E isto (o texto) o que é?*

Criança: *É...*

Professora: *O que está escrito aqui? (mostrando o texto)*

Criança: *Leite. (olhando para o desenho de uma embalagem de leite)*

Professora: *E aqui? (indicando uma palavra no texto)*

Criança: *Ovos.*

Professora: *E ali? (mostrando outra palavra sobre o texto)*

Criança: *Colher.*

Joelma se apóia no desenho para dar todas as suas respostas. A diferença fundamental entre essas crianças e aquelas do nível anterior é que as desse nível reconhecem o texto como um substitutivo

do desenho quanto à proveniência do sentido, como um meio de exprimir o desenho. As crianças desse nível sempre afirmam que existem palavras no texto. Aquelas do primeiro nível nem sempre reconhecem a presença de palavras no texto e, mesmo quando o fazem, não lhes atribuem significado. As crianças que atribuem o sentido da leitura ora ao desenho, ora ao texto, interpretam o sentido do texto se apoiando no desenho. Essas crianças estão mais evoluídas que aquelas do primeiro nível que atribuem sentido somente ao desenho e menos evoluídas que as crianças do nível seguinte, que atribuem sentido ao texto.

O sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante.

Para as crianças situadas nesse nível, o desenho é percebido como um recurso auxiliar ao texto na atribuição do sentido. Quando perguntamos onde devemos olhar para ler a história, elas indicam sempre o texto. Quando o texto está escondido (o professor cobre o texto com uma folha de papel), elas dizem que não podemos mais ler a história. Entretanto, quando é o desenho que está coberto, elas vacilam quanto à possibilidade da leitura do texto. Cindy (uma menina de 6 anos, com deficiência mental) duvida que possamos ler a história quando o desenho está coberto. Quando lhe perguntamos

porque ela pensa que não podemos mais ler a história quando o desenho está coberto, ela responde: *porque ele está escondido e não podemos mais ver o desenho*. Estevão, 6 anos e também com deficiência mental, responde:

Professora: *Onde você pensa que devemos ler a história?*

Criança: *Aqui. (Estevão mostra o texto)*

Professora: *E aqui? (mostrando a gravura)*

Criança: *Não!*

Professora: *É sempre aqui (texto) que devemos ler a história?*

Criança: *Mas... é sim!*

Nesse nível a criança indica sempre o texto como o lugar onde a história está escrita. Entretanto, quando perguntamos à criança se ainda podemos ler a história quando o desenho está coberto, elas são confrontadas com um grande problema, pois, para elas, o sentido está no texto, mas o desenho funciona como um elemento auxiliar que deve ser visto também. Isto é, elas aceitam que é no texto que devemos ler, mas consideram que o desenho é indispensável para guiar a interpretação do texto. A presença do desenho representa um apoio ao texto. Olhando para o desenho, Cindy conta a história seguindo o

texto com o dedo e dizendo: *coloque o açúcar... o leite... a menina faz um bolo, ela mexe com a colher*. É importante ressaltar que essa criança começa a compreender a natureza distinta do desenho e do texto, mas ela percebe este último como uma tradução do sentido do desenho, visto que o texto não pode ser interpretado sem a presença do desenho. No nível seguinte, o texto se diferencia do desenho: a criança atribui ao texto a enunciação verbal global.

Outra possibilidade de avaliar a relação que a criança estabelece entre desenho e texto é apresentar à criança dois cartões contendo imagens idênticas, mas cada um com uma palavra diferente. Nessa atividade, o professor apresenta um dos cartões e solicita que a criança diga o que está escrito nele. Em seguida apresenta o segundo cartão com imagem idêntica à do cartão apresentado anteriormente, mas com uma palavra diferente daquela do cartão precedente. Solicita-se que a criança diga o que está escrito. O professor deve usar sempre dois cartões com imagens idênticas, como por exemplo: imagem de uma casa, sendo que em um cartão está escrito a palavra casa e no outro a palavra bola. Poderá usar também cartões com a figura de um pato, sendo um com a palavra pato e o outro com a palavra vela; cartões com a figura de lápis e as palavras lápis e borracha, conforme ilustração a seguir:



O professor deve apresentar primeiro o cartão que contem o nome correspondente a figura, por exemplo o cartão com figura de um pato e a palavra pato. Ele deve perguntar o que a criança vê sobre o cartão (indicando a figura), depois pergunta o que está escrito (indicando a palavra escrita sobre a figura).

Em seguida o professor apresenta o segundo cartão com a figura idêntica mas com uma palavra diferente daquela do cartão anterior (por exemplo, sobre a figura do pato, a palavra bola). O professor procede com o mesmo tipo de pergunta: o que é isto (apontando sobre a figura)? Em seguida pergunta: o que está escrito (indicando a palavra escrita sobre a figura)? Se a criança responde que está escrito a mesma palavra que a do cartão anterior (neste exemplo: pato), o professor questiona se os dois nomes são iguais e solicita que ele compare as letras que o constitui. Se mesmo assim a criança

afirma que os dois nomes são iguais, o professor passa para uma nova parselha de cartões. Se a criança reconhece que as letras que contitui as duas palavras são diferentes, o professor volta a questionar o que está escrito em cada um dos cartões.

Normalmente a proposição dessa tarefa suscita quatro tipos de respostas diferentes:

- 1 - A criança reconhece o texto como etiqueta do desenho, nesse caso, apesar de reconhecer a diferença na escrita das duas palavras, a criança, continua afirmando que no segundo cartão está escrita a mesma palavra que a do cartão anterior.
- 2 - A criança percebe a diferença na escrita das palavras e atribui uma nova interpretação à segunda palavra, mas dentro do campo semântico de desenho.
- 3 - A criança reconhece a diferença entre as palavras, no entanto, ainda não consegue atribuir sentido à segunda palavra.
- 4 - A criança lê ambas as palavras sem fazer uma relação direta com o desenho, quando ela já é capaz de ler alfabeticamente. A seguir, explicaremos cada uma dessas respostas.

O texto é etiqueta do desenho.

A criança responde que em ambos os cartões está escrita a mesma palavra, mesmo quando ela reconhece que as letras que compõem as duas palavras são diferentes. Esse tipo de resposta indica que a criança se orienta exclusivamente na imagem para interpretar o que está escrito.

Reconhece a diferença e atribui nova interpretação à gravura.

Nesse tipo de resposta, a criança reconhece a diferença na escrita e justifica essa diferença atribuindo nova interpretação à gravura. Essa nova interpretação normalmente é vinculada ao gênero ou ao grau do substantivo, à semelhança semântica ou às particularidades da figura. Nesse último tipo de resposta as crianças justificam a diferença na escrita da palavra tal como no exemplo dos cartões com a imagem de lápis, afirmando que se num cartão está escrito lápis, no outro está escrito *caneta*. Quando a criança responde que num cartão está escrito lápis e no outro está escrito *lápis pequeno*, ela está tentando justificar a diferença na grafia das palavras se apoiando no grau do substantivo. Embora a criança não tenha consciência (metaconhecimento) de gênero, número e grau de substantivo, ela se apóia no conhecimento adquirido pelo uso da linguagem verbal. O exemplo a seguir

ilustra o apoio que a criança faz do gênero do substantivo.

Professora: *O que está escrito aqui? (apontando a palavra pato sobre a figura de um pato)*

Criança: *Pato.*

Professora: *E o que está escrito aqui? (apontando a palavra bola sobre a figura de um pato)*

Criança: *Pato.*

Professora: *Esta palavra é igual a esta? (apontando as palavras pato e bola cada uma sobre a figura pato)*

Criança: *É.*

Professora: *E aqui? (apontando a palavra bola sobre a figura de um pato)*

Criança: *É.*

Professora: *Esta palavra (mostrando a palavra bola) tem as mesmas letrinhas que essa outra? (palavra pato) Elas são iguais?*

Criança: *Não.*

Professora: *E o que está escrito aqui? (palavra pato)?*

Criança: *Pato.*

Professora: *É o que está escrito aqui? (palavra bola)?*

Criança: *Pata.*

Também é bastante freqüente a criança responder que está escrito patinho ou bico de pato. Ou seja, a criança percebe que a grafia das palavras é diferente e, nesse caso, se em uma das palavras está escrito pato, na outra deve ser algo relacionado ao pato, pois para a criança é a gravura que dá sentido ao texto. Se a palavra está escrita acima da imagem do

pato, deve estar escrito o nome pato ou algo que se relaciona a ele. À medida que a criança evolui em suas concepções sobre a leitura, ela começa a perceber que a palavra escrita não representa necessariamente a figura, como no caso da etiqueta sobre uma mercadoria. Este momento já representa uma evolução importante para a criança como veremos a seguir.

A criança reconhece a diferença na grafia sem atribuir sentido à segunda palavra.

Nesse nível conceitual a criança responde apontando as palavras: *aqui está escrito pato (apontando a palavra pato sobre a figura do pato) e aqui (apontando a palavra bola sobre a figura do pato) eu não sei o que é, mas não é o nome pato não, é outra coisa.*

Como nesse nível a criança já percebe que dois registros com grafias tão diferentes não podem representar a mesma palavra, ela tem a convicção que não são as mesmas palavras, e não se arrisca em responder de modo aleatório. As respostas dessa natureza são consideradas mais evoluídas que aquelas dos níveis anteriores.

A criança reconhece a diferença entre as palavras.

Nesse nível conceitual a criança é capaz de ler alfabeticamente sem necessitar do apoio das imagens.

3.2. Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são utilizadas por todos os leitores. Sabe-se que os leitores mais eficientes são os que melhor as utilizam, enquanto os alunos com maior dificuldade na leitura são menos eficientes no seu uso. As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Para avaliar a emergência das estratégias de leitura, o professor pode utilizar diversos gêneros textuais. Eles permitem observar que estratégias são utilizadas pelo leitor na tentativa de interpretar o texto. Quando o professor avalia a leitura dos alunos ele pode utilizar livros de literatura infantil, textos com ou sem imagens e os mais variados portadores de textos.

Em seus estudos com alunos com deficiência mental, Figueiredo (2003) identificou três tipos de estratégias de leitura:

- 1 - Estratégia com base no contexto.
- 2 - Estratégia de associação de letras.
- 3 - Estratégia de decodificação, sendo esta última com e sem compreensão.

Estratégia com base no contexto.

Esse tipo de estratégia se caracteriza pelo uso de conhecimentos anteriores na tentativa de interpretar o texto escrito. Os alunos que utilizam essa estratégia mobilizam seus conhecimentos de acordo com as ilustrações, o tipo de texto e as suas experiências sociais com a linguagem escrita. O seguinte exemplo ilustra o uso desse tipo de estratégia.

Professor: *Eu vou mostrar para você alguns rótulos. Vamos ver se você consegue ler? Você sabe o que está escrito aqui?*

Ricardo: *É o OMO.*

Professor: *E como é que você sabe que é OMO?*

Ricardo: *Ah tia, eu sei.*

Professor: *E você sabe para que serve OMO?*

Ricardo: *É para lavar roupa tia.*

Nesse exemplo, Ricardo mobiliza conhecimentos anteriores para interpretar o que lhe é proposto, sua experiência anterior permite que ele realize uma leitura global do texto, apesar de não ter se apropriado de estratégias específicas de decodificação. A mobilização do conhecimento prévio é de extrema importância para a aprendizagem da leitura, logo o professor precisa estar atento para orientar o uso desse tipo de estratégia.

Estratégia de associação de letras.

O aluno quando utiliza esse tipo de estratégia, compara letras ou palavras do texto com aquelas do seu vocabulário. A tentativa de ler uma palavra apoiando-se unicamente em letras de seu repertório indica que o aluno está fazendo uma leitura global, orientando-se pelo reconhecimento de letras isoladas, sem atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a palavra. Nessa situação o aluno ainda não opera com as regras de funcionamento da escrita alfabética. Para ilustrar essa estratégia, apresentamos uma atividade realizada por um professor, que consistiu no uso de crachás para identificação do nome próprio. Nessa atividade, o professor distribuiu aleatoriamente os crachás com todos os nomes dos presentes, incluindo outros nomes de pessoas ausentes.

Professora: *Agora cada um pode pegar o seu nome. (Todos os alunos pegam corretamente o próprio nome)*

Professora: *E estes nomes aqui, de quem são? (aponta para os nomes: Paola, Manuella e Conceição)*

Ricardo: *Este é da Conceição e este é da Manuella. (apontando os nomes corretamente)*

Professora: *E este de quem é? (aponta para o nome Paola)*

Ricardo: *Tem o P. É da Paulinha.*

Professora: *Tem certeza?*

Ricardo: *Tenho.*

Na situação descrita, Ricardo associa a letra *P* ao nome de uma colega (*Paulinha*), cuja letra inicial é a mesma do nome *Paola*. O aluno foi capaz de mobilizar conhecimentos anteriores, no caso o conhecimento da letra em questão, para dar significado ao texto escrito. A letra inicial, de um nome já conhecido, foi a pista utilizada para atender ao apelo da professora.

Estratégia de decodificação.

Usando esse tipo de estratégia, o aluno realiza a leitura a partir das unidades lingüísticas, isto é, faz análise e síntese das letras que compõem cada sílaba das palavras. Normalmente os alunos apresentam dois tipos de estratégias de decodificação: um com compreensão e o outro sem compreensão do sentido do texto, que serão tratados a seguir.

Estratégia de decodificação: sem compreensão.

O uso dessa estratégia indica que o aluno reconhece a relação fonema-grafema, que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma. Ele decodifica cada uma das unidades que forma a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Esse procedimento pode ser identificado com a decodificação sem a recuperação do sentido da

palavra. A intervenção, a seguir, realizada com uma aluna com síndrome de Down, demonstra o uso desse tipo de estratégia:

Professora: O que está escrito aqui? (Aponta o título da história na capa de um livro: Fogo no céu)

Elisabeth: Fo...go...no...céu.

Professora: E o que esta frase diz?

Elisabeth: (Silêncio).

Professora: O que significa isso?

Elisabeth: (Silêncio).

Professora: E esta palavra aqui? (aponta para a palavra fogo)

Elisabeth: fo-go.

Professor: O que você leu?

Elisabeth: (Silêncio).

A ilustração indica que Elisabeth decodifica, contudo ainda não é capaz de atribuir significado ao texto. Nessa situação, a professora pode oferecer um suporte no sentido de ajudar o aluno organizar a informação segundo a lógica do texto. O professor também pode oferecer outros suportes que permitam regular o próprio processo de compreensão do aluno. Por exemplo, a inferência a partir dos elementos do contexto, tais como o título, as imagens, o contexto, entre outros.

Estratégia de decodificação: com compreensão.

Essa estratégia se caracteriza pelo uso da decodificação com sentido. Os alunos que utilizam esse tipo de estratégia são considerados leitores proficientes. Na evolução da compreensão leitora, os alunos não se limitam apenas ao uso de um tipo de estratégia. Quanto mais eles evoluem, mais são capazes de utilizar estratégias sofisticadas. A seguinte situação de sala de aula realizada com um aluno com deficiência mental ilustra o uso dessa estratégia.

A professora mostra um livro de literatura infantil e solicita a leitura do trecho: o rato falou para a pata: o céu pegou fogo.

Professora: Leia Miguel.

Miguel: Rato. E este nome aqui é o pato. (aponta para a palavra pata)

Professora: Muito bem, é isso mesmo.

Miguel: Falou com a pata...

Professora: Falou o quê?

Miguel: Falou que o céu pegou fogo!

Professora: Quem disse isso?

Miguel: O rato falou para a pata que o céu pegou fogo.

Nessa situação, o controle e as ações desenvolvidas por Miguel de modo autônomo asseguram a eficiência de várias estratégias de leitura,

que auxiliam no resgate do significado do texto. A utilização dessas estratégias requer operações cognitivas superiores, como a síntese e a inferência. Os alunos com deficiência mental, dependendo de sua evolução conceitual na leitura, são capazes de fazerem uso de diferentes estratégias que vão desde aquelas menos evoluídas até as consideradas mais evoluídas como a da decodificação com sentido. Essas estratégias não diferem daquelas apresentadas pelos alunos considerados normais no decorrer do desenvolvimento da linguagem escrita. As semelhanças encontradas entre alunos com e sem deficiência mental, não se limitam aos processos de leitura, mas também aos de produção de texto, como veremos a seguir.

4. Produção escrita

Apesar de alguns professores do ensino regular afirmarem que não estão preparados para receber alunos com deficiência mental em suas salas de aula, pesquisas recentes (Moura, 1997; Martins, 1996; Alves, 1987; Figueiredo Boneti, 1995, 1996, 1999a, 1999b; Gomes, 2001) vêm indicando que esses alunos vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais.

No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funciona o signo lingüístico, elas aprendem a ler e escrever. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), no decorrer desse processo a criança passa por diferentes níveis, os quais apresentaremos a seguir.

Nível 1: Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sendo a forma básica da escrita; a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado; podem aparecer tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido; desenhar pode ser encarado como uma tentativa de escrever, embora possa identificar desenho e escrita do adulto ou, ainda, servir como apoio à escrita para garantir o seu significado; as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante; a leitura do escrito é sempre global.

Nível 2: Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas (critérios de quantidade mínima e variação de caracteres); descobre-se que duas ordens diferentes dos mesmos elementos podem dar lugar a duas totalidades diferentes; a correspondência entre a escrita e o nome ainda é global (cada grafia vale como uma parte e como um todo); pode aparecer bloqueio (*não posso, pois não sei o modelo*) e utilização de modelos adquiridos para prever outras escritas; adquirem-se certas formas fixas e estáveis.

Nível 3: Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita; é superada a etapa de correspondência global; as exigências de variedade e quantidade mínima de caracteres pode desaparecer momentaneamente; para resolver o problema de falta de quantidade mínima para a grafia de alguma palavra, um elemento coringa poderá ser utilizado; a hipótese silábica se caracteriza pela noção de que cada sílaba corresponde a uma letra. Essa noção pode acontecer com ou sem valor sonoro. Na escrita de uma frase, a criança utiliza uma letra para cada palavra.

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Esse é um momento de conflito, pois a criança precisa negar a *lógica* da hipótese silábica. Nesse momento o valor sonoro torna-se imperioso, a criança começa a acrescentar letras especialmente na primeira sílaba da palavra, por exemplo, EFANT (elefante). Para ajudar a criança na passagem para o nível alfabético é importante o professor organizar atividades que a ajude a observar a escrita e a refletir sobre a lógica do sistema alfabético.

Nível 5: Escrita alfabética. Nessa fase a criança compreende a organização do sistema alfabético. Quando escreve, demonstra conhecer o valor sonoro convencional de todas ou grande parte das letras. Distingue também letra de sílaba, de palavra e de frase. Pode ocorrer a ausência da segmentação entre as unidades lingüísticas que formam uma frase.

As crianças com deficiência mental passam

por etapas semelhantes a estas descritas por Ferreiro e Teberosky. Portanto, alunos com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Para avaliar a evolução escrita de alunos com deficiência mental, o professor pode utilizar as mais variadas proposições, tais como: escrita livre de palavras e frases, reescrita de atividades vivenciais, reescrita de histórias lidas, produção com base em imagens e escrita de bilhetes, entre muitas outras. Os registros das crianças expressam o nível de evolução em que elas se encontram, desde a escrita sem valor representativo até a escrita alfabética, com valor representativo.

A escrita sem valor representativo.

As produções que caracterizam essa etapa indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como uma forma de representação. Os registros das crianças se caracterizam por formas circulares sem a utilização de sinais gráficos convencionais e sem intenção de representação.

Em nossa intervenção pedagógica com alunos com deficiência mental, aqueles que se encontravam nesse nível de representação não conseguiam interpretar as suas produções, mesmo quando estavam em um contexto preciso. A dificuldade de atribuir significado à escrita se manifestava em diferentes atividades nas quais as crianças eram solicitadas a interagir com o universo gráfico. Em determinadas situações a criança não conseguia expressar o que *estava desenhando* ou que *havia escrito*. Ela olhava para o conjunto de linhas retas

ou circulares que havia feito na folha de registro e dizia: *não sei o que é*. Mesmo quando se tratava de desenho ou pintura em papel madeira, algumas crianças respondiam que não sabiam o que estavam desenhando. Em algumas situações as crianças não se envolviam com a tarefa e davam respostas aleatórias sugerindo não estarem interessadas pela atividade ou simplesmente não compreenderem a solicitação do professor.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo professor são as dificuldades psicomotoras apresentadas por algumas crianças, evidenciadas especialmente na motricidade fina, o que tornava para elas quase impossível desenhar ou realizar o traçado das letras. As atividades que envolvem modelagem, recorte e colagem são igualmente penosas para esses alunos que normalmente se distanciam desse tipo de tarefa, manifestando inclusive rejeição pela leitura e pela escrita. Muitas vezes essas crianças também apresentam dificuldades de concentração e de atenção. O uso de letras móveis, fichas com palavras e frases escritas, jogos pedagógicos e livros de literatura infantil, são instrumentos que podem auxiliar o professor no seu trabalho com esses alunos. Para superar as dificuldades de organização espacial e na coordenação motora fina, o professor pode fazer uso de recursos variados que permitam em alguns momentos a criança exercitar livremente sua expressão gráfica, como o uso do desenho livre, e em outros escrever em espaços delimitados¹.

1 Esse espaço pode ser delimitado com canudinhos, palitos de picolé ou outro material que permita ao professor ajudar seu aluno na organização de sua escrita. Entretanto, é preciso ter muito cuidado para não inibir a criança na sua produção espontânea. A delimitação do espaço só pode ser utilizada quando o aluno já estiver suficientemente motivado para produzir textos e familiarizado com a escrita espontânea.

Em nossos estudos os alunos que apresentam esse tipo de respostas são justamente aqueles cujo comportamento se caracteriza por constantes dispersões, agitação e desinteresse por atividades que implicam em simbolismo, tais como desenho, pintura e modelagem. Entretanto, a análise do desempenho desses alunos deve contemplar não somente os avanços na escrita, mas também os ganhos na aquisição de atitudes, tais como: cooperação, participação e interação no grupo, bem como maior interesse por atividades relacionadas à leitura e à escrita: leitura e contação de histórias, registros orais e escritos, desenho, modelagem e escrita do nome próprio. À medida que as crianças avançam nas atitudes que favorecem a aquisição da escrita, elas começam a produzir registros utilizando-se de algumas letras, especialmente daquelas referentes à pauta do próprio nome.

Um avanço importante na aprendizagem da criança é quando ela demonstra gosto por jogos pedagógicos, especialmente aqueles de cartões com palavras, os quais mobilizam o aluno para a interação no grupo, bem como para a atenção à escrita das palavras. Dessa forma, o professor que explora esse tipo de atividade está favorecendo a passagem do aluno para um nível mais avançado.

Escrita com valor representativo.

A consciência de que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, conforme Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram em sujeitos *normais*, também aparece nos alunos com deficiência mental. O texto, a seguir, ilustra a produção de uma criança com deficiência mental no nível pré-silábico da escrita. A professora leu a história *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e solicitou que os alunos escrevessem o que haviam compreendido da história.

Texto produzido:	Texto lido:
AOUUARDO	Era uma vez um Aladim.
AOAARDOAOO	estava no mar com um pano na boca
A MARDOMA	e ele estava preso
AVAVAD	aí ele pegou a lâmpada e fugiu

Na produção da história de Aladim, o aluno usa repertório limitado de letras tendo como referência a pauta das letras que compõem o seu nome (Eduardo). Essa escrita demonstra a preocupação com a variedade dos caracteres,

especialmente em relação à ordem e seqüência das letras. Apesar desse registro ainda se caracterizar como uma escrita do nível pré-silábico, a representação que o aluno tem da escrita, evidenciada pela leitura que ele faz de seu registro, indica uma progressão de idéias e uma estrutura textual característica da escrita alfabética. Registros semelhantes a esses são produzidos por crianças sem deficiência.

O avanço conceitual da criança na escrita se dá de forma gradual. É comum a criança produzir registros de um nível precedente aquele no qual já é capaz de representar a escrita. No início do processo de aquisição da escrita, alguns alunos que já são capazes de produzir escritas com orientações silábicas, podem apresentar também produções com características da escrita pré-silábica. Por exemplo, em uma classe de alfabetização, uma aluna com deficiência mental foi solicitada a reproduzir a parte que mais gostou de uma história lida pela professora. Essa aluna escreveu o seguinte texto: SANRGATE. Quando a professora solicitou que ela interpretasse a sua produção, ela leu fazendo correspondência entre as unidades das palavras e a seqüência das letras escritas: *Ela (SA) comeu (NRG) bastante (ATE)*. Na pauta escrita pela criança não há evidência da relação fonema-grafema, assim como não há segmentação das palavras. Entretanto, sua interpretação de escrita indica uma orientação silábica.

No nível silábico, o aluno demonstra ter adquirido a compreensão de que a escrita constitui um meio de representação da fala e de registro de eventos, embora ainda não compreenda os mecanismos de funcionamento desse sistema de representação - em nosso caso, a escrita alfabética. O início da representação da escrita com base silábica pode ser identificado nos registros dos alunos, quando eles começam a utilizar as letras do próprio nome para concluir suas produções. A escrita de um aluno com deficiência mental (Eduardo) ilustra esse tipo de comportamento. Ele escreve as palavras cachorro (CUURDO), vaca (AUARDO), borboleta (AVDURDO). Na leitura dessas palavras ele leu uma sílaba para cada letra escrita, apontando a seqüência *RDO* como sendo *um final mudo*. Seu comportamento evidencia a escrita silábica, com um caractere para cada sílaba (na palavra vaca ele acrescenta a letra A para fazer a adequação sonora da última sílaba) e ainda a utilização do *RDO* como *elemento coringa* da escrita. Esse *elemento coringa* é geralmente utilizado quando a criança entra no conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de caracteres. Para resolver esse conflito, a criança introduz uma ou mais letras. No caso da palavra VACA, Eduardo utiliza dois elementos coringas: a letra A e a terminação RDO que corresponde à terminação de seu nome,

compondo a pauta: AUARDO. Na medida em que a criança avança conceitualmente, o elemento coringa desaparece dos seus registros. Para que essa evolução ocorra, o professor deve mediar a escrita dos seus alunos com ênfase nas unidades sonoras das palavras. Para que a produção se aproxime da escrita convencional, é necessário também fazer associações fonéticas.

O primeiro indício de progresso para o nível silábico ocorre com o surgimento da segmentação de palavras. Uma aluna com deficiência mental, ao ser solicitada a escrever algumas palavras e frases, na ausência de um modelo de escrita convencional, ela escreveu: LONUBRATA, ARUANUATA para representar a expressão: *O leite é bom e a tia Socorro é boa*. Embora a aluna não estabeleça a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita, o uso da segmentação sinaliza indícios de avanço para a hipótese silábica. Para promover a evolução escrita de alunos que apresentem esse tipo de produção, o professor deve propor atividades que suscitem a composição de palavras e frases com base em letras móveis, indicando a necessidade da segmentação.

Os alunos com deficiência mental são capazes de produzirem textos próprios do nível alfabético, apesar de seus registros evidenciarem

fragilidades em selecionar, controlar e organizar suas idéias com coerência. Nessas produções, a qualidade dos textos está relacionada com o gênero textual. Na reescrita de textos narrativos muitos alunos expressam dificuldades na recomposição do sentido global dos eventos narrativos, enquanto que nas produções de textos com uso de imagens e na escrita de bilhetes, eles demonstram maior facilidade. Provavelmente as dificuldades se acentuam na reescrita de textos narrativos porque esses textos apresentam um grau elevado de complexidade e, conseqüentemente, devem exigir maior elaboração em termos de funcionamento cognitivo. Para auxiliar o aluno na superação dessa dificuldade, o professor pode orientá-lo na utilização de algumas estratégias, tais como a mobilização de conhecimentos anteriores, a organização temporal dos fatos presentes no texto lido, o reconto oral com a finalidade de elencar os eventos principais da história.

O texto, a seguir, exemplifica uma produção alfabética de um aluno com síndrome de Down.

Levi 15 anos 5ª SÉRIE 17/10/07

Rapunzel estava na gruta e estava
uma bruxa muito má que ela fazia
frituras fazia muita maldade e
queria vingança igual sofria ma
tomado na novela Maria do Puro
e i muito tempo depois ela a
bruxa queria matar e cortar
as tranças de Rapunzel viu o
Príncipe chamou Rapunzel pra
as tranças e como pode o prin
cipe subi mas tranças que a
bruxa cortou moral da história
quem corta as tranças cai
de cabeça na

Fim

ass

Levi

QUERIDA BIA
SIMONE
ALICE ÉSTE BILHETE PARA VOCÊ QUE JÁ SE ENTENDE
DE BRINCAR. VOCÊ GOSTA DE SAUDADES?
BIA GOSTA DE COMER?
SIA GOSTA DE MÃEQUIM.
SIA VOCÊ GOSTA DE SUA MÃE ADORADA?
SIA VOCÊ, ACABA ACABA VOCÊ MORTA?
SIA VOCÊ GOSTA DE UM BOM CACHÊ?
EU GOSTO DE BARRAS DE CHOCOLATE
DA ALICE

Texto 2

Na reescrita do conto Rapunzel (texto 1), o aluno acrescentou palavras que não pertenciam ao texto lido. Esse procedimento não comprometeu a progressão de suas idéias. Ele demonstrou capacidade de articular fatos que se assemelham, fazendo uso de sua experiência cotidiana. O texto desse aluno é compreensível, apesar da ocorrência de erros ortográficos e da ausência de pontuação. Esse mesmo tipo de erro foi identificado nas produções de alunos sem deficiência, colegas de turma do aluno em questão.

O bilhete apresentado ao lado (texto 2), produzido por outra aluna com síndrome de Down, exemplifica uma escrita espontânea própria do nível alfabético.

A produção sugere que a aluna ainda está aprendendo a organizar a estrutura de um bilhete. Ela inicialmente indica o destinatário (Bia), em seguida escreve o próprio nome (Alice) e posteriormente retoma a utilização do destinatário de forma adequada. Para que ela estruture de forma adequada esse gênero textual se faz necessário vivenciar experiências escolares e sociais que possibilitem o acesso a esse tipo de texto. Assim, o professor deve proporcionar o trabalho com variados gêneros textuais para que os alunos possam se apropriar da estrutura e das características específicas de cada um deles.

A mediação do adulto e a interação que os alunos com deficiência mental estabelecem com o universo da escrita, influenciam significativamente na evolução conceitual dos mesmos no que se refere à linguagem escrita. Normalmente, os alunos que interagem satisfatoriamente com seus professores, com seus pares, e também com o objeto de conhecimento, apresentam melhores resultados se comparados àqueles que tem dificuldades nas suas formas de interação. Parece que a relação com o conhecimento está ligada à forma de relação com o outro.

Para saber mais...

ALVES, José Moysés. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

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

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.

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

FIGUEIREDO, Rita Vieira. *NOTER pour Penser*. Trabalho apresentado do Colóquio Internacional Noter pour Penser, Angers (Fr) 26 a 28 de janeiro, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira & Gomes, Limaverde L. Adriana. *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Anais Anped. Poços de Caldas, 2003.

FIGUEIREDO BONETI, Rita Vieira de. *L'émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. Université Laval. Québec, 1995.

_____. *Le développement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. L'interprétation du prénom. Archives Psychologie. Genebre, 1996, n° 64, pp. 139-158.

_____. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Revista Brasileira de Educação Especial - V. 3 n° 5 - 1999a. Universidade Metodista de Piracicaba.

_____. *A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. *Educação em Debate* - V. 1. n° 37 - 1999b. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará.

GOMES, A. L. L.V. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

KLEIMAN, Angela. *O aprendizado da leitura*. São Paulo-SP. Martins Fontes, 1995.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica*. São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 69.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da Defectologia*. Espanha: Editorial Pueblo y Educacion, 1986.