

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA SÍNDROME DE DOWN: ESTUDO DE CASO

Reny Gregolin*
Salette Rocio Cousseau**

Introdução

O objetivo deste trabalho, parte de uma pesquisa desenvolvida na Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional, em Curitiba, a partir de 1997, é refletir sobre a aquisição da escrita em portadores da síndrome de Down (SD) através da análise da produção escrita de um sujeito (JL), que apresentou progresso no processo de aquisição de escrita.

* Universidade Federal do Paraná.

** Mestre em Linguística – Universidade Federal do Paraná.

Considerações sobre a aquisição da escrita

A SD, causada geneticamente por uma anomalia no cromossomo 21, acarreta características físicas próprias e comprometimento cognitivo que pode variar desde o retardo mental grave, até o desenvolvimento próximo ao normal. Muitos são os trabalhos que visam especificar as causas genéticas e as características físicas dessa síndrome, no entanto, poucas são as pesquisas que tratam da questão da possibilidade, mesmo que tardia, da aquisição da escrita.

Além de escassos, os trabalhos que se propõem a abordar este tema baseiam-se em uma concepção estruturalista de linguagem e discutem as questões do letramento a partir do desenvolvimento motor da criança. Por isso ainda encontramos, na literatura e na prática, os equivocados exercícios de coordenação motora para que seja promovida a suposta prontidão, na falsa hipótese de que isso levaria à aquisição da escrita. Encontramos na maioria dos casos estudados sujeitos copiando, mas sem capacidade de fazer qualquer escrita autônoma. Os pesquisadores e alfabetizadores não levam em consideração que a aquisição da escrita é uma questão conceitual que depende fundamentalmente da compreensão de signos e não do desenvolvimento motor. Copiar e escrever são atividades distintas e nem sempre quem realiza a primeira está apto a realizar de forma autônoma a segunda. Por esta razão, concentrar o trabalho de alfabetização em atividades mecanicistas – treinando exaustivamente o traçado de letras através de cópias repetitivas e treino da mão cobrindo pontilhados – é um equívoco que compromete a possibilidade de crianças, tanto normais quanto portadores de SD, refletirem sobre a escrita.

Se a linguagem escrita for concebida como uma prática social com a finalidade de ser lida, as atividades que envolvem leitura e escrita não serão voltadas para a memorização, a cópia ou para a imitação de moldes pré-estabelecidos, ao contrário, se concentrarão na reflexão sobre a língua, suas características e sua função.

Os trabalhos de Lefèvre (1981) e Mills (1993 e 1999), propõem a comparação entre o processo de aquisição da escrita dos portadores da SD e o de crianças não portadoras desta síndrome, com a finalidade de detectar o déficit dos primeiros. Estas comparações desrespeitam as características, a singularidade e o ritmo de apropriação de conhecimentos de sujeitos portadores de necessidades especiais, produzindo como resultado de diagnóstico um grau de severidade de comprometimento cognitivo maior do que o real. Conforme Mayrink-Sabinson (1993), uma avaliação processual só deveria levar em consideração uma comparação de diferentes momentos de produção da mesma criança

– a criança comparada consigo mesma – para que possa ser observado o próprio crescimento. Assim a comparação deve ser feita em diferentes momentos do processo de cada sujeito e não com seus pares.

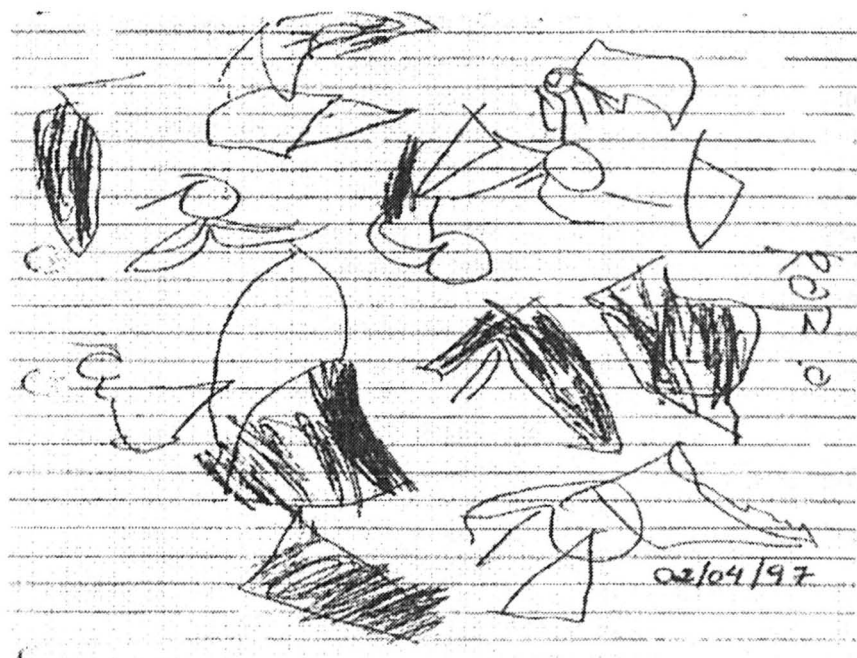
Esta reflexão é importante porque maioria dos encaminhamentos metodológicos está baseada numa concepção de alfabetização que encara os “erros” cometidos pelas crianças como incapacidade de se relacionar apropriadamente com o código escrito. Contudo, quando há a compreensão de que ler ou escrever é mais do que decodificar, passa-se a compreender que os “erros” não são erros, mas sim hipóteses formuladas pelas crianças e que fazem parte de sua caminhada em direção ao domínio da escrita convencional. (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997).

O caso J. L.

J. L. é um adolescente de 19 anos que passou pelos chamados programas de estimulação precoce desde a primeira infância. A partir dos sete anos passou a frequentar uma escola de ensino especial. Quando completou dezoito anos, como é de praxe na educação especial, foi encaminhado para uma escola especial de ensino profissionalizante, cujo objetivo principal é o de preparar o deficiente para o mercado de trabalho.

Este caso foi acompanhado desde 1997, e foi um dos casos em que foi possível acompanhar o progresso na apropriação de conhecimento da escrita, conforme mostrarão os dados apresentados. Convém esclarecer que não se pretende avaliar as produções escritas nos moldes escolares tradicionais; ao contrário, o objetivo aqui é demonstrar que uma análise linguisticamente embasada pode evidenciar os acertos, não os “erros,” no processo de letramento de sujeitos portadores da Síndrome de Down.

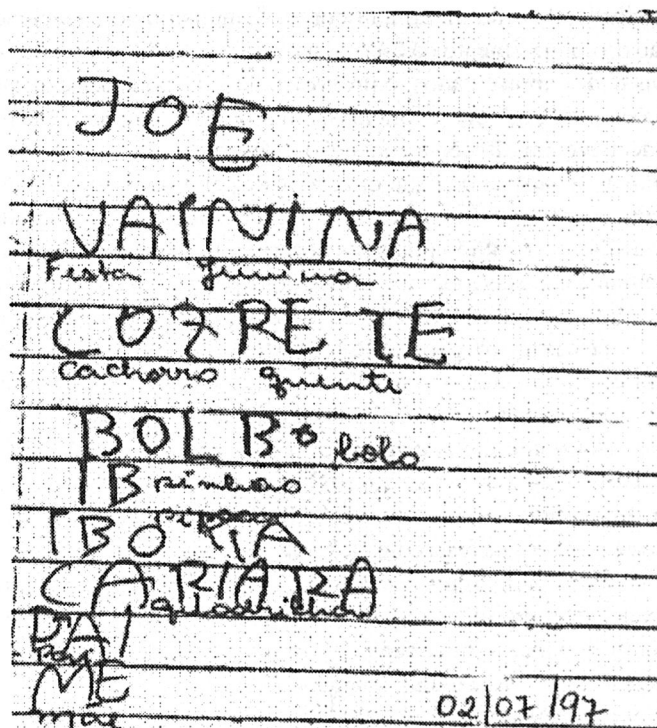
O primeiro material escrito coletado de J. L. foi produzido a partir de um texto narrativo do gênero escolar, escolhido por profissionais da escola, sobre os maus hábitos de higiene de Piteco, um menino que não tomava banho. A professora regente da turma de J. L. leu o texto para os alunos e depois pediu para que eles o recontassem por escrito.



J. L. só desenhou. Ainda não havia feito a distinção entre o modo de representação através de desenhos e de letras, o que ocorreu também com inúmeros outros casos. Nesta produção, J. L. demonstrou ter cristalizado a escrita de seu nome, já que o escreve logo no início da folha.¹ No entanto, para a escrita da história que ele acabara de ouvir, J. L. utilizou-se de rabiscos e desenhos. Ao mesmo tempo, podemos observar que J. L. utiliza letras aleatórias imitando a escrita – RORO ou ROPO (lado direito da folha na vertical).

Três meses depois foi solicitado que J.L. produzisse um texto descrevendo a festa junina da escola, da qual tanto ele quanto sua família haviam participado.

1 J. L. escreve seu primeiro nome no alto da folha corretamente, mas este dado foi omitido para que o sujeito não seja identificado.



joe
vainina
cozrete
bolbo
ib
ibopa
cariara
pai
me

joe
festa junina
cachorro quente
bolo
pinhão
pipoca
quadrilha
pai
mãe

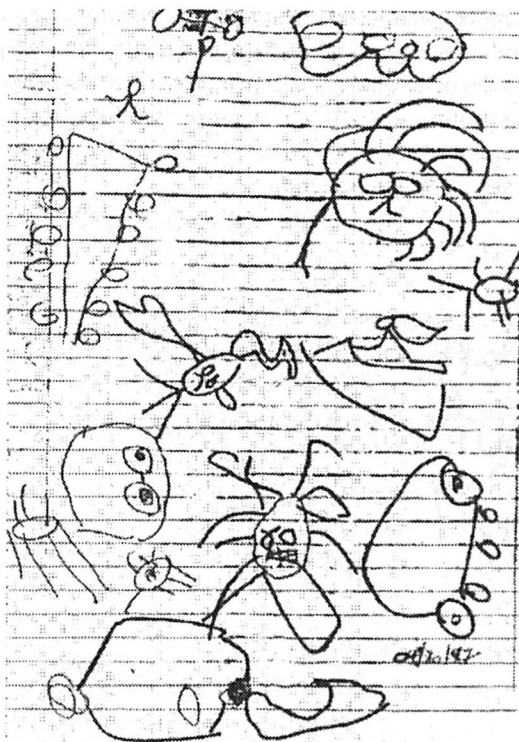
Podemos verificar que J. L. responde à solicitação que lhe é feita para produzir um texto, utilizando-se da escrita de listas de palavras relacionadas a um único tema, de modo funcional, demonstrando estar fazendo relações entre grafemas e fonemas e produzindo uma escrita – com coerência, manutenção de

tópico e legibilidade – de modo autônomo, demonstrando capacidade para a apropriação do conhecimento da escrita, mesmo que tardiamente. Se compararmos os dois dados apresentados, o progresso de J. L. pode ser constatado: são feitas relações entre grafemas e fonemas, um processo complexo que representa um passo decisivo em direção à aquisição da escrita.

Além disso, apesar de listar uma série de palavras, o sujeito não o faz de modo isolado ou arbitrário. A primeira vista, esta lista de palavras pode parecer um texto cartilhesco, contudo podemos observar que a dificuldade em escrever ortograficamente corretas todas as palavras que pretendia, não impediu J. L. de estruturar o texto que tinha a intenção de escrever. O fato de não haver o registro de como J. L. leu a primeira palavra de seu texto – JOE – a faz parecer deslocada e sem significado, no entanto, o restante do texto é repleto de significado. Primeiramente este aluno escreve o que tinha acontecido (VANINA – festa junina); em seguida, lista o que havia disponível para comer (COZRETE – cachorro quente, BOLBO – bolo, IB – pinhão, IBOTA – pipoca). Lembra-se também de mencionar sua participação na festa (CARIARA – dançou quadrilha) e, finalmente, cita quem estava na festa com ele (PAI – pai, ME – mãe). Ou seja, J.L. não se utilizou de letras para escrever uma relação aleatória de palavras, mas mostrou capacidade de representar suas idéias de modo coerente. Embora não tivesse estruturado sentenças sintaticamente arranjadas, obtém coesão através de uma listagem de palavras semanticamente coerente.

Em outubro do mesmo ano (1997), a professora de J. L. contou a história do “Patinho Feio” e depois pediu para que cada um escrevesse a história como a tinham entendido. J. L. responde à solicitação da professora .

Podemos identificar algumas cenas da história contada que foram representadas através de desenhos e relatadas por ele. No canto superior direito um ninho com ovos; um pouco abaixo, à esquerda, vários patinhos à beira de um lago. Na parte inferior da folha J. L. desenhou bichos com olhos grandes que observavam o “Patinho Feio”, o que demonstra que ele compreendeu a história que lhe foi contada. Um pouco acima vemos o “Patinho Feio”. Na parte inferior da folha, o último desenho representa o cisne de pescoço longo, a transformação do “Patinho Feio”.



Comparando o dado anterior a este, podemos observar que o processo de aquisição da escrita não é contínuo e sim instável. J. L. já havia demonstrado anteriormente que estava apto a fazer uso de letras em tentativas de escrita, em situações significativas para ele, em usos de linguagem mais significativos para ele, como a festa junina, do que recontar histórias clássicas distantes do seu mundo real. Esta consideração parece ser recorrente em outros casos estudados na mesma escola. Parece à primeira vista que os portadores de SD contam com coerência e facilidade fatos da vida real e encontram certas barreiras para narrar a ficção.² Neste dado, no entanto, J. L. utiliza-se apenas de desenhos para contar a história que acabara de ouvir. Através destes desenhos, podemos observar que o menino compreendeu a história, mas naquele momento preferiu não utilizar a escrita.

² Dados arquivados na Fundação Ecumênica, constituem evidências empíricas para tal afirmação e têm sido objeto de outras pesquisas em desenvolvimento.

Um ano depois, em novembro de 1998, a professora de J. L. pediu que ele escrevesse um texto com tema livre, isto é, sem comando específico para a produção do texto e sem nenhuma solicitação sobre o tema a ser escrito. Conforme orientação da professora cada um poderia escrever um texto sobre o que quisesse. J. L. escreveu o seguinte texto, agora não mais em forma de listas de palavras ou representação desenhada:

ALINE GOTA
JONATHAN CATO
SATATE CARTA
DE VOCE MU DOCE LATINO ^{DALO → beijo}
DO COGO NA BOBESA
MANADA BEJO NO ALINE

25/11/98

Aline cota
Jonathan cato
garta
Dal
De voce um doce latin
Do cogo na boges
Manada bejo no Ali

"Aline gosta do Jonathan gato.
Estou com saudade de você, por isso Satate
mando uma carta.
beijo
Um beijo latino,
do coração na bochecha
Mando um beijo para Aline."

Este dado nos mostra que J. L. sabe fazer uso funcional da linguagem escrita e a completa com leitura inventada já que podemos identificar esta produção como uma carta-bilhete para uma amiga de classe. Demonstra, portanto, ter compreendido que a produção escrita pode ser lida por um interlocutor e que a escrita tem, além de outras, a finalidade de promover a interação. J. L., provavelmente, não diria diretamente a sua colega de classe que gostaria de lhe dar um beijo na bochecha, mas através da escrita declarou-se para sua amiga.

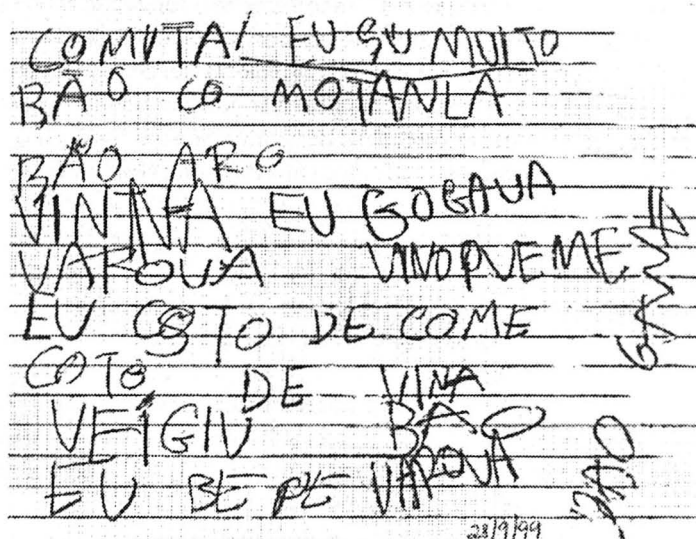
Outro ponto a ser observado na escrita de J. L. é que nem sempre ele conseguia ler exatamente o que escrevia, mas não fugia do tema nas leituras inventadas. Durante as sessões de coleta de dados e atividades de escrita, foram observadas verbalizações em voz alta enquanto escrevia, mas nem sempre o que o sujeito lia depois do texto pronto era o que ele estava falando enquanto escrevia e ao ler o texto produzidofazia acréscimos a a partir da simbolização representada. Isto justificaria o fato de J. L. ter lido seqüências diferentes de letras da mesma forma (DALO e BEJO – beijo). Além disso, cabe ressaltar que muitas vezes J. L. virava a folha enquanto escrevia, de modo que as palavras iam sendo escritas em direções desordenadas, o que resultava um texto com palavras soltas, fora do lugar e sem sentido para o leitor que não estava presente no momento da escrita e da leitura.

Outro ponto a ser considerado é o de que as palavras escritas fora da norma ortográfica podem ser justificadas não só pela falta de apropriação da escrita convencional como também devido aos problemas articulatórios de J.L. que o impediam de pronunciar alguns sons. Esta constatação, portanto, contradiz as colocações de Mills (1999) de que os portadores de SD só estariam aptos a escrever palavras que fossem capazes de pronunciar. J. L. trocava algumas consoantes surdas por sonoras, tinha dificuldade para pronunciar fricativas e mesmo assim representava, através de letra, sons que articulava com imperfeição e dificuldade. Além disso, o aparentes “erros” ortográficos podem ser considerados acertos se considerarmos a capacidade de uma transcrição dos sons da fala como resultado de uma reflexão produtiva a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual J. L. estava começando a lidar.

Estas colocações nos mostram que a valorização de todo o processo de aquisição da escrita é fundamental, porque o aprendiz vai, a cada nova tentativa de escrita, se aproximando mais do domínio do código.

Em setembro de 1999, em uma sessão para coleta de dados da qual participaram todos os alunos da turma de J. L., foram dadas algumas instruções como base para uma produção de texto espontâneo. Foi sugerido que cada um contasse a história da sua vida por escrito; desde pequeno até o momento.

Em resposta a esta solicitação J. L. produziu o seguinte texto:



Comuta eu su muit bão co motanl
bão co motanl
Bão aro
vinna eu gogav
varova vino que m
eu coto de come
coto de vin
veigiu ba
eu bepe farofa

“Comida eu sou muito
pão com mortadela
pão farofa.
vina eu gostava
farofa vinho, come.
eugosto de comer
gosto de vina
feijão pão
eu bebe farofa”

Podemos observar que J. L., apesar de não ter seguido à risca as instruções que lhe foram dadas, produziu um texto falando de si e de sua preferências, revelando modos de vida e sua subjetividade. Apesar da convenção ortográfica não ter sido ainda plenamente interiorizada há certa legibilidade na escrita, mesmo para o leitor que não estava presente no momento da produção.

Na primeira frase do texto de J. L., “comida eu sou muito pão com mortadela”, a escrita está apoiada em expressões informais da oralidade como “eu sou mais x do que y”. Isto nos indica que este sujeito já tem consciência de que aprender a escrever é fazer uma descoberta básica – a de que se pode representar a fala com letras – e J. L. transfere para a escrita o que é comum na sua fala.

Conforme Abaur, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), as marcas visíveis de operações de reelaboração servem de alerta para o tipo de preocupação lingüística que a criança tem quando está escrevendo. No último texto de apresentado, J. L., ao contrário do que se poderia pensar, já faz reflexões lingüísticas enquanto escreve. Um exemplo deste trabalho ocorre na escrita da palavra "gosto". Podemos observar que, inicialmente, J. L. escreve "COTO". Percebeu que havia uma sibilante nesta palavra, relacionou-a à letra "c" e resolveu que o local mais adequado para a letra "s" era no lugar da letra "o". Faz, então, uma operação de refacção reescrevendo um "s" sobre "o". Na outra ocorrência desta mesma palavra, contudo, isto não ocorre e J. L. se dá por satisfeito com sua primeira versão.

Na última sentença, J. L. faz uso inadequado de léxico: troca o verbo comer, pelo verbo beber, uma troca de verbo típica de processos iniciais de aquisição de escrita como abrir por fechar; apagar por acender; perguntar por responder. Outra hipótese seria a de que J. L. pretendia completar a frase com outro objeto direto que se referisse a algo que ele havia tomado, mas depois pode ter mudado de idéia e resolveu escrever o que havia comido, e não o que havia bebido.

Em junho de 2.000, foi perguntando a J. L. como tinha sido sua semana e se ele tinha alguma novidade para contar. J. L. disse que havia visto em um jornal da televisão uma perseguição policial após um assalto a banco. Após narrar a reportagem, foi solicitado que escrevesse sobre o fato. J. L. atendeu ao pedido, produziu um texto oral resumindo as informações:

EU INA DEVE
SO BADIO
BADIO O BALO
EU O BADIO
ESCRUBADA
UMREBADA
POLICIA
GOEGO
PEGO O
BADIO

eu ina deve
so badido
sado o Baco
eu o baidido
esrubara
umr
Policia
Goeg
pego o
badido

“eu vi na teve
os bandidos
assaltando o banco
e os bandidos
estupraram
uma mulher.
a polícia
correu
pegou
o bandido”

Se compararmos este dado ao dado anterior, datado de setembro de 1999, podemos observar que J. L. ainda não domina o código escrito por completo, mas isto não impede de obter significação para o que quer escrever. Ao contrário, J. L. mostra-se capaz de representar a linguagem pela escrita, apesar das dificuldades fonoarticulatórias. Aliás, se observarmos o texto com atenção, podemos verificar que trata-se de um texto narrativo completo apenas com falta de domínio da convenção ortográfica. O texto narrativo de J. L. é bem estruturado: nele há uma localização dos acontecimentos – eu vi na tevê –; uma complicação – os bandidos assaltando o banco e estuprando uma mulher-e um desfecho para a situação – a polícia chegou e pegou o bandido.

Contrariando Lefrève (1981) que afirma que os portadores da SD não conseguem abstrair conceitos e, portanto, não se alfabetizam, J. L. escreve. Independentemente de seu texto ter refletido ou não parte do real apresentado na reportagem, é pouco provável que numa situação de roubo a banco haja também tenha ocorrido um estupro. O que é relevante é que J. L. conseguiu expressar-se através da escrita mesmo que tenha acrescentado fatos não ocorridos no evento relatado, seu texto é coerente.

A partir da análise longitudinal das produções escritas de J. L. (1997 a 2000), podemos verificar que no início do processo de aquisição de escrita, J. L. se utilizou de desenhos que procuravam representar sua compreensão sobre o tema em questão. Em pouco tempo conseguiu utilizar letras não-aleatórias e, portanto, avançou significativamente na aquisição da escrita. Apesar disto, volta a fazer opção pelos desenhos quando solicitado a escrever. Isto, porém, pode ser encarado não como um retrocesso na apropriação da escrita, mas como um período de instabilidade que pode ocorrer tanto em portadores da SD, como em qualquer outro caso. Além disso, a análise dos textos de J. L. permite constatar

seu progresso em relação à aquisição da escrita, demonstrado na sua capacidade de escrever textos cada vez mais estruturados e próximos à convenção.

Conclusão

Os dados de J. L. constituem evidências para a metodologia a ser adotada na avaliação da escrita em processo de aquisição. Através do acompanhamento longitudinal pode ser constatado o progresso apesar das instabilidades. Se fôssemos analisar a produção desse sujeito de modo transversal, a avaliação seria redutora e pouco significativa. No entanto, quando colocamos lado a lado as tentativas de escrita datadas do ano de 1997 e textos por ele produzidos no ano de 2000, constatamos que o sujeito passou do desenho para a escrita alfabética, em produções repletas de significado, que constituem tentativas de produção repletas de significado. Isto demonstra a possibilidade de alfabetização de portadores de SD, justamente no momento em que há o deslocamento de interesses educacionais para a profissionalização.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar, através de um estudo longitudinal, um caso de aquisição de escrita na síndrome de Down. As evidências empíricas mostram a possibilidade de uso da escrita mesmo que tardio, nesta síndrome.

Palavras-chave: aquisição da linguagem escrita, síndrome de Down.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present and analyze, through a longitudinal study, a case of written language acquisition in Down syndrome. Empirical evidence shows the possibility of written language use, even if late, in that syndrome.

Key-words: written language acquisition, Down syndrome.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

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

MAYRINK-SABINSON, M. L. A produção escrita da criança e sua avaliação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 24, p. 19-33, jan./jun. 1993.

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