

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Gilsenira de Alcino RANGEL (Universidade Federal de Pelotas)

ABSTRACT: This paper analyzes the writing acquisition process of a girl who has got Down's syndrome and provides support to the fact that these children also formulate hypothesis about writing. Data analysis is based on studies carried out by Ferreiro & Teberosky (1999) on the psychogenesis of the written language.

KEY WORDS: *Down's syndrome; acquisition; language; writing, psychogenesis*

0. Introdução

Tão logo os pais tenham a confirmação do diagnóstico de que seu filho/a tem síndrome de Down, surgem, entre outras, questões como: “meu filho vai poder ir para a escola? Ele vai aprender a ler e a escrever?” Essa preocupação é legítima uma vez que a leitura e a escrita são formas importantes de inserção social. Pesquisas têm demonstrado que sim; as crianças com síndrome de Down são capazes de aprender a ler e a escrever, apesar do *déficit* cognitivo que afeta a maioria delas.

O trabalho aqui apresentado faz parte de um subprojeto de pesquisa sobre a aquisição da linguagem escrita por crianças com síndrome de Down¹. O objetivo é traçar um perfil sobre os processos de aprendizagem da escrita em crianças com a síndrome. A base teórica está alicerçada em Ferreiro & Teberosky (1999).

Como procedimento central, realizamos a coleta de dados através da aplicação dos testes de Ferreiro e Teberosky (1999) a respeito dos níveis de conceituação escrita. Ao mesmo tempo, oferecemos apoio pedagógico através de atividades de reforço para que uma menina de nove anos, com síndrome de Down e cursando pela segunda vez a primeira série em uma escola especial, tivesse progresso em seu processo de aprendizagem da escrita.

Através da observação dialogada em dois encontros semanais com uma hora de duração, realizamos as coletas e propusemos atividades que, segundo o referencial teórico, afirmam e desacomodam conceitos na aquisição do código escrito.

1. A síndrome de Down

O conhecimento do que hoje reconhecemos como síndrome de Down, surgiu em 1866 quando o cientista inglês John Langdon Down, questionou-se por que algumas crianças pareciam-se tanto entre si e, ao mesmo tempo, tinham traços que lembravam os habitantes Mongólia, país asiático. Assim, o cientista passou a denominá-los de mongolóides.

Somente mais tarde, no século XX, após vários estudos envolvendo os cromossomos humanos, Jerome Lejeune – cientista francês – descobriu que pessoas com essa síndrome, tinham 47 cromossomos agrupados por células, ao invés de 46. Passado alguns anos ele mesmo identificou o cromossomo extra localizado no par 21. Em sua homenagem, como é hábito no meio científico, a síndrome ficou catalogada como Down.

Síndrome de Down é, então, uma alteração genética caracterizada pela trissomia cromossômica do par 21. Por ser considerada um acidente genético, pode ocorrer com qualquer casal, independentemente da idade, embora alguns fatores tenham sido apontados como influenciadores, como idade materna e paterna, a exposição a raios-X, disposição para hereditariedade, etc. Atualmente já há exames pré-natais capazes de detectar a presença da síndrome: amniocentese – análise de células colhidas do líquido amniótico; biópsia do viló-corial – avaliação do tecido que constitui a placenta; e cordocentese – exame do sangue do feto através de uma punção no cordão umbilical.

¹ Pesquisa: Aquisição da Escrita e Letramento: a linguagem e suas representações nas relações de pertencimento à escola. CNPq nº 480865/2004-3, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Rosa.

A principal característica da síndrome, que não é progressiva, é a lentidão do desenvolvimento geral. Uma série de características identifica as pessoas com essa síndrome, entre elas, alteração de tons muscular, pele mais sensível, baixa estatura, mãos pequenas com dedos curtos e grossos, olhos amendoados “puxadinhos”, déficit mental que, de um modo geral, varia de leve a moderado, raramente severo. Grande parte das pessoas com síndrome, com frequência, apresenta problemas cardíacos associados e baixa resistência a processos infecciosos.

Outra característica apresentada por ampla maioria das crianças com a síndrome é a hipotonia muscular. Essa “pouca firmeza” da estrutura muscular exige estimulação desde o nascimento uma vez que dificulta ou retarda ações como engatinhar e caminhar.

A síndrome também afeta diretamente a fala através de um fenômeno que se conhece como “falsa hipoplasia” ou língua grande. Falsa porque não é a língua que é grande, mas a oral é que é menor nesses sujeitos, fazendo com que a língua se projete para fora da boca. Como consequência, a fala, que em geral é grossa e rouca, pode ficar comprometida por exigir movimentos rápidos e precisos.

Uma das maiores descobertas, no entanto, é que o cérebro de uma criança com síndrome de Down amadurece continuamente. Há melhoras progressivas principalmente quando estimulada, quando levada a pensar, expressar-se, descobrir soluções. Segundo Schwartzman:

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente. (1999:246).

Há bem pouco tempo e por serem consideradas sujeitos com índices de Q.I. (quociente de inteligência) abaixo de 50%, o diagnóstico era a condição de “educáveis” com a recomendação de frequentar centros ou escolas especializadas. Atualmente tem-se conseguido alcançar índices mais elevados de Q.I., segundo Werneck (1995), possivelmente, pela maior estimulação que essas crianças vêm recebendo desde o nascimento. Algumas dificuldades mostram-se persistentes como o raciocínio para tarefas abstratas, que demonstra ser muito mais lento do que os outros desenvolvimentos e, na maioria dos casos, estaciona ao que corresponderia à evolução dos 7 aos 8 anos de crianças normais. Normalmente, as crianças sindrômicas apresentam déficits de atenção e memória de curto prazo, podendo, com isso, dificultar atividades que exijam concentração e memória.

O processo educativo de crianças com síndrome de Down deve começar, na verdade, no nascimento, através de programas de estimulação precoce que lhes estimulem a desenvolver cada vez mais suas potencialidades, buscando assim, uma aproximação maior ao desenvolvimento de crianças sem a síndrome. É interessante referir que alguns estudos já demonstram a eficácia de programas de estimulação quando iniciados imediatamente ao nascimento, com as crianças apresentando desenvolvimento geral mais acelerado do que crianças não submetidas à estimulação.

É interessante referir aqui o chamado *Efeito Penélope* (López, 1995), segundo o qual o raciocínio de pessoas com a síndrome quando passa de uma etapa de desenvolvimento para outra, pode permanecer por mais tempo na situação de “pêndulo” entre elas, ficando dividido entre as estruturas de pensamento atual e anterior, o que pode tornar difícil o abandono de uma das etapas. Aplicando-se esse efeito às situações de aquisição da escrita, levando em consideração os níveis de conceitualização, diríamos que é quando a criança já alcançou um determinado nível de escrita e, de repente, é necessário que se ensine outra vez o que supúnhamos ter ela aprendido. Ou seja, a criança abandona um estágio superior no qual estava avançando (por exemplo nível alfabético) e regressa a um nível inferior (p.e. silábico-alfabético).

Embora seja senso comum, mesmo entre médicos e educadores, que crianças/pessoas com síndrome de Down não sabem lidar com abstração, temos observado que são capazes, sim, especialmente se o processo de ensino levar em consideração aspectos relevantes da realidade (como para qualquer criança!). O que se tem notado, também, é que apesar dos problemas de memória descritos na literatura, principalmente em relação à memória de curto-prazo; no que tange à memória de longo prazo, as crianças têm demonstrado bom desempenho e quando aprendem mesmo uma coisa, dificilmente esquecem.

O que se pode concluir é que se antigamente as pessoas com a síndrome eram consideradas incapazes, hoje essa atitude é inaceitável visto que a cada dia mais pessoas alcançam lugares de distinção, chegando inclusive aos bancos universitários e, em alguns casos, pós-graduando-se! É necessário que o professor esteja consciente das possibilidades de seu aluno com Down para que possa adequar seu fazer pedagógico a um ritmo mais lento. Se a criança for exposta a um bom planejamento pedagógico e com acompanhamento adequado, dificilmente não vencerá as etapas impostas pelo sistema educacional.

2. Aquisição da escrita segundo a teoria construtivista

Cada dia mais tem sido dada especial atenção ao processo de aquisição da língua escrita. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) deram um impulso aos estudos e trouxeram grandes contribuições para o entendimento do processo em si, dos mecanismos que as crianças lançam mão e também dos estágios comuns pelos quais as crianças passam.

Concebendo a aquisição da escrita como um processo intenso de trocas entre o sujeito aprendente e o objeto a ser aprendido, pode-se dizer que o sujeito vai construindo sua escrita através das interações estabelecidas com o mundo da escrita. A aprendizagem da escrita, diferentemente da fala, não é algo natural e espontâneo, mas algo que necessita de intervenção e que sofre influência da cultura e do meio social ao qual o sujeito está vinculado.

A fundamentação teórica sobre a qual está embasada a teoria proposta pelas autoras são os estudos de Jean Piaget, tendo o método clínico – próprio da pesquisa psicogenética – como o método de exploração. Segundo esse método, é possível ao pesquisador ter acesso ao modo como a criança está pensando o seu processo de aprendizagem. O grande diferencial da proposta de Piaget e dos métodos de alfabetização tradicionais é o papel atribuído ao sujeito. Nos métodos tradicionais, este é um ser passivo frente ao conhecimento esperando que alguém possa transmitir-lhe. Já o sujeito piagetiano é um ser ativo e que pensa sobre o objeto de conhecimento – no caso aqui a escrita.

Um aspecto interessante a ser referido é que segundo Ferreiro (2003) a criança, ao aprender a ler e escrever, não necessita ter desenvolvida habilidade de coordenação motora fina, o período preparatório da alfabetização - copiando e enchendo linhas, atividades que, segundo a autora, só tornam o processo mais difícil *sem que isso ajude em absoluto a entender o que é que a escrita representa e como o representa* (2003:40)

Uma das contribuições mais importantes das pesquisadoras é a de que a apropriação do código escrito se dá através da construção de estruturas cognitivas, isto é, pela construção do que as autoras chamam “níveis de conceitualização” que possuem regras e hipóteses próprias para seu funcionamento e que são comuns às crianças em fase de aprendizagem da escrita.

Segundo as autoras, para que a apropriação da escrita se dê é necessária a construção de respostas para duas perguntas básicas: o que a escrita representa? Qual o modo de representação da escrita?

Buscando respostas a essas perguntas, Ferreiro e Teberosky empreenderam pesquisas longitudinais com grande quantidade de crianças com o intuito de evidenciar quais hipóteses são formuladas nessa construção do código escrito. A partir dos dados foi possível estabelecer níveis de complexidade pelos quais os aprendizes passam: níveis 1 e 2 (pré-silábicos), nível 3 (silábico), nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético).

No nível 1 há tentativa de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto representado: “Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica e (...) a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (p. 193). Encontramos nesse nível as conhecidas garatujas. Nesse nível embora todas as escritas se assemelhem as interpretações são diferenciadas. É ainda aqui que aparecem as tentativas de correspondências figurativas entre escrita e o objeto referido, o que as autoras chamam de *realismo nominal lógico*. Ou seja, a criança busca representar na escrita algumas características do objeto para diferenciá-lo. Assim, a escrita é portadora das propriedades dos objetos uma vez que ainda não é a escrita de uma forma sonora.

No nível 2, entre as hipóteses formuladas uma recebe grande destaque: a hipótese de variedade e quantidade de caracteres: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (p. 202). Nesse nível, assim como no anterior, não há, ainda, o estabelecimento de correspondência entre fonema e grafema. O que há são duas exigências, por parte do aprendiz, a quantidade e a variedade de grafias. Normalmente a criança usa modelos de letras já conhecidas (as vogais aparecem em grande número, bem como as letras do seu nome), variando-as para cada nova escrita.

No nível 3, o silábico, a principal característica é a tentativa de atribuir “valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita (...) cada letra vale por uma sílaba” (p.209). Segundo as autoras, essa hipótese pode aparecer de duas formas: com grafias distantes das usadas na grafia das palavras, fenômeno conhecido como Falha no Valor sonoro Estável ou Convencional. E com grafias usadas na constituição da palavra, denominada de Valor Sonoro Estável ou Convencional. É nesse momento que a evolução do processo é mais perceptível, pois ocorre a superação da correspondência global entre a escrita e a expressão oral.

No nível 4, silábico-alfabético, há “a passagem da hipótese silábica para a alfabética (...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (p. 214).

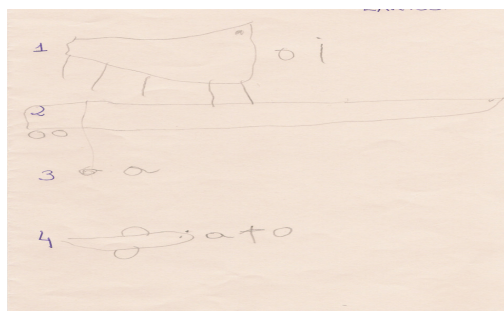
No nível 5, alfabético, a criança vai se aproximando cada vez mais da compreensão do sistema de escrita, estabelecendo, assim, a relação entre fonema-grafema. A partir desse nível, a criança terá de enfrentar as dificuldades próprias do sistema ortográfico do português.

4. A aquisição da escrita e a síndrome de Down – os dados

O processo de coleta de dados com a menina “L” que em 2006 cursa pela segunda vez a primeira série, foi realizado durante todo o ano. As testagens consistiam em aplicação dos testes sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1999), ou seja, o ditado de quatro palavras e uma frase de mesmo universo conceitual, sendo as palavras em ordem progressiva de quantidade de sílabas.

As produções que veremos a seguir foram os resultados da aplicação dos testes, em que é solicitado às crianças que escrevam as palavras e a frase ditada conforme pensam que se escreva. Durante a aplicação do teste, o pesquisador incentiva a criança a escrever problematizando a sua produção. Perguntas como “o que escreveste aqui?”, “podes ler para mim?”, tem o objetivo de evidenciar os processos cognitivos envolvidos no ato de leitura e escrita. A seguir, apresentaremos, através de algumas produções de “L”, os momentos pelos quais ela está passando na construção do sistema de escrita.

Figura 1



Na figura acima podemos observar que a menina não distingue desenho e escrita. Para ela são a mesma coisa. Esse comportamento é considerado normal uma vez que no período pré-silábico a criança já tem várias hipóteses sobre a escrita, porém falta-lhe afirmar que a escrita representa a linguagem oral. Esses dados, em especial as palavras 1 e 4 parecem indicar a hipótese do realismo nominal lógico, em que L utiliza algumas características do objeto para diferenciá-lo na escrita.

Figura 2

1.pe	Pé
2. Deo	Dedo
3.caõ	Cabelo
4.eo	Estômago
5. oiaõeoioioioioioioia	O cabelo é bonito
	12/09/2005

Observando-se a figura 2, pode-se perceber que há uma evolução. Se observarmos com atenção, veremos que há produções que são compatíveis a três níveis de conceitualização da escrita: o nível 3 – silábico – e nível 4 – silábico-alfabético. Vejamos, a produção 1 (pé) está de acordo com o nível 4 – o silábico-alfabético. Já as outras produções podem ser enquadradas no nível 3 – silábico, uma vez que há a tentativa de correspondência entre uma letra representando uma sílaba. Além do mais há o acerto das letras iniciais de cada palavra representando uma evolução significativa, respeitando, em grande parte, o Valor Sonoro Estável.

Quanto à frase (5) é interessante observar que há o uso de apenas vogais colocadas aleatoriamente, nível 2 – porém utilizando um recurso a mais: acentuação. Isso reforça a consciência do processo de representação da escrita em que utilizamos sinais de acentuação. A seguir, tem-se uma seqüência de vogais e, entre elas, a consoante L. ao ser questionada sobre o que escreveu, “L” diz: “um monte de coisa, cabelo, bolo...”. E ao ser indagada sobre onde estaria escrito cabelo e bolo, ela apontou

para as consoantes e, ao mesmo tempo disse que fez um “monte de coisa errada”. Ao ser novamente questionada, não conseguiu dizer o que havia feito de “errado”.

Figura 3

1.uva	Uva
2. mantamta	Maçã
3.Banana	Banana
4.apate	abacate
5. eu ota t De uva	Eu gosto de uva
	07/11/2005

Os dados da figura mostram que palavra monossílaba parece não mais representar dificuldade. Nota-se que houve dificuldade na escrita de maçã, bastante confusa. Já no terceiro item apesar do erro inicial, “L” foi capaz de refletir sobre o que havia escrito e retomar o solicitado.

Diante da quarta palavra ditada, abacate, “esqueceu-se” de representar uma sílaba. Na frase, a dificuldade residiu especificamente na palavra gosto. Pode-se perceber, em relação ao teste anterior, que houve avanços significativos em sua escrita, indicando um processo contínuo de reflexão sobre a representação.

Figura 4

1.Rã	Rã
2. sãpo	Sapo
3.JaçarE	Jacaré
4.EleFate	Elefante
5. O sapo É VEDE	O sapo é verde
	02/12/2005

Pela Figura 4 nota-se que “L” deu um grande passo. Encontra-se agora no nível alfabético, percebendo que para cada som há uma letra correspondente. Interessante ressaltar que no momento do teste, a menina verbalizou as palavras ditadas, repetiu-as silabando, identificou a letra inicial e somente depois escrevia. Seus próximos desafios serão todos no campo da adequação de sua escrita à forma convencional de escrita ortográfica.

Figura 5

1.rã	Pé
2. SaPo	Dedo
3.Jaçaré	Cabelo
4.EleFante	Estômago
5. O saPo é verqE!	O cabelo é bonito
	19/05/2006

Os dados da figura 5 revelam a chegada ao estágio ortográfico de aquisição da escrita. Chama a atenção o uso do ponto de exclamação na frase.

Como se pode notar, os dados trazidos aqui apontam que “L” apresenta um desenvolvimento da aquisição da escrita se não igual, pelas dificuldades enfrentadas, semelhante ao de crianças ditas “normais”, conforme corroboram os dados de Rosa (2006) em pesquisa sobre os passos psicogenéticos de aquisição da escrita por crianças em fase de alfabetização.

5. Conclusões preliminares

Apesar do atraso no desenvolvimento apresentado pela informante com síndrome de Down, foi possível constatar que seu processo de aquisição da escrita apresenta os mesmos estágios de desenvolvimento estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1999).

É importante ressaltar que embora esteja cursando pela segunda vez a primeira série, “L” parece ter tido evoluções significativas a partir da nossa interferência. Com atividades a partir do reconhecimento de letras (alfabetário), reconhecimento de sílabas (silabário), montagem de palavras, exercícios que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica e questionamentos a respeito de suas hipóteses registradas, a menina mostrou que a aquisição é possível e se inscreve nos graus indicados pelas autoras em sua obra.

Observou-se que a escrita de L passou pelas mesmas hipóteses que as crianças normais e que, mesmo com déficit cognitivo é uma criança capaz de formular e rever hipóteses. Note-se, também, que sua evolução do estágio inicial – período pré-silábico – até o estágio ortográfico não ficou muito aquém de outras crianças (de julho de 2005 a maio de 2006).

Espera-se que estudos dessa ordem , e mais crianças estão sendo acompanhadas, possam contribuir para o entendimento, por parte do educador, de que crianças com síndrome de Down, no seu processo de aprendizagem sofrem influências sociais, culturais e genéticas , como qualquer outra criança, o que não as impedem de ter sucesso no processo de alfabetização. O professor precisa estar consciente das dificuldades e preocupar-se mais em ajudar as crianças a vencerem etapas do que apenas identificar o que não conseguem fazer. Os limites quem coloca somos nós.

RESUMO: Neste trabalho investigamos o processo de aquisição da escrita por uma menina com síndrome de Down. A análise dos dados está embasada nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro & Teberosky (1999). O trabalho permite que possamos considerar que crianças Downs também formulam hipóteses acerca da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Down; aquisição; psicogênese; escrita

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 2003, 11ª ed.
- LÓPEZ, José F. G. *Nuevas Perspectivas em la Educación e Integración de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós, 1995.
- ROSA, Cristina M. *Aquisição da escrita: passos psicogenéticos de crianças em alfabetização* Texto apresentado à ANPESUL, março, 2006.
- SCHWARTZMAN, José S. e Col. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 2003.
- WERNECK, Claudia. *Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down*. 2ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.