

**SALETE ROCIO COUSSEAU**

**A AQUISIÇÃO DA ESCRITA POR  
PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Linguística, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Reny Maria Gregolin  
Guindaste

**CURITIBA  
2001**

For-22



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de dissertação da Mestranda SALETE ROCIO COUSSEAU, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Reny Maria Gregolin Guindaste, Iara Bemquerer Costa, Maria José Gnatta Dalcuche Foltran argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

**“A AQUISIÇÃO DA ESCRITA POR PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN.”**

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
Reny Maria Gregolin Guindaste		A
Iara Bemquerer Costa		A
Maria José G. Dalcuche Foltran		A

Curitiba, 13 de março de 2001.

Prof. José Borges Neto  
Coordenador



**Para Airton e Thomaz**

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste, pela orientação precisa, por sua amizade e seu apoio na elaboração de todo este trabalho.

Às Professoras Iara Benquerer Costa e Maria José Foltran, pela leitura cuidadosa e sugestões que me auxiliaram na versão final desta dissertação.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Linguística, pela formação recebida.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelo incentivo em todas as dificuldades.

Aos profissionais da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais, da Escola Profissionalizante de Ensino Especial Menino Jesus e da Escola Estadual Aline Picheth, por terem colaborado na coleta de dados.

À senhora R.O., mãe de B.O., que permitiu a realização de coleta de dados em sua casa.

À B.O., J.L., e C.E., crianças mais que especiais.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>1. SÍNDROME DE DOWN</b> .....	04
1.1 Considerações médicas e neurológicas .....	04
1.2 Causas genéticas da Síndrome de Down .....	10
1.3 Aspectos do desenvolvimento na Síndrome de Down .....	15
<b>2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b> .....	30
2.1 As teorias de Vygotsky e Luria .....	30
2.2 A aquisição da escrita nas pesquisas lingüísticas .....	39
<b>3. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	47
3.1 Sobre o projeto de pesquisa .....	47
3.2 Análise dos casos: breves considerações.....	52
3.3.1 Considerações Metodológicas.....	53
3.4. O caso B.O. ....	54
3.4.1 A análise dos textos de B.O. ....	56
3.5 O caso J.L. ....	74
3.5.1 O processo de aquisição de escrita de J.L. ....	77

3.6. O caso C.E. ....	90
3.6.1 C.E. e o reflexo da concepção tradicional de aquisição da escrita .....	91
<b>CONCLUSÃO</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar dados da fase inicial de aquisição da escrita de sujeitos portadores da Síndrome de Down, com o intuito de estabelecer características de ordem lingüística presentes na escrita desses sujeitos.

Interessei-me pelos fatos lingüísticos relacionados à aquisição da escrita dos portadores da Síndrome de Down, ao tomar conhecimento de um projeto de pesquisa desenvolvido desde 1997 pela Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste, do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Paraná, em parceria com a Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.<sup>1</sup>

Os dados de escrita destes sujeitos me chamaram a atenção logo no primeiro contato. Aliada a esta surpresa inicial, me veio a intuição de que aqueles “rabiscos” e textos aparentemente desestruturados muito podiam nos revelar sobre o processo de aquisição da escrita e a linguagem dos portadores da SD. A partir da leitura de VYGOTSKY (1984), LURIA (1988), DE LEMOS (1998), MAYRINK-SABINSON (1993 – 1998) e ABAURRE (1998), entre outros, pude constatar que mais do que um emaranhado de elementos sem sentido, as produções dos downs nos mostravam vários aspectos relevantes sobre a escrita.

---

<sup>1</sup> Trata-se do projeto de pesquisa registrado no Banpesk, sob o título: “Crianças de escola especial: análise lingüística”.

Vale ressaltar, contudo, que há poucos trabalhos cujo tema central seja a aquisição da escrita destes sujeitos. A maioria dos trabalhos voltados para esta síndrome mostram pouco interesse em abordar este tema e, além disso, os poucos textos e artigos que o fazem têm embasamento teórico e implicações práticas baseadas numa visão estruturalista de linguagem, como por exemplo MILLS (1993), RAMALHO (1997) e COSTA (1997). Sob esta perspectiva teórica, os trabalhos acima tendem a enfatizar a falta de capacidade e as inabilidades dos downs, deixando em segundo plano as suas reais possibilidades de alfabetização, camuflando o verdadeiro potencial para a aquisição da escrita destes alunos.

Nesta dissertação, assumo uma perspectiva teórica baseada na concepção sócio-interacionista, na qual a linguagem é encarada como um produto social e a aquisição da escrita como um processo que ocorre de maneira diferente de indivíduo para indivíduo. Ainda sob esta perspectiva, este trabalho pretende demonstrar que o “erro” não é demonstração de incapacidade lingüística da criança, mas um indício do caminho percorrido por ela em busca do domínio do código escrito.

Com o intuito de esclarecer questões em torno deste tema, esta dissertação se estrutura do seguinte modo. Primeiro faço considerações a respeito da Síndrome de Down sob o ponto de vista médico e neurológico. Em seguida, exploro a forma como é tratada a aquisição da escrita destes sujeitos, através da análise de trabalhos clássicos como LEFRÈVRE (1984) que afirma ser o processo de alfabetização na Síndrome de Down longo e inconstante e autores mais recentes, como COSTA SCHWARTZMAN (1999) que, baseada em DE LEMOS (1991), afirma que a aquisição da escrita tanto em sujeitos normais, quanto em deficientes mentais ocorre a partir da interação com o outro.

Em seguida, teço considerações a respeito da perspectiva teórica sobre aquisição da escrita encontrada em VYGOTSKY (1984), LURIA (1988), ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON (1997), entre outros.

Logo após, serão analisados os dados de escrita de três sujeitos portadores da Síndrome de Down: uma menina de 19 anos e dois meninos, um também com 19 anos e outro com 11 anos.

Caminhando na contramão do que verifiquei estar sendo feito pelas escolas, estas análises se propõe a investigar o processo de aquisição da escrita, não apenas listando “erros” e contabilizando déficits, mas levando em consideração todo o processo: buscas, hipóteses e tentativas que indicam o caminho percorrido pelo alfabetizando. Para tanto, me basearei em estudos que considero bastante representativos no tocante à aquisição da escrita, e que, embora voltados para a alfabetização de sujeitos considerados normais, podem nos esclarecer também os aspectos da escrita dos portadores da Síndrome de Down, entre eles os já citados acima.

Finalmente, este trabalho pretende fornecer subsídios que sirvam de auxílio para o esclarecimento de que o processo de aquisição da escrita dos portadores da Síndrome de Down, apesar de tardio, pode ocorrer; e se não ocorre com mais frequência é devido à estrutura do sistema escolar que nem sempre está apto a compreender as idas e vindas, o ritmo e as características próprias que estas crianças e adolescentes têm quando fazem uso da língua escrita.

## CAPÍTULO 1

### SÍNDROME DE DOWN

#### 1.1. CONSIDERAÇÕES MÉDICAS E NEUROLÓGICAS:

Antropólogos e cientistas afirmam que a Síndrome de Down está presente na humanidade há séculos. Apesar disto, começou a ser foco de trabalhos científicos somente a partir do século XIX.

Conforme PUESCHEL (1999), a Síndrome de Down, SD daqui por diante, não despertava interesse de médicos e pesquisadores, até o início do século XX, devido à precariedade e às dificuldades próprias da medicina daquela época. Aliado a isto, havia o fato da mortalidade materna ser bastante elevada até o século passado: apenas metade das mulheres chegavam aos trinta e cinco anos, idade em que a probabilidade de se gerar um filho com SD é maior. Um terceiro motivo para a falta de interesse em estudar esta deficiência, estaria ligado à constatação de que as crianças que nasciam portadoras de SD, até o século XIX, dificilmente sobreviviam à primeira infância.

Em SCHUARTZMAN (1999, p. 3-8) podemos verificar como os portadores da SD foram vistos e tratados, conforme a época e a sociedade em que viviam. Os Olmecas<sup>1</sup>, por exemplo, os consideravam deuses, cuja origem seria o cruzamento de uma mulher com o jaguar, animal sagrado para eles.

Para os espartanos, qualquer tipo de deficiência não era tolerada e assim que fosse diagnosticada, as crianças acometidas por anormalidades eram abandonadas em lugares ermos. Para os gregos de Atenas, os deficientes eram “indivíduos privados” e, portanto, não tinham direito algum dentro da sociedade. Estes indivíduos eram chamados de *idiotas*, termo que até hoje, pejorativamente, designa pessoas com algum déficit cognitivo.

Na Idade Média, a pena por gerar um filho deficiente era duríssima: tanto o filho deficiente quanto a mãe eram queimados vivos, como punição à suposta união da mãe com o demônio.

Somente séculos após a Inquisição, DOWN (1866), médico inglês, denominou a Síndrome de Down como uma patologia genética causada por uma anomalia do cromossomo 21. Em seu artigo “*Observations on an Ethnic Classification of Idiots*” este autor afirma que aproximadamente dez por cento dos deficientes mentais teriam características físicas bastante semelhantes às pessoas oriundas da região da Mongólia; por esta razão, durante muito tempo esta síndrome ficou conhecida como *mongolismo*. DOWN (1866) descreve os portadores desta síndrome como pessoas de rosto arredondado e achatado; olhos oblíquos, com uma fissura palpebral nos cantos internos. DOWN

---

<sup>1</sup> Conforme PILETTI, N. & ARRUDA, J. (1997), os olmecas foram um povo que habitou a América Central por volta do ano de 1500 a.C.

verificou ainda que os lábios eram largos, a língua longa (macroglossia), o nariz pequeno e a pele amarelada e destituída de elasticidade.

Deve-se, portanto, a DOWN (1866) a primeira e mais precisa descrição feita até então das características destes indivíduos, o que proporcionou a diferenciação entre eles e outros tipos de deficientes mentais, já que até o final do século XIX todos os deficientes eram considerados iguais e se submetiam aos mesmos tipos de tratamentos.

Ainda conforme DOWN (1866) as crianças portadoras desta síndrome pareceriam-se mais entre si do que com os próprios pais. No entanto, atualmente, esta afirmação vem sendo contestada. GUNN (1995) discorda, afirmando que apesar das características próprias da Trissomia do 21, os downs conservam traços físicos de seus familiares. Como poderemos notar na descrição dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, as características físicas peculiares desta síndrome não estão presentes em todos os seus portadores. Alguns podem apresentar muitas delas, outros apenas algumas. Assim, embora possamos reconhecer facilmente uma criança down pelo seu aspecto físico, cada uma preserva, paralelamente às características da síndrome, traços físicos herdados de sua família.

Ainda conforme DOWN (1866), pessoas que já tiveram tuberculose gerariam crianças com SD. Apesar de ainda não haver, um diagnóstico preciso sobre a causa da trissomia do cromossomo 21, pode-se afirmar, contudo, que nenhuma doença que tenha acometido os pais antes ou durante a gravidez, bem como o uso de qualquer medicamento ou droga, tenha relação com a ocorrência da Síndrome de Down. Além disso,

SCHUARTZMAN (1999) afirma que não há relação direta entre condição social, raça ou nacionalidade dos sujeitos afetados.

Atualmente, encontramos em PUESCHEL (1999) a mais precisa descrição das características físicas dos portadores da SD. Conforme este pesquisador, a cabeça do portador da SD é menor do que o normal, geralmente com braquicefalia<sup>2</sup>. Muitos possuem uma fontanela (moleira) adicional e alguns tem alopecia (falhas de cabelo) parcial ou total. Os olhos têm, na maioria dos casos, formato normal. A aparência mongol se deve às pálpebras estreitas e oblíquas e às dobras palpebrais. A boca é pequena e quando há macroglossia<sup>3</sup>, desenvolvimento excessivo da língua, esta pode projetar-se continuamente para fora e, à medida em que a idade avança, adquire estrias. As mandíbulas são menores que o normal, o que causa atraso na dentição e o apinhamento dos dentes permanentes.

Alguns downs possuem pulmões hipoplásticos, ou seja, pulmões subdesenvolvidos que podem levar à pneumonia se não tiverem acompanhamento médico adequado. As mãos e os pés geralmente são pequenos e grossos. Aproximadamente 50% dos portadores da SD possuem uma dobra única que atravessa as palmas das mãos, a chamada prega palmar única. Pode ocorrer, também, clinodactilia do quinto dedo das mãos, ou seja, a ponta do dedo mínimo é levemente inclinada para dentro. Além disso, as impressões digitais dos downs são diferentes das impressões digitais das pessoas que não são afetadas pela trissomia do 21. Os dedos dos pés dos portadores de SD são geralmente mais

---

<sup>2</sup> Braquecefalia é o achatamento da parte posterior da cabeça.

<sup>3</sup> Para amenizar este problema, bem como dificuldades articulatórias, em países como Israel, Alemanha, Canadá e Austrália alguns portadores da SD estão sendo submetidos a uma glossectomia: cirurgia plástica que retira um pedaço da língua. No entanto, conforme PUESCHEL, in WERNECK (1993) este procedimento não tem obtido bons resultados.

curtos, e há um espaço maior que o normal entre o primeiro e o segundo dedo, acompanhado de um dobra na sola do pé.<sup>4</sup> Como DOWN (1866), PUESCHEL (1999) também verificou que a pele dos downs é bastante ressecada e áspera.

Dentre as anomalias congênitas que afetam os downs, a mais freqüente e mais grave está relacionada aos problemas cardíacos. Aproximadamente 40% das crianças com SD nascem com alguma doença cardíaca que, conforme a gravidade, pode ser tratada com medicamentos ou exigir intervenção cirúrgica na infância ou na adolescência. Além disso, crianças downs apresentam infecções respiratórias e de ouvido mais freqüentemente do que as demais. Outra anomalia congênita que pode ocorrer em portadores da SD são as desordens convulsivas. Por volta de 8% destes sujeitos sofrem de convulsões freqüentes, porcentagem esta que tende a aumentar na vida adulta.

Em relação à probabilidade de ocorrência da SD, não encontramos unanimidade entre os pesquisadores. Conforme GONZALEZ (1981) a incidência é de um para seiscentos nascimentos. Mais recentemente SCHWARTZMAN (1999) afirma que há um caso em cada setecentos/novecentos nascimentos. Todos concordam, no entanto, que mulheres com mais de trinta e cinco anos têm a probabilidade de gerar crianças com Síndrome de Down sensivelmente aumentada, chegando a um caso em cada trezentos e cinquenta nascidos vivos. Em mulheres com mais de quarenta anos, estima-se que este número aumente ainda mais: de cada cem nascidos vivos, um será portador da SD.

---

<sup>4</sup> Nos mesmos países citados na nota 3, vários portadores da SD estão sendo submetidos à cirurgias plásticas para atenuar as características físicas da síndrome, mas a validade deste tipo de intervenção ainda é bastante discutida. (PUESCHEL, 1999).

Podemos observar na tabela a seguir, números que nos mostram que o fator idade da mãe é importante na incidência da Síndrome de Down:

**TABELA I**

**Relação entre Síndrome de Down e idade materna em nascidos vivo (por trissonomia simples)**

<b>IDADE DA MÃE (ANOS)</b>	<b>INCIDÊNCIA</b>
15-19	1:2.400
20-24	1:1.500
25-29	1:1.200
30-34	1:900
35-39	1:300
40-44	1:100
45-49	1:40

Fonte: WERNECK (1993, p.76)

WERNECK (1993) afirma que mulheres acima de 35 anos têm uma probabilidade maior de gerar filhos com SD porque ao nascer a mulher já traz consigo todos os óvulos que irão aos poucos amadurecendo e, conforme o caso, sendo fecundados. Ou seja, “o

*óvulo , célula reprodutora feminina, tem a idade exata da mulher”* (WERNECK, 1993, p. 76) e quanto mais velho o óvulo mais provável a ocorrência de mal formações durante a fecundação.

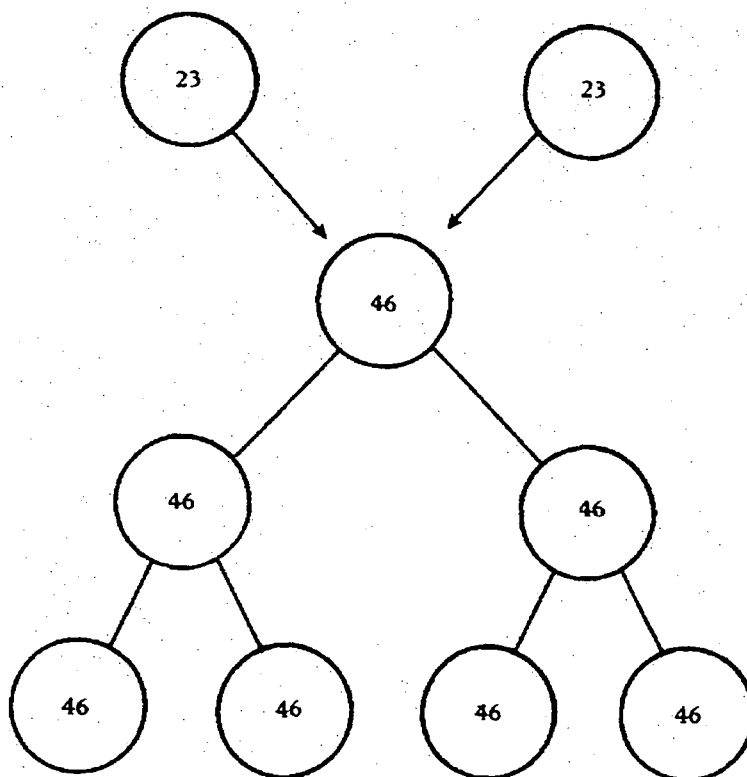
## **1.2.CAUSAS GENÉTICAS DA SÍNDROME DE DOWN**

Apesar das características físicas dos portadores da Síndrome de Down terem sido descritas no século passado, a causa genética desta anomalia foi identificada há pouco tempo. Segundo SCHWARTZMAN (1999, p. 15), LEJEUNE, geneticista francês, foi o primeiro a observar a presença de um cromossomo extra no par 21, em 1958.

Este geneticista, através de estudo cromossômico comparativo entre portadores e não portadores da SD, constatou a presença de quarenta e sete cromossomos em cada célula, e não quarenta e seis como ocorre em geral na espécie humana. Também observou que este cromossomo extra estava localizado no par 21, que possuía três cromossomos e não dois como nos demais indivíduos, ou seja, foi ele quem descobriu que a Síndrome de Down, também chamada de Trissonomia 21, é uma alteração genética que ocorre no cromossomo 21.

Na grande maioria dos casos, no momento da concepção os gametas masculino e feminino se unem apropriadamente e dão origem a uma célula com 46 cromossomos. Esta célula se dividirá através de meioses, dando origem há outras células com 46 cromossomos cada. Este processo é representado na figura I, a seguir:

Figura I



Fonte: PUESCHEL (1999, p.57)

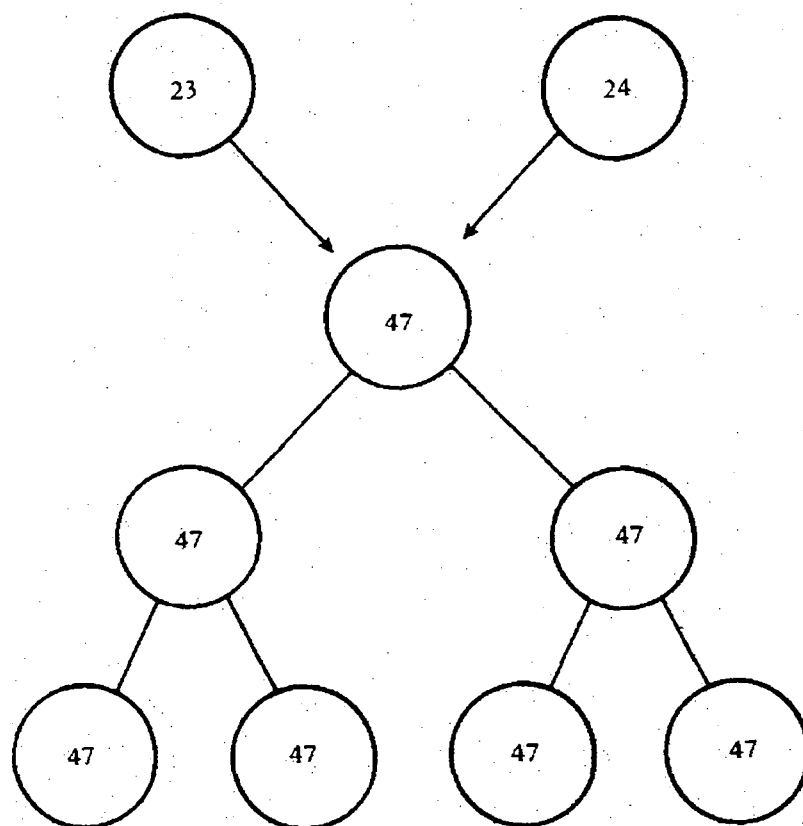
No entanto, se um dos gametas<sup>5</sup> possuir um cromossomo extra, a união dos dois dará origem a uma nova célula com 47 cromossomos. Como ocorre com células cromossomicamente normais, também estas irão dividir-se através de meioses. Desta forma, todas as células do indivíduo fruto desta fecundação terão 47 cromossomos.

---

<sup>5</sup> No início deste século se acreditava que apenas os óvulos pudessem ter um cromossomo adicional. Mais recentemente, pesquisas citogenéticas comprovam que tanto óvulo quanto espermatozóide podem ter este cromossomo adicional.

Aproximadamente 95% dos casos de SD ocorrem desta forma, a chamada *Trissonomia 21 Simplex*, que está representada na figura II, a seguir:

Figura II



Fonte: PUESCHEL (1999, p. 58)

A segunda anomalia cromossômica que dá origem à SD é a *translocação*. Neste caso, o cromossomo 21 adicional está ligado a outro par cromossômico, geralmente ao par 14, ou seja, a translocação ocorre quando o cromossomo adicional do par 21 sofre uma quebra e se une a um outro cromossomo. Este tipo de acidente genético é a causa de

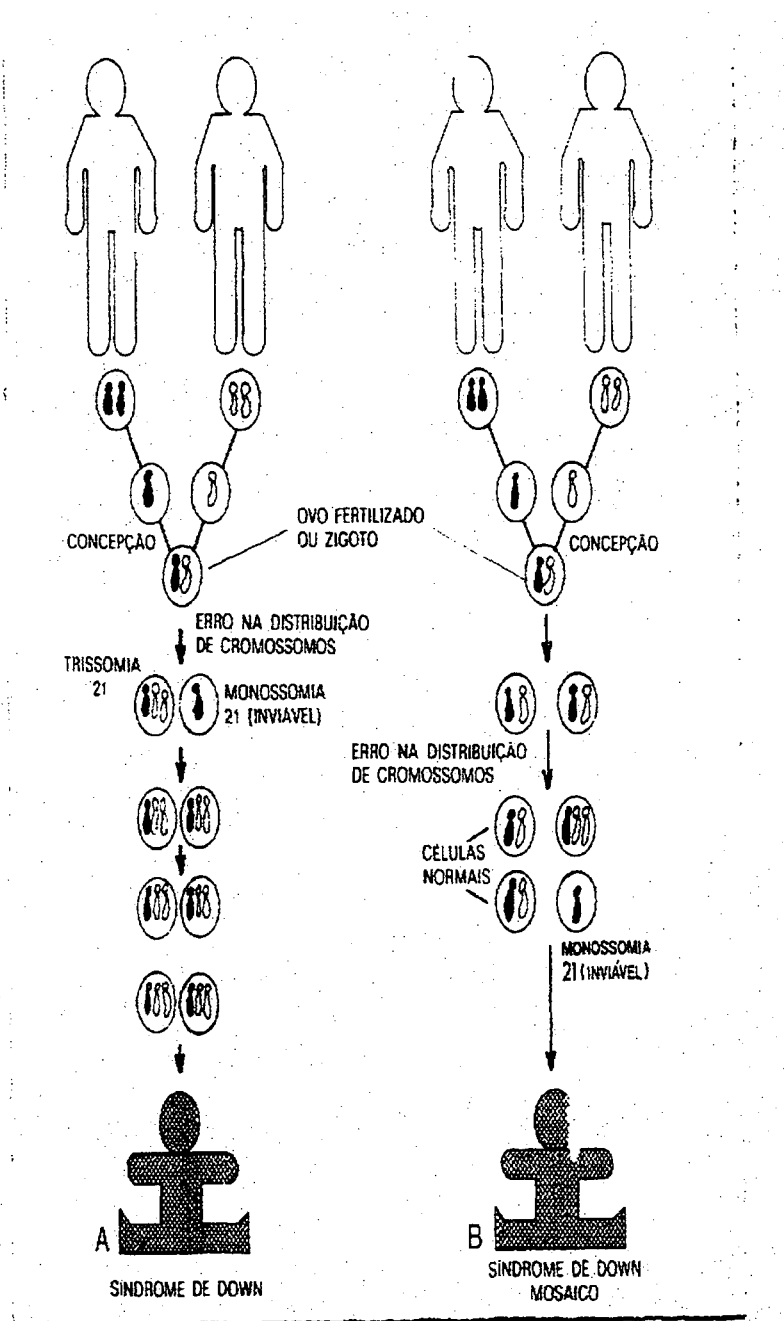
aproximadamente 4% dos casos de SD e só ocorre se um dos pais for portador de translocação. O indivíduo portador de translocação não possui nenhuma deficiência física ou mental, apesar de ter apenas 45 cromossomos em suas células. Esta condição oferece um risco alto deste indivíduo ter filhos com SD. Sempre que o cariótipo de uma criança portadora de SD aponte para este tipo de anomalia, seus pais devem fazer aconselhamento genético, porque há possibilidade de gerarem outra criança com a mesma síndrome.<sup>6</sup>

Além da Trissonomia Simples e da Translocação, um terceiro tipo de anomalia cromossômica que dá origem à SD ocorre quando o cromossomo 21 tem problemas de divisão celular tardia, ou seja, há um erro de divisão celular na segunda meiose. Este tipo de acidente genético dá origem à *Síndrome de Down Mosaico*. Os portadores do mosaïcismo, cerca de 1% dos casos de SD, apresentam grau menos severo de deficiência mental e, portanto, o grau de comprometimento físico e cognitivo é menor que nos outros dois casos, já que há a presença de células citogeneticamente normais apesar da trissonomia. A figura III, a seguir, nos mostra como ocorre o erro na distribuição cromossômica que dá origem ao mosaïcismo.

---

<sup>6</sup> Em Curitiba, a Associação Reviver Down registra apenas um caso de irmãos com SD: um menina, hoje com 21 anos e um rapaz com 19 anos.

Figura III



Fonte: LEFRÈVRE (1981, p.26)

Conforme CANNING e PUESCHEL (1999), o desenvolvimento mental e intelectual de portadores da SD pode variar desde o retardo mental severo até a inteligência próxima ao normal<sup>7</sup>. A perda gradual da habilidade mental, diagnóstico amplamente difundido até pouco tempo, é totalmente refutada por estes autores, que afirmam não ter observado este tipo de declínio em um grupo de adultos portadores da SD que vem sendo acompanhado por eles desde a infância. MILLS (1999) afirma que, devido à falta de organização neurológica, há sempre uma defasagem entre a idade mental e a idade cronológica dos downs. Já para PUESCHEL (1999), a capacidade de aprendizagem está relacionada ao tipo de Síndrome de Down que afeta o sujeito. Conforme este pesquisador, os portadores da SD Mosaico teriam mais habilidades intelectuais que os afetados pela Trissomia Simples ou pela Translocação. No entanto, não há nenhuma afirmação conclusiva por parte de médicos e geneticistas a respeito da relação existente entre os graus de severidade da SD e o desenvolvimento cognitivo de seus portadores.

### **1.3. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO NA SÍNDROME DE DOWN**

SCHWARTZMAN (1999) afirma que o desenvolvimento motor do down é sempre mais lento do que nas crianças em geral devido à hipotonia muscular presente em praticamente todos os portadores desta síndrome. Quanto ao desenvolvimento social e emocional, conforme este autor, estes são bastante semelhantes aos de qualquer outra criança. Geralmente, os downs são sociáveis e emocionalmente bem estruturados.

---

<sup>7</sup> Não é objetivo desse trabalho relacionar a capacidade de aquisição da escrita ao grau de severidade da deficiência mental dos diferentes tipos de SD. No entanto, me parece importante que futuros trabalhos abordem esta questão.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, SCHWARTZMAN (1999) postula que o portador de trissomia 21 tem a aprendizagem comprometida e que mesmo as habilidades já adquiridas podem mostrar-se instáveis.

Este mesmo autor, cita pesquisa feita por BUCKLEY e SACKS (1987) com noventa adolescentes portadores da Síndrome de Down, cuja idade variava entre onze e dezessete anos. Este estudo concluiu que poucos destes adolescentes estavam aptos a ler, escrever, realizar operações matemáticas ou entender o sistema monetário. No entanto, SCHWARTZMAN (1999) chama a atenção para o fato deste estudo ter sido realizado na década de 80 e, portanto, com sujeitos nascidos entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, época em que não havia nenhum programa de estimulação específico para crianças como esta síndrome. Atualmente, conforme ele, programas de intervenção precoce podem estar mudando este quadro de analfabetismo entre crianças e adolescentes downs.<sup>8</sup>

ZAUSMER (1999) afirma que uma criança considerada normal primeiramente adquire as habilidades motoras grossas (sentar, andar, agarrar) para depois ter maturação suficiente para desenvolver as habilidades motoras finas que, conforme esta pesquisadora são mais complexas. Em se tratando de crianças com SD, no entanto, ela considera que esta seqüência nem sempre se aplica, já que muitas destas crianças possuem hipotonia muscular e problemas físicos que as impossibilitam de executar atividades que envolvam o domínio da motricidade grossa.

Esta dissertação, porém, coloca que se assumirmos uma concepção de linguagem tal como supõe o interacionismo e uma concepção não-behaviorista de cérebro, então as características motoras dos downs não impediriam sua alfabetização, já que a aquisição da escrita envolve questões conceituais e não apenas motoras, como afirmam vários autores

---

<sup>8</sup> O autor não especifica, no entanto, no que consistem estes programas de intervenção precoce.

que tratam sobre o potencial cognitivo dos downs, tais como MILLS (1993), RAMALHO (1997) e COSTA (1997), cujos trabalhos serão analisados ainda neste capítulo.

Pude constatar, também, durante a elaboração deste trabalho, que a preocupação central dos pesquisadores que tratam sobre a SD é a de enumerar as características físicas desta síndrome. A questão da linguagem, quando citada, aparece de modo bastante generalizado e superficial. CHAPMAN (1997), por exemplo, nos apresenta uma série de trabalhos que nos últimos vinte e cinco anos se propuseram a analisar a linguagem de sujeitos com Síndrome de Down. No entanto, este autor mostra-se preocupado em enumerar comparações, atrasos e déficits, através da aplicação de testes psicológicos, como WISC<sup>9</sup> e ABC. As afirmações de CHAPMAN (1997) não chegam a ser conclusivas em relação à maneira como ocorre o desenvolvimento da linguagem nos downs: são genéricas e não especificam com clareza se há e quais seriam as características da linguagem desses sujeitos.

No que diz respeito à aquisição da escrita, os downs têm sido considerados deficientes mentais treináveis e não educáveis. A classificação dos deficientes mentais como treináveis, educáveis e dependentes é antiga e foi criada a partir de testes para medir o QI. Em GONÇALVES (1972) encontramos um dos quadros mais aceitos, até hoje, sobre a classificação mental de deficientes, como nos mostra a tabela abaixo:

---

<sup>9</sup> WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children, teste psicológico que visa avaliação da inteligência de crianças de 6 anos a 16 anos e 11 meses. (WECHSLER, 1964). Na Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais, os portadores da SD não são submetidos ao WISC, nem ao ABC.

**TABELA II****MODERNA CLASSIFICAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS**

- a) recuperáveis (educáveis): passíveis de uma educação social;
- b) treináveis: cuja aprendizagem é fruto de um treinamento permanente; só aprendem pela mecanização constante;
- c) dependentes: eternos dependentes dos adultos, dos quais não se libertam de forma alguma.

Fonte: GONÇALVES (1972, P. 81)

Além de GONÇALVES (1972), SICA (1991) também afirma que o deficiente mental treinável “ *não se beneficia das atividades de classes especiais para educáveis, sendo improvável que possa adquirir suficiente aprendizagem na área da leitura, escrita e cálculo, apenas algumas palavras e números*”. No entanto, MILLS (1993) afirma que a maior parte dos downs são portadores de deficiência mental leve, ou seja, são *educáveis* e, portanto, aptos a receber educação formal.

Sobre a aquisição da escrita dos portadores da SD, LEFÈVRE (1981) afirma que o processo é longo e inconstante. Influenciada pelos estudos piagetianos, coloca que, como as crianças normais, os downs passam por etapas de desenvolvimento, mas que não chegam ao nível denominado por Piaget como “pensamento operatório”, o que dificultaria o domínio da escrita.

Devemos lembrar, porém, que estas etapas foram descritas por PIAGET (1971) através da observação de crianças não portadoras da SD, e os portadores da síndrome em estudo quando comparados à crianças “normais”, estarão sempre “atrasados” em relação ao desenvolvimento considerado padrão.

MILLS (1993) também afirma que o portador da SD passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que uma criança normal, mas seu ritmo de aprendizagem é mais lento. Apesar disto, conforme esta autora, mesmo os downs que apresentam QI baixo podem desenvolver algumas habilidades.

Ainda conforme MILLS, os downs possuem uma inteligência mal estruturada que pode ser desenvolvida através de uma pedagogia que privilegie tanto o trabalho com o concreto, quanto com o raciocínio abstrato. No entanto, afirma que os deficientes mentais, de maneira geral, não são capazes de realizar operações que envolvam o pensamento formal, mas apenas aquelas que envolvam lógica de nível concreto.

Para MILLS a memória é outra habilidade que pode ser plenamente desenvolvida nos downs, que dificilmente esquecem o que aprendem, e compreendem, realmente. Além da memória, conforme esta autora, apesar da função mental ser diminuída na SD, a maioria dos afetados tem habilidade suficiente para abstrair conceitos perceptivos, como forma, cor, tamanho e posição.

Conforme MILLS, o que dificultaria a aquisição da escrita destes sujeitos seria o atraso no desenvolvimento do processo de generalização, aliado à dispersão característica dos downs. Ainda segundo esta autora, os downs teriam falhas na memória visual que comprometeriam a abstração, e fariam com que eles não conseguissem diferenciar as partes de um todo.

Para MILLS (1993, p. 164) *“o processo de alfabetização é apenas o resultado de um amadurecimento que se dá de dentro para fora. Ou seja, uma criança só consegue*

*aprender a ler e a escrever quando ultrapassa etapas importantes do seu amadurecimento psíquico, físico e motor*". Esta autora afirma, também, que é necessário avaliar a defasagem entre o nível em que o portador da SD se encontra, através da comparação do desenvolvimento de crianças normais, dentro da mesma faixa etária. A partir dessa avaliação, os downs são expostos a uma série de atividades que os levariam a superar seu déficit.

Em relação à alfabetização propriamente dita, MILLS (1993) sugere que os downs sejam submetidos à atividades de prontidão para a escrita. Conforme esta autora, estas atividades propiciariam à criança portadora da SD a integração dos processos neurológicos, o desenvolvimento da linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e da lateralidade. O desenvolvimento destas habilidades culminaria na alfabetização. Ainda conforme MILLS (1993), qualquer método de alfabetização usado em crianças normais pode alfabetizar também os downs. Além disso, afirma que só ocorrerão problemas de escrita se a criança down não tiver passado por atividades de prontidão eficientes, que não tenham desenvolvido funções mentais como atenção, associação e seriação, conceitos estes que seriam fundamentalmente adquiridos antes da alfabetização.

Mais recentemente, esta mesma autora, MILLS (1999), afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir de interesses do aluno e do contato com diversos tipos de materiais escritos. Paradoxalmente, afirma também que é necessário submeter a criança down à exercícios de discriminação visual, tátil, auditiva e pré-gráficas, para depois propor atividades de escrita propriamente dita. Além disso, para facilitar a alfabetização, esta pedagoga recomenda que sejam selecionadas apenas palavras que possuam fonemas que as crianças consigam articular, ou seja, para ela o processo de aquisição da escrita está estreitamente relacionado à linguagem oral, particularmente à aquisição de fonemas e,

portanto, os downs só aprenderiam a escrever palavras que pudessem ser por eles pronunciadas.

Um dos equívocos de MILLS é o de propor a comparação entre o desenvolvimento cognitivo de crianças normais e dos downs, para detectar onde está o déficit destes últimos. Postulo aqui que deve-se evitar este tipo de comparação, que desrespeita as características e a singularidade destes sujeitos. Além disso, MILLS (1993), ao concluir que só estarão aptos a adquirir a escrita os alunos que passarem por um período de prontidão, mostra-se extremamente influenciada por práticas pedagógicas ultrapassadas, cuja concepção de alfabetização é baseada na capacidade motora de traçar letras. Afirmar que os problemas apresentados na escrita dos portadores da SD são frutos de um período de prontidão mal realizado é também um equívoco. A análise dos dados apresentados no capítulo 3, irá demonstrar que estas dificuldades nem sempre estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da motricidade fina ou grossa como afirma MILLS. Além disso, esta autora leva em conta apenas o conceito tradicional de “erro”, sem considerar a possibilidade de que estes “equívocos” possam nos revelar os procedimentos, o caminho percorrido e as tentativas através das quais a criança está processando a aquisição da escrita.

A afirmação desta autora de que a alfabetização está relacionada à aquisição da linguagem oral também é equivocada. No projeto de pesquisa no qual está inserido este trabalho, podemos acompanhar crianças e adolescentes downs que têm uma excelente desenvoltura oral: conversam, narram, relatam, formulam perguntas e respondem as que lhe são feitas com coerência, mas que são incapazes de escrever uma palavra sequer. Outras, no entanto, mesmo possuindo problemas fono-articulatórios e sendo mais comedidas na linguagem oral, conseguem escrever textos longos. Comparações mais detalhadas sobre oralidade e escrita fogem ao escopo deste trabalho, mas não podemos

deixar de constatar que nem sempre a aquisição da escrita está tão estreitamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral, como tem sido usualmente afirmado.

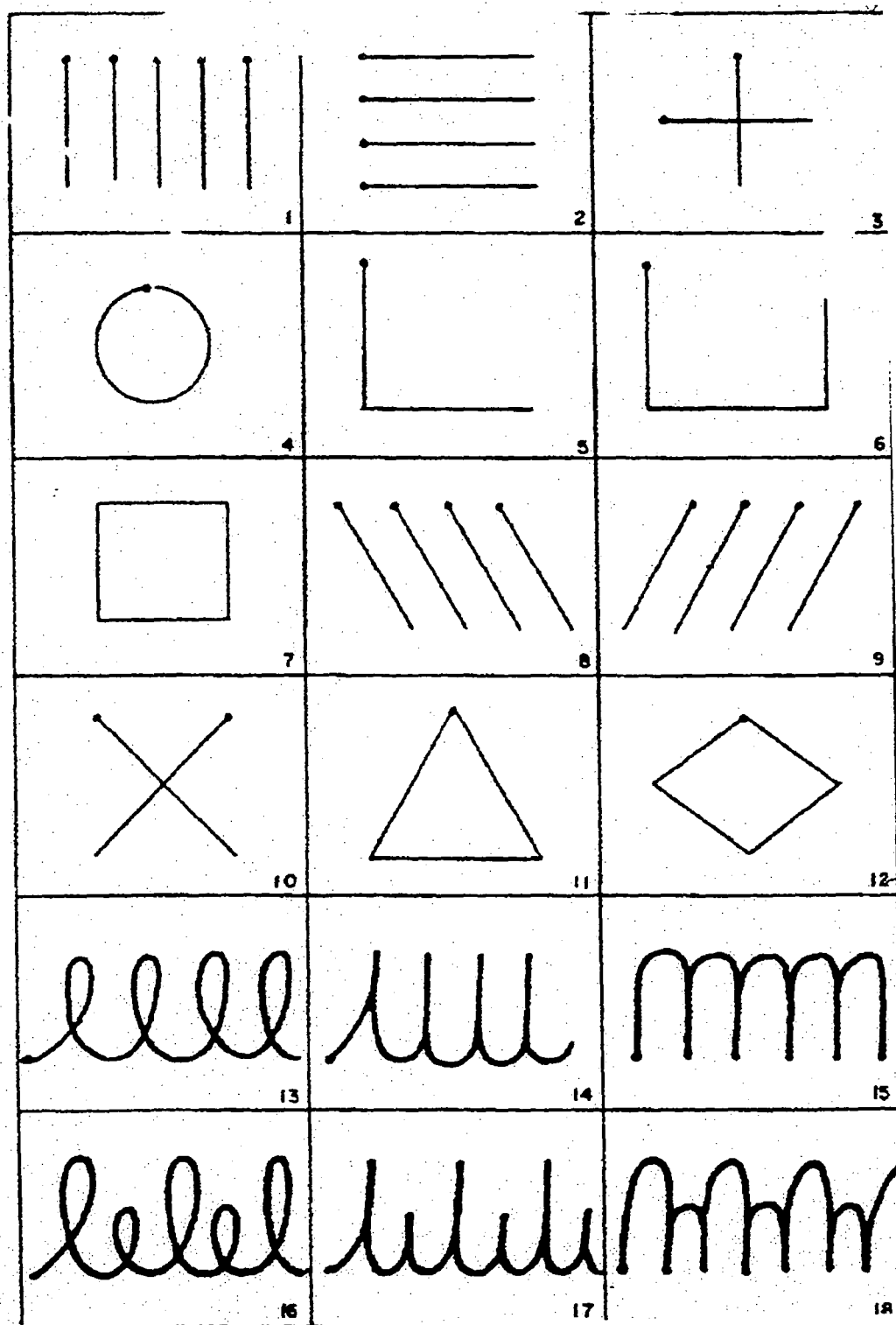
Outro ponto a ser discutido é o de que uma criança aprende a falar em contato com adultos e outras crianças que se utilizam de toda e qualquer palavra e estruturas frasais para comunicar-se entre si. Esta exposição ilimitada aos dados da língua oral faz com que a criança vá fazendo relações e generalizações que a levam a compreender e utilizar corretamente, e em pouco tempo, sua língua materna. Não se imagina que um adulto com o intuito de ensinar uma criança a falar pronuncie apenas palavras com vogais, e vá introduzindo logo após apenas palavras com um ou outro fonema. Se isso ocorresse, a comunicação seria inviável. Da mesma forma, é um equívoco afirmar, como faz MILLS (1993) e, como veremos a seguir, COSTA (1997), que o material escrito com o qual a criança deva entrar em contato deve limitar-se a alguns fonemas ou grafemas. Ao contrário, o contato com todo e qualquer material escrito contribui para que a aquisição da escrita ocorra tanto em crianças portadoras, como não portadoras da SD.

Outra pesquisadora que trata da aquisição da escrita em downs é RAMALHO (1997). Segundo esta autora, portadores da SD iniciam seu processo de aquisição da escrita quando desenvolvem a capacidade de utilizar de forma sincrônica os grupos musculares localizados próximos ao tronco. Assim, conforme ela, só estariam aptos a se alfabetizarem os downs que utilizassem corretamente os movimentos globais que envolvem os braços, o cotovelo, o pulso e os dedos. Para esta pesquisadora, a escrita decorre do desenvolvimento dos movimentos locomotores, da equilibração e da capacidade de manipulação. Atividades citadas por ela como preparatórias para a alfabetização são as que incluam movimentos de dobrar, trançar, colar, pintar, modelar, etc. Estas atividades propiciariam à criança o desenvolvimento de traços contínuos, sem o domínio dos quais seria impossível adquirir a escrita.

RAMALHO (1997) estabelece diferença entre construção da escrita e alfabetização motora. Conforme ela, a primeira ocorre em função do desenvolvimento da segunda, pois seria esta que desenvolveria a articulação dos movimentos do punho e dos dedos, através de atividades cujo objetivo “*é o de desenvolver na criança destreza em realizar círculos, semicírculos, retas horizontais, verticais, oblíquas, e também desenhos diferenciados para a união das letras*” (1997, p. 153).

COSTA (1997, p.12), também enfatizando a importância de atividades centradas no grafismo, afirma que “*o ensino da linguagem escrita para o deficiente mental treinável não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental*”. Com o intuito de alcançar este objetivo, esta pesquisadora apresenta uma proposta de alfabetização para deficientes mentais, incluindo portadores da SD, que inicia com a seqüência de atividades apresentada na figura IV:

Figura IV



Conforme COSTA (1997), esta seqüência de linhas retas e curvas é essencial para o treinamento de pré-requisitos sem os quais as crianças, incluindo as portadoras de deficiência mental, não estariam aptas a serem alfabetizadas.

Assim que as crianças consigam executar estes traços adequadamente, a autora sugere que as letras do alfabeto sejam apresentadas uma a uma, começando com a vogais, na seguinte ordem: a – o – u – e – i. Justifica esta ordem de apresentação, afirmando que as duas primeiras vogais a serem apresentadas (a – o) exigem movimentos em círculo que, conforme esta autora, são mais fáceis de serem executados pelas crianças, pois precedem ao desenvolvimento dos movimentos verticais necessários à escrita das demais vogais.

Em relação às consoantes, COSTA (1997) afirma não ser prudente expor a criança a letras homorgânicas ou homofônicas simultaneamente, ou seja, letras que possuem características gráficas semelhantes ou aquelas que formem par mínimo, pois estas semelhanças poderiam prejudicar o processo de alfabetização.

Ainda no programa de alfabetização que propõe para deficientes mentais, COSTA (1997) sugere que desde o início do processo sejam utilizadas letras manuscritas, pois estas permitem mais rapidez, podem ser escritas sem que seja necessário retirar o lápis do papel e porque facilitam a compreensão da noção de unidade da palavra.

A respeito da escrita de palavras, esta autora coloca que *“cada palavra a ser ensinada no Programa, em sua maioria, deve ser buscada no contexto a fim de que o treinamento se torne interessante para o aluno (...) As palavras que não fazem parte do cotidiano do aluno devem ser introduzidas no Programa a nível de avaliação, isto é, quando se deseja saber se determinadas sílabas foram fixadas por ele.”* (p.11-12). Além disso, é solicitado que novas palavras sejam selecionadas a partir de uma seqüência fonética pré- estabelecida, e que apresentem somente um novo grafema ou fonema .

Para deixar clara sua proposta, a pesquisadora descreve 219 etapas que devem ser seguidas durante as aulas de escrita. Estas etapas nada mais são do que as já conhecidas lições de cartilha, através das quais a cada semana é apresentada uma letra ou uma “dificuldade” ortográfica para o aluno.

COSTA (1997) sintetiza seu programa de alfabetização para deficientes mentais, em três fases específicas. A primeira é o levantamento do repertório de entrada, através do qual são selecionados exercícios de prontidão. Estas atividades consistem em desenvolver habilidades de coordenação motora, percepção, relação espacial, discriminação visual e auditiva. A segunda etapa consiste no treinamento rítmico do traçado de linhas retas e curvas (figura IV, p.23). Finalmente, na terceira e última etapa dá-se o treinamento da leitura e da escrita, a partir de passos pré-determinados, inspirados na alfabetização tradicional.

Tanto RAMALHO (1997), como COSTA(1997) cometem equívocos ao afirmar que o aprendizado da escrita depende apenas da habilidade motora. Ao contrário, a aquisição da escrita é um processo cognitivo, e não somente um ato motor. Esta confusão teórica, no entanto, é bastante freqüente. Não só as autoras acima, mas os demais estudiosos citados anteriormente, enfatizam apenas os aspectos motores da escrita. Espero esclarecer, e os dados de escrita apresentados no capítulo 3 comprovam, que nem sempre sujeitos que estão aptos a traçar corretamente as letras e, portanto, demonstram total habilidade motora, estão realmente alfabetizados. Copiar traços, independentemente da perfeição com a qual esta atividade for executada, é extremamente diferente de utilizar-se da linguagem escrita de forma funcional.

Sob influência da afirmação sobre a importância do desenvolvimento das motricidades fina e grossa, muitos profissionais envolvidos no atendimento a downs insistem em submetê-los, durante anos, a intermináveis sessões cujas atividades são,

invariavelmente, as de pontilhados e copiar movimentos que imitam o traçado da letra de mão. Esta preocupação com o desenvolvimento de um período preparatório com atividades de prontidão é um equívoco que faz com que tanto o profissional que propõe estas atividades quanto a criança que tem que realizá-las percam um enorme e precioso tempo em algo improdutivo. Afirmar que uma criança que passa horas cobrindo pontilhados, por exemplo, esteja realizando uma tarefa que a prepare para a escrita demonstra um total desconhecimento de como se dá o processo de aquisição da escrita. Já que esta é uma atividade mecânica que, conforme veremos no capítulo 2, em nada contribui para a alfabetização nem de crianças normais, nem de downs; ao contrário, este trabalho resulta apenas na formação de crianças que traçam as letras, copiam, mas não as combinam para expressar-se por escrito.

As implicações práticas deste posicionamento (por exemplo, figura IV, p.23), nos mostram de que não há a compreensão de que a percepção entre as diferentes letras tem que se formar via contato com a linguagem escrita, e não pela repetição de traços pré-estabelecidos.

Não nego que os downs, como as demais crianças, devam ser trabalhados para desenvolver a coordenação motora e as mais variadas percepções. Isto, no entanto, não justifica ou endossa o uso de atividades como aquelas propostas em COSTA (1997), que confundem o desenvolvimento destas e de outras habilidades, habitualmente categorizadas como atividades de prontidão, e a aquisição da escrita. Quando, por exemplo, se solicita ao down - e esta é uma atividade extremamente utilizada com a finalidade de se desenvolver habilidades que, supostamente, auxiliam na alfabetização - que trace repetidas linhas retas ou curvas em uma folha de papel, ou que ande outras repetidas vezes sobre estas linhas traçadas no chão, isso em pouco auxilia o processo de aquisição da escrita. Se

traçar ou andar sobre linhas retas, fosse pré-requisito para se aprender a escrever, reconheceríamos os analfabetos pelo seu andar cambaleante.

Além da insistência em se trabalhar aspectos motores com o intuito de preparar os *downs* para a alfabetização e da comparação que os estudiosos propõem entre os *downs* e as crianças normais em seus estudos sobre a aquisição da escrita, outro aspecto interessante ao se analisar estas pesquisas é a contradição teórica destes trabalhos. A maioria deles cita pesquisadores como Vygotsky e Luria e todos afirmam que o objetivo final das atividades de alfabetização é o de propiciar ao *down* uma maior integração social, através da possibilidade de se comunicar por escrito. Isto, no entanto, é apenas uma escolha por um quadro teórico recente, sem que os autores destes trabalhos tenham interiorizado a essência dos “modelos” ligados à uma perspectiva interacionista. Por esta razão, todos acabam voltando sua prática para o mais tradicional dos métodos: a cartilha. Além disso, estes autores demonstram uma demasiada preocupação com a escrita ortograficamente correta e visualmente atrativa, ou seja, escrever sem nenhum “erro” e com letra bonita.

Na proposta da análise dos dados feita no capítulo 3, pretendemos mostrar que as tentativas de escrita e as hipóteses utilizadas pelas crianças podem nos revelar muito sobre como se dá o processo de aquisição da escrita e, uma vez que este processo seja compreendido, pode-se mudar substancialmente as atividades propostas aos sujeitos portadores da SD, de modo a centralizá-las no contato com variados materiais escritos, fazendo com que a alfabetização seja encarada como um processo interacional, que se dá de forma conjunta entre a criança e um parceiro consciente, interação esta que propiciará ao alfabetizando um melhor entendimento sobre a escrita e sua organização.

Para que esta prática pedagógica seja assumida, no entanto, deve-se ter total clareza de como o processo de aquisição da escrita ocorre. Com a finalidade de esclarecer quais

são e o que discutem as teorias de aquisição da linguagem, bem como as diferenças entre treino mecânico, baseado no behaviorismo, que leva ao condicionamento e atividades significativas, propostas pelo interacionismo, que levam à compreensão da escrita, no próximo capítulo, apresentarei as perspectivas teóricas que dão base ao trabalho sócio-interacionista, através da análise das teorias de VYGOTSKY e LURIA.

## CAPÍTULO II

### TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

#### 2.1. AS TEORIAS DE VYGOTSKY E LURIA

Conforme VYGOTSKY (1984) o aprendizado da linguagem oral difere do aprendizado da linguagem escrita porque este exige atividades específicas, enquanto que para aquele somente o contato com falantes já é suficiente para que uma criança adquira sua língua materna em pouco tempo. O que ocorre, conforme este autor, é que a maneira pela qual as atividades propostas com o intuito de auxiliar o aprendizado da escrita são encaminhadas privilegiam o aspecto motor da escrita, não levando em consideração que a escrita *“é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”* (VYGOTSKY, 1984, p. 120 ). Ou seja, a criança aprende a escrever não quando consegue desenhar as letras, mas quando passa a ter compreensão de que cada letra é um símbolo.

Isto ocorre porque, conforme VYGOTSKY (1984), a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a linguagem escrita é a representação da linguagem falada, que também é uma representação. A compreensão da escrita como simbolismo de segunda ordem depende de um nível de abstração que permita a compreensão da relação existente entre grafemas e fonemas, ou seja, as letras usadas na escrita são constituídas de símbolos

que representam os sons de uma determinada língua. À medida que a criança se aproxima da compreensão de que linguagem oral e escrita possuem características diferentes ela vai se apropriando deste simbolismo.

Ainda conforme VYGOTSKY (1984), a aquisição da escrita é um processo sem continuidade definida, ou seja, é um processo repleto de idas e vindas. Por este motivo, a criança apresenta descontinuidades em sua escrita: *“reduções, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas”* (VYGOTSKY, 1984, p.120). Com esta colocação, podemos descartar a noção de que há fases pré-determinadas e estáticas no processo de desenvolvimento da escrita, ao contrário, este processo é instável e não segue uma linha uniforme, tal como sugere a alfabetização cartilhesca.

Além disso, para VYGOTSKY outra característica importante na aquisição deste processo é o uso do gesto pelas crianças: *“o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança.”* (VYGOTSKY, 1984, p. 121). Ou seja, conforme este autor, há uma estreita relação entre os gestos e os signos escritos, isto porque os signos usados para representar a escrita, nada mais seriam do que gestos fixados e estariam ligados tanto aos primeiros rabiscos, quanto aos desenhos que a criança faz para representar a escrita..

Este autor enfatiza, também, a importância das brincadeiras de faz-de-conta no processo de aquisição de escrita, já que, através delas, a criança faz uso de um mesmo objeto com conotações diferentes, ou seja, os gestos simbólicos que a criança utiliza em seus jogos e brincadeiras fazem parte de um complexo sistema que permite à criança dar a um determinado objeto significados diferentes conforme a situação em que ele está sendo usado, atitude que possibilita o desenvolvimento da função simbólica. Assim, durante o que, geralmente, julgamos ser uma simples brincadeira, a criança está fazendo *“utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo”* (VYGOTSKY, 1984, p.122 ).

Conforme VYGOTSKY, é a partir dos três anos que as crianças estão aptas a compreender notações simbólicas, ou seja, são capazes de substituir um objeto por outro. É nesta idade que as crianças consideradas normais conseguem perceber que apesar de um determinado objeto indicar algo, ele pode ter outro significado adquirindo, portanto, uma função simbólica. Esta representação simbólica dos objetos, conforme VYGOTSKY (1984) é de essencial importância no aprendizado da escrita, pois permite a construção da noção de signo. Através da observação dos dados de escrita dos downs, podemos constatar que a compreensão da função simbólica em portadores da SD se dá de forma tardia, o que explica o fato destes sujeitos se alfabetizarem mais tarde do que as demais crianças.

Ainda tratando do aspecto simbólico da escrita, este psicólogo russo afirma que o desenvolvimento da escrita está estreitamente relacionado ao desenho. Conforme este autor “ *o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá (...) pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras*” (VYGOTSKY, 1984, p.131). Assim que a criança faz esta descoberta ela está apta a alfabetizar-se.

No entanto, ele nos alerta para o fato de que esta passagem ocorre mais facilmente quando a criança é exposta a atividades de escrita relevantes e não apenas a atividades que encaram a escrita como uma habilidade motora que exige treino e repetições. Desta forma, o desenho e o brinquedo seriam os pré-requisitos mais adequados para o aprendizado da escrita, pois oportunizariam o desenvolvimento não apenas da escrita como atividade motora, mas como uma maneira de se expressar e se comunicar.

O desenvolvimento das habilidades gestuais, do desenho e as próprias brincadeiras infantis, portanto, formam um período de “prontidão natural” para o desenvolvimento da escrita, não sendo necessário, por esta razão, exercícios de prontidão como os mencionados por vários dos autores que tratam da aquisição da escrita entre portadores da Síndrome de Down (item 1.3).

No grupo de pesquisadores soviéticos do qual fazia parte VYGOTSKY, quem mais se dedicou à pesquisa relacionada a aquisição da escrita foi LURIA. Para LURIA (1988) a origem do desenvolvimento da escrita remonta o desenvolvimento das formas superiores do comportamento. Segundo esse fisiologista russo, antes de iniciar o período de escolarização formal, a criança já está inserida no mundo da escrita, e por esta razão já possui habilidades que lhe permitem aprender a escrever muito rapidamente, apesar da complexidade que o sistema de escrita apresenta. A este desenvolvimento LURIA (1988, p. 144) chama de “*pré-história individual*” cujos estágios levarão a criança a aquisição da escrita.

Para LURIA, as questões mais importantes a serem respondidas a cerca do desenvolvimento da escrita são:

*‘investigar a fundo este período inicial do desenvolvimento infantil, deslindar os caminhos ao longo dos quais a escrita se desenvolveu em sua pré-história, explicar detalhadamente as circunstâncias que tornaram a escrita possível para a criança e os fatores que proporcionaram as forças motoras deste desenvolvimento e, finalmente, descrever os estágios através dos quais passam as técnicas primitivas da escrita da criança.’*

(LURIA, 1988, p. 144 )

Esta afirmação indica que a compreensão sobre a pré-história da escrita pode trazer benefícios aos profissionais ligados à alfabetização, já que possibilita o esclarecimento sobre as habilidades e os conhecimentos que a criança traz para a escola, e que irão auxiliá-la na aquisição da escrita.

Ainda conforme LURIA (1988) as tentativas de escrita da criança nos possibilitam a descrição dos estágios pelos quais os alfabetizados passam no desenvolvimento desta habilidade. LURIA (1988, p. 144) afirma que a escrita é *“uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”*. Esta mediação pode se dar tanto através de um adulto letrado, quanto de outras crianças e será esta intervenção que auxiliará na compreensão, por parte do alfabetizando, da noção dos signos funcionais auxiliares, ou seja, o ajudará a desenvolver relações funcionais diferenciando meios e fins, instrumentos e objetivos, e apreender a idéia de que os sinais gráficos têm a função de transmitir idéias.

Esta compreensão fará com que a criança perceba que as letras são símbolos que podem representar por escrito suas idéias, opiniões, desejos, reclamações, etc.

Para que o ato de escrever ocorra, no entanto, é necessário que a criança esteja inserida em atividades que despertem seu interesse pela necessidade de fixar suas idéias através da escrita. A isto LURIA (1988) chama de significado funcional da língua, isto é, a criança passa a perceber as funções, a necessidade da escrita dentro de sua relação com o mundo.

LURIA chegou a estas conclusões, através de uma pesquisa realizada por ele sobre o desenvolvimento da escrita. Esta pesquisa consistia em dar às crianças não alfabetizadas a tarefa de repetir uma série de sentenças pronunciadas pelo pesquisador. Propositadamente, a quantidade e a complexidade destas sentenças impossibilitavam sua memorização. Quando a criança constatava a dificuldade em cumprir a atividade proposta era a ela solicitado que fosse escrevendo as frases à medida em que elas fossem sendo ditas, para que não as esquecesse. Ao pesquisador cabia a tarefa de observar os procedimentos utilizados por cada um dos alunos para resolver a situação problema criada.

A partir da observação das estratégias usadas pelas crianças, LURIA (1988) afirma que, inicialmente, o ato de escrever não possui nenhuma relação nem com o significado,

nem com o mecanismo da escrita. Isso, conforme ele, fica visível porque algumas crianças “escreviam” antes que lhes fossem apresentadas as sentenças que deveriam ser escritas, demonstrando que quando inicia o processo de desenvolvimento da escrita, a criança não faz qualquer associação entre o que lhe é solicitado a escrever e os rabiscos que produz no papel. Sobre isto LURIA afirma que:

*“Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita, ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental.” (LURIA, 1988, p. 154)*

Esta afirmação indica que inicialmente a criança só faz associações com a forma externa da escrita, achando que qualquer símbolo pode representar as letras. Ainda nesta fase a criança não é capaz de estabelecer uma função mnemônica para a escrita, já que dificilmente os sujeitos desta pesquisa lembravam as sentenças que seus rabiscos procuravam representar. Assim, neste estágio, que LURIA chama de “pré-escrita”, a escrita é encarada pela criança somente como um desenho, sem a função de auxiliá-la a relembrar o que lhe foi dito.

Aos poucos, no entanto, as garatujas utilizadas pelas crianças com a finalidade de comunicar-se por escrito, apesar de continuarem com as mesmas formas externas, ou seja, apesar da criança continuar fazendo uso dos mesmos rabiscos, passam a ter a função de

auxiliar a memória. Conforme LURIA (1988), estas garatujas vão, aos poucos, se tornando signos que auxiliam a memória.

A criança passa, então, a fazer uso de sinais que, apesar de não possuírem um conteúdo próprio, revelam que há a intenção por parte da criança em dar um significado concreto para um determinado signo. No entanto, neste estágio do desenvolvimento da escrita, a criança se utiliza do signo como um elemento gráfico não- diferenciado. Este signo somente indica que há algo a ser lembrado, mas ainda não se relaciona com o conteúdo propriamente dito. De qualquer maneira pode-se considerar que estes signos indiferenciados são os precursores da escrita, pois é através deles que a escrita começa a ser compreendida pela criança como um conjunto de signos cujos significados são culturalmente impostos. Quando percebe que cada signo se refere a uma letra específica e que estas, quando dispostas de maneira adequada, formam a escrita, que servirá, tanto como auxiliar à memória, quanto à compreensão coletiva, a criança está a um passo de alfabetizar-se.

Conforme LURIA o percurso que a criança percorre em direção à escrita é o mesmo que a própria humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético de escrita utilizado hoje pela maioria das comunidades:

*“ (...) o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não- diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da*

*escrita, tanto a história da civilização como no desenvolvimento da escrita.*” (LURIA, 1988, p. 161)

Através da análise dos dados obtidos em sua pesquisa, LURIA pode concluir que a transição dos signos não- diferenciados para os diferenciados começa a ocorrer quando a criança passa a representar palavras, frases curtas e frases longas com rabiscos de tamanhos diferentes: pequenas garatujas para palavras e longos e rebuscados rabiscos para as sentenças mais longas.

No entanto, o ponto chave para o desenvolvimento da escrita é a compreensão de que os signos podem e devem, refletir algum conteúdo. Isto só ocorre, quando a criança consegue abstrair a noção de que para cada signo há um significado específico.

Conforme LURIA (1988) a compreensão de que os signos apesar de arbitrários não são usados aleatoriamente começa a ocorrer quando a criança se vê frente à necessidade de fazer registros escritos de números e quantidades, já que no decorrer de sua pesquisa, este psicólogo pôde constatar que os rabiscos utilizados para representar noções de quantidade são o primeiro uso que a criança faz da escrita como simbolismo.

Um outro fator que está ligado à passagem da escrita não- diferenciada para a diferenciada pôde ser observado quando, durante sua pesquisa, LURIA solicitou às crianças que escrevessem sentenças que faziam menção a cores, formas e tamanhos. Como resposta a esta solicitação, as crianças utilizaram-se do desenho para diferenciar as informações a serem escritas. Neste estágio, que ocorre por volta dos cinco anos de idade, o desenho passa a ser usado como um signo repleto de significado. No entanto, para LURIA, esta fase do desenvolvimento da escrita pode não ocorrer se nesta idade a criança já se utiliza da escrita alfabética, ou seja, as fases do processo de aquisição da escrita podem ser “puladas” e não são, necessariamente, as mesmas para todas as crianças.

LURIA (1988) afirma, também, que a escrita como objeto simbólico começa a aparecer quando a criança faz uso de uma imagem para representar outra, ou ainda, quando na falta de um desenho usa uma marca qualquer para distinguir o que quer escrever, mas que por algum motivo não sabe ou não quer desenhar. LURIA ressalta também a importância do desenho representativo – aquele que ocorre quando a criança não desenha o todo, mas apenas parte dele – por considerá-lo um estágio que precede a escrita simbólica.

Pode-se concluir, a partir das colocações feitas por LURIA que, inicialmente, a criança não reconhece o significado funcional da escrita e por este motivo realiza os mesmos rabiscos e garatujas para “escrever” palavras diferentes. Somente mais tarde a criança passa a ser capaz de dar significado aos signos, que desta forma passam “ a refletir o conteúdo que a criança deva anotar” (LURIA, 1988, p. 181). Em seguida, apesar de ainda não estar apta a compreender de forma plena o simbolismo que se encerra no uso da escrita, é capaz de utilizar-se de algumas letras. Ou seja, compreende que as letras são signos arbitrários usados na escrita, mas ainda não sabe usá-los adequadamente.

Do uso de rabiscos e garatujas, ao uso de letras como signos arbitrários a criança percorre um longo caminho repleto de idas e vindas e de tentativas de escrita. A compreensão deste processo pelos profissionais envolvidos na aquisição da escrita tanto de crianças normais, quanto de crianças com problemas mentais, é fundamental, já que os auxiliará a fornecer os subsídios necessários para que estas crianças possam superar as possíveis dificuldades que tenham em seu processo de desenvolvimento da escrita.

Em relação à criança com retardo mental, LURIA (1988) afirma que:

*“Quanto mais retardada a criança, mais acentuada é sua inabilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas”.* (LURIA, 1988, p. 176)

Esta colocação nos mostra que, mesmo que tenham facilidade para desenhar, estas crianças possuem dificuldades para compreender o simbolismo que possa estar contido em tais desenhos. Por este motivo, quanto mais comprometida pelo retardo mental, mais tardia será a compreensão de que uma imagem pode ser usada como um símbolo representativo, o que explica o fato de crianças com Síndrome de Down terem uma aquisição tardia da linguagem escrita. Além disso, esclarece que há uma grande diferença entre habilidade motora e compreensão da escrita. Esta colocação, já feita por VYGOTSKY e reafirmada por LURIA, nos leva a afirmar que quando esta diferença não está clara, muitos profissionais ligados à educação podem concluir equivocadamente – e isto foi mencionado no item 1.3 - que uma criança está apta a escrever, quando demonstra habilidade motora que a permite fazer cópias.

## **2.2. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NAS PESQUISAS LINGÜÍSTICAS**

O fato da lingüística servir de aparato para reflexões sobre patologias de linguagem é um algo novo, mas de grande importância. Se, por um lado, conforme DE LEMOS (1998) a lingüística não tem respostas prontas para toda e qualquer dificuldade que se tenha em relação à aquisição da escrita, por outro, os estudos lingüísticos têm o

grande mérito de mostrar que os “erros” cometidos pelos alunos em fase inicial de aquisição da escrita, podem ser indícios reveladores sobre sua relação com a língua.

Ainda conforme DE LEMOS:

*“No que toca à alfabetização ou ao processo mais amplo de aquisição da escrita, mais razoável seria começar por tratar as questões que ele suscita não como questões a serem resolvidas pela lingüística, mas como questões que se apresentam como tal também para a lingüística. Ou ainda, como questões que a lingüística antes contribui para formular do que para resolver.”*

(DE LEMOS, 1998, p. 14)

DE LEMOS (1998) postula, também, que a partir do momento em que nos tornamos sujeitos letrados, a escrita nos parece óbvia e, portanto, há muita dificuldade em compreendermos as dificuldades dos não-letrados em decifrar o simbolismo embutido na linguagem escrita. Por este motivo, propõe que olhemos para a escrita dos alfabetizandos de maneira diferente da que se tem feito pelas práticas tradicionais de alfabetização. Este novo olhar buscaria o porquê, a razão e a maneira como a criança vai construindo a percepção do simbolismo.

Neste contexto, o adulto letrado é mais do que um simples informante do desenvolvimento da escrita, torna-se, conforme MAYRINK-SABINSON (1998) co-responsável por colocar a escrita como foco de atenção da criança e é através desta interação com o adulto letrado, que a escrita vai tornando-se significativa para a criança.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Apesar de MAYRINK-SABINSON (1998) estar se referindo a sujeitos considerados normais, esta afirmação pode ser também aplicada à aquisição da escrita dos downs.

Infelizmente, o que vemos com frequência são métodos que pretendendo facilitar o acesso da escrita, tentam “organizá-la” através de uma apresentação pré-estabelecida onde letras e seqüência de letras consideradas mais fáceis são apresentadas antes das chamadas “dificuldades”. No entanto, este pretenso facilitador passa à criança a falsa imagem de que escrever é apenas unir letras de maneira a formar frases com estruturas sintáticas e semânticas semelhantes e sem significado.

Este “modelo” de escrita que a escola tenta a todo custo manter, está estreitamente relacionada à grande dificuldade de seus professores em aceitar a validade das tentativas e hipóteses que a criança pode vir a fazer quando se solta para escrever espontaneamente. Para a escola estas tentativas não passam de “erros”, e erros não são tolerados.

Chegando a este ponto da discussão, não podemos deixar de observar que um dos elementos essenciais a ser analisado quando tratamos de aquisição da escrita diz respeito à concepção de linguagem subjacente ao ensino da língua.

Considero, em relação à concepção de linguagem, bastante pertinente o que nos afirma COUDRY (1988) em trabalho voltado para questões de linguagem alterada em decorrência de alterações cerebrais:

*“Em primeiro lugar, nessa concepção, a língua não é um objeto que se justifique a não ser como resultado de um trabalho coletivo histórico e cultural que faz emergir um conjunto de recursos expressivos próprios de cada língua natural, organizados segundo critérios de uso. Chamemos a essa dimensão a dimensão sintática da linguagem. Mas essa língua não poderia ser interpretada fora de um sistema de referência onde categorias e relações são construídas*

*culturalmente. Nele se estabelecem as “medidas” das pessoas e das coisas, do tempo e do espaço, dos processos e acontecimentos, do que pode e não pode ser dito, não porque derivem de propriedades inerentes aos objetos mas porque têm como ponto de referência um sistema cultural que partilha uma determinada comunidade. Em um certo sentido de semântica (semântica lingüística) essa é a constituição da dimensão semântica da linguagem. Finalmente, a linguagem não se usa senão em situações concretas e em relação a determinados estados de fato. É na própria linguagem que se selecionam as coordenadas (dêiticas) que orientam a interpretação para determinados aspectos da situação discursiva. Nesse aspecto, constitui-se um suporte para as relações pragmáticas da linguagem que, como já se viu, se estendem além do estritamente dito.*

*Nessa concepção de linguagem, a língua é resultante desse trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se reproduz e perpetua.” (COUDRY, 1988, p. 56)*

Se considerarmos que a linguagem escrita é um código com estruturas imutáveis, prontas e acabadas, com certeza o que esperaremos como resultado é uma escrita sem “falhas” ortográficas e que se enquadre em um modelo considerado padrão.

No entanto, se a língua for concebida como uma prática social constituidora do pensamento, as atividades que envolvem leitura e escrita não serão voltadas para a memorização, a imitação e a cópia; ao contrário, se concentrarão na reflexão sobre a língua, suas características e sua função social.

Nesta perspectiva, portanto, não cabem atividades mecânicas cujo objetivo seja apenas repetir modelos pré – estabelecidos. Ao contrário, o que se espera é o respeito ao ritmo individual de cada criança, portadora ou não de alguma deficiência. Ainda nesta perspectiva, dá-se especial atenção para o processo como um todo, o que não permite rotular logo no início da escolarização como “inalfabetizáveis” as crianças que possuem um desenvolvimento da escrita diferente da maioria, o que é o caso dos downs.

Como vimos no capítulo I, item 1.3, os portadores da Síndrome de Down são sujeitos com características muito próprias, não somente em relação a sua aparência física, mas também em relação ao seu desenvolvimento cognitivo. Tentar fazer com que uma criança aprenda seguindo passos pré-determinados e lições totalmente descontextualizadas com certeza não é um procedimento adequado. Em se tratando de portadores da SD, esta situação piora ainda mais.

Outro ponto a ser analisado diz respeito à questão da avaliação da produção escrita.

Assim como os alunos de escolas regulares, os alunos de escolas de ensino especial são submetidos à avaliações que buscam qualificá-los conforme o nível de desenvolvimento de cada um. Usualmente isto é feito comparando os resultados obtidos por esses alunos a resultados de crianças consideradas “normais”, levando em consideração a idade e a série escolar que estão freqüentando. Conforme MAYRINK-SABINSON (1993) esta prática é totalmente equivocada, já que:

*“uma avaliação processual só poderia e deveria levar em consideração uma comparação de diferentes momentos de produção da mesma criança - a criança comparada consigo mesma, para se lhe observar o próprio crescimento.”*

(MAYRINK – SABINSON, 1993, p. 16)

A falta de observância a procedimentos como este vem nos mostrar que apesar de no meio acadêmico e nas orientações oficiais das secretarias de educação palavras como interacionismo e sócio-construtivismo serem usadas com frequência, a prática decorrente destas teorias está longe de chegar à sala de aula, incluindo as salas de aulas inseridas no ensino especial.

A constante preocupação da escola com a correta escrita das palavras e com o domínio do sistema gráfico se reflete na avaliação de forma clara: alunos são considerados inaptos a continuarem seus estudos se não dominarem a grafia das palavras. Suas idéias valem muito pouco, suas hipóteses lingüísticas nada.

Os alunos são classificados através de padrões pré-estabelecidos onde o critério é, tanto para crianças normais quanto para os downs, ter conseguido acabar todas as lições da cartilha e reproduzi-las, mesmo que em frases soltas e situações e sem sentido.

Conforme CAGLIARI:

*“as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde passam todos; só se pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa.”* (CAGLIARI, 1998, p. 66)

Contudo, quando há a compreensão de que ler e escrever é mais do que decodificar, avalia-se o aluno pelo seu desempenho cumulativo, pelo seu progresso, pela sua capacidade de refletir sobre a escrita.

MAYRINK-SABINSON afirma que:

*“ a aquisição da escrita é um processo de construção do conhecimento que nada tem de mecânico, em que a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos.” (MAYRINK – SABINSON, 1993, p. 19)*

Quando os sujeitos em questão são crianças portadoras da Síndrome de Down, este processo de construção do conhecimento é mais lento, e somente o “despejo” de conhecimentos provoca, inevitavelmente, o fracasso na aprendizagem.

Se encararmos a avaliação da escrita como processo, e não como simples observação do produto final, haverá o respeito a todo o processo que resultou neste produto.

Além disso, o produto final propiciará o encaminhamento a ser tomado para que os alunos superem suas dificuldades. Ou seja, a partir da observação das dificuldades que a criança apresenta quando escreve, o adulto letrado pode criar situações que irão ajudá-la a superar os obstáculos que vão surgindo.

Podemos, portanto, concluir que quando o sistema escolar, na figura de seus professores, afirma ser quase impossível para os portadores da Síndrome de Down dominarem a escrita é porque não há ainda a compreensão de que a comparação com os alunos “normais” irá sempre pôr os alunos downs em desvantagem; ou, ainda, porque não conseguem identificar as dificuldades e as características próprias da escrita desses sujeitos.

Dentre as considerações feitas até aqui, vale destacar aspectos que considero fundamentais dentro desta pesquisa. Primeiramente, como verificamos no primeiro capítulo desta dissertação, vários autores quando tratam da aquisição da escrita em portadores da SD dão ênfase à destreza motora e ao traçado gráfico das letras, através exercícios de prontidão.

No entanto, os estudos de LURIA e VYGOTSKY nos mostram que estas atividades são inócuas, já que a alfabetização ocorre quando a criança percebe que assim como se pode representar objetos através de desenhos, pode-se também representar a fala através da escrita. Portanto, o aprendizado da escrita, depende, segundo estes pesquisadores, da compreensão da noção de signo e não do desenvolvimento motor da criança.

Em segundo lugar, pudemos verificar uma constante preocupação dos especialistas em educação para deficientes mentais, em compará-los à crianças consideradas normais, a fim de classificá-los em relação ao seu desenvolvimento cognitivo. Todavia, baseada em LURIA (1988) que afirma ser a aprendizagem fruto da “pré-história individual”, não considero procedente qualquer tipo de comparação entre crianças normais e portadores da SD, ou mesmo entre os portadores desta síndrome.

Finalmente, cabe ressaltar a importância de se adotar uma concepção de linguagem que fuja aos moldes estruturalistas. Conforme COUDRY (1988) a linguagem só tem razão de ser em situações de uso concreto, deixando claro, portanto, que a linguagem é uma atividade que resulta de um trabalho social e histórico, através da interação dialógica entre os sujeitos.

A partir desta concepção de linguagem, o próximo capítulo se propõe a realizar uma análise da produção escrita de três portadores da SD, sob uma perspectiva sócio-interacionista. Logo, este trabalho não tem o intuito de avaliar as produções escritas nos moldes escolares tradicionais. Não pretendo julgar como bons ou ruins os dados que irei apresentar. Ao contrário, meu objetivo é demonstrar que uma análise lingüisticamente embasada, pode propiciar muitos esclarecimentos sobre a validade de se considerar o processo de escrita como um todo.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1. SOBRE O PROJETO DE PESQUISA<sup>11</sup>:

O projeto de pesquisa no qual está inserido este trabalho foi iniciado em 1997, e consiste em acompanhamento longitudinal de crianças com deficiências mentais diversas, através de coleta periódica de dados de linguagem oral e escrita.<sup>12</sup>

A escola que faz parte deste projeto possui atualmente duzentos e onze alunos nos períodos matutino e vespertino. Deste total, cerca de cento e sessenta foram selecionados para fazer parte deste projeto de pesquisa sobre aquisição da linguagem, a partir da informação da escola de que sabiam lidar com letras. Da totalidade destes alunos, quarenta e um são portadores da Síndrome de Down.

Nesta escola, as crianças estão distribuídas em turmas que possuem entre seis e oito alunos cada. Até o início deste projeto os alunos eram nelas divididos a partir da idade e do grau de desenvolvimento global; a partir do ano de 1999 as turmas foram organizadas

---

<sup>11</sup> Este projeto de pesquisa é coordenado pela Professora Reny Maria Gregolin Guindaste, da UFPr, em parceria com a Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.

<sup>12</sup> Os originais dos dados apresentados nesta dissertação estão arquivados no banco de dados da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.

conforme o estágio de aquisição da escrita e, por esta razão, não há grupos só de alunos com Síndrome de Down.

Todos os alunos contam com psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e, conforme relato de uma das responsáveis pela escola, todos os professores possuem no mínimo um curso de especialização na área da deficiência mental. Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos com melhor desenvoltura trabalham em uma panificadora instalada na própria escola, na biblioteca, no refeitório e na secretaria.

Os dados de escrita são colhidos bimestralmente pelas fonoaudiólogas da instituição. As professoras participam da coleta de dados, mas são instruídas a não auxiliar os alunos para que suas produções sejam realizadas de modo autônomo. Ao final de cada ano letivo, os dados de cada aluno são analisados e comparados aos dados anteriores. Conforme GREGOLIN (2000) esta análise permitiu observar e categorizar as tentativas de escrita destas crianças da seguinte forma:

Grupo I – alunos que só desenhavam

Grupo II – alunos que imitam a escrita

Grupo III – alunos que usam letras isoladas

Grupo IV – alunos que usam formas cristalizadas de escrita

Grupo V – alunos iniciados na escrita

Grupo VI – alunos que fazem uso da escrita

Ainda conforme GREGOLIN (2000), os alunos que estão no grupo I, são aqueles que quando solicitados a escrever expressam-se através de desenhos. No grupo II estão as crianças que já percebem que desenhar não é escrever e por isso utilizam-se de garatujas, rabiscos e bolinhas que imitam a escrita. Alguns alunos já reconhecem algumas letras,

mas as usam de forma isolada, sem formar palavras propriamente ditas; estes estão no grupo III. Há também as crianças que decoram a escrita de algumas palavras (nome da escola, seu próprio nome) utilizando-as de modo cristalizado, ou seja, as escrevem porque as memorizaram e não porque dominaram a escrita; estas crianças estão no grupo IV. No grupo V estão os alunos que já estão iniciados na escrita. Utilizam-se de letras para se expressar por escrito, fazem relação fonema/grafema, já entendem o aspecto simbólico da escrita mas ainda não a dominam totalmente. No grupo VI estão os alunos que fazem uso da escrita de forma funcional, através de esboços de pequenos textos legíveis; isto não quer dizer, contudo, que não continuem o desenvolvimento de seu processo de aquisição.

Cabe esclarecer, que não estamos aqui postulando que estes grupos correspondam, obrigatoriamente, às etapas de aquisição de escrita; ao contrário, consideramos que a plasticidade, ou seja, as idas e vindas sobre as quais nos falam VYGOSTKY e LURIA, é característica constante durante todo este processo. Não está em jogo, também, a capacidade de copiar, já que esta atividade todos realizam com desenvoltura.

Os quarenta e um sujeitos portadores da Síndrome de Down envolvidos nesta pesquisa estão, atualmente, assim divididos em relação aos grupos acima descritos:

**TABELA III**

<b>GRUPO</b>	<b>NÚMERO DE CRIANÇAS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
I – alunos que só desenharam	04	9,7%
II – alunos que imitam a escrita	15	36,6%
III – alunos que usam letras isoladas	15	36,6%
IV – alunos que usam formas cristalizadas de escrita	00	0%
V – alunos iniciados na escrita	04	9,7%
VI – alunos que fazem uso da escrita.	03	7,4%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

O quadro acima nos mostra que a grande maioria destes alunos, 73,2%, apenas imita a escrita através de rabiscos ou utiliza-se de letras isoladas e, portanto, ainda não estão aptos a escrever de modo autônomo, recriando a escrita; enquanto que uma porcentagem menor, 17%, já está iniciada na escrita.

A tabela abaixo nos mostra o progresso no processo de aquisição da escrita dos alunos que foram acompanhados pelo projeto de pesquisa

**TABELA IV**

<b>ALUNOS QUE PERMANECERAM NO MESMO GRUPO</b>	<b>ALUNOS QUE MELHORAM DE GRUPO</b>	<b>ALUNOS QUE PIORARAM</b>
33	07	01

Este quadro mostra que em quatro anos de pesquisa 20% dos sujeitos envolvidos obtiveram melhora em sua escrita. Dentro do contexto escolar e das atividades as quais são expostos estes alunos, podemos considerar isto como uma porcentagem bastante significativa. Postulo aqui que se aos downs fossem dadas mais oportunidades de convívio com o mundo da escrita e o tempo dedicado às atividades acadêmicas fosse semelhante ao tempo dedicado às atividades de profissionalização, as possibilidades de alfabetização deste sujeitos aumentaria.

Outro aspecto a ser considerado é a idade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, conforme demonstra a tabela a seguir:

**TABELA V**

<b>GRUPO</b>	<b>IDADE</b>
I – alunos que só desenham	Entre 11 e 21 anos
II – alunos que imitam a escrita	Entre 12 e 22 anos
III – alunos que usam letras isoladas	Entre 11 e 23 anos
IV – alunos que usam formas cristalizadas de escrita	--
V – alunos iniciados na escrita	Entre 19 e 23 anos
VI – alunos que fazem uso da escrita.	Entre 16 e 22 anos

Todos os alunos que estão no grupo V, ou seja aqueles que já se iniciaram na escrita têm acima de dezenove anos. Já entre os três alunos que estão no grupo VI e, portanto, fazem uso da escrita de maneira funcional, um tem dezesseis anos, outro dezenove e o terceiro vinte e dois anos.

Esta constatação é extremamente importante, já que nas escolas de ensino especial

profissionalizante<sup>13</sup> porque são considerados incapazes de aprender. O projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido estes últimos quatro anos, 1997 a 2000, no entanto, vem demonstrar exatamente o contrário. É depois dos dezoito anos que a maioria dos portadores da Síndrome de Down conseguem compreender o simbolismo da escrita (item 2.1) e, então, alfabetizar-se. Postulo aqui, que a falta de compreensão sobre o desenvolvimento da escrita dos downs pelos profissionais que os assistem, tem diminuído, e muito, as chances que estas crianças poderiam ter de aprender a ler e escrever, já que na idade em que teriam plena condição de continuarem seu desenvolvimento cognitivo, sua capacidade de aprendizagem é subestimada e eles são postos à margem da vida escolar, perdendo a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

### **3.2. ANÁLISE DOS CASOS: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Conforme já foi mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, o sujeito down o será para sempre e, portanto, muitas das dificuldades que os indivíduos apresentam em função de serem desta síndrome portadores são irreversíveis. Por esta razão, a aquisição da escrita tal como a concebemos em crianças normais pode ficar comprometida em função das características próprias da Trissonomia do 21.

Apesar das dificuldades pelas quais os downs passam em seu processo de alfabetização, sob nosso ponto de vista, mais do que deficientes, estas crianças são sujeitos que têm direito à adequada orientação pedagógica e lingüística que oportunize o acesso à escrita.

A análise que segue, portanto, não visa a comparação dos dados de escrita dos portadores da Síndrome de Down, com dados de escrita de crianças normais. Também não se propõe a classificar estes sujeitos, nem a quantificar suas produções. Ao contrário, meu

intuito é o de mostrar que estes sujeitos possuem potencial de escrita a ser desenvolvido, desde que sejam respeitados tanto o comprometimento individual, quanto o desenvolvimento cognitivo característico desta síndrome.

### 3.3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Como já foi mencionado, esta dissertação se propõe a analisar a produção escrita de três portadores da SD. O primeiro deles, B.O. foi escolhido aleatoriamente dentre vários outros casos que formam o banco de dados da pesquisa que deu origem a este trabalho. O segundo, J.L., foi escolhido porque a análise de seus dados pôde constatar um progresso significativo em relação à aquisição da escrita durante os quatro anos de pesquisa. O terceiro, C.E. foi escolhido com a intenção de se verificar se a aquisição da escrita de downs que freqüentam escola especial e a dos que freqüentam escola regular ocorre da mesma maneira.

Alguns dos dados que serão apresentados nesta dissertação foram colhidos na Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais, supervisionados pela responsável pelo projeto da pesquisa. Outros dados foram colhidos por mim durante sessões individuais com os sujeitos desta pesquisa. À medida em que os dados forem sendo apresentados, será identificado o local e a metodologia de coleta.

A partir da concepção de linguagem que norteou o trabalho de COUDRY (1988), as sessões de coleta de dados por mim realizadas, todas gravadas em áudio, procuraram ressaltar a interação entre investigador e criança, dando ênfase à interação lingüística, através de atividades que envolveram todo o tipo de material escrito: alfabeto móvel, jornais, revistas, gibis, letras de música, poesias, álbuns de fotografia, livros de histórias infantis, além do diálogo constante, que propiciou vários textos espontâneos cujos temas

---

<sup>13</sup> As escolas profissionalizantes são instituições cuja finalidade é a de preparar os deficientes para o

dizem respeito a situações vividas individualmente pelos sujeitos. Além de material escrito, em algumas sessões as crianças tiveram oportunidade de manusear fantoches, assistir a fitas de vídeo e brincar com brinquedos variados.

### **3.4. O CASO B.O.**

Através de uma entrevista com a mãe de B.O. obtivemos as informações que se seguem. B.O. é uma adolescente de 19 anos, branca, destra, nascida na cidade de Porto Alegre, em fevereiro de 1981. É a segunda filha de um casal de classe média, oriundos de um país da América Latina e, portanto, tendo como língua materna o espanhol. Seu irmão mais velho tem 27 anos e tinha quatro anos quando seus pais vieram morar no Brasil. Sua mãe tinha 28 anos quando ela nasceu e seu pai 26. Na mesma família houve um outro caso de SD: tratava-se de um menino, primo de B.O. por parte de pai. Esta criança, devido à graves problemas cardíacos, faleceu com alguns meses de idade.

O diagnóstico de B.O. foi efetuado logo ao nascer e seus pais imediatamente comunicados. No entanto, não foi realizado exame de cariótipo. Conforme depoimento da mãe, o médico lhe disse que ela havia dado a luz a uma menina deficiente, que não andaria, não falaria e dificilmente conseguiria realizar qualquer tipo de atividade motora ou cognitiva.

B.O. recebe atendimento especializado desde que nasceu: participou de estimulação precoce e se submeteu a acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e à fisioterapia durante anos. Aos 18 anos foi submetida à cirurgia cardíaca, devido a problemas que dificultavam a passagem do fluxo sanguíneo. Tem controle motor dos braços e pernas, mas possui alguma dificuldade para subir e descer degraus. Ainda conforme relato da mãe,

B.O. sempre foi bastante estudiosa, gosta de escrever e ler histórias<sup>14</sup>, a ajuda em atividades domésticas e, quando é necessário, tem autonomia para ficar em casa sozinha durante pequenos períodos. Contudo, para sair de casa a família prefere que ela esteja sempre acompanhada por um adulto.

B.O. foi aluna da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais durante dez anos, de 1989 a 1999. Antes disso, freqüentou escola maternal da APAE e três anos de ensino pré-escolar em escola regular. No início do ano de 2000, devido a sua idade, foi sugerido pela escola que ela passasse a freqüentar sua unidade profissionalizante, Escola Professora Juril Camassiole onde são desenvolvidos trabalhos de marcenaria, corte e costura, bordados, horta e artes plásticas, mas B.O. não aceitou este tipo de atividade. A outra opção dada à família foi a de matriculá-la em uma escola regular com processo de inclusão<sup>15</sup>. Conforme sua mãe isso não foi possível devido à distância entre as escolas que aceitariam B.O. no ensino regular e sua residência, e ao fato das aulas serem no período noturno. Atualmente, a menina passa a maior parte do seu tempo em casa. Para compensar a falta das atividades acadêmicas, a família matriculou-a em aulas de pintura, informática e piano, que são por ela freqüentadas assiduamente.

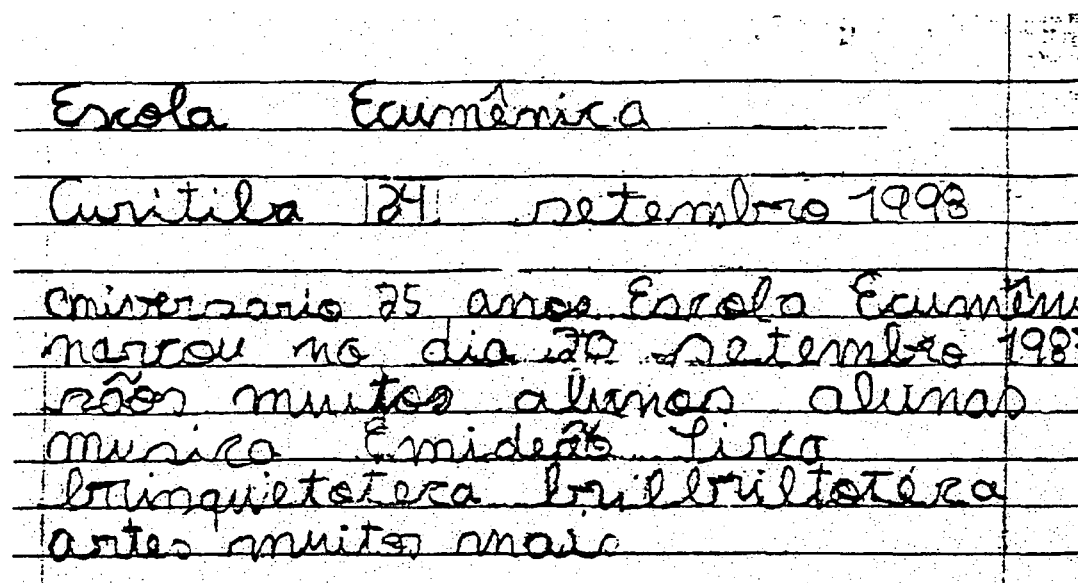
Os dados de escrita de B.O. vêm sendo acompanhados há quatro anos, portanto, desde que a menina completou quinze anos. Os dados dos anos de 1997, 1998 e 1999 foram coletados nas dependências da Escola Ecumênica, pelas profissionais da própria escola. Como a menina saiu desta escola, os dados do ano de 2000 foram por mim coletados em sua casa em sessões semanais de duas horas cada, num total de aproximadamente 20 encontros.

---

<sup>14</sup> Tanto B.O., quanto J.L., apesar de se mostrarem aptos a ler pequenos textos, tem grande dificuldade em entender o conteúdo do que foi por eles lido.

### 3.4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DE B.O.

O primeiro texto de B.O. que analisarei foi escrito a partir da comemoração do aniversário da escola onde esta aluna estudava. Após esta comemoração, a fonoaudióloga de B.O. leu para toda a turma um texto que falava sobre a escola (anexo I) e em seguida solicitou que cada um dos alunos escrevessem a respeito. B.O. produziu o seguinte texto:



Escola Ecumênica  
 Curitiba 24 setembro 1998  
 aniversário 25 anos Escola Ecumênica  
 nasceu no dia 20 setembro 1983  
 rões muitos alunos alunas  
 musica Emideãs Lírica  
 brinquetetera Brillulitetera  
 artes muitos mais

TRANSCRIÇÃO 01<sup>16</sup>:

*"Escola Ecumênica.*

*Curitiba, 24 setembro 1998*

*Aniversario 25 anos Escola Ecumênica*

*Nascou no dia 20 setembro 1983*

<sup>15</sup> O processo de inclusão consiste em matricular portadores de deficiências mentais e físicas, incluindo a SD, em escolas de ensino regular, com currículo adaptado às necessidades do deficiente.

<sup>16</sup> A transcrição nº 01 corresponde à transcrição fiel ao texto original; já na transcrição nº 02 são inseridos elementos, a partir da leitura das crianças, que auxiliam a compreensão do texto.

*Sãos muitos alunos alunas*

*Musica, Emideão Fisca*

*Brinquetoteca, brilbriltoteca*

*Artes muitos mais”*

TRANSCRIÇÃO 02:

*“Escola Ecumênica.*

*Curitiba, 24 de setembro de 1998.*

*Aniversário de 25 anos da Escola Ecumênica que nasceu no dia 20 setembro de 1983. São muitos alunos e alunas. Há aulas de música, Educação Física, brinquetoteca, biblioteca, artes e muito mais”.*

Primeiramente, gostaria de chamar atenção para a dificuldade que esta menina apresenta, neste texto, para fazer uso da preposição “de”. Podemos observar que mesmo no cabeçalho da atividade, material escrito com o qual ela convive há anos, B.O. não se utiliza desta preposição. Durante seu texto ela usou adequadamente apenas uma preposição: “*nasceu no dia 20 ...*”, enquanto que a preposição de, não foram utilizadas nas situações em que seria necessária.

Além disso, podemos verificar a preocupação de B.O. em relação ao uso do plural. Na terceira linha do texto verificamos que B.O. escreveu “*sãos*”. Apesar de ter usado corretamente o verbo ser no plural, B.O. acrescenta a letra s, provavelmente em função de todas as outras palavras desta mesma linha serem escritas com a letra s no final. Na última linha de seu texto, B.O. repete este procedimento. Neste caso o advérbio muito não precisaria ser acrescido da letra s, mas como as palavras próximas a ele terminavam com s, apesar de em nenhum dos dois casos, “*artes*” e “*mais*”, esta letra funcionar como

marca de plural, a menina opta por escrever todas as palavras de modo simétrico, e, por esta razão, acrescenta mais uma vez a letra s.

Outro ponto a ser analisado neste texto de B.O. diz respeito ao uso da flexão verbal. Os verbos regulares terminados na primeira conjugação, quando flexionados na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito do indicativo, geralmente, recebem a desinência ou; enquanto que os verbos terminados na segunda conjugação, nesta mesma situação, recebem a desinência eu. B.O. utiliza-se da desinência dos verbos da primeira conjugação, num verbo da segunda conjugação, e o resultado é a flexão “*nascou*”.

GREGOLIN (1999) afirma que:

*“Não pôde ser ainda estabelecida uma relação entre a competência para produção da linguagem oral e a capacidade para aquisição da escrita, mas naqueles sujeitos portadores de SD que conseguem escrever a desestruturação da sintaxe é a marca peculiar dos escritos”. (GREGOLIN, 1999)*

Ao contrário de CHAPMAN (1997) que afirma serem os problemas na linguagem dos downs apenas reflexo de atraso em sua aquisição, GREGOLIN (1999) levanta a hipótese de que há uma instabilidade na utilização de categorias funcionais na oralidade que podem refletir-se na escrita. E isto pode ser constatado através da observação dos dados apresentados anteriormente.

Em relação à ortografia, podemos verificar que B.O. só demonstra dificuldades na escrita de palavras que são de difícil pronúncia para ela: “*Emideão Fisca*” e “*brilbrilitoteca*”. Quando tentou escrever a palavra educação física, B.O. mostrou-se capaz de criar hipóteses de escrita. No caso da palavra biblioteca, B.O. mostrou-se capaz

de generalizar, já que diante da dificuldade em escrever este vocábulo, esta aluna faz uma colagem da palavra anterior brinquedoteca, porque percebeu que as duas tinham o mesmo som nas sílabas finais e, portanto, eram escritas da mesma maneira. No entanto, não podemos deixar de perceber que no que diz respeito à ortografia B.O. tem muito mais “acertos” do que “erros”, visto que consegue escrever várias palavras cujo grau de dificuldade de escrita costuma confundir crianças em fase inicial de alfabetização, tais como: Escola Ecumênica, setembro e brinquedoteca.

Além disso, este texto nos mostra que B.O. soube atender ao que lhe foi pedido, mantendo as informações fornecidas pelo texto que serviu de base para sua produção e, que nem a fuga à norma ortográfica, nem a dificuldade sintática no uso das preposições, comprometeram o entendimento de seu texto; ao contrário, serviram para mostrar que B.O. é capaz de expressar-se por escrito, apesar de suas dificuldades.

O próximo texto de B.O. foi escrito em uma de minhas primeiras sessões com esta menina (20/06/00). B.O. me contava, nesta ocasião como era a escola onde ela estudava, quais eram suas atividades, e como eram seus amigos. B.O. afirmou ter saudades de seus

Bruna  
 - com da junto  
 eu vou dar ir comigo  
 na Chile na férias está vêm  
 na escola?  
 eu estou muito saudade de  
 você também kissine keli  
 está fazendo lição  
 também eu vou com da junto  
 comigo ir na Chile só vou  
 pais deixa ~~me~~ ir comigo  
 vou pais não deixa ir junto comigo  
 eu vou sonho?

amigos e disse que gostaria de saber como eles estavam. Sugeriu, então, que ela escrevesse uma carta para uma de suas amigas, para ter notícias de seus antigos amigos.<sup>17</sup> B.O. aceitou minha sugestão e, rapidamente, escreveu a seguinte carta:

TRANSCRIÇÃO 01:

*“ Bruna*

*eu vou com dar ir junto comigo*

*na Chile na ferias está bém*

*na escola?*

*eu estou muita saulade de*

*você também Kissine Keli*

*está fazendo lição*

*também eu vou com da junto*

*comigo ir na Chile só sou*

*pais deixair comigo*

*sou pais não deixa ir junto comigo*

*eu vou sonha*

*Um beijo um abraço”*

TRANSCRIÇÃO 02:

*“Bruna*

*Eu vou lhe convidar para ir junto comigo no Chile nas férias.*

*Você está bem na escola?*

*Eu estou com muita saudade de você, também da Kassiane e da Keli.*

*Você está fazendo lição?*

*Eu vou lhe convidar para ir junto comigo ir no Chile, só se seus pais deixarem.*

*Se seus pais não deixarem ir junto comigo, eu vou sozinha.*

*Um beijo, um abraço”.*

B.O. após escrever sua carta se propõe a lê-la para mim e, durante esta leitura, faz correções em seu texto. A primeira delas ocorre na primeira linha do texto. B.O. percebe que escreveu o verbo “*dar*”, ao invés do verbo “*convidar*”. Imediatamente, escreve acima da palavra que já havia escrito “*com da*” e lê: “*convida*”; continua, escrevendo a palavra “*junto*”; lê toda a frase: “*eu vou convida ir junto comigo...*” e se dá por satisfeita.

Na quarta linha deste texto, a palavra “*saudade*” é escrita por B.O. como “*saulade*”. É bastante comum que crianças em fase inicial de escrita tenham dificuldade no uso da letra L e da letra U, quando estas são usadas em palavras com “*saudade*” e “*maldade*”, por exemplo. B.O. demonstra ter interiorizado as possibilidades de escrita porque escreve a letra U, mas logo em seguida escreve também a letra L. Além disso, ao colocar a letra “L” na sua tentativa de escrita da palavra “*saudade*”, B.O. já fica com o padrão de sílaba CV e por esta razão não escreve a letra “D”. Baseados em MAYRINK – SABINSON (1997), que afirma ser tanto o apagamento, quanto a refacção indícios de reflexão sobre a própria escrita, pode-se afirmar que B.O. mostra-se capaz de fazer hipóteses linguísticas sobre o uso da escrita.

Duas linhas depois, B.O. pretende escrever a seguinte pergunta: “*Você está fazendo lição?*” No entanto, com a letra V, da palavra *você*, ela emenda a letra E, da palavra *está*. Na penúltima linha do texto, B.O. pretende escrever “*eu vou sozinha*”, mas escreve “*eu vou sonha*”. Tanto no momento em que B.O. escreve “*vestá*”, como no

---

<sup>17</sup> Me propus a entregar esta carta à amiga de B.O. mas como ela não estudava mais na Escola Ecumênica,

momento em que ela escreve “*sonha*” ela mostra que estava tão certa do que iria escrever, que acaba “comendo” letras. Mais do que um equívoco provocado por falta de atenção, B.O. , preocupada em mostrar que possuía conhecimento de escrita e habilidade de leitura, quis mostrar rapidez na execução da atividade e não percebeu que faltavam letras em suas palavras.

Na nona linha, B.O., assim que escreveu “ *só se seus pais deixa não pode ir comigo ...* ” , percebe que não era isso o que queria dizer e, por esta razão, risca a expressão “não pode”, demonstrando, assim, sua preocupação em não confundir o destinatário de sua carta.

Ao contrário do que uma análise desatenta poderia supor, verificamos que B.O. estrutura seu texto como um texto-carta de maneira correta: inicia com o nome da pessoa a quem a carta se destina (destinatário); no corpo do texto faz as perguntas sobre os assuntos que gostaria de saber; em seguida se despede da amiga e no final assina seu nome. Ou seja, apesar de não podermos afirmar que este texto de B.O. não apresenta problemas em relação à norma culta, isto não nos impede de afirmar que esta menina já domina o código escrito e, dentro de suas possibilidades o utiliza de forma adequada.

Como já foi dito na apresentação de B.O., há pouco mais de um ano ela passou por uma intervenção cirúrgica devido a problemas cardíacos. Em função desta cirurgia, esta menina ficou com uma cicatriz no tórax e outra na coxa da perna esquerda. Em um de nossos encontros, a blusa que B.O. utilizava, permitiu que parte da cicatriz do tórax ficasse a mostra e eu perguntei o porquê daquela cicatriz. B.O. contou-me sobre sua cirurgia e se propôs a escrever para mim como tudo tinha acontecido. O resultado é um texto longo, de duas páginas:

minha siruxicia

eu rídei minha áva mani

Pase minha siruxicia também  
Aniversario . artur ? 1 anos

eu foi istena . do stal santo ouz  
Almocal . comei coisa leve  
de cura . depois macama ~~de~~ macama

5:30 esme terna ~~to~~ mos coma  
Abrirã<sup>o</sup> eu chorei dor eu riu  
naque passou rodetinho ?  
dor de dorã<sup>o</sup> remedio para pi

siruxicia ~~to~~ mos coma comer  
faz siruxicia 1:00 hora tamna  
Boquinho 2:00 hora eu na sala

siruxicia domimo . doris eu sari  
no quarto 229 . comerã<sup>o</sup> dor e abeca  
eu chorei eu riu sabãdo doris

escau . cauca . anetecia eu . comei moda  
cha rã<sup>o</sup> remedio noite leite rã<sup>o</sup> queis  
i . ~~percuts~~

eu não sei o que tá para casa  
 eu sei só como fazer nada  
 eu estou em cima do braço  
 sinto dor faz trizinho deus  
 eu não fique não medo  
 agora eu torei?

agora sinto nada

#### TRANSCRIÇÃO 01:

"Minha cirurgia

eu videi minha áva mani

para minha cirurgia também

aniversário Artur 1 anos

eu foi irtena hostel santa cruz

almocal comi coisa leve

desupa, depois na cama (...) cama

5:30 esme perna (...) cama

abrirão eu chorei di dor eu viu

sanque passou podetinho.

*dopis derão remedio para  
 siruxicia tormos cama comorão  
 faz siruxicia 1:00 hora tampa  
 Boquinho 2:00 hora eu na sala  
 siruxicia domino dopis eu sari  
 no quarto 229 comerão dor cabeça  
 eu chorei eu viu sabádo, dopis  
 escou causa anetecia eu comei nada  
 chá pão remedio noite leite pão queijo  
 é percuto  
 eu foi embola para casa  
 errzemos só cama faz nada  
 eu estou bém cima baixo  
 sinto dor faz piqueno depis  
 eu não fique não medo  
 agora eu forte.  
 B.O.  
 ágora sinto nada.”*

## TRANSCRIÇÃO 02

*“Minha cirurgia  
 Eu convidei minha avó Mani para minha cirurgia e também para o aniversário do  
 Artur de um ano.  
 Eu fui internada no hospital Santa Cruz.*

*No almoço comi coisa leve: sopa, depois na cama (...) cama*

*Às 5:30 fiz exame na perna na cama*

*Abriram minha perna e eu chorei de dor.*

*Eu vi sangue e passei o dedinho.*

*Depois deram remédio para cirurgia e retornamos para cama.*

*Começaram a fazer a cirurgia à uma hora para tampar buraquinho.*

*Às duas horas eu ainda estava na sala de cirurgia dormindo. Depois eu sai.*

*No quarto 229 começaram as dores de cabeça e eu chorei.*

*Eu fui sábado, depois, por causa da anestesia, não comi nada só chá, pão e remédio. À noite leite, pão, queijo e presunto.*

*Eu fui embora para casa.*

*Rezamos. Só podia ficar na cama sem fazer nada.*

*Eu estava bem em cima e embaixo.*

*Sentia dor*

*Eu não fiquei com medo não.*

*Agora eu estou forte.*

*B.O.*

*Agora eu não sinto nada.”*

B.O. mostra grande desenvoltura neste texto. Em poucos minutos ela escreve um texto grande, de mais de vinte linhas, demonstrando ter fluência na escrita. Aliás isto é característica na escrita tanto de B.O., quanto de J.L.; ambos escreviam vários textos em cada um de nossos encontros e os escreviam muito rapidamente.

Um olhar desatento poderia constatar apenas que esta é uma produção escrita repleta de equívocos. No entanto, se compararmos este texto ao primeiro texto escrito de

B.O. analisado nesta dissertação, podemos constatar exatamente o contrário. B.O. , mesmo sem ter um material escrito no qual se apoiar, soube expressar por escrito, e com riqueza de detalhes, tudo o que aconteceu antes, durante e depois de sua cirurgia.

Os “problemas” ortográficos que B.O. apresenta são, na realidade, indícios de que esta menina, mais do que repetindo frases prontas, está alçando vôo para a escrita independente. No entanto, esta escrita independente trás para B.O. situações totalmente novas de escrita, que ela tenta solucionar através de analogias, associações e generalizações bastante pertinentes.

Conforme MAYRINK-SABINSON (1997b) o papel do interlocutor seria o de:

*“ adulto letrado com o qual a criança interage e que, como representante da escrita “adulta”, contribuiria para o estabelecimento do espaço e dos limites aos movimentos da criança no seu processo de constituição de uma representação escrita para a linguagem que vem usando oralmente.”*

*(MAYRINK-SABINSON 1997b, p. 117)*

Como investigadora, várias vezes chamei a atenção de B.O. para o uso das preposições. Neste texto, ela começa a demonstrar preocupação em usá-las corretamente. Em dois momentos do texto podemos perceber que ela insere a preposição que havia esquecido de utilizar: na 6ª linha ela havia escrito “*depois cama*”, mas em seguida insere a preposição “*depois na cama*”. Na 8ª linha ela escreve “*eu chorei dor*”, e quando lê, verifica a falta da preposição e escreve “*di*” entre o verbo e seu complemento.

Além disso, podemos verificar que em relação à organização textual, nesta narrativa, B.O. faz uso sistemático de um recurso formal para assinalar a seqüência temporal entre os acontecimentos narrados: a palavra “*depois*”, que embora tenha sido

grafada de formas diferentes ao longo do texto, nos mostra claramente a preocupação deste sujeito em marcar a transição entre os blocos de eventos.

A análise deste dado nos mostra que se os profissionais que acompanham a aquisição da escrita dos portadores da Síndrome de Down souberem observar as tentativas de escrita destas crianças, poderão ajudar a superar as dificuldades que cada uma delas encontra durante este processo.

Em um de nossos encontros, ocorrido no mês de outubro de 2000, B.O. recebeu uma revista de circulação nacional para folhear livremente. Após passar os olhos em algumas reportagens, B.O. interessou-se por uma que relatava a história de um casal que teve um filho, para que este pudesse ser doador de medula para a filha mais velha do casal. (anexo II ). Após ler sozinha o título e o primeiro parágrafo da reportagem, B.O. interrompe a leitura e me conta que um dia passou mal em casa e que também foi salva por seu irmão. Logo em seguida se propõe a escrever como tudo ocorreu. O texto produzido foi o seguinte:

C

salvar sua irmã

Já é meio 12:00 horário de almoço  
 eu não ~~foi~~ tomar café nada  
 eu foi tomar banho depois eu jamei

a mãe ~~foi~~ preocupa jamei  
 eu quase desmai de no banho  
 eu chori poque mequação  
 falta comer açúcar 11/10/00

## TRANSCRIÇÃO 01:

Já é meio 12:00 horário de almoço

eu não foi tomar café nada

eu foi tomar banho depois eu jamei

a mãe foicou preocupa jamei C. "C. salvar sua irmã

eu quase desmai de no banho

eu chori poque mequação

falta comer açúcar.

*B.O.*

*11/10/00*

TRANSCRIÇÃO 02:

*C. salva sua irmã*

*Já é meio dia, horário de almoço.*

*Eu não tomei café, não comi nada.*

*Eu fui tomar banho. Depois eu chamei a mãe. Ela ficou preocupada e chamou C.*

*Eu quase desmaiei no banho.*

*Eu chorei por causa da menstruação*

*Falta comer açúcar.*

*B.O.*

*11/10/00*

Este texto é uma amostra significativa dentro do processo de aquisição de escrita de B.O., porque ao produzi-lo este sujeito demonstra, de forma surpreendente – a investigadora esperava que ela fosse escrever a respeito da reportagem que acabara de ler e não que a relacionasse com uma experiência pessoal – que domina a escrita, apesar das dificuldades em relação ao uso de algumas classes gramaticais.

Além disso, podemos observar que B.O. enquanto escreve não preocupa-se mais em apenas ser rápida. Talvez porque a investigadora várias vezes tenha chamado a atenção para o fato de que o ato de escrever requer atenção, B.O. ao invés de escrever todo o texto para depois fazer a leitura, durante esta produção vai lendo e corrigindo o que escreve,

mostrando-se capaz de, sozinha, realizar vários momentos de reflexão lingüística.

Estes momentos de reflexão lingüística, chamados por ABAURRE (1997) de “*momentos de reelaboração*”, ocorrem, conforme esta lingüista, quando há disponibilidade da criança para trabalhar sua própria escrita. Além disso, esta autora chama a atenção para o fato de que as marcas de reelaboração permitem verificar quais são as dificuldades da criança em relação à escrita e suas hipóteses de resolução.

O primeiro destes momentos de reflexão lingüística ocorre na 2ª linha do texto. B.O. inicialmente escreve “*eu tomi*”. Lê, não fica satisfeita e completa com outra desinência “*tomi*ai**”. Relê o que escreveu e percebe que seu objetivo, expressar a ação “tomar” no passado, ainda não tinha sido atingido e optou por utilizar um outro verbo que expressasse o pretérito. Apesar do resultado final “*eu não foi tomar café*”, não representar a norma culta, podemos verificar que o problema identificado por B.O., escrever o verbo no passado, foi por ela resolvido. Ela considera-se satisfeita e utiliza está mesma tática quando novamente precisa escrever o verbo tomar no passado “*eu foi tomar banho*”.

No entanto, na 4ª linha B.O. percebe que esta tática não pode ser utilizada em todos os casos em que se pretende escrever um verbo no passado. Isto pode ser observado, quando ela escreve “*a mãe foi precupa*”, e imediatamente reescreve “*a mãe foicou precupa*” (a mãe ficou preocupada).

Além disso, podemos verificar que B.O. apesar de não utilizar-se adequadamente das flexões verbais, também não o faz aleatoriamente, ao contrário, há um princípio organizador em sua tentativa de escrita, já que nas três formas verbais indicando ação corrida no passado, ela utiliza a mesma desinência – i – em “*tomi, demai, chori*”, generalizando a desinência do pretérito perfeito dos verbos da terceira conjugação, para os verbos da primeira conjugação.

Finalizando a análise deste texto, vale ressaltar o uso pertinente de articuladores

textuais. Novamente B.O. usa de maneira adequada a palavra “*depois*” para assinalar a seqüência temporal e insere a palavra “*porque*”, para inserir de forma também adequada uma justificção.

O último dado de escrita de B.O. que analisaremos foi produzido pela menina fora de nossas sessões. B.O. teve uma discussão com seu pai a respeito de uma fita de vídeo que ela insistia em assistir repetidas vezes. Seu pai, conforme me contou a mãe da menina, disse que B.O. estava proibida de assistir novamente a fita, sob pena de não poder mais usar o telefone ou ouvir música. Como forma de protesto, B.O. escreveu o seguinte bilhete para seu pai <sup>18</sup>:

*“PAPAI*

*EU NÃO FOU DEIXIA NIMGIN*

*TINHA MINHA FITA DO VIDEO*

*TELEFONE MEU SOM*

*EU ASISTI FITA DA CHILE*

*SINTO MUITO CHECHADO.”*

*TRANSCRIÇÃO:*

*“PAPAI*

*EU NÃO VOU DEIXAR NINGUÉM TIRAR MINHA FITA DE VÍDEO, MEU TELEFONE E MEU SOM. EU VOU ASSISTIR A FITA DO CHILE. SINTO MUITO. ASSUNTO ENCERRADO.”*

---

<sup>18</sup> O original deste bilhete não continha data, mas conforme B.O. ela o havia escrito no dia anterior ao nosso encontro, portanto, no dia 16/09/00.

Assim que cheguei à casa de B.O. ela se apressou em me mostrar o bilhete que havia deixado para o pai em cima do vídeo cassete, por esta razão não pude gravar em áudio a leitura que ela fez de seu próprio bilhete.

Quando pedi que B.O. me desse o bilhete, ela se recusou terminantemente. Conforme ela o pai já o havia lido, mas ela queria mantê-lo em cima do aparelho de vídeo cassete para evitar que ele esquecesse de sua “decisão” e a proibisse novamente de assistir o que ela queria.

Conforme VYGOTSKY (1984, p. 133), a escrita deve ser uma atividade significativa para a criança, algo que a auxilie em seu dia a dia. B.O. nos mostra justamente isto. Quando ela escreve para o pai o que pensa da situação problema que estão vivenciando e dá o assunto como encerrado, está usando a escrita como um argumento de autoridade: o que está escrito é importante e deve ser cumprido, aceito. Independentemente de seus “erros”, B.O., contrariando o que se insiste em dizer sobre a falta de habilidade escrita dos *downs*, utiliza a escrita para se expressar como indivíduo e consegue o que quer, já que o pai, conforme relato da autora do bilhete, após ler o bilhete muda de idéia e a deixa assistir a fita novamente.

Podemos concluir que a análise lingüística dos textos de B.O. nos permitiu verificar que esta adolescente consegue comunicar-se por escrito nas mais diversas situações e tratando dos mais diversos assuntos. No entanto, sua escrita apresenta problemas de ordem sintática, devido à seleção de elementos lingüísticos a serem representados através da escrita.

Contudo, a avaliação de seus textos de maneira longitudinal, pôde constatar que assim que começou a ser alertada pela investigadora que a acompanhava a respeito do uso das preposições, B.O. mostrou-se capaz de realizar tentativas espontâneas de utilização destas palavras. Esta constatação mostra a importância da dimensão discursiva da

linguagem, através da qual investigador e sujeito a agem de forma conjunta.

Reafirmo aqui que uma análise desatenta concluiria que B.O. utiliza-se da linguagem escrita de modo aleatório e nem sempre pode ser compreendida. Ao contrário, as análises acima mostram que B.O. faz uso racional da escrita, utilizando-se de comparações e generalizações para criar hipóteses, com a intenção de se expressar adequadamente. Mais do que isto, B.O., conforme nos mostra o último dado, faz uso funcional da escrita, já que, através dela, consegue exteriorizar seus pensamentos e suas vontades.

### **3.5. O CASO J.L.**

J.L é um adolescente de 19 anos, do sexo masculino, destro, mulato, brasileiro. Nasceu na cidade de Rio Branco do Sul, Região Metropolitana de Curitiba, em junho de 1981. Suas feições apresentam alterações fenóticas que permitiram diagnosticar a síndrome logo após seu nascimento. É o segundo filho de uma família de classe baixa. Atualmente mora em Piraquara, outro município da Região Metropolitana de Curitiba. Quando ele nasceu sua mãe, que é cozinheira, tinha vinte e seis anos e seu pai, metalúrgico, vinte e dois, ambos com grau de instrução primária.

Conforme sua mãe, seu nascimento foi bastante traumático e a família necessitou de apoio psicológico para aceitar a condição de deficiente do filho, principalmente o pai, cujo desejo de ter um filho homem era muito grande. Atualmente, ela afirma que todos o aceitam muito bem e que ele costuma ser o centro das atenções em todas as atividades da família. Ainda conforme sua mãe, J.L. é um menino saudável, alegre e muito amoroso, no entanto, extremamente teimoso. Lê jornais diariamente, principalmente os artigos relacionados a esporte e os comenta com o pai. Joga vídeo game, assiste televisão e

escreve várias cartas para suas namoradas imaginárias.

Tanto seus pais, quanto suas duas irmãs, uma com vinte anos, estudante do curso de Informática de uma universidade particular e supervisora em uma empresa de telecomunicações, e outra com dezessete anos, aluna do terceiro ano do segundo grau e estagiária da Empresa de Correios e Telégrafos, têm atividades o dia todo, por esta razão no período da tarde ele fica sob os cuidados de uma empregada doméstica. Esporadicamente, fica sozinho em casa durante a tarde. No entanto, não tem autonomia para ir sozinho à escola ou pegar ônibus para ir ao centro da cidade sem ajuda de um adulto.

J.L. teve atendimento neo-natal e de estimulação precoce em instituições ligadas à APAE. Iniciou suas atividades acadêmicas aos sete anos, na Escola Ecumênica, onde permaneceu durante onze anos. Como é de praxe para os alunos que completam dezoito anos, no início do ano de 2.000 foi encaminhado para uma escola especial de ensino profissionalizante. Por esta razão, desde o mês de maio deste ano ele frequenta, no turno matutino, a Escola Profissionalizante de Ensino Especial Menino Jesus, na cidade de Curitiba. Esta instituição, sem fins lucrativos, se mantém através de um convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e através de doações. Assim como a Escola Ecumênica, possui psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e fisioterapeutas que atendem periodicamente todos os alunos. Nesta instituição as crianças e adolescentes participam de oficinas de marcenaria, horta, cartonagem, culinária e artes plásticas, cujo objetivo é o de prepará-los para o mercado de trabalho. J.L. está em uma classe com mais sete adolescentes com deficiências mentais diversas. Além das atividades citadas acima, uma vez por semana frequenta as aulas de escolarização<sup>18</sup>. Nestas aulas são trabalhados conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática Básica e Conhecimentos Gerais.

---

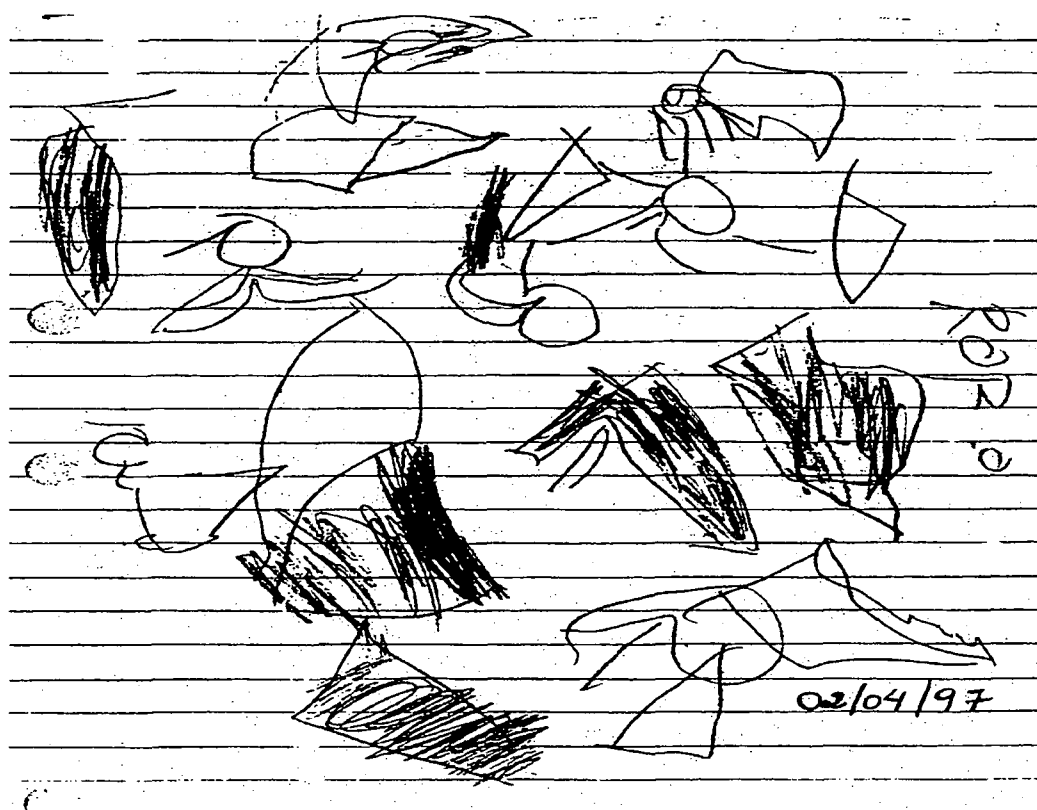
<sup>18</sup> Novamente ressaltado aqui o fato de que o tempo dedicado às atividades acadêmicas é pouco, principalmente se comparado ao tempo utilizado para atividades mecânicas e repetitivas realizadas nas oficinas de marcenaria, por exemplo.

Assim como B.O., o processo de escrita de J.L. também vem sendo acompanhado há quatro anos. Durante os anos de 1997, 1998, 1999 e início de 2000 estes dados foram coletados na Escola Ecumênica. A partir de maio de 2000, devido a sua transferência para outra escola, os dados foram por mim coletados em sessões semanais de uma hora cada, nas dependências da Escola Menino Jesus, num total de aproximadamente 15 encontros.

Conforme relatório da Escola Ecumênica, o aluno não apresenta interesse por atividades acadêmicas e tem dificuldade de concentração. Ainda conforme este relatório, J.L. faz leitura de textos simples, precisa de auxílio para a escrita de inúmeras palavras. Seu maior interesse é nas atividades de Educação Física e Música. Este interesse pela música é confirmado pela equipe pedagógica da Escola Menino Jesus. Conforme sua professora atual, em relação à escrita, ele é o melhor aluno da classe e costuma ajudar os colegas com mais dificuldades nas atividades que exigem leitura e escrita. Além disso, sua narrativa oral possui uma adequada seqüência de fatos, apesar da dificuldade em recontar sozinho histórias ouvidas ou vivenciadas.

### 3.5.1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA DE J.L.

O primeiro material escrito que J.L. forneceu foi produzido a partir do texto Piteco - Hábitos de higiene – (anexo III) <sup>19</sup>. A professora regente da turma de J.L. leu o texto para os alunos e depois pediu para que eles o recontassem oralmente. Em seguida, os alunos, eles foram solicitados a escrever a história sozinhos, sem ajuda da professora ou de colegas.



Nesta produção, J.L. demonstra ter cristalizado a escrita de seu nome, já que o escreve logo no início da folha <sup>20</sup>. No entanto, para a escrita da história que acabara de ouvir, J.L. utilizou-se de rabiscos e desenhos. Ao mesmo tempo, podemos observar que J.L. se utiliza de letras aleatórias – RORO ou ROPO (lado direito da folha). Chama também a atenção, o fato dele ter escrito estas letras em posição diferente da posição em

<sup>19</sup> A escolha deste texto não me pareceu adequada, mas como se tratava da primeira coleta de dados da pesquisa, a lingüista responsável pelo projeto deixou que as próprias professoras e fonoaudiólogas da escola escolhessem o texto a ser trabalhado.

<sup>20</sup> J.L. escreve seu primeiro nome no alto da folha corretamente, mas este dado foi omitido para que este sujeito não seja identificado.

que fez os desenhos, o que indica a probabilidade deste menino já fazer alguma diferenciação entre desenhos e letras. Infelizmente, não temos disponível a leitura que ele fez deste trabalho, o que nos permitiria verificar se o significado que ele daria a seus desenhos seria o mesmo que ele daria às letras. De qualquer maneira, esta tentativa de escrita de J.L. vem ao encontro do que afirma LURIA (1988), sobre o fato das crianças na fase inicial de aquisição da escrita utilizarem-se de desenhos para representarem a escrita.

No mês de julho deste mesmo ano, foi solicitado que J.L. produzisse um texto descrevendo a Festa Junina da escola, da qual tanto ele quanto sua família haviam participado na semana anterior. J.L. produz o que segue:

JOE  
 VAININA  
 Festa Junina  
 COZINHA  
 Cachorro quente  
 BOLBO  
 Bolo  
 Brincos  
 BOPIA  
 CARIARA  
 Pai  
 Mãe  
 02/07/97

## TRANSCRIÇÃO 01:

JOE  
 VAININA  
 COZRETE  
 BOLBO  
 IB  
 IBOPA  
 CARIARA  
 PAI  
 ME

## TRANSCRIÇÃO 02:

JOE  
 FESTA JUNINA  
 CACHORRO QUENTE  
 BOLO  
 PINHÃO  
 PIPOCA  
 QUADRILHA  
 PAI  
 MÃE

Conforme CAGLIARI (1999):

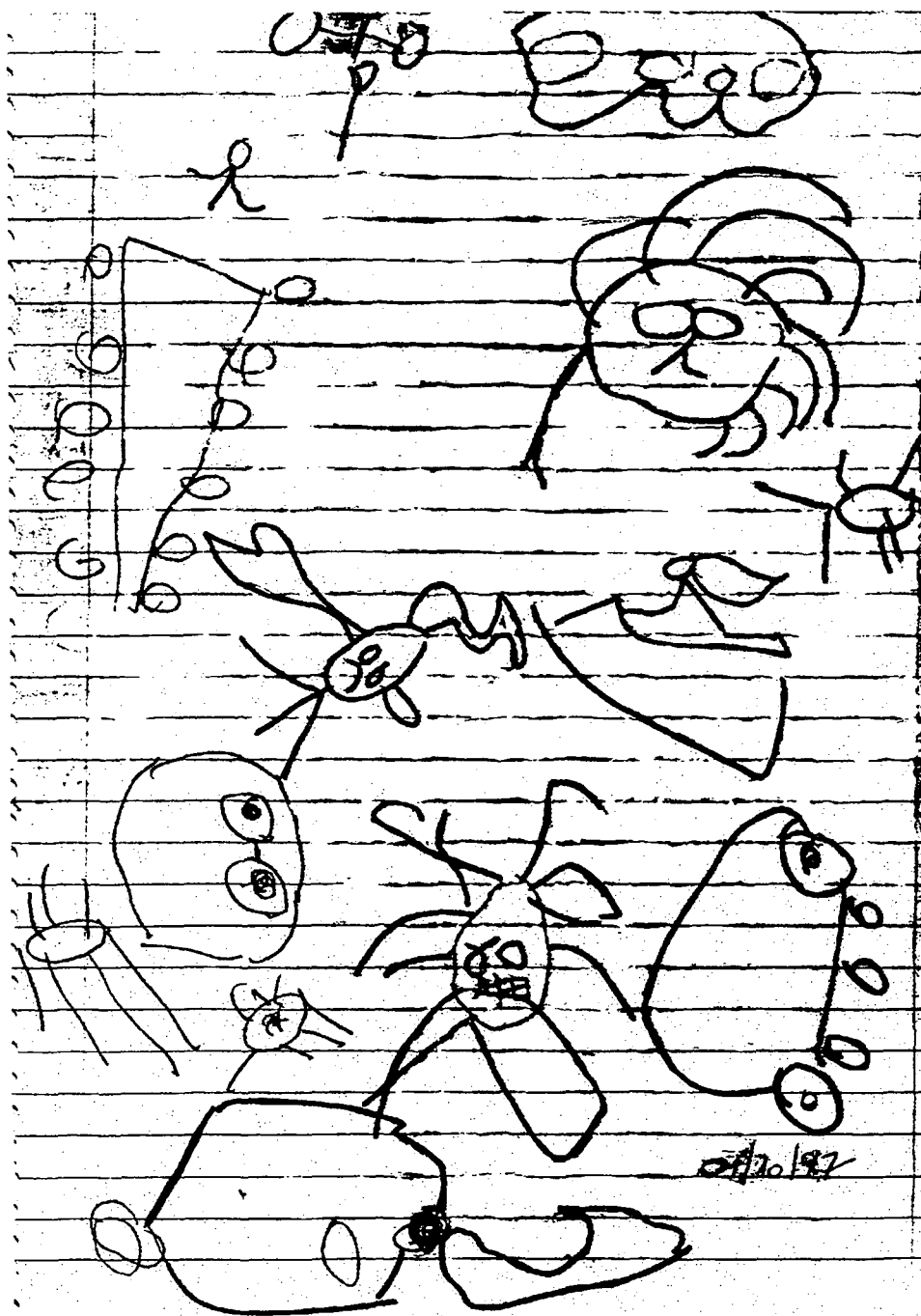
*“ Para saber que som uma letra tem, é preciso relacioná-la com seu nome (som básico) e em seguida estudar o contexto em que ocorre (letras que vêm antes e depois), para saber se existe alguma regra especial que modifica o som básico em função do contexto”. CAGLIARI (1999, p. 125):*

Podemos verificar que apenas um mês após a primeira coleta de dados, J.L. responde à solicitação que lhe é feita para produzir um texto, utilizando-se da escrita de modo funcional, demonstrando estar fazendo relações entre grafemas e fonemas. Baseando-se na afirmação de CAGLIARI (1999), podemos concluir que o progresso de

J.L. é bastante grande, já que fazer relações entre grafemas e fonemas é um processo complexo, que significa um passo decisivo em direção à aquisição da escrita.

Além disso, J.L., apesar de listar uma série de palavras, não as 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 de forma ortograficamente correta todos os vocábulos 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 na festa disponível para ser comido (*COZRETE* – cachorro quente, *BOLBO* - bolo, *IB-* pinhão, *IBOTA* – pipoca). Lembra-se também de mencionar sua participação na festa (*CARIARA* – dançou quadrilha) e, finalmente, quem estava na festa com ele (*PAI* – pai, *ME* - mãe). Ou seja, a escolha de palavras a ser escrita não se deu de forma aleatória, ao contrário, J.L. mostrou-se capaz de utilizar-se da escrita de maneira a estruturar suas idéias em forma de texto.

Em outubro deste mesmo ano, 1997, a professora de J.L. contou a história do Patinho Feio (anexo IV), comentou-a oralmente com os alunos e depois pediu para que cada um escrevesse a história como a tinham entendido. J.L. responde à solicitação da professora, produzindo o que segue:



Observando atentamente o desenho produzido por J.L. podemos identificar alguns trechos da história que lhe foi contada. 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 os 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 sozinho e com expressão de tristeza. No final da folha, o último desenho representa o cisne de pescoço longo e fino no qual tinha se transformado o Patinho Feio.

Comparando o dado anterior a este, podemos observar que, como afirmam LURIA (1988) e VYGOTSKY (1984), o processo de aquisição da escrita não é contínuo. J.L. já havia demonstrado através do dado anterior que estava apto a fazer uso de letras em tentativas de escritas. 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-se da escrita.

Um ano após, em novembro de 1998, a professora de J.L. pede que ele escreva um texto com tema livre, isto é, não há nenhuma solicitação específica sobre o tema a ser escrito, conforme orientação da professora “cada um deve escrever um texto sobre o que quiser”. J.L. escreve o seguinte texto:

ALINE GOTA  
 JONATHAN CATO  
 SATATE CARTA  
 DE VOCE MU DOCE LATINO  
 DO COGO NA BOGESA  
 MANADA BEJO NO ALINE

25/11/98

TRANSCRIÇÃO 01:

*Aline cota*

*Jonathan cato*

*Satate garta*

*Dalo*

*De voce um doce latino*

*Do cogo na bogesa*

*Manada bejo no Aline.*

TRANSCRIÇÃO 01:

*"Aline gosta do Jonathan gato.*

*Estou com saudade de você, por isso*

*mando uma carta.*

*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, já que esta produção pode ser identificada como uma carta que ele manda a uma amiga de classe. Este menino demonstra, portanto, ter compreendido que a produção escrita possui um destinatário, ou seja a escrita tem, além de outras, a finalidade de ser um meio de comunicação. J.L., provavelmente, não diria diretamente a sua colega de classe que gostaria de lhe dar um beijo na bochecha, mas através da escrita não viu problemas em fazer isso: declarou-se para sua amiga.

Outro ponto a ser observado neste texto de J.L. é que durante nossos encontros pude perceber que nem sempre ele consegue ler o que escreveu. Além disso, observei que ele tem o hábito de “resmungar” enquanto escreve e, nem sempre o que ele lê depois do texto pronto é o que ele estava falando enquanto escrevia. Isto justificaria o fato de J.L. ter lido palavras diferente da mesma forma (DALO e BEJO – beijo). Cabe ressaltar, também, que muitas vezes J.L. vira a folha enquanto escreve, de modo que as palavras vão sendo escritas por ele fora de ordem, o que faz parecer que seu texto é constituído de palavras soltas, fora do lugar e sem sentido.

Outro ponto a ser considerado é o de que as palavras que estão escritas fora da norma ortográfica, o foram devido aos problemas articulatórios que J.L. possui e que o impedem de pronunciar alguns sons. Esta dificuldade, no entanto, não o impedem de fazer tentativas de escrita que envolvam todos os fonemas. Esta constatação, portanto, põe por terra as colocações de MILLS (1999) de que os *downs* só estariam aptos a escrever palavras que fossem capazes de pronunciar. J.L. troca algumas consoante surdas por sonoras, tem dificuldade em pronunciar fricativas e mesmo assim escreve palavras que possuem estes sons.

Além disso, conforme MASSINI-CAGLIARI (1999):

*“Uma outra maneira de ver tais “erros” (ortográficos) é considerá-los não uma mera transcrição dos sons da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar.” MASSINI-CAGLIARI (1999, p. 121)*

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

Em setembro de 1999, em coleta de dados realizada na Escola Ecumênica, da qual participaram todos os alunos da turma de J.L., foi dada a seguinte instrução como base para uma produção de texto:

*“Você vai contar a história da sua vida por escrito. Preste atenção, você tem que dizer:*

*Como é que você era quando pequeno?*

*O que aconteceu com você?*

*E agora como é sua vida?”*

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

COMUTA/ EU SU MUITO  
 BÃO CO MOTANLA  
 BÃO ARO  
 VINNA EU GOGAVA  
 VAROVA VINO QUE ME  
 EU GOSTO DE COME  
 COTO DE VINA  
 VEIGIU BÃO  
 EU BEPE VAROVA

28/9/99

## TRANSCRIÇÃO 01:

"Comuta eu su muito  
 bão co motanla  
 bão aro  
 vinna eu gogava  
 varova vino que me  
 eu coto de come  
 coto de vina  
 veigiu bão  
 eu bepe farofa."

## TRANSCRIÇÃO 02:

"Comida eu sou muito pão com mortadela.  
 Pão, arroz com vina eu gostava.  
 Farofa, vinho, queijo eu gosto de comer.  
 Gosto de vina, feijão, pão.  
 Eu bebi farofa."

Podemos observar que J.L. apesar de não ter seguido as instruções que lhe foram dadas, produziu um texto falando de si e de suas preferências. Além disso, apesar da convenção ortográfica não ter sido ainda por ele adquirida de maneira plena, há alguma legibilidade no que ele escreve.

Destacarei na análise deste texto o que ABAURRE (1997), chama de “*marcas visíveis de operações de reelaboração*”. Conforme esta autora, estas marcas servem de alerta para o tipo de preocupação lingüística que a criança tem quando está escrevendo. No texto que acabamos de apresentar, J.L., ao contrário do que se poderia pensar, já faz reflexões lingüísticas enquanto escreve. Um exemplo desta preocupação lingüística ocorre na escrita da palavra “gosto”. Podemos observar que, inicialmente, J.L. escreve “COTO”, como em outros dados de escrita por ele fornecido, no entanto, neste caso em particular, este aluno percebe que havia uma sibilante nesta palavra, mas talvez por relacionar a letra C ao som da sílaba GO, resolveu que o local mais adequado para a letra S era no lugar da letra O. Na próxima ocorrência desta 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. É normal em crianças pequenas, a troca de verbos de ação: abrir por fechar; apagar por acender; perguntar por responder. Esta seria uma hipótese para o fato de J.L. ter usado “bebi” ao invés de “comi”. 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 mudou de idéia e resolveu escrever o que havia comido, e não o que havia bebido.

Em junho de 2.000, época em que as coletas de dados eram por mim realizadas, inicio uma de nossas sessões perguntando a J.L. como tinha sido sua semana e se ele tinha alguma novidade para me contar. J.L. me disse que havia visto em um jornal da televisão uma perseguição policial após um assalto a banco. Após narrar a reportagem, peço a ele que a escreva para mim. J.L. atende meu pedido e produz o seguinte texto:

EU INA DEVE  
 SO BADIDO  
 SADO O BALO  
 EU O BAIDIDO  
 ESRUBARA  
 UMRE BADA  
 POLICIA  
 GOEGO  
 PEGO O  
 RADIDO

05/07/00

## TRANSCRIÇÃO 01:

EU INA DEVE  
 SO BADIDO  
 SADO O BACO  
 EU O BAIDIDO  
 ESRUBARA  
 UMRE  
 POLICIA  
 GOEGO  
 PEGO O  
 BADIDO”

## TRANSCRIÇÃO 02:

“Eu vi na tevê os bandido assaltando o banco  
 Eu vi o bandido estuprar uma mulher.  
 A polícia correu e pegou o bandido.”  
 J.L.  
 05/07/00

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 que isto não nos impede de compreendermos o que ele pretendia escrever. Ao contrário, J.L. mostra-se capaz de expressar-se com desenvoltura, apesar das dificuldades fonoarticulatórias que possui.

Apesar de ainda nem todas as palavras estarem escritas de forma ortograficamente correta, este texto de J.L. é bem estruturado. Apresenta uma introdução: “*eu vi na tevê*”; cria uma situação de expectativa: “*os bandidos assaltando o banco e estuprando uma mulher*” e o desfecho para esta situação: “*a polícia chegou e pegou o bandido*”.

Contrariando LEFRÈVE (1984) 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 da reportagem supostamente assistida por ele – coloco isto porque acho pouco provável que numa situação de roubo a banco haja também um estupro – J.L. conseguiu expressar-se através da escrita.

A partir da análise longitudinal das produções escritas de J.L. destes últimos quatro anos (1997 a 2000), podemos verificar que no início de seu processo de aquisição de escrita, este sujeito se utilizou de desenhos que procuravam representar sua compreensão sobre o tema em questão. Em pouco tempo (aproximadamente três meses) conseguiu utilizar-se de letras não-aleatórias e, portanto mostrou um avanço significativo em suas tentativas de escrita. Apesar disto, passados mais alguns meses, faz opção pelos desenhos quando solicitado a escrever. Isto, no entanto, não pode ser encarado como um retrocesso na aprendizagem, mas como um período de instabilidade natural que pode ocorrer tanto em portadores da SD, como em qualquer outra criança. Além disso, a análise dos textos de J.L. nos possibilitou observar seu progresso contínuo em relação à aquisição da escrita. Na produção apresentada na página 77, J.L. só selecionou nomes para organizar seu texto. Já no texto da página 81, há o uso de nomes, verbos no presente e preposições. O texto da

página 84 mostra estas mesmas combinações, acrescidas do uso de pronome pessoal de primeira pessoa e de uma forma verbal no passado. A narrativa transcrita nas páginas 86 e 87, por sua vez, mostra o nomes, preposições, artigos e verbos no passado. Estas observações nos permitem concluir que houve um avanço qualitativo considerável nas produções escritas de J.L. que foi, ao longo do tempo, demonstrando sua capacidade de escrever textos cada vez mais complexos e refinados, tanto em relação à norma culta, quanto em relação ao conteúdo e à estrutura.

### **3.6. O CASO C.E.**

Com o objetivo de verificar se o processo de aquisição da escrita em portadores da Síndrome de Down ocorre da mesma maneira em alunos que freqüentam, ou freqüentaram, o ensino especial e os que freqüentam o ensino regular, fomos buscar uma criança que está iniciando seu processo de alfabetização inserida no ensino regular. Trata-se de C.E., um menino de onze anos, brasileiro, destro, branco, nascido na cidade de Curitiba.

C.E. é o segundo filho de uma família de classe média. A mãe, que tinha 35 anos quando ele nasceu, é assistente social de um hospital universitário e trabalha também como voluntária em uma associação de apoio à família de portadores da Síndrome de Down. Seu irmão mais novo tem sete anos e freqüenta uma turma de primeira série na mesma escola de C.E; sua irmã mais velha tem quatorze anos.

Por opção da família, C.E. nunca freqüentou escola especial. Participou de programas de estimulação precoce e freqüentou uma escola particular de ensino pré-escolar durante aproximadamente seis anos.

Atualmente está matriculado em uma escola estadual de ensino regular de primeiro grau, freqüentando uma turma de 1ª série. Sua turma é formada por trinta alunos com idade entre seis e onze anos. As disciplinas são divididas em três grupos: Língua

Portuguesa - Alfabetização, Matemática e Estudos Sociais e Ciências; para cada um destes grupos foi designada uma professora. Além destas disciplinas ele participa das aulas de Educação Física e Educação Artística. Conforme suas professoras, ele é um menino sociável, educado, mas bastante temperamental: há dias em que participa de todas as atividades propostas e há outros em que se recusa a fazer qualquer coisa.

Além das atividades escolares, C.E., por escolha da família, é atendido semanalmente por uma psicopedagoga, em uma clínica particular. Conforme esta profissional, seu trabalho visa a realização de atividades que desenvolvam a prática de hábitos e atitudes e as habilidades de leitura e escrita. Ainda conforme ela, C.E. é um menino com um grande potencial cognitivo a ser desenvolvido, que está alfabetizado e que possui dificuldade apenas na escrita espontânea.

Ao contrário dos outros dois sujeitos envolvidos na pesquisa, os dados de escrita de C.E. foram acompanhados apenas durante o ano de 2000. Ele participou de sessões semanais de coleta de dados, por mim realizadas nas dependências da escola onde estuda, com duração de duas horas cada uma, num total de aproximadamente quinze encontros.

### **3.6.1. C.E. E O REFLEXO DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Em nosso primeiro encontro, C.E. se mostrou muito receptivo. Falante e simpático, respondeu com desenvoltura a tudo que lhe foi perguntado. Transcrevemos o início de nossa conversa com ele:

**EPISÓDIO [01]**

DATA: 01 / 06 / 00

Inv. Conte pra mim C.E, o que você gosta de fazer?

CE. O que eu gosto de fazer?

Inv. É

CE. É... escrever.

Inicialmente esta afirmação, aliada a informação dada pela psicopedagoga que o acompanha de que ele estava alfabetizado e a desenvoltura que CE estava demonstrando, nos levou a acreditar que teríamos bastante facilidade em fazê-lo escrever. No entanto, neste mesmo dia ele já nos avisava:

**EPISÓDIO [02]**

DATA: 01/06/00

CE. (...) O alfabeto eu sei inteirinho.

Inv. Você sabe todo o alfabeto? Hum parabéns.

CE. Mas olha, eu tenho dificuldade um pouco pra ler e pra escrever.

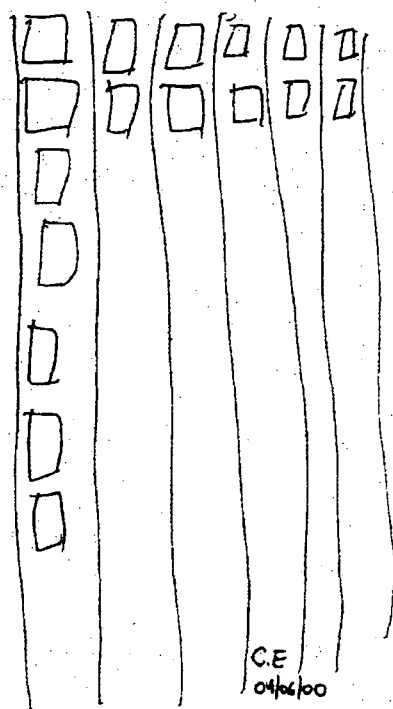
Inv. Hum. Você tem um pouco de dificuldade? O que você acha mais difícil pra escrever?

CE. (ininteligível) Letra de mão.

Apesar de afirmar que gosta de escrever CE parece mostrar que tem consciência de sua dificuldade com a escrita. No entanto, a afirmação que faz logo em seguida de que a maior dificuldade em escrever é fazer “letra de mão” já nos dá um forte indicio de que a concepção de escrita com a qual CE tem se deparado até agora parece ser bastante semelhante àquela que nos apresenta RAMALHO (1997) cuja ênfase é dada ao aspecto motor da escrita. C.E. acha difícil “desenhar” as letras e, portanto, não demonstra

preocupação com o aspecto cognitivo ou funcional da escrita, mas com a beleza de seu traçado. A afirmação de C.E. se fundamenta na ênfase que a escola dá no aspecto estético da escrita desde muito cedo (classes pré-escolares), exigindo sempre “letra bonita” de seus alunos.

Este é o primeiro material escrito que C.E. nos fornece:



Com a intenção de facilitar a compreensão deste dado de escrita de C.E., transcrevemos aqui o episódio de interação em que ocorreu esta produção:

DATA: 01 /06 /00

Inv. Então olha, agora eu vou te da uma folha. Você escreve pra mim as coisas que você sabe escrever? Você disse pra mim que sabe escrever uma porção de coisa, né?

CE. É.

Inv. Então olha: aqui tem uma canetinha preta, um lápis preto. Você escreve pra mim as coisas que você sabe.

CE. As coisas que eu sei?

Inv. Isso.

CE. Então o alfabeto eu sei. Que vê? (ininteligível)

Inv. Ah, entendi.

CE. (ininteligível) Aí mais esse aqui, viu. Essa não tem linha.

Inv. Ah, você quer uma folha com linha? Você prefere folha com linha?

CE. É, com linha.

Inv. Então perai que eu vou pegá. Pronto, pega essa aqui que tem linha. Então pode escrever nessa da linha.

CE. Ó... é assim ó. Começo daqui ó. (começa a fazer um traço vertical de cima até embaixo da folha.)

Inv. Hum

CE. Ó ... as linha tão tudo aqui, né? Agora eu faço isso aqui, né? ( começa a desenhar quadradinhos entre os espaços das linhas). Ó, assim ó.

Inv. Que que você tá fazendo aí?

CE. Quadrado, quadrinho só.

Inv. Quadrinhos?

CE. É

Inv. Hum

CE. Aqui ó. (continua fazendo os quadrinhos)

Inv. O que que falta pra ser quadrinho?

CE. Hum... falta isso aqui ó. (fecha o quadrado)

Inv. Você gosta de fazer quadrinhos?

CE. Gosto. E também eu gosto de fazer quadrinhos com letras.

Inv. Quadrinhos com letra? Como é que faz quadrinhos com letras?

CE. É A com A faz um quadrinho, A com B A; A com B C; M com A faz MA.

(fala com o mesmo ritmo usado nas leituras de cartilhas: m com a, ma; m com e, me...)

Inv. Hum

CE. Assim. (desenhando mais um quadrado na folha)

Inv. Ficou muito bonito.

Neste episódio podemos observar que a primeira preocupação de CE é com a estética da escrita. Ele prefere folha com linha porque a escola determina que se escreva no caderno de linhas. Ora, quando é solicitado a escrever numa folha em branco sua reação é de estranheza, já que para ele só se escreve quando há linhas. Isso nos leva também a postular a possibilidade de que o único contato que C.E. tem com a escrita se dá na escola. Crianças que escrevem em casa, por exemplo, não estranhariam o fato da folha não ter linhas, já que em situações não escolares de escrita, nem sempre ela se dá em materiais com linhas pré-definidas.

Outro reflexo escolar está presente também na maneira como CE “lê” o que está escrevendo. Ele impõe um ritmo de leitura usado na alfabetização tradicional baseada nas famílias silábicas. A proposta pedagógica deste método de ensino, tal como apresentado em COSTA (1997) é fazer com que as crianças vão juntando cada consoante a uma vogal, repetindo estas sílabas oralmente e por escrito várias vezes.

Mas, e os quadrinhos? Inicialmente estes quadrinhos foram uma incógnita para mim. O fato de C.E. se referir a letras e sílabas enquanto fazia os quadrados, também me pareceu estranho. A resposta para esta questão só surgiu algumas sessões depois. Antes de iniciarmos nossos trabalhos, C.E. pediu para que eu desse palavras para ele pôr nos quadrinhos, porque, conforme ele, esta lição ele sabia fazer. Só então compreendi que C.E. estava bastante acostumado a fazer exercícios de separação de sílaba. É comum que, para “facilitar” esta atividade, as professoras desenhem quadrados onde devem ser escritas as sílabas. Antes de nossa primeira sessão, C.E. foi informado de que eu iria conversar com ele a respeito da escrita. Logo, a primeira coisa que veio a sua mente sobre a escrita foram os exercícios de separação silábica, onde a utilização dos quadrinhos era freqüente. Quando ele afirma “...*eu gosto de fazer quadrinhos com letras*”, tudo nos indica que ele se refere a este tipo de exercício, pois durante praticamente todos os nossos encontros foi bastante comum ele se referir à separação silábica.

Continuando nossa conversa, C.E. produz o que segue:

**EPISÓDIO [04]**

DATA: 01 / 06 / 00

(...)

Inv. E letrinha? Você sabe fazer alguma letrinha?

CE. Eu sei.

Inv. É. Então faça pra mim. Você pode usar essa outra folha.

CE. Aqui?

Inv. Isso.

CE. (ininteligível) Ó: A risquinho (escreve a letra A e faz risquinho ao lado). B (escreve a letra B ao lado do risquinho). Ah, coração também.

Inv. Coração também?

CE. Coração assim. (desenha coração na folha)

Inv. Isso. Você sabe desenhar coração? Hum... que jóia.

CE. Ó... assim risco (volta a letra B e faz um tracinho ao lado e escreve a letra D) C risquinho. (na realidade ele escreveu D e não C). Risquinho. D, não E, risquinho. Ó só essas letra eu sei.

Inv. Então lê pra mim o que você escreve aí.

CE. A, B, C, D (não percebe que não escreveu a letra C)

Inv. Isso parabéns.

Quando solicitado a escrever as letras que conhece, C.E. afirmando que sabe o alfabeto, inicia sua produção. No entanto, a análise mais atenta deste dado nos mostra que

ele apenas decorou as letras iniciais do alfabeto. Isto pode ser verificado se observarmos que apesar de não ter escrito uma das letras, ele lê a seqüência cristalizada sem perceber sua falta.

Voluntariamente, CE se propõe a continuar escrevendo, com o intuito de demonstrar tudo que sabe:

### **EPISÓDIO [05]**

DATA: 01 / 06 / 00

CE. Eu faço pontilhado. ( começa a fazer uma linha pontilhada na folha)

Inv. Pontilhado você sabe fazer? E o que você faz com estes pontilhados agora?

CE. Agora eu faço assim, ó.( começa a unir os pontilhados com linhas curvas)

Inv. Ah você faz, o que é isso... uma minhoquinha?

CE. É

Inv. Ah.

CE. (inteligível)

Inv. Estes exercícios você faz na escola?

CE. É. *ZZZZZZZZZZ* (imita som de z enquanto preenche os pontilhados rapidamente)

Inv. Você é rápido!

Podemos verificar que CE tenta impressionar seu interlocutor, mostrando o quanto é hábil e rápido para “escrever”. No entanto, ele não escreve absolutamente nada, apenas faz pontinhos e preenche estes pontilhados rapidamente. Nos parece bastante provável que durante os anos em que freqüentou a escola de ensino pré-escolar, muitas vezes este tipo de atividade, provavelmente elaboradas a partir das afirmações de autores

como COSTA (1997) e RAMALHO (1997), foi solicitada. Sabemos, também, que é comum as professoras ao solicitarem estes exercícios, exigirem também rapidez na atividade. CE, repito, tenta impressionar a pesquisadora, mostrando que ele é capaz de fazer suas lições rapidamente. Quem sabe tão rapidamente quanto os alunos considerados normais...

Levantamos esta questão porque C.E. demonstrou ser bastante crítico em relação a si mesmo: *“Eu tenho um pouco de dificuldade”* [EPISÓDIO 02]. Não nos parece, contudo, que ele tenha chegado sozinho a esta conclusão. O mais provável é que ele venha escutando afirmações como esta sobre seu desempenho escolar, tanto na escola, quanto no ambiente familiar. Isto faz com que ele tente provar que pode realizar as atividades que lhe são propostas da maneira como as pessoas esperam: correta e rapidamente.

Neste mesmo encontro, observamos que C.E. demonstra usar a escrita de forma cristalizada. A forma cristalizada da escrita ocorre quando a criança memoriza uma ou mais palavras, conseguindo reproduzi-las, dando a impressão de que está realmente lendo e escrevendo. Observemos a transcrição do momento da produção deste dado:

### **EPISÓDIO [06]**

DATA: 01 / 06 / 00

CE. Eu sei escrever Tistu, ó...

Inv. Hum.

CE. (aponta para seu penal e copia o que está escrito) Tistu, Tistu

Inv. Isso. Ficou igualzinho. O que que é Tistu?

CE. Tistu é (ininteligível)

Inv. É o quê?

CE. Tistu é também... Eu vim de lá.

Inv. Hum.

CE. A Juliane, é... as letrinhas ... a Juliane ... daí... a Juliane ... faz coração pra mim no caderno, passa (ininteligível)

Inv. Ela é tua professora?

CE. É.

Inv. A Juliana.

CE. A professora Ariane...

Inv. Ariane?

CE. (ininteligível)

Inv. Hum. E Tistu era o nome da escola?

CE. Tistu?

Inv. Era o nome da escola que você ia?

CE. É nome ... nome da escola.

Inv. Hum...

CE. Tistu ( fala apontando as letras na palavra Tistu escrita no papel)

Inv. Tistu. Isso mesmo.

CE. Ó ... Tistu ( lê a palavra escrita no papel, comparando com a que ele havia escrito na folha de papel).

Inv. Isso. Igualzinho. Você sabe o nome dessa letrinha? ( apontando para a palavra que ele havia escrito na folha de papel).

CE. T

Inv. T...

CE. I, S, T, U.

Inv. Hum... Parabéns.

Se a análise deste dado for feita a partir de uma visão tradicional de linguagem e aprendizagem, com certeza a conclusão será a de que C.E. está alfabetizado, já que escreveu e leu uma palavra. No entanto, devemos levar em consideração que este menino frequentou a pré-escola cujo nome estava escrito no penal durante aproximadamente seis anos. Durante este tempo com certeza visualizou e copiou centenas de vezes o nome da escola, por isso ele o escreve com facilidade e repete as letras que formam a palavra com desenvoltura. Porém, afirmar, baseado neste dado, que ele saiba ler ou escrever, é um equívoco. Ele somente memorizou tanto a grafia do nome de sua escola – *TISTU* – quando de seu apelido - *DUDUDUDU*, cristalizou a escrita destas palavras e as repete. Este dado nos dá um indício do porquê ele ser considerado alfabetizado por alguns profissionais que o acompanham. C.E. é um menino esperto e um copista muito talentoso. Se a concepção de linguagem utilizada for a de que a língua é apenas um código que deve ser imitado, realmente ele estaria alfabetizado. Mas, se considerarmos a língua em sua dimensão significativa, como em FRANCHI (1977), logo veremos que C.E. apenas iniciou seu processo de aquisição.

Por outro lado, este mesmo dado nos revela um aspecto bastante positivo na escrita de C.E. Apesar de estar fazendo uso de escrita cristalizada e inserir em sua tentativa de escrita desenhos, este sujeito demonstra reconhecer que a escrita é efetivada através do uso de letras, o que, sem dúvida, é um conceito essencial para o desenvolvimento da escrita. Além disso, este mesmo dado nos leva a outra reflexão. Apesar de ter sido apenas uma cópia, C.E. mostrou-se capaz de trabalhar com a linguagem escrita da maneira como ela foi apresentada a ele: como código gráfico a ser repetido, imitado. Ora, isto nos permite postular que se tivesse tido contato com a língua escrita a partir de uma concepção interacionista, onde o adulto letrado faz o papel de interlocutor ativo, que proporciona situações onde o aspecto significativo da língua é trabalhado, e onde se estimula a

produção escrita em suas mais variadas formas, C.E. poderia ter seu processo de alfabetização facilitado e direcionado para produções de textos significativos.

Outro aspecto importante a ser analisado, diz respeito a questão da leitura, como veremos no quadro a seguir.

### **EPISÓDIO [07]**

DATA: 01 / 06 / 00

(...)

CE. Ó... Tem... tem leitura, ah e também eu sei uma leitura!

Inv. Você sabe uma leitura?

CE. A “X”<sup>22</sup> me ensinou.

Inv. Ah é? E o que ela te ensinou a ler?

CE. Fror, fror.

Inv. Flor. Hum...

CE. Ó... Eu vo lê aqui vaso de flores. (fala pausadamente como se estivesse lendo)

Inv. Vaso de flores ela te ensinou a ler?

CE. É.

Inv. Hum

CE. É, mas eu sei inteirinha.

Inv. Você sabe inteirinho?

CE. É. Sabe o quê?

Inv. Quê?

CE. Ó (ininteligível) arrumo meu materiais pra pra minha casa...

Inv. Mesmo, os materiais?

---

<sup>22</sup> C.E. se refere várias vezes à psicopedagoga que o acompanha. O nome desta profissional será omitido e substituído pela letra X, maiúscula e entre aspas.

CE. É tá aqui a minha cola nova, (inteligível)

Inv. Ah.

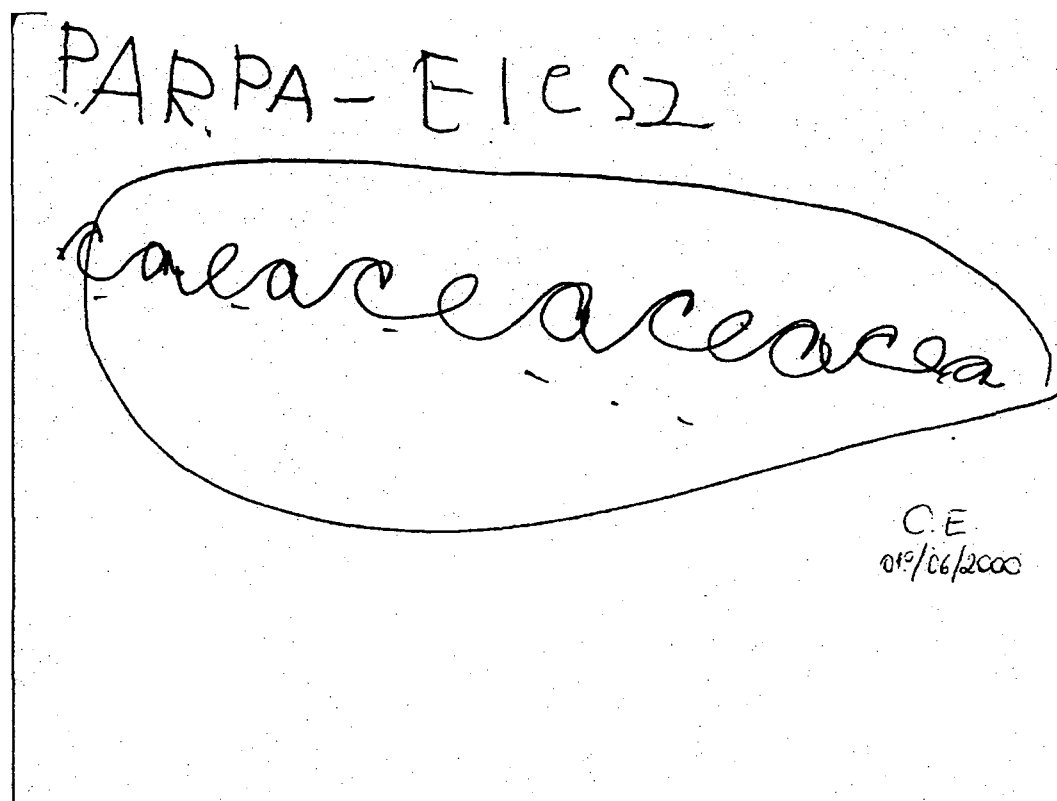
Foi constante em todo este nosso primeiro encontro com C.E. sua boa vontade em nos demonstrar seus conhecimentos. Ele próprio introduz em seu turno a informação de que saberia ler, e chega a pronunciar “*vaso de flores*” imitando o ritmo e a entonação de leitura, mesmo sem estar ao seu alcance naquele momento nenhum material escrito. Ao perceber isto, a investigadora solicita que ele continue “lendo”. Imediatamente, o menino desconversa, porque, apesar de em sua fala haver um elemento que indique que ele aponta para um provável local de leitura – a palavra *aqui* - na realidade C.E. não tem nada em mãos e nem aponta para lugar algum. O que ele faz é começar a “leitura” de um poema <sup>23</sup> que ele vinha decorando há alguns meses em suas sessões na clínica de psicopedagogia. Repetidas vezes ele “leu” este poema, até que memorizou alguns de seus versos (em outra ocasião descubro que Vaso de Flores é o nome do poema, e que C.E. sabe reproduzir alguns de seus versos), mas evidentemente, isto não indica que ele está apto a ler. Ao contrário, nos faz verificar que C.E. além de uma escrita cristalizada, apresenta também uma leitura cristalizada.

Novamente postulamos que esta atitude de C.E. se deve ao tipo de contato que ele teve com a escrita. A maneira como a leitura foi para ele apresentada: palavras e frases a serem repetidas com uma cadência pré-determinada, o fez chegar a uma conclusão equivocada sobre o que é “ler”. Se tivesse tido orientações mais claras sobre os vários aspectos que envolvem a escrita e a leitura, depois de tantos anos na escola, teria percebido que não se pode ler quando não há um material escrito ao nosso alcance.

---

<sup>23</sup> Obtivemos esta informação da professora de Língua Portuguesa de C.E., que nos disse que ele já tinha se referido a esta “leitura” várias em sala de aula.

Ainda durante esta primeira entrevista com C.E. ele nos contou que foi passar alguns dias na praia. Após contar longamente como foi este passeio a investigadora pede que o menino escreva sobre ele, o resultado é o seguinte:



### EPISÓDIO [08]

DATA: 01 / 06 / 00

Inv. Então C.E., você não quer escreva aqui pra mim como que foi esse teu passeio lá na praia? Escreve pra mim como que foi o passeio.

CE. Ó... é isso aqui ó...

Inv. Escreve.

CE. Aqui ó, deixa aqui do meu lado. Do lado de nós dois (se referindo ao gravador)

Inv. Isso. Pode deixar aqui o gravador. Você escreve nessa folha como que foi...

CE. Ó, eu falo: praia Eunice.

Inv. Então escreve aqui agora praia e Eunice.

CE. Mas eu não sei praia.

Inv. Você não sabe praia? Você conhece a letrinha P?

CE. (acena afirmativamente)

Inv. Então faz a letrinha ...

CE. P

(...)

Inv. Isso, que praia começa com P.

CE. Sa se, si, so, su. Ca, que, qui, co, cu.

Inv. Nossa!

CE. Viu, eu sei.

Inv. Quantas coisas você sabe.

CE. La, le, li, lo, lu.

Inv. Nossa como você é esperto. Você sabe escrever essas coisas que você lê?

CE. La, le, li, lo, lu. Não sei. Ca, que, qui, co, cu. Agora o R. Ra, re, ri, ro ,ru.

(...)

Inv. E agora, que letra que você acha que é essa que você escreveu?

CE. T

Inv. T

CE. Não é T

Inv. Não é T. E agora?

CE. E agora vira a folha.

Inv. Vira a folha, não tem problema.

Assim que foi solicitado a escrever, C.E. demonstra preocupação, tenta desconversar mexendo no gravador, e logo afirma que não sabe escrever. A investigadora se propõe a ajudá-lo e indica a letra a ser escrita. C.E. repete oralmente a letra sugerida pela investigadora, mas escreve a letra T e não a letra P e, logo em seguida, com uma entonação de quem parece querer desculpar-se, ou mostrar que apesar de não saber escrever aquilo que lhe foi solicitado sabia outras coisas, repetiu mecanicamente várias famílias silábicas. Novamente, as ações e reações de C.E. nos confirmam a hipótese de que a escola incutiu nele uma noção de escrita bastante discutível. C.E. demonstra ter aprendido as lições corretamente: faz pontilhados e sabe uní-los, decorou famílias silábicas e, portanto, o consideram apto a escrever; decorou versos de um poema e o consideram apto a ler.

Ainda no episódio [08], podemos observar que C.E. se mostra apto a reconhecer algumas letras. Isto porque ele próprio constata que se equivocou, ao invés de escrever a letra P, escreveu a letra T, e prontamente arruma uma solução para o problema: virar a folha e iniciar a escrita do outro lado.

Após virar a folha, continuamos na tentativa de escrita:

### **QUADRO [09]**

DATA: 01 / 06 / 00

CE. (vira a folha) Começando a história.

Inv. Hum. Começando a história. Vamos lá então. Conte pra mim como é que foi lá na praia.

CE. Primeiro praia.

Inv. Praia. Então faz P...

CE. P (enquanto fala escreve a letra P na folha)

Inv. Muito bem.

CE. A

Inv. Então faz.

CE. A (escreve a letra A)

Inv. Isso.

CE. E...

Inv. Praia (fala pausadamente)

CE. Ia

Inv. Ia. Como é que faz o Ia?

CE. Humm...

Inv. Dificil?

CE. Ra.

Inv. Ra.

CE. Tem R.

Inv. Tem um R aí?

CE. Não.

Inv. Não tem?

CE. Tem, tem (escreve a letra R ao lado da letra A)

Inv. Tem.

CE. Rei, prrraia.

Inv. Cê acha que tem um R na praia? Na palavra praia?

CE. Ó, prrrraia. (ênfatizando o som da palavra R)

Inv. Eu acho que tem um R.

CE. Praia, praia.

Inv. Deve ter um R ...

CE. Ah, e também eu sei sobre os objetos.

Inv. Você sabe sobre os insetos?

CE. Sobre objetos.

Inv. Hum.

CE. Mesa, porta, vela, lápis, caneta, quadro, ovo. Ah, escada eu não sei.

Inv. Não sabe?

CE. Ah, sei, sei. Luva, vela.

Inv. Hum. Estas palavrinhas você sabe escrever?

CE. Sei.

Inv. Então escreva pra mim.

CE. Quê?

Inv. Então escreva essas palavrinhas que você ...

CE. Não era a história da praia?

Este trecho de nossa entrevista com C.E. nos mostra que o menino não tem escrita autônoma, pois vai escrevendo a partir do auxílio da investigadora. Apesar disto, podemos observar que ele consegue reconhecer algumas letras e tenta usá-las adequadamente, sendo capaz também de refletir sobre seu uso. Quando pronuncia a palavra *praia*, percebe o som da letra R e durante vários minutos e vários turnos tenta achar a melhor maneira de usá-lo, o que demonstra sua capacidade de trabalhar com a língua escrita.

Como já tinha feito anteriormente em situações onde se vê no dilema de dar uma resposta que não sabia, ao não achar uma solução para o uso da letra R, C.E. muda de assunto, afirmando que sabe escrever o nome de vários objetos. A relação de objetos que ele pronuncia, nos indica claramente o contato com lições de cartilha durante seu período de escolarização: luva, vela, por exemplo, pertencem em várias cartilhas, a lição da letra “L”.

C.E. , como já foi mencionado, é um menino bastante esperto e nessa altura da entrevista já tinha percebido que a minha intenção era fazê-lo escrever. Quando solicito p que escreva os objetos que tinha citado, imediatamente me lembra de que a atividade de escrita era outra. Me parece procedente afirmar que C.E. novamente quer “fugir” da responsabilidade de escrever, pois demonstra-se bastante consciente de sua condição de não-alfabetizado.

Continuando nossa entrevista a investigadora concorda em voltar para a história da praia, como transcrevemos em seguida.

### **EPISÓDIO [10]**

DATA: 01 / 06 / 00

(...)

Inv. Nós íamos na história da praia. Tem razão. Então vamos voltar lá na praia.

CE..P.

Inv. Não, não, você já pois o P. Ó.

CE. (ininteligível, enquanto escreve outra letra P ao lado do R)

Inv. Não.

CE. Vamo lá.

Inv. Então faz pra... Ah, a gente tava falando do pra...ia.

CE. I...a, i...a. Ra. Rrrrra. Ó. Rraaaa. Rrrrrrrraaa. Rrrrrraaaa. Rrrrraaaaa. Rrrrrrrraaa. Prrrra. Pra... pra...pra... Falta (ininteligível) Praia. Depois do P vem o Ra. Praia. Pronto.

Inv. Pronto. Agora você escreveu praia?

CE. (Aponta como se estivesse lendo). Agora o A.

Inv. Então põe o A .

CE. (escreve a letra A e lê) Praia.

Inv. Isso.

CE. Tá vendo? Praia. (aponta a palavra enquanto lê). É assim.

Assim que volta para sua escrita sobre o passeio da praia, C.E. esquece que já tinha começado a escrever a palavra *praia* e, apesar do aviso da investigadora, inicia a escrita novamente. Sua preocupação com a letra R não desapareceu e ele repete o som ainda algumas vezes até se decidir a não escrevê-lo novamente e considerar aquele que havia escrito anteriormente.

MAYRINK-SABINSON (1997, p.53-59) chama a atenção para o fato de que, mesmo antes de estarem alfabetizadas, as crianças possuem senso crítico sobre suas produções gráficas. Conforme esta autora, desde os primeiros rabiscos e desenhos as crianças avaliam as tarefas que realizam e, caso não fiquem satisfeitas, as reelaboram. O último turno de C.E. no episódio [10] vem ao encontro desta afirmação, já que o menino quando passa seus dedos pelas letras “lê” o que havia acabado de escrever, considera a palavra pronta e legível, dando a tarefa por terminada: “*É assim!*”.

A seguir, transcrevemos a continuação do diálogo sobre a história da praia:

### **EPISÓDIO [11]**

DATA: 01 /06 / 00

(...)

Inv. Como que você vai escrever Eunice?

CE. Ih... E ...e, começa com e.

Inv. Começa com e. Muito bem. Põe o e.

(...)

CE. Ó, Eunice fomos pra praia.



Inv. Pois é. Você não quer acabar de escrever pra mim como é que foi lá na praia com a Eunice?

CE. Quero.

Inv. Quer? Então escreva pra mim. Aqui ó. Você escreveu pra mim que você foi na praia com a Eunice ... e o que mais?

CE. Eu não sei.

(...)

CE. Vamo ouvi agora.

(desliga o gravador para ouvir a história. Enquanto ouve escreve na folha)

Inv. O que que você escreveu aí embaixo da sua história?

CE. Eu escrevi assim...ó...alegre para sempre, alegre para sempre, amém.

Inv. Parabéns. Muito obrigada, C.E.

Este último trecho de nossa primeira entrevista com C.E. nos mostra que ele quando se propõe a escrever a palavra *Eunice* a repete em voz alta e seleciona corretamente a letra inicial “E”, o que demonstra que este menino está se iniciando na escrita.

No entanto, antes de iniciar a nova palavra coloca um tracinho para separá-la da anterior. Vale também observar, que a maneira como vai falando, incluindo o “tracinho” é reflexo de uma alfabetização que enfatiza atividades de cópia de listas de palavras. Neste tipo de exercício a criança recebe uma lista de palavras escritas na margem esquerda da folha do caderno. As palavras desta lista devem ser copiadas do lado direito, até a linha acabar. Usualmente, para separar estas palavras a escola recomenda o uso de tracinhos. C.E. internalizou esta informação e generalizou seu uso para a outros episódio de escrita.

Conforme VYGOTSKY (1984):

*“a escrita deve ter significado para as crianças (...) Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (VYGOTSKY, 1984, p. 133)*

Esta colocação nos leva a refletir sobre a necessidade da criança estar exposta a uma escrita significativa. Atividades que priorizem o trabalho com texto – aqui encarado como qualquer produção escrita com significado próprio, e que pode consistir desde uma única palavra até um livro - vem atender a esta necessidade. Constatamos, no entanto, que C.E. apesar de se propor a escrever um texto, através do qual pretendia nos contar “*a história da praia*”, insiste em separar as palavras com tracinhos. Isto se deve, provavelmente, ao fato de que seu contato com textos escritos durante os vários anos de escolarização que possui foi escasso.

Ainda tratando desde dado de escrita apresentado por C.E. - apesar deste trabalho não ter a pretensão de analisar os aspectos fonéticos que podem interferir na linguagem escrita - não podemos deixar de observar outro aspecto interessante na escrita deste sujeito. À medida que ele fala pausadamente a palavra que pretende escrever, demonstra fazer relações grafema- fonema bastante consistentes. Cabe aqui considerar que a oralidade de C.E. é comprometida pela troca de surdas por sonoras (dificuldade comum entre os portadores da Síndrome de Down) e isso o leva a escrever várias consoantes para representar o som que deseja. A letra “C”, ele escreve baseado na pronúncia que a investigadora faz. No entanto, logo em seguida ele pronuncia a palavra e acha melhor utilizar a letra Z, já que em sua pronúncia o fonema /s/ é utilizado como /z/.

Ao repetir novamente a palavra, escolhe a letra S e percebendo o tom de dúvida da pergunta da investigadora, ele coloca a letra S entre a letra C e a letra Z. Sem dúvida este episódio nos deixa claro que, apesar de não usar a escrita de forma alfabética, C.E. já demonstra ter a noção de que em cada situação deve-se utilizar uma letra diferente.

Assim como ocorreu ao término da escrita da primeira palavra, C.E. avalia sua própria escrita: lê a segunda palavra que escreveu, considerasse satisfeito e afirma: “*Tá bom!*”

Logo em seguida pede para ouvir a fita na qual gravávamos nossa conversa e assim que escuta a si próprio falando que a história vai começar, se apressa em retomar a folha e escrever várias letras que não formaram uma palavra, mas quando C.E. foi solicitado a ler, não titubeou em responder que estava escrito “*alegre para sempre amém*”. Este dado nos remete a um tema importante na análise lingüística: o do discurso narrativo.

Apesar deste tema ser, sem dúvida, merecedor de atenção específica, este trabalho não se propõe a trabalhar com o desenvolvimento da narrativa. Faremos, portanto, apenas menção de que como os contos infantis geralmente acabam com a expressão “*felizes para sempre*”, e as orações com a expressão “*Amém*”, C.E. quando escuta a fita e lembra-se de que aquela era a história da praia, imediatamente propõe dar um final semelhante àquele que conhece em outras situações através de uma estratégia de colagem.

Sob o ponto de vista da escrita, podemos constatar que a seqüência de letras utilizadas por C.E. para encerrar sua história em nada se assemelham à grafia da expressão que pretendia escrever, é apenas o reflexo de exercícios escolares de coordenação motora. Além disso, o uso de letras aleatórias mostra-nos que apesar de ter demonstrado conhecer algumas letras do alfabeto, ainda não as usa de modo adequado, ou seja, alfabeticamente, apesar de já possuir a compreensão de que são as letras os signos usados para registrar a escrita.

Outro aspecto interessante no desfecho que C.E. utiliza para seu texto é o fato de usar letra manuscrita. Desde o início de nossa conversa, ele mostrou preocupação com a grafia das letras. Iniciou seu texto com letra caixa alta, mas para finalizá-lo, preferiu utilizar-se das “letras difíceis”, e ainda contornou-as para que seu capricho na escrita ficasse em evidência. Contornar desenhos antes de pintá-los é uma prática comum na

escola, com a finalidade de que eles “fiquem mais bonitos”. C.E. cuja intenção desde o início foi a de mostrar que era bom aluno e sabia muitas coisas, quis ressaltar o seu esmero na escrita das palavras e por esse motivo, as contornou, demonstrando mais uma vez sua habilidade em aprender o que a escola lhe proporcionou saber sobre a escrita.

Nas demais sessões de coleta de dado que se seguiram a esta, cujos dados foram apresentados acima, C.E. recusou-se terminantemente a escrever qualquer coisa que fosse. Como já foi mencionado, nossos encontros eram elaborados a partir de uma grande diversidade de material, com os quais C.E. interagiu de maneira bastante interessada. No entanto, quando a atividade de escrita era proposta, o menino se negava a escrever de forma autônoma, afirmando que não sabia escrever nada e que eu só lhe propunha atividades muito difíceis.

No item 2.1 desta dissertação pudemos constatar que, conforme VYGOTSKY (1984), um dos maiores equívocos da escola é o de considerar a escrita uma habilidade motora e não uma atividade cognitiva. Contudo, a análise dos dados de C.E., nos mostra que em relação a aquisição da escrita a prática escolar reflete posicionamentos sem amparo lingüístico, e que não levam em consideração os trabalhos dos pesquisadores acima. Como consequência dos encaminhamentos metodológicos propostos por COSTA (1997) e RAMALHO (1997), por exemplo, foram cometidos equívocos que fizeram C.E., assim como, provavelmente, tantas outras crianças com ou sem deficiência mental, concentrar seus esforços em direção contrária a da aquisição da escrita e, após tantos anos freqüentando a escola tenha perdido a oportunidade de ter sido orientado de maneira mais coerente, o que facilitaria sua aquisição da escrita.

Concluindo a análise dos dados de C.E., cabe acrescentar que a inserção de portadores da SD em escolas regulares, apesar de inegavelmente necessária, não mudará o quadro de analfabetismo destes sujeitos, se não houver uma profunda mudança dos professores alfabetizadores em relação a sua visão sobre o processo de aquisição da

escrita. Por esta razão, postulo aqui, e futuros trabalhos poderão analisar esta questão mais profundamente, que a questão da alfabetização dos portadores da SD deve ser tratada não somente enfocando-se apenas o local onde ela ocorre – escola especial ou escola regular, mas também a maneira como as atividades que auxiliam neste processo são encaminhadas.

## CONCLUSÃO

Esta dissertação surgiu do desconforto causado diante da constatação de que crianças e adolescentes portadores da Síndrome de Down, após vários anos de escolarização, estavam inaptos a se comunicar por escrito. O desconforto maior se deveu ao fato de que isto é visto com naturalidade pela escola, que considera normal os portadores da SD não adquirirem a escrita, a partir da suposição de que qualquer portador de deficiência não tem condições de realizar atividades cognitivas. Muitas crianças quando chegam à idade escolar e apresentam um processo de aquisição da escrita diferente do que a escola julga ser o padrão são, a partir de uma listagem de seus “problemas de aprendizagem”, rotuladas de limitrofes ou de crianças incapazes de aprender. No caso de portadores da SD, esta rotulação se dá de forma ainda pior. Estes indivíduos carregam desde seu nascimento o estigma de serem crianças “retardadas” e, portanto, sem capacidade alguma de aprender a escrever.

Isto pôde ser verificado através da leitura de autores que propõem estudos sobre a aquisição da escrita em portadores de deficiência mental. Estes trabalhos (item 1.3) nos mostraram que, apesar de ciências como a Linguística e a Psicologia muito terem avançado em pesquisas que buscam uma melhor compreensão dos elementos responsáveis pela alfabetização, estas crianças são expostas a programas de aprendizado que visam apenas o aspecto motor do desenvolvimento. Estes autores desconsideram que o processo de desenvolvimento cognitivo varia de indivíduo para indivíduo e que cada

criança se relaciona com a linguagem escrita de modo diferente e em idades diferentes, a partir do tipo de interação a que foi submetida. Por esta razão, as escolas baseiam sua prática na repetição e na memorização, enfatizando aspectos periféricos da aquisição da escrita e deixando de lado conceitos fundamentais, como os que dizem respeito à compreensão da escrita como simbolismo de segunda ordem.

Seria prematuro afirmar que todos os portadores da SD podem se apropriar da linguagem escrita, no entanto, o que postulamos aqui é que a oportunidade de alfabetização não pode ser negada. Além disso, afirmamos também que se uma concepção interacionista de linguagem for assumida e se estes sujeitos tiverem um adequado encaminhamento metodológico, a possibilidade de que a alfabetização ocorra fica sensivelmente aumentada. Isto porque, a partir desta concepção, a aquisição da escrita passa a ser considerada como um processo que se inicia antes da criança ter contato formal com a escrita na escola, através da exposição a materiais escritos com os quais convive. Desta forma, a escola ao invés de detidora absoluta do saber, transforma-se em instrumento de auxílio na superação das dificuldades que surgem no caminho que a criança percorre em direção à escrita.

A proposta de análise dos dados de C.E. apresentada nesta dissertação, nos mostrou que oportunizar a aquisição da escrita é propiciar à criança situações reais que a façam sentir necessidade de se comunicar por escrito. Além disso, esta análise mostrou, também, que o convívio com uma prática escolar mecanicista dificulta a compreensão do que seja a escrita e, conseqüentemente, sua aquisição. Nos possibilitou, também, verificar que a alfabetização em deficientes mentais depende fundamentalmente da concepção de linguagem subjacente às atividades de escrita a eles propostas. Abre-se aqui, portanto, a discussão de que tirar estas crianças das escolas de ensino especial e colocá-las em escolas regulares com uma concepção de alfabetização tradicional, pouco poderá auxiliar seu processo de aquisição da escrita.

Os dados de J.L., por sua vez, nos demonstraram que o processo de aquisição da escrita deve ser considerado em sua totalidade. Se fôssemos analisar sua produção atual de forma estanque e isolada, poderíamos concluir que seu domínio da escrita é insatisfatório e seus textos são repletos de “erros” que impossibilitam a compreensão. No entanto, quando colocamos lado a lado suas tentativas de escrita datadas do ano de 1997 e textos por ele produzidos no ano de 2000, constataremos que em apenas quatro anos seu progresso foi enorme: ele passou do desenho para a escrita alfabética, em produções repletas de significado.

Finalmente, os dados de B.O. nos possibilitaram a observação de aspectos importantes da escrita dos downs. O primeiro deles é que estes sujeitos possuem dificuldade na utilização de pronomes e flexões verbais<sup>24</sup>, o que faz parecer que seus textos sejam incompletos, sem sentido. Contudo, a partir da interação com um adulto letrado que chamava sua atenção para o uso destas palavras, B.O. mostrou-se capaz de tentativas de utilização.

Além disso, este sujeito mostrou-se apto a refletir sobre sua própria escrita, através da elaboração de hipóteses lingüísticas que possibilitaram a reelaboração de palavras e partes de seus textos.

Podemos concluir, portanto, que, ao contrário do que é comumente afirmado, a alfabetização de downs é possível, mas possui características próprias, tais como:

- 1- A aquisição da escrita de portadores da SD é um processo lento, tardio e inconstante.
- 2- A habilidade motora não influencia a aquisição da escrita, pois muitos downs são capazes de copiar, mas não conseguem escrever com autonomia.
- 3- O processo de aquisição decorre da compreensão da noção de que letras são símbolos que representam a escrita, e esta percepção ocorre nos downs somente na adolescência.

---

<sup>24</sup> Seria bastante oportuno que futuros trabalhos abordassem questões referentes ao uso de conjunções e adjetivos, por exemplo, que não fizeram parte do escopo deste trabalho, mas que me parecem ser importantes para a compreensão cada vez maior do processo de aquisição de escrita por portadores da SD.

4- Os “erros” em relação à norma culta ortográfica, quando ocorrem, são, na maioria das vezes, causados pela dificuldade de articulação, e não pela falta de compreensão dos princípios norteadores da relação grafema-fonema. Para a discussão mais ampla deste aspecto da aquisição da escrita em portadores da SD, futuras pesquisas relacionando oralidade e escrita podem ser interessantes.

5- Os textos escritos destes sujeitos refletem a dificuldade no uso de algumas classes gramaticais, como preposições e flexões verbais.

A constatação das características da aquisição da escrita em portadores da SD, contudo, não deve ser um fim e si mesmo. Ao contrário, é a partir da observação destas características que devem ser repensados os procedimentos metodológicos propostos para a alfabetização destes sujeitos, lembrando que o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre de maneira diferente em cada criança, e que o respeito a singularidade dos sujeitos é fundamental dentro de uma proposta cujo objetivo seja o de propiciar condições para que a aquisição da linguagem escrita ocorra.

**ANEXOS**

## ANEXO I

### **25 anos da Escola Ecumênica**

*A Escola Ecumênica nasceu no dia 20 de setembro de 1973, há 25 anos.*

*É uma Escola grande e que tem muitos alunos, desde pequenos até ficarem moços e moças.*

*Aqui temos muitas atividades na sala de aula com a professora, vamos a brinquedoteca, educação física, música, biblioteca e artes.*

*Também passeamos muito (pedir para que digam aonde foram nos últimos passeios).*

## ANEXO II

Medicina

# O BEBÊ SALVOU A IRMÃ

Um casal americano gera um menino para servir de doador à filha mais velha

Anna Paula Buchalla

**A**dam Nash, nascido em 29 de agosto deste ano na cidade americana de Denver, no Colorado, tem seu nome inscrito na história da medicina. Ele foi o primeiro bebê a ser gerado por fertilização in vitro com um fim específico: salvar a vida de sua irmã, Molly, de 6 anos. Vítima de uma doença hereditária rara, a menina estava com a morte decretada para daqui a um ano, no máximo, caso não recebesse um transplante de medula óssea, que produz os glóbulos brancos, responsáveis pela defesa imunológica do organismo. Na falta de um doador compatível, geneticistas entraram em campo para fazer nascer uma criança com características sanguíneas semelhantes às de Molly. Chegaram, finalmente, a Adam. Não foi fácil.

Antes que tudo desse certo, o casal Jack e Lisa Nash, pais dos meninos, submeteu-se a várias fertilizações in vitro. Em nenhuma delas os médicos tiveram segurança suficiente para garantir se os embriões carregavam células sanguíneas geneticamente compatíveis com as de Molly. Jack e Lisa preferiram não apostar: as chances de sucesso eram de apenas uma em cinco. Enquanto eles tentavam e tentavam, os testes genéticos eram aperfeiçoados. No final do ano passado fizeram a última fertilização. Dessa vez,

para a análise genética, usou-se um teste de altíssima precisão, capaz de decifrar o DNA de uma única célula. Dos quinze embriões de prole, apenas dois eram saudáveis. Mas, para alívio dos pais da menina, descobriu-se que um deles era 100% compatível com Molly. No final do ano passado, foi feita a transferência do embrião para o útero materno. O bebê vingou e, hoje, os Nash são um exemplo acabado de família feliz. "Em vez de selecionarmos um embrião às cegas, como se faz nos procedimentos tradicionais de fertilização artificial, escolhemos um que poderia salvar uma vida", disse a

*"Em vez de selecionar um embrião às cegas, escolhemos o que poderia salvar uma vida."*

Anver Kuliev, geneticista americano

VEJA o médico Anver Kuliev, diretor de pesquisas genéticas do Illinois Masonic Medical Center.

Com o nascimento da inglesinha Louise Brown, o primeiro bebê de prole, em 24 de julho de 1978, a medicina abriu cami-

nhos para que casais inférteis tivessem filhos. Atualmente, a fertilização in vitro é um recurso quase tão correto quanto uma operação de extração de amígdalas. O bebê Adam representa, no entanto, um passo adiante. Agora, além de gerar vida em laboratório, já começa a ser possível escolher que tipo de ser humano se quer reproduzir. As implicações éticas dessa conquista são grandes. Há quem tenha vislumbrado no nascimento do menino americano o início da adoção de práticas eugênicas na



O casal Jack e Lisa, Molly e o bebê Adam: a menina poderia estar morta em um ano



produção de embriões humanos, numa antecipação do que deverá ocorrer quando for inteiramente dominado o processo de clonagem.

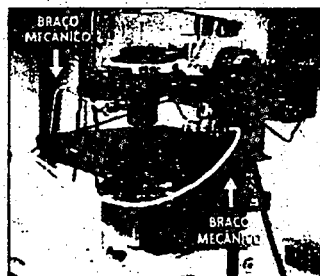
Esse debate, evidentemente, passa longe dos Nash. Para eles, o nascimento de Adam foi uma bênção, um avanço da ciência que não é passível de questionamentos. Molly é portadora da anemia de Fanconi, uma doença que faz com que a medula óssea perca gradativamente as suas funções. A falência da medula óssea ocasiona não apenas anemia, mas distúrbios hemorrágicos e severas deficiências no sistema imunológico. A grande causa de óbitos é a leucemia. Uma criança que nasce com a enfermidade dificilmente ultrapassa os 8 anos. Nos últimos tempos, o estado de Molly havia piorado muito. Seu organismo praticamente não produzia mais sangue e ela tinha de viver uma rotina de transfusões. Sua única chance era o transplante. As células sanguíneas de um doador compatível são capazes de restabelecer as funções da medula combalida.

O procedimento — na verdade, um tipo de transfusão especial — teve lugar em 26 de setembro passado, no hospital da Fairview University, na cidade de Minneapolis. Uma pequena quantidade de sangue foi retirada do cordão umbilical de Adam no momento de seu nascimento. Um mês depois, Molly estava preparada para receber as células sanguíneas do irmão. Um cateter enfiado no tórax da menina encarregava-se de, gota a gota, infundir o fluido em seu organismo. Indolor, o transplante durou cerca de 45 minutos. Ao longo de todo o procedimento, Adam esteve aninhado no colo de Molly. "Tudo só foi possível graças ao desenvolvimento de um novo equipamento, o micromanipulador", diz Bernardo Garicochea, diretor do laboratório de genética molecular do Hospital Sirio Libanês, em São Paulo. A máquina, inventada na Inglaterra, retira uma única célula de um embrião, sem causar-lhe dano nenhum. Foi o exame dessa única célula que garantiu a compatibilidade de 100% entre Adam e Molly. Os Nash ainda estão no hospital à espera da recuperação total de sua filha. Com 85% a 90% de chance de sobreviver, Molly mata o tempo brincando com jogos de computador. ■

## Escolha precisa

**Passo a passo, o processo de seleção do embrião ideal para um transplante**

- 1 De dois a quatro dias após a fertilização in vitro, o embrião passa por uma máquina de última geração, o micromanipulador, que dispõe de dois braços mecânicos. Esses braços conseguem manipular uma célula sem danificá-la



- 2 O braço esquerdo segura o embrião enquanto o outro suga dele uma única célula. O material genético dessa célula é submetido ao PCR, um método capaz de copiar pedaços específicos do DNA. Dessa forma, é possível descobrir se há algum gene doente no embrião

- 3 O fragmento de DNA passa para outra máquina, o sequenciador automático. Um computador compara as informações contidas nesse material com o código genético do receptor. Se houver compatibilidade, o embrião é colocado no útero materno. Após o nascimento do bebê é feito o transplante



Fonte: Cora Hors, geneticista do laboratório de genética do Hospital Sirio Libanês

## ANEXO IV

***O PATINHO FEIO***

Certa vez, no meio de algumas plantas, uma pata, bem branquinha, fez o seu ninho onde iam nascer seus patinhos.

Um dia os ovos se abriram e os patinhos amarelos, barulhentos, saíram da casa do ovo.

A Dona Pata sentia-se muito feliz e achava-os muito bonitos e espertos. A pata reparou que um dos patinhos ainda estava na casca, mas no dia seguinte o ovo quebrou-se e saiu um patinho maior do que os outros; mas era feio e desajeitado. Então, Dona Pata levou os patinhos para a beira do rio. Ficou muito satisfeita em ver que todos nadavam.

A Dona Pata levou os patinhos para a fazenda, onde os bichos estavam reunidos para ver os novos patinhos. O patinho feio provocou uma grande gargalhada e um pato velho lhe dava bicadas. Então o patinho feio viu que não teria vida fácil. Foi embora chorando e se escondeu no rio com um bando de patos selvagens. Mas os caçadores chegaram e ele teve que fugir para longe.

Quando a primavera chegou, o patinho feio havia crescido, o seu pescoço ficou longo e fino e as asas grande e fortes. Um dia, no rio viu alguns lindos pássaros e foi se aproximando, mas que surpresa! Olhando para as águas do rio, viu outro pato tão grande e tão belo. Era sua própria imagem! Não era mais o patinho feio que todos desprezavam, mas um lindo Pato negro. Os companheiros acariciavam-no com o bico e seu coração batia de tanta felicidade.

E viveu feliz para sempre.

## ANEXO III

## PITECO ( Hábitos de higiene )

Piteco, era um menino bonzinho, mas não gostava de tomar banho. Fugia sempre que a mãe o chamava para tomar banho; preferia só trocar a roupa; calçava meias e sapatos sem lavar os pés; sentava-se à mesa sem lavar as mãos.

\_ Vocês acham que esse menino estava certo?

\_ É bonito fazer isso?

\_ Vocês acham que todos já haviam reparado na sujeira do Piteco?

Pois é. A professora e os colegas já haviam observado que Piteco não gostava de limpeza. As unhas estavam grande e pretas, pois como as outras crianças, gostava de brincar na terra. Só que depois, ele não lavava direito as mãos.

Bem que a mãe dele chamava-o para tomar banho, mas ele corria e se escondia!

Um dia, Piteco começou a sentir coceira por todo o corpo. Coça de cá, coça de lá, a coceira aumentava cada vez mais. Ela não tinha mais sossego. Coça de cá, coça de lá, tanto coçou que ganhou o apelido de Coça-Coça. Ele não gostou e começou a chorar.

A professora chamou-o e disse:

\_ Essa coceira, Piteco, é sujeira. Olhe, hoje está um dia bem quente. Chegue em casa e tome um banho, esfregue bem seu corpinho com uma bucha e sabonete, que a coceira vai embora.

Dito e feito. Ele ouviu os conselhos da professora. Um bom banho quente com sabonete perfumado fez um milagre. Ficou diferente o Piteco.

No dia seguinte, chegou à escola, limpinho, penteadinho, de unhas cortadas e roupas limpas.

Todos o abraçaram. Todos os colegas queriam sentar perto dele.

E a coceira? Sumiu?

Piteco ficou tão contente que nunca mais esqueceu de seu banho diário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B, FIAD, R.S. e MAYRINK-SABISON, M.L. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ABAURRE, M.B. Posfácio: A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BUCKLEY, S. e SACKS, B. The adolescent with Down's Syndrome: life for the teenager and family. In: SCHUARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

BURNS, Y e GUNN, P *Down Syndrome: Moving through life*. London: Chapman & Hall, 1995.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

---

Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CANNING, C e PUESCHEL, S. Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica.

In: SCHUARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

CHAPMAN, R.S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com Síndrome de Down. In: FLETCHER, P. e WHINNEY, B.M. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COSTA, M.P.R. *Alfabetização para deficientes mentais*. São Paulo: Edicon, 1997.

COSTA SCHUARTZMAN, M.L. *Aspectos da Linguagem em crianças com Síndrome de Down*. In Schuartzman, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, (1999).

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DE LEMOS, C.T.G. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: FREIRE, R.M. *A linguagem como processo terapêutico*. São Paulo: Plexus Editora, 1991.

\_\_\_\_\_ Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

DOWN, J.L. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. In: SCHUARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. In: *Almanaque*, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977.

GONÇALVES, R. *Orientação da aprendizagem em classes de alfabetização – ortofrenia*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1972.

GREGOLIN, R.M.G. *Especificidades Sintáticas na Síndrome de Down*. (mimeo), 1999.

\_\_\_\_\_ *Uma visão da aquisição da escrita em escola regular e escola especial*. Comunicação no XLVIII Seminário do GEL, 2.000.

GUNN, P. Characteristics of Down Syndrome. In : BURNS, Y e GUNN, P. *Down Syndrome: moving through life*. London: Chapman & Hall, 1995.

JATOBÁ, C.M.R. *Estudo sobre alfabetização em crianças e jovens com Síndrome de Down: uma perspectiva construtivista*. In Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down. Brasília, 1997.

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

LURIA. A.R. O desenvolvimento da escrita na criança . In Vygotsky. L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MASSINI – CAGLIARI, G. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema? In: MASSINI – CAGLIARI, G e CAGLIARI, L.C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MAYRINK-SABINSON. M.L. *A produção escrita da criança e sua avaliação*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, (24): 19-33, Jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_ (Re) Escrevendo: momentos iniciais. In: In: ABAURRE, MB, FIAD. R.S. e MAYRINK-SABISON. M.L. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_ O papel do interlocutor. In: ABAURRE, MB, FIAD. R.S. e MAYRINK-SABISON. M.L. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997b.

\_\_\_\_\_ Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO. R. (org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MILLS, N. Quero educar meu filho com síndrome de down. In: WERNECK, C. *Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de down*. Rio de Janeiro:WVA, 1993.

\_\_\_\_\_ A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHUARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PILETTI, N & ARRUDA, J. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PUESCHEL, S. *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 1993.

PUESCHEL, S. O que é Síndrome de Down? In: WERNECK, C. *Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de down*. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

RAMALHO, M.H.S. *A construção da escrita: traços de criança*. In Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down. Brasília, 1997.

SCHUARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

SICA. C.M. Educação do Deficiente Mental. In: ASSUMPTÃO JÚNIOR, F.B. & SPROVIERI. M. H. *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 1991.

VYGOTSKY. L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERNECK. C. *Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de down*. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

\_\_\_\_\_ *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZAUSMER, E. Estimulação precoce do desenvolvimento. In: BURNS. I e GUNN, P. *Down Syndrome: Moving through life*. London: Chapman & Hall, 1995.

ZIVIANE. J. ELKES. John. *Fine Motors Skills in the classroom*. In *Down Syndrome: Moving through life*. London: Chapman & Hall, 1995.