

Aquisição da escrita e deficiência mental

Vera Lúcia Anuniação*

Nosso interesse pelo estudo da escrita de deficientes mentais surgiu do fato de a linguagem, de modo geral, e a escrita, em particular, vir recebendo pouca atenção por parte das áreas médica e pedagógica e de, no entanto, ser utilizada na construção de diagnósticos e pareceres sobre Deficiência Mental. É possível perceber, nessas áreas, o entendimento de "linguagem" como estrutura autônoma, auto-suficiente e invariável. Além da visão de língua como código, há ainda a crença de que a deficiência estaria no próprio sujeito e em um estado cognitivo imutável. A não-percepção da língua como atividade traz conseqüências para o trabalho clínico e pedagógico, que deixa de utilizar estratégias que possibilitariam a integração social dos deficientes e, muitas vezes, acaba até mesmo reforçando a deficiência.

Com relação aos processos cognitivos, pesquisas mostram a interdependência entre os processos mentais e apontam para a plasticidade e a dinamicidade da atividade cerebral (ver, por exemplo, Luria (1977).

No que tange à linguagem, estudiosos afirmam que, ao mesmo tempo em que integra a cognição, é também uma realidade discursiva, interlocutiva, construída sócio-historicamente (cf. Faraco, 1988, e Gerald, 1991), para mencionar autores brasileiros que se inspiram em clássicos do início do século como Bakhtin e Vygotsky).

Em se tratando de ensino da língua portuguesa, trabalhos recentes têm mostrado a falta de clareza sobre questões lingüísticas tanto na escola regular quanto na especial e a necessidade de se repensar a concepção de linguagem que norteia o ensino do português – principalmente no período de aquisição da escrita e, mais ainda, na educação de portadores de algum tipo de patologia (Coudry e Scarpa, 1985; Coudry e Morato, 1989; Morato e Coudry, 1991; Padilha, 1997 e 2000).

* UFPR – Universidade Federal do Paraná.

Uma concepção de linguagem mais atual surge nos trabalhos de lingüistas como Abaurre (1991), Cagliari (1989 e 1998) e Silva (1991), que têm apontado o texto espontâneo como instância em que se pode perceber a linguagem em atividade. Por meio desse tipo de abordagem, é possível compreender como o alfabetizando constrói a escrita, as hipóteses lingüísticas que elabora ao escrever, bem como as refações textuais através das quais é possível perceber os movimentos realizados durante o processo de escrita e que mostram a reflexão da criança sobre aquilo que escreve (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997).

É óbvio que, na fase inicial, a criança ainda não domina os aspectos convencionais da escrita, o que será conseguido nos processos interlocutivos através de discussões a respeito das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, de suas funções na sociedade, de seus diferentes usos no dia-a-dia dependentes das situações em que se encontram os sujeitos e da análise lingüística que chamará atenção sobre fatos da língua, desde a ortografia até a estruturação textual.

Infelizmente, o domínio da convenção gráfica parece ser ainda a preocupação prioritária da grande maioria dos alfabetizados – para quem “escrita” significa apenas “escrita padrão adulta” –, em decorrência de uma concepção que toma a linguagem como mero código, fato que também contribui para que sejam classificados como problemas de fala e escrita os fenômenos de variação lingüística.

Considerando a natureza social do aprendizado (cf. Leontiev, 1978; Popper e Eccles, 1970; Vygotsky, 1988) e os recentes estudos lingüísticos sobre aquisição da escrita, analisaremos, a seguir, dois textos produzidos por sujeitos em fase de letramento: um sem nenhuma patologia, aluno de uma escola particular regular, e outro considerado deficiente mental, que freqüenta escola particular especial, ambas em Curitiba.

TEXTO 1, de L. (6 anos):

L. A C. TEIO 6 ANOS PARA A
TIA DINDA TE AMO E TE ADORO TA ESTOU COM
SAUDADIS DE VOCE TA JÁ NOTOU QUE EU ESQREVI A
CARTA NO COMPUTADOR JÁ ESTOU 1000 DE QRESIDA
E EU CORTEI O CABELO DEBAXIO DA ORELIA
NÃO ACRE DITA PO
IS E PURA VERDADI UDIA QUE VOCE
VIR EU VOU PROVAR TA TE AMO PROFUMDA MEITI

3 PIADAS CUAU E O MAIOR SOIO DA COBRA
NÃO SABE O MAIOR SOIO DA COBRA E
IR PARA CASCAVEU SEPARADO PIADA 2 O DETETIVE
DISE PARA O GUARDA AUGUMA PISTA O OUTRO DISE NÃO NEI
UM FIU DE CABELO NEMUMFIU DE CABELO ENTAO VA
PRENDE O CARECA PIADA 3 UM AMGINHO DISE PRO OTRO
QUE PENA OGI VAI ISTARNO BLADO PENA NADA AI AGIENTE TEI LUGAR
PRA CEMTA E QUE NOBLADO TEI BASTANTE
NUVEI E AONDI QUE O ANGINHO CENTA NA NUVEI ORA
TIAU DE L.

TEXTO 2, de P. (13 anos):

P. anos 13 anos

()

Beijos e abraços

Parabéns

Minha querida Cintia

Por que você ponhe o celular ()

Em cima da maquina de lavar

pençou que ele ia funcionar

Só que ele não funcionou

() a

porque ele estava na área de cerviço

Dinha dois tomates

Ai ele não vai atravessar a Rua

Ele foi e teimou daí na hora () que atravessar

não deu tempo

na hora que ele foi atravessar a rua

ele teimou e foi ele foi espatifado

O que a panela Dis para o ()

Para a pipoca o fogo queima

e você pula

Cintia meu amor

Observando os textos, é possível perceber que as particularidades encontradas em sua elaboração são semelhantes. Ambas as crianças fazem uso da transcrição fonética (teio, saudadis, debaxio, orelia, verdadi, cuau, soio, cascaveu, auguma, nei, fiu, ogi, agente, tei, nuvei, no primeiro texto; ponhe (põe o) e dis no segundo) porque é comum que a fala seja tomada como referência para a escrita durante a aquisição do letramento (Cagliari, 1989), fato que também explica as hipossegmentações udia, neiumfiu e agente no texto 1 e sóque no texto 2.

A queda de letras (prende, otro e qresida em T.1 e as três ocorrências de atravessar em T. 2) e as trocas de letras (saudadis, esqrevi, qresida, orelia, dise, amginho, cemta, centa em 1 e Dinha, pençou, fomcionou e cerviço em 2) estão de acordo com o sistema de escrita do português – embora incompatíveis com a escrita ortográfica – com exceção de fou (falou), que pode ser explicada pela possibilidade de a criança, inicialmente, ter pensado em escrever foi e não falou, e de Dinha, cuja troca se explica pelo mesmo ponto de articulação de [t] e [d], fonemas dentais que se diferenciam apenas quanto à sonoridade.

A hipersegmentação (acre dita, po is, profumda meiti) ocorre somente no primeiro texto, o que permite afirmar que P. está mais próximo da escrita convencional que L. É interessante observar, ainda, que L. faz uma combinação de hipossegmentação e hipersegmentação (istarno blado), mostrando que tanto os traços prosódicos quanto a percepção da escrita estão na base de suas reflexões.

A refacção – em sua forma de apagamento através de riscos e de traçado de letra –, por outro lado, acontece só no texto de P. (ver os parênteses em branco), muito provavelmente porque L. digitou seu texto e o computador rejeita esse tipo de reelaboração. Também o acréscimo de letra (espatisfado) é percebido somente em P., possivelmente por influência do s da primeira sílaba.

Já a hipercorreção é percebida tanto em L. (istarno blado e noblado) quanto em P. (fomcionar e fomcionou), mostrando que ambos estão cientes de que a escrita é diferente da fala – embora escrevam, muitas vezes, conforme apontado acima, de acordo com a oralidade.

Do ponto de vista textual, ambos os textos partilham de características comuns: as duas crianças escrevem uma carta para um interlocutor conhecido, a quem declaram sua admiração. Para isso, usam de recursos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos semelhantes. A forma com que iniciam e finalizam as cartas mostra que tanto L. como P. têm conhecimento do gênero “carta”, pois utilizam-se de expressões cristalizadas como “para a...”, “te amo”, “te adoro”, “estou com saudade de você”, “tchau”, “beijos e abraços”, “minha querida...”, “meu amor”, típicas desse gênero discursivo destinado a pessoas íntimas. L. se utiliza de uma “ordem” que parece mais “padronizada” (começando sua carta com “para tia dinda...” e finalizando com “tiau de L.”), enquanto P. inverte essa ordem: começa com “beijos e abraços” e termina com “Cíntia meu amor” – criando, inclusive, um efeito interessante porque “foge da norma”. Apesar dessas pequenas diferenças, o conceito de “carta”

de ambos parece coincidir, pois desde a introdução até a conclusão L e P. se utilizam de um arcabouço textual suposto ou esperado e de mecanismos lingüísticos apropriados para a construção do sentido.

Considerando essa análise, podemos afirmar que há similaridades na escrita de alunos “normais” e “deficientes”, o que nos leva a supor que o processo de aquisição é basicamente o mesmo. Além das marcas da oralidade e da própria ortografia presentes nas produções textuais, da semelhança de estilo, do uso adequado de elementos que contribuem para estabelecer a coerência dos textos, as crianças não apenas preenchem espaços ao escrever: parecem partilhar também de uma imagem de interlocutor. Mas pensamos que apenas uma análise lingüística mais rigorosa pode nos levar a afirmações mais conclusivas. Acreditamos que, por não haver estudos lingüísticos a respeito da escrita de sujeitos deficientes mentais, tal análise pode contribuir para a Neurolingüística, área que, segundo Caplan (1993) tem como objeto as relações entre cérebro e linguagem. Nosso interesse pela análise, descrição e explicação de dados da linguagem escrita relacionada à Deficiência Mental poderá, talvez, contribuir para corroborar estudos que têm mostrado que teorias que defendem uma modularidade forte e um localizacionismo rígido precisam ser relativizadas, uma vez que os processos cognitivos, dentre os quais a linguagem, parecem estar interligados e atuar em conjunto.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*, n. 11, p. 203-217, 1991.
- ; MAYRINK-SABINSON. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- . *Alfabetização sem o ba – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAPLAN, D. *Neurolinguistics and linguistics aphasiology*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- COUDRY, M. I. H.; MORATO, E. M. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. *Cadernos CEDES*, n. 23, p. 49-57. Campinas, SP, 1989.

———; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. *Fonoaudiologia e Lingüística*, p. 83-95. EDUC. São Paulo, 1985.

FARACO, C. A. Concepções de linguagem e ensino do português. *Jornal Escola Aberta*, Curitiba, 1988.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte. Lisboa, 1978.

LURIA, A. R. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger B. V., 1977.

MORATO, E. M.; COUDRY, M. I. H. Processos enunciativo-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. *Cadernos CEDES*, n. 24, p. 66-78. Campinas, SP, 1991.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

———. *Bianca – o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2000.

POPPER, K. R.; ECCLES, J. C. *O eu e seu cérebro*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, A. *Alfabetização – a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.