

A Interpretação da Escrita pela Criança Portadora de Deficiência Intelectual

The Interpretation of Written Language by Children with Intellectual Disabilities

Rita Vieira de Figueiredo Boneti

PhD em Psicopedagogia (Université Laval – Québec), professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará
rboneti@ufc.br

RESUMO – O presente estudo examina se, durante a aquisição da leitura e da escrita, as crianças portadoras de deficiência intelectual passam pelos mesmos conflitos cognitivos e desenvolvem esquemas de interpretação da escrita semelhantes àqueles desenvolvidos pelas crianças “normais”. A pesquisa foi realizada com quinze crianças em idade de 4 a 7 anos, portadoras de deficiência intelectual. A metodologia adotada é semelhante à desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986) para estudar a aquisição da linguagem escrita na criança “normal”. Os resultados permitem concluir que o comportamento da criança portadora de deficiência intelectual, em muitos aspectos, é semelhante ao comportamento da criança “normal”. Entretanto, a manifestação desses comportamentos varia de acordo com o grau de deficiência da criança e com o tipo de conhecimento envolvido.

Palavras-chave: linguagem escrita – deficiência intelectual – criança.

ABSTRACT – This article deals with three aspects of the development of written language in children with intellectual disabilities: their interpretation of fragments of written language, the connection they establish between the letters and the numbers, and their knowledge of letters. It gives an account of the results of developmental tests analyses dealing with written language conducted with 15 preschool children with intellectual disabilities. It has been pointed out that the behaviours of these children are in many respects similar to those of so-called “normal” children during emergent literacy. The manifestation of these behaviours varies according to the degree of intellectual disability. However, as for the acquisition of the knowledge of letters, it is rather according to the age and to the level of stimulation to reading that the manifestation of the behaviours characteristic of emergent written language may vary.

Keywords: emergent literacy – intellectual disability – children.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem escrita pela criança “normal” constitui objeto de interesse de inúmeros pesquisadores (BISSEX, 1980; CLAY, 1975; DYSON, 1982; FERREIRO & PALACIO, 1988; FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1991, 1978; e SULZBY & TEALE, 1991). No entanto, pouquíssimos estudos foram realizados para explicar esse processo com a criança portadora de deficiência intelectual. Não se conhece ainda que tipo de informações essa criança constrói sobre a leitura e a escrita, nem os esquemas que desenvolve na tentativa de interpretação desta última. Os resultados de alguns estudos (FITZGERALD *et al.*, 1991; KATIMS, 1994; KLENK, 1994; e SAINT-LAURENT *et al.*, 1995) sugerem que a criança portadora de deficiência intelectual apresenta comportamentos semelhantes aos da criança “normal” durante a aquisição da linguagem escrita. Apesar da contribuição desses estudos, inúmeros aspectos em relação à aquisição da linguagem escrita pela criança portadora de deficiência intelectual ainda não foram esclarecidos. Trata-se, entre outros, da interpretação que tal criança faz da linguagem escrita, aspecto amplamente estudado na criança “normal”, especialmente por Ferreiro e Teberosky.

As pesquisas com crianças “normais” indicam que, muito antes de serem capazes de ler no sentido convencional, elas formam idéias sobre as características que devem ter um texto para que permita um ato de leitura. A presença de letras por si só não constitui uma condição suficiente para a leitura. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), na tentativa de interpretação da escrita a criança estabelece critérios e constrói hipóteses que orientam essa interpretação. As crianças elaboram, entre outras, hipóteses de quantidade mínima e de variação de caracteres.

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986), a presença de números também foi utilizada pela criança como um critério de classificação do material escrito apresentado. Entretanto, a frequência de utilização desse critério foi significativamente inferior àquela utilizada nos dois precedentes. Segundo essas autoras, o emprego de tal critério implica distinção clara entre os grafismos próprios das letras e aqueles próprios dos números. As autoras acrescentam que a evolução da relação entre letras e números passa por três etapas importantes. No início, letras e números se confundem não pela similaridade gráfica, mas pelo fato da diferenciação estabelecida pela criança nesta etapa ser aquela entre desenho e texto. A segunda etapa é a da distinção entre as letras que servem para ler e os números que se prestam para contar. Durante essa etapa a criança não aceita que letras e números sejam misturados, pois servem a funções distintas. A terceira etapa é marcada pela presença do conflito instalado no início da escolarização, em que é solicitado à criança a leitura de números. A solicitação da leitura de algo que não é composto de letras se constitui um problema real para a criança. Problema esse só resolvido quando ela compreender que os números são escritos dentro de um sistema diferente daquele utilizado para a escrita das palavras (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

Na evolução conceitual da criança em relação à aquisição da linguagem escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram cinco níveis de conhecimento de letras. No nível inicial, a criança faz a associação da letra ao nome próprio, sem contudo saber o nome da letra; nos níveis intermediários, identifica e aprende a nomear a letra do próprio nome e várias outras; e, finalmente, no último nível conhece todas as letras.

O presente estudo trata do desenvolvimento da linguagem escrita na criança portadora de deficiência intelectual, enfocando a interpretação que ela faz da escrita, a relação que estabelece entre letras e números e seu conhecimento de letras. Os dois primeiros aspectos fazem parte do tipo de conhecimento que a criança constrói a partir das interações sociais e das relações por ela estabelecidas com o objeto do conhecimento. O terceiro, tributário do meio social, inscreve-se no tipo de conhecimento que a criança não pode construir por si mesma, pois demanda de informações explícitas. Este estudo visa verificar se a aquisição desses conhecimentos varia de acordo com o grau de deficiência da criança.

METODOLOGIA

Utilizou-se neste estudo a metodologia desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986) para estudar a evolução da linguagem escrita na criança "normal". Trata-se de uma metodologia interativa inspirada no método clínico de Piaget. Ela exige uma situação experimental estruturada, mas flexível, de modo que permita descobrir as hipóteses emitidas pela criança para cada uma das proposições do experimentador, bem como a lógica de seu raciocínio. O experimentador interage com a criança durante toda a entrevista. Ele solicita que a criança antecipe o que ela vai fazer e explique o que já fez. O experimentador verifica a interpretação da criança e busca compreender seu raciocínio sem influenciá-lo.

SUJEITOS

Foram entrevistadas 15 crianças portadoras de deficiência intelectual, em idade variando entre 4 anos e nove meses e 7 anos e quatro meses. O nível de deficiência dessas crianças foi determinado por uma rigorosa avaliação cognitiva, na qual, entre outros elementos, utilizou-se a Leiter International Performance Scale (LEITER, 1969). Esse teste, que tem a vantagem de poder ser utilizado de modo não-verbal, foi escolhido por algumas crianças dessa pesquisa apresentarem dificuldades de comunicação. O resultado da avaliação cognitiva revelou sete crianças com deficiência intelectual leve; quatro com deficiência moderada; duas com deficiência severa; e duas outras em nível considerado limite (*borderline*) entre deficiência e "normalidade".

A maioria dessas crianças (dez) freqüentava a escola maternal, as outras cinco, creches. Dentre as da escola maternal, seis estavam integradas em classe regular; as outras quatro freqüentavam a classe especial numa escola regular. Duas crianças eram advindas de meio socioeconômico elevado, oito, de meio médio e cinco, de meio desfavorecido.

INSTRUMENTOS

Para conhecer a interpretação que a criança portadora de deficiência intelectual fazia da linguagem escrita, apresentaram-se cartões com diferentes amostras de escrita. Solicitou-se que a criança classificasse cada um deles, separando aqueles que considerava "bons para ler" daqueles tidos por ela como não adequados para ler. Após cada classificação, pedia-se que a criança explicasse a sua escolha. Esses cartões continham:

- uma, duas, três e até dez letras;
- letras maiúsculas e letras minúsculas;
- letras cursivas e letras de imprensa;
- números e números e letras;
- ou palavras familiares e palavras desconhecidas.

Um total de 24 cartões foram utilizados. Uns apresentavam palavras longas, outros palavras curtas; alguns mostravam seqüências de letras repetidas, como por exemplo *ddd*, ou letras não repetidas, como *dtc*; e havia também um cartão em branco.

Considerou-se fundamental que a criança compreendesse todas as questões, bem como que estivesse interessada nas atividades propostas. Todas foram entrevistadas individualmente. As entrevistas, com duração média de 40 a 60 minutos, foram filmadas.

Para obter informações sobre a estimulação na leitura recebida pelas crianças no meio familiar, utilizou-se um questionário. Ele apresentava questões sobre: nível de escolaridade e ocupação dos pais; frequência com que estes fazem leitura para seus filhos; tipo de intervenção utilizada durante a leitura; natureza e diversidade das atividades relacionadas à leitura e à escrita; e, finalmente, exploração que é feita da escrita presente no ambiente da criança.

A análise dos dados coletados no questionário revelaram que, das crianças dessa pesquisa, duas recebiam fraca estimulação em leitura; seis outras, estimulação média; e outras sete, estimulação elevada. As duas crianças com fraca estimulação na leitura eram advindas de meio socioeconômico desfavorecido. No entanto, duas dentre as seis que se beneficiavam de estimulação média e uma dentre as sete com alta estimulação também pertenciam a esse meio socioeconômico.

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados e discutidos à medida que cada um dos aspectos investigados forem apresentados.

INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA – Os resultados obtidos permitem distinguir dois grupos de crianças: o das que não utilizam nenhum critério de classificação da escrita e o das que utilizam alguns critérios. A maioria delas não utiliza nenhum critério de classificação; essas crianças consideram que todos os cartões servem para ler ou que uns servem e outros não, independentemente de suas características objetivas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), tal comportamento se manifesta quando a

criança ainda não é capaz de efetuar discriminações no universo gráfico, constituído somente de letras e de números. A manifestação desse comportamento é rara em crianças “normais” com idade superior a 4 anos de idade. Nessa faixa etária, a maioria das crianças “normais” já é capaz de classificar de forma coerente cartões contendo palavras, letras ou números.

Das 15 crianças que participaram da pesquisa, nove não apresentavam nenhum critério de classificação da escrita, três apresentavam indícios de alguns critérios e três outras utilizavam alguns critérios. As nove crianças do primeiro grupo trocavam os cartões de uma pilha à outra sem observar suas características. A seqüência seguinte, retirada da entrevista de uma criança portadora de deficiência leve, ilustra o comportamento das crianças desse grupo.

Exp.: Este?

Criança: Sim, ele é bom.

Exp.: Por quê?

Criança: Porque ele... (a criança hesita) não é bom.

Exp.: Por que você pensa que ele não é bom para ler?

Criança: Sim, ele é bom.

Observa-se que a criança muda de opinião, sem jamais deter sua atenção sobre as letras, palavras ou números. Mesmo quando conhece algumas letras ou números, os cartões contendo unicamente esses elementos parecem não ter nenhum significado. Ela age como se esses elementos não pudessem ser interpretados. Conforme Ferreiro (1993), em tal estágio a criança concebe a escrita como um conjunto de formas arbitrárias dispostas de modo linear. Essas formas não servem para a representação dos aspectos figurativos do objeto, papel que é atribuído ao desenho. Nesse primeiro período a escrita só pode ser interpretada quando se apresentar em condições contextuais, seja por a criança reconhecer o objeto sobre o qual ela se encontra, seja por se apresentar próximo a uma imagem. A ausência de um contexto que permita a construção de um significado torna o texto não legível, identificado simplesmente como letras (FERREIRO, 1988). Nesse nível, a criança não elabora ainda critérios de interpretação da escrita. Como a possibilidade de ler está ainda dependente da presença do contexto (o desenho, por exemplo), é ilógico para ela selecionar cartões (sem imagem) que servem para ler daqueles que não servem.

No estágio seguinte, a criança começa a elaborar critérios de interpretação da escrita. Na concepção dela, para que uma escrita seja interpretável não é suficiente que apresente apenas formas arbitrárias dispostas linearmente; é necessário que essa escrita integre dois critérios precisos, um quantitativo e outro qualitativo (FERREIRO, 1993; e FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). O quantitativo se refere à quantidade mínima de caractere, o qualitativo, à variação desses caracteres. Entretanto, observou-se entre as crianças desta pesquisa que, antes de serem capazes de proceder a uma classificação do universo gráfico utilizando esses dois critérios, elas passam por um estágio intermediário. Nele a criança ainda não utiliza critérios estáveis, mas co-

meça a demonstrar alguns indícios que anunciam o início da construção de tais critérios.

Nesta pesquisa, três crianças apresentaram indícios de alguns critérios de interpretação da escrita. Começaram a observar algumas características particulares sobre os cartões, como quantidade de letras e presença de números. Referimo-nos aqui à presença de indícios de critérios, e não à utilização de critérios, porque o comportamento dessas crianças na tarefa de classificação dos cartões é bastante inconsistente. Nicolas, por exemplo, recusa um cartão composto de letras e números: não pode ser lido porque “tem o um”. No entanto, aceita como bom para ler os demais cartões com composições semelhantes. É importante sublinhar que as crianças desse grupo não utilizam ainda critérios de forma sistemática, mas suas reações durante a tarefa de classificação dos cartões indicam sensibilidade em relação a algumas características da linguagem escrita. Isso sugere que possuam certas noções que não se constituem ainda em um conhecimento preciso que lhes permita estabelecer as condições de interpretação da escrita, mas que tais condições estão em via de serem construídas. Ferreiro e Teberosky (1986) encontraram também crianças de nível intermediário quanto à utilização de critérios de classificação da escrita. Esses indícios de critérios estavam relacionados ao tipo de letras (cursiva ou de imprensa), à presença de números e à associação de letras a nomes de pessoas.

Contrariamente às crianças do nível intermediário, aquelas que apresentavam critérios estáveis de classificação demonstravam também comportamento mais constante durante a experimentação. Os dados desta pesquisa permitem remarcar que existe uma diferença importante entre as que apresentam indícios de critérios e aquelas que já utilizam alguns critérios. Estas últimas já demonstram maior segurança e regularidade no emprego desses critérios. Os critérios de classificação utilizados pelas crianças desta pesquisa estão associados à presença de números, à quantidade de letras, ao tipo de caractere e à variação de letras. Elas tentam justificar suas escolhas. Pierre, com 6 anos e oito meses e portador de deficiência leve, afirma que o cartão contendo a letra *c* não serve para ler porque “é só um *c*”; Keven, 6 anos e sete meses, diz que o cartão com três *p* não serve para ler “porque é três *p*”. Mesmo que os critérios utilizados por essas duas crianças estejam respectivamente associados a quantidade e a variação de letras, não constituem ainda para elas uma hipótese de trabalho que oriente toda a tarefa de classificação, como acontece com as crianças “normais” estudadas por Ferreiro e Teberosky.

Observou-se entre as crianças desta pesquisa, por vezes, uma firme determinação e, por outras, um comportamento de oscilação. A presença dessa oscilação não foi interpretada neste estudo como característica da deficiência mental, tal como propõem Inhelder (1963). Verificou-se que ela depende do nível de conhecimento da criança em relação à tarefa solicitada, o que pode ser associado a um processo de maturação ainda em via de desenvolvimento. Para melhor exemplificar essa situação, os critérios apresentados pelas crianças serão tratados separadamente.

CRITÉRIO ASSOCIADO À PRESENÇA DE NÚMEROS – Esse critério foi utilizado

por duas crianças, uma de 4 anos e 10 meses e a outra de 6 anos e oito meses, a primeira identificada como de nível limiar de deficiência e a segunda portadora de deficiência intelectual leve. Ambas recusaram todos os cartões com presença de números. A primeira justifica sua resposta afirmando que não serve para ler porque “não diz uma palavra”. A segunda, além de justificar que “não é uma palavra”, algumas vezes diz que é um número e outras vezes justifica identificando o número. Entretanto, durante a mesma sessão a criança classifica como bom para ler um cartão contendo números. A seqüência que segue exemplifica a situação:

Exp.: É uma palavra?

Criança: Não.

Exp.: E o que é?

Criança: (não responde).

Exp.: Serve para ler?

Criança: Não serve para ler (coloca o cartão sobre a pilha de cartões recusados).

Com exceção desse único cartão, a criança classificou todos os outros contendo números como não sendo bons para ler “porque eles são números”. A presença desse critério indica que ela já faz distinção entre o grafismo próprio das letras e aquele próprio dos números. Sua utilização exige renunciar ao critério de quantidade mínima de caracteres (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). Isso implica que a criança considere os cartões contendo vários números ou letras e números como não sendo bons para ler. Na presente pesquisa, as duas crianças que utilizaram o critério associado à presença de números valeram-se também de critérios associados à quantidade de letras.

CRITÉRIO ASSOCIADO À QUANTIDADE DE LETRAS – Diferentemente das crianças estudadas por Ferreiro e Teberosky (1986), as desta pesquisa não utilizaram uma hipótese de quantidade mínima de caracteres, mas um critério de quantidade mínima de letras. Elas recusavam tanto os cartões contendo menos de duas letras como aqueles marcados pela presença de números, mesmo quando se tratasse de vários números ou várias letras e números no mesmo cartão. Os cartões com menos de duas letras são recusados pelas crianças com a justificativa de que não são palavras. “É só um *c*, não presta”, diz Pierre, justificando sua escolha. Esses dados sugerem que a utilização do critério associado à presença de números não impõe necessariamente que a criança abandone o critério de quantidade mínima de caracteres, mas, talvez, que o transforme.

A presença desse primeiro critério leva a criança a recusar os cartões com números. Mas aqueles contendo uma só letra não podem ainda ser aceitos, visto que na concepção da criança não possuem as condições necessárias para o ato de leitura, ou seja, apresentam no mínimo duas letras. É possível que a coexistência desses dois critérios ocorra devido à dificuldade da criança em abandonar um critério precedente (o de quantidade mínima) e de substituí-lo por um novo (o da presença de números).

Em vez de simplesmente substituir um critério por outro, ela reformula o primeiro com base nas novas informações e tenta adequá-lo à solicitação do contexto. Esse fenômeno reforça a concepção de que o conhecimento não se constrói por adição, mas por transformação, que implica reconstrução de conhecimentos. Essas transformações são efetuadas graças às necessidades da criança de responder suas próprias questões diante do mundo que tenta compreender. O caso seguinte ilustra a tentativa da criança de ajustar a um contexto suas diferentes informações sobre a linguagem escrita. Pierre rejeitou todos os cartões que apresentavam apenas uma letra, mas, em certo momento, ele hesita diante de um cartão contendo a letra *a* em minúsculo.

Exp.: É bom para ler?

Criança: É.

Exp.: É uma palavra?

Criança: É.

Entretanto, a criança não consegue justificar porque considera o *a* em minúsculo como bom para ler enquanto rejeita a mesma letra em maiúsculo. É possível que a aceitação do *a* em minúsculo em detrimento do *a* em maiúsculo decorra da experiência da criança com textos escritos, por exemplo nos livros de literatura infantil, nos quais as letras em minúsculo são bem mais freqüentes que as em maiúsculo. A utilização de um critério associado ao tipo de caractere conduz à perda da estabilidade do critério de quantidade mínima de letras que vinha orientando a criança em sua classificação. Isso indica que este último critério já não pode mais ser aplicado a todos os cartões. Outras características da linguagem escrita, como o tipo de caractere, começam a chamar a atenção da criança, de forma que ela remete em questão a utilização do critério precedente. Desse modo, ela começa a questionar se um cartão contendo apenas uma letra pode ser lido quando se trata de uma letra minúscula. Nesse caso, a instabilidade e talvez a transformação do critério de quantidade mínima de letras foram impostas por um novo contexto (a presença de um cartão contendo uma única letra em minúsculo), mas decorrem também da capacidade da criança de fazer uma discriminação mais profunda sobre os elementos da escrita. Essa discriminação permite à criança remarcar não somente a presença de números e a quantidade de letras, mas também o tipo de caractere.

CRITÉRIO ASSOCIADO AO TIPO DE CARACTERE—Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), de modo geral não existe ambigüidade para a criança em relação às letras maiúsculas de imprensa; mas um problema se coloca para distinguir onde termina uma letra cursiva e onde começa a seguinte. Por exemplo, *pi* em letras cursivas raramente é considerado pelas crianças como duas letras; normalmente é identificado como três ou mais letras. Interpretação semelhante é feita para a letra *m* em cursiva.

Nesta pesquisa, o critério associado ao tipo de caractere foi utilizado apenas por uma criança e não foi empregado de forma sistemática. Por exemplo: a criança recusa uma palavra composta de duas letras maiúsculas dizendo que não serve para ler “porque não está colada”. No entanto, aceita outras em letras maiúsculas (todas

com mais de três letras), como “papai”, por exemplo. A criança não consegue explicar porque aceita alguns cartões e outros não. Observa-se que, nesse caso, ela está trabalhando com dois critérios: o do tipo de caractere e o de quantidade mínima de letras. Essa criança consegue coordenar esses critérios de acordo com as características do material a ser selecionado. Mesmo quando não é capaz de justificar sua escolha, demonstra com firmeza quando está convencida de que um cartão serve para ler. Sua reação com o cartão contendo a palavra “mamãe”, por exemplo, é clara: coloca o cartão na pilha dos cartões considerados bons para ler e enfatiza: “Esse é bom”. Fica evidente que alguns critérios são empregados com bem mais segurança que outros. O contexto no qual são utilizados também interfere no desencadeamento do conflito na criança. A aplicação do critério de quantidade mínima de letras, por exemplo, se constitui problemático quando solicitada à criança a classificação de cartões com diferentes tipos de caracteres (letra cursiva, letra de imprensa, letras maiúsculas e letras minúsculas). A criança, que já é sensível ao tipo de caractere, começa a duvidar da eficiência do critério precedente e tenta reformulá-lo ou flexibilizá-lo, de modo que lhe permita ser mais eficaz no tratamento das tarefas solicitadas. Comportamentos semelhantes foram observados também em relação ao critério de variação de caractere.

CRITÉRIO DE VARIAÇÃO DE CARACTERE – Como já nos referimos anteriormente, a presença de letras não garante que um texto seja considerado pela criança como “bom para ler”; é necessário que possua certas características, como a variação de letras. A presença desse critério foi observada quando os cartões contendo seqüências de letras repetidas foram recusados porque, segundo a criança, “não prestam para ler”. As crianças que utilizaram o critério de variação de letras procediam de diferentes formas para justificar suas escolhas. Pierre, com 6 anos e oito meses e apresentando uma deficiência leve, recusa um cartão com três *d* (letras minúsculas), argumentando que não serve para ler. Quando o experimentador lhe pede para justificar porque o cartão não serve para ler, ele muda de idéia e classifica o cartão como bom para ler. O experimentador lhe lembra que antes ele havia dito que o cartão não servia para ler. A criança examina atentamente o cartão e muda novamente de opinião, colocando-o rapidamente na pilha de cartões identificados como não sendo bons para ler. Dessa vez a criança reafirma que o cartão não serve para ler, sem contudo, conseguir justificar sua afirmação. Keven, com 6 anos e sete meses e considerado no limiar da deficiência intelectual, recusa o cartão contendo três *p* (letras minúsculas), mas aceita o cartão contendo uma seqüência de três *m*, explicando que não se pode ler o primeiro porque “é três *p*”:

Exp.: Olhe este cartão (com três *p* minúsculos). Você disse que não servia para ler porque são três *p*. E este (com três *m*)?

Criança: Não é igual.

Exp.: Que letra é essa?

Criança: *M*.

Exp.: Tem três *m*.

Criança: É

Exp.: E dá para ler?

Criança: Dá.

Exp.: Por que você disse que este cartão não dá para ler (cartão em branco que havia sido recusado pela criança)?

Criança: Porque não tem nome.

Exp.: E este (com três *p*)?

Criança: Porque é três *p*: um, dois, três.

Exp.: Eu ainda não entendi porque você diz que esse cartão com três *p* não serve para ler, e esse outro com três *m* serve!

Criança: Porque esse é bom (com três *m*), esse não presta (cartão em branco) e esse não é a mesma coisa (cartão com três *p*).

Certamente essa criança aceita o cartão com três *m* porque o está associando à palavra “mamãe”, que lhe é familiar. A diferença no comportamento dessas duas crianças é que a primeira, por não ter ainda segurança de que está utilizando um “bom critério” para classificação do material escrito, hesita diante dos questionamentos do experimentador. A segunda, segura na aplicação de seu critério, contra-argumenta com o experimentador e mantém suas escolhas.

Evidenciou-se nesta pesquisa que a utilização de critérios de classificação não está diretamente relacionada ao conhecimento de letras. Das crianças que utilizaram esses critérios, duas têm um bom conhecimento de letras, mas uma delas não conhece sequer a inicial de seu nome. As três crianças que apresentam indícios de alguns critérios têm também diferentes níveis de conhecimento de letras: duas conhecem apenas a inicial do próprio nome e uma conhece todas as letras de seu nome e várias outras. Entre as crianças que não utilizam nenhum critério de classificação, algumas conhecem todas as letras, outras, somente a inicial do próprio nome, havendo ainda aquelas que não conhecem nenhuma letra. Esse resultado indica que a criança pode progredir na aquisição de conhecimentos provenientes da informação social, como no caso do conhecimento de letras, sem contudo evoluir em seu processo de interpretação da linguagem escrita. Resultados semelhantes foram encontrados por Ferreiro e Teberosky (1986). Segundo as autoras, os critérios estabelecidos pelas crianças para determinar se um texto é *mais legível* ou *não* não podem ser adquiridos no meio social. Eles são inconciliáveis com os conhecimentos dos adultos. O critério de variação de caractere surge talvez da experiência da criança com textos escritos, nos quais a norma é a variedade de caractere, mas os limites dessa exigência são próprios da criança (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

Lavine (1977) também estudou a discriminação que crianças de 3 a 5 anos de idade efetuam sobre material composto de desenhos, formas geométricas, números e amostras de escrita em inglês, chinês e hebraico. A tarefa consistia em selecionar os cartões com escrita e colocá-los em uma caixa. Observou-se que mesmo as crianças com idade de 3 anos recusaram os cartões com desenhos e aceitaram todos os cartões com escrita em inglês (língua maternal da criança). Os cartões com escrita em

língua estrangeira foram mais bem-aceitos que aqueles com figuras geométricas. Segundo Lavine, as crianças utilizaram os critérios de linearidade, multiplicidade e de variedade de caractere para decidir se existia ou não escrita sobre o cartão.

A diferença entre os resultados de Lavine e aqueles de Ferreiro e Teberosky reside na importância atribuída, de um lado, ao critério de multiplicidade utilizado somente pelas crianças mais jovens estudadas por Lavine e, de outro, ao critério de quantidade mínima de caractere utilizado por crianças de 4 a 6 anos estudadas por Ferreiro e Teberosky. Comparando seus resultados aos de Lavine, as autoras atribuem essa diferença ao tipo de solicitação feita às crianças e à forma como a tarefa foi efetuada. Lavine apresentou cartões contendo um só caractere e outros com seis, enquanto Ferreiro e Teberosky apresentaram cartões com todos os intermediários (dois, três, quatro caracteres e mais). Para essas autoras, a diferença entre seus resultados e os de Lavine mostra que as crianças são bastante sensíveis às solicitações feitas durante a experimentação e que são capazes de utilizar critérios coerentes de classificação da escrita bem antes de serem capazes de ler no sentido convencional.

Como já mencionado anteriormente, a maioria das crianças dessa pesquisa não efetuava nenhum tipo de classificação sobre o material escrito apresentado, outras estavam iniciando tal processo, enquanto algumas já o faziam de modo mais sistemático. Comparando esses resultados com os de Ferreiro e Teberosky (1986), observa-se que, se naquele estudo a evolução na escrita estava relacionada ao nível socioeconômico das crianças, neste os resultados sugerem que a deficiência intelectual exerce papel importante em tal evolução. As crianças que utilizaram critérios de interpretação da escrita estão entre aquelas cujo retardo de desenvolvimento é menos importante. Duas dessas crianças são consideradas no limite entre a deficiência e o desenvolvimento "normal", e uma outra apresenta deficiência leve. Vale ressaltar que esta última se beneficia de um elevado nível de estimulação em leitura. Das três crianças que apresentam indícios de critérios, uma apresenta deficiência leve e duas deficiência moderada. Elas se beneficiam de um nível médio de estimulação em leitura. A mais jovem dessas três tem 5 anos e 11 meses e a mais velha, 7 anos e quatro meses. Observa-se que a idade desempenha também certa importância para a construção dos critérios de classificação da escrita. A única criança com menos de 5 anos que utiliza esses critérios se situa num nível fronteiro de deficiência, ou seja, apresenta um desenvolvimento muito próximo do desenvolvimento "normal".

Como já esclareceram Ferreiro e Teberosky (1986), a utilização de critérios para a classificação da escrita não resulta da experiência social da criança. Em suas relações com a criança, nenhum adulto faz referência a esses critérios. A utilização deles está relacionada ao funcionamento operatório da criança. Isso explica a ausência no emprego de critérios pela maioria das crianças desta pesquisa na tarefa de classificação da escrita. O funcionamento operatório das crianças portadoras de deficiência e seu ritmo de desenvolvimento são os aspectos que diferenciam essas crianças das crianças "normais". Paour acrescenta que numerosos trabalhos demonstraram que *"les apprentissages opératoires peuvent être à l'origine des progrès cognitifs importants,*

généralisés à une gamme d'activités intellectuelles et remarquablement stable à long terme" (PAOUR, 1988, p. 194). Entretanto, constatou-se neste estudo que, se grande parte das crianças apresenta dificuldades em seu funcionamento operatório, outras demonstram maiores capacidades nesse funcionamento. O fato de algumas utilizarem critérios ou indícios de critérios na classificação de material escrito indica serem elas capazes de efetuar construções que apelam para o funcionamento de suas capacidades operatórias. Isso permite supor que essas crianças desenvolveram alguns instrumentos cognitivos que lhes permite maior eficiência em relação às exigências da tarefa proposta. Essas crianças utilizaram critérios de classificação do material escrito de modo bastante semelhante ao das crianças "normais" de idade equivalente.

RELAÇÃO ENTRE LETRAS E NÚMEROS – Na relação que a criança estabelece entre letras e números, dois níveis foram identificados. No primeiro deles se encontram as que confundem letras e números. A maioria dessas crianças não conhece nenhuma letra ou número. Algumas delas conhecem umas poucas letras e alguns números, sem contudo fazer diferença entre os dois sistemas de escrita.

O segundo nível se caracteriza pela distinção que fazem entre números e letras. Nesse nível, mesmo quando a criança não conhece o nome das letras ou dos números, percebe que têm funções diferentes. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), é nesse momento que a criança distingue as letras que "servem para ler" dos números que "servem para contar". Nesta pesquisa, apenas duas crianças fazem tal distinção. Mathieu (4 anos e 10 meses) não aceita a mistura de letras e números na construção da palavra, mas ele não atribui aos números uma função específica, como a de servir para contar. No entanto, sabe que eles não "servem para ler". Pierre (6 anos e oito meses) distingue letras e números justificando que os últimos não servem para ler porque "são números". Na tentativa de explicar porque os números não servem para ler, a criança mostra um calendário na parede e diz: "Olhe. São os mesmos". Essa resposta indica que a criança começa a atribuir aos números uma função específica diferente daquela dada às letras. Mesmo que não seja capaz de explicar essa função, isso já indica um importante avanço na evolução da distinção entre letras e números, por ela reconhecer que esses últimos não servem para escrever as palavras. Essas crianças que fazem distinção entre letras e números utilizam também critérios para a classificação de cartões contendo amostras de escrita. Isso indica que o progresso na evolução da relação entre letras e números caminha paralelo à evolução no estabelecimento de critérios para a interpretação da escrita. Observou-se, no entanto, que a mesma relação não pode ser estabelecida entre tais evoluções e o conhecimento de letras. Como já mencionado, as crianças que conhecem um maior número de letras não são necessariamente as mais evoluídas no processo de interpretação da escrita, e vice-versa. Os diferentes níveis de conhecimento de letras identificados nesta pesquisa serão apresentados a seguir.

CONHECIMENTO DE LETRAS – Cinco níveis de conhecimento de letras foram identificados nesta pesquisa. No primeiro deles se encontram as crianças que não conhecem nenhuma letra. Bem próximo a esse nível se encontram as que conhecem

somente a inicial de seu nome; nesse nível a criança pode ser capaz de reconhecer e nomear a inicial do seu nome ou simplesmente de reconhecê-la sem nomeá-la. No nível seguinte, encontram-se as crianças que conhecem a inicial de seu nome e algumas outras letras; essas crianças conhecem o nome de três a cinco letras e são capazes de utilizar o nome de algumas outras de modo instável. No quarto nível, situam-se aquelas que conhecem todas as letras do seu nome, ou quase todas, e várias outras normalmente associadas ao nome de outras pessoas. No último nível estão as que nomeiam corretamente todas as letras de seu nome e várias outras, de modo estável.

A distribuição das crianças por nível de conhecimento de letras correspondeu a: seis crianças no nível mais elementar; seis outras entre os três níveis intermediários, na razão de duas crianças em cada nível; e três crianças no nível mais avançado. As situadas no nível mais elementar são as mais jovens. As crianças do nível mais avançado têm idade superior a 6 anos e quatro meses, apresentam deficiência leve ou estão no limiar da deficiência; elas se beneficiam de um nível médio ou elevado de estimulação em leitura. Entretanto, algumas portadoras de deficiência moderada se situam nos níveis intermediários. Duas estão no quarto nível de conhecimento de letras; têm idade superior a 6 anos e nove meses e se beneficiam de um nível médio ou elevado de estimulação em leitura. Constatou-se aqui que a aquisição do conhecimento de letras depende bem menos do grau de deficiência intelectual que os dois outros conhecimentos precedentes. Parece existir na aquisição desse tipo de conhecimento um efeito conjugado de idade, nível de deficiência e nível de estimulação na leitura.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que crianças portadoras de deficiência intelectual desenvolvem esquemas de interpretação da linguagem escrita semelhantes àqueles desenvolvidos por crianças "normais". A evolução desses esquemas não está relacionada ao nível socioeconômico da criança, tal como se observou na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986), mas varia de acordo com o grau de deficiência intelectual. Quanto mais a deficiência é importante, menos a criança progride na construção e aplicação de seus esquemas. Para a aquisição do conhecimento de letras, existe um efeito conjugado entre idade da criança, estimulação na leitura e deficiência intelectual.

Observou-se, entretanto, que as crianças portadoras de deficiência diferem da criança "normal" pela ausência de constância na aplicação de seus esquemas de interpretação. Essas diferenças foram observadas especialmente nas situações experimentais que abordaram a classificação da escrita (separação dos cartões que servem para ler daqueles que não servem) e a relação entre letras e números. A análise cuidadosa do comportamento das crianças sugere que essa instabilidade pode ser associada a um processo de maturação em via de desenvolvimento, e não a uma característica específica da deficiência mental. Se esse é o caso, faz-se necessário esclarecer quais variáveis contribuiriam para o desenvolvimento desse processo de maturação.

Os resultados da presente pesquisa não permitem responder a essas indagações. Um estudo longitudinal poderia ser pertinente para o esclarecimento da questão.

Apesar da presença de certa instabilidade no comportamento de algumas crianças, a utilização de esquemas de interpretação da escrita sugere uma evolução conceitual que pode ser associada a um progresso na capacidade operatória da criança. Esses resultados permitem propor que o ensino privilegie a aprendizagem da leitura como processo construtivo da linguagem escrita, uma vez que ele favorece o desenvolvimento desses esquemas.

É importante ressaltar que os resultados deste estudo se constituem apenas em indícios de um processo cognitivo semelhante entre crianças portadoras de deficiência intelectual e crianças “normais” durante a aquisição da escrita. Entretanto, muitos aspectos desse processo ainda precisam ser explicados, como por exemplo o ritmo de aquisição dos conhecimentos relativos à linguagem escrita, o papel do ensino nessa aquisição e, como já mencionado, a relação entre os comportamento de oscilação e o processo de maturação da criança. O esclarecimento de tais questões certamente traria bases mais sólidas para a pesquisa em deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISSEX, G. *Grays and Work: a child learns to write and read*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- CLAY, M. *What did I Write?* Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books, 1975.
- DYSON, A.H. Reading, writing and language: young children solve the written language puzzle. *Language Arts*, 59: 829-839, 1982.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- _____. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, H. (ed.). *La Production de Notations Chez les Enfants*. Paris: Presses Universitaires, 1988.
- _____. What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 160 (4), 1978.
- FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. *Lire-écrire à l'École, comment s'y prennent-ils?* Lyon: Centre régional de documentation pédagogique, 1988.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FITZGERALD, J.; ROBERTS, J. & SCHUELE, M. Emerging literacy development of preschool handicapped children. Paper présenté au 41^e congrès de la National Reading Conference, California, 1991.
- INHELDER, B. *Le Diagnostique du Raisonnement Chez les Débiles Mentaux*. 2^a ed. Neuchâtel: Niestlé, 1963.
- KATIMS, D.S. Emergency of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 17: 58-69, 1994.

- _____. Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11 (1), 69-84, 1991.
- KLENK, L. Case study in reading disability: an emergent literacy perspective. *Learning Disability Quarterly*, 17: 33-56, 1994.
- LAVINE, L.O. Differentiation of letterlike forms in prereading children. *Developmental Psychology*, 13 (2): 89-94, 1977.
- LEITER, R.G. *Leiter International Performance Scale*. Chicago: Stoelting company, 1969.
- PAOUR, J.L. Retard mental et aides cognitives. In: CAVERNI *et ali.* (Eds.) *Psychologie Cognitive modèles et méthodes*. Grenoble: Les Press de l'université, 1988.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J. & COUTURE, C. Emergent literacy of children with intellectual disabilities. Manuscript soumis pour publication, 1995.
- SULZBY, E. & TEALE, W.H. Emergent literacy. In: PEARSON, P.D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman Press, 1991.
- TEALE, W.H. & SULZBY, E. Access, mediation and literacy acquisition in early childhood, In: WAGNER, D. (ed.). *The Future of Literacy in Changing World*. New York: Pergamon Press, 1987.