

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM VISÃO SUB-NORMAL

MARISA B. M. GARGANTINI
MARIA HELENA M. A. OLIVEIRA
PUCCAMP
FI São Camilo

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento da linguagem sofre a influência de alguns fatores provenientes do meio externo representados pelas marcas pessoais de experiências passadas adquiridas no ambiente familiar, no contexto escolar e em grupos de brinquedo.

A formação e o desenvolvimento do próprio organismo e os processos patológicos herdados ou adquiridos podem, também, interferir na linguagem em processo. Assim, a análise da linguagem produzida por um sujeito pelas inúmeras interações das quais depende, requer que esta seja considerada como um simples recorte de um fenômeno mais amplo (STAATS, 1971).

A compreensão das características que a linguagem adota quando ocorre uma perda sensorial visual, necessita uma perfeita conceituação do fenômeno da visão.

Para o cérebro processar o conhecimento do mundo externo por meio das informações visuais recebidas, ele deverá selecionar as características não variáveis dos estímulos e construir o mundo visual. A este será sobreposta uma linguagem que permitirá a verbalização e a comunicação deste conhecimento interiorizado.

Quando se perde a capacidade de recepção integral dos estímulos visuais, além de processar uma imagem em constante mutação, o cérebro deverá completar esta informação, apoiando-se em conhecimentos previamente organizados, provenientes de outras fontes sensoriais. Nesta linha de raciocínio, estamos considerando que a cegueira ou a perda visual parcial não impedem o sujeito de receber e processar alguma informação visual. Para que isto possa ocorrer, é necessário que se tenha estabelecido a compreensão cognitiva (CHURCHLAND apud DAMASIO, 1992) o que garantirá uma base conceitual mínima sobre a qual os traços semânticos recebidos serão ampliados e generalizados.

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

- REGO, Luis do. **Obra Poética**. 1995, 370p. A obra é o resultado do esforço de reatar toda a riqueza poética do autor pondo-a à disposição dos leitores que o conheceram pessoalmente, assim como o desejo de colocar as novas gerações em contato com o coração vibrante deste poeta apaixonado e grande devoto da Virgem.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS
BRASIL
FONE: (051) 339-1511 Ramal: 3323
FAX:(051) 339-1564

Com esta base, a linguagem poderá processar as regras de combinação dos símbolos em palavras e destas em frases gramaticalmente corretas.

Porém, o desenvolvimento da criança com deficiência visual, tem sua primeira dificuldade quando esta se vê limitada no seu processo de locomoção o qual irá impedir ou dificultar as relações tempo-espaciais necessárias para a definição da permanência do objeto e do conceito do "eu" e do "outro".

Esta dificuldade conceitual afetará a comunicação pelo não estabelecimento da relação dialógica básica e conseqüente definição dos papéis de falante e ouvinte.

O jogo simbólico, outra atividade limitada pela perda visual, não fornecerá o desenvolvimento da imaginação e da representação o que comprometerá a ampliação conceitual e o processo narrativo em geral.

Os elementos sintáticos mais afetados pelas limitações citadas serão o pronome, o adjetivo e os relacionais. O primeiro, pela impossibilidade de construir espacialmente a relação entre os três elementos que formam o contexto comunicativo; o adjetivo, por ser o elemento que exprime a maneira de ser das coisas, será afetado pela não definição de traços semânticos específicos, não generalizados; e os relacionais pela dificuldade de abstrair as relações espaciais e temporais representadas pelos termos sintáticos convencionais.

Disto, podemos concluir que a comunicação da criança deficiente visual estará defasada o que vai requerer um estudo inicial para descrever as características e grau de desenvolvimento desta criança.

Neste contexto foram definidos os seguintes objetivos:

- descrever o desempenho do sujeito com visão sub-normal:
 - na identificação de figuras;
 - na nomeação de figuras;
 - no cumprimento de ordens;
 - na complementação de frases;
 - na definição ou conceituação de lugares e profissões;
 - na elaboração de história a partir de uma figura;
 - em situação de brinquedo;
- comparar o desempenho dos sujeitos nas proposições anteriores;
- correlacionar os resultados da situação de teste e da situação de brinquedo.

MÉTODO

Sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa sete crianças que, na ocasião, freqüentavam a Pró-Visão e apresentavam visão sub-normal.

Dessas crianças, duas pertenciam ao sexo masculino e cinco ao sexo feminino. A faixa etária incluía crianças de cinco a dezessete anos, quatro delas situavam-se no limite de cinco a dez e as outras três de onze a dezessete anos e quatro meses.

Todas as crianças freqüentavam a escola, estando a maioria em processo de alfabetização (n=5) e dois alfabetizados não leitores. Do total das crianças, 5 freqüentavam a escola normal e 2, classe especial em escola normal. A maioria também freqüentava a classe de alfabetização na Pró-Visão.

Todas as crianças apresentavam visão sub-normal, com dificuldade para identificar, claramente, os estímulos visuais. Dessas crianças, 4 usavam óculos no momento da realização da pesquisa.

Além da perda visual, a maioria apresentava problema associado, descritos por problemas neurológicos, auditivos e motores.

MATERIAL

O material utilizado para a coleta de dados foi a Técnica de Avaliação do Desempenho Verbal Infantil elaborado por Witter (1977).

Ele é composto de 15 pranchas com estímulos visuais, de 19 x 24 cm, em branco e preto, não plastificadas.

Elas estão assim constituídas:

- prancha 1 - figuras esquemáticas de utensílios de cozinha;
- prancha 2 - objetos da mesma classe da prancha anterior, porém, de outros equipamentos domésticos;
- prancha 3 - desenhos de móveis e outros equipamentos do lar;
- prancha 4 - figuras de objetos escolares e de uso, também, do lar, escritórios e ambientes similares;
- prancha 5 - alimentos;
- prancha 6 e 7 - figuras de animais;
- prancha 8 - desenhos de roupas e acessórios;
- prancha 9 - meios de transporte;
- prancha 10 - figuras de instrumentos e equipamentos diversos;
- prancha 11 - flores;
- prancha 12 e 13 - pessoas executando ações;
- prancha 14 - identificação de nove profissões;
- prancha 15 - cena com um menino e uma menina jogando bola, frente a uma casa na zona rural.

Procedimentos

A aplicação do *TADVI* realizou-se em diversos ambientes da Instituição, a maioria dos quais não oferecia as condições acústicas apropriadas para a gravação da verbalização.

Esses ambientes foram selecionados em função da disponibilidade espacial no dia e momento da aplicação. Assim, entre os ambientes, citam-se o jardim da frente, separado da rua por um muro com aproximadamente dois metros e meio de altura; dois outros ambientes eram externos, porém incluídos no corpo do prédio da instituição, um deles referido como horta e o outro, um espaço situado entre a piscina e duas salas de atendimento, separados entre si por portas e paredes. Foram utilizadas algumas salas que possuíam carteiras e mesas.

A aplicação do *TADVI* foi realizada em seis sessões de aproximadamente 30' cada uma, envolvendo-se na aplicação 16 aplicadoras e uma criança. Dois grupos se formaram com três aplicadoras.

As verbalizações foram gravadas e os comportamentos anotados e organizados. O desempenho foi cronometrado por meio do relógio de pulso das avaliadoras.

Na primeira condição do teste, a avaliadora nomeava algumas figuras e solicitava que a criança apontasse a figura correspondente.

Na segunda condição, usando ainda as mesmas pranchas do teste anterior, solicitava-se da criança a nomeação de algumas figuras, as quais não correspondiam às do teste anterior.

Para a produção de uma verbalização espontânea, a criança foi solicitada a comentar uma figura, sendo as intervenções da aplicadora um fator orientador da verbalização. Esta intervenção constituiu-se de questões usando os termos: como, o que, como está, o que está fazendo.

No sub-teste "ordem", foi apresentada a solicitação e esperou-se que a criança a realizasse.

Para o sub-teste "conceitos e enunciados", foi solicitado à criança que apresentasse o conceito de cada um dos termos, gravando-se a verbalização.

A última etapa caracterizou-se por uma atividade de brinquedo, tendo-se delimitado um tempo de 15' e realizado a gravação das verbalizações. As aplicadoras interferiram no desempenho por meio de questionamentos, informações e brincando junto.

DISCUSSÃO

Na análise dos resultados verificou-se que as respostas variaram de criança para criança, o que é esperado, especialmente, se considerarmos que a eficiência visual não está única e diretamente relacionada ao nível

de acuidade visual (Zeki, 1992). Outros fatores também devem ser considerados nesta variedade de respostas, como as interferências do ambiente e de fatores neurológicos, perceptuais auditivos e a própria faixa etária.

Da mesma forma, não se pode pensar em padrões de comunicação para a criança não vidente baseados nos padrões da criança com visão normal.

Consideramos ser importante a realização de estudos mais orientados para se esclarecer a real implicação da falta de visão no desenvolvimento cognitivo da criança com visão sub-normal, e, conseqüentemente, na linguagem, posto para que alguns autores (Elosua, 1994) este atraso pode estar relacionado mais à carência de estimulação afetiva e social que à falta de visão em si mesma.

Uma dessas estimulações está relacionada ao ato de locomoção e conseqüente exploração do meio. Como foi referido por algumas mães das crianças focalizadas neste estudo (suj. 3), situações de locomoção ou de interação social foram impedidas ou restringidas, por temerem conseqüências negativas, físicas ou afetivas, para seus filhos.

Os pais, da mesma forma, protegem seus filhos "conceitualmente", pois, na suposição de que eles não conseguem ver, oferecem prontos os códigos dos videntes, impedindo que os mesmos elaborem seus próprios códigos.

Esses fatos compatibilizam-se com o comentário feito por Elosua (1994) de que as crianças com visão sub-normal não aprendem o conceito e a linguagem de "memória", mas que constroem tais significados pensando ativamente. Isto é reforçado quando se considera o exposto por Zeki (1992) em relação ao estímulo visual. Conforme este autor, a impressão sensorial de um determinado objeto não se constitui para o cérebro em um código estável de informação o que vai solicitar deste, um trabalho de integração dos traços não variáveis, elaborando menos a imagem visual e mais a representação que o objeto proporciona.

A análise do desempenho lexical das crianças com visão sub-normal através do *TADVI*, mostrou um desempenho de linguagem atrasado tomando-se por referência o esperado para sujeitos videntes de mesma faixa etária. Embora defasado, tal desempenho apresentou-se similar ao descrito para crianças normais de uma faixa sócio-econômica inferior (Rodrigues, 1992). (Anexo 3).

Analisando-se a curva de desempenho das crianças videntes e aquela das crianças com visão sub-normal. Observamos que ocorre um paralelismo que só é quebrado na condição de realização de ordens verbais.

Nesta situação, a criança com visão sub-normal apresentou desempenho superior, o que pode ser explicado pela possível diferença entre o nível conceitual e o nível lexical. Elosua (1994) relata que a criança com perda visual deve trabalhar a informação recebida em relação ao conheci-

mento prévio, usando-o para estender o campo de aplicação da palavra. Como para a criança vidente esta necessidade não é tão evidente, a atenção à solicitação formulada pode estar diminuída, o que pode afetar a manutenção global da verbalização, a compreensão dos fatos, determinando, assim, uma queda no rendimento da prova.

Outra situação na qual a criança com visão sub-normal apresentou queda, foi na condição E-F, referente à conceituação. Uma explicação para tal fato pode estar na afirmação de Burlinghan (1961 apud Elosua, 1994) quando assinalou que a criança com perda de visão pode sentir dificuldade em associar palavras às experiências táteis e auditivas, necessitando compor esses conceitos, isto porque, na linguagem dos sujeitos videntes, poucas vezes são referidos tais tipos de experiência e portanto, poucas vezes estas são partilhadas com o interlocutor.

Um outro argumento explicativo poderia ser o fato da linguagem da criança com visão sub-normal ter uma característica mais comunicativa do que referencial.

Quando consideramos, comparativamente, o desempenho dessas crianças com aquele de crianças com visão normal e que foram sujeitos do estudo de Rodrigues (1992) podemos, pela similaridade de desempenho, hipotetizar que o nível de afastamento relativo à linguagem mais desenvolvida tem referência na qualidade e não na quantidade.

A análise do grau de utilização dos itens sintáticos nos mostrou um alto nível de utilização dos verbos e dos substantivos, o que acompanha a frequência própria da língua.

Para as crianças focalizadas neste estudo, o desempenho apresentado correspondeu ao esperado por que a ação, representada pelo verbo, e o referente, representado pelo substantivo, são pelo seu grau de concretude, elementos mais fáceis de serem apreendidos. Por outro lado, dentro do sistema comunicativo, os dois itens lexicais acima referidos, carregam a maior carga informativa.

É interessante de se observar o baixo índice de utilização dos adjetivos nos dois grupos de sujeitos, o das crianças com visão normal e o das crianças com perda visual.

Quando se considera que o adjetivo é o elemento de expressão da "maneira de ser do objeto", a aplicação desse item lexical estará sob a influência de critérios de valor do falante, os quais se desenvolvem simultaneamente à percepção do objeto e do mundo.

Este argumento serve como explicação para o baixo desempenho da criança com visão sub-normal que, pela restrição do campo visual, perde os traços qualificativos dos objetos, os quais expressam alguma modificação do conceito carregado pelo nome (Borba, 1970).

O uso do nome e seu atributo representa um comportamento combinatorio definido e orientado pela classe ou categoria gramatical a que per-

tence. Portanto, tais elementos são qualificadores de uma linguagem. Como as crianças videntes, as crianças não videntes consideradas nesta análise, evidenciam uma linguagem menos estruturada, portanto, tal desempenho referente ao adjetivo pode ser esperado.

Pode-se usar, também, como apoio justificativo, a explicação apresentada por Vigotsky (1934, apud Luria 1986). Segundo este autor, a palavra traz em si múltipla significação, cabendo ao falante selecionar o significado necessário entre as várias possibilidades oferecidas. Esta seleção ocorre em função do contexto ou da situação em que a palavra ocorre.

Todo esse processo seletivo requer uma organização ou classificação dos traços semânticos apreendidos a partir das experiências vivenciadas no mundo e com as coisas do mundo.

Essa habilidade classificatória, organizacional, também se evidencia na composição da frase e do discurso. Conforme é relatado por Luria (1986) a Psicologia Clássica com apoio das orientações do associacionismo, considerava que a organização frasal ocorria por um processo de associação de palavras isoladas, cujas regras eram determinadas pelas características de cada elemento lexical.

Entretanto, é melhor analisarmos a estrutura frasal como um sistema organizado serialmente onde cada palavra evoca ou necessita um elemento complementar de significação, referido por Luria (1986, p. 121) como "valência".

Neste sentido podemos retomar a fala de Churchland (s/d apud Damasio, 1992) ao afirmar que no início o que existe são palavras vazias, nas quais as valências ainda não estão totalmente definidas, caracterizando uma linguagem comunicativa mais do que referencial.

Nesta perspectiva de análise, podemos considerar a possibilidade de desenvolvermos a estrutura da linguagem por meio de histórias contadas, considerando-se que, através delas, se poderá fornecer à criança, além do próprio termo designativo do objeto, as valências determinadas pelo contexto e pela situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMASIO, A. R. & DAMASIO, H. (1992) Brain and Language. *Scientific American* September: 63-71.
- ELOSUA, M. R. (1994) Factores Diferenciados del niño ciego en la adquisición del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 47 (1): 71-77.
- GATTAZ, R. (1993). Os Mapas da Visão. *Ciência Hoje*. 16 (94):20-25
- GILBERT, C. & WIESELT, T.(1993). Neurônes que Vêm: Propriedades Dinâmicas do Cortex Visual. *Ciência Hoje*. 16 (94): 34-41
- LURIA, A. R (1987). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- RODRIGUES, A. J. (1992). Produção Lingüística de crianças de seis anos: estudo comparativo do desempenho em situação e classes sociais diferentes. *Tese de Doutorado*. USP, São Paulo.
- SIEGEL, S. (1956) *Nom Parametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw Hill Book Co.
- STAATS, A. W. (1971) *Child Learning Intelligence and Personality*. New York: Harper & How.
- VIGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- WITTER, G. P. (1977) O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino. *Tese de Livre Docência*. IPUSP, S.P.
- ZEKI, S. (1992) The Visual Image in Mind and Brain. *Scientific American*. September: 43-50.