

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DECORRENTES DA DEFICIÊNCIA VISUAL : REVISÃO DA LITERATURA

ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS : REVIEW OF RESEARCH

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA¹
Susi Lippi MARQUES²

RESUMO: o objetivo deste artigo foi efetuar uma revisão da literatura acerca das principais investigações conduzidas sobre o tema aquisição e desenvolvimento da linguagem realizadas com crianças portadoras de deficiência visual. Apreendeu-se que nas décadas de 80 e 90 as pesquisas foram expressivas, porém, em função de problemas metodológicos e da impossibilidade de generalização de resultados deram origem a controvérsias que persistem até o presente momento. No âmbito nacional poucos estudos abordam o tema de modo específico, isto é, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na referida população. Embora exista uma vasta literatura estrangeira a respeito do assunto ainda é notória a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o processo em questão, visando novas propostas de intervenção e programas educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento da linguagem; deficiência visual; aquisição da linguagem; desenvolvimento infantil; educação especial

ABSTRACT: this paper reviews the current work carried out on main investigations about the development of the language in children with visual deficiency. In the past twenty years, it was verified that the research has been fruitful; however, some controversies have persisted because of the impossibility of generalization of the results and methodological issues. Concerning Brazilian studies, few investigations deal with acquirement process and the language development of the population. Despite of a vast foreign literature regarding this subject, it is necessary further researches aiming new approaches in intervention methodologies and special educational programs.

KEYWORDS: development of the language; visual impairments; language acquisition; child development; special education.

INTRODUÇÃO

A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo complexo pelo fato de estar intrinsecamente relacionado com desenvolvimento global da criança. Por isso, para que ele ocorra efetivamente, é preciso que os padrões motores, cognitivos e sensoriais estejam funcionando de maneira integrada e satisfatória, de modo que o sistema motor possa agir sobre a articulação dos sons, o cognitivo capacite o indivíduo a compreender as relações entre os acontecimentos e os objetos e finalmente o sistema sensorial faça com que o indivíduo perceba os estímulos do ambiente oferecendo condições para que ele possa agir sobre estes (CUNHA, 1997).

¹ Fonoaudióloga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP, bolsista CAPES - jaimapo@yahoo.com.br

² Orientadora, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP - susilmo@power.ufscar.br

Concomitantemente, outras variáveis como comportamentos maternos, ambiente familiar e nível sócio-econômico podem influenciar de modo significativo esse processo. Estes aspectos foram verificados de modo sistemático no estudo de Dote-kwan, Hughes e Taylor (1997) que procuraram avaliar o desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Os resultados permitiram concluir que os comportamentos maternos são fundamentais ao longo do desenvolvimento, podendo produzir ambientes estimuladores para essas crianças propiciando impactos significativos no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

Conforme salientado por Nunes (1995), o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem representa um dos momentos mais importantes do desenvolvimento infantil, pois ainda que a função primária da linguagem seja a comunicação, ela constitui também um elemento essencial para a aprendizagem de outros sistemas simbólicos, como é o caso da linguagem escrita. Dessa forma, Nunes (1995) ainda reforça que não seria difícil imaginar as conseqüências da vida social e escolar de uma criança que não se mostra capaz de adquirir a linguagem de acordo com o padrão de normalidade.

A possibilidade de conhecer melhor como ocorre a aquisição da linguagem em crianças deficientes visuais³ de modo a compreender a influência da informação visual durante o processo instiga e desperta interesse de pesquisadores de diferentes áreas. Apreende-se a partir das pesquisas desenvolvidas que diferentes pontos de vista em relação ao tema podem ser assumidos e conduzir a posições e conclusões distintas. Alguns autores enfatizam a fundamental importância da visão em todo o desenvolvimento, apontando, portanto, que essas crianças apresentariam *deficits*, não só referentes à linguagem, mas em seu desenvolvimento como um todo (CUTSFORTH, 1969, TELFORD e SAWREY, 1984; WARREN, 1984; FRAIBERG, 1989; FINELLO, HANSON e KEKELIS, 1994) e outros que, embora encontrem singularidades no desempenho lingüístico dessas crianças, não as consideram com *deficits* em relação às crianças dotadas de visão (PÉREZ-PEREIRA e CASTRO, 1994; BIGELOW, 1987, 1990; LEONHARDT, CANTAVELLA e TARRAGÓ, 1999; PÉREZ-PEREIRA e CONTI-RAMSDEN, 2001).

Por outro lado, a maior parte dos estudos concorda que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem esteja estreitamente vinculado ao contexto social no qual a criança está inserida o que, por sua vez, implica em estudá-lo centrando as observações e análises principalmente nas primeiras interações entre as crianças e suas mães (KEKELIS e ANDERSEN, 1984; MATSUDA, 1984, DOTE-KWAN, 1995; BEHL, AKERS, BOYCE e TAYLOR, 1996; KEKELIS e PRINZ, 1996; LEONHARDT, CANTAVELLA e TARRAGÓ, 1999; PÉREZ-PEREIRA e CONTI-RAMSDEN, 2001).

³ Uma pessoa é caracterizada como cega, quando tem acuidade visual equivalente a 20/200 pés ou menos do que isso no melhor olho, após correção óptica; tem baixa visão, todo indivíduo que dispõe de 20/70 de acuidade visual nas mesmas condições. O processo de aprendizagem dessas crianças se dará por meio da integração dos sentidos: tátil, cinestésico, auditivo, olfato gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal instrumento de leitura e escrita no caso das crianças cegas e meios visuais, nos casos de baixa visão, ainda que seja necessária a utilização de recursos especiais (BRUNO, 1997; GIL, 2000).

Alguns estudos salientam a influência do ambiente familiar na estimulação desse processo (DOTE-KWAN, HUGHES e TAYLOR, 1997; ROCK, HEAD, BRADLEY, WHITESIDE e BRISBY, 1994). Reforça-se nesse contexto, o papel fundamental da família, em especial da mãe, tanto no que se refere à principal interlocução quanto aos primeiros modelos que serão fornecidos à criança. Essas primeiras interações poderão ser decisivas em fases posteriores do desenvolvimento da linguagem.

Na medida em que se procedeu a revisão bibliográfica pôde-se notar que a literatura estrangeira referente ao tema é vasta quando comparada à nacional. Em nosso contexto, a produção científica em relação a esse assunto é restrita, muito embora existam grandes centros especializados na área. Tal constatação não significa que os estudos realizados não tenham contribuído para que a discussão sobre o tema abordado avance e seja aprimorado. Grande parte dos estudos nacionais enfatizam bastante a questão da perda da visão na idade adulta (AMIRALIAN, 1997) e os problemas relativos à educação da criança deficiente visual (CARVALHO, GASPARETTO, VENTURINI e KARA-JOSÉ, 1992; CAVALCANTE, 1998).

Outros trabalhos contribuem de maneira significativa na área interventiva abordando a estimulação dessas crianças, desde o seu nascimento, passando pela pré-escola até o ingresso na escola (BATISTA, 1998; BRUNO, 1997; FARIAS, 2003). Em decorrência da ênfase que tais trabalhos deram a estimulação precoce dessas crianças, o processo de desenvolvimento da linguagem passou a ser também mais valorizado, visto que esta, em sua modalidade oral é, sem dúvida, o principal instrumento de mediação para que elas obtenham seus conhecimentos e planejem seus comportamentos (PÉREZ-PEREIRA e CASTRO, 1994; CUNHA, 1997). A preocupação em relação à educação dessas crianças reflete também em questões acerca de sua integração (BRAMBING, 2001; BARRAGA, 1987).

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DEFICIÊNCIA VISUAL

Um dos primeiros e principais estudos que abordou a questão da linguagem em crianças cegas foi o de CUTSFORTH (1969), gerando grandes polêmicas e direcionando grande parte das práticas educativas. Esse autor referiu-se à linguagem dessas crianças como carente de significado, por meio do termo *verbalismo*. O procedimento de investigação desse autor constou da apresentação do nome de um objeto para a criança, perguntando-a, posteriormente, pela qualidade do mesmo. Foram encontradas consideráveis porcentagens (48%) de respostas das crianças cegas congênitas que apresentavam qualidades visuais, enquanto as crianças que tinham cegueira adquirida apresentavam 68% de respostas visuais. Com base nestes resultados, o autor afirmou que tais irrealidades verbais levavam à perda e incoerência no pensamento, pois as palavras, assim como os conceitos usados pelas crianças cegas não tinham um referencial sensorial como na criança com visão normal (CUTSFORTH, 1969).

Estes dados tiveram implicações para a educação no que se refere à estruturação de programas que passaram a evitar a utilização de conceitos que não tivessem referenciais diretamente sensoriais para a criança cega. Muitas discussões e

críticas foram levantadas a partir desses dados, pois nem todos os conceitos requerem experiência visual para que sejam aprendidos (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1980).

Alguns autores fizeram uma análise do ponto de vista da riqueza da comunicação não-verbal dos indivíduos deficientes visuais, em especial, os cegos. Essa análise partiu do pressuposto de que a competência comunicativa não se restringe às emissões verbais, mas também às expressões corporais e faciais, gestos, contato visual, dentre outras características. A partir dessas considerações, Telford e Sawrey (1984) caracterizaram a comunicação desses indivíduos como pobre, em função da ausência dessas características. Outros autores abordaram essa questão, referindo que é comum a necessidade de melhorar as habilidades sociais das crianças deficientes visuais para que sua eficácia comunicativa seja maior (RAVER e DRASH, 1988). Para estes últimos, a competência comunicativa envolve componentes não-verbais como foi apontado anteriormente. Dentre esses componentes estão: proximidade física, movimentos corporais, gestos, postura, direcionamento do olhar, expressões faciais, atenção, compreensão, tempo de resposta e troca de turno. Ainda, estes autores relataram a necessidade de ser realizado um treino de habilidades sociais desde a infância concordando com o estudo de Warren (1984), que sugere que a intervenção voltada para crianças com deficiência visual na infância é altamente produtiva para ampliar essas habilidades.

Seguindo essa abordagem, ou seja, de alteração na linguagem dos indivíduos deficientes visuais, outras investigações, como as de Fraiberg (1989), indicaram que as crianças cegas demoram mais para emitir orações de duas palavras, o que a autora atribuiu a uma experiência limitada da visão que, no entanto, desaparece após o terceiro ano de idade. Fraiberg (1989) verificou, ainda, atraso no uso do pronome da primeira pessoa como consequência de um atraso na auto-representação e relatou dificuldades por parte das mães, durante a interação com seus filhos, no que tange a dificuldade de interpretar alguns comportamentos insinuados por eles resultando em quebra da interação.

A falta da informação visual também é indicada como responsável por atrasos e alterações durante as fases iniciais da aquisição da linguagem em crianças com deficiência visual em decorrência de outros fatores envolvidos nesse processo, como por exemplo o desenvolvimento motor e cognitivo. Finello, Hanson e Kekelis (1994) ressaltaram este fato ao afirmarem que a visão é a base da maioria dos aprendizados humanos e na ausência desta durante a primeira infância, aspectos cognitivos, conceituais e de linguagem são alterados durante estágios sensíveis do desenvolvimento infantil. Essas autoras destacaram a importância da visão no desenvolvimento de habilidades motoras que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que muitas dessas habilidades são aprendidas por meio da imitação e estimulação visual. Isso, por sua vez, influenciaria de modo significativo o desenvolvimento lingüístico das crianças com deficiência visual.

Na literatura aparecem observações quanto aos comportamentos específicos envolvidos em estágios pré-lingüísticos, evidenciando uma menor frequência do balbúcio nestas crianças quando comparadas às crianças com visão normal. Dentre as explicações para tal diferença, está a de que a criança deficiente visual normalmente fica esperando por estímulos dos adultos para emitir vocalizações. Por assim ser, esse atraso, segundo alguns autores, poderia ser responsável em segunda instância pela maior frequência de distúrbios articulatórios em crianças cegas se comparadas às crianças com visão normal (MILLS, 1984).

Entretanto, assim como em outras fases do desenvolvimento da linguagem em crianças cegas e com baixa visão, não há consenso entre os autores sobre esse comportamento. Alguns associam o prolongamento do mesmo como uma espécie de exploração proprioceptiva dos órgãos da fala e da audição. Embora os estudos não mostrem resultados de maneira mais detalhada, por dificuldades metodológicas, há também evidências de que esse prolongamento, devidamente reforçado pelos pais, daria suporte para que crianças com *déficit* visual aperfeiçoassem tal processo ao longo do tempo, adquirindo, posteriormente, uma habilidade para discriminar os sons da fala, o que seria uma habilidade precedente para aquisição de padrões fonéticos (LEONHARDT, CANTAVELLA e TARRAGÓ, 1999).

De forma contrária a esses pressupostos, Minter, Hobson e Pring (1991) relatam que sem uma intervenção efetiva focalizando esse aspecto perceptivo, as crianças cegas teriam mais dificuldade em reconhecer expressões vocais que poderiam compensar a ausência de outras habilidades como expressões faciais, gestos postura do corpo, dentre outras, durante as primeiras interações.

Em relação a esses aspectos, é possível que a informação visual tenha nítida vantagem para a criança com visão normal durante a emissão de padrões fonéticos que são observáveis (sons bilabiais, por exemplo), pois elas apresentam um aperfeiçoamento maior em relação a esses movimentos articulatórios se comparadas às crianças com *deficits* visuais. Estas últimas cometem erros com maior frequência durante as emissões, o que por sua vez requer em alguns casos a intervenção específica não só em relação aos padrões de fala, mas também em relação ao aparelho motor oral e funções neuro-vegetativas, ainda que algumas alterações possam estar associadas também a hábitos nocivos orais, como o uso prolongado de chupeta e mamadeira (OLIVEIRA e BRAGA, 2001).

No estágio referente à fase das primeiras palavras, também não existe consenso entre a maior parte dos estudos. Alguns não demonstram diferenças significativas entre as crianças com visão normal e aquelas com deficiência visual (BIGELOW, 1987; 1990), enquanto outros apontam atrasos de vários meses até o surgimento de duas palavras na população de crianças cegas e com baixa visão (MILLS, 1984).

Bigelow (1987) centrou suas atenções em investigações sobre a aquisição das primeiras palavras tendo como participantes do estudo três crianças cegas. Seus resultados permitiram concluir que a aquisição destas crianças foi semelhante a das crianças com visão normal, não somente em relação aos termos que usaram, mas

também na idade e rapidez de aquisição. Tais resultados são contrários e não corroboram os de Mills (1984). Em um estudo posterior, Bigelow (1990) não encontrou diferenças também quanto ao momento em que aparecem as 50 primeiras palavras, bem como em relação à compreensão de preposições espaciais por pré-escolares.

No que tange o aspecto semântico da linguagem, ou seja, a extensão, assim como o significado dos enunciados, houve grandes polêmicas em torno da expressão *verbalismo* que, como foi destacado anteriormente, durante muito tempo foi atribuída à linguagem das crianças com *déficits* visuais. Caso seja levado em consideração que o desenvolvimento da linguagem se dá apenas por meio da experiência, não seria possível para crianças cegas ou com baixa visão aprender, por exemplo, conceitos primariamente visuais. Isso implicaria dizer que essas crianças, em especial as cegas, necessariamente teriam que aprender a linguagem de maneira diferente daquela realizada pelas crianças com visão normal (MILLS, 2002), o que não significa que sua linguagem será carente de significado, como apontou os estudos de Cutsforth (1969).

Ainda em relação ao desenvolvimento dos conceitos, Parsons (1985) referiu que a ausência da visão pode afetar a capacidade de aquisição semântica. Em seu estudo, o autor analisou o quociente de linguagem de crianças com baixa visão, comparando-as com crianças de visão normal, sendo todas em idade pré-escolar. O autor encontrou diferenças significativas de quocientes, evidenciando um atraso na linguagem das crianças com deficiência visual. Esse autor destacou ainda a necessidade de serem enfatizados métodos de intervenção que facilitassem a aquisição da linguagem desta população, destacando que os programas não poderiam se basear simplesmente na repetição de modelos como tradicionalmente eram aplicados.

Dimcovic e Tobin (1995) evidenciaram a importância do desenvolvimento cognitivo e pragmático da linguagem das crianças deficientes visuais para compreender seu aspecto semântico. O estudo teve como objetivo analisar como essas crianças percebiam características importantes como forma, tamanho de objetos e também como usavam a linguagem e, conseqüentemente, coordenavam esses dois processos. O procedimento constou de uma base verbal e outra figurativa. Os resultados, segundo os autores, foram abaixo do esperado, pois algumas crianças não compreendiam as tarefas solicitadas. Dentre as conclusões dos autores, houve destaque para a ligação entre o uso da linguagem dos participantes do estudo e o conhecimento conceitual que eles possuíam, bem como a importância do ambiente na sua promoção lexical.

Especificamente no que se refere ao uso da linguagem pelas crianças deficientes visuais a literatura é muito controversa, sendo os debates ampliados quando o tema tem como foco crianças cegas.

Analisando o uso da linguagem por crianças deficientes visuais, com diferentes graus de comprometimento Andersen, Dunlea e Kekelis (1984) observaram que essas crianças não produziam muitas variações de conceito e quando utilizavam expressões para se referirem a alguma ação resumia-se a ações delas mesmas. Essas autoras também destacaram a dificuldade que tais crianças possuíam para descrever

acontecimentos externos, atribuindo esses comportamentos à falta do componente visual.

Em contrapartida, Pérez-Pereira e Castro (1994) analisaram os aspectos pragmáticos da linguagem de quatro crianças nessa fase, sendo três com deficiência visual com diferentes graus de comprometimento e uma com visão normal. Os resultados desse estudo mostraram que houve um elevado uso da linguagem, por parte das crianças cegas e com baixa visão, para relatarem suas próprias ações, estados, sentimentos e intenções, fato que os autores atribuíram ao modo pelo qual tais sujeitos possuem de regular e planejar seus comportamentos. Houve também uma escassez de categorias que indicassem oferta de objetos ao interlocutor, ou outra forma de atrair sua atenção, por parte das crianças cegas. Foi observado que não ocorreu com o sujeito que possuía baixa visão. Tais resultados foram atribuídos ao fato desse sujeito estar utilizando uma estratégia para estabelecer contato externo.

Um outro resultado observado pelos pesquisadores foi o grande uso de categorias descritivas, por parte desse sujeito com baixa visão, utilizando sua linguagem para descrever objetos, localizá-los e citar propriedades dos mesmos. Esse comportamento não ocorreu com as crianças que não tinham resíduo visual, ou ocorriam de maneira menos significativa, enquanto era freqüente na linguagem do sujeito com visão normal (PÉREZ-PEREIRA e CASTRO, 1994). Mesmo com as particularidades em relação à criança cega e as duas com baixa visão, os autores concluíram que o uso da linguagem feito por essas crianças poderia ser considerado semelhante ao da criança com visão normal, porém, assim como destaca a maior parte dos estudos, não era possível a generalização desses dados em função da pequena amostra.

Como foi observado anteriormente, os estudos parecem concordar em relação à alta freqüência do uso da linguagem para descrever ações, ainda que a maior parte destas seja para se referirem as próprias ações e não a acontecimentos ou eventos externos. Normalmente as crianças pedem para repetir algum jogo ou brincadeira, ao passo que poderiam solicitar algum objeto do ambiente. Neste sentido, Oliveira, Braga e Silva (2000) também encontraram resultados semelhantes ao analisarem os aspectos pragmáticos de uma criança com baixa visão em diferentes tipos de interação, porém, em algumas situações as autoras observaram o uso de descrições de eventos externos com a ressalva de que o evento descrito estava relacionado a objetos muito próximos da criança e, portanto, a presença deles já era de seu conhecimento durante a interação.

Erin (1986) analisou a categoria perguntas no repertório de crianças deficientes visuais, tanto em relação à freqüência quanto aos tipos de questões utilizadas e comparou os resultados ao desempenho de crianças com visão normal, verificando que essas funções são mais usadas pelas crianças deficientes visuais, caracterizando-as como importantes formas de obterem informações sobre o ambiente. Em relação aos tipos de perguntas, o autor verificou que crianças com deficiência visual solicitaram ajuda com maior freqüência. E, por fim, um dado importante a respeito do estudo

refere-se ao uso de perguntas retóricas emitidas com maior frequência pelas crianças com visão normal, o que o autor acredita acontecer pelo fato dessas crianças terem mais informações visuais a respeito do ambiente ao contrário das cegas e com baixa visão. De acordo com o autor, alguns desses dados merecem ser melhor investigados, haja vista o quanto as perguntas influenciam nas áreas de comunicação, desenvolvimento cognitivo e de habilidades sociais. Variações de frequência das perguntas de acordo com as situações (jogos espontâneos, interações familiares, contato com outras pessoas, etc) podem indicar quando a criança tem necessidade de obter informações ou produzir controle sobre elas.

Seguindo esse raciocínio e relacionando-o com as particularidades do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência visual, alguns estudos (BAIRD, MAYFIELD e BAKER, 1997) indicam que é possível, por meio do apoio na interação com suas mães, a utilização de estratégias que substituam alguns comportamentos das crianças com visão normal, durante a mesma fase de desenvolvimento linguístico, no sentido de suprir o que outros pesquisadores chamam de *deficits*. Dentro deste contexto, Kekelis e Prinz (1996) encontraram, em suas investigações, uma maior porcentagem de quebras na interação entre mães de crianças com visão normal comparadas às de crianças cegas. Reforçando a idéia precedente, relataram que as mães de crianças cegas tendem a iniciar mais conversa, adaptando seus estilos na interação para que esta seja mantida ou prolongada. A esta situação ou condição de contato, na literatura, é referenciada como sendo um sistema alternativo de comunicação onde as estratégias não se baseiam na visão.

Em se tratando dos procedimentos de análise do desempenho de linguagem de crianças portadoras de *deficits* visuais, a maior parte dos estudos enfatiza a importância das primeiras interações dessas crianças com suas mães e utilizam observações sistemáticas destas relações para efeito de análise. Além disso, a estimulação em ambiente familiar também é focada sendo sugerido por alguns autores que a interação entre mãe-criança seja analisada de modo mais detalhado, tanto do ponto de vista positivo quanto negativo, haja vista que existem comportamentos diretivos das mães que podem trazer conseqüências prejudiciais ao desenvolvimento, particularmente em relação ao desenvolvimento da linguagem (HUGHES, DOTE-KWAN e DOLENDO, 1999; BRAGA e OLIVEIRA, 2000).

Kekelis e Andersen (1984), ao analisarem o efeito da ausência visual na interação entre crianças cegas e suas mães, referiram que, embora a interação dessas mães seja estruturada no sentido de encorajar seus filhos a emitirem funções mais ativas, as mães dessas crianças emitem com menor frequência enunciados que encorajam ou aumentam a possibilidade dessas respostas. Além disso, essas mães, comparadas às de crianças com visão normal, emitem poucas descrições em relação aos objetos, pessoas ou eventos, podendo influenciar o desempenho semântico e pragmático da linguagem e o desenvolvimento cognitivo de modo geral.

Por outro lado, Behl, Akers, Boyce e Taylor (1996), embora concordem com tais apontamentos, enfatizaram a semelhança das interações entre crianças

deficientes visuais e suas mães em comparação com as interações mães-crianças com visão normal, corroborando estudos posteriores de Kekelis e Prinz (1996).

Pérez-Pereira e Conti-Ramsden (2001) analisaram a interação verbal de três crianças deficientes visuais e uma com visão normal, com especial atenção para o uso de diretivos maternos, concluindo que não há diferenças significativas entre essas díades. Os autores ressaltaram que a deficiência visual por si mesma não é impeditiva do desenvolvimento da linguagem nessas crianças. A análise pragmática do estudo destacou a alta frequência do uso de comportamentos não verbais por parte das crianças e, em relação aos comportamentos diretivos das mães, foi observada uma diferença em relação ao estágio inicial de desenvolvimento da linguagem, no qual as mães das crianças deficientes visuais parecem descrever mais o ambiente, o que outros estudos apontam também como fundamental para manter a atenção e participação da criança na interação. Além disso, é extremamente importante a presença desse comportamento, até mesmo para que a criança possa responder a outras solicitações que poderão surgir ao longo da interação.

Por se tratar de um aspecto fundamental durante o desenvolvimento da linguagem, alguns estudos, ao tratarem desse tema, abordam também a questão do ambiente familiar, relatando sobre sua influência não só em relação às crianças com necessidades especiais. Porém, de modo particular, alguns desses estudos delineiam aspectos específicos desse ambiente que parecem ser particularmente significativos para prever habilidades lingüísticas e intelectuais em relação às crianças cegas (DOIE-KWAN, HUGHES e TAYLOR, 1994).

Por outro lado, ROCK, HEAD, BRADLEY, WHITESIDE e BRISBY (1994) analisando a relação entre desenvolvimento infantil e ambiente familiar, não encontraram diferenças no que se refere à estimulação familiar de crianças deficientes visuais e crianças com visão normal. Ambas apresentaram boas condições ambientais e níveis de estimulação adequados. Porém, os autores ressaltaram que é preciso levar em consideração que as crianças deficientes visuais participantes do estudo faziam parte de um programa de estimulação precoce, podendo ter recebido orientações sistemáticas em relação a esses aspectos.

Enfim, a literatura aponta controvérsias nos mais variados aspectos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual, indicando a necessidade de se dar continuidade a essas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja muitas polêmicas em relação às principais fases envolvidas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes visuais, pôde-se apreender que a falta da informação visual não impedirá que elas adquiram a linguagem, mesmo porque esse processo não depende somente deste fator, como foi ressaltado nos diferentes estudos abordados nesta revisão da literatura.

Em virtude das mais diversas polêmicas em torno do tema abordado, é preciso considerar alguns aspectos importantes dentre eles o modo como os estudiosos da área abordam e discutem o tema e os problemas metodológicos decorrentes das próprias características dessa população.

Quanto ao primeiro aspecto, alguns estudos apontam como objetivo a análise da influência da visão no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem apoiando-se em comparações de modo a apontar diferenças significativas em relação às crianças com visão normal. Por outro lado, há aqueles estudos que ao analisarem as crianças deficientes visuais, como casos particulares, abordam de modo diferente essa questão, principalmente em relação às crianças cegas, assumindo que as mesmas terão desde o seu nascimento uma reorganização no processo de aprendizagem baseado nos sentidos remanescentes e isso será particular também na aquisição da linguagem.

Em relação ao segundo aspecto, os pesquisadores da área encontram algumas dificuldades dentre as quais podem ser citadas: número reduzido das amostras e procedimentos para avaliação. Quanto à questão da amostra, a dificuldade deve-se a própria característica dessa população que é a de menor incidência no cômputo da população com necessidades especiais. No que se refere aos procedimentos metodológicos, constata-se que é comum o uso de adaptações também em função da ausência parcial ou total da visão. Procedimentos como *nomeação de figuras*, por exemplo, tornaria inviável a avaliação da extensão do vocabulário de uma criança cega. Em função da variedade de procedimentos utilizados, isto é, adaptações, torna-se difícil o pareamento e correlação dos dados oriundos de diversos estudos. Este fato favorece a ocorrência de resultados distintos e não comensuráveis advindos de amostras similares. Nesse sentido, o uso de filmagens tem sido adotado por praticamente todos os pesquisadores da área e avaliado como um procedimento satisfatório para analisar a linguagem da criança com deficiência visual.

Por fim, pensando-se nas recentes discussões e práticas educacionais aponta-se para a necessidade de ampliação no número de pesquisas sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem com crianças cegas e com baixa visão para que sejam produzidos materiais adaptados tanto para avaliar quanto para intervir na área de linguagem, pois trata-se do meio principal de promover a interação social dessas crianças, além de ser fundamental na mediação de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreender o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDERSEN, E. S; DUNLEA, A; KEKELIS, L. Blind children's language: resolving some differences. *Journal of child language*, 11, p. 645-664, 1984.

- BAIRD, S. M.; MAYFIELD, P.; BAKER, P. Mothers' interpretations of the behavior of their infants with visual and other impairments during interactions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (5), p.467-483, 1997.
- BARRAGA, N. C. *Intervención temprana: investigación y modelos de servicios*. Córdoba-Argentina: ICEVH, n. 53, 1987.
- BATISTA, C. G. Crianças com deficiência visual - como favorecer sua escolarização. *Temas em Psicologia*, n. 3, p. 217-229, 1998.
- BEHL, D. D.; AKERS, J. F.; BOYCE, G. C.; TAYLOR, M. J. Do mothers interact differently with children who are visually impaired?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (6), p. 501-511, 1996.
- BIGELOW, A. Early Words of blind children. *Journal of Child language*, 14, p. 47-56, 1987.
- BIGELOW, A. Relationship between the development of language and thought in young blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 15, p. 414-419, 1990.
- BRAGA, T. M. S.; OLIVEIRA, J. P. Análise da Linguagem oral de uma criança com deficiência visual. In: MANZINI, E. (org.). *Educação Especial - temas atuais*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000. p. 21-33.
- BRAMBING, M. Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health and Development*, 27 (5), p. 425-436, 2001.
- BRUNO, M. M. G. *Deficiência Visual: uma reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- CARVALHO, K. M. M.; GASPARETTO, M. E. R. F. VENTURINI, N. H. B. KARA-JOSÉ, N. *Visão subnormal - Orientações ao professor do ensino regular*. Editora da Unicamp: Campinas-São Paulo, 1992.
- CAVALCANTE, A. M. M. Iluminando os caminhos da pré-escola. *Revista do Instituto Benjamin Constant*, IBC, Rio de Janeiro, n. 10, 1998.
- CUNHA, A. C. B. Promovendo aquisição de linguagem funcional em crianças deficientes visuais: o efeito de um treinamento de mãe em procedimentos de ensino naturalístico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 33-57, 1997.
- CUTSFORTH, T. D. *O cego na escola e na sociedade*. Campanha Nacional de Educação dos Cegos, MEC, 1969.
- DIMCOVIC, N.; TOBIN, M. J. The use of language in simple classification tasks by children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89 (5), p. 448-459, 1995.
- DOTIE-KWAN, J. Impact of mothers' interactions on the development of their young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89 (1), p. 46-58, 1995.
- DOTIE-KWAN, J.; HUGHES, M.; TAYLOR, S. L.; Impact of early experiences on the development of young children with visual impairments: revisited. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (2), p. 131-144, 1997.
- ERIN, J. N. Frequencies and types of questions in the language of visually impairment children. *Journal of visual impairment and blindness*, p. 670-674, 1986.

- FARIAS, G. C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 12, n. 67, p. 44-49, 2003.
- FINELLO, M. K; HANSON, N. H; KEKELIS, L. Cognitive focus: developing cognition concepts and language in young blind and visually impaired children. In: POGROUND, R. L; FAZZI, L. D; LAMPERT, J. S (Orgs.). *Early focus: working with young blind and visually impired children and their families*. American foundation for the blind: New York, 1994.
- FRAIBERG, S. *Insights from the blind*. Londres, Souvenir Press, version espanola: *Ninos cegos*, Madrid-España: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 3ª ed, 1989.
- GIL, M. *Deficiência visual*. MEC/Secretaria de Educação à distância, 2000. 79p.
- HUGHES, M.; DOTE-KWAN, J.; DOLEND, J. Characteristics of maternal directiveness and responsiveness with young children with visual impairments. *Child: Care, Health and Development*, 25 (4), p. 345-353, 1999.
- KEKELIS, L. S.; ANDERSEN, E. S. Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 (2), p. 54-65, 1984.
- KEKELIS, L.S.; PRINZ, P. M. Blind and sighted children with their mothers: the development of discourse skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (5), p. 423-436, 1996.
- LEONHARDT, M. G.; CANTAVELLA, F.; TARRAGÓ, R. *Iniciación del lenguaje en niños ciegos - un enfoque preventivo*. ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), Madrid-España, 1999.
- MATSUDA, M. M. A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 (1), p. 1-5, 1984.
- MILLS, A. Language development. In: WARREN, D. H. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind, 1984. p. 195-223.
- MILLS, A. Incapacitação visual. In: BISHOP, D. V. M; MULFORD, R. C. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 203-224.
- MINIER, M. E.; HOBSON, R. P.; PRING, L. Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85 (2), p. 411-415, 1991.
- NUNES, L. R. O. P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem*, 3ª ed, São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. A importância da atuação fonoaudiológica preventiva e interventiva com crianças deficientes visuais. In: III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA - POLÍTICAS PÚBLICAS: DIRETRIZES E NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, *Caderno de Resumos*, Unesp Marília Publicações, 2001, p. 242.
- OLIVEIRA, J. P; BRAGA, T. M. S; SILVA, R. K. Análise dos aspectos pragmáticos da linguagem na criança deficiente visual. In: QMOIE, S (org.). *Boletim do COE*, 5, p. 55-68, Unesp Marília Publicações, 2000.
- PARSONS, S. The performance of low vision children on the preschool language scale. *Education of the Visually Handicapped*, XVII, n. 3, p. 117-125, 1985.

PÉREZ- PEREIRA, M; CASTRO, J. *El desarrollo psicológico del los niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona: Editora Paidós, 1994.

PÉREZ-PEREIRA, M.; CONTI-RAMSDEN, G. The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (3), p. 133-149, 2001.

RAVER, S. A.; DRASH, P. W. Increasing social skills training for visually impaired children. *Education of the Visually Handicapped*, XIX, n. 4, p. 123-135, 1988.

ROCK, S. L.; HEAD, D. N.; BRADLEY, R. H.; WHITESIDE, L.; BRISBY, J. Use of the HOME inventory with families of young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88 (2), p. 140-151, 1994.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

VON TETZCHNER, S; MARTINSEN, H. A psycholinguistic study of the language of the blind 1: verbalism. *International Journal of Psycholinguistics*, 7, p. 49-61, 1980.

WARREN, D. H. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

Recebido em 04/05/2004

Reformulado em 30/08/2004

Aceito em 22/12/2004

OLIVEIRA, P. O., MARQUES, S. L.