

Avaliação da Linguagem em Crianças com Deficiência Visual

Eline Silva Rodrigues
Anabela Cruz-Santos
Jáima Pinheiro de Oliveira

Como citar: RODRIGUES, E. S.; CRUZ-SANTOS, A.; OLIVEIRA, J. P. Avaliação da Linguagem em Crianças com Deficiência Visual. *in:* OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P . L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas.** Marília: Oficina Universitária, 2022 p.23-44. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p23-44>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 1

Avaliação da Linguagem em Crianças com Deficiência Visual

Eline Silva Rodrigues

Anabela Cruz-Santos

Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

Há uma escassez de pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual (DV), bem como a inexistência de instrumentos específicos ou adaptados para avaliar o comportamento linguístico da criança com baixa visão (BV) ou cega em idades precoces, usuárias da língua portuguesa. Estes fatores podem dificultar o processo de avaliação e o diagnóstico precoce e eficaz de possíveis perturbações de linguagem nesta população.

A avaliação da linguagem tem despertado o interesse de investigadores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo estudos nas áreas da psicolinguística, psicologia do desenvolvimento, educação e educação especial. É um processo de carácter multidisciplinar, colaborativo e intimamente ligado ao de intervenção (ACOSTA et al, 2006; RIGOLET, 2000; 2006). O processo de avaliação da linguagem de uma criança com DV, assim como o de qualquer criança, requer uma clara definição dos objetivos, do conteúdo e do método de avaliação. Quando se avalia a criança cega ou com baixa visão, além dos aspetos comumente adotados pela equipa multidisciplinar no planeamento da avaliação do

comportamento linguístico infantil, torna-se relevante considerar as seguintes questões: Qual a melhor forma de avaliar a linguagem de uma criança cega? Que cuidados são necessários na seleção dos estímulos para a criança com BV? Como escolher os melhores instrumentos de avaliação? Quais modificações e adequações são requeridas para assegurar a acessibilidade? Estes são alguns dos questionamentos que deveriam preceder a avaliação de crianças com DV (BISHOP, 2004; GOODMAN, 2003; MUÑOZ, 1998; SPUNGIN e FERRELL, 2007). No processo de planificação de uma avaliação da linguagem é fundamental conseguir responder às seguintes questões: Para quê avaliar? O quê deve ser avaliado? Como vamos avaliar? (ACOSTA et al., 2006).

Essas são algumas das questões que esse capítulo pretende contribuir e ajudar na busca por respostas. O objetivo principal desse texto é o de indicar as principais práticas recomendadas no processo de avaliação de crianças cegas e com baixa visão que consideram as suas especificidades de desenvolvimento e, portanto, que possuem indicadores para adaptações nos instrumentos e estratégias de avaliação para essa população.

Para Quê, O Quê e Como Avaliar o Percurso Linguístico de Crianças com Deficiência Visual?

Como avaliar se a aquisição e o desenvolvimento linguístico da criança com deficiência visual estão ocorrendo de forma harmoniosa? O desenvolvimento linguístico infantil até os 36 meses é bastante normativo, isto significa que nos primeiros anos de vida as crianças atingem as mesmas competências linguísticas ao mesmo tempo (ACOSTA et al., 2006; RIGOLET, 2006, SIM-SIM, 2017), tanto em abordagens estruturalistas, quanto funcionalistas.

Observadas as especificidades do desenvolvimento da criança com DV, se a linguagem da criança cega ou com baixa visão apresenta um desenvolvimento que difere dos padrões da aquisição típica da linguagem, pode ser um sinal de que ela necessita de intervenção. Como os primeiros anos de vida são cruciais no desenvolvimento da linguagem infantil, quanto mais cedo for realizada esta avaliação, maior eficácia da intervenção (PÉREZ-PEREIRA e CONTI-RAMSDEN,1999).

Os indicadores de desenvolvimento atípico da linguagem nesta população podem não ser evidentes, correndo o risco de serem subestimados e subtratados (BISHOP, 1998, 2004; SILVER, 2003). Ademais, as perturbações de linguagem em crianças com DV podem ser associadas a outros fatores – deficiências associadas e autismo, por exemplo, não sendo, portanto, devidamente identificados os casos que demandam intervenção específica ao nível da linguagem (MOSCA, KRITZINGER e VAN DER LINDE, 2015; TOBIN, 1994). Nesse sentido, a importância do trabalho em equipe é fundamental neste processo de avaliação e envolve vários aspectos do desenvolvimento da criança. Muñoz (1998) destaca nove indicadores que sinalizam a presença de um possível atraso ou alteração da linguagem em crianças com DV:

- Um prolongado período de balbúcio, as vezes seguido por pequenas atividades vocais;
- Uso da ecolalia como forma principal de comunicação;
- Uso da ecolalia para autoestimulação com função comunicativa reduzida;
- Excesso ou uso inapropriado do verbalismo, ou palavras sem ou pouco significado para a criança;

- Uso excessivo de enunciações ou palavras que não correspondem à idade cronológica ou desenvolvimental da criança, especialmente quando não correspondem ao contexto da fala;
- Linguagem expressiva desorganizada e perseverante;
- Uso excessivo de perguntas;
- Dificuldades na leitura, em comparação às outras crianças com deficiência visual.

Estes comportamentos geralmente estão associados a atrasos no processamento da linguagem, indicando a necessidade de uma avaliação mais criteriosa (MUÑOZ, 1998). Porém, conforme já apontado, compreender que a aquisição e o desenvolvimento linguístico da criança com DV ocorrem de modo distinto da criança com visão normal é fundamental no processo de avaliação. O desconhecimento dos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil na presença da cegueira ou baixa visão e negligência de importantes adequações específicas, pode tornar o processo de avaliação inadequado.

Para Silver (2003) e Muñoz (1998) o grande desafio é distinguir entre as características linguísticas das crianças com DV e o que seria um desenvolvimento atípico da linguagem. As diferenças entre esses dois aspectos são tênues. Nesse sentido, a avaliação deve ser conduzida por profissionais especializados na área, procurando proporcionar um conhecimento maximizado das competências linguísticas da criança, tal como um conhecimento mais aprofundado das suas características cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e emocionais.

O desenvolvimento atípico da linguagem pode provocar dificuldades que incluem desde aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita até a limitações das competências sociais (ACOSTA et al.,

2006; RIGOLET, 2006, SIM-SIM, 2017). Logo, a avaliação do comportamento linguístico infantil, tanto nos seus aspectos de compreensão, como nos de expressão, adquire grande importância ao possibilitar a identificação precoce das crianças em situação de risco.

Esse processo revela-se complexo e requer conhecimentos específicos sobre o seu desenvolvimento e dos procedimentos existentes para a sua compreensão. Avaliar o comportamento linguístico infantil permite um maior conhecimento da forma como se articulam e se relacionam os diferentes componentes estruturais - sintaxe, fonologia e semântica - entre si e em relação às intenções comunicativas da criança - pragmática (RIGOLET, 2000, SIM-SIM, 1998, 2017). E, portanto, as dimensões de uso, função e forma da linguagem, devem se articular ao longo desse processo de avaliação.

Sabemos que a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento linguístico em crianças com deficiência visual (cega ou com baixa visão) é fundamental, face ao importante papel desempenhado pela linguagem na ausência ou limitação visual. Entretanto, avaliar a linguagem dessas crianças em idades precoces exige que, tanto os procedimentos, quanto os instrumentos sejam apropriados às suas especificidades (BRAMBRING, 2006; BRAMBRING e ASBROCK, 2010; SILVER, 2003).

No Brasil, se por um lado há uma escassez de estudos sobre o desenvolvimento linguístico em crianças com DV usuárias da língua portuguesa, também são escassos os estudos sobre a construção, adaptação e validação de instrumentos (OLIVEIRA e MARQUES, 2005). Através da revisão sistemática da literatura, verifica-se que, especificamente que no contexto brasileiro, não existem, até ao momento, instrumentos formais

de avaliação disponíveis para DV, embora a sua importância venha sendo continuamente ressaltada na literatura no âmbito internacional.

Dada as especificidades do desenvolvimento infantil na presença da deficiência visual, a aquisição e o desenvolvimento da criança com baixa visão ou com cegueira seguem caminhos diferentes em relação à criança com desenvolvimento típico. Considerando a influência dos diferentes fatores sociais e educacionais que influenciam o desenvolvimento da linguagem tal como a própria diversidade dentro da categoria da deficiência visual, muitas vezes é difícil avaliar essas crianças (BRAMBRING, 2006; MOSCA et al, 2015; PIJNACKER et al, 2012). Assim, a construção de instrumentos de avaliação adequados para as diferentes etapas do desenvolvimento infantil para essa população é crucial.

A avaliação da linguagem nesta população desde o primeiro ano de vida, torna-se crucial, uma vez que, na ausência ou limitação da capacidade visual a linguagem é o principal meio de interação e aprendizagem da criança com deficiência visual, portanto promover um desenvolvimento linguístico eficaz é fundamental para a criança cega ou com baixa visão. Além dos aspectos globais do desenvolvimento, a avaliação da linguagem em crianças com DV deve incluir áreas específicas da linguagem receptiva tais como o processamento auditivo, o conhecimento semântico, a consciência fonológica, a memória auditiva; na linguagem expressiva é preciso avaliar as competências para descrever e definir palavras, capacidade de compreender direcionamentos verbais, competência em expressar seus pensamentos de forma verbal, competências pragmáticas, grau e tipo da ecolalia e outros.

Em síntese, como devemos avaliar a linguagem de crianças com deficiência visual? Independentemente do método de avaliação escolhido, os procedimentos e estratégias de avaliação dessa população devem

considerar suas especificidades. O processo de avaliação da criança com deficiência visual, principalmente aquela com baixa visão, é individual. Cada uma irá demandar por parte da equipe adequações materiais e ambientais exclusivas, condicionados pela forma como a criança emprega o resíduo visual, qual recurso está habituada a utilizar, dentre outros aspectos (MUÑOZ, 1998; SILVER, 2003).

Práticas recomendadas no processo de avaliação de crianças cegas e com baixa visão

A avaliação da linguagem está estreitamente relacionada ao processo da aquisição e desenvolvimento linguístico da criança. Do mesmo modo, todo processo de avaliação está intimamente ligado à intervenção, e finalmente a concepção do desenvolvimento infantil que permeia todas as concepções anteriores, orientando as escolhas quanto aos objetivos, procedimentos, estratégias e instrumentos de avaliação (ACOSTA et al, 2006; RIGOLE, 2000).

A garantia de serviços educativos adequados às crianças com Necessidades Educativas Especiais¹, incluindo as crianças com DV, é um princípio basilar na construção de uma escola que responde às necessidades dos alunos com estas características. A avaliação, componente essencial do processo educativo, permite a coleta de informações sobre as capacidades

¹ Expressão mais comumente utilizada em Portugal. No Brasil, a expressão atualmente mais utilizada e referenciada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é “Público-alvo da Educação Especial”, que inclui pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD – expressão utilizada à época e que hoje refere-se ao Transtorno do Espectro Autista – TEA) e pessoas com Altas Habilidades e/ou Superdotação.

(áreas fortes) e necessidades (áreas fracas) da criança, orientando o estabelecimento de objetivos concretos para a intervenção eficaz.

No caso específico da avaliação da linguagem em crianças com DV, a adoção da avaliação compreensiva é apontada pelos pesquisadores da área como uma excelente oportunidade de trabalho multidisciplinar e colaborativo, com resultados benéficos a todos os envolvidos no processo (SILVER, 2003).

Além do *design* multidisciplinar e colaborativo, Silver (2003) sugere que a observação e a avaliação da linguagem em crianças com DV deve ocorrer em contextos naturais e em intercessão a avaliação em outros domínios como aferição das competências cognitivas, sociais, de orientação e mobilidade (O&M). Conforme sinaliza a autora, somente por meio da colaboração entre os diferentes profissionais e familiares é possível recolher informações confiáveis sobre a criança, tendo como foco as demandas específicas desta população.

O planejamento da avaliação do comportamento linguístico em crianças com deficiência visual inclui a recolha e obtenção das seguintes informações:

- Causa/tipo da deficiência visual: cegueira ou baixa visão;
- Quando e como ocorreu a perda: congênita ou adquirida, brusca ou lenta;
- Diagnóstico visual e avaliação funcional do resíduo visual: acuidade e funcionalidade com e sem correção;
- Prognóstico: resíduo visual estável ou degenerativo;
- Presença de outras deficiências associadas, ou outras condicionantes médicas;

- Que adaptações materiais e ambientais são requeridas para o melhor uso do resíduo visual: intensidade da luz, recursos ópticos e tecnologias assistivas, tamanho da letra, melhor contraste;
- Que meio é utilizado no processo de aprendizagem (tipografia ampliada, braille, display braille, ledor).

Esta recolha de informações irá permitir compreender se a criança tem múltipla deficiência sensorial, isto é, se ela tem associada à DV outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles em termos físicos, cognitivos, intelectuais, emocionais, acadêmicos ou outros. A análise desta questão é fundamental, pois cerca de 50 a 60% das crianças com DV possui outros comprometimentos associados (CHEN, 1999) e, nestes casos, outras demandas serão requeridas.

Adaptações nos instrumentos e estratégias de avaliação para crianças com DV (cegueira ou com baixa visão)

A partir da definição dos objetivos, a escolha dos instrumentos e das estratégias que serão adotados na avaliação da linguagem de crianças cegas ou com baixa visão demanda uma seleção criteriosa, tendo em vista a garantia da adequação de todo o processo às necessidades específicas de cada criança. Apresentamos, a seguir, algumas indicações em relação às principais adequações recomendadas para ambos os grupos.

Os instrumentos e procedimentos de avaliação de crianças com DV não podem tem como pressuposto a percepção visual pois, dentre outras limitações, não estaria considerando as diferenças de percepção entre as crianças que enxergam e aquelas com DV, tampouco permitindo conhecer seu real estágio de desenvolvimento (MASINI,1995; WARREN;1998).

Verifica-se ainda, no entanto, que a existência, tanto nacional como internacional, de instrumentos de avaliação da linguagem para esta população ainda é muito reduzida, mesmo em países que já possuem alguns instrumentos específicos para avaliar crianças com DV, como os EUA. Constata-se que a avaliação de crianças com DV consiste essencialmente no uso de instrumentos não standardizados, que carecem de validação científica, contendo apenas as adaptações culturais e linguísticas (BARCLAY, 2003; BROWN e TAYLOR, 1994; SPUNGIN e FERRELL, 2007),

Quando os instrumentos utilizados na avaliação de uma criança não estão validados para o país onde são aplicados, eles não analisam de modo equivalente as competências da criança. Este argumento encontra sustentação quando se adota a concepção de que o desenvolvimento da criança com DV apresenta particularidades, portanto, quando um instrumento avalia uma competência, esta pode ser muito diferente em termos de funcionamento, para a criança com baixa visão ou a criança cega (BARCLAY, 2003; BRAMBRING, 2006; GOODMAN, 2003).

As adaptações nos procedimentos de avaliação de crianças com DV incluem acomodações ambientais, adaptações nas estratégias de ensino (exemplos: mudanças no tempo de aplicação dos testes, adequação das instruções, dentre outras) e adaptação dos materiais (MAYFIELD et al, 1996).

Como já enfatizado, a deficiência visual engloba um espectro vasto e heterogêneo de crianças e, cada uma irá demandar, em termos de acessibilidade, modificações específicas. Esta diversidade é evidente principalmente na população com baixa visão, na qual as condições visuais são únicas. Crianças que possuem a mesma causa da baixa visão, podem utilizar de modo diferente seu resíduo visual ou ainda preferir recursos

ópticos ou outros recursos de Tecnologia Assistiva diferentes (BARCLAY, 2003; MCCONACHIE e MOORE, 1994).

Apresentamos no Quadro 1, a seguir, as principais recomendações referentes às modificações e adaptações requeridas no processo de avaliação da criança com DV.

Quadro 1 - Modificações e Adaptações Requeridas no Processo de Avaliação da Criança com Deficiência Visual

| Criança cega | Criança com baixa visão |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Estímulos visuais: substituir fotos, gravuras e outros estímulos visuais por objetos reais (preferencialmente), objetos tridimensionais e materiais táteis. - Parte escrita: transcrever todas informações para o braille (etiquetas dos objetos, palavras-alvo). - Modificações no ambiente: providenciar a acessibilidade do ambiente e adequação ergonômica do mobiliário, por exemplo mesas maiores, pois o material em braille ocupa 6 a 8 vezes mais espaço que o material em tinta. - Adequação das instruções: as informações visuais devem ser descritas; instruções visuais podem ser modificadas utilizando texturas com orientações usando termos táteis como “áspero” e “suave”. | <ul style="list-style-type: none"> - Estímulos visuais: utilizar material colorido, ampliado e com contraste adequado para cada criança. - Parte escrita: apresentar material em tipografia ampliada, com contraste e demais adaptações consoantes as preferências e necessidades de cada criança. - Modificações no ambiente: providenciar luminosidade apropriada a cada criança; utilizar mobiliário ergonomicamente adequado e outros recursos como a plano inclinado para apoiar os materiais, evitando postura inadequada. - Adequações nas instruções: assegurar que a criança percebeu os detalhes; potencializar o uso do resíduo visual através da alternância das atividades visuais (leitura) com atividades de movimento e audição. -Tecnologias Assistivas: providenciar os recursos de acessibilidade que a criança regularmente utiliza ou aqueles que são |

-
- | | |
|--|--|
| <p>- Tecnologias Assistivas: linha braille (display braille), computadores adaptados.</p> <p>- Adequação do tempo: ampliar o tempo de aplicação quando necessário, pois tempo dispensado para o rastreo tátil seja para conhecer o material apresentado (miniaturas, objetos, representações táteis) e a resposta organização da tarefa é diferente do processamento visual.</p> | <p>necessários para assegurar sua performance na avaliação como: <i>Closed Circuit Television</i> (CCTV), lupas manuais e de mesa, ampliadores de tela, computadores com acessibilidade.</p> <p>-Adequação do tempo: adequar o tempo quando necessário evitando a fadiga visual.</p> |
|--|--|
-

Fonte: elaborado com base em Barclay (2003), Goodman (2003), Muñoz (1998), Silver (2003), Spungin e Ferrel (2007).

Estas recomendações são igualmente válidas nos procedimentos de avaliação informal da linguagem em crianças cegas e com baixa visão.

Instrumentos utilizados na avaliação da linguagem em crianças com DV

Na avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual são utilizados testes, escalas de desenvolvimento, observação de comportamentos, dentre outros. Existem instrumentos de avaliação de *design* exclusivo para crianças com deficiência visual e instrumentos que foram traduzidos e adaptados da sua versão original. Apresentamos, a seguir, uma listagem de instrumentos de avaliação para crianças com deficiência visual em idades precoces (Quadro 2). Cabe salientar estes instrumentos avaliam várias áreas do desenvolvimento da criança, selecionamos aqueles que incluem a avaliação da linguagem (BRAMBRING, 2006; BROWN e TAYLOR, 1994; SILVER, 2003).

Quadro 2 - Instrumentos de Avaliação da Linguagem em Crianças com Deficiência Visual

| Instrumento | Faixa etária | Áreas avaliadas |
|--|---------------------|--|
| Oregon Project for Visually Impaired & Blind Preschool Children, Skills Inventory & Curriculum (BROW et al., 2007) | 0 a 6 anos | Cognição Linguagem Visão Autoajuda Socialização Motricidade fina e grossa Compensatória |
| Reynell-Zinkin Scales: Developmental Scales for Young Visually Handicapped (REYNELL, 1986) | 2 meses a 5 anos | Adaptação Social Compreensão Sensorio-motora Exploração do ambiente Respostas a sons e compreensão verbal Vocalização e expressão Linguagem: estrutura e expressiva Vocabulário e conteúdo |
| Simmons-Davidson Developmental Profile – SDDP (SIMMONS e DAVIDSON, 1992) | Não especificado | Contexto de Cuidados com a Saúde, prestação de cuidados e de Intervenção Autoajuda Desenvolvimento motor Orientação e Mobilidade (O&M) Exploração / jogo Percepção Cognição Linguagem |
| Cullier-Azuza (STIFFMAN, 1982) | 0 a 9 anos | Motor Percepção Atividades da Vida Diária (18 subescalas) Linguagem Socialização |

| | | |
|---|-------------------|---|
| Vineland Adaptive Behavior Scales (SPARROW e BALLA, 1985) | 0 aos 19 anos | Linguagem Escrita Atividades da Vida Diária Socialização Competências motoras |
| Social Communication Interview for young children with visual impairment (SOVI-VI) | Dale et al (2013) | Comunicação |
| Bielefeld Observation Scales for Blind Infants and Preschoolers - BOS – Blind (BRAMBRING, 2006) | 0 a 6 anos | Postura e Balanço, Movimentos auto iniciados O&M Competências manuais Competências da Vida Diária Desenvolvimento Cognitivo Desenvolvimento da Linguagem Desenvolvimento Socioemocional |

Fonte: elaborado com base nos autores: Brambring (2006), Brown e Taylor (1994) e Silver (2003).

No Quadro 3, a seguir, apresentamos os instrumentos de avaliação para crianças entre os 0 e 7 anos.

Quadro 3 – Seleção de Instrumentos Não Específicos utilizados na avaliação da linguagem em crianças com Deficiência Visual

| Instrumento | Faixa etária | Áreas avaliadas | Adaptações sugeridas |
|--|---------------------|--|-----------------------------|
| Learning Accomplishment Profile – LAP (LEMAY et al, 1981). | 0 a 6 anos | Cognição Linguagem Cuidados pessoais Competências sociais Motricidade fina e grossa | não são referidas |
| Early-Learning Accomplishment Profile - E-LAP (STANDFORD, 1982) | 0 a 3 anos | Cognição Linguagem Cuidados pessoais Competências sociais e emocionais Motricidade fina e grossa | não são referidas |
| Carolina Curriculum for Handicapped Infants (JOHNSON-MARTIN et al, 2004) | 0 a 3 anos | Cognição Comunicação (25 subescalas) Adaptação Social Motricidade fina e grossa | não são referidas |
| Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs (JOHNSON-MARTIN et al, 2004) | 2 a 5 anos | Cognição Comunicação (25 subescalas) Adaptação Social Motricidade fina e grossa | não são referidas |
| CELF – 3 Observational Rating Scales (SEMEL et al, 1996) | 6 a 21 anos | Audição Fala Leitura Escrita | não são referidas |

| | | | |
|---|-------------|---|---|
| The Classroom Language and Learning Checklist (Academic Communication Associates, 1995) | 4 a 11 anos | Déficit de atenção Linguagem: compreensão, comunicação oral, articulação, fluência | Disponibilizar objetos reais para manuseio. Providenciar material de leitura acessível para DV. |
| Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 3rd Edition – CELF-3 | 6 a 21 anos | Linguagem receptiva e expressiva (11 subtestes) | Adaptar os textos (ampliação e braille). Substituir imagens por formas tridimensionais. Usar imagens coloridas. |
| The HELP Test – Elementary (LAZZARI, 1996) | 6 a 11 anos | Linguagem (semântica, vocabulário) | As palavras impressas em braille ou ampliadas. |
| The Phonological Awareness Test (ROBERTON e SALTER, 1997) | 5 a 9 anos | Processamento fonológico e grafemas correspondentes | Disponibilizar os grafemas em braille ou ampliados. |

Fonte: elaborado com base em Brambring (2006), Brown e Taylor (1994) e Silver (2003).

Considerações Finais

A literatura consultada sinaliza a inegável importância que a visão desempenha no desenvolvimento global infantil, porém a ausência da visão não impede o pleno desenvolvimento das crianças cegas ou com baixa visão, mesmo porque esse processo não depende somente deste fator. A importância do acesso a serviços especializados é fundamental para a criança com deficiência visual e sua família, sendo um dos aspectos mais referidos e salientados nos estudos analisados.

A constatação de que há poucos estudos acerca do desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual no Brasil, aponta para uma grande necessidade de investigar atualmente sobre o tema. A escassez de instrumentos de avaliação adequados para crianças com deficiência visual parece limitar a pesquisa sobre as características de desenvolvimento dessa população. Portanto, o conhecimento sobre os possíveis efeitos da deficiência visual sobre a linguagem de crianças nos primeiros anos de vida ainda é limitado, o que pode dificultar a avaliação e posterior intervenção das dificuldades de comunicação e linguagem em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Referências

ACOSTA, Victor M; MORENO, Ana; RAMOS, Victoria; QUINTANA, A., ESPINO, Olga. *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora. 2006.

BARCLAY, Lizbeth A. Preparation for Assessment. In GOODMAN, Stephen A & WITTENSTEIN, Stuart H. (Eds). *Collaborative assessment: working with students who are blind or visually impaired, including those with additional disabilities*. p. 37-7, New York: ABF Press, 2003.

BISHOP, Virginia E. *Infants and Toddlers with Visual Impairments*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired, 1988. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1051-infants-and-toddlers-with-visual-impairments-by-virginia-bishop>. Acesso em: 10 set 2019.

BISHOP, Virginia E. *Teaching visually impaired children*. (3rd ed.). Springfield: Charles C Thomas, 2004.

BRAMBRING, Michael. *Early intervention with infants and preschoolers who are blind*. (Vol.1). Würzburg: Edition Bentheim, 2006.

BRAMBRING, Michael & ASBROCK, Doreen. Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471–1484, 2010. <http://doi.org/10.1007/s10803-010-1002-2>

BROWN, Carla & TAYLOR, Anne. *Selected assessments that are used for young children who are visually impaired*, 1994. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/instructional-resources/123-general-2/3294-selected-assessments-that-are-used-for-young-children-who-are-visually-impaired>. Acesso em: 15 fev 2020.

CHEN, Deborah. *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities*. New York: AFB Press, 1999.

DALE, Naomi Jane, Tadić, VAL & SONKSEN, Patricia M. Social communicative variation in 1-3-year-olds with severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), p.158–164, 2013. doi:10.1111/cch.12065

GOODMAN, Stephen A. The role of the administrator. In
GOODMAN, Stephen A & WITTENSTEIN, Stuart H. (Eds).
*Collaborative assessment: working with students who are blind or visually
impaired, including those with additional disabilities*. p.23-36, New York:
ABF Press, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas Questões sobre a Avaliação do
Portador de Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,
76, (184), 1995. Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1182/921>
Acesso em: 10 set 2019

MAYFIELD, Phyllis K, MCCORMICK, Katherine M & COOK,
Martha J. Adaptations for young children with visual impairments in
regular settings. *Early Childhood Education Journal*, 23(4), p.231–233,
1996 doi:10.1007/bf02353343

MCCONACHIE, Helen R & MOORE, Vanessa. Early expressive
language of severely visually impaired children. *Developmental Medicine
& Child Neurology*, v. 36, n. 3, p. 230-240, 1994.

MOSCA, Renata, Kritzinger, Alta, & van der Linde, Jeannie. Language
and communication development in preschool children with visual
impairment: A systematic review. *South African Journal of
Communication Disorders*, 62(1), 10, 2015. doi:10.4102/sajcd.v62i1.119

MUÑOZ, Maria L. *Language assessment and intervention with children
who have visual impairments – A guide for speech-language pathologists*.
Austin: Morgan Printing, 1998.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; MARQUES, Susi Lippi. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, v. 11, p. 409-428, 2005.

PÉREZ-PEREIRA, Miguel & CONTI-RAMSDEN, Gina. *Language development and social interaction in blind children*. New York, NY: Psychology Press, 2012.

PIJNACKER, Judith, VERVLOED, Mathijs. P. J. & STEENBERGEN, Bert. Pragmatic Abilities in Children with Congenital Visual Impairment: An Exploration of Non-Literal Language and Advanced Theory of Mind Understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440–2449, 2012. <http://doi.org/10.1007/s10803-012-1500-5>

RIGOLET, Sylviane A. *Os três P: Precoce, progressivo e positivo*. (Col. Educação Especial, Vol. 5). Porto: Porto Editora, 2000.

RIGOLET, Sylviane A. *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. (2a ed.). Porto: Porto Editora, 2006.

SILVER, Marsha A. Speech and language assessment. In GOODMAN, Stephen A & WITTENSTEIN, Stuart H. (Eds). *Collaborative assessment: working with students who are blind or visually impaired, including those with additional disabilities*, p. 196 – 236, New York: ABF Press, 2003.

SIM-SIM, Inês. Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do Conhecimento. In Freitas, M.J. & Ana Lúcia Santos, A.L. (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, p.3-31, 2017. Berlin: Language Science Press. doi:10.5281/zenodo.88941

SPUNGIN, Susan Jay & FERRELL, Kay. Alicyn. *The role and function of the teacher of students with visual handicaps. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children.* Arlington, VA: Council for Exceptional Children, 2007. Disponível em: http://www.cccdvi.org/Postion%20Papers/index_position_papers.htm. Acesso em: 24 mar 2020.

TOBIN, Michael John. *Assessing visually handicapped people. An introduction to test procedures.* London: David Fulton Publishers, 1994.

WARREN, DAVID H. *Blindness and children: An individual differences approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994