

Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão

Jáima Pinheiro de Oliveira
Tania Moron Saes Braga

Como citar: OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão. *In:* MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 87-105. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p87-105>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 6

ABORDAGENS CIENTÍFICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ASPECTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO

Jáima Pinheiro de Oliveira

Tania Moron Saes Braga

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é reunir informações sobre produções científicas nacionais que abordam questões escolares e do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão. A síntese, ora proposta, privilegiará as produções dos últimos dez anos, considerando a *Revista Brasileira de Educação Especial*, a *Revista Brasileira de Educação*, a *Revista Educação Especial* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). Essa síntese tem, como objetivo secundário, buscar as implicações dessa produção para a atuação de professores com crianças cegas e com baixa visão na Educação Básica.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem envolve questões complexas de natureza individual e ambiental. Quando se fala desse processo em crianças com alterações neuromotoras ou sensorio-perceptivas, essa complexidade é ainda maior, pois essa aquisição ocorre de maneira diferente (BISHOP, 2006).

Os *déficits* visuais, foco de nosso texto, estão entre essas alterações que podem interferir nesse processo. Por isso, tanto a forma de avaliar quanto de intervir nas questões relacionadas a deficiência, devem ser também diferentes. Nesses casos, ressalta-se que a atenção em relação às primeiras interações dessas crianças deve ser redobrada. Essas primeiras relações entre adulto e criança nos primeiros anos de vida, seja criança com ou sem deficiência, são fundamentais para o desenvolvimento sociolinguístico. Por isso, em muitos casos, a necessidade de intervenção direta dos profissionais em tais situações deve ser igualmente almejada.

Especificamente em relação às crianças cegas e com baixa visão, essas primeiras interações podem ser dificultadas em razão de baixa ou ausente responsividade da criança. Esse relato é comum na fala das mães desses bebês. Essa falta de resposta da criança pode induzir a uma quebra na interação entre mãe-bebê (OLIVEIRA; MARQUES, 2005). Em ambiente domiciliar, é possível que muitas mães tentem suprir algumas necessidades com formas alternativas de comunicação com seus filhos, pois, diferentemente da criança que enxerga, essas mães não têm um *feedback* em relação ao olhar, ao sorriso ou às expressões faciais, que são nossas primeiras formas de comunicação social. Esse é um ponto importante e passível, ainda, de muitas investigações científicas.

Nesse desenvolvimento inicial, Mills (2002) investigou comportamentos pré-linguísticos em crianças cegas. Nos resultados, foi observada menor frequência de balbucios delas, quando comparadas às crianças com visão normal. Entre as explicações para tal diferença, está a de que a criança cega, 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 fonoarticulatórios em crianças cegas se comparadas às crianças com visão (MILLS, 2002).

Diante disso, podemos inferir que a informação visual tem nítida vantagem para a criança durante a emissão de padrões fonéticos que são observáveis (sons bilabiais, por exemplo), pois elas apresentam um aperfeiçoamento maior em relação a esses movimentos fonoarticulatórios se comparadas às crianças que não enxergam. No entanto, não há evidências nem consenso na literatura que indiquem que as alterações de linguagem presentes nas crianças cegas e com baixa visão sejam decorrentes desse *déficit* sensorial (ORTEGA, 2003).

A escola está igualmente ligada a essas primeiras relações. Por isso, essa instituição e a família serão responsáveis, em grande parte, pela preparação dessa criança para torná-la competente socialmente. Além disso, seu desempenho comunicativo, advindo dessas primeiras interações, também será fundamental em todo o processo de aprendizagem escolar (BRAGA; OLIVEIRA, 2009).

Dentro desse contexto, pretendemos destacar alguns pontos importantes de estudos que têm contribuído para o avanço de investigações quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem nessa população. Esses pontos, por sua vez, poderão auxiliar em reflexões sobre os processos educativos dessas crianças.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistematizada que abordará a temática de produções científicas nacionais sobre aspectos escolares e do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão.

Essa revisão foi realizada em uma única etapa, com critérios específicos, para uma busca nas Revistas Brasileiras de Educação, de Educação Especial, de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e também na Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPed).

Ressaltamos a abrangência dos trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação pela sua representatividade com respeito à área de Educação. Esses trabalhos

fornecem um perfil geral da produção nacional nessa área em 24 grupos temáticos, entre os quais o de Educação Especial (GT15).

Os termos ou descritores utilizados foram: cegueira, cegos, baixa visão, visão subnormal e deficiência visual. A fim de refinar essa busca e direcioná-la para os objetivos do nosso capítulo, foram estabelecidos alguns critérios. O principal deles foi levantar material bibliográfico publicado no período entre 2002 e 2012. O segundo critério estabelecido foi o de subtemas, ou seja, foi dada prioridade aos artigos que tratavam de aspectos da linguagem (oral e/ou escrita) e, em seguida, àqueles com foco para aspectos escolares. Por fim, poderiam ser consideradas ainda revisões sistemáticas e metanálises sobre esses temas.

Após a leitura dos textos, foram destacados seus pontos principais, por meio de uma descrição, e, em seguida, procuramos discutir sobre as implicações desses estudos para os trabalhos educacionais.

DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS CONSIDERADOS PARA A ANÁLISE

Os estudos que serão descritos e discutidos a seguir correspondem a artigos científicos da *Revista Brasileira de Educação Especial*. Cabe salientar que não foi encontrado nenhum estudo publicado nas reuniões da ANPed, nem na *Revista Brasileira de Educação*, sobre a temática, a partir dos critérios escolhidos. Essa ausência em importantes veículos de comunicação da Educação pode nos indicar uma fragilidade da discussão no âmbito de grupos específicos. Por outro lado, é importante asseverar que esses estudos aparecem em outras revistas, ainda que seja com uma baixa frequência.

Em revisão de literatura sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes visuais, Oliveira e Marques (2004) verificaram que, embora não seja um tema recente de investigação científica, esse assunto ainda gera muita polêmica. Disso decorre que a possibilidade de conhecer melhor como acontece a aquisição da linguagem em crianças deficientes visuais, compreendendo a influência da informação visual durante o processo, ainda instiga e desperta interesse de pesquisadores de diferentes áreas.

De um lado, temos autores que enfatizam a fundamental importância da visão em todo o desenvolvimento, apontando, portanto, que essas crianças apresentariam *déficits* não só referentes à linguagem, mas em todo esse processo. De outro, há pesquisadores que, embora encontrem singularidades no desempenho linguístico dessas crianças, não as consideram com *déficits* em relação às crianças que enxergam (ORTEGA, 2003).

Portanto, embora não haja consenso em relação ao assunto, a falta da informação visual não impedirá que essas crianças adquiram a linguagem, mesmo porque esse processo não depende somente desse fator. Porém, em razão da ausência de um importante sentido, ela pode requerer uma atenção especial em períodos sensíveis ou críticos a fim de que sejam reduzidas ou minimizadas alterações posteriores (OLIVEIRA, 2004).

As dificuldades que algumas mães encontram na interação com essas crianças podem indicar a necessidade de acompanhamento da aquisição da linguagem durante sua *fase inicial*, visando preparar essas mães para promover e/ou favorecer o desenvolvimento da linguagem de seus filhos cegos ou com baixa visão. Para isso, faz-se imprescindível uma adequação e um aperfeiçoamento de um instrumento que permita tal acompanhamento durante essa fase, pois aqueles existentes para avaliação da linguagem, em sua maioria, contemplam fases posteriores e estão voltados para crianças dotadas de visão, o que dificulta, e em muitos casos impossibilita, o seu uso com crianças deficientes visuais (BRAGA; OLIVEIRA, 2000).

Em outro estudo, Oliveira e Marques (2005) objetivaram descrever o desempenho pragmático da linguagem de crianças cegas, com baixa visão e com visão normal, analisando as particularidades da interação entre mãe-criança em contextos livre e planejado. Os resultados dessa pesquisa indicaram um predomínio do meio comunicativo verbal tanto em situação livre quanto planejada. As autoras destacaram que, mesmo diante de particularidades durante o seu uso, a linguagem das crianças cegas e com baixa visão não se apresentou deficitária em relação à de crianças com visão normal. Uma das hipóteses para essa ausência de alteração pode ter sido a habilidade materna para favorecer o desempenho linguístico das crianças por meio de descrições.

Ainda nessa direção, a análise pragmática mostrou-se eficaz para avaliar a linguagem dessa população, na pesquisa de Oliveira (2004). Esse tipo de análise considera todos os meios de comunicação da criança, retirando o foco estrutural de cena e valorizando as funções de linguagem emitidas por ela. Nesse estudo, foi confirmada a necessidade de se desenvolver e aperfeiçoar instrumentos, específicos para essas avaliações, que levassem em conta, fundamentalmente, as relações interpessoais em diferentes contextos (BRAGA; OLIVEIRA, 2005), com destaque para o domiciliar e o escolar.

No estudo de Silva e Batista (2011), a linguagem também foi destaque no que se refere aos diferentes usos de objetos e à participação em atividades, como oportunidades de se observar esse processo. O objetivo da pesquisa foi o de identificar indícios de desenvolvimento e exemplos de apropriação de práticas sociais em situação de interação com adultos, parceiros e objetos. De modo secundário, pretendeu-se considerar essas situações como contextos de compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiências dentro de determinada perspectiva teórica delineada pelas autoras.

Segundo elas, a literatura revela que crianças com diagnóstico de deficiência visual e outras deficiências associadas estão em risco de desenvolvimento. Por isso, na proposta de pesquisa, elas observaram três crianças com esse perfil (4 a 10 anos) no contexto de grupos de convivência, com o intuito de identificar indícios de desenvolvimento e exemplos de apropriação de práticas sociais. Silva e Batista (2011) discutiram os resultados do estudo sobre suas implicações para programas de intervenção.

Nessa investigação, as crianças possuíam alterações orgânicas específicas associadas à deficiência visual, o que tornava os casos ainda mais particulares. De modo geral, as autoras pontuaram que as observações do desenvolvimento dessas crianças puderam levar à identificação de outros problemas relacionados com esse *déficit* visual, especialmente no caso de crianças cegas. Entretanto, ao analisar os episódios registrados na pesquisa, as autoras verificaram que, a partir das contribuições dos diferentes autores apresentados por elas, com destaque para Smolka (2000) e Vygotsky (1998), foi possível identificar processos de desenvolvimento em crianças que apresentam uma instabilidade que, muitas vezes, é vista exclusivamente

como sinônimo de atraso. Assim, Silva e Batista (2011) discutiram esses resultados para mostrar indicadores de desenvolvimento.

Hueara et al. (2006) realizaram um estudo igualmente voltado para aspectos que remetem ao desenvolvimento da linguagem oral. As autoras descreveram os modos de brincar de crianças com deficiência visual na situação de brincadeira faz de conta, em pequenos grupos, enfocando a construção de conhecimentos. Para elas, as situações de brincadeira faz de conta proporcionaram o reconhecimento de habilidades que normalmente não seriam notadas em atividades cotidianas e/ou planejadas.

Foi possível observar que a interação entre parceiros e a situação de brincadeira relativamente livre, mediada por adultos, buscavam facilitar e propiciar o brincar. Além disso, essas situações proporcionaram um ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. Hueara et al. (2006) destacaram que essa proposta, com foco no processo de construção de conhecimentos e habilidades, permitiu mais descrever e promover o desenvolvimento das crianças com deficiência do que caracterizá-las por suas incapacidades. Nesse sentido, os episódios selecionados para análise possibilitaram evidenciar diferentes capacidades das crianças participantes, dentre as quais podem ser destacadas: a) o reconhecimento de objetos pela criança cega, como não dependente apenas do tato, pois uma demonstrou o conhecimento sobre rotinas e sobre características das cenas montadas, estabelecendo exploração organizada dos objetos; b) manutenção de diálogo com adultos; c) a exploração tátil, proporcionando o reconhecimento de atributos e propriedades dos objetos, confirmados pelos adultos.

Especificamente sobre a criação de narrativas e brincadeiras faz de conta, as autoras verificaram que estas foram protagonizadas por crianças cujo diagnóstico levava a previsões de baixo desempenho e cuja história escolar começava a confirmar essas previsões. Ou seja, eram crianças que apresentavam baixo nível de atenção e baixo rendimento em tarefas planejadas, por exemplo, o pareamento de figuras e de letras. Hueara et al. (2006) assinalaram que, na situação de brincadeira, as histórias e as cenas criadas evidenciaram o domínio e a aplicação de muitos conhecimentos do cotidiano e a elaboração de narrativas coerentes. As autoras alertaram, por fim, que esses resultados podem embasar aspectos importantes da avaliação e da promoção do desenvolvimento dessas crianças, de modo que essas

habilidades estejam interligadas e centradas na busca de capacidades e não de dificuldades.

Em um estudo direcionado para as questões de linguagem escrita, Rabello, Motti e Gasparetto (2007) objetivaram verificar a aplicabilidade do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) em escolares cegos. O teste IAR tem como objetivos: avaliar o repertório comportamental das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; possibilitar informações que indicarão se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização, propriamente dita; e fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser treinados para que ela possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) foi adaptado para essa avaliação.

Rabello, Motti e Gasparetto (2007) realizaram estudos de casos mediante avaliações de três escolares de oito anos de idade, com cegueira por retinopatia da prematuridade ou catarata congênita. Eles eram atendidos no Centro de Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (CEDALVI) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da USP, em Bauru, São Paulo. Observou-se que duas das três crianças apresentaram dificuldades na realização de algumas atividades, propostas na avaliação, relacionadas à discriminação tátil, conceitos de direção, espaço, análise-síntese e coordenação motora fina.

A aplicação do IAR adaptado, usando a sensibilidade tátil, mostrou-se eficiente para conhecer as necessidades das crianças avaliadas. As autoras consideraram os resultados significativos, pois o aprendizado da leitura e da escrita no sistema Braille, imprescindível para o desenvolvimento escolar da criança cega, tem relação direta com a habilidade tátil, que pode ser aperfeiçoada.

Referente também às questões escolares, Rocha e Almeida (2008) descreveram as características profissionais, habilidades e condições de trabalho do professor itinerante de alunos com deficiência visual. Os resultados dessa pesquisa demonstraram a necessidade de uma reorganização dessa modalidade de ensino quanto a objetivos, de

infraestrutura e de políticas públicas. Essa reorganização propiciaria, por sua vez, o cumprimento do papel desse tipo de ensino como um importante recurso de apoio que possa favorecer a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual. As autoras alertam para o fato de que, embora não se trate de uma modalidade recente de atendimento na Educação Especial, o ensino itinerante ainda possui poucas pesquisas. Além disso, a ausência de uma política nacional e regional sobre a organização dessa modalidade de ensino favorece uma multiplicidade de maneiras de atendimento (ROCHA; ALMEIDA, 2008).

Essa diversidade, segundo as autoras, está presente não apenas quando são comparados os programas descritos na literatura como também dentro da própria instituição na qual elas realizaram esse estudo. Quer dizer, parece que cada professor estabelece o número de visitas, as pessoas a serem atendidas pelo programa e as tarefas tidas como prioritárias ao professor itinerante. Rocha e Almeida (2008) deixam claro, no entanto, que não se trata de defenderem uma padronização nacional ou regional do atendimento itinerante, mas sim a necessidade de diretrizes sistematizadas que destaquem os principais aspectos desse ensino. As autoras propuseram, como resolução do problema, a capacitação do professor itinerante dentro da perspectiva do ensino colaborativo e do sistema de consultoria.

Por fim, Barbosa (2006 apud ROCHA; ALMEIDA, 2008) refere quanto a uma possível redefinição do ensino itinerante, com o intuito de reduzir o desinteresse do professor do ensino regular. Rocha e Almeida (2008) chamam a atenção ainda para o fato de a implantação dessa proposta implicar

[...] a elaboração de programas de capacitação que envolvam orientações sobre os fundamentos, objetivos e procedimentos relacionados à consultoria e à colaboração bem como ao desenvolvimento de habilidades pessoais para que o professor itinerante possa desempenhar adequadamente o papel de colaborador e consultor. (2008 p. 215).

Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011) examinaram, por sua vez, aspectos voltados para a linguagem escrita de indivíduos com baixa visão adquirida. As autoras analisaram como era empregada a linguagem

escrita no cotidiano desses indivíduos, de maneira a recomendar maior atenção fonoaudiológica nesse processo.

Os resultados do estudo indicaram que a maioria (62,5%) dos indivíduos relatou adotar auxílios ópticos nas atividades de leitura; todos informaram usar auxílios não ópticos na leitura e também declararam utilizar a leitura para obter informações sobre assuntos que lhes interessavam e a escrita para se comunicarem com as outras pessoas. As autoras verificaram, ainda, que a maioria (75,0%) relatou não empregar a leitura nem a escrita com a mesma frequência que usava antes da perda visual. Os motivos alegados para essa redução foram a dificuldade para enxergar e o cansaço visual.

De acordo com as autoras, essa redução do uso da linguagem escrita no cotidiano desses indivíduos pode comprometer a sua autonomia e a sua independência, demonstrando a necessidade de ênfase no trabalho com a linguagem escrita.

O estudo trouxe importantes implicações no que se refere à reaprendizagem da leitura e da escrita no processo de reabilitação. Segundo Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011), essa reaprendizagem pode propiciar maior motivação à pessoa com baixa visão para usufruí-la com maior qualidade de vida e com frequência maior. Além disso, trata-se de um recurso voltado para as equipes interdisciplinares com vistas a maior autonomia do indivíduo com deficiência visual.

No que tange às questões escolares, Golin e Bastos (2004) observaram a situação da inclusão de indivíduos cegos e com baixa visão na cidade de Florianópolis. A análise das autoras indicou dificuldades evidenciadas pela inadequação de recursos didáticos e pela forma de atuação dos professores. Elas ressaltaram que, mesmo frequentando o ensino regular, os alunos possuíam muitas dificuldades impostas por limites de atuação dos professores, o que requeria uma formação especializada. Em acréscimo, observaram o isolamento como consequência de uma barreira das pessoas diante das diferenças (GOLIN; BASTOS, 2004).

Em consonância com tais apontamentos, Costa e Del Prette (2012) analisaram o desempenho social de duas crianças, gêmeas idênticas, com dez anos de idade, sendo uma cega e outra vidente. Costa e Del Prette (2012) citam alguns autores para os quais as crianças que não enxergam

possuem menor probabilidade de iniciar uma interação social e menos oportunidade de socializar-se com outras crianças, já que a sua comunicação gestual é limitada. Os autores fizeram filmagens em situações livres e as analisaram por meio de um protocolo de observação para inferir classes de habilidades sociais. Os resultados do estudo indicaram que a criança vidente apresentou repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado do que o de sua irmã. Com base nesses dados, os autores puderam concluir que as crianças cegas e videntes possuem repertórios de habilidades sociais distintos, tendo em vista que essas diferenças podem estar relacionadas tanto à variável cegueira quanto às diferenças ambientais de estimulação. Vale ressaltar que, nesse caso, as crianças conviviam no mesmo ambiente, com experiências de aprendizagem muito semelhantes.

Em outro estudo, Nuernberg (2010) pontuou questões a propósito de aspectos pedagógicos. O autor realizou um estudo que discutiu sobre a construção de ilustrações táteis bidimensionais como tentativa de garantir a acessibilidade do conteúdo visual de livros infantis para crianças cegas congênitas. Ele indicou algumas diferenças entre as formas de percepção visual e tátil, direcionando a discussão para os cuidados que devemos ter com possíveis reducionismos dessas representações táteis em livros.

Do ponto de vista de Nuernberg (2010), a linguagem seria uma das vias que favoreceria essa compensação social da cegueira. Segundo o autor, é possível identificar problemas conceituais da construção dessas ilustrações táteis bidimensionais, citando como exemplo a figura do sol: um círculo com vários riscos ao redor. Se pensarmos na dimensão do significado do sol, essa figura jamais daria conta de representar esse conteúdo, analisando-o, por exemplo, do ponto de vista de nossa experiência sensorio-perceptiva diante do sol. O autor destaca que é possível colaborar para a melhoria da qualidade dos materiais produzidos no contexto da educação inclusiva, tendo em vista a atenção às especificidades do psiquismo humano na presença da cegueira congênita. Obviamente, deve-se considerar a preocupação de facilitar a compreensão e o envolvimento da criança nas narrativas infantis. Assim, era de se esperar que as adaptações táteis cumprissem o mesmo objetivo. Nesse sentido, o desafio, para Nuernberg (2010), seria o de que essa disposição e estrutura proporcionassem à criança cega a mesma relação que elas fornecem à criança vidente.

Observa-se, no estudo, que as discussões do autor são expostas sempre com a preocupação de que essas ilustrações não se restrinjam meramente a transformar os contornos dos desenhos em pontos em relevo, pois isso, além de comum, acaba não se tornando eficaz em relação à função representativa desses desenhos. Ademais, algumas dessas representações são limitadas do ponto de vista da dimensão do livro, ou seja, na maior parte das vezes, comporta apenas representações de duas dimensões, enquanto muitos desses objetos necessitariam de uma experiência tridimensional. Essa representação tridimensional, na visão do autor, deveria estar baseada na experiência sensorio-perceptiva necessária, fundamentalmente, para a integração de informações cinestésicas, olfativas, auditivas e táteis nos indivíduos com deficiência. Como sugestão, ele propõe o envolvimento de pessoas cegas capacitadas na construção dessas ilustrações e dos demais recursos e adaptações pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência visual.

No estudo de Pinheiro et al. (2011) foram igualmente mencionados aspectos escolares sobre os indivíduos cegos e com baixa visão. Muito embora o foco da pesquisa tenha sido o tema de “avaliação da visão”, as autoras verificaram que junto a esse assunto permeiam questões de avaliação cognitiva e da qualidade de vida de indivíduos com deficiência visual. Por isso, esse texto também foi tomado para análise em nosso capítulo. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica sobre a avaliação da visão com base nos seguintes termos: avaliação visual, avaliação da visão, avaliação funcional da visão, portadores de deficiência visual, baixa visão e transtornos da visão.

Pinheiro et al. (2011) enfatizaram que, entre os 27 artigos selecionados para a análise, muitos deles avaliaram o desempenho funcional dos indivíduos que já possuíam algum tipo de deficiência. Por isso, indicaram discussões importantes sobre o desempenho dos indivíduos deficientes visuais em diferentes ambientes, com destaque para o ambiente escolar. Dentro desse contexto de discussões, é importante destacar que os aspectos de mobilidade e de adaptação de recursos pedagógicos estão intimamente ligados com a avaliação da visão. Abordaram em seu artigo, portanto, a importância da avaliação precoce da visão em crianças.

As autoras referiram, ainda, que é preciso garantir que os achados oftalmológicos se complementem com aquelas avaliações que caracterizem

em quais situações os indivíduos que já possuem algum tipo de deficiência possam utilizar com maior eficácia sua visão, a exemplo da avaliação educacional especializada.

Diante de tais discussões, não podemos deixar de frisar que o serviço oftalmológico está vinculado à área de saúde e, nem sempre, esse serviço é disponibilizado em tempo hábil para o processo de acompanhamento escolar. Isso reflete diretamente em limitação do trabalho pedagógico por uma demora e/ou ausência dessa avaliação médica. E, embora a avaliação educacional especializada forneça importantes pontos de partida, em muitos casos ela também se encontra ausente pela falta de professores especializados.

DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS PARA OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A intenção de descrever as pesquisas encontradas foi a de identificar como têm sido destacados os aspectos do desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas e com baixa visão, seja em sua modalidade oral ou escrita.

De imediato, podemos trazer para reflexão o motivo pelo qual um assunto tão importante, principalmente em relação aos processos subsequentes de aprendizagem escolar, por exemplo, tem pouco destaque em pesquisas na área da Educação. Cumpre-nos alertar, no entanto, que nossa busca se limitou a apenas três fontes dessa área, muito embora sejam de grande influência, no que concerne às discussões pertinentes à Educação Especial.

Um dos primeiros pontos de ênfase dos estudos é que, mesmo diante de uma importante alteração sensorio-perceptiva, é preciso tomar o devido cuidado para não atribuir alterações ou atrasos no desenvolvimento dessa população única e exclusivamente a esse *déficit*. Sabemos que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem de inúmeros fatores, entre os quais a interação social tem papel essencial. Sobre a linguagem escrita, igualmente sua natureza sociocultural indica o quanto é complexa essa aquisição e necessário, portanto, um ensino formal.

As investigações descritas indicam também a necessidade de tratarmos tais situações como casos muito pontuais, porque as necessidades dessa população estão diretamente relacionadas a essa

ausência sensorio-perceptiva. Nesse sentido, a aprendizagem incidental, que é função da visão, será muito limitada para esses indivíduos e, por essa razão, requerem auxílio de profissionais especializados.

Tratando-se de professores, em contextos inclusivos, precisamos pensar que a inclusão de alunos cegos e/ou com baixa visão só poderá ser assumida por uma equipe. Paralelamente, os professores deverão ter, em suas formações inicial e continuada, conteúdos que possibilitem pensar em práticas coletivas que verdadeiramente melhorem a qualidade do ensino desses alunos.

As pesquisas examinadas também sinalizam para um cuidado especial em relação à comunicação com essas crianças, durante quaisquer que sejam as atividades. Há necessidade de direcionamento de atividades para o uso de sentidos remanescentes, de modo funcional (OLIVEIRA; MARQUES, 2005), para que seja garantida a aquisição de conteúdos por meio do uso da linguagem (HUEARA et al., 2006; BRAGA; OLIVEIRA, 2000), da linguagem escrita, que ser uma preocupação constante pois seu uso no dia a dia pode promover aspectos de autonomia e independência.

Os estudos também permitiram verificar a importância de se investir em investigações que objetivem adaptar instrumentos de avaliação do desenvolvimento dessa população. Esse talvez ainda seja um aspecto promissor em novas pesquisas. Todavia, não devemos perder de vista a capacitação dos profissionais para o uso desses recursos, pois temos exemplos de tecnologias que acabam tendo seu uso limitado porque quem as elaborou quase nunca fez parte da equipe escolar, sem falar do acesso a elas, que pode ser dificultado pelos custos. Quanto às atividades pedagógicas e educacionais, de maneira geral deve ocorrer, naturalmente, uma substituição dos atrativos visuais, presentes na maioria dos brinquedos e dos objetos, por texturas diferentes e atrativos sonoros, devidamente selecionados considerando seus usos e funções. Essas orientações devem ser transmitidas, também, aos pais dessas crianças.

Sobre as atividades em ambiente escolar, as pesquisas permitem concluir, em acréscimo, que a criança cega e/ou com baixa visão precisará do professor por mais tempo e de modo mais significativo. Quer dizer que, durante determinadas brincadeiras ou atividades, será necessário observá-

la e proporcionar a ela diferentes formas de agir ou explorar objetos e brinquedos. A descrição dessas atividades ou desses objetos é algo a ser focado pelo professor ou por outros profissionais de maneira que facilite a compressão dessa criança. Nesses pontos, a família novamente tem papel de destaque, já que a convivência diária pode fornecer importantes “dicas” para os profissionais.

Por fim, sublinhamos a importante contribuição da pesquisa de Rocha e Almeida (2008) ao enfatizarem o ensino itinerante como um importante recurso de apoio para favorecer a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual. Contudo, ainda são necessários muitos esforços para regularizar essa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PESQUISAS FUTURAS

Com base nos dados abordados nas produções científicas, é relevante destacar alguns aspectos que podem contribuir para a prática dos profissionais que lidam com crianças cegas e com baixa visão. Antes de elencá-los, vale reforçar que a variabilidade é uma característica do desenvolvimento da linguagem não somente para as crianças que enxergam, mas igualmente para as cegas e com baixa visão.

O primeiro ponto que podemos abordar refere-se à interferência da ausência da visão nesse desenvolvimento. Essa ausência da informação visual não impedirá a aquisição da linguagem, entretanto, tendo em vista que o comportamento verbal é sempre mediado por outra pessoa, essa interação entre o falante e o ouvinte é o elemento responsável pelo desenvolvimento dessas crianças. Sorrisos, pistas visuais e gestuais fornecidas pelas crianças dão aos interlocutores incentivo para que continuem interagindo. Diante disso, os pais precisam de assistência na identificação de outras pistas para as quais devem responder no período inicial de aquisição da linguagem. Os profissionais que atuam com essas crianças devem examinar e orientar a qualidade dessas interações, tendo como foco as mães, os professores de creches e do ensino infantil, agentes constantes do desenvolvimento infantil.

Levando em consideração essas observações, asseveramos o quanto é importante buscar sempre a identificação de indicadores de desenvolvimento (SILVA; BATISTA, 2011; HUEARA et al., 2006) e

capacidades e não somente as dificuldades. Desse modo, deve-se manter alta a expectativa sobre o desenvolvimento da linguagem não supondo as necessidades e desejos da criança, mas encorajando-a para que ela os demonstre, para isso criando as condições para que ela possa expressá-los.

Um terceiro ponto relaciona-se ao desenvolvimento da competência comunicativa. Esta é uma meta vital para os profissionais, por suas consequências de socialização, acadêmicas, de autoestima e independência. Como bem nos mostram Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011), existe uma redução do uso da linguagem escrita no cotidiano desses indivíduos que pode comprometer a sua autonomia e a sua independência, indicando a necessidade de ênfase no trabalho com essa habilidade, isto é, o trabalho dos professores. Nesse sentido, para superar o desafio que se constitui a alfabetização desses alunos, é necessário um trabalho conjunto dos professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, para que este se desenvolva com qualidade, é essencial o respeito mútuo, pois não existe a possibilidade de atuação de qualidade isoladamente.

Alertamos, por conseguinte, para o fato de que, se o professor ainda não aprendeu, terá de aprender a atuar de maneira colaborativa. Isso deve ser contemplado desde a formação inicial. Os formadores devem ensinar seus estudantes a atuarem em equipe com práticas inclusivas, baseadas na expectativa de competências que valorizem a aprendizagem acadêmica e social de todos os alunos. Este será seu papel nesse contexto inclusivo, ou seja, a promoção de interações sociais bem-sucedidas. Na formação continuada que ocorrerá ao longo das suas vidas, os professores devem sempre buscar avaliar suas ações, a fim de aperfeiçoá-las.

No tocante às futuras pesquisas, a qualidade e o uso educativo de adaptações devem ser alvo de estudos. É preciso superar as barreiras impostas pela dificuldade de adaptação de recursos e, sobretudo, capacitar o professor para o seu emprego adequado (GOLIN; BASTOS, 2004). Particularmente no que tange ao desenvolvimento da linguagem, Nuernberg (2010) enfatiza que as ilustrações dos livros, imagens visuais, precisam ter para o aluno cego a mesma relação que para o vidente. A dificuldade em usar adequadamente o material adaptado nos remete mais uma vez à formação.

Novamente, as futuras pesquisas apontam necessidades de capacitação tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Embora pareça um discurso que soa como repetitivo, precisamos retomá-lo para, de fato, saber como os futuros estudos podem auxiliar na compreensão dessas necessidades. A luta por uma política global de formação e valorização dos professores faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos (FREITAS, 2007), o que revela, no mínimo, uma fragilidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente. Embora tenhamos avançado em relação às políticas de Educação Inclusiva e ao próprio processo de inclusão, os problemas sobre a formação de professores em nosso país ainda constituem uma questão recorrente e que merece maior atenção dos formadores e dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- BISHOP, D. What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, n. 15, p. 217-221, 2006.
- BRAGA, T. M. S.; OLIVEIRA, J. P. Estratégias para avaliação da linguagem de crianças com deficiências visuais. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, v. 16, 2005. p. 331-339.
- 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.
- COSTA, C. S. L.; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 75-88, 2012. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, 2007, v. 28, n. 100 - especial, p. 1203-1230. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- GOLIN, A. F.; BASTOS, L. C. Por uma Educação Inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar. *Revista Educação Especial*, n. 24, . p. 1-8, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 mai. 2012.
- HUEARA, L. et al. O faz de conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília. v.12, n.3, p. 351-368, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- MILLS, A. Incapacitação visual. In: BISHOP, D. V. M.; MULFORD, R. C. (Org.). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Porto Alegre: Artmed. p. 203-224, 2002.
- MONTEIRO, M. M. B.; MONTILHA, R. C. I.; GASPARETTO, M. E. R. F. A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão: estudo exploratório. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília. v. 17, n. 1, p. 121-136, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 mai. 2012.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *Desenvolvimento infantil: perspectivas de atuação em educação e saúde*. 1. ed. Marília: Fundepe, 2009.
- OLIVEIRA, J. P. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional*. 2004. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, 2005. p. 409-428.
- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com necessidades especiais decorrentes da deficiência visual: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3. p. 371-384, 2004.
- ORTEGA, M. P. P. Linguagem e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 77-95.
- PINHEIRO, R. C.; PIZZANI, L.; MARTINEZ, C. M. S.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica sobre avaliação da visão em crianças: um estudo bibliométrico na base de dados LILACS. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 42. p. 143-166, 2012. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 9 mai. 2012.
- RABELLO, S.; MOTTI, T. F. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 13, n. 2, p. 281-290, 2007.
- ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. *Rev. Bras. Educ. Espec.* Marília, v. 14, n.2., p. 201-216, 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2 mai. 2012.
- SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Índícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília. v. 17, n. 3, p. 395-412, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.
- VYGOSTKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução de J. G. Blank. Madrid: Visor, 1997. (Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).
- VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afecher. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Tradução do texto em inglês de originais russos até 1934).