



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Jáima Pinheiro de Oliveira

**ANÁLISE DO USO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Susi Lippi Marques

São Carlos/SP  
2004

**ANÁLISE DO USO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL**

Jáima Pinheiro de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Susi Lippi Marques

São Carlos/SP

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48au

Oliveira, Jáima Pinheiro de.

Análise do uso da linguagem em crianças com  
deficiência visual sob uma perspectiva funcional / Jáima  
Pinheiro de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2004.  
205 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2004.

1. Educação especial – estudantes cegos. 2. Linguagem  
e comunicação. 3. Crianças - linguagem. 4. Deficiência  
visual. 5. Fonoaudiologia. 6. Aquisição de linguagem I.  
Título.

CDD: 371.911(20<sup>a</sup>)

*Quero dedicar essa pesquisa aos meus irmãos, Delimark, Íris e  
Járson, como uma forma de motivá-los a irem mais longe,  
mesmo em condições desfavoráveis.*

*À minha mãe, Egídia, como uma forma de  
agradecê-la por tudo.*

*Ao meu sobrinho Ígor que chegou num momento muito especial.*

*E ao Claudio pela presença e pela paciência constantes.*

*“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.*

*(Vygotsky)*

*“A Educação não faz grandes mudanças, mas nenhuma grande mudança se faz sem Educação”*

*(Bernardo Toro)*

*“A indiferença é o peso morto da História”*

*(Antonio Gramsci)*

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar a *Deus*, por tudo que *Ele* me permite alcançar a cada dia de minha vida.

Quero deixar aqui meu agradecimento especial à Universidade Estadual Paulista (Unesp, Campus de Marília/SP) pela minha formação profissional e, em parte, pessoal. Gostaria de citar algumas pessoas para representar esse agradecimento. Professores: Tania Moron Saes Braga, Lourenço Chacon J. Filho, Eliana Fabron e Luciana Tavares Sebastião; funcionários: Aduino, Cássia, Dinha e Vilma. Amigos de longas lutas, muito obrigada!

Às professoras Dra. Tania Moron S. Braga e Dra. Cristiana Ferrari pelas sugestões no decorrer de todo o trabalho e, de modo especial, no período de coleta e análise de dados. Aproveito para fazer um agradecimento especial à professora e amiga Tania que, sem dúvida, é uma das pessoas responsáveis pelo meu interesse em seguir a carreira acadêmica, incentivando-me desde os meus primeiros passos em relação à pesquisa, e a cada dia me mostrando o quanto é importante e saudável termos verdadeiros amigos. Muito obrigada!

Às famílias que aceitaram participar da pesquisa, recebendo-me com carinho, humildade e muita atenção.

À professora Susi Lippi Marques Oliveira pela orientação da pesquisa, pela amizade, carinho e compreensão em relação às minhas falhas e faltas. Parabéns pela sua competência, pelo seu profissionalismo e pelo seu humanismo.

Às professoras Dra. Maria Piedade Rezende da Costa e Dra. Enicéia Gonçalves Mendes pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos professores (titulares e suplentes) da banca de defesa, Dra. Tania Moron Saes Braga e Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Dra. Fátima Elisabeth Denari e Dr. Educarado José Manzini, por aceitarem o convite e contribuir para a finalização dessa pesquisa.

À minha família (meu pai, Amadeu Soares de Oliveira; minha mãe, Egídia Pinheiro Oliveira; meus irmãos: Delimark Pinheiro de Oliveira, Íris Delimberk Oliveira e Járson de Jesus Oliveira; minha cunhada Valdirene e meu sobrinho Ígor) pelo incentivo e pela compreensão em relação a minha ausência. Agradeço de maneira especial à minha mãe, que sem dúvida é - e sempre será – a pessoa mais importante de toda a minha vida, principalmente pelo incentivo em relação aos estudos e também pela exemplar *auxiliar de pesquisa* (risos) que ela demonstrou ser durante o desenvolvimento de algumas etapas desse trabalho.

Ao meu namorado, Claudio Reis, que mesmo em *tempos ruins* nunca deixou de me incentivar e acreditar na conquista desse título acadêmico e hoje, sem dúvida, também é uma das pessoas mais importantes da minha vida. Ainda chegaremos mais longe com seriedade, competência, companheirismo e muito amor e carinho. Obrigada por existir!

Ainda quero agradecer a algumas pessoas que eu realmente considero como integrantes de minha família e também me ajudaram muito para que esse trabalho pudesse ser realizado: Daniella Thaís Curriel, Cibelle Kayenne M. R. Formiga e Ivani Rosa dos Santos: vocês são três irmãs a mais que *Deus* me deu ao longo dessa caminhada acadêmica. Não só Ivani, mas também D. Iracema dos Santos e Ilma Rosa dos Santos, minha família de Araraquara que me deu uma força enorme durante o início de 2002 e continua me incentivando. Muito obrigada!

Agradeço também à Adriana Aguiar e ao Ricardo Aguiar, pela ajuda e pela paciência que tiveram comigo nessa mesma fase. Sempre os agradecerei por tudo!

À IX turma de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp. campus de Marília/SP) que me ajudou a chegar até aqui e conquistar esse título acadêmico de maneira direta.

A alguns companheiros de lutas muito semelhantes às minhas e que participaram de maneira mais próxima de alguns passos e dificuldades que tive durante o desenvolvimento dessa pesquisa: Patrícia Ferrari, Andréia Maria de Oliveira, Flávia Daniela dos Santos, Antônio Paulo Angélico, Graziela Reis de Sant'ana, Aislan Vieira de Melo e Heline Elias de Castro. (Gra, quem consegue escrever uma dissertação de mestrado morando no 'Leonildo' consegue qualquer coisa nesse mundo, não é mesmo?)

À CAPES pela concessão da bolsa durante o ano de 2003. Embora eu seja uma das tantas pessoas que não concorda com algumas exigências da CAPES, acredito que seja em função da disciplina, organização e dedicação dos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Especial que ele mereça estar entre os melhores programas *strictu sensu* do nosso país. Agradeço-o de maneira especial, representando-o aqui pela professora Maria Amélia Almeida e pelo pessoal da secretaria (Elza, Sueli e Avelino), que nunca se cansam de nos atender. Muito obrigada!

Enfim, agradeço a todos os meus colegas e amigos que estiveram próximos durante esse período e me ajudaram na realização de mais uma etapa.

*Jáima Pinheiro de Oliveira*  
*Carnaval de 2004*

## Sumário

Sumário.....	viii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Descrição de tabelas e figuras .....	xii
Apresentação.....	1
1. Fonoaudiologia Educacional e Deficiência visual... ..	4
2. Desenvolvimento da linguagem e informação visual .....	9
3 Análise funcional e desenvolvimento da linguagem.....	17
4. Desenvolvimento de aspectos pragmáticos da linguagem em crianças com deficiência visual .....	21
5. Objetivos.....	29
6. Método .....	30
6.1 Participantes.....	30
6.1.1 Critérios para seleção dos participantes.....	30
6.1.2 Descrição dos participantes.....	30
6.1.3 Condições familiares .....	35
6.2 Local .....	37
6.3 Equipamentos, materiais e instrumentos .....	39
6.4 Procedimento.....	41
6.4.1 Coleta de dados.....	41
6.5. Transcrição das fitas.....	45
6.6. Análise de dados.....	46
6.6.1 Relatos sobre o desenvolvimento da criança.....	46
6.6.2 Comportamento das crianças em ambiente pré-escolar.....	46
6.6.3 Desempenho comunicativo em situação livre e planejada de interação mãe-criança .....	47
6.6.4 Aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar.....	57
6.6.5 Índice de concordância.....	57
7. Resultados e discussão.....	59
7.1 Relatos sobre o desenvolvimento infantil .....	60
7.2 Comportamento das crianças em ambiente pré-escolar.....	74
7.3 Desempenho comunicativo.....	86
7.4 Aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar.....	163
8. Considerações .....	176
9. Referências.....	181
Anexos .....	196

Oliveira, Jáima Pinheiro de. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual sob uma perspectiva funcional*, dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

### **Resumo**

A importância da linguagem para as crianças deficientes visuais é indiscutível, pois trata-se da principal forma de promover sua interação social, além de ser fundamental na mediação de todo o seu processo de aprendizagem. No âmbito científico se discute até que ponto a ausência da visão interfere na aquisição da linguagem, seu desenvolvimento e uso. O objetivo principal desse estudo foi analisar diferenças e semelhanças entre o desempenho pragmático da linguagem de crianças deficientes visuais e crianças com visão normal em diferentes contextos. O estudo também objetivou identificar as estratégias utilizadas pelas mães das crianças com deficiência visual para auxiliá-las em sua comunicação para suprir o suposto *déficit* apontado pela literatura. Participaram do estudo seis crianças em idade pré-escolar de ambos os sexos, sendo: duas cegas, duas com baixa visão e duas com visão normal. Os participantes, oriundos do Instituto dos Cegos do Brasil Central – MG, foram selecionados através de critérios específicos por meio das entrevistas de anamnese feitas com as mães e de diagnóstico médico. Foram realizadas sessões de observação, para coleta de dados, em ambiente pré-escolar (no Instituto) e ambiente familiar, onde foram efetuadas as filmagens em situações livres e planejadas. A análise dos dados foi baseada no uso funcional da linguagem, sendo consideradas funções comunicativas, bem como os meios utilizados para emití-las. Os dados do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, obtidos na entrevista, e o nível de estimulação em ambiente familiar também foram analisados. Os resultados indicaram que o meio predominante na comunicação das crianças foi o *verbal*, porém, as crianças com baixa visão utilizaram em demasia *ações motoras*, em função da necessidade de explorar os objetos, aproximando-os dos olhos, na tentativa de *identificá-los* ou *nomeá-los*. Quanto às funções, foi observada uma tendência na comunicação das crianças cegas em *solicitar ações* ou *informações* do ambiente, ao

interlocutor, enquanto as crianças com baixa visão emitiram funções mais ligadas a manipulação de objetos (*jogo e exploratória*). As crianças com visão normal emitiram funções de caráter visual, ou seja *nomeações* de objetos, assim como descrição de *propriedades* destes. Em relação ao nível de estimulação em ambiente familiar, foi verificado o uso de materiais adaptados (bola com guizo) por algumas mães, mas também alterações na interação entre mãe-criança, indicadas principalmente pela baixa frequência de funções comunicativas. Dentre as implicações do estudo, destaca-se a necessidade de intervenção (em ambiente domiciliar) com as mães das crianças de risco, no sentido de fornecer condições para favorecer o uso da linguagem dessas crianças, promovendo de modo geral seu desenvolvimento e aprendizagem durante um período tão importante que é a fase pré-escolar.

### *Abstract*

The importance of the language for the visual impairments children is unquestionable. Therefore, it is in function of it that they plan, modify or they improve their behavior. In the scientific field, it is discussed until the point the absence of the vision intervenes in its acquisition, development and use. The main objective of this study was to analyse the differences and similarities between the pragmatic performance of the language of visual impairments and sighted children in different contexts. Six preschoolers and their mothers had participated in the set of observations: two blind children; two visual impairments children; and two sighted children. The participants from Instituto dos Cegos do Brasil Central (MG) were chosen after a critical selection performed by clinical diagnostic and anamnese interviews with their mothers. Free and planned monitoring sections were performed in their homes and in the Instituto dos Cegos. In addition, the sections were tape-recorded. The analyses of different situations were based on the functional use of the language, being considered communicative functions, as well as the ways used in the emissions. The results had indicated that the predominant way in the communication is the *verbal* one. The children with low vision capacity used more motor actions, because of the attempt to nominate them verbally, later. The blind children used more the verbal way in its communication, mainly to require information of the environment and after that to plan or to modify its behavior. In relation to the stimulation in their homes, it was possible to verify the use of materials adapted (ball-bell) by some mothers as well as alterations in the interaction between mother-child, which was evidenced mainly for low the frequency of communicative functions arisen from the children. The results of the study had important educational implications, mainly for the interventions with the family in their homes.

### Descrição de Tabelas e Figuras

Tabela 1 – Descrição dos participantes da pesquisa .....	32
Tabela 2 – Dados atuais de comunicação e rotina dos participantes da pesquisa.....	34
Tabela 3 – Condições familiares gerais dos participantes da pesquisa.....	36
Tabela 4 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a Pedidos.....	51
Tabela 5 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a <i>Centrada na criança</i> .....	52
Tabela 6 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a <i>Centrada em objetos</i> .....	53
Tabela 7 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a <i>Comentários</i> .....	54
Tabela 8 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a <i>Organização da Comunicação</i> .....	55
Tabela 9 – Descrição da categoria e subcategorias referentes a <i>Miscelânea</i> .....	56
Tabela 10 – Resultados do cálculo do índice de concordância.....	58
Tabela 11 – Relatos acerca de condições de nascimento, amamentação natural e desenvolvimento neuropsicomotor nos primeiros meses de vida.....	64
Tabela 12 – Comportamentos comunicativos em ambiente pré-escolar.....	87
Tabela 13 – Funções emitidas pelas crianças em ambiente pré-escolar.....	93
Tabela 14 – Caracterização geral da comunicação das díades em situação livre e planejada.....	99
Tabela 15 – Tipos de meios utilizados para emitir as funções comunicativas em situação livre.....	100
Tabela 16 – Tipos de meios utilizados para emitir as funções comunicativas em situação planejada .....	101
Tabela 17 – Funções mais freqüentes na comunicação das crianças em situação livre.....	157
Tabela 18 – Funções mais freqüentes na comunicação das crianças em situação planejada CC.....	158
Tabela 19 – Funções mais freqüentes na comunicação das crianças em situação planejada	

CBV.....	159
Tabela 20 – Caracterização de aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar.....	164
Figura 1 – Abordagem modular da linguagem.....	17
Figura 2 – Abordagem funcional da linguagem .....	18
Figura 3 – Desempenho comunicativo dos participantes em relação à categoria <i>Pedidos</i> (situação livre).....	125
Figura 4 – Desempenho comunicativo dos participantes em relação à categoria <i>Pedidos</i> (situação planejada CC).....	125
Figura 5 - Desempenho comunicativo dos participantes em relação à categoria <i>Pedidos</i> (situação planejada CBV).....	125
Figura 6 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada na Criança</i> (situação livre) .....	133
Figura 7 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada na Criança</i> (situação planejada CC) .....	133
Figura 8 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada na Criança</i> (situação planejada CBV) .....	138
Figura 9 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada em objetos</i> (situação livre) .....	138
Figura 10 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada em objetos</i> (situação planejada CC) .....	138
Figura 11 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Centrada em objetos</i> (situação planejada CBV) .....	138
Figura 12 – Desempenho das crianças em relação à categoria <i>Comentários</i> (situação livre) .....	143
Figura 13 – Desempenho das crianças em relação à categoria <i>Comentários</i> (situação planejada CC) .....	143
Figura 14 – Desempenho das crianças em relação à categoria <i>Comentários</i> (situação planejada CBV) .....	143
Figura 15 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Organização da</i>	

<i>Comunicação</i> (situação livre) .....	148
Figura 16 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Organização da</i> <i>Comunicação</i> (situação livre) .....	148
Figura 17 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Organização da</i> <i>Comunicação</i> (situação livre) .....	148
Figura 18 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Miscelânea</i> (situação livre) .....	152
Figura 19 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Miscelânea</i> (situação planejada CC) .....	152
Figura 20 – Desempenho dos participantes em relação à categoria <i>Miscelânea</i> (situação planejada CBV).....	152





## **Apresentação**

A Fonoaudiologia tem se mostrado um campo promissor na produção de conhecimento científico evidenciado pelo crescente número de publicações em revistas especializadas. A formação de novos profissionais com currículos altamente qualificados e atualizados tem contribuído em diferentes campos de atuação favorecendo o trabalho multidisciplinar. Contudo, assim como ocorrem em outras áreas do conhecimento, ainda há problemas a serem discutidos e solucionados em relação a essa ciência. Um desses pontos nevrálgicos que se pretende destacar aqui é o distanciamento dessa ciência em relação à Educação Especial e em relação à Educação como um todo, no que se refere às produções científicas.

Neste sentido e tomando-se como base os dados mais recentes do Conselho Regional de Fonoaudiologia da 2ª região, pode ser constatado que a maior parte dos profissionais ainda se concentram em consultórios particulares (54,61%), embora seja possível observar o surgimento de números expressivos em relação a outros tipos de atuação, como é o caso de instituições para atendimento de deficientes (6,29%) e escolas especiais (4,39%). Porém, de maneira geral, não são muito divulgados trabalhos científicos com tais populações.

Dentro deste contexto, a Fonoaudiologia e a Educação Especial, de maneira mais específica, a Fonoaudiologia Educacional muitas vezes por se preocupar apenas em realizar triagens e encaminhamentos dentro da escola, deixa de realizar trabalhos em conjunto com o educador, de maneira a promover o desempenho escolar das crianças como um todo. As triagens e encaminhamentos são importantes, mas não só isso. Dessa forma, pretende-se aqui enfatizar a Fonoaudiologia preocupada também em triar, encaminhar, avaliar, diagnosticar, e mais, fornecer/executar intervenção terapêutica ou

educacional, após uma discussão em conjunto com uma equipe interdisciplinar e fundamentalmente com a participação da família.

Sabemos que o fonoaudiólogo inserido dentro dessa equipe deve assumir uma postura diferente, expondo seu conhecimento científico de maneira ampla, a fim de que o mesmo seja vinculado às situações nas quais ele está lidando. É preciso estabelecer prioridades em relação à situação do indivíduo e assumir um compromisso não só com ele, mas com sua família, com a escola e com a equipe responsável pelo caso.

Nem sempre esse compromisso significa assumir apenas o processo terapêutico, mas sim direcionar ações vinculadas às práticas pedagógicas ou educacionais, de maneira geral, decididas com o professor e outros profissionais, a fim de minimizar as alterações no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido é que deverão crescer as novas perspectivas, não só dentro da Fonoaudiologia Educacional, mas da Educação como um todo, com o objetivo de que esses alunos cresçam e alcancem padrões sociais, cognitivos e lingüísticos capazes de fornecê-los condições para que eles participem e interfiram direta ou indiretamente na sociedade.

Dentro deste universo Fonoaudiologia Educacional e Educação Especial, detemo-nos e nos deparamos com um número escasso de pesquisas com crianças deficientes visuais. Frente a isto, suscitou-nos algumas questões: por que essa ciência tem se preocupado pouco com o desempenho comunicativo desses indivíduos? A visão não desempenha importante papel durante a aquisição e o desenvolvimento da linguagem? Quais as estratégias que essas crianças utilizam para “compensar” a falta de um importante sentido durante todo o seu desenvolvimento e, em especial, no desenvolvimento da linguagem?

Essas dentre outras questões levaram-nos a propor investigações que estarão sendo expostas neste trabalho e a partir dos resultados obtidos almeja-se contribuir para com a ampliação das pesquisas na área de Educação Especial.

## **1. Fonoaudiologia Educacional e Deficiência Visual**

Nos últimos anos a Fonoaudiologia, sem dúvida, tem se mostrado mais presente em relação às questões educacionais. Porém, num momento em que talvez se tenha alcançado a melhor e maior conscientização social e jurídica da inclusão escolar e social de pessoas com necessidades especiais, é preciso que essa ciência reveja algumas de suas práticas, a fim de acompanhar e contribuir com esse crescimento.

Especificamente em relação a esses indivíduos, é preciso que essa ciência deixe um pouco mais de lado a sua postura clínica dentro da escola. O papel dela nesse local deverá estar voltado para a discussão, junto com o educador, de novas atividades vinculadas às práticas deste profissional, com o objetivo de que os desempenhos de linguagem e comunicativo das crianças, de modo geral, sejam promovidos. Dessa forma, não só esses processos serão favorecidos, mas também o desempenho escolar em sua totalidade.

Ainda nesse sentido, mesmo que os avanços da Fonoaudiologia no âmbito educacional tenham sido significativos, não se deve deixar de citar e discutir as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nesse campo de atuação (Cavalheiro, 1999).

Parte dessas dificuldades se deve a algumas atitudes que, muitas vezes, privilegia “apenas” as práticas de triagem dentro da escola, a fim de detectar os “alunos-problema” e encaminhá-los aos serviços especializados. Dessa forma, os professores são vistos apenas como auxiliares na detecção desses alunos os quais podem vir a permanecer por longos períodos à espera do atendimento o que agrava ainda mais o seu rendimento escolar. Essas ações não podem ser chamadas de preventivas e muito menos de “promoção da saúde fonoaudiológica” (Cavalheiro, 1999).

Collares e Moysés (1997) alertam que essa visão não permite que o educador garanta o controle do processo educativo e, conseqüentemente, do desempenho escolar dessas crianças.

É preciso ter em mente que as dificuldades de uma criança que freqüenta uma escola, por vezes não chegam a ser tamanhas a ponto de necessitarem um atendimento clínico especializado por um longo período. Portanto, um trabalho que contemple, principalmente a escola e a família pode ser suficiente na promoção do desempenho escolar de uma criança.

A outra instituição e talvez a principal em todo o desenvolvimento infantil, é a família. Em relação à importância dela no desenvolvimento infantil, a mesma chega a ser assunto em dois objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial, a saber: envolver as famílias e a comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando, e implantar e implementar orientações a pais e irmãos de alunos de educação especial (Brasil, 1995). Dessa forma, desenvolver um trabalho em conjunto com a família e a escola - a fim de promover o desenvolvimento da criança, assim como seu desempenho escolar - passa a ser dever indiscutível das equipes envolvidas nesse processo.

No caso de indivíduos com necessidades especiais, é notória a necessidade de uma intervenção direta num primeiro momento da vida dessas crianças - em programas de estimulação precoce - executada por uma equipe qualificada e multiprofissional. Esse atendimento pode se dar de maneira simultânea ao ingresso dessa criança na escola, permanecendo pelo tempo necessário de acordo com suas necessidades (Brasil, 1995).

Todas essas considerações apontam mais uma vez que o trabalho do fonoaudiólogo deverá privilegiar outras ações, a partir das queixas relatadas pelo

educador. Esses relatos poderão indicar estratégias que promovam, por meio das próprias práticas pedagógicas, o processo educacional infantil como um todo.

Ainda nesse contexto da Educação Especial, é possível verificar que as pesquisas da Fonoaudiologia estão mais voltadas para as áreas de deficiência auditiva, cognitiva e física, mostrando-se deficitária na área de deficiência visual. o termo deficiência visual aqui será utilizado para se referir às pessoas cegas e com baixa visão. Uma pessoa é caracterizada como cega, quando tem acuidade visual equivalente à 20/200 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. De acordo com o OMS, nos países em desenvolvimento 1 a 1,5% da população tem essas características, sendo que a cada três mil crianças em idade escolar, uma é cega e a cada 500, uma tem baixa visão. O processo de aprendizagem dessa população 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).

Não se sabe se esse pequeno interesse da Fonoaudiologia em tal área se deve à demanda ou aos relativos graus de alterações comunicativas desses indivíduos.

Referente a esse tema, a literatura tem apontado diferenças no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças cegas e com baixa visão, alertando para a influência que a informação visual desempenha em todo o processo de desenvolvimento dessas crianças (Leonhardt, Cantavella e Tarragó, 1999; Finello, Hanson e Kekelis, 1994).

Finello, Hanson e Kekelis (1994) enfatizaram a importância da informação visual em todo o processo de desenvolvimento infantil, mostrando a influência desta em

questões importantes, como é o caso da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, essas autoras alertaram ainda para o risco de crianças cegas e com baixa visão terem alterações em estágios sensíveis do seu desenvolvimento em função da deficiência visual. Ainda que tais dificuldades sejam enfatizadas em determinados momentos do desenvolvimento dessas crianças, sem dúvida, elas merecem atenção por parte dos pesquisadores, pois essas evidências já seriam suficientes para que houvesse uma preocupação maior em relação aos métodos de ensino voltados para essa população.

De maneira mais específica, o processo de aquisição da linguagem, sem dúvida, representa um dos momentos mais importantes do desenvolvimento infantil (Nunes, 1995a). Ainda que a função primária da linguagem seja a comunicação, ela constitui também num elemento essencial para a aprendizagem de outros sistemas simbólicos, como é o caso da linguagem escrita. Sendo assim, Nunes (1995a) reforça que não é 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.

Essas, dentre outras considerações indicam que a atenção para os indivíduos com alterações visuais significativas deve ser redobrada, uma vez que a linguagem oral assume a maneira principal de controlar, assim como planejar seu comportamento.

Nunes (1995b) também apontou a privação de experiências sensoriais e a falta de iniciativa da criança nas interações com objetos e/ou pessoas, como sendo alguns, dentre os principais fatores de limitação do processo de aprendizagem. Dentro deste contexto, a linguagem assume um papel de importância no desenvolvimento das crianças cegas e com baixa visão, visto que é na interação que esse processo tem início e se aperfeiçoa.

Além disso, a linguagem insere a criança em seu ambiente social, por meio da comunicação e propicia bases fundamentais para o desenvolvimento de outros importantes processos na vida dessa criança, de maneira geral. É o caso da aquisição da linguagem escrita, por exemplo, que por se tratar também de um processo lingüístico complexo, não pode ser desvinculado da estrutura e organização da linguagem em geral (Gerber, 1996).

Portanto, é eminente a necessidade de profissionais que possuem como principal objeto de estudo a comunicação humana, dar continuidade às investigações do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem nesses indivíduos.

Em se tratando de crianças deficientes visuais, pode-se afirmar que esse processo traz muita controvérsia. Mesmo assim, não se pode negar que os estudos existentes contribuíram muito para o avanço na discussão referente ao assunto. Por tudo isso, a relevância da investigação de tal processo com a população deficiente visual é aumentada, por se tratar de crianças de risco para o desenvolvimento como um todo.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa focada no estudo do uso da linguagem, por crianças deficientes visuais e com visão normal, assume um papel importante dentro dessa temática, pois poderá fornecer informações para orientações de atividades educacionais e pedagógicas, além de subsídios para trabalhos de intervenção terapêutica destinados a esses indivíduos, seja em âmbito familiar ou institucional.

## 2. Desenvolvimento da linguagem e informação visual

A linguagem pode ser definida como qualquer ou todos os meios que o ser humano utiliza para se comunicar (Salvia e Ysseldyke, 1991) e sem dúvida é um dos mais importantes aspectos do seu desenvolvimento. Pode ser também um importante indicador do desenvolvimento cognitivo, principalmente se for analisada a partir do caráter comportamental de gestos e vocalizações (Schlinger, 1995).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da criança como um todo. Por isso, para que ele ocorra efetivamente, é preciso que os sistemas motor, cognitivo e sensorial estejam funcionando de maneira integrada. O sistema motor age na articulação dos sons, o cognitivo capacita o indivíduo a compreender as relações entre os acontecimentos e os objetos e o sensorial faz com que ele perceba os estímulos do ambiente (Cunha, 1997), oferecendo condições para que ele possa agir sobre tais estímulos. Leonhardt, Cantavella e Tarragó (1999) destacaram a importância de conhecer esse processo compreendendo-o como um marco no desenvolvimento de modo geral e considerando além dos aspectos já citados, também o emocional.

Nesse sentido, salienta-se aqui o papel fundamental da família, em especial da mãe, tanto no que se refere à principal e primeira interlocução, quanto em relação aos primeiros modelos que serão fornecidos à criança em seus primeiros anos de vida. A mãe desempenha um papel especial durante o período pré-lingüístico, no qual as interações poderão ser decisivas em fases posteriores desse processo. Em relação às crianças cegas, Leonhardt, Cantavella e Tarragó (1999) enfatizaram que as particularidades ou alterações no posterior desenvolvimento lingüístico dessas crianças, destacadas dessa forma por alguns autores, podem estar relacionados a *deficits* durante o

período pré-lingüístico, no qual essas mães, muitas vezes não conseguem compreender os sinais primários dos bebês, no sentido de dar continuidade a essas intenções comunicativas. Variáveis como comportamentos maternos, ambiente familiar e nível sócio-econômico podem influenciar de modo significativo nesse processo, aspectos estes, verificados de modo sistemático no desenvolvimento de crianças com deficiência visual no estudo de Dote-Kwan, Hughes e Taylor (1997). Nesse trabalho chegaram à conclusão de que os comportamentos maternos são fundamentais ao longo do desenvolvimento e que essas mães também podem produzir ambientes estimuladores para essas crianças causando impactos significativos no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

A partir dessas considerações pode-se afirmar que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem dá-se portanto, à medida que o indivíduo é estimulado pelo meio e de acordo com as suas respostas frente a esses estímulos, dependendo fundamentalmente de suas capacidades neurológicas, emocionais e físicas, de maneira geral.

Nesse contexto, também é inegável o papel fundamental que a visão desempenha nesse processo. Ela não só facilita a capacidade do conhecimento do ambiente, mas também é um dos elementos fundamentais para que comportamentos importantes ligados a ele sejam iniciados. Finello, Hanson e Kekelis (1994) além de enfatizarem sobre a importância da visão como base em todo o desenvolvimento infantil também 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. Além disso, é certo que tais habilidades influenciam diretamente nesse desenvolvimento lingüístico.

Outros estudos como os de Dimcovic e Tobin (1995) também 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.

A importância da visão em todo o desenvolvimento infantil foi citada também por Gesell e Amatruda (1984) que a referem enquanto um sistema sensorial integrado aos demais. Estes autores ressaltaram que se deve levar em consideração que:

“Os sentidos foram feitos para funcionar sinergicamente, mesclando-se duas ou mais modalidades; mesmo o sentido primitivo do tato não funciona normalmente em forma pura. Se essa estreita relação de reciprocidade entre a visão, o tato e a audição não for reconhecida será impossível avaliar a gravidade da deficiência sob o peso da qual se esforça o bebê cego ou quase cego.”(p. 336)

Ainda em relação ao período inicial da aquisição da linguagem, grande parte da interação não-verbal na qual os comportamentos podem ser decisivos para o desenvolvimento da linguagem verbal, é baseada na visão. A exemplo disso, temos as

expressões faciais, o sorriso, o próprio contato visual, dentre outros. Esses comportamentos pré-lingüísticos foram analisados por vários pesquisadores, e estes estudos ainda são a base para inúmeras pesquisas atuais. Alguns deles consideram essas interações iniciais como fundamentais no desenvolvimento da linguagem verbal, propriamente dita (Collins e Shaffer, 1975; Halliday, 1975; Bates, 1976; Schieffelin, 1983; Andersen, Dunlea e Kekelis, 1984).

Collins e Shaffer (1975) afirmaram ser por meio do olhar que ocorre a manutenção do foco de atenção entre o adulto e a criança durante a comunicação. Em função desse comportamento não ser possível em se tratando de crianças cegas e de baixa visão, os adultos que interagem com essas crianças deverão estar atentos, a fim de captar outros sinais dessas crianças durante a interação, facilitando assim a comunicação pré-verbal (Als, Tronick & Brazelton, 1980).

Schieffelin (1983) estudou as funções do contato visual na comunicação de crianças antes dos dois anos de idade, concluindo que ele pode ser analisado a partir de três perspectivas: a do ouvinte, do falante e do investigador. Do ponto de vista do ouvinte, a criança usa o contato visual para sinalizar que a mensagem é socialmente dirigida a uma pessoa específica. Em relação à criança/falante, o olhar serve para monitorar expressões faciais do ouvinte e obter informações a respeito de sua compreensão e interesse na interação. E por fim, do ponto de vista do investigador, a direção do olhar pode fornecer evidências a respeito da pragmática dos eventos comunicativos. Para essa autora, o aumento do contato visual indicaria a consciência crescente, por parte da criança, a respeito dos diferentes níveis de afetividade e competência comunicativa (Schieffelin, 1983).

As autoras Andersen, Dunlea e Kekelis (1984) enfatizaram ser o canal visual um dos maiores estímulos interferentes no processo de aquisição de aspectos lexicais e

pragmáticos. Além disso, essas autoras afirmaram que a visão pode ser considerada como um dos suportes utilizados pelas crianças, quando no processo de aquisição da linguagem, elas estão criando ou construindo suas hipóteses lingüísticas.

Na literatura, alguns autores fazem observações quanto aos comportamentos específicos envolvidos em estágios pré-lingüísticos, evidenciando uma menor frequência do balbucio em crianças deficientes visuais, quando comparadas às crianças com visão normal. Dentre as explicações para tal diferença, está a de que a criança deficiente visual normalmente ficaria esperando por estímulos dos adultos para emitir vocalizações. Por assim ser, esse atraso poderia ser responsável em segunda instância pela maior frequência de distúrbios articulatorios 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. Ainda em relação ao prolongamento do balbucio, alguns autores o associam a 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 as crianças com *déficit* 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) relataram 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 deficientes visuais. Estas últimas cometem erros com maior frequência durante essas 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 neurovegetativas, ainda que algumas alterações possam estar associadas também a hábitos nocivos orais, como o uso prolongado de chupeta e mamadeira (Oliveira, Sobrinho e Braga, 2000).

No estágio referente à fase das primeiras palavras, também não existe consenso entre a maior parte dos estudos. Alguns não demonstraram existir diferenças significativas entre as crianças com visão normal e aquelas com dificuldades visuais (Bigelow, 1987; 1990), enquanto outros apontaram atrasos de vários meses até o surgimento de duas palavras em crianças cegas e com baixa visão (Mills, 2002).

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 dessas crianças foi semelhante à das crianças com visão normal, não somente em relação aos termos que usaram, mas também na idade e rapidez de aquisição. 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. Tais resultados são contrários e não corroboram os de Mills (1984).

Quanto ao aspecto semântico da linguagem, ou seja, a extensão, assim como o significado dos enunciados, houve grandes polêmicas em torno do termo *verbalismo*, que, durante muito tempo foi atribuído à linguagem das crianças cegas.

A expressão *verbalismo*, introduzida por este autor, referia-se à carência de significado de palavras usadas pelos indivíduos cegos. O procedimento de sua investigação 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, apresentando 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 (de forma implícita) usados pelas crianças cegas não tinham 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).

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 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 seria carente de significado, como apontou os estudos de Cutsforth (1969).

Outras investigações como as de Fraiberg (1979) indicaram que as crianças cegas demoram mais para dizer 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. Essa autora também verificou 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, entre elas a dificuldade de interpretar alguns comportamentos insinuados por eles resultando em quebra da interação.

A literatura aponta também que a experiência visual é necessária durante o desenvolvimento como um todo, e sem dúvida, a maior parte das informações que recebemos é visual. A exemplo disso, poderíamos citar o contato visual como sendo nossa primeira linguagem social. Dessa forma, é evidente que a criança cega não poderá utilizar de tal estratégia para iniciar um diálogo. Isso pode ser também um indício de um *deficit* no desenvolvimento pragmático de sua linguagem (Ortega, 1995).

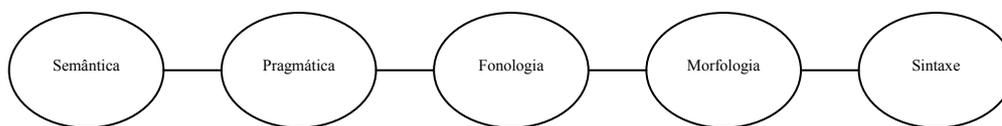
Embora haja ênfase em relação ao papel fundamental da visão no desenvolvimento geral e, em especial, no desenvolvimento lingüístico, a falta da informação visual não impedirá que as crianças cegas ou com baixa visão adquiriam a linguagem, mesmo porque esse processo não depende somente deste fator, como também foi ressaltado anteriormente.

### 3. Análise funcional e desenvolvimento da linguagem

Há muitas formas de se analisar a linguagem e, conseqüentemente, de se planejar intervenções voltadas para essa área do desenvolvimento. Por muito tempo a visão estrutural foi a mais enfatizada em pesquisas, o que, por sua vez, refletiu nos modelos de intervenção mais utilizados. Porém, essa abordagem não mostrou ser eficaz em relação ao uso funcional da linguagem, ou seja, nem sempre as expressões “corretamente” emitidas eram adequadas ao contexto de interação social no qual encontrava-se o indivíduo.

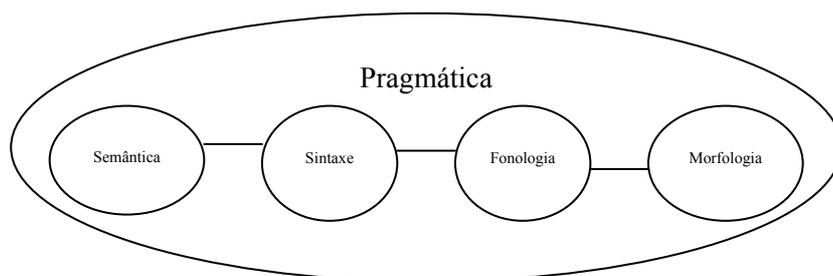
Em função dessa situação apresentada, surgiram as idéias de se analisar a linguagem a partir da pragmática. Isso significa que ao invés de centrar os esforços nos aspectos estruturais, seria destacado o uso funcional da linguagem, de modo que o indivíduo pudesse compreender e emitir enunciados adequados ao seu contexto social (Cunha, 1997).

Ainda referindo-se às formas de se analisar a linguagem, na abordagem estrutural, o elemento pragmático - forma como o indivíduo usa a linguagem - seria um nível acrescido aos já existentes, a saber: semântica, sintaxe, fonologia e morfologia. A Figura 1, apresentada a seguir, ilustra tal abordagem.



**Figura 1:** abordagem modular da linguagem

Por outro lado, na abordagem funcional o elemento pragmático é visto como um sistema interativo entre forma (sintaxe, semântica, morfologia e fonologia) e função, como ilustra a figura 2 a seguir.



**Figura 2:** Abordagem funcional da linguagem.

Nesse enfoque, o caráter comunicativo da linguagem ganha maior ênfase, pois a intenção comunicativa está sendo considerada e, portanto, o desenvolvimento cognitivo e o linguístico exerceriam influência significativa no desempenho da linguagem, como um todo (Fernandes, 1995; Abbeduto e Benson, 1996; Craig, 1998; Owens, 1999).

Craig (1998) ressaltou alguns fatores que contribuem para o surgimento de aspectos pragmáticos, numa determinada situação. Destacam-se dentre eles: contextualização, conhecimento e domínio linguístico e a capacidade de generalização.

A contextualização refere-se à adequação de objetos e personagens àquela determinada situação, na qual está sendo utilizada a linguagem. Esse fator é muito importante, especialmente em situações terapêuticas. O conhecimento e domínio linguístico, também relevantes, indicam, independentemente da situação, que o indivíduo necessitará planejar o tipo de expressão que deverá emitir para que sua intenção comunicativa seja clara. Sendo assim, se ele precisar perguntar algo, ele deverá

ter noção, além dos tipos de palavras a serem utilizadas para essa determinada pergunta, a entonação que deverá utilizar (Craig, 1998; Owens, 1999).

E por fim, a capacidade de generalização dos conceitos, por parte do indivíduo, deverá ser desenvolvida. Ele deverá ter o conhecimento de que os objetos utilizados por ele numa determinada situação, poderão ser utilizados por outras pessoas em outras ocasiões, desempenhando as mesmas funções. Essa relação é válida também para as próprias ações desempenhadas. Essa capacidade de generalização, que também requer um bom desempenho cognitivo, mostra uma ligação estreita entre o desenvolvimento deste aspecto e a linguagem.

Alguns autores vão além dessa análise, referindo o uso da avaliação pragmática como fundamental na interface entre desempenho lingüístico, cognitivo e social. Wetherby e Rodrigues (1992) a cita como um aspecto relacionado aos pré-requisitos de habilidades cognitivo-sociais, funções comunicativas, habilidades narrativas e solução de problemas, dentre outros. Fernandes (1995), que concorda com esse pressuposto, ressalta ainda que mais importante do que a emissão adequada de uma determinada resposta, é a capacidade de estabelecer uma situação de interação. Num outro estudo, Fernandes (1998) aponta que as oportunidades de comunicação natural surgem em sua maioria em situações de jogos e brincadeiras espontâneas, por meio da interação das crianças com adultos, de maneira geral, desde que estes se divirtam e aprendam tanto quanto as crianças. Daí a relevância para tal aspecto.

É por isso que, contrariamente aos estruturalistas<sup>1</sup>, essa forma de análise

---

<sup>1</sup> A concepção dos *estruturalistas* (idéia *modular* citada anteriormente) considerava a linguagem como um conjunto de relações sintáticas de uma gramática da língua. Nesse grupo, os modelos propostos para a aquisição de linguagem eram exclusivamente lingüísticos, considerando o objetivo final da aquisição e competência lingüística adulta. Um dos principais representantes dos formalistas foi Chomsky, que não atribuía a qualquer aspecto não-lingüístico do contexto uma participação relevante no processo de aquisição de linguagem (Elliot, 1982; Fernandes, 1998).

considera o contexto do desenvolvimento da linguagem, principalmente ao nível da interação social. Isso ficou mais evidente nos trabalhos de Bates (1976) sobre o desenvolvimento das intenções comunicativas e nos de Halliday (1975) sobre as funções comunicativas da linguagem da criança, enfatizando a importância contextual nas análises da aquisição da linguagem.

Ainda nesse sentido, os aspectos pragmáticos são considerados como competência comunicativa, salientando também a importância de algumas habilidades sociais como fundamentais para que a comunicação seja efetiva.

A avaliação pragmática também permite, por se tratar de contextos funcionais, que gestos e sons sejam passíveis, além de observação, de interpretação sendo possível, portanto, investigar o processo de aquisição da linguagem em estágios anteriores ao das primeiras palavras (Pastorello, 1996).

Dessa forma, a análise funcional da linguagem mostra-se fundamental no fornecimento de um perfil fidedigno da comunicação, principalmente porque a ênfase não está centrada em elementos estruturais da linguagem.

#### **4. Desenvolvimento de aspectos pragmáticos da linguagem em crianças com deficiência visual**

A literatura referente aos estudos da linguagem e ao seu uso, em particular com crianças deficientes visuais, é muito controversa, sendo os debates ampliados quando o tema é abordado em relação às crianças congenitamente cegas. Tais controvérsias acontecem principalmente em função da reorganização cerebral que ocorre em todo o desenvolvimento dessa criança, pelo fato de o sistema visual não fazer parte em nenhum momento do seu desenvolvimento e aprendizagem de modo geral.

Ainda que haja muitas polêmicas em relação às principais fases envolvidas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, como foi ressaltado anteriormente, a falta da informação visual não impedirá que as crianças cegas e de baixa visão a adquiram, mesmo porque esse processo não depende somente deste fator. Porém, esse *deficit* pode interferir em comportamentos pré-lingüísticos que influenciam em níveis cognitivos necessários para a aquisição da linguagem, principalmente a atenção, imitação e o jogo simbólico (Ortega, 1995), o que, por sua vez, pode influenciar em todo esse processo. Nesse sentido, alguns autores procuram analisar a linguagem do ponto de vista das particularidades existentes em relação a essas crianças e não em função das diferenças apresentadas em relação às crianças dotadas de visão.

Nesta abordagem, alguns estudos indicam que é possível que essas crianças, com o apoio da interação com suas mães, utilizem estratégias que “substituem” alguns comportamentos das crianças com visão normal, durante a mesma fase de desenvolvimento lingüístico, no sentido de “suprir” possíveis *deficits* pragmáticos em sua linguagem. Alguns autores denominam de sistemas alternativos de comunicação, referindo que tais estratégias não se baseiam na visão (Mills, 2002).

Perante essa argumentação nota-se que a maior parte dos estudos enfatizaram a importância das interações da criança deficiente visual e suas mães como forma de analisar o uso da linguagem dessas crianças. Nesse sentido, há autores que sugerem que a interação entre mãe-criança seja analisada de modo mais detalhado também do ponto de vista negativo, ou seja, existem comportamentos diretivos das mães que podem trazer consequências prejudiciais ao desenvolvimento, particularmente em relação ao desenvolvimento da linguagem (Hughes, Dote-Kwan e Dolendo, 1999).

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 comportamentos mais ativos, as mães dessas crianças emitem com menor frequência enunciados que encorajam ou aumentam a possibilidade dessas respostas ocorrerem. 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 nessas crianças.

Por outro lado, em estudo posterior, Kekelis e Prinz (1996) indicaram uma maior porcentagem de quebras na interação entre mães de crianças com visão normal, comparadas às de crianças cegas. Reforçando essa idéia, relataram que as mães de crianças cegas tendem a iniciar mais conversa, adaptando seus estilos na interação para que esta seja mantida ou prolongada.

Behl, Akers, Boyce e Taylor (1996), embora concordem com tais apontamentos, enfatizaram como semelhantes as interações entre crianças deficientes visuais e suas mães, em comparação às interações mãe-criança com visão normal, corroborando estudos posteriores de Kekelis e Prinz (1996). Como já mencionado anteriormente, os referidos pesquisadores não encontraram diferenças nessas interações, enfatizando

menor porcentagem de quebra na conversação entre as mães de crianças cegas do que na interação entre crianças com visão normal e suas mães.

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 e a análise pragmática do estudo. Destacaram 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 no estágio inicial de desenvolvimento da linguagem, período no qual as mães das crianças deficientes visuais pareciam descrever mais o ambiente. Fato este, apontado por outros estudos 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.

Especificamente em relação às funções comunicativas da linguagem, os estudos apontam particularidades ao se referirem ao desempenho das crianças deficientes visuais.

A função *solicitação* é destacada por alguns autores, pois essas crianças normalmente as utilizam em demasia para se referirem às suas próprias ações. Essas crianças também pedem para repetir algum jogo ou brincadeira, ao passo que poderiam solicitar algum objeto do ambiente. Oliveira, Braga e Silva (2000) analisaram a linguagem oral de uma criança com baixa visão e identificaram que a função de *solicitar* é usada por ela apenas para pedir ações ao interlocutor.

Erin (1986) analisando a frequência e os tipos de *perguntas* utilizadas por crianças cegas e de baixa visão em comparação com o desempenho de crianças com visão normal verificou 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, o autor verificou que crianças com deficiência visual solicitam ajuda com maior frequência. E, por fim, um dado importante a respeito do estudo refere-se ao uso de perguntas retóricas com maior frequência por parte das 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 (Erin, 1986).

Sem dúvida, como ressaltou o próprio autor, alguns desses dados merecem maiores investigações, 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.

Estas, dentre outras pesquisas, mostram diferenças no processo de aquisição de aspectos pragmáticos da linguagem pelas crianças deficientes visuais se comparadas com as que possuem visão normal.

De acordo com a literatura especializada, pôde-se apreender que por volta dos dois anos de idade, aproximadamente, em uma criança com visão normal, já são observados novos traços pragmáticos na linguagem, ou seja, utilização de termos com intenção de solicitar ação, termos indicativos de respostas, repetições, saudações, entre outras (Peña-Casanova, 1997).

Analisando o uso que as crianças deficientes visuais, com diferentes graus de comprometimento, faziam de sua linguagem, aproximadamente nessa fase, Andersen, Dunlea e Kekelis (1984) observaram que as mesmas não produziam muitas variações de conceito e quando utilizavam expressões para se referirem a alguma ação, eram ações delas próprias. Essas autoras também destacaram a dificuldade que tais crianças possuíam para descrever acontecimentos externos, atribuindo esses comportamentos à falta do componente visual.

Por volta dos três anos de idade, com poucas variações, a criança com visão normal passa pela fase das perguntas, tais como: “por quê?”, “onde?”, “quando?”, entre outras. A essas perguntas, as crianças conferem finalidades e causas e a partir desses traços pragmáticos da linguagem delas e a análise dos níveis sintático, semântico, morfológico e fonológico também poderá ser feita sem que haja necessidade de um estudo isolado de tais aspectos (Peña-Casanova, 1997; Fernandes, 1995).

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 indicam oferecimento de objetos ao interlocutor, ou outra forma de atrair a atenção deste em relação às crianças cegas. Esse comportamento, por sua vez, não ocorreu com o sujeito que possuía baixa visão. Os autores atribuíram tais resultados ao fato desse sujeito estar utilizando uma estratégia para estabelecer contato externo.

Um outro resultado observado pelos autores foi o uso elevado 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).

Pérez-Pereira (1994) realizou um estudo também relativo a algumas funções comunicativas de duas crianças gêmeas, sendo uma com visão normal e a outra cega, comparando os resultados entre elas. Em relação à presença de repetições, imitações e expressões de rotina na linguagem das crianças, de acordo com o modo e a função que tais expressões eram produzidas, dentre outros aspectos, foi observado que o maior uso da linguagem feito pela criança cega foi para se referir às suas próprias ações. Quanto aos termos de repetição, estes foram empregados com maior freqüência pela criança cega do que pela sua irmã com visão normal. O autor não considerou tais diferenças como significativas, concluindo que tanto a criança cega como sua irmã com visão normal utilizavam a linguagem com clara função pragmática.

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 a às crianças cegas (Dote-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 ressaltam 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 seus mais variados aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança deficiente visual e, em particular, em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, indicando a importância de se dar continuidade e ampliar o número de pesquisas sobre esse tema. Ainda há a necessidade de produzir materiais adaptados tanto para analisar, quanto para intervir na área de linguagem, pois se trata do meio principal de promover a interação social dessas crianças, além de ser fundamental na mediação do seu processo de aprendizagem.

De modo mais específico, pelo que nos mostra a literatura, há peculiaridades na linguagem das crianças cegas em relação às crianças com visão normal, no que se refere aos aspectos pragmáticos, porém essas singularidades não as impedem de adquirir a linguagem, tampouco de se comunicarem e obter informações do ambiente. Porém, o uso funcional da linguagem dentro do processo de desenvolvimento infantil como um todo é de fundamental importância e uma alteração ao longo deste, pode impedir que esse uso seja feito de maneira satisfatória também em fases posteriores do desenvolvimento dessa criança, como é o caso da fase pré-escolar e escolar, nas quais esse desempenho é fundamental. Sendo assim, investigações que analisem o uso da linguagem dessas crianças a partir de uma perspectiva funcional são extremamente importantes. Além disso, as principais pesquisas indicam também que essas crianças devem utilizar algum tipo de estratégia que “supre” ou “substitui” a falta da informação

visual. Será que tais estratégias diminuem os riscos que a falta da informação visual causa, em relação ao desenvolvimento geral e comunicativo de maneira mais específica? E ainda, essas estratégias seriam utilizadas em qualquer contexto de comunicação ou de interação?

Essas são algumas das perguntas investigadas por esta pesquisa no sentido de ampliar e contribuir para tais discussões, além de apontar, por meio da análise dos dados obtidos, quais as principais implicações educacionais e terapêuticas.

## 5. Objetivos

### 5.1. Objetivo Geral

Este estudo teve como objetivo principal comparar o uso da linguagem entre as crianças deficientes visuais e as que possuem visão normal, em idade pré-escolar, em diferentes contextos de comunicação por meio de uma análise funcional.

### 5.2. Objetivos Específicos

De maneira específica, o estudo pretendeu:

- 1) analisar o procedimento utilizado na avaliação das crianças de risco, identificando em que situações o uso da linguagem dessas crianças foi favorecido, ou seja, em que contextos essas crianças emitiram mais funções comunicativas;
- 2) identificar estratégias utilizadas pelas mães dessas crianças para favorecer esse desempenho em ambiente familiar em decorrência da deficiência visual;
- 3) identificar implicações dessa análise para intervenções educacionais e pedagógicas para as crianças de risco, indicando de que forma esses elementos, fundamentais na aprendizagem dessa população, deverão ser estimulados, seja em nível preventivo ou de intervenção.

## 6. Método

### 6.1. Participantes

#### 6.1.1. Critérios para seleção dos participantes

Os principais critérios estabelecidos para que fossem selecionados os participantes foram: idade pré-escolar (entre 4 anos e 6 anos e 11 meses de idade), diagnóstico médico de deficiência visual (cegueira ou baixa visão), levando em consideração os critérios utilizados para essa classificação já expostos anteriormente. Além disso, foi utilizado como critério de participação no estudo a ausência de outros comprometimentos associados ao desenvolvimento da criança, principalmente referente a aspectos motores e cognitivos.

Ainda em relação aos critérios de seleção desses participantes, foi considerado o nível sócio-econômico, com o objetivo de manter homogeneidade da amostra estudada. E, por fim, as crianças não poderiam ter recebido intervenções fonoaudiológicas durante seu desenvolvimento anterior, principalmente no período de 0 a 3 anos, por se tratar de um período considerado *crítico* para o desenvolvimento da linguagem, especialmente entre os 18 e 36 meses de idade. Todos esses aspectos foram verificados por meio da entrevista de anamnese com a mãe.

#### 6.1.2. Identificação e descrição dos participantes

Participaram desse estudo seis crianças, em idade pré-escolar e com as seguintes características: duas com visão normal, sendo uma do sexo masculino e a outra do sexo

feminino e quatro com deficiência visual (2 com baixa visão e 2 cegas), sendo também duas do sexo masculino e duas do sexo feminino, de modo que as análises pudessem levar em consideração as variáveis: alteração visual e sexo. As crianças com visão normal foram selecionadas levando-se em conta os critérios estabelecidos para recrutamento dos participantes.

A seguir, a Tabela 1 apresenta as principais descrições dos participantes da pesquisa.

**Tabela 1:** Descrição dos participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade cronológica (em meses)</b>	<b>Diagnóstico oftalmológico</b>	<b>Recursos ópticos utilizados</b>	<b>Etiologia da deficiência visual</b>	<b>Tempo de gestação (em semanas)</b>
1	CCF	F	66 meses	Cegueira total	Nenhum	LNO	Pós-termo
2	CCM	M	72 meses	Cegueira total	Prótese	LNO	Pós-termo
3	CBVF	F	72 meses	Visão subnormal	Lentes corretivas	ROP	35 semanas
4	CBVM	M	72 meses	Visão subnormal	Lentes corretivas	ROP	34 semanas
5	CVNF	F	71 meses	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	36 semanas
6	CVNM	M	67 meses	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	36 semanas

**Legenda:** **CCF** – criança cega do sexo feminino; **CCM** – criança cega do sexo masculino; **CBVF** – criança com baixa visão do sexo feminino; **CBVM** – criança com baixa visão do sexo masculino; **CVNF** – criança com visão normal do sexo feminino; **CVNM** – criança com visão normal do sexo masculino. **LNO**: lesão do nervo óptico; **ROP**: retinopatia da prematuridade.

Cabe salientar que em relação às crianças cegas, de acordo com relato das mães, não ficou claro como se deu a lesão do nervo óptico, mas elas acreditavam ter sido em função dos problemas ocorridos durante o parto e também em função da criança ter “passado do dia de nascer”. Ainda em relação a essas crianças é preciso ressaltar que elas não têm nem mesmo percepção de luz. Um dos participantes faz uso de prótese, devido à retirada total dos globos oculares. Tal observação refere-se à criança cega do sexo masculino (CCM).

Em relação às crianças com baixa visão foi possível obter características comportamentais típicas de crianças com tal alteração visual: colocar objetos muito próximos dos olhos; ausência de independência para se locomoverem (sendo esta característica em menor grau em ambiente familiar); inclinação exagerada em relação ao tronco e cabeça ao sentar-se à mesa para realizar atividades manuais; dificuldade de coordenação motora fina. Especificamente em relação à dificuldade de coordenação motora fina, esta é originada pelo não desenvolvimento ou desenvolvimento parcial de coordenação olho-mão como em crianças com visão normal, em função do próprio *deficit* visual. Uma das mães relatou que o uso das lentes corretivas pela criança (CBVF) parece não auxiliá-la tanto se for comparado seu desempenho em algumas atividades sem o uso dos óculos.

Foram obtidos também relatos do atual desempenho comunicativo de cada criança, além de outros aspectos referentes à rotina desses indivíduos. Estes dados estão sistematizados na Tabela 2 e serviram de base para o planejamento de sessões de observações em ambiente familiar.

**Tabela 2:** Dados atuais de comunicação e rotina dos participantes do estudo

Categorias	Participantes					
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
Principal meio de comunicação	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal
Interlocutor principal da criança	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Principal meio de solicitação	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal
Presença de dificuldades para se comunicar	Não	Não	Não	Sim*	Não	Não
Tipos de brincadeiras preferenciais	B e V	C e BB	AMC	Carros	Jogos	Jogos e Carros
Auxílio em atividades diárias	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF – criança com visão normal do sexo feminino; CVNM – criança com visão normal do sexo masculino; AMC: acompanha a mãe em casa; B: boneca; V: Velotrol; \* queixa da mãe referindo-se à interposição lingual da criança e conseqüentemente alteração articulatória durante emissão do fonema /s/.

### 6.1.3. Condições familiares

Como parte dos critérios de recrutamento dos participantes, foram também investigados dados de condições sócio-econômicas, a fim de manter um parâmetro entre os participantes e, também, subsidiar discussões posteriores acerca de aspectos importantes referentes ao desenvolvimento geral das crianças e estimulação desse processo em ambiente familiar. Na Tabela 3 foram indicados os principais dados obtidos na entrevista.

**Tabela 3:** Condições familiares gerais dos participantes do estudo

Participantes	Categorias			
	Renda familiar média	Número de filhos	Atividades de lazer	Nível de escolaridade Da mãe
CCF	3 salários mínimos	1	Visitas familiares, igreja	Médio incompleto
CCM	4 salários mínimos	1	Visitas familiares	Médio incompleto
CBVF	2 salários mínimos	1	Visitas familiares, igreja	Fundamental incompleto
CBVM	3 salários mínimos	1	Visitas familiares	Médio completo
CVNF	8 salários mínimos	1	Clube, Visitas familiares	Superior completo
CVNM	5 salários mínimos	1	Visitas familiares	Superior incompleto
<b>Média</b>	<b>4,1 salários mínimos</b>	<b>1</b>		

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF – criança com visão normal do sexo feminino; CVNM – criança com visão normal do sexo masculino.

## 6.2. Local

Inicialmente foram feitos contatos com o Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) da Unesp, Campus de Marília/SP, porém, não foi possível dar continuidade ao trabalho neste local em função das características dos clientes encaminhados ao centro durante o período de coleta de dados da pesquisa.

Em seguida foram feitos contatos com o Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC), localizado na cidade de Uberaba/MG. Anexa ao Instituto há uma pré-escola, na qual há regime de permanência diária e semanal. Nesse local, a pesquisadora obteve autorização da diretoria (anexo 1) para realização de atividades pertinentes à pesquisa. Essa autorização referiu-se ao período inicial da pesquisa, ou seja, contatos com os pais das crianças e alguma atividade que fosse necessária para realização de parte do estudo, incluindo observações e filmagens, desde que fossem respeitados os devidos princípios éticos, principalmente autorização dos pais.

Após essa etapa a pesquisadora realizou um encontro neste local com os pais das crianças matriculadas na pré-escola. Neste encontro compareceram sete pais, sendo que a pesquisadora obteve autorização de seis para realizar as atividades de pesquisas com seus filhos. Os termos de consentimento livre e esclarecido (anexo 2) foram lidos e os pais procederam à assinatura da declaração de consentimento, permitindo que a pesquisadora realizasse as atividades com seus filhos tanto na instituição, como em ambiente familiar.

Em função de a pesquisadora ter obtido apenas seis autorizações, foi preciso entrar em contato com outras instituições, no caso, o CEDALVI (Centro de Estudos da Audição, Linguagem e Visão), vinculado à Universidade de São Paulo (USP) e situado

na cidade de Bauru/SP, a fim de ampliar a amostra do estudo, respeitando os critérios de recrutamento dos participantes.

Nesse local, embora a pesquisadora obtivesse autorização informal para a realização da pesquisa, o andamento de etapas subsequentes não foi possível, principalmente pela inexistência de autorizações formais da Instituição e dos pais e pela impossibilidade de coleta simultânea dos dados em ambas cidades (Uberaba/MG e Bauru/SP).

Frente às dificuldades encontradas, a pesquisadora optou pelo recrutamento de quatro crianças dentre aquelas que os pais tinham concedido autorização, oriundas do Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC), localizado na cidade de Uberaba/MG.

### 6. 3. Equipamentos, materiais e instrumentos

Os equipamentos utilizados durante a pesquisa foram: filmadora JVC GR – AX (6X zoom lens/low lux), Pentium 100, impressora Canon BJC 1000, vídeo VHS (X45BR II) e aparelho televisor 14 polegadas.

Foram utilizados também os seguintes materiais e instrumentos: adaptador para fita VHS TC - 30, cartucho para impressora Canon BC – 05 e BC – 02, filtro de linha com 6 tomadas, disquetes 3 ½ (alta densidade, dupla face e formatado), grampeador médio, pastas, papel sulfite A4, jogo de tinta guache com 6 cores (solúvel em água e não tóxico), pincéis nº 6 e 8 (grande com cabo de madeira colorido), tubo de cola plástica (90g), clips, lápis preto nº 1 e 2, canetas esferográficas (azul, preta e vermelha), borracha para lápis, corretor líquido para canetas, toalha pequena, copo plástico, cópias de desenhos impressos ampliados. Estes desenhos foram retirados da Revista Infantil Picolé<sup>2</sup>, a fim de montar duas páginas com as seguintes características: uma contendo um desenho em toda a página e outra contendo vários desenhos em tamanho menor, para que mesmo com problemas de campo visual, as crianças com baixa visão pudessem se beneficiar da atividade planejada. É importante ressaltar que a pesquisadora obteve orientação de um profissional especializado (Pedagogia) para elaborar tal atividade, tomando-se o cuidado de escolher desenhos que propiciassem uma atividade voltada para a idade das crianças.

Utilizou-se, ainda, um dado confeccionado com material impresso ampliado, folhas de papel camurça (cor preta), refil de garrafa plástica de 400ml, tesoura pequena

---

<sup>2</sup> As Revistas Infantis PICOLÉ são de entretenimento e informação voltada para crianças de 5 a 12 anos de idade. Elas oferecem atividades que estimulam a percepção visual, o vocabulário e a ortografia e fazem parte da coleção Revistas Coquetel. [http://www.coquetel.com.br/produtos.asp#tit\\_box8](http://www.coquetel.com.br/produtos.asp#tit_box8), acessado em dezembro de 2003.

sem pontas e pequena quantidade de grãos (arroz) para serem introduzidos na garrafa plástica durante a confecção do chocalho.

Além disso, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) roteiro para entrevista de anamnese com a mãe (anexo 3), contendo dados de identificação da criança, de seus familiares, período gestacional, condições pré, peri e pós-natais, informações acerca do desenvolvimento motor geral e específico, lingüístico e cognitivo, dados atuais de comunicação e rotina da criança, dentre outros; b) roteiro para transcrição das filmagens, a partir dos atos comunicativos da criança e da mãe (anexo 4); c) protocolo para observação das crianças em ambiente pré-escolar (anexo 5) e, por fim, foi utilizado um roteiro para categorização pragmática do desempenho comunicativo das crianças, que será detalhado no item referente à análise de dados.

## 6.4 Procedimento

### 6.4. 1. Coleta de dados

A coleta de dados foi feita em cinco etapas, nas quais foram obtidos: a) relatos sobre o desenvolvimento das crianças, b) comportamento das crianças em ambiente pré-escolar, c) desempenho comunicativo em situação livre de interação mãe-criança, d) desempenho comunicativo em situação planejada CC e e) desempenho comunicativo em situação planejada CBV.

As etapas foram aplicadas a todas as crianças, sendo que as etapas *d* e *e* foram adaptadas para as crianças cegas e de baixa visão, respectivamente, em função do próprio *deficit* visual. As referidas etapas serão descritas posteriormente.

#### a) relatos sobre o desenvolvimento da criança

Para obtenção desses dados, procedeu-se da seguinte maneira: foram realizadas entrevistas com as mães, agendadas de acordo com sua disponibilidade. As entrevistas ocorreram em ambiente familiar sem a presença da criança e foi utilizado um roteiro semi-estruturado (anexo 3). Nesse instrumento continham questões relativas aos dados de identificação da criança, de seus familiares, período gestacional, condições pré, peri e pós-natais, informações acerca do desenvolvimento motor geral e específico, lingüístico e cognitivo, dados atuais de comunicação e rotina da criança, dentre outros. Em média, as entrevistas duraram cerca de 60 minutos.

Os dados originados da entrevista serviram de base para análise de informações referentes a outras possíveis alterações no desenvolvimento da criança, bem como,

informações acerca da preferência dos participantes por atividades específicas a fim de planejar uma das sessões de observação que seria realizada em ambiente familiar.

Ainda em caso de exclusão do participante da amostra estudada, os dados coletados nesta entrevista deram subsídios para encaminhamento dos mesmos para outros profissionais, quando necessário.

#### b) Comportamento comunicativo das crianças em ambiente pré-escolar

Essa etapa, constou de uma sessão de observação da criança em ambiente pré-escolar, durante uma atividade livre com colegas da pré-escola. A observação durou em média 20 minutos e os dados foram registrados num protocolo (anexo 5) previamente elaborado pela pesquisadora com base no instrumento proposto por Gilles e Hoffman (2001) para observação da linguagem em ambiente escolar. O protocolo procurou contemplar aspectos, como: meios comunicativos utilizados, nível de discurso (*iniciação, manutenção e prolongamento*).

Essa sessão não foi registrada em vídeo, porque embora a pesquisadora tivesse autorização da direção da pré-escola, nem todos os pais das crianças (colegas não participantes da amostra estudada) a emitiram para que tal procedimento de filmagem pudesse ser realizado. As crianças foram previamente avisadas da presença da pesquisadora e não houve mudança de rotina das atividades programadas pelos cuidadores e professores, conforme solicitação da direção da pré-escola.

### c) desempenho comunicativo em ambiente familiar (situação livre)

A pesquisadora realizou visitas periódicas à casa de cada criança para que ela se familiarizasse e também para que as crianças se acostumassem com sua presença, assim como com a situação de filmagem que deveria ser “espontânea”.

As visitas também serviram de base para que a pesquisadora obtivesse dados acerca da rotina familiar a fim de serem programados dias e horários favoráveis às situações de filmagem.

Dessa forma, após tais condutas foi realizada uma sessão com duração média de 20 minutos, sendo registrados em vídeo os dados obtidos. Por se tratar de situação de “brinquedo livre”, a pesquisadora instruiu as mães para que deixassem a criança escolher um brinquedo ou um tipo de brincadeira que ela gostasse e a partir daí as duas brincassem juntas por cerca de 20 minutos. Todas as mães foram instruídas do mesmo modo, ou seja, não foram necessárias adaptações desta atividade em função das características dos participantes.

### d) Desempenho comunicativo em situação planejada CC

Nessa etapa foi realizada uma sessão com duração média de 20 minutos que referiu-se a uma adaptação de atividade *d* para as crianças cegas. Pelo fato destas não poderem desempenhar as mesmas que as crianças com baixa visão. Os dados também foram registrados em vídeo.

A situação foi programada da seguinte forma: foram separados uma folha de papel camurça, refil de uma garrafa plástica (400ml), saco plástico com pequena quantidade de grãos (arroz), tubo de cola plástica (90g), tesoura pequena sem pontas.

Imediatamente à apresentação dos materiais, a mãe e a criança foram cautelosamente instruídas a confeccionar um chocalho, utilizando o material disposto. A folha de papel camurça deveria ser utilizada para enfeitar o chocalho externamente.

A pesquisadora realizou uma simulação da situação de confecção do chocalho com a criança para que a mãe observasse como deveria proceder. Essa sessão destinou-se às crianças cegas e com visão normal.

#### e) Desempenho comunicativo em situação planejada CBV

Essa etapa constou de uma sessão com duração média de 20 minutos. Os dados também foram registrados em vídeo. Destinada às crianças com baixa visão a situação foi programada da seguinte forma: preparou-se uma mesa contendo duas folhas de papel sulfite (anexo 5), jogo de tinta guache com cinco cores, quatro pincéis, toalha pequena, copo plástico com água e um dado também confeccionado com material ampliado.

Em seguida a situação foi apresentada à mãe e à criança, sendo descritos todos os materiais de maneira cautelosa e também a finalidade de cada um deles. Após a apresentação dos materiais, a mãe e a criança foram instruídas a jogar um dado para se decidir quem daria início à atividade que consistia em pintar os desenhos de maneira alternada.

Uma situação semelhante foi simulada antes de ser registrada a sessão definitiva para que tanto a mãe quanto a criança não tivessem nenhuma dúvida em relação ao procedimento. Essa situação destinou-se apenas às crianças com baixa visão e visão normal.

### 6.5. Transcrição das fitas

Embora na análise proposta por Fernandes (2000) não seja necessário realizar a transcrição ortográfica de todos os dados das filmagens, esse procedimento foi adotado a fim de facilitar a classificação dos atos comunicativos e a análise de modo geral. Foram transcritos apenas os 10 minutos finais de gravação de cada filmagem.

A transcrição foi realizada baseada na descrição de Sigolo (1994), na qual a autora considera de extrema importância para a análise, o detalhamento da interação.

Houve um total de 120 minutos de gravação, dos quais 60 minutos foram transcritos ortograficamente, num protocolo (anexo 4) pré-elaborado pela pesquisadora, no qual foram estabelecidos campos específicos para cada emissão comunicativa transcrita, meio comunicativo utilizado pela criança ou pelo interlocutor e, por fim, um campo correspondente à função ser atribuída a cada emissão.

O nível de detalhamento das transcrições facilitou a classificação dessas funções decorrentes da consideração (na transcrição) de todas as situações envolvidas na interação em seus mais variados momentos, ou seja, desde descrição minuciosa de postura a movimentos de cada um dos membros da interação. Também foram feitas anotações das impressões causadas à pesquisadora, durante a situação de interação em campo do protocolo. Nesses casos eram usadas frases do tipo “parecendo que”, “como se quisesse que” e “como se”, informações consideradas também por Sigolo (1994).

## 6.6. Análise de dados

### 6.6.1. Relatos sobre o desenvolvimento da criança

Os dados obtidos por meio de entrevista com a mãe, foram sistematizados na Tabela 10, a fim de destacar os principais aspectos de condições de nascimento, ocorrência de amamentação natural até os seis meses de idade e desenvolvimento neuropsicomotor nos primeiros meses de vida da criança. A análise contemplou, dentre outros dados, época de surgimento das principais etapas do desenvolvimento motor geral e específico, início da aquisição da linguagem e aspectos cognitivos da criança.

### 6.6.2. Comportamentos comunicativos em ambiente pré-escolar

A análise dos comportamentos em ambiente pré-escolar, obtidos por meio da observação e registro em protocolo (anexo 5), contemplou os seguintes aspectos: meio predominante para se comunicar, nível de discurso (*iniciação, manutenção e prolongamento*) e principais objetivos envolvidos na comunicação durante a interação, de acordo com os pressupostos de (Zorzi, 1998). De acordo com esse autor, pode-se atribuir três funções principais à linguagem dessas crianças: *função regulatória, função social e função de manter a atenção conjunta*.

Pelo fato de as situações não terem sido filmadas, optou-se pelo seguinte critério de análise: para que fosse considerada uma *iniciação* de diálogo, este comportamento deveria ocorrer no mínimo três vezes durante a observação. O mesmo critério foi utilizado para *manutenção e prolongamento* de diálogo.

Foram registradas ainda, eventuais dificuldades, por exemplo: isolamento das crianças em brincadeiras para se comunicarem, seja com seus pares ou com os cuidadores.

### 6.6.3. Desempenho comunicativo em situação livre e planejada de interação mãe-criança

#### a) Caracterização geral da comunicação das díades em situação livre e planejada

A unidade de análise utilizada na avaliação do uso da linguagem dos participantes do estudo foi o *ato comunicativo* que começa no momento em que a interação adulto-criança, criança-adulto, ou criança-objeto é iniciada, terminando quando o foco de atenção da criança muda ou há uma troca de turno.

Esses *atos comunicativos* podem ser emitidos de três formas distintas: a) *verbal* – VE, o qual envolve pelo menos 75% de fonemas da língua – exemplo: olha!; b) *vocal* – VO, envolvendo todas as outras vocalizações, normalmente não identificados como palavras do indivíduo – exemplos: gemer, balbuciar, etc. Caracterizados também por emissões ininteligíveis, o meio *vocal* pode vir acompanhado de gestos, daí a importância da filmagem, para que a análise não se prenda apenas ao que a criança disse de modo inteligível. Sendo assim, por meio do contexto vinculado ao gesto é possível analisar e compreender os atos comunicativos da criança, ainda que a mesma emita uma vocalização ininteligível; c) *gestual* – G, que envolve movimentos do corpo e da cabeça. Exemplos: mover a cabeça de forma afirmativa ou negativa; d) *ação motora* – AM,

envolve manipulação direta de uma pessoa ou objeto – exemplos: afastar um objeto como indicativo de recusa, puxar a roupa de outra pessoa em sinal de obter atenção.

Um *ato comunicativo* pode ser ainda emitido por mais de um meio, por exemplo: a criança solicita um objeto que se encontra à sua frente e simultaneamente a esse pedido aponta o objeto. Nesse caso, ela estaria usando o meio *verbal* e *gestual* para emitir uma função denominada *pedido de objeto*.

Nessa fase da análise, os *atos comunicativos* foram quantificados, sendo apresentado o total emitido por cada díade em cada situação (livre e planejada). os dados também foram separados em relação a cada participante. Além disso, foram indicados: média de atos emitidos por minuto e ainda os meios utilizados para emissão de cada função.

#### b) funções comunicativas emitidas em situação livre e planejada

A análise das funções comunicativas emitidas pelos participantes do estudo foi feita com base nas classificações de Fernandes (2000), Pérez-Pereira e Castro (1994), Wetherby e Rodriguez (1992) e Wetherby, Cain, Yonclas e Walker (1988). Ainda que essas análises sejam padronizadas com categorias específicas, a presente pesquisa teve como participantes crianças com características peculiares (deficiência visual), bem como objetivos específicos relacionados a investigação de estratégias comunicativas também particulares, o que por sua vez, implicou na necessidade de redefinições de algumas funções, bem como adaptação de outras. Dessa forma, procedeu-se à categorização a partir das transcrições realizadas, obtendo as funções comunicativas divididas em 6 grandes grupos nos quais encontram-se suas respectivas subcategorias.

Os grupos englobaram as seguintes categorias: *Pedidos*, *Centradas na criança*, *Comentários* e *Organização da comunicação*. A categoria *Pedidos* foi subdividida em quatro subcategorias: *pedido de objeto*, *pedido de ação*, *pedido de permissão* e *pedido de informação*. Quanto à categoria *Centradas na criança*, esta subdividiu-se em três subcategorias: *reativos*, *protesto* e *exigência* e *auto-referência de ação*. *Centradas em objetos* foi subdividida em sete subcategorias: *nomeação*, *procura*, *indicação*, *exploratória*, *propriedades*, *localização* e *jogo*. Em se tratando da categoria *Comentários*, esta foi subdividida em seis subcategorias: *sugestão*, *admiração*, *aceitação*, *afirmação*, *confirmação* e *advertência*. A categoria *Organização da Comunicação* foi subdividida em cinco subcategorias: *marcadores de cortesia*, *vocativo*, *resposta*, *interrupção* e *termos devolutivos*. Finalmente a categoria *Miscelânea*, reuniu quatro subcategorias: *jogo compartilhado*, *justificativa*, *repetição* e *brincadeiras*.

A classificação e as definições levaram em consideração tanto o tipo de comportamento emitido quanto a função deste.

Essa divisão teve como objetivo facilitar a apresentação dos dados de modo comparativo, ou seja, mostrar o desempenho dos participantes da pesquisa em figuras únicas. Para tanto, sem a adoção desse procedimento não seria possível colocar o desempenho de cada um, com todas as funções existentes, numa única figura. Além disso, as redefinições foram realizadas em função da dificuldade de se encontrar um índice de concordância satisfatório entre os juizes durante a classificação dos atos comunicativos das crianças. Dessa forma, optou-se por redefinir as funções de modo que não houvesse dúvida por parte de quem as tivesse analisando esses atos, o que favoreceu a melhora significativa desse índice, chegando à obtenção acima do valor mínimo aceito que é de 80%.

Cada grupo de categorias, bem como suas respectivas subcategorias encontram-se descritos e definidas nas Tabelas 4, 5, 6, 7, 8 e 9 a seguir.

**Tabela 4:** Descrição da categoria e subcategorias referentes a *Pedidos*

Categoria	Subcategorias
Pedidos: emissões por meio das quais o indivíduo requer de outra pessoa um objeto, uma informação, a realização de uma ação ou ainda permissão para realizar uma ação. Essa categoria subdivide-se em quatro subcategorias.	<i>Pedido de objeto (PO)</i> : emissões usadas para requerer do outro um objeto concreto desejado. Exemplo: “me dá a boneca”.
	<i>Pedido de ação (PA)</i> : emissões usadas para solicitar ao outro que execute uma ação. Exemplo: “venha aqui”.
	<i>Pedido de permissão (PP)</i> : emissões pelas quais o indivíduo requer consentimento ou permissão do outro para realizar uma ação. No caso de expressões, normalmente estas apresentam entonação interrogativa. Exemplo: “posso pegar a boneca?”
	<i>Pedido de informação (PI)</i> : emissões que requerem do ouvinte uma informação acerca de alguém, de um objeto ou de um evento. Assim como no caso dos pedidos de permissão, normalmente estas possuem entonação interrogativa. Exemplo: “que cor é a boneca?”

**Tabela 5:** Descrição da categoria e subcategorias referentes a *Centrada na criança*

Categoria	Subcategorias
<p>Centradas na criança: emissões pelas quais o indivíduo expressa ações, sentimentos, reações ou intenções próprias dele. Essa categoria subdivide-se em quatro subcategorias.</p>	<p><i>Reativos (RE):</i> emissões produzidas enquanto o indivíduo examina ou interage com um objeto, parte do corpo ou direciona o olhar<sup>3</sup> para um evento externo. O comportamento da criança deverá evidenciar que sua atenção está focalizada no objeto, em parte do seu corpo ou em um evento externo, por exemplo em função do tempo em que ela permanece com um objeto ou manipula parte do seu corpo. Essa subcategoria também inclui reações ao toque de outra pessoa. Exemplos: “xiiii!” (enquanto o brinquedo cai de sua mão); “ai” (reação ao barulho produzido pelo seu toque em um dos botões filmadora).</p>
	<p><i>Protesto (EP):</i> emissões usadas para interromper uma ação indesejada, desempenhada pela criança ou pelo interlocutor. Inclui resistência de modo verbal, gestual ou motor à ação do outro e rejeição de objeto oferecido pelo outro ou ainda rejeição a um pedido do outro. Exemplo: “não quero pintar!” (largando o pincel)</p>
	<p><i>Exigência (EG):</i> emissões usadas para cobrar de forma enfática alguma ação do interlocutor ou ainda para expressar de modo exigente uma ação que será realizada pela criança. Exemplo: “eu quero a porta fechada”.</p>
	<p><i>Auto-referência de ação (ATA):</i> são emissões utilizadas normalmente para descreverem ou se referirem a ações próprias. Exemplo: “estou fazendo uma bolinha”. Diferencia-se de uma <i>afirmação</i>, em função do caráter individual da ação.</p>

<sup>3</sup> no caso das crianças deficientes visuais, de modo particular as cegas, esse comportamento não pode ser aplicado, porém isso não significa que a criança não possa emitir tal categoria de outra maneira, o que foi minuciosamente analisado nas funções emitidas por tais crianças, em função dos próprios objetivos da pesquisa.

**Tabela 6:** Descrição da categoria e subcategorias referentes a *Centrada em objetos*

Categoria	Subcategorias
<p>Centradas em objetos: emissões estritamente ligadas a objetos dos quais a criança está interagindo. Essa categoria subdivide-se em sete subcategorias.</p>	<p><i>Nomeação (NM)</i>: emissões pelas quais a criança fornece ou identifica o nome de um determinado objeto, normalmente após visualizá-lo ou após manipulá-lo ou após ser eliciado tal comportamento por meio de uma pergunta ou pedido do interlocutor.</p>
	<p><i>Procura (PC)</i>: emissões utilizadas para procurar um determinado objeto que já é do conhecimento da criança e eventualmente tenha saído do seu campo visual durante a interação. Ou ainda, pode ser um objeto que a criança já tem conhecimento, mas não se encontrava presente no momento da interação.</p>
	<p><i>Indicação (IN)</i>: emissões utilizadas para indicar ao interlocutor um determinado objeto, podendo vir acompanhada de gestos.</p>
	<p><i>Exploratória (XP)</i>: emissões utilizadas para conhecimento ou reconhecimento de um determinado objeto. Normalmente é emitida por meio de ações motoras e a criança permanece por longo tempo com o objeto..</p>
	<p><i>Propriedades (PRI)</i>: emissões pelas quais a criança indica características particulares dos objetos, por exemplo, formas, cores, tamanhos, etc.</p>
	<p><i>Localização (LO)</i>: emissões pelas quais a criança indica o local no qual encontra-se um determinado objeto, mesmo que este não esteja dentro do seu campo visual.</p>
	<p><i>Jogo (JO)</i>: emissões pelas quais a criança demonstra interesse por determinado objeto, por meio do toque.</p>

**Tabela 7:** Descrição da categoria e subcategoria referentes a *Comentários*

Categoria	Subcategorias
<p>Comentários: emissões usadas para informar, criticar, julgar, aprovar, confirmar uma determinada ação ou evento externo. Essa categoria é subdividida em seis subcategorias.</p>	<p><i>Sugestão (SG)</i>: emissões pelas quais a criança fornece uma alternativa diferente ao interlocutor para que realize uma ação ou ainda para que ambos a façam.</p>
	<p><i>Admiração (AD)</i>: emissões pelas quais a criança mostra surpresa diante de um evento externo, de um objeto ou de uma ação do interlocutor.</p>
	<p><i>Aceitação (AC)</i>: emissões pelas quais a criança aprova uma ação ou concorda em realizar uma ação, mudar de atividade ou ainda realizar uma atividade em conjunta.</p>
	<p><i>Afirmção (AF)</i>: emissões pelas quais a criança assegura, declara com firmeza a realização de uma ação ou ainda expressões que indicam regras.</p>
	<p><i>Confirmação (CF)</i>: emissões pelas quais a criança comprova ou reafirma uma ação ou um evento externo, normalmente são consecutivas a uma solicitação do interlocutor.</p>
	<p><i>Advertência (AV)</i>: emissões que indicam aviso, observação ou censura em relação à uma ação ou evento externo.</p>

**Tabela 8:** Descrição da categoria e subcategorias referentes a *Organização da comunicação*

Categoria	Subcategorias
<p>Organização da comunicação: emissões pelas quais a criança pode iniciar, manter, prolongar ou interromper a interação com o interlocutor. Essa categoria subdivide-se em cinco subcategorias.</p>	<p><i>Marcadores de cortesia (MC)</i>: emissões pelas quais o indivíduo expressa polidez ou refinamento durante o diálogo. Normalmente aparecem simultaneamente a outra função comunicativa. Exemplo: “por favor, me dê a boneca”. Nesse exemplo, há duas funções: marcador de cortesia (por favor) e pedido de objeto (me dê a boneca). Estender a mão em sinal de dar a passagem ao outro.</p>
	<p><i>Vocativo (VO)</i>: emissões utilizadas para obter atenção do outro antes de emitir outra função comunicativa. Exemplo: “mãe, vamos brincar?”. Aqui há duas funções comunicativas, a primeira refere-se ao vocativo (mãe) e a segunda ao pedido de ação (vamos brincar).</p>
	<p><i>Resposta (RP)</i>: expressões ou emissões que têm o objetivo de responder uma pergunta ou solicitação precedente.</p>
	<p><i>Interrupção (IP)</i>: emissões pelas quais o indivíduo interrompe a ação ou a fala do outro. Exemplo: criança pega o pincel da mão da mãe, enquanto esta pintava o desenho.</p>
	<p><i>Termos devolutivos (TD)</i>: expressões ou emissões pelas quais a criança passa a vez ao interlocutor por meio de uma pergunta retórica.</p>

**Tabela 9:** Descrição da categoria e subcategorias referentes a *Miscelânea*

Categoria	Subcategorias
Miscelânea: funções sem classificação, porém com intenção comunicativa. Essa categoria subdivide-se em quatro subcategorias.	<i>Jogo compartilhado (JC)</i> : atividade compartilhada entre criança e interlocutor., ou seja, que envolve a participação dos dois de modo simultâneo ou alternado.
	<i>Justificativa/explicação (JS)</i> : emissões que expressam razões, causas ou previsões em relação a ações individuais, do interlocutor ou ainda de eventos externos.
	<i>Repetição (RP)</i> : emissões parciais ou totais de emissões que o interlocutor produziu em situações anteriores. Não há evidência de intenção de interagir com o interlocutor, mesmo que a criança esteja focalizando sua atenção em algum objeto ou pessoa, tratando-se de uma emissão descontextualizada, ou seja, sem relação com a situação específica na qual a criança e o interlocutor estão inseridos.
	<i>Brincadeiras (BR)</i> : emissões que criam um efeito humorístico.

### c) Funções comunicativas mais freqüentes na comunicação das crianças

ao ser efetuada essa análise, houve a possibilidade de se obter informações importantes para subsidiar possíveis intervenções terapêuticas e educacionais, no sentido de estimular as funções presentes com menor freqüência no comportamento comunicativo das crianças de risco. Os dados foram apresentados considerando as funções que predominaram durante a emissão dos atos comunicativos das crianças, também para que fossem comparados os desempenhos, discutindo-os de acordo com a literatura.

#### 6.6.4 Aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar

Esse aspecto foi analisado por meio das filmagens em situação livre, nas quais foram verificados os tipos de brinquedos utilizados, brincadeiras executadas e, principalmente, como as mães se comportaram durante essa situação. Os dados foram discutidos a partir da literatura que aborda a influência da diretividade materna no desenvolvimento infantil e também em relação à influência do ambiente familiar como um todo no desenvolvimento infantil, levando em consideração principalmente a idade cronológica da criança.

#### 6.6.5. Índice de concordância

Por se tratar de um sistema de classificação, 66% (4 crianças) dos dados referentes ao desempenho comunicativo, tanto em situação livre como planejada, foram

submetidos à análise de dois juízes peritos na área de Fonoaudiologia. Não foram fornecidos dados de identificação desses participantes, que foram escolhidos aleatoriamente. Após essa análise foi calculado o índice de concordância da seguinte forma: cada função comunicativa atribuída por cada um, ou seja, pesquisadora e juízes foi comparada. Na Tabela 10 são indicados os resultados obtidos.

**Tabela 10:** Resultados do cálculo do índice de concordância

Situações	Participantes e índices obtidos			
	P1	P2	P3	P4
Livre	92%	88%	88%	86%
Planejada	94,5%	89%	91%	91%
Média	<b>93,25%</b>	<b>88,5%</b>	<b>89,5%</b>	<b>88,5%</b>

**Legenda:** P1: participante 1; P2: participante 2; P3: participante 3; P4: participante 4.

## 7.0 Resultados e Discussão

Os resultados foram descritos de acordo com as etapas em que ocorreu a coleta de dados, bem como a proposta de análise de dados, de modo que se obteve: 1) relatos do desenvolvimento infantil; 2) comportamentos comunicativos em ambiente pré-escolar; 3) desempenho comunicativo em situação livre e planejada de interação mãe-criança, sendo este item subdividido em: a) caracterização geral da comunicação das díades em situação livre e planejada, b) funções comunicativas emitidas em situação livre, planejada CC e planejada CBV e c) funções mais freqüentes na comunicação das crianças.

Finalmente serão apresentados e discutidos os dados em relação ao nível de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente familiar, num quarto item.

### 7.1 – Relatos do desenvolvimento infantil

Na Tabela 11 são destacadas as condições de nascimento de cada criança, bem como ocorrência e não ocorrência de amamentação natural até os seis meses de idade e dados do desenvolvimento neuropsicomotor da criança nos primeiros meses de vida.

**Tabela 11:** Relatos acerca de condições de nascimento, amamentação natural e desenvolvimento neuropsicomotor nos primeiros meses de vida.

Categorias	Participantes e respostas obtidas					
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
CONDIÇÕES DE NASCIMENTO E DADOS DE AMAMENTAÇÃO						
Prematuridade	--	++	++	++	--	--
Problemas durante o parto	++	++	++	++	--	--
Permanência em incubadora	++	++	++	++	--	--
Amamentação natural pelo menos até o sexto mês de idade	--	++	--	--	++	--
Alterações do padrão de sucção/deglutição durante a amamentação	--	--	--	--	--	--
DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA						
Firmar a cabeça	4m	4m	4m	3m	2m	3m
Rolar	6m	5m	5m	4m	5m	6m
Emitir sons guturais	4m	4m	4m	4m	3m	4m
Fixação e busca oculares	--	--	--	±(6m)	3m	3m
Sentar-se sem apoio	7m	7m	7m	6m	7m	7m
Ficar de pé sem apoio	10m	11m	12m	10m	9m	10m
Engatinhar	--	--	--	--	8m	9m
Vocalizar	10m	10m	14m	10m	9m	11m
Emitir gestos com vocalizações	--	--	--	--	11m	12m
Andar	12m	14m	14m	12m	11m	13m
Falar (1 palavra)	14m	13m	18m	12m	12m	13m

**Legenda:** CCF/criança cega do sexo feminino; CCM/criança cega do sexo masculino; CBVF/criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM/criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF/criança com visão normal do sexo feminino; CVNM/criança com visão normal do sexo masculino. ++: ocorrência; --: não ocorrência; ±: ocorrência assistemática.

Na Tabela 11 foi indicada a ocorrência de *prematuridade* em 3 das crianças com deficiência visual, confirmando tal característica como uma dentre aquelas de índice mais elevado que oferecem risco ao desenvolvimento infantil (Hernandez, 1996). Possivelmente em decorrência disso, haja o significativo índice de *problemas durante o parto* (4) e *permanência na incubadora* (4). Referente ao item *prematuridade* e especificamente em relação à criança cega do sexo feminino (CCF), embora não tenha sido indicado na Tabela 11, a mãe da criança referiu nascimento pós-termo, o que pode ter sido causa da apresentação de *problemas durante o parto*, bem como *permanência na incubadora*.

Alguns autores referem que a prematuridade em si mesma pode não interferir, no sentido de retardar ou acelerar o desenvolvimento da criança, porque à medida que o tempo vai passando, o amadurecimento do sistema nervoso central e de outros aspectos fisiológicos e anatômicos também vai ocorrendo (Gesell e Amatruda, 1984).

Em relação aos itens *problemas no parto* e *permanência na incubadora*, foi indicado na Tabela 11 que todas as crianças deficientes visuais (4) os apresentaram. A literatura referente ao estudo da influência desses aspectos no desenvolvimento infantil é vasta, tanto no que se refere ao desenvolvimento geral (Als, 1997; Blair e Ramey, 1997), quanto específico (Fachini, Almeida e Delgado, 2000, Hernandez, 2002).

Especificamente em relação aos aspectos fonoaudiológicos, a população de risco nas unidades neonatais que mais requer intervenção é a dos recém-nascidos prematuros, o que não quer dizer que essa característica seja causa única de disfagia neonatal. Porém, o quadro de dificuldades que essa criança apresenta em tal situação, possui dentre outras complicações, condições frequentemente acompanhadas de disfunção na alimentação (Hernandez, 2002).

É preciso enfatizar que em função das rápidas e significativas mudanças no desenvolvimento da criança no período compreendido entre zero e três anos de idade, qualquer que seja o risco ao qual ela for exposta, faz-se necessário dar devidas atenções, pelos profissionais, tanto da área de saúde, quanto educação, a fim de que as conseqüências advindas sejam minimizadas.

Quanto aos aspectos de *amamentação natural pelo menos até o sexto mês de idade e alterações do padrão de sucção/deglutição durante a amamentação*, na Tabela 11 é indicada ocorrência de *amamentação natural pelo menos até o sexto mês de idade* apenas em um dos participantes, ou seja, somente a criança com visão normal do sexo feminino foi amamentada pelo menos até o sexto mês de idade. Referente às outras crianças, embora não apresentassem problemas de sucção e deglutição durante tal ato, como também foi indicado na Tabela 11, nenhuma delas foi amamentada até o sexto mês de idade.

Embora na Tabela 11 não tenham sido indicadas, várias foram as causas dessa não ocorrência de amamentação, e dentre aquelas mais citadas pelas mães, encontrava-se a permanência da criança na incubadora, o que por sua vez acarretava em ‘secagem’ do leite, pela ausência da prática do aleitamento materno em tal período. Aquelas crianças que ficaram menos tempo na incubadora, como foi o caso de CBVF (6 dias), a mãe relatou que ainda conseguiu amamentá-la por 2 meses.

Ao contrário do que se vê muitas vezes na prática, pesquisas recentes têm mostrado que o aleitamento materno com crianças prematuras, com dificuldade de respiração e que conseqüentemente precisam de administração de oxigênio, exige menos esforço do que a introdução por via artificial. Isso porque em situação natural o bebê pode determinar o tempo, assim como a quantidade em relação à mamada (Lang, 1999). Além disso, a permanência na incubadora não seria empecilho dessa prática,

porque os níveis de oxigênio poderiam ser administrados por meio de funil colocado próximo ao nariz da criança, caindo sobre o ombro da mãe e quando fosse o caso dessa administração ocorrer fora da incubadora, isso poderia ser feito por meio de cânulas nasais (Lang, 1999).

Complementando ainda tais idéias, há os vários benefícios trazidos pela amamentação natural, dentre os quais podem ser citados: prevenção de doenças, melhor interação entre mãe-bebê e favorecimento geral do desenvolvimento da criança. De modo específico, estudos apontam para a importância dessa prática no crescimento adequado de estruturas orofaciais e conseqüentemente das funções relacionadas, ou seja, sucção, mastigação, deglutição e fonoarticulação (Praetzel, Pistóia, Saldanha e Rocha, 1997; Barbosa e Schonoberger, 2000; Medeiros, Queiroz, Salvador, Sato e Short, 2003).

Como foi exposto, a prática do aleitamento materno, sem dúvida, influencia direta e indiretamente nos aspectos de linguagem. Estudos mais recentes realizados por Ferrari, Oliveira e Braga (2002) indicaram que a ausência de aleitamento materno até o sexto mês de idade, pode estar entre os fatores que explicam o alto índice de alterações estomatognáticas em crianças, no caso com problemas cardíacos. As autoras alertam ainda para a ausência de orientações e incentivo de alguns profissionais em relação à amamentação natural.

Observa-se ainda na Tabela 11, dados referentes ao desenvolvimento neuropsicomotor dos participantes nos primeiros meses de vida. Quanto a esse aspecto, três itens chamam atenção em relação às crianças com deficiência visual (CCF, CCM, CBVF e CBVM): *fixação e busca oculares, engatinhar, emissão de gestos acompanhados de vocalizações e emissão da primeira palavra*. Apenas a criança com baixa visão do sexo masculino apresentou o comportamento de *fixação e busca oculares*, embora de forma assistemática. Na Tabela 11 indicou-se também que

nenhuma dessas crianças passou pela etapa motora *engatinhar*, sendo relatada pelas mães a passagem direta da fase *ficar de pé* para *andar*. Além disso, essas crianças não *emitiram gestos com vocalizações* e de acordo com os relatos da mãe, a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) emitiu as primeiras *vocalizações* por volta dos 12 meses e a *primeira palavra* por volta dos 18 meses, dados que serão posteriormente explorados e discutidos.

Referente às etapas de aquisição motora, de modo geral, sabe-se que a audição e a visão são os sentidos que permitem a captação dos estímulos do ambiente e conseqüentemente a decodificação destes. Dessa forma, o *deficit* visual das crianças cegas e com baixa visão faz com que elas tenham pouca ou nenhuma motivação visual e portanto, pouca tendência a se movimentar em direção aos estímulos ambientais. Normalmente as crianças cegas não estendem os braços para serem pegas no colo, movimentam mais seus pés e pernas do que braços e mãos e por algum tempo ainda mantêm a posição de recém-nascido, ou seja, braços flexionados com mãos à altura dos ombros (Frutos, 2000).

Ainda em relação ao desenvolvimento motor, mais especificamente no desenvolvimento visuomotor, alguns autores relataram atraso nessa função, dentre outros aspectos, no que se refere a bebês prematuros e com baixo peso ao nascimento (Gagliardo, Gabbard e Gonçalves, 2002; Vieira e Mancini, 2000).

Embora o comportamento de *fixação e busca oculares* aparecesse no desenvolvimento de CBVM, este era assistemático e ocorreu, segundo a mãe, por volta dos seis meses de idade, demonstrando um considerável atraso, segundo alguns autores. Gesell e Amatruda (1984) referem que indícios desse comportamento já são esperados entre a décima segunda e décima sexta semanas de idade, sendo que com 24 semanas a

criança já tem domínio voluntário dos músculos oculares para manter fixação num objeto imóvel.

Em relação às outras crianças, ou seja CCF, CCM e CBVF, segundo as mães, esse comportamento não ocorreu em função do próprio comprometimento delas.

Os outros comportamentos ou etapas motoras, ou seja, *rolar*, *sentar-se sem apoio*, *ficar de pé sem apoio* e *andar*, observa-se na Tabela 11 que, em geral as crianças de risco (deficientes visuais) não tiveram atrasos significativos. A criança cega do sexo feminino (CCF) *rolou* por volta dos 6 meses de idade, *sentou-se sem apoio* aos 7 meses aos meses, *ficou de pé sem apoio* por volta dos 10 meses e começou a *andar* aos 12 meses. A criança cega do sexo masculino (CCM) *rolou* por volta dos 5 meses de idade, *sentou-se sem apoio* aos 7 meses aos meses, *ficou de pé sem apoio* por volta dos 11 meses e começou a *andar* aos 14 meses de idade. A criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), por sua vez, *rolou* aos 5 meses de idade, *sentou-se sem apoio* por volta dos 7 meses, *ficou de pé sem apoio* com 12 meses e *começou a andar* por volta dos 14 meses de idade.

Na Tabela 11 indicou-se ainda que por volta dos 4 meses a criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) começou a *rolar*, *sentou-se sem apoio* por volta dos 6 meses, *ficou de pé sem apoio* com 10 meses de idade e *andou* com 12 meses de idade.

Em relação às crianças com visão normal os dados também se apresentam semelhantes. A criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) *rolou* por volta dos 5 meses de idade, *sentou-se sem apoio* aos 7 meses, *ficou de pé sem apoio* por volta dos 9 meses e começou a *andar* aos 11 meses. Quanto à criança do sexo masculino, também com visão normal (CVNM), essas etapas foram adquiridas da seguinte forma: *rolou* por volta dos 6 meses de idade, *sentou-se sem apoio* aos 7 meses aos meses, *ficou de pé sem apoio* por volta dos 10 meses e começou a *andar* aos 13 meses de idade.

Como foi mencionado anteriormente, o desempenho dessas funções, ou seja, *rolar, sentar-se sem apoio, ficar de pé sem apoio e andar*, de maneira geral ocorreu satisfatoriamente em relação a todas as crianças participantes do estudo, de acordo com a época em que são previstas na literatura, considerando algumas variações (Gesell e Amatruda, 1984).

No que se refere aos *gestos acompanhados de vocalizações*, alguns estudos indicam a ausência destes na comunicação das crianças deficientes visuais, e em muitas vezes, acompanhadas de pequeno atraso no processo de aquisição da linguagem de modo geral (Mills, 2002). Alguns autores como Telford e Sawrey (1984) chegam a caracterizar a comunicação dos indivíduos com deficiência visual como pobre em função da ausência de gestos, expressões faciais, corporais, dentre outros aspectos ligados à comunicação não-verbal.

A autora Andrade (1996), embora não se refira especificamente à comunicação desses indivíduos, coloca-a como uma característica humana, que não inclui somente falar, ouvir, ler e escrever, mas também características não-verbais, como: expressões faciais, gestos, hesitações e o silêncio. Segundo essa autora, essas características não-verbais são de grande significado, e transmitem segurança, auto-confiança, facilidade e enriquecimento interno. Levando isso em consideração, poderíamos afirmar que esses *deficits* podem alterar as habilidades comunicativas dos indivíduos deficientes visuais, embora eles não sejam impeditivos deles se comunicarem.

Isso pode ser reforçado, ao ser observado na Tabela 11 que todas as crianças adquiriram a linguagem no período esperado, atentando-se apenas para um *atraso* nas primeiras emissões da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), que emitiu suas *primeiras vocalizações* por volta dos 12 meses de idade e a *primeira palavra* surgiu por volta dos 18 meses.

No que se refere às vocalizações, comparando-se os dados dos participantes, há uma diferença significativa em relação aos valores máximo e mínimo obtidos para essa etapa. A criança do sexo feminino com visão normal (CVNF) é a que apresenta os valores menores em relação a tais etapas, sendo que CVNF emitiu suas primeiras vocalizações por volta dos 9 meses de idade e as primeiras palavras com 12 meses de idade. A diferença entre essas crianças chega a 3 meses no que se refere às primeiras vocalizações e 6 meses em relação à emissão das primeiras palavras.

Considerando-se as principais referências acerca da aquisição da linguagem infantil, essa é uma variação possível e aceitável em função do desenvolvimento da criança como um todo (Peña-Casanova, 1997). Porém, se compararmos à média (10,3 meses para emissão de vocalizações) apresentada pelos participantes, é possível que essa criança tenha tido um *atraso de linguagem*, o que poderá ter influenciado no seu posterior desempenho lingüístico, haja vista que não houve nenhuma intervenção no desenvolvimento inicial dessa criança de modo geral, especialmente no que se refere a aspectos fonoaudiológicos.

Ainda em relação a esse assunto outros autores, como Boone e Plante (1994), Coll, Palacios e Marchesi (1995), de modo geral, ao exporem as principais características da linguagem infantil em parâmetros normais, aponta a fase dos 3 meses como marco inicial das primeiras vocalizações. Peña-Casanova (1997) não se refere a sons guturais nos primeiros meses de vida e sim vocalizações iniciais, que surgem sem valores *prosódicos* (ritmo e melodia) por volta dos 3 meses de idade e apesar de não terem ritmo e melodia, os cuidadores são capazes de diferenciar necessidades básicas de dor, por exemplo. O autor faz referência ainda às vocalizações próximas do sexto mês, ou *balbucio*, que são emissões de consoantes e vogais de modo simultâneo, numa expiração constante. Posteriormente, surgem as vocalizações, com início de padrões

funcionais e apresentam também clara distinção entre padrões agudos, graves ou em alta intensidade, sendo que estas vocalizações vão se aperfeiçoando por volta dos 9 a 12 meses.

Ao questionar acerca de vocalizações para as mães, a pesquisadora referiu-se a esses últimos padrões, ou seja, sons que as crianças emitiam como se quisessem brincar com o cuidador ou quase como se estivessem querendo falar, daí a resposta da maior parte das mães, à exceção da mãe da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), terem sido regular no sentido de variar entre 9 e 11 meses. E daí a preocupação com os relatos dessa mãe em relação a essa criança, que ao que tudo indica é possível que, enfatizando-se mais uma vez, tenha tido um *atraso de linguagem*.

Quanto a esse aspecto, reafirma-se que o seu surgimento ocorre por volta dos 12 meses de idade, levando em consideração os padrões de desenvolvimento normal da linguagem (Boone e Plante, 1994; Coll, Palacios e Marchesi, 1995; Peña-Casanova, 1997).

Referente ao *surgimento das primeiras palavras*, os dados indicados na Tabela 11 também sugerem um possível *atraso* em relação à CBVF, visto que o surgimento de sua *primeira palavra* ocorreu por volta dos 18 meses de idade.

Ao comparar essa fase entre crianças com deficiência visual e crianças com visão normal, Bigelow (1987, 1990) não encontrou diferenças significativas entre o vocabulário dessas crianças.

Por outro lado, os autores Boone e Plante (1994) alertam para a necessidade de serem analisadas tais etapas de modo cuidadoso, pois algumas pessoas, em especial as mães relatam, muitas vezes, estarem compreendendo tudo o que a criança emite e em alguns casos dizem que elas estão *falando de tudo*. Reforçando tais idéias os autores deixam claro que

“Apesar da aquisição em produzir as primeiras diversas palavras que são entendidas claramente pelos outros e, em muitos casos receber grande reforço positivo, o bebê típico não adquire muitas palavras reais adicionadas aos 13 ou 13 meses. Nos seis meses que se seguem às primeiras palavras, o bebê adquire algumas outras poucas palavras, com um vocabulário de talvez não mais do que 50 delas por volta da idade de 18 meses” (p.77).

Nesse sentido, esse *atraso de linguagem* comentado desde a discussão referente às vocalizações da crianças com baixa visão do sexo feminino (CBVF) estaria confirmado, se for levado em conta os padrões esperados para sua idade em crianças sem alterações do desenvolvimento, de um modo geral. Talvez isso não se deva à ausência da visão, visto que isso não ocorreu com a criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM).

É preciso levar em consideração também os diversos fatores que influenciam nesse desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida. Por exemplo, um desses aspectos trata-se da influência do nível de escolaridade e também dos fatores sócio-econômicos da família, pois isso influenciaria diretamente nos padrões de estimulação e padrões lingüísticos fornecidos às crianças, durante seus primeiros anos de vida, tão cruciais para seu desenvolvimento, de modo geral.

Mesmo assim, se a discussão for abordada em relação aos fatores sócio-econômicos baixos, ainda tem-se como padrão, a emissão das primeiras verbalizações por volta dos 12 meses de idade, como mostra o estudo de Oppenheimer, Araújo, Marques e Azevedo (2001). As autoras analisaram a emissão e a compreensão verbal de 60 crianças, de ambos os sexos, em creches municipais, a fim de obterem um perfil que

pudesse ser utilizado como padrão em se tratando de crianças com nível sócio-econômico baixo (característica das crianças do atual estudo). Os dados do estudo dessas autoras mostraram que a emissão das primeiras palavras nessas crianças teve início entre 12 e 14 meses, ocorrendo um aumento de acordo com a idade, atingindo 75% das crianças entre 18 e 20 meses.

Embora pareça incoerente, numa análise funcional discutir-se tanto em relação a fases da aquisição da linguagem, é preciso ressaltar que elas não podem ser limitadas em si mesmas, ou seja, esses momentos não podem ser vistos de modo distinto, pois é preciso analisar as diversas situações nas quais essas vocalizações ou palavras estão sendo emitidas, pois uma criança pode emitir palavras com padrões fonético-fonológicos “adequados”, porém essas emissões podem não ser coerentes com o contexto no qual se encontra e portanto, sem função comunicativa. A contextualização é bem discutida pelos autores Boone e Plante (1994) ao exporem que “nossa situação influencia o modo como falamos, o que falamos, e até mesmo se desejamos falar ou não” (p.19).

Reforçando essa idéia, os autores ressaltam que:

“Se a linguagem é uma atividade altamente complexa de caráter social, que se desenvolve em contato com outros membros da comunidade e que tem como função prioritária a comunicação, não pode, então, ser independente do contexto em que se desenvolve” (p. 19).

Nesse sentido, os dados apresentados e discutidos poderão ser fundamentais para complementar a análise do atual desempenho pragmático das crianças, principalmente aqueles referentes ao período de aquisição da linguagem e embora

fossem discutidos de modo a considerar as fases nas quais essas crianças se encontravam, a pesquisadora tomou o devido cuidado durante a entrevista de investigar a situação como um todo, sempre solicitando às mães, exemplos dos relatos.

## 7.2 – Comportamentos comunicativos em ambiente pré-escolar

Esses dados foram apresentados por meio das Tabelas 12 e 13, de modo que na Tabela 12 apresentou-se: o principal meio de comunicação das crianças, nível de discurso, ou seja, se iniciam, mantêm e/ou prolongam o diálogo e também comportamentos que indicassem dificuldades de interação durante as atividades. Na Tabela 13 foram indicadas as principais intenções comunicativas emitidas nesse contexto por cada participante.

**Tabela 12:** Comportamentos comunicativos em ambiente pré-escolar

Categorias	Participantes					
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
Principal meio de comunicação	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal
Níveis de diálogo	Inicia Mantém Prolonga	Inicia Mantém	Mantém	Mantém	Inicia Mantém Prolonga	Inicia Mantém
Dificuldades durante a interação						
Locomoção	xx	xx	xx	--	--	--
Localização de pares	xx	xx	xx	--	--	--
Uso de brinquedos	--	--	xx	--	--	--
Comportamentos descontextualizados						
Bater com a mão no peito	--	xx	--	--	--	--
Permanecer olhando para cima	xx	xx	--	--	--	--
Movimentos rotatórios com a cabeça	--	--	--	--	--	--

**Legenda:** CCF/criança cega do sexo feminino; CCM/criança cega do sexo masculino; CBVF/criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM/criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF/criança com visão normal do sexo feminino; CVNM/criança com visão normal do sexo masculino; xx: ocorrência com frequência maior que 3; --: não ocorrência.

Observa-se na Tabela 12 que, de modo geral, todas as crianças utilizaram, de modo predominante o meio *verbal* para se comunicar, comportamento este esperado para a idade na qual se encontram. Embora algumas crianças tivessem utilizado *gestos* ou *ações motoras* durante a interação, estes não se apresentaram como comportamentos predominantes na comunicação delas, ou seja, foram complementares e simultâneos à fala dessas crianças. Dessa forma, os mesmos puderam ser analisados como funções comunicativas, como foi o caso de *apontar/mostrar* durante as brincadeiras, frequentes na interação das crianças com visão normal.

Quanto ao nível de discurso, na Tabela 12 indicou-se que as crianças cegas e as crianças com visão normal *iniciaram diálogo*, enquanto as crianças com baixa visão não o fizeram. Em relação à *manutenção de diálogo*, todas as crianças emitiram esse comportamento. Isso pode ser observado de modo especial por meio da função *Respostas*, porém tal análise será exposta no item seguinte do estudo. É importante ressaltar que essa manutenção refere-se ao nível mínimo de responder a uma pergunta antecedente, pois quando a criança dava continuidade ao diálogo, após essa resposta emitida, isso era considerado como *prolongamento*.

Quanto a esse comportamento, ou seja, *prolongar o discurso*, observa-se na Tabela 10 que apenas a criança cega do sexo feminino (CCF) e a criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) o fizeram. Essa é uma habilidade comunicativa um pouco mais elaborada em função da própria idade em que se encontram as crianças ou seja, fase narrativa (Freire, 1994).

Quando a criança mostra-se capaz de iniciar, manter e prolongar o discurso, sua linguagem pode ser comparada à do adulto e isso normalmente ocorre por volta dos cinco anos de idade (Peña-Casanova, 1994, Boone e Plante, 1996). Portanto, embora os dados da Tabela 12 possam indicar a ausência dessa habilidade discursiva, essa

afirmação não pode ser sustentada apenas em relação a esse contexto, embora ele seja o segundo mais importante em termos de desempenho comunicativo infantil, tratando-se do familiar como o primeiro, principalmente no que se refere aos primeiros anos de vida da criança (Del Rio e Bosh, 1997).

A literatura especializada indica que a ausência de iniciação de diálogo em relação às crianças deficientes visuais está relacionada, muitas vezes, aos comportamentos estereotipados que essas crianças apresentam, principalmente em relação ao isolamento, ou seja, há uma estreita relação entre as características da comunicação dessas crianças em ambiente pré-escolar e a interação com os colegas.

Discute-se por que os comportamentos de iniciação, manutenção ou prolongamento de diálogo não foram emitidos de maneira eficaz pelas crianças, mesmo elas estando numa pré-escola especial, ou seja, com colegas de mesmas características e que realizavam as mesmas atividades. E mais, atividades estas, especificamente voltadas para essa população. Por outro lado, alguns autores afirmam que alterações em habilidades de manter ou prolongar diálogo não significam, necessariamente, um comprometimento lingüístico, visto que alguns estudos indicam excelentes habilidades lingüísticas, inclusive de leitura e escrita em crianças que não conseguem sustentar uma conversação ou acompanhar um discurso (Cossu, 1999).

Os dados acerca da comunicação geral da criança em ambiente pré-escolar em interação com seus pares, ainda serão discutidos posteriormente em relação às funções de linguagem, de modo geral, por meio de outros dados que serão apresentados na Tabela 13.

Ainda referente à Tabela 12, tem-se dado acerca de *locomoção e localização de pares* em relação ao ambiente no qual as crianças se encontram. Nesse sentido, alguns dados merecem destaques. As crianças cegas tanto a do sexo feminino (CCF), quanto do

sexo masculino (CCM) apresentaram dificuldade no que se refere à *locomoção*, e conseqüentemente em relação à *localização de seus pares*, embora utilizassem a linguagem verbal para fazê-lo, quando necessário. A criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) também apresentou dificuldade tanto em relação à locomoção, quanto localização de pares, embora ‘preferisse’ ficar mais quieta durante a interação.

No que se refere ao movimento de modo geral, é indiscutível a vantagem que as crianças com visão normal, comparando-as com as deficientes visuais. Como ressalta Rodrigues,

“a criança que vê movimenta-se tão logo sua curiosidade é aguçada; quando vê um objeto atraente, quer tê-lo, experimentá-lo e examiná-lo. A criança cega carece de motivação para mover-se, um vez que o espaço percebido por ela limita-se ao seu próprio corpo. Sem dúvida, ela não descobrirá aquilo que a criança ‘vidente’ descobre brincando<sup>4</sup>.”

E por isso era de se esperar que a criança tivesse dificuldade também em localizar seus pares, embora fisicamente, pois usavam muito da linguagem verbal, em especial de *vocativos*, para localizá-los, quando queriam pedir ou solicitar alguma ação ou objeto.

Quanto às brincadeiras propriamente ditas, é possível observar na Tabela 12 que apenas a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) apresentou dificuldade para usar alguns brinquedos e também para se engajar nas brincadeiras, durante a interação

---

<sup>4</sup> Rodrigues, Maria Rita Campello. *Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida*, texto retirado de [http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Nossos\\_Meios/RBC/PUBLIC/RevAbr2002/Artigo\\_2.rtf](http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Nossos_Meios/RBC/PUBLIC/RevAbr2002/Artigo_2.rtf), acessado em novembro de 2003.

com seus pares, pois a criança apresentou preferência por permanecer sentada, longe das outras crianças, de modo isolado, como foi comentado anteriormente.

Relativo a tal comportamento alguns autores afirmaram que as crianças deficientes visuais exibem menos jogos ou brincadeiras espontâneas do que as crianças com visão normal (Tait, 1972). A estreita relação entre linguagem e brincadeira provavelmente explica porque iniciam e prolongam menos diálogo em relação às outras crianças, mesmo que os pares com os quais estejam interagindo sejam também deficientes visuais.

Os dados da Tabela 12 indicam ainda comportamentos de dificuldades durante as brincadeiras com os pares. Alguns comportamentos não coerentes com a situação de interação, são observados em relação às crianças cegas (CCF e CCM), como: *permanecerem olhando para cima* e ainda em relação à criança do sexo masculino, é comum o movimento de *bater a mão no peito*, embora esse comportamento tenha sido relatado, pela mãe, como uma própria brincadeira da criança.

Em relação a esses aspectos, alguns estudos enfatizam que as crianças deficientes visuais engajam-se freqüentemente em brincadeiras solitárias e estereotipadas (Parsons, 1986; Warren, 1984).

Outros estudos como o de Luz e Braga (1997) que analisaram o ingresso de uma criança com baixa visão numa pré-escola regular, relataram comportamentos estereotipados por parte desta, embora registrassem também comportamentos de interação com os colegas. O estudo sugeriu adaptações de materiais usados pela professora e enfatizou a necessidade de orientações, no sentido de fornecer tutoria, para que as crianças deficientes visuais se engajassem ou emitissem comportamentos durante brincadeiras e outras atividades comuns realizadas em ambiente pré-escolar podendo

eliminar alguns dos comportamentos tidos como estereotipados e também indícios de isolamento por parte dessas crianças.

A seguir na Tabela 13 são apresentadas as principais intenções comunicativas das crianças durante a interação, em ambiente pré-escolar.

**Tabela 13:** Funções emitidas pelas crianças em ambiente pré-escolar

Funções	Participantes					
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
<i>Regulatória:</i> o objetivo de emissões dessa natureza é obter algum objeto ou satisfação de uma necessidade.	+++	+++	++	++	++	++
<i>Social:</i> o objetivo dessas emissões é atrair a atenção das pessoas ou mesmo mantê-la.	++	+++	±	++	++	++
<i>Manter atenção conjunta:</i> essas emissões também têm função de atrair a atenção porém para uma ação conjunta, como um jogo, por exemplo.	++	++	--	--	++	++

**Legenda:** CCF/criança cega do sexo feminino; CCM/criança cega do sexo masculino; CBVF/criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM/criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF/criança com visão normal do sexo feminino; CVNM/criança com visão normal do sexo masculino. +++: ocorrência freqüente (mais de 3); ++: ocorrência (pelo menos 3); ±: ocorrência assistemática (menos que 3); --: não ocorrência;

Na Tabela 13 foram indicadas as principais intenções das emissões das crianças durante a interação em ambiente pré-escolar, baseado em Zorzi (1999). Optou-se pela análise em relação ao objetivo das emissões, em função de se tratar de um registro sem video-gravação, e portanto, difícil de se quantificar as funções emitidas pelos participantes.

Mais uma vez justifica-se aqui a importância de se analisar a emissão dessas funções nesse contexto, por se tratar de um ambiente comum e fundamental em relação ao desempenho comunicativo dessas crianças. A análise em ambiente familiar sem dúvida também forneceu um perfil comunicativo fidedigno desses indivíduos, porém não poderia ser ignorado o ambiente no qual despendem grande parte do seu tempo, que é a pré-escola.

Os dados apresentados na Tabela 13 indicam a ocorrência significativa de emissões do tipo *regulatórias* na comunicação das crianças cegas (CCF e CCM) e com baixa visão (CBVF e CBVM), embora menos significativa em relação a essas últimas. As crianças com visão normal (CVNF e CVNM) também emitiram funções dessa natureza, ainda que tais emissões não fossem tão frequentes como no caso das crianças cegas.

Em relação às emissões que indicam função social na comunicação, observa-se a ocorrência destas na linguagem de todas as crianças, porém com dois destaques. A criança cega do sexo masculino (CCM) as apresentou de forma freqüente, enquanto na linguagem da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), essa emissão apareceu de maneira assistemática. A relação desse dado com os aspectos de interação apresentados na Tabela 12, anteriormente, pode ser considerada estreita, pois essa

criança não iniciava diálogo e também apresentou comportamento de isolamento durante a interação, de um modo geral.

Por outro lado, embora freqüente na linguagem da criança cega do sexo masculino (CCM), como pode ser observado na Tabela 13, as emissões com função *social*, não tinham a conotação de interagir com as crianças, no sentido de propor uma brincadeira ou um jogo novo, mas sim de chamar a atenção das mesmas, como se fosse uma *exibição*. Um exemplo disso, é a seguinte situação: quando estavam brincando, a criança emitia a seguinte pergunta: “*quem gosta de mim?*”. As outras crianças, ao ouvirem a pergunta, respondiam em coro e sorrindo: “*eu*”. Ao ouvir a resposta a criança repetia a pergunta, porém sorrindo também e às vezes, utilizava a expressão “*de novo*”. Essa situação se repetiu por várias até que a professora interviesse, solicitando que a criança parasse de emitir tal pergunta.

Ainda em relação a esses dados, na Tabela 13 foi indicada ausência das emissões que têm função de *ação conjunta* na comunicação das crianças com baixa visão, ou seja CBVF e CBVM.

Como foi discutido anteriormente, essas crianças, em especial a criança do sexo feminino, em função de todo o seu comportamento, sugere um perfil com possíveis alterações em relação à interação social, embora não pareça ser em função da alteração visual, por causa do desempenho da criança do sexo masculino que também apresenta tal característica, ou seja, baixa visão.

É comum a análise do comportamento de brincar ser feita em relação à comunicação, pela estreita relação existente entre esses dois elementos, como foi dito anteriormente. De modo geral, os dados apresentados podem indicar alteração nas habilidades comunicativas durante a interação das crianças com baixa visão, pois estas não apresentaram habilidade para iniciar e prolongar diálogo. Além disso, o

desempenho referente às funções da linguagem dessas crianças, durante a interação, também não foi satisfatório, se comparado ao das outras crianças.

Um fator que pode justificar tal desempenho talvez esteja ligado ao tempo de ingresso dessa criança na pré-escola, embora não seja discrepante dos demais participantes. Essa criança tem apenas um semestre de frequência na pré-escola, ou seja, ela começou a frequentar a pré-escola no 1º semestre de 2003. Portanto, ela pode estar passando por um período de adaptação, daí sua interação ser um pouco menor em relação às outras crianças.

Nesse sentido, é preciso enfatizar mais uma vez a influência do ambiente pré-escolar nos padrões de comunicação infantis. Se a interação com a mãe ou com os cuidadores eram cruciais tanto no desenvolvimento pré-lingüístico como nas fases posteriores, agora esse desenvolvimento é influenciado fundamentalmente pelo ambiente pré-escolar, que tem características distintas do ambiente familiar (Bosh e Del Rio, 1997).

Ainda em relação ao desempenho das crianças com baixa visão na interação com seus pares, é preciso destacar essa particularidades do ponto de vista do desenvolvimento individual. Segundo Moreno e Cubero (1995) são diversas as características que tornam as relações entre pares diferentes nos primeiros anos pré-escolares em relação às idades anteriores, dentre elas podem ser destacadas: preferência por *jogos solitários*, embora as atividades de *colaboração* e *jogo social* tenham tendência a serem mais frequentes, daí também a competência comunicativa ser mais exigente.

Especificamente em relação às brincadeiras, de modo geral, é consenso entre muitos autores a existência de alteração tanto na maneira como brincam como também em relação às preferências por jogos de crianças deficientes visuais, quando comparadas

às crianças com visão normal (Tait, 1972; Fraiberg, 1979; Warren, 1984; Parsons, 1986a; Parsons, 1986b).

Alguns desses estudos citados indicam a integração como uma das principais formas de amenizar as alterações existentes nesse comportamento de crianças deficientes visuais e também como uma forma de incentivar a brincadeira e o desenvolvimento simbólico dessas crianças, principalmente porque as crianças com visão normal permitiriam não só a iniciativa de jogos comuns, como também funcionariam como tutores dessas crianças com alterações visuais (Retting, 1994).

### 7.3 Desempenho comunicativo

#### a) caracterização geral da comunicação das díades em situação livre e planejada

Na Tabela 14, a seguir é apresentado o total de funções comunicativas emitidas pelos participantes e pelos interlocutores em situação livre e planejada. A Tabela 14 apresenta-se também a média de funções comunicativas emitidas por minuto em relação a cada díade. Posteriormente as Tabelas 15 e 16 são indicados os meios utilizados pelas crianças para emitirem as funções comunicativas também em situações livre e planejada de interação, respectivamente.

**Tabela 14:** Caracterização geral da comunicação das díades em situação livre e planejada

Situações	Crianças cegas				Crianças com baixa visão				Crianças com visão normal			
	CCF	M1	CCM	M2	CBVF	M3	CBVM	M4	CVNF	M5	CVNM	M6
<b>Livre</b>												
Total de funções comunicativas de cada participante e respectivo interlocutor	85	41	81	106	92	97	69	62	75	81	84	92
Média de funções emitidas por minuto	8,5	4,1	8,1	10,6	9,2	9,7	7,0	6,2	7,5	8,1	8,4	9,2
<b>Planejada CC</b>												
Total de funções comunicativas de cada participante e respectivo interlocutor	74	49	73	71					118	112	98	102
Média de funções emitidas por minuto	7,4	4,9	7,3	7,1					11,8	11,2	9,8	10,2
<b>Planejada CBV</b>												
Total de funções comunicativas de cada participante e respectivo interlocutor					93	136	123	105	102	108	97	122
Média de funções emitidas por minuto					9,3	13,6	12,6	10,5	10,2	10,8	9,6	12,2

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF – criança com visão normal do sexo feminino; CVNM – criança com visão normal do sexo masculino. M1 – mãe de CCF; M2 – mãe de CCM; M3 – mãe de CBVF; M4 – mãe de CBVM; M5 – mãe de CVNF; M6 – mãe de CVNM.

**Tabela 15:** Tipos de meios utilizados para emitir as funções comunicativas em situação livre

Meios	Crianças cegas				Crianças com baixa visão				Crianças com visão normal			
	CCF		CCM		CBVF		CBVM		CVNF		CVNM	
Ação motora	11	13%	23	27%	50	55%	16	23%	17	23%	10	12%
Gestual	0	0%	5	5,5%	4	4%	6	8,5%	10	13%	14	16%
Vocal	2	3%	2	3%	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
Verbal	<b>44</b>	<b>51%</b>	<b>46</b>	<b>57%</b>	<b>17</b>	<b>18%</b>	<b>17</b>	<b>24%</b>	<b>35</b>	<b>47%</b>	<b>43</b>	<b>52%</b>
Verbal/ação motora	22	26%	2	3%	15	16%	7	11%	10	13%	7	8%
Verbal/gestual	5	5,5%	2	3%	3	4%	8	11,5%	2	3%	10	12%
Vocal/ação motora	1	1,5%	1	1,5%	2	2%	8	11,5%	0	0%	0	0%
Vocal/gestual	0	0%	0	0%	0	0%	6	8,5%	1	1%	0	0%
Total	85	100%	81	100%	92	100%	69	100%	75	100%	84	100%

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF – criança com visão normal do sexo feminino; CVNM – criança com visão normal do sexo masculino.

**Tabela 16:** Tipos de meios utilizados para emitir as funções comunicativas em situação planejada

Meios	Crianças cegas						Crianças com baixa visão				Crianças com visão normal					
	CCF		CCM		CBVF		CBVM		CVNF				CVNM			
									CC		CBV		CC		CBV	
<b>Ação motora</b>	9	12%	18	26%	35	37%	26	21%	10	9%	13	13%	8	9%	11	11%
<b>Gestual</b>	0	0%	0	0%	1	2%	9	8%	2	2%	6	6%	0	0%	7	7%
<b>Vocal</b>	8	11%	0	0%	3	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Verbal	<b>26</b>	<b>35%</b>	<b>36</b>	<b>51%</b>	<b>35</b>	<b>37%</b>	<b>46</b>	<b>37%</b>	<b>67</b>	<b>62%</b>	<b>62</b>	<b>61%</b>	<b>48</b>	<b>48%</b>	<b>49</b>	<b>51%</b>
<b>Verbal/ação motora</b>	18	24%	15	21,5%	7	8%	33	26%	13	12%	3	3%	24	24%	19	20%
<b>Verbal/gestual</b>	10	13,5%	1	1,5%	8	9%	8	7%	13	12%	18	17%	17	18%	11	11%
<b>Vocal/ação motora</b>	3	4,5%	1	1,5%	2	2%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Vocal/gestual</b>	0	0%	0	0%	2	2%	1	1%	3	3%	0	0%	1	1%	0	0%
Total	74	100%	71	100%	93	100%	123	100%	108	100%	102	100%	98	100%	97	100%

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF – criança com visão normal do sexo feminino; CVNM – criança com visão normal do sexo masculino; CC – sessão planejada para crianças cegas; CBV – sessão planejada para crianças com baixa visão.

Nas Tabelas 14, 15 e 16 foram indicados, de modo geral, a caracterização da comunicação dos participantes em relação ao total de funções emitidas durante as interações livres e planejadas de cada participante, média de funções emitidas por minuto em cada situação de interação e também o número e os tipos de meios utilizados por eles para emitir essas funções comunicativas.

Em situação livre de interação, observa-se na Tabela 14 que o número de funções comunicativas emitidas por cada díade, embora tenha variado, manteve uma média satisfatória em relação ao que é esperado para a idade das crianças. Os desempenhos foram os seguintes: CCF (criança cega do sexo feminino) emitiu um total de 85 funções comunicativas e sua mãe, por sua vez, emitiu 41 funções. CCM (criança cega do sexo masculino) apresentou um total de 81 funções, enquanto sua (M2) apresentou um total de 106 funções comunicativas.

Quanto à CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e sua mãe (M3) estes valores foram 92 e 97 respectivamente. Já a díade referente à CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino) e sua mãe (M4), a Tabela 14 indica um total de 69 funções para CBVM e 62 para M4.

Em relação às díades das crianças com visão normal, a criança do sexo feminino (CVNF) e sua mãe (M5) apresentaram durante a interação 75 e 81 funções comunicativas, respectivamente. Já a criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 84 funções contra 92 de sua mãe (M6).

Ainda na Tabela 14, observa-se a média de funções comunicativas emitidas por minuto, também em situação livre, tanto em relação aos participantes quanto aos

interlocutores. Esses valores foram obtidos em função do próprio número de funções emitidas pelas crianças e pelas suas mães, pois trata-se de uma amostra de 10 minutos de interação.

Dessa forma, foi indicada na Tabela 14 uma média de 8,5 funções por minuto para a criança cega do sexo feminino (CCF), ao passo que sua mãe (M1) emitiu uma média de 4,1 funções comunicativas por minuto. Esse valores em relação à díade de CCM (criança cega do sexo masculino) são respectivamente 8,1 e 10,6 para a criança e sua mãe (M2).

Já a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) apresentou uma média de 9,2 funções comunicativas por minuto e sua mãe (M3) emitiu em média 9,7. CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino), por sua vez, emitiu em média 6,9 funções por minuto durante a interação livre e sua mãe (M4) apresentou um a média de 6,2 funções por minuto.

A díade referente à criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) apresentou os seguintes desempenhos: CVNF emitiu uma média de 7,5 funções por minuto, contra 8,1 de sua mãe (M5). Em relação à criança do sexo masculino, também com visão normal, esses valores foram de 8,4 e 9,2 para a criança (CVNM) e sua mãe (M6), respectivamente.

Na Tabela 14 foram indicados ainda os dados referentes às situações planejadas, nos quais ficaram evidenciadas diferenças significativas em relação à situação livre.

Os desempenhos em relação ao total de funções emitidas foram os seguintes: CCF (criança cega do sexo feminino) emitiu um total de 74 funções comunicativas e sua mãe (M1), por sua vez, emitiu 49 funções, dado que será explorado posteriormente. A criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu um total de 73 funções, enquanto sua mãe (M2) apresentou um total de 71 atos comunicativos.

Quanto à CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e sua mãe (M3) estes valores foram 93 e 136 respectivamente. Para a díade referente à CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino) e sua mãe (M4), foi indicado na Tabela 14 um total de 123 funções comunicativas para CBVM e 105 funções comunicativas para M4.

Em relação às díades das crianças com visão normal, é preciso atentar para o seguinte: cada criança participou das duas situações planejadas para que pudesse ser feita a comparação, tanto com as crianças cegas, quanto com as de baixa visão.

Dessa forma para situação planejada voltada para as crianças cegas (CC), os desempenhos foram os seguintes: a criança do sexo feminino (CVNF) e sua mãe (M5) apresentaram durante a interação 122 e 134 funções respectivamente. Já a criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 98 funções contra 108 de sua mãe (M6). Na situação planejada voltada para as crianças com baixa visão (CBV), a criança do sexo feminino (CVNF) apresentou um total de 132 funções e sua mãe (M5) um total de 146 funções comunicativas. A criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 97 funções contra 122 de sua mãe (M6).

Em relação à média de funções emitidas por minuto, em situação planejada, os valores foram também diferentes por causa do total destas funções apresentadas por cada participante nessa situação.

Esses dados, também indicados na Tabela 14 foram os seguintes: observa-se uma média de 7,4 funções comunicativas emitidas por minuto pela criança cega do sexo feminino (CCF), enquanto esse valor é de 4,9 para sua mãe (M1). Quanto à CCM (criança cega do sexo masculino), esta emitiu em média 7,3 funções por minuto contra 7,1 de sua mãe (M2).

Em relação às crianças com baixa visão, os desempenhos foram: a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) apresentou uma média de 9,3 funções por minuto e sua mãe (M3) emitiu em média 13,6 funções comunicativas por minuto. A criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) emitiu em média 12,3 funções por minuto durante a interação planejada, contra 10,5 de sua mãe (M4).

As crianças com visão normal na situação planejada *CC* apresentaram as seguintes médias: (CVNF) emitiu 12,2 funções por minuto, enquanto sua mãe (M5) emitiu 13,4 funções por minuto, em média. Já a criança com visão normal do sexo masculino (CVNM) emitiu uma média de 9,8 funções por minuto contra 10,8 de sua mãe (M6).

Já na situação planejada *CBV* essas crianças apresentaram as seguintes médias: CBVF emitiu 13,2 funções por minuto, contra 14,6 de sua mãe (M5). A criança do sexo masculino, nessa situação, emitiu uma média de 9,7 funções por minuto, enquanto sua mãe (M6) emitiu 12,2 funções por minuto, em média.

O número de funções comunicativas emitidas durante as situações variou muito, sobretudo em relação à criança cega do sexo feminino (CCF) e a criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM), tanto em situação livre, quanto planejada. Houve uma variação também em relação à criança do sexo feminino com visão normal (CVNF). A criança cega do sexo feminino apresentou uma redução de 11 funções em relação ao número total emitido em situação livre e em situação planejada, embora essa diferença não seja muito significativa ao serem observados os desempenhos de CBVM que apresentou um aumento de 54 funções na situação planejada. Ou seja, o número de funções emitidas por essa criança quase dobrou. Em relação à criança com visão normal do sexo feminino, houve um

aumento de 47 funções na situação planejada *CC* e essa média manteve-se em relação à situação planejada *CBV*.

Um outro destaque referente aos dados apresentados na Tabela 14 é o número de funções apresentadas pelas mães. A mãe de *CCF* emitiu praticamente metade do número de funções apresentadas por essa criança, tanto em situação livre, quanto planejada, evidenciando um desequilíbrio interacional significativo.

Por outro lado, em situação livre a mãe de *CCM* havia emitido um número bem maior (106) de funções em relação ao filho (81), chegando à uma diferença de 25 funções, ao passo que em situação planejada ocorreu um maior equilíbrio, sendo de apenas 2 funções essa diferença. Essa situação descrita se inverte ao serem observados os dados em relação à criança de baixa visão do sexo feminino, ou seja, na situação livre ocorre um equilíbrio, pois a diferença de funções emitidas entre mãe e criança é de 5, porém em situação planejada essa diferença passa a ser significativa (43), indicando um possível desequilíbrio interacional dessa díade. Em relação à criança com baixa visão do sexo masculino (*CBVM*) a situação é semelhante, ou seja, em situação livre há um aparente equilíbrio na interação em função da diferença entre o número de funções ser de 8, porém em situação planejada a criança emite um número maior (123) de funções do que sua mãe (105).

Uma explicação para tais resultados, especialmente em relação ao número maior de funções das crianças, pode o maior número de iniciativas de comunicação por parte dessas crianças, embora essa hipótese só possa ser confirmada a partir dos resultados da análise obtida quanto à tipologia das funções comunicativas de cada um, ou seja, do participante e do interlocutor.

Por outro lado, ocorreu uma situação diferente em relação à criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM). Observa-se que embora a mãe e a criança tenham emitido poucas funções durante a situação livre, há uma regularidade entre essas emissões, ou seja, não há diferença discrepante entre o número de funções emitidas por cada uma delas. Por outro lado, o mesmo não ocorre em situação planejada, onde a mãe (M3) dessa criança emite 105 funções contra 123 do filho, dando a impressão dela fornecer menos espaço comunicativo para o filho durante essa interação.

É importante ressaltar que não só do interlocutor depende o desempenho comunicativo geral da criança. Por exemplo, em situação livre, as atividades foram escolhidas pelas mães e pelas crianças, diferindo-se completamente em relação a todas as díades. Algumas crianças talvez tenham emitido menos funções em tal situação por causa do jogo ou da brincadeira que escolheram para brincar com suas mães. Por isso a necessidade de se variar o contexto para que não se corresse o risco de serem feitas análises simplistas de um só contexto.

Esses dados apresentados na Tabela 14, ou seja, o total de funções emitidas, bem como a média destas por minuto em relação a cada participante, são fundamentais para se discutir o espaço ocupado por cada pessoa durante a interação. Nesse sentido, são fundamentais também para analisar o equilíbrio interacional da díade. É importante ainda observar se o desempenho das crianças em termos de funções emitidas e aquilo que é esperado para suas idades, já que existem estudos que demonstram um certo padrão.

Segundo Fernandes (2000) as pesquisas realizadas até o momento indicam um “*número mínimo de atos comunicativos por minuto*”(p. 84), que de acordo com um quadro apresentado pela autora, segue o seguinte parâmetro: 1 mês de idade/1 ato comunicativo; 3

meses/2 atos comunicativos; 12 meses/3 atos comunicativos; 30 meses/6 atos; 60 meses/8 atos comunicativos; 90 meses de idade/9 atos comunicativos e um adulto, em geral, emitiria durante um minuto de interação, no mínimo 10 atos comunicativos.

Se levarmos em consideração esses padrões, poder-se-ia afirmar que não há um equilíbrio interacional em relação à díade da criança cega do sexo feminino (CCF) e sua mãe (M1) em função dos dados obtidos, tanto em situação livre como planejada. Poderia ser acrescentado ainda que o número de funções ou atos que essa mãe emite por minuto seja em situação livre ou planejada é muito pouco, especialmente em situação livre de comunicação, na qual M1 emite 4,1 funções por minuto em média.

Ainda em relação ao total de funções, ao serem comparados os dados, observa-se que eles parecem indicar uma tendência de emissão de um maior número de funções comunicativas em situação planejada em relação a maior parte das díades, dado também visualizado na Tabela 14.

Fazendo a comparação dos dados entre as díades das crianças com deficiência visual e as díades das crianças com visão normal, tem-se, de modo geral, uma semelhança em situação livre e um melhor desempenho das crianças com visão normal em relação à situação planejada de interação, já que essas emitiram um maior número de funções em tal situação.

Comparando os desempenhos entre a criança cega do sexo feminino (CCF) e a criança com visão normal do sexo feminino (CVNF), em situação livre, observa-se que enquanto CCF emitiu 85 funções, CVNF emitiu 75 funções. Em situação planejada, CCF emitiu 74 funções e CVNF emitiu 122. Em situação livre a criança cega apresenta um melhor desempenho, porém em situação planejada a criança com visão normal apresentou 49

funções comunicativas a mais do que CCF, apresentando uma diferença significativa na mesma situação de interação.

Já em relação às crianças do sexo masculino, essa diferença não se mostra tão discrepante. Enquanto CCM emitiu 81 funções em situação livre, CVNM emitiu 84. Em situação planejada, CCM emitiu 73 funções e CVNM emitiu 98 funções, havendo uma diferença 25 funções.

Já a comparação entre as crianças com baixa visão e com visão normal, os dados também mostraram discrepância. Quanto às crianças do sexo feminino, CBVF emitiu 93 funções contra 132 funções de CVNF, indicando uma diferença de 39 funções em situação planejada.

Em relação às crianças do sexo masculino, também se verifica uma diferença acentuada em situação planejada, porém é a criança com baixa visão que apresenta um desempenho melhor, já que em situação planejada ela emitiu 123 funções contra 96 de CVNM, ou seja, houve uma diferença de 27 funções entre essas crianças.

Levando em consideração que essas funções são constituídas de todos os comportamentos comunicativos emitidos pelas crianças durante a interação com suas mães, o desempenho dos participantes, encontra-se dentro de um parâmetro esperado para suas idades, ou seja, uma média de 8,1 funções comunicativas por minuto em situação livre e de 9,1 funções por minuto em situação planejada *CC* e uma média de 11,1 funções por minuto em situação planejada *CBV*, muito embora tenha havido particularidades, discutidas anteriormente.

Ainda em relação ao número de funções comunicativas, é preciso que seja considerado também se há ou não um certo equilíbrio durante a interação, ou seja, o

número de funções emitidas pela criança em relação ao interlocutor, que no caso, é a mãe. O desempenho da criança pode estar relacionado às oportunidades de emissão que o interlocutor oferece na situação de interação.

Nesse sentido e remetendo-se mais uma vez à Tabela 14, verifica-se que, em situação livre, há equilíbrio interacional em praticamente todos os casos, à exceção da díade referente à criança cega do sexo feminino (CCF). Em relação à importância desse equilíbrio, Fernandes (2000), refere:

“A questão do equilíbrio interacional (ou a falta dele) estabelecido na situação comunicativa, deve ser analisada cuidadosamente, pois reflete as habilidades comunicativas de ambos os elementos. Por exemplo, uma criança que ocupa pouco espaço comunicativo pode estar refletindo uma situação em que o outro atual de forma invasiva; ou uma criança que com poucas iniciativas de comunicação pode estar revelando uma situação em que o outro expressa muitos pedidos, deixando-lhe apenas a função de responder” (p. 84).

No que se refere aos meios utilizados para emitir os atos comunicativos, nas Tabelas 15 e 16, foram indicadas a tipologia, bem como, a frequência com que aparece cada tipo de meio utilizado por cada participante. Na Tabela 15 são apresentados os dados referentes à situação livre e na Tabela 16 à situação planejada de interação.

Nessas duas situações, verifica-se que o meio predominante na comunicação das crianças é o *verbal*, embora isso não tenha ocorrido com a criança de baixa visão do sexo feminino (CBVF) em situação livre. Nessa referida situação, essa criança emitiu a maior

parte (55%) das funções comunicativas por meio de *ações motoras*. Mesmo somando-se o meio *verbal* (18%) isolado aos outros que aparecem de modo simultâneo a ações motoras ou gestos, ou seja, *verbal/ação motora* (16%) e *verbal/gestual* (4%) o resultado final (38%) não supera o meio *ação motora*.

Em situação livre, observa-se o seguinte desempenho em relação às outras crianças: o meio *verbal* apresenta-se em 51% da comunicação de CCF (criança cega do sexo feminino), 57% na comunicação de CCM, com 18% na comunicação de CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e em 24% das funções emitidas por CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino). Na comunicação das crianças com visão normal, essa frequência é de 47% e 52% respectivamente, para a criança do sexo feminino e masculino. Esses dados, por sua vez, confirmam os relatos das mães ao se referirem ao meio *verbal* como meio principal de comunicação das crianças.

Quanto aos outros meios, observando a Tabela 15, verifica-se que CCF (criança cega do sexo feminino) usou também de modo significativo o meio *verbal* simultaneamente à uma *ação motora*, ou seja, o meio *verbal/ação motora* aparece em 26% das funções emitidas por essa criança. Ainda em relação a essa criança, verifica-se na Tabela 15, o seguinte desempenho: o meio *ação motora* foi verificado em 13% de suas emissões, o meio *verbal/gestual* apareceu em 5,5% de suas emissões, o meio *vocal* apareceu com uma frequência de 3% e o *vocal/gestual* com 1,5% de frequência. Quanto aos outros meios, ou seja, *gestual* e *vocal/gestual* verifica-se na Tabela 15 a ausência dos mesmos.

O desempenho de CCM (criança cega do sexo masculino) por sua vez, difere apenas no que se refere à frequência dos meios. O meio *ação motora* é o segundo mais frequente em sua comunicação, aparecendo em 27% de suas emissões. O meio *gestual* apareceu em

5,5% de suas emissões, os meios *vocal*, *verbal/ação motora* e *verbal/gestual* aparecem com a mesma frequência na comunicação de CCM, ou seja, com 3%. O meio *vocal/gestual* é o único que não aparece na comunicação dessa criança em situação livre.

Quanto à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) o desempenho apresentado foi o seguinte: como foi mencionado anteriormente, diferentemente das outras crianças o meio *verbal* não é o predominante na comunicação dessa criança, embora essa situação tenha sido modificada durante a interação planejada. Dessa forma, o meio que predominou na comunicação dessa criança foi *ação motora*, o qual apareceu em 55% das emissões dessa criança. Em seguida apareceu o meio *verbal* com 18%. O meio *verbal/ação motora* apareceu em seguida com 16%, o meio *gestual* com 4%, o *verbal/gestual* com 3%, o *vocal/ação motora* com 2% e o *vocal* isolado apareceu em 1% das emissões dessa criança. Verifica-se ainda na Tabela 15 a ausência do meio *vocal/gestual* na comunicação dessa criança.

Quanto ao desempenho da criança com baixa visão do sexo masculino, observa-se os seguintes dados na Tabela 15: o meio *ação motora* apareceu com segundo mais freqüente nas emissões criança com 23%. Em seguida, observa-se os meios *verbal/gestual* e *vocal/ação motora* com a mesma frequência, ou seja, de 11,5%. O meio *verbal/ação motora*, por sua vez, apareceu em seguida com 11% e os meios *gestual* e *vocal/gestual* também apareceram com a mesma frequência, ou seja, estes meios apareceram em 8,5% das emissões dessa criança. Diferentemente das crianças anteriores, não foi observada ausência de nenhum meio na comunicação dessa criança durante a interação livre.

Quanto ao desempenho da criança com visão normal do sexo masculino, observa-se os seguintes dados na Tabela 15: o meio *ação motora* apareceu com segundo mais

freqüente nas emissões criança com 23%. Em seguida, observa-se os meios *verbal/ação motora* e *gestual* com a mesma freqüência, ou seja, de 13%. O meio *verbal/gestual* aparece em 3% de suas emissões e o meio *vocal/gestual* em 1% de suas emissões. Os meios *vocal* e *vocal/ação motora* não aparecem na comunicação dessa criança em situação livre.

Quanto ao desempenho da criança com visão do sexo masculino, observa-se os seguintes dados: o meio *gestual* apareceu com segundo mais freqüente nas emissões criança com 16%. Em seguida observa-se os meios *ação motora* e *verbal/gestual* com a mesma porcentagem (12%). Em seguida tem-se o meio *verbal/ação motora gestual* e *vocal/ação motora* com a freqüência de 8%. Os meios *vocal*, *vocal/gestual* *vocal/ação motora* não apareceram na comunicação dessa criança durante a interação livre.

Por outro lado, os desempenhos foram bem diferentes em situação planejada. Observa-se na Tabela 16 que o meio predominante na comunicação das crianças continua sendo o *verbal*, fazendo-se a ressalva em relação à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) que embora tenha emitido o meio *verbal* (37%) com mesma freqüência que *ação motora* (37%), diferentemente da situação de interação livre, a soma (54%) dos meios *verbal* (37%), *verbal/ação motora* (8%) e *verbal/gestual* (9%) supera a freqüência do meio *ação motora* (37%) isolado.

Ainda em situação planejada, os desempenhos das outras crianças foram os seguintes: o meio *verbal* aparece em 35% das emissões de CCF (criança cega do sexo feminino). É importante ressaltar que houve também um predomínio desse meio na comunicação dessa criança de modo simultâneo a ações motoras (24%) e gestos (13,5%). O meio *verbal* apareceu em 51% das emissões de CCM, e também em 37% da funções

emitidas por CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino). Na comunicação das crianças com visão normal, essa frequência é de 62% e 61% em situação planejada *CC* e de 48% e 51% em situação planejada *CBV*.

Quanto aos outros meios, observa-se na Tabela 16 os seguintes resultados: CCF (criança cega do sexo feminino) continuou a usar de modo significativo o meio *verbal* simultaneamente à uma *ação motora*, ou seja, o meio *verbal/ação motora* aparece em 24% de suas funções. Ainda em relação a essa criança, verifica-se na Tabela 16 que meio *verbal/gestual* foi o terceiro mais freqüente em sua comunicação, sendo que desta vez apareceu em 13,5% de suas emissões; o meio *ação motora* apareceu em seguida com 12%, o meio *vocal/ação motora* com 4,5%. Por outro lado, verifica novamente a ausência dos meios *gestual* e *vocal/gestual*, dado também observado em situação livre de interação.

O desempenho da criança cega do sexo masculino (CCM) também não diferiu muito daquele apresentado em situação livre. Na Tabela 16 foram indicados os seguintes resultados: o meio *ação motora* continuou sendo o segundo mais freqüente, aparecendo em 26% de suas emissões. Em seguida tem-se o meio *verbal/ação motora* em 21,5% de suas emissões. Os meios *verbal/gestual* e *vocal/ação motora* aparecem com a mesma frequência nas emissões dessa criança, ou seja, com 1,5%. Verifica-se ainda na Tabela 16 a ausência dos meios *gestual*, *vocal* e *vocal/gestual*.

Quanto à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) o desempenho em relação aos outros meios foi o seguinte: o meio *verbal/gestual* apareceu como terceiro meio mais utilizado por essa criança nas suas emissões, com 9%. Em seguida tem-se o *verbal/ação motora* com 8%, *vocal* com 3%, *gestual* e *vocal/ação motora* com 2% e

diferentemente da situação anterior não foi observada ausência de nenhum meio durante as emissões de CBVF.

Em relação ao desempenho da criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM), observa-se os seguintes dados na Tabela 16: o meio *verbal/ação motora* apareceu como o segundo mais freqüente, com 26%. Em seguida observa-se os meios *ação motora* em 21% das emissões da criança, o meio *gestual* em 8%, o meio *verbal/gestual* em 7% e o *vocal/gestual* em 1% das emissões de CBVM. Observa-se ainda na Tabela 16 a ausência dos *vocal* e *vocal/ação motora*.

Quanto ao desempenho da criança com visão normal do sexo feminino (CVNF), observa-se os seguintes dados na Tabela 16: em situação planejada CC os meios *verbal/ação motora* e *verbal/gestual* aparecem como mais freqüentes após o *verbal* e aparecem com a mesma freqüência de 12% nas emissões dessa criança. Em seguida observa-se o meio *ação motora* em 9% das emissões, *vocal/gestual* (3%) e *gestual* (2%). Não foram observadas emissões por meios *vocal* e *vocal/ação motora* na comunicação dessa criança.

Em situação planejada CBV essa criança ou seja, CVNF apresentou os seguintes desempenhos: o meio *verbal/gestual* apareceu como segundo (17%) mais freqüente na comunicação dessa criança em tal situação. Em seguida tem-se o meio *ação motora* em 13% das emissões dessa criança. o meio *gestual* em 6% de suas funções comunicativas e os outros meios, ou seja, *vocal*, *vocal/ação motora* e *vocal/gestual* não apareceram na comunicação dessa criança em situação planejada CBV.

Quanto ao desempenho da criança com visão normal do sexo masculino (CVNM) em situação planejada CC, foram observados os seguintes resultados: o meio *verbal/ação*

*motora* apareceu como segundo mais freqüente nas emissões dessa criança com 24%. Em seguida observa-se os meios *verbal/gestual* em 18% de suas emissões, *ação motora* em 9% e *vocal/gestual* em 1% de suas emissões. Foi observada ainda a ausência dos meios *gestual*, *vocal* e *vocal/ação motora*.

Em situação planejada *CBV*, os resultados foram os seguintes: o meio *verbal/ação motora* foi o segundo mais freqüente com 20%. Em seguida apareceram os meios *ação motora* e *verbal/gestual* com a mesma freqüência, ou seja, 11%. E o meio *gestual* apareceu em 7% das funções comunicativas dessa criança, não sendo observada a presença dos seguintes meios: *vocal*, *vocal/ação motora* e *vocal/gestual*.

De maneira geral, os resultados apresentados nas Tabelas 15 e 16 indicam que há um predomínio do meio *verbal* na comunicação das crianças, mesmo que em algumas situações esse meio tenha sido emitido de maneira simultânea a um *gesto* ou *ação motora*, como foi descrito anteriormente.

A literatura referente ao desenvolvimento normal da linguagem, aponta que o surgimento das verbalizações em detrimento dos gestos ocorre por volta dos 18 meses, sendo que antes desse período as mesmas são normalmente acompanhadas de gestos, como apontar, dentre outros. Nessa fase, ou seja, por volta dos 18 meses, as crianças tendem a substituir os gestos e vocalizações pelas verbalizações, sendo que a partir dos 24 meses a linguagem dessas crianças passa a obter características cada vez mais complexas (Peña-Casanova, 1997; Oppenheimer, Araújo, Marques e Azevedo, 2001).

Embora tenham aparecido alguns *gestos* na comunicação da criança cega do sexo masculino (CCM) em situação livre, foi possível observar que a freqüência desse meio foi muito baixa de modo geral. Essa ausência pode ser atribuída à própria ausência da

informação visual. Ainda em relação ao meio verbal é consenso na literatura especializada que a linguagem oral é a forma fundamental na comunicação dessas crianças, seja para obter informações do ambiente, regular ou planejar seus comportamentos (Pérez-Pereira e Castro, 1994; Erin, 1986).

Quanto ao meio *vocal*, é interessante notar que ele praticamente não aparece na comunicação das crianças, ou se aparece não chega a ser de maneira significativa. Apenas na comunicação da criança cega do sexo feminino (CCF) em situação planejada houve uma presença com maior frequência (16%), mesmo assim, tratou-se de situações nas quais a mãe foi responsiva, o que indicou inteligibilidade por parte dela.

Essas emissões são, de modo geral, ininteligíveis, pois não contém 75% dos fonemas da língua. Caso os mesmos estejam acompanhados de gestos, caracterizando assim, o meio *vocal/gestual* há uma maior facilidade de compreendê-los por meio também do contexto. Levando em consideração a idade das crianças, tal desempenho é esperado, visto que muitos autores enfatizam que o desenvolvimento da linguagem, durante o período pré-escolar, ocorre de maneira uniforme e progressiva com aquisição de novas habilidades, a fim de que estas sejam aperfeiçoadas e facilitem o processo de aprendizagem como um todo. Dessa forma, há o início dos processos comunicativos desde a lalação, balbúcio, vocalizações, vocalizações simultâneas aos gestos e finalmente as verbalizações, sendo que estas últimas vão sendo aperfeiçoadas de acordo com a idade da criança (Gerber, 1996).

Sendo assim, reafirma-se que os dados obtidos no presente estudo em relação aos meios utilizados pelos participantes, para emitir as funções comunicativas, apontam um desempenho esperado para a idade das crianças, embora algumas particularidades descritas mereçam um maior destaque, como é o caso do uso significativo do meio *ação motora*

pelas crianças com baixa visão. Se forem observados mais uma vez os dados das Tabelas 15 e 16, pode-se visualizar tal informação. As crianças deficientes visuais usaram de maneira significativa esse meio em suas emissões, o que não ocorreu com as crianças com visão normal. Em situação planejada esse uso chega a ser de 37% na comunicação da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF).

Um explicação para tal dado pode ser o uso significativo e necessário do sentido tátil por tais crianças. E embora as crianças com baixa visão tenham resíduo visual, elas na maioria das vezes, precisam aproximar os objetos dos olhos para explorá-los ou nomeá-los. Em relação às crianças cegas, esse uso é mais evidente, pela falta da visão, ou seja, o reconhecimento principalmente de objetos dá-se por meio de *ações motoras*.

As implicações desses dados refletem em questões educacionais e terapêuticas que vão desde adaptação de materiais de uso rotineiro em sala de aula – tratando-se de um assunto bastante explorado pela literatura até o momento – à maneira como deve ser a comunicação com essas crianças. Nesse sentido, é preciso enfatizar que um atendimento voltado para essas crianças deficientes visuais, principalmente em nível de estimulação do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, deverá ser voltado para exploração tátil-cinestésica de objetos de modo funcional, ou seja, os objetos oferecidos às crianças deverão estar dentro de uma situação na qual a criança possa obter seu significado por meio do seu uso. Diferentemente da criança com visão normal, que pode simplesmente observar esse uso, não necessariamente tocando em objetos, quando a ação está sendo realizada pelo interlocutor. Isso também significa dizer que o profissional deverá observar a maneira como ele se comportará em relação à proximidade entre ele e a criança deficiente visual.

Esses, dentre outros aspectos, são extremamente importantes e devem ser considerados em relação ao trabalho educacional e terapêutico com essas crianças.

Nas Tabelas 14, 15 e 16 foram indicados, de modo geral, a caracterização da comunicação dos participantes em relação ao total de funções emitidas durante as interações livres e planejadas de cada participante, média de funções emitidas por minuto em cada situação de interação e também o número e os tipos de meios utilizados por eles para emitir essas funções comunicativas.

Em situação livre de interação, pode ser observado na Tabela 14 que o número de funções comunicativas emitidas por cada díade, embora tenha variado, manteve uma média satisfatória em relação ao que é esperado para a idade das crianças. Os desempenhos foram os seguintes: CCF (criança cega do sexo feminino) emitiu um total de 85 funções comunicativas e sua mãe, por sua vez, emitiu 41 funções. CCM (criança cega do sexo masculino) apresentou um total de 81 funções, enquanto sua (M2) apresentou um total de 106 funções comunicativas; CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e sua mãe (M3) estes valores foram 92 e 97, respectivamente, e a díade referente à CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino) e sua mãe (M4), correspondeu a um total de 69 funções e 62, respectivamente.

Em relação às díades das crianças com visão normal, a criança do sexo feminino (CVNF) e sua mãe (M5) apresentaram durante a interação 75 e 81 funções comunicativas, respectivamente. Já a criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 84 funções contra 92 de sua mãe (M6).

Ainda na Tabela 14, pode-se observar a média de funções comunicativas emitidas por minuto, também em situação livre, tanto em relação aos participantes quanto aos

interlocutores. Esses valores foram obtidos em função do próprio número de funções emitidas pelas crianças e pelas suas mães, pois se trata de uma amostra de 10 minutos de interação.

Dessa forma, foi indicada na Tabela 14 uma média de 8,5 funções por minuto para a criança cega do sexo feminino (CCF), ao passo que sua mãe (M1) emitiu uma média de 4,1 funções comunicativas por minuto. Esses valores em relação à díade de CCM (criança cega do sexo masculino) são respectivamente 8,1 e 10,6 para a criança e sua mãe (M2).

Já a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) apresentou uma média de 9,2 funções comunicativas por minuto e sua mãe (M3) emitiu em média 9,7. O participante CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino), por sua vez, emitiu em média 6,9 funções por minuto durante a interação livre e sua mãe (M4) apresentou uma média de 6,2 funções por minuto.

A díade referente à criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) apresentou os seguintes desempenhos: CVNF emitiu uma média de 7,5 funções por minuto, contra 8,1 de sua mãe (M5). Em relação à criança do sexo masculino, também com visão normal, esses valores foram de 8,4 e 9,2 para a criança (CVNM) e sua mãe (M6), respectivamente.

Na Tabela 14 foram indicados ainda os dados referentes às situações planejadas, nos quais ficaram evidenciadas diferenças consideráveis em relação à situação livre.

Os desempenhos em relação ao total de funções emitidas foram os seguintes: CCF (criança cega do sexo feminino) emitiu um total de 74 funções comunicativas e sua mãe (M1), por sua vez, emitiu 77 funções, dado que será explorado posteriormente. A criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu um total de 73 funções, enquanto sua mãe (M2) apresentou um total de 93 atos comunicativos.

Quanto à CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e sua mãe (M3) estes valores foram 93 e 136 respectivamente. Para a díade referente à CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino) e sua mãe (M4), foi indicado na Tabela 14 um total de 123 funções comunicativas para CBVM e 124 funções comunicativas para M4.

Em relação às díades das crianças com visão normal, é preciso atentar para o detalhe: cada criança participou das duas situações planejadas para que pudesse ser feita a comparação, tanto com as crianças cegas, quanto com as de baixa visão.

Dessa forma para situação planejada voltada para as crianças cegas (CC), os desempenhos foram os seguintes: a criança do sexo feminino (CVNF) e sua mãe (M5) apresentaram durante a interação 122 e 134 funções respectivamente. Já a criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 98 funções contra 108 de sua mãe (M6). Na situação planejada voltada para as crianças com baixa visão (CBV), a criança do sexo feminino (CVNF) apresentou um total de 132 funções e sua mãe (M5) um total de 146 funções comunicativas. A criança do sexo masculino (CVNM) emitiu um total de 97 funções contra 122 de sua mãe (M6).

Em relação à média de funções emitidas por minuto, em situação planejada, os valores foram também diferentes por causa do total destas funções apresentadas por cada participante nessa situação.

Esses dados, também indicados na Tabela 14 foram os seguintes: observa-se uma média de 7,4 funções comunicativas emitidas por minuto pela criança cega do sexo feminino (CCF), enquanto esse valor é de 7,7 para sua mãe (M1); o participante CCM (criança cega do sexo masculino) emitiu em média 7,3 funções por minuto contra 9,3 de sua mãe (M2). Em relação às crianças com baixa visão, os desempenhos foram: a criança

com baixa visão do sexo feminino (CBVF) apresentou uma média de 9,3 funções por minuto e sua mãe (M3) emitiu em média 13,6 funções comunicativas por minuto. A criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) emitiu, em média, 12,3 funções por minuto durante a interação planejada, contra 12,4 de sua mãe (M4).

As crianças com visão normal na situação planejada *CC* apresentaram as seguintes médias: (CVNF) emitiu 12,2 funções por minuto, enquanto sua mãe (M5) emitiu 13,4 funções por minuto, em média. CVNM, criança com visão normal do sexo masculino, emitiu uma média de 9,8 funções por minuto contra 10,8 de sua mãe (M6).

Já na situação planejada *CBV* essas crianças apresentaram as seguintes médias: CBVF emitiu 13,2 funções por minuto, contra 14,6 de sua mãe (M5). A criança do sexo masculino, nessa situação, emitiu uma média de 9,7 funções por minuto, enquanto sua mãe (M6) emitiu 12,2 funções por minuto, em média.

O número de funções comunicativas emitidas durante as situações variou muito, sobretudo em relação à criança cega do sexo feminino (CCF) e a criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM), tanto em situação livre, quanto planejada. Houve uma variação também em relação à criança do sexo feminino com visão normal (CVNF). A criança cega do sexo feminino apresentou uma redução de 11 funções em relação ao número total emitido em situação livre e em situação planejada, embora essa diferença não seja muito significativa ao serem observados os desempenhos de CBVM que apresentou um aumento de 54 funções na situação planejada. Ou seja, o número de funções emitidas por essa criança quase dobrou. Em relação à criança com visão normal do sexo feminino, houve um aumento de 47 funções na situação planejada *CC* e essa média manteve-se em relação à situação planejada *CBV*.

Um outro destaque referente aos dados apresentados na Tabela 14 é o número de funções apresentadas pelas mães. A mãe de CCF emitiu praticamente metade do número de funções apresentadas por essa criança, tanto em situação livre, quanto planejada, evidenciando um desequilíbrio na interação de forma considerável.

Por outro lado, em situação livre a mãe de CCM havia emitido um número bem maior (106) de funções em relação ao filho (81), chegando à uma diferença de 25 funções, ao passo que em situação planejada ocorreu um maior equilíbrio, sendo de apenas 2 funções essa diferença. Essa situação descrita se inverte ao serem observados os dados em relação à criança de baixa visão do sexo feminino, ou seja, na situação livre ocorre um equilíbrio, pois a diferença de funções emitidas entre mãe e criança é de 5, porém em situação planejada essa diferença passa a ser significativa (43), indicando um possível desequilíbrio na interação dessa díade. Em relação à criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) a situação é semelhante, isto é, em situação livre há um aparente equilíbrio na interação em função da diferença entre o número de funções ser de 8, porém, em situação planejada a criança emite um número maior (123) de funções do que sua mãe (105).

Uma explicação para tais resultados, especialmente em relação ao número maior de funções das crianças, pode o maior número de iniciativas de comunicação por parte dessas crianças, embora essa hipótese só possa ser confirmada a partir dos resultados da análise obtida quanto à tipologia das funções comunicativas de cada um, ou seja, do participante e do interlocutor.

Por outro lado, ocorreu uma situação diferente em relação à criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM). Observa-se que embora a mãe e a criança tenham emitido

poucas funções durante a situação livre, há uma regularidade entre essas emissões. Sendo assim, não há diferença discrepante entre o número de funções emitidas por cada uma delas. Por outro lado, o mesmo não ocorre em situação planejada, onde a mãe (M3) dessa criança emite 105 funções contra 123 do filho, dando a impressão dela fornecer menos espaço comunicativo para o filho durante essa interação.

É importante ressaltar que não só do interlocutor depende o desempenho comunicativo geral da criança. Por exemplo, em situação livre, as atividades foram escolhidas pelas mães e pelas crianças, diferindo-se completamente em relação a todas as díades. Algumas crianças talvez tenham emitido menos funções em tal situação por causa do jogo ou da brincadeira que escolheram para brincar com suas mães. Por isso a necessidade de se variar o contexto para que não se corresse o risco de serem feitas análises simplistas de um só contexto.

Esses dados apresentados na Tabela 14, ou seja, o total de funções emitidas, bem como a média destas por minuto em relação a cada participante, são fundamentais para se discutir o espaço ocupado por cada pessoa durante a interação. Nesse sentido, são fundamentais também para analisar o equilíbrio da interação da díade. É relevante observar se o desempenho das crianças em termos de funções emitidas e aquilo que é esperado para suas idades, já que existem estudos que demonstram um certo padrão.

Segundo Fernandes (2000) as pesquisas realizadas até o momento indicam um *“número mínimo de atos comunicativos por minuto”*(p. 84), que de acordo com um quadro apresentado pela autora, segue o seguinte parâmetro: 1 mês de idade/1 ato comunicativo; 3 meses/2 atos comunicativos; 12 meses/3 atos comunicativos; 30 meses/6 atos; 60 meses/8

atos comunicativos; 90 meses de idade/9 atos comunicativos e um adulto, em geral, emitiria durante um minuto de interação, no mínimo 10 atos comunicativos.

Se levarmos em consideração esses padrões, poder-se-ia afirmar que não há um equilíbrio na interação em relação à díade da criança cega do sexo feminino (CCF) e sua mãe (M1) em função dos dados obtidos, tanto em situação livre como planejada. Poderia ser acrescentado ainda que o número de funções ou atos que essa mãe emite por minuto seja em situação livre ou planejada é muito pouco, especialmente em situação livre de comunicação, na qual M1 emite 4,1 funções por minuto em média.

Ainda em relação ao total de funções, ao serem comparados os dados, observa-se que eles parecem indicar uma tendência de emissão de um maior número de funções comunicativas em situação planejada em relação a maior parte das díades, dado também visualizado na Tabela 14.

Fazendo a comparação dos dados entre as díades das crianças com deficiência visual e as díades das crianças com visão normal, tem-se, no geral, uma semelhança em situação livre e um melhor desempenho das crianças com visão normal em relação à situação planejada de interação, já que essas emitiram um maior número de funções em tal situação.

Comparando os desempenhos entre a criança cega do sexo feminino (CCF) e a criança com visão normal do sexo feminino (CVNF), em situação livre, observa-se que enquanto CCF emitiu 85 funções, CVNF emitiu 75 funções. Em situação planejada, CCF emitiu 74 funções 122 de CVNF. Em situação livre a criança cega apresenta um melhor desempenho, porém, em situação planejada a criança com visão normal apresentou 49 funções comunicativas a mais do que CCF, apresentando uma diferença notável na mesma situação de interação.

Já em relação às crianças do sexo masculino, essa diferença não se mostra tão discrepante. Enquanto CCM emitiu 81 funções em situação livre, CVNM emitiu 84. Em situação planejada, CCM emitiu 73 funções e CVNM emitiu 98 funções, havendo uma diferença 25 funções.

Já a comparação entre as crianças com baixa visão e com visão normal, os dados também mostraram discrepância. Quanto às crianças do sexo feminino, CBVF emitiu 93 funções contra 132 funções de CVNF, indicando uma diferença de 39 funções em situação planejada.

Em relação às crianças do sexo masculino, também se verifica uma diferença acentuada em situação planejada, porém é a criança com baixa visão que apresenta um desempenho melhor, já que em situação planejada ela emitiu 123 funções contra 96 de CVNM, ou seja, houve uma diferença de 27 funções entre essas crianças.

Levando em consideração que essas funções são constituídas de todos os comportamentos comunicativos emitidos pelas crianças durante a interação com suas mães, o desempenho dos participantes, encontra-se dentro de um parâmetro esperado para suas idades, ou seja, uma média de 8,1 funções comunicativas por minuto em situação livre e de 9,1 funções por minuto em situação planejada *CC* e uma média de 11,1 funções por minuto em situação planejada *CBV*, muito embora tenha havido particularidades, discutidas anteriormente.

Ainda, em relação ao número de funções comunicativas, é preciso que seja considerado também se há ou não um certo equilíbrio durante a interação, ou seja, o número de funções emitidas pela criança em relação ao interlocutor, que no caso, é a mãe.

O desempenho da criança pode estar relacionado às oportunidades de emissão que o interlocutor oferece na situação de interação.

Nesse sentido e remetendo-se mais uma vez à Tabela 14, verifica-se que, em situação livre, há equilíbrio na interação em praticamente todos os casos, à exceção da díade referente à criança cega do sexo feminino (CCF). Em relação à importância desse equilíbrio, Fernandes (2000), refere:

“A questão do equilíbrio interacional (ou a falta dele) estabelecido na situação comunicativa, deve ser analisada cuidadosamente, pois reflete as habilidades comunicativas de ambos os elementos. Por exemplo, uma criança que ocupa pouco espaço comunicativo pode estar refletindo uma situação em que o outro atual de forma invasiva; ou uma criança que com poucas iniciativas de comunicação pode estar revelando uma situação em que o outro expressa muitos pedidos, deixando-lhe apenas a função de responder” (p. 84).

No que se refere aos meios utilizados para emitir os atos comunicativos, nas Tabelas 15 e 16, foram indicadas a tipologia, bem como, a frequência com que aparece cada tipo de meio utilizado por cada participante. Na Tabela 15 são apresentados os dados referentes à situação livre e na Tabela 16 à situação planejada de interação.

Nessas duas situações, verifica-se que o meio predominante na comunicação das crianças é o *verbal*, embora isso não tenha ocorrido com a criança de baixa visão do sexo feminino (CBVF) em situação livre. Nessa referida situação, essa criança emitiu a maior parte (55%) das funções comunicativas por meio de *ações motoras*. Mesmo somando-se o

meio *verbal* (18%) isolado aos outros que aparecem de modo simultâneo a ações motoras ou gestos, ou seja, *verbal/ação motora* (16%) e *verbal/gestual* (4%) o resultado final (38%) não supera o meio *ação motora*.

Em situação livre, observa-se o seguinte desempenho em relação às outras crianças: o meio *verbal* apresenta-se em 51% da comunicação de CCF (criança cega do sexo feminino), 57% na comunicação de CCM, com 18% na comunicação de CBVF (criança com baixa visão do sexo feminino) e em 24% das funções emitidas por CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino). Na comunicação das crianças com visão normal, essa frequência é de 47% e 52% respectivamente, para a criança do sexo feminino e masculino. Esses dados, por sua vez, confirmam os relatos das mães ao se referirem ao meio *verbal* como meio principal de comunicação das crianças.

Quanto aos outros meios, observando a Tabela 15, verifica-se que CCF (criança cega do sexo feminino) usou também de modo significativo o meio *verbal* simultaneamente à uma *ação motora*, isto é, o meio *verbal/ação motora* aparece em 26% das funções emitidas por essa criança. Ainda em relação a essa criança, verifica-se na Tabela 15, o seguinte desempenho: o meio *ação motora* foi verificado em 13% de suas emissões, o meio *verbal/gestual* apareceu em 5,5% de suas emissões, o meio *vocal* apareceu com uma frequência de 3% e o *vocal/gestual* com 1,5% de frequência. Quanto aos outros meios, ou seja, *gestual* e *vocal/gestual* foi evidenciada na Tabela 15 a ausência dos mesmos.

O desempenho de CCM (criança cega do sexo masculino), por sua vez, difere apenas quanto à frequência dos meios. O meio *ação motora* foi o segundo mais frequente em sua comunicação, aparecendo em 27% de suas emissões. O meio *gestual* apareceu em 5,5% de suas emissões, os meios *vocal*, *verbal/ação motora* e *verbal/gestual* aparecem com

a mesma frequência na comunicação de CCM, ou seja, com 3%. O meio *vocal/gestual* foi o único que não apareceu na comunicação dessa criança em situação livre.

Quanto à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) o desempenho apresentado foi: conforme mencionado anteriormente, diferentemente das outras crianças o meio *verbal* não foi o predominante na comunicação dessa criança, embora essa situação tenha sido modificada durante a interação planejada. Dessa forma, o meio que predominou na comunicação dessa criança foi *ação motora*, o qual ocorreu em 55% das emissões dessa criança. Em seguida apareceu o meio *verbal* com 18%. O meio *verbal/ação motora* apareceu em seguida com 16%, o meio *gestual* com 4%, o *verbal/gestual* com 3%, o *vocal/ação motora* com 2% e o *vocal* isolado apareceu em 1% das emissões dessa criança. Verifica-se ainda na Tabela 15 a ausência do meio *vocal/gestual* na comunicação dessa criança.

Quanto ao desempenho da criança com baixa visão do sexo masculino, pôde-se observar que o meio *ação motora* apareceu com segundo mais freqüente nas emissões criança com 23%. Em seguida, observa-se os meios *verbal/gestual* e *vocal/ação motora* com a mesma frequência, ou seja, de 11,5%; o meio *verbal/ação motora*, por sua vez, apareceu em seguida com 11% e os meios *gestual* e *vocal/gestual* também apareceram com a mesma frequência, sendo 8,5% das emissões dessa criança. Diferentemente das crianças anteriores, não foi observada ausência de nenhum meio na comunicação destas, durante a interação livre.

No que se refere ao desempenho da criança com visão normal do sexo masculino, observa-se os seguintes dados na Tabela 15: o meio *ação motora* apareceu como o segundo mais freqüente nas emissões criança com 23%. Em seguida, observa-se os meios

*verbal/ação motora* e *gestual* com a mesma frequência, ou seja, de 13%. O meio *verbal/gestual* ocorreu em 3% de suas emissões e o meio *vocal/gestual* em 1% delas e os meios *vocal* e *vocal/ação motora* não apareceram na comunicação dessa criança em situação livre.

Quanto ao desempenho da criança com visão do sexo masculino, observa-se os seguintes dados: o meio *gestual* apareceu com segundo mais freqüente nas emissões criança com 16%. Em seguida observa-se os meios *ação motora* e *verbal/gestual* com a mesma porcentagem (12%). Em seguida tem-se o meio *verbal/ação motora gestual* e *vocal/ação motora* com a frequência de 8%. Os meios *vocal*, *vocal/gestual* *vocal/ação motora* não apareceram na comunicação dessa criança durante a interação livre.

Por outro lado, os desempenhos foram bem diferentes em situação planejada. Observa-se na Tabela 16 que o meio predominante na comunicação das crianças continua sendo o *verbal*, fazendo-se a ressalva em relação à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) que embora tenha emitido o meio *verbal* (37%) com mesma frequência que *ação motora* (37%), diferentemente da situação de interação livre, a soma (54%) dos meios *verbal* (37%), *verbal/ação motora* (8%) e *verbal/gestual* (9%) supera a frequência do meio *ação motora* (37%) isolado.

Ainda em situação planejada, os desempenhos das outras crianças foram os seguintes: o meio *verbal* aparece em 35% das emissões de CCF (criança cega do sexo feminino). É importante ressaltar que houve também um predomínio desse meio na comunicação dessa criança de modo simultâneo a ações motoras (24%) e gestos (13,5%). O meio *verbal* apareceu em 51% das emissões de CCM e, também, em 37% das funções emitidas por CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino). Na comunicação das

crianças com visão normal, essa frequência foi de 62% e 61% em situação planejada *CC* e de 48% e 51% em situação planejada *CBV*.

Quanto aos outros meios, observa-se na Tabela 16 os seguintes resultados: CCF (criança cega do sexo feminino) continuou a usar de modo significativo o meio *verbal* simultaneamente a uma *ação motora*, ou seja, o meio *verbal/ação motora* apareceu em 24% de suas funções. Ainda, em relação a essa criança, verifica-se na Tabela 16 que meio *verbal/gestual* foi o terceiro mais freqüente em sua comunicação, sendo que desta vez ocorreu em 13,5% de suas emissões; o meio *ação motora* apareceu em seguida com 12%, o meio *vocal/ação motora* com 4,5%. Por outro lado, foi observada, novamente, a ausência dos meios *gestual* e *vocal/gestual*, dado este, visto também em situação livre de interação.

O desempenho da criança cega do sexo masculino (CCM) também não diferiu muito daquele apresentado em situação livre. Na Tabela 16 encontram-se expostos os seguintes resultados: o meio *ação motora* continuou sendo o segundo mais freqüente, em 26% de suas emissões. Em seguida tem-se o meio *verbal/ação motora* em 21,5% delas. Os meios *verbal/gestual* e *vocal/ação motora* aparecem com a mesma freqüência nas emissões dessa criança, ou seja, com 1,5%. Verifica-se ainda na Tabela 16 a ausência dos meios *gestual*, *vocal* e *vocal/gestual*.

Quanto à criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) o desempenho em relação aos outros meios foi o seguinte: o meio *verbal/gestual* apareceu como terceiro meio mais utilizado por essa criança nas suas emissões, com 9%; o meio *verbal/ação motora* com 8%; *vocal* com 3%; *gestual* e *vocal/ação motora* com 2% e, diferentemente da situação anterior, não foi observada ausência de nenhum meio durante as emissões de CBVF.

Em relação ao desempenho da criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM), podem ser vistos os seguintes dados na Tabela 16: o meio *verbal/ação motora* apareceu como o segundo mais freqüente, com 26%; o meio *ação motora* em 21% das emissões da criança; o meio *gestual* em 8%; o meio *verbal/gestual* em 7% e o *vocal/gestual* em 1% das emissões de CBVM. Constatou-se ainda na Tabela 16 a ausência dos meios *vocal* e *vocal/ação motora*.

Quanto ao desempenho da criança com visão normal do sexo feminino (CVNF), obteve-se: em situação planejada CC: os meios *verbal/ação motora* e *verbal/gestual* apareceram como mais freqüentes na comunicação dessa criança, em 12% de suas emissões. Em seguida, ocorreu o meio *ação motora* em 9% de suas emissões; o meio *vocal/gestual* com 3% e *gestual* com 2%. Não foram observadas emissões por meios *vocal* e *vocal/ação motora* na sua comunicação.

Em situação planejada CBV, a criança CVNF apresentou os seguintes desempenhos: o meio *verbal/gestual* apareceu como segundo (17%) mais freqüente na comunicação dessa criança em tal situação. Em seguida, tem-se o meio *ação motora* em 13% das emissões dessa criança; o meio *gestual* em 6% de suas funções comunicativas e os outros meios, ou seja, *vocal*, *vocal/ação motora* e *vocal/gestual* não apareceram na comunicação dessa criança em situação planejada CBV.

Quanto ao desempenho da criança com visão normal do sexo masculino (CVNM) em situação planejada CC, foram observados os seguintes resultados: o meio *verbal/ação motora* apareceu como segundo mais freqüente nas emissões dessa criança com 24%; os meios *verbal/gestual* em 18%; *ação motora* em 9% e *vocal/gestual* em 1% de suas emissões. Foi constatada a ausência dos meios *gestual*, *vocal* e *vocal/ação motora*.

Em situação planejada *CBV*, os resultados foram os seguintes: o meio *verbal/ação motora* foi o segundo mais freqüente com 20%. Em seguida apareceram os meios *ação motora* e *verbal/gestual* com a mesma freqüência, ou seja, 11%. E o meio *gestual* apareceu em 7% das funções comunicativas dessa criança, não sendo observada a presença dos seguintes meios: *vocal*, *vocal/ação motora* e *vocal/gestual*.

De maneira geral, os resultados apresentados nas Tabelas 15 e 16 indicam que há um predomínio do meio *verbal* na comunicação das crianças, mesmo que em algumas situações esse meio tenha sido emitido de maneira simultânea a um *gesto* ou *ação motora*, como foi descrito anteriormente.

A literatura referente ao desenvolvimento normal da linguagem, aponta que o surgimento das verbalizações em detrimento dos gestos ocorre por volta dos 18 meses, sendo que antes desse período as mesmas são normalmente acompanhadas de gestos, como apontar, dentre outros. Nessa fase, ou seja, por volta dos 18 meses, as crianças tendem a substituir os gestos e vocalizações pelas verbalizações, sendo que por volta dos 24 meses a linguagem dessas crianças passa a obter características cada vez mais complexas (Peña-Casanova, 1997; Oppenheimer, Araújo, Marques e Azevedo, 2001).

Embora tenham aparecido alguns *gestos* na comunicação da criança cega do sexo masculino (CCM) em situação livre, foi possível observar que a freqüência desse meio foi muito baixa de maneira geral. Essa ausência pode ser atribuída à própria ausência da informação visual. Ainda, em relação ao meio verbal é consenso na literatura especializada que a linguagem oral é a forma fundamental na comunicação dessas crianças, seja para obter informações do ambiente, regular ou planejar seus comportamentos (Pérez-Pereira e Castro, 1994; Erin, 1986).

Quanto ao meio *vocal*, é interessante notar que ele praticamente não aparece na comunicação das crianças, ou, se aparece, não chega a ser de maneira significativa. Apenas na comunicação da criança cega do sexo feminino (CCF) em situação planejada houve uma presença com maior frequência (16%), mesmo assim, tratou-se de situações nas quais a mãe foi responsiva, o que indicou inteligibilidade por parte dela.

Essas emissões são, de modo geral, ininteligíveis, pois não contém 75% dos fonemas da língua. Caso os mesmos estejam acompanhados de gestos, caracterizando assim, o meio *vocal/gestual* há uma maior facilidade de compreendê-los por meio do contexto e circunstância. Levando em consideração a idade das crianças, tal desempenho é esperado, visto que muitos autores enfatizam que o desenvolvimento da linguagem, durante o período pré-escolar, ocorre de maneira uniforme e progressiva com aquisição de novas habilidades, a fim de que estas sejam aperfeiçoadas e facilitem o processo de aprendizagem como um todo. Dessa forma, há o início dos processos comunicativos desde a lalação, balbucio, vocalizações, vocalizações simultâneas aos gestos e finalmente as verbalizações, sendo que estas últimas vão sendo aperfeiçoadas de acordo com a idade da criança (Gerber, 1996).

Sendo assim, reafirma-se que os dados obtidos no presente estudo em relação aos meios utilizados pelos participantes, para emitir as funções comunicativas, apontaram um desempenho esperado para a idade das crianças, embora algumas particularidades descritas mereçam um maior destaque, como é o caso do uso significativo do meio *ação motora* pelas crianças com baixa visão. Se forem observados mais uma vez os dados das Tabelas 15 e 16, pode-se visualizar tal informação. As crianças deficientes visuais usaram de maneira significativa esse meio em suas emissões, o que não ocorreu com as crianças com

visão normal. Em situação planejada esse uso chega a ser de 37% na comunicação da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF).

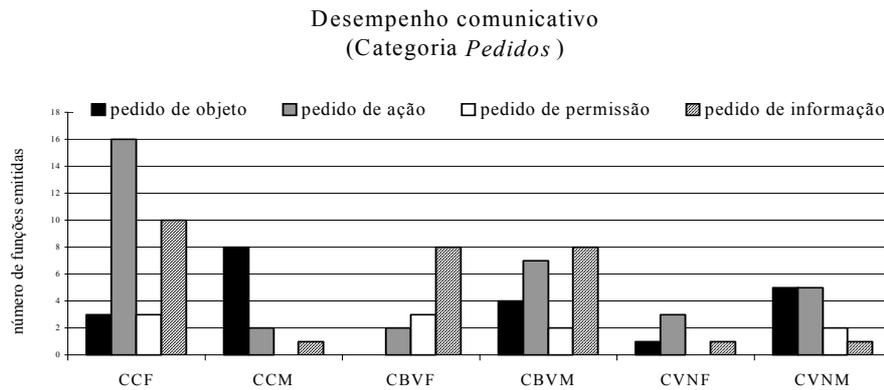
Uma explicação para tal dado pode ser o uso significativo e necessário do sentido tátil por tais crianças. E embora as crianças com baixa visão tenham resíduo visual, elas, na maioria das vezes, precisam aproximar os objetos dos olhos para explorá-los ou nomeá-los. Em relação às crianças cegas, esse uso é mais evidente, pela falta da visão, ou seja, o reconhecimento principalmente de objetos dá-se por meio de *ações motoras*.

As implicações desses dados refletem em questões educacionais e terapêuticas que vão desde adaptação de materiais de uso rotineiro em sala de aula – tratando-se de um assunto bastante explorado pela literatura até o momento – à maneira como deve ser a comunicação com essa população específica. Nesse sentido, é preciso enfatizar que um atendimento voltado para essas crianças com deficiência visual, principalmente em nível de estimulação do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, deverá ser voltado para exploração tátil-cinestésica de objetos de modo funcional. Sendo assim, os objetos oferecidos a elas deverão estar inseridos em uma situação na qual possam obter seu significado por meio do seu uso.

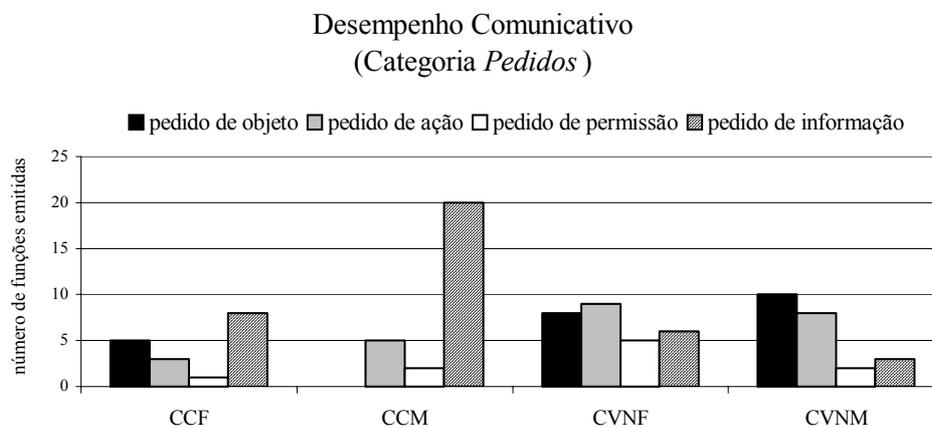
Diferentemente da criança com visão normal, que pode simplesmente observar esse uso, não necessariamente tocando em objetos, quando a ação está sendo realizada pelo interlocutor. Isso também significa dizer que o profissional deverá observar a maneira como ele se comportará em relação à proximidade entre ele e a criança deficiente visual. Posto que os aspectos ora apontados são extremamente importantes, estes devem ser considerados em relação ao trabalho educacional e terapêutico com essa população alvo.

b) Funções comunicativas emitidas em situação livre e planejada

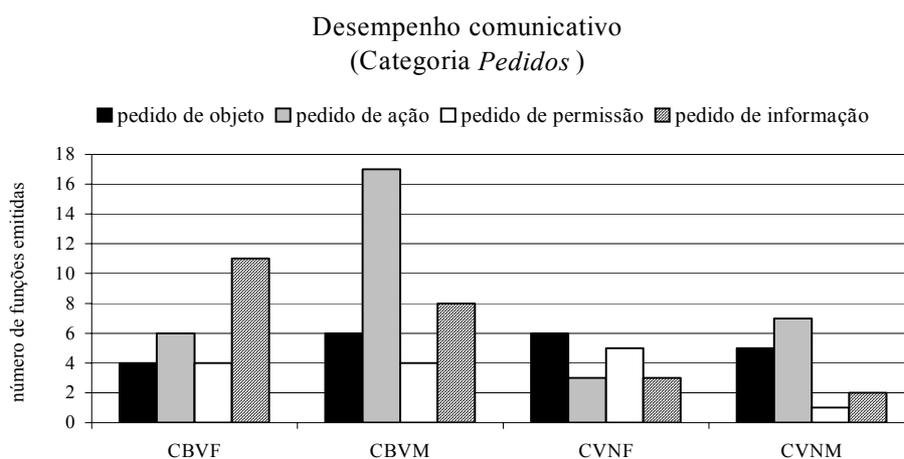
Os resultados acerca do desempenho dos participantes em relação a todas as categorias funcionais em situação livre, em situação planejada CC e situação planejada CBV serão apresentados a seguir.



**Figura 3:** Frequência e tipos de *Pedidos* emitidos por cada participante durante a interação livre.



**Figura 4:** Frequência e tipos de *Pedidos* emitidos por cada participante durante a interação planejada CC.



**Figura 5:** Frequência e tipos de *Pedidos* emitidos por cada participante durante a interação planejada CC.

Nas Figuras 3, 4 e 5 foram indicados os desempenhos comunicativos das crianças em relação à categoria funcional *Pedidos* em situação livre, em situação planejada CC e em situação planejada CBV, respectivamente.

Quanto à frequência, observa-se na Figura 3 que em situação livre a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 32 *Pedidos* ou solicitações, sendo 16 *pedidos de ação*, 3 *pedidos de objeto*, 3 *pedidos de permissão* e 10 *pedidos de informação*. A criança cega do sexo masculino (CCM), por sua vez, emitiu 11 *Pedidos* no total, sendo 8 *pedidos de objeto* e 2 *pedidos de ação* e 1 *pedido de informação*. Os *pedidos de permissão* não apareceram na comunicação dessa criança em situação livre.

Em relação às crianças com baixa visão, os resultados indicados na Figura 3 são os seguintes: a criança do sexo feminino (CBVF) emitiu um total de 13 *Pedidos*, sendo 2 *pedidos de ação*, 3 *pedidos de permissão* e 8 *pedidos de informação*. Os *pedidos de objeto* não foram emitidos por essa criança durante tal situação. A criança com baixa visão do sexo masculino apresentou o seguinte desempenho: de um total de 21 *Pedidos*, 4 foram *pedidos de objeto*, 7 *pedidos de ação*, 8 *pedidos de informação* e 2 *pedidos de permissão*.

As crianças com visão normal apresentaram os seguintes resultados: em relação à criança do sexo feminino, esta emitiu um total de 5 *Pedidos*, sendo 1 *pedido de objeto*, 3 *pedidos de ação* e 1 *pedido de informação*. Não apareceram *pedidos de permissão* na comunicação da criança em situação livre de interação. A criança do sexo masculino, também de visão normal emitiu um total de 13 *Pedidos*, sendo 5 *pedidos de objeto*, 5 *pedidos de ação*, 2 *pedidos de permissão* e 1 *pedido de informação*.

De modo geral, comparando-se os desempenhos das crianças em situação livre de interação, pode-se destacar o alto índice de *pedidos de ação* na comunicação da criança cega do sexo feminino (CCF), confirmando talvez a falta de iniciativa da mãe (M1), dado discutido anteriormente em relação ao equilíbrio da interação dessa díade. Por se tratar de solicitações que requerem a realização de uma ação do interlocutor, confirma-se aqui o maior espaço comunicativo que a criança teve em relação à interação, denotando um aparente desequilíbrio.

Comparando-se os resultados dessa criança aos da criança com visão normal do sexo feminino tem-se uma diferença considerável não só em relação ao número total de emissões, mas também em relação à tipologia. Enquanto CCF emite 16 *pedidos de ação*, CVNF emite apenas 3. Destaca-se também o alto índice de *pedidos de informação* na comunicação de CCF. Enquanto essa criança emite 10 *pedidos de informação*, CVNF emite apenas 1.

Por outro lado, a criança cega do sexo masculino (CCM) apresentou um desempenho notável em relação à subcategoria *pedidos de objeto* (8) e emitiu apenas 1 pedido de informação. Esse dado desperta a atenção para dois aspectos. Um refere-se ao possível cuidado que a mãe teve ao descrever o ambiente para a criança antes de começarem a *brincar*. O outro aspecto está relacionado à maneira como pode ser estimulada a categoria referenciada. Essa, sem dúvida é uma implicação muito importante para o desenvolvimento de trabalhos relativos à comunicação dessas crianças, seja em ambiente terapêutico ou educacional.

Observando ainda os dados indicados na Figura 3, é possível notar que a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) não emitiu *pedidos de objeto*. O que foi descrito

e destacado anteriormente pode também ser aplicado a essa situação, ou seja: será que essa mãe não descreveu o ambiente ou os brinquedos para essa criança antes de iniciarem a interação? Embora tais observações sejam feitas, é preciso ressaltar também que o fato das crianças com baixa visão terem um resíduo visual, elas podem explorar o local, procurando algum objeto que queiram aproximando-os dos seus olhos, mesmo que isso requeira um pouco mais de tempo.

Por outro lado, observa-se na Figura 3 que a criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) solicitou à mãe objetos por 4 vezes, demonstrando mais uma vez que essa criança, assim como CCM, poderia ter conhecimento prévio do ambiente, possivelmente passado pela mãe antes de iniciarem propriamente a interação.

Os dados obtidos em relação às situações planejadas mostraram-se bem diferentes no que se refere ao total de funções emitidas pelas crianças, especialmente, em relação à criança cega do sexo masculino. Os dados das Figuras 4 e 5 referem-se às situações planejadas em relação às crianças cegas e de baixa visão, respectivamente.

Na Figura 4, observa-se que a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 17 *Pedidos*, ao passo que esse total foi de 32 na situação anterior. Desses 17, 5 foram *pedidos de objeto*, 3 *pedidos de ação*, 1 *pedido de permissão* e 8 *pedidos de informação*. A criança cega do sexo masculino (CCM) apresentou um total de 27 *Pedidos*, sendo que na situação livre esse total tinha sido de 11. Em relação aos tipos, estes também foram bem diferenciados. Destes 27 *Pedidos* ou solicitações, 20 foram *pedidos de informação*, 5 foram *pedidos de ação* e 2 *pedidos de permissão*. Os *pedidos de objeto*, por sua vez, não apareceram na comunicação dessa criança durante a interação planejada, diferentemente da situação anterior.

Destaca-se aqui a alta frequência dos *pedidos de informação*, tanto em relação a CCF como CCM, embora CCM tenha emitido um número significativamente maior (20) do que CCF (8).

Na Figura 4 observa-se que o desempenho das crianças com visão normal é bem diferente, porém, a distinção não se refere ao número de *Pedidos* emitidos, mas sim aos tipos. Os desempenhos foram os seguintes: a criança do sexo feminino (CVNF) emitiu um total de 20 *Pedidos*, sendo 9 *pedidos de ação*, 5 *pedidos de permissão* e 6 *pedidos de informação*. A criança do sexo masculino (CVNM), por sua vez emitiu um total de 23 *Pedidos* em situação planejada CC. Desse total, 10 foram *pedidos de objeto*, 8 *pedidos de ação*, 2 *pedidos de permissão* e 3 *pedidos de informação*.

Em situação planejada, observa-se na Figura 5 que a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) emitiu um total de 25 *Pedidos*, sendo 4 *pedidos de objeto*, 6 *pedidos de ação*, 4 *pedidos de permissão* e 11 *pedidos de informação*. Esses resultados diferem da situação livre, na qual essa criança não havia emitido nenhum *pedido de objeto* e também havia emitido apenas 13 *Pedidos*. A criança do sexo masculino (CBVM) apresentou os seguintes desempenhos: de um total de 35 *Pedidos*, 6 foram *pedidos de objeto*, 17 *pedidos de ação*, 4 *pedidos de permissão* e 8 *pedidos de informação*.

Na Figura 5, também foram apresentados os desempenhos das crianças com visão normal em relação à situação planejada CBV, na qual houve também diferenças significativas, tanto em relação ao total de *Pedidos* emitidos, quanto aos tipos: a criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) emitiu um total de 17 *Pedidos*, sendo 6 *pedidos de objeto*, 3 *pedidos de ação*, 5 *pedidos de permissão* e 3 *pedidos de informação*.

CVNM emitiu um total de 15 *Pedidos*, sendo 5 *pedidos de objeto*, 7 *pedidos de ação*, 1 *pedido de permissão* e 2 *pedidos de informação*.

Comparando-se tais resultados, observa-se que CBVF emitiu 8 *Pedidos* a mais que CVNF, sendo essa diferença praticamente ligada ao número de *pedidos de informação* que CBVF emitiu. Observa-se ainda que, CBVM emitiu 20 *pedidos* a mais que CVNM. Essa diferença também é significativa em relação ao número de *pedidos de informação* e também em relação ao número de *pedidos de ação*.

É consenso entre os autores ao destacarem que essa alta frequência de *pedidos de informação* normalmente está ligada ao ambiente, ou seja, essas crianças precisam obter informações acerca do ambiente ao seu redor até mesmo para que possam controlar seu comportamento em relação às outras emissões (Erin, 1986). Esse autor, ao analisar o uso de *perguntas* na fala dessas crianças em relação às crianças com visão normal, enfatizou o elevado uso de *solicitações* das crianças deficientes visuais. O autor discute esse uso em relação à necessidade de obter controle sobre seu comportamento como foi discutido anteriormente.

É também consenso entre os autores que essa função comunicativa dá-se com notável frequência em função da ausência da visão (Mills, 2002). Foi possível verificar no presente estudo uma alta frequência desse comportamento, tanto em relação às crianças cegas, como nas de baixa visão. Tal comportamento também permaneceu regular tanto em situação livre de interação, como nas situações planejadas.

É provável que tal comportamento não seja tão intenso na comunicação das crianças com visão normal por causa dessa característica, ou seja, essas crianças têm acesso a todas

as informações do ambiente, favorecendo as suas solicitações ou *Pedidos* em relação a outras subcategorias, como é o caso dos *pedidos de ação* ou de *objeto*.

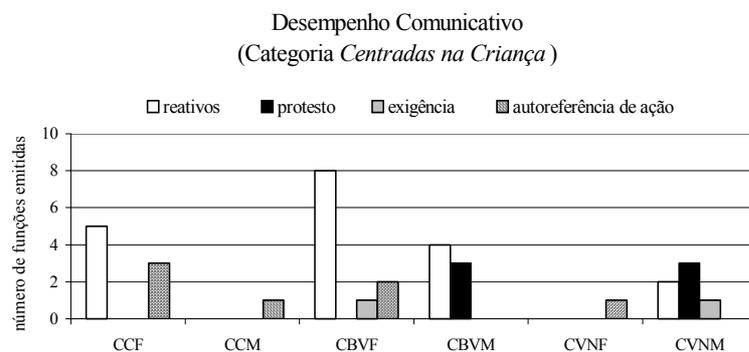
Em relação às outras subcategorias, em outras pesquisas, como a de Oliveira, Braga e Silva (2000) também foi encontrada uma baixa frequência de *pedidos de objeto* por parte de uma criança deficiente visual. Na análise de tal estudo, foi encontrada uma maior frequência de *pedidos de ação*.

Outros dados importantes a serem discutidos, oriundos do nosso estudo, referem-se aos tipos de sessões realizadas nesse estudo e também às implicações desses resultados na prática (intervenções). Em função dos próprios objetivos do estudo, na sessão livre de interação, não houve nenhuma orientação para as mães no sentido de que as mesmas deveriam ou não descrever o ambiente ou os materiais presentes no momento da interação, mesmo porque estes foram escolhidos pelas próprias crianças. Já na sessão planejada, esse procedimento foi realizado, talvez por isso a emissão de *pedidos de objeto* tenha aumentado de modo significativo em relação à criança cega do sexo feminino (CCF), embora não tenha sido observado tal comportamento por parte de CCM.

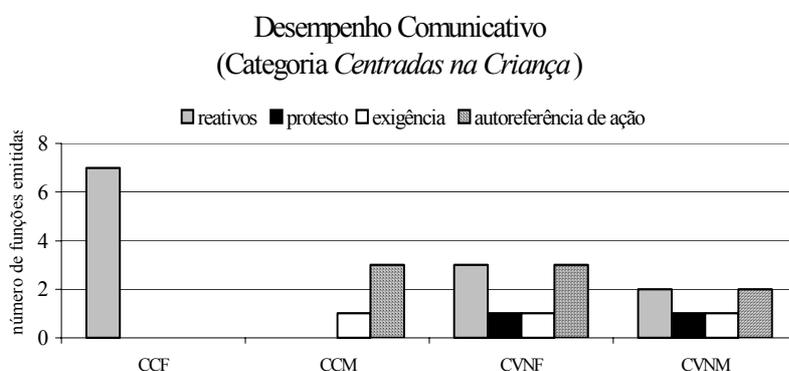
As implicações desses dados em relação aos profissionais, em especial os educadores, estão ligadas à forma como essas pessoas deverão se proceder com essas crianças, antes de dar início a qualquer tipo de planejamento. Destaca-se aqui, dentre os cuidados a serem tomados, a importância da descrição minuciosa tanto do ambiente, quanto dos materiais que estarão sendo utilizados em uma determinada atividade. Dessa forma, as crianças poderão ter oportunidade de solicitar algum objeto o qual já tenham conhecimento de sua presença no ambiente. É preciso enfatizar que apenas tal comportamento, ou seja, descrever para a criança a presença desses objetos também não garantirá que essa criança

irá solicitar ou pedir objetos do ambiente, pois toda a comunicação depende também do contexto e de outros aspectos, discutidos anteriormente. Contudo, essa descrição, sem dúvida, pode ser uma das formas de favorecer tais emissões. É preciso garantir essa presença por meio de outras funções comunicativas, por exemplo, *repetição* de informações para as crianças, *afirmações* ou até mesmo *perguntas*, para as crianças com a finalidade de despertar o interesse delas pelos objetos.

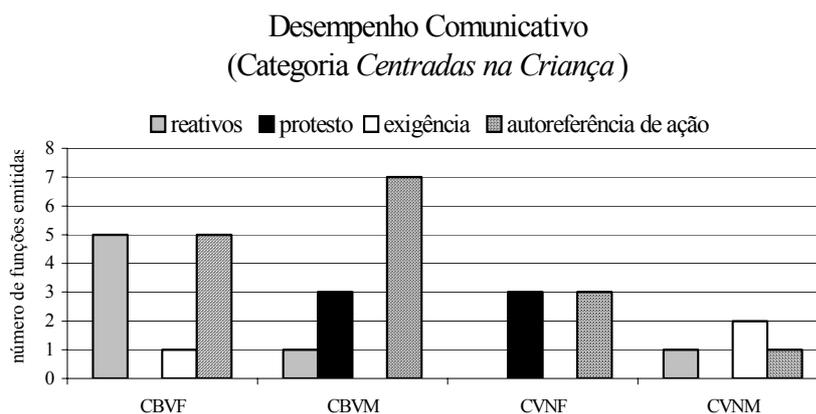
Talvez pela necessidade de conhecer o ambiente é que nas interações entre crianças cegas e com baixa visão e suas mães, estas recorrem mais a descrições das condições ambientais e de objetos do que as mães de crianças com visão normal. Tal fato foi apontado nos estudos de Pérez-Pereira e Conti-Ramsden (2001). A seguir serão apresentados os desempenhos das crianças em relação à categoria *Centrada na Criança*.



**Figura 6:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categoria *Centrada na criança* emitidos por cada participante durante a interação livre



**Figura 7:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categoria *Centrada na criança* emitidos por cada participante durante a interação planejada CC.



**Figura 8:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categoria *Centrada na criança* emitidos por cada participante durante a interação planejada BV.

Nas Figuras 6, 7 e 8 foram indicados, respectivamente, os desempenhos dos participantes em relação à categoria *Centrada na Criança/Interlocutor*, em situações livre, situação planejada CC e situação planejada CBV.

Referente ao desempenho em situação livre, observa-se na Figura 6 que a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu 5 *reativos* e 3 *auto-referências de ação*. As subcategorias *protestos* e *exigências* não apareceram na sua comunicação durante essa situação de interação. Já a criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu em situação livre apenas 1 *auto-referência de ação*, sendo ausentes as subcategorias *reativos*, *protestos* e *exigências*.

Ainda, na Figura 6 pode-se observar o desempenho das crianças com baixa visão, onde a criança do sexo feminino (CBVF) apresentou-se 8 *reativos*, 1 *exigência* e 2 *auto-referência de ações*. Os *protestos*, não ocorreram na comunicação em situação livre de interação. A criança do sexo masculino, também de baixa visão (CBVM) apresentou 4 *reativos* e 3 *protestos*. Não houve emissão de *auto-referência de ação* e *exigências*.

Quanto às crianças com visão normal, observa-se na Figura 6 que CVNF emitiu somente uma função relativa a essa categoria, ou seja, na comunicação dessa criança em situação livre de interação apareceu somente 1 *auto-referência de ação*, sendo nula a frequência de *reativos*, *protestos* e *exigências*. A criança com visão normal do sexo masculino (CVNM), por sua vez, emitiu 2 *reativos*, 3 *protestos* e 1 *exigência*. A subcategoria *auto-referência de ação* não apareceu na comunicação dessa criança durante tal interação.

Comparando-se os resultados em situação livre, observa-se que não há regularidade em relação a essas emissões no comportamento comunicativo das crianças, talvez pelo próprio caráter individual dessas funções. Apenas em relação à subcategoria

*auto-referência* de ação destaca-se a sua presença na maior parte (3) das crianças com deficiência visual. Alguns autores que analisaram as *descrições de ações* das crianças com esta deficiência, enfatizaram que normalmente elas se referem às ações delas próprias, sendo muito raras as descrições de eventos ou acontecimentos externos (Andersen, Dunlea e Kekelis, 1984; Pérez-Pereira e Castro, 1994). O autor Erin (1986) embora em seus estudos não relate sobre essas funções em especial, também destaca sobre uma possível necessidade que as crianças deficientes visuais, sejam estas cegas ou com baixa visão, têm de obter controle sobre seus comportamentos, por meio de suas descrições.

Em situações planejadas, o desempenho das crianças parece não sofrer muita modificação em relação à situação livre.

Observa-se, na Figura 7, que as crianças cegas na situação planejada CC apresentaram o seguinte desempenho: CCF emitiu apenas 7 funções, sendo todas correspondentes à subcategoria *reativos*. Não foi observada presença das subcategorias *protestos*, *exigências* e *auto-referência de ação* na comunicação dessa criança em situação planejada. Nessa mesma situação, identifica-se na Figura 7 que a criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu 1 *exigência* e 3 *auto-referências de ação*, não sendo observadas as subcategorias *reativos* e *protestos* em sua comunicação.

As crianças com visão normal, especialmente a criança do sexo feminino apresentou um desempenho diferenciado em relação à situação anterior, pois dessa vez apareceram mais funções relativas a essa categoria (*Centradas na Criança*) em sua comunicação. CVNF emitiu 3 *reativos*, 1 *protesto* 1 *exigência* e 3 *auto-referências de ação*. Já a criança do sexo masculino, emitiu 2 *reativos*, 1 *protesto*, 1 *exigência* e 2 *auto-referências de ação*.

Em relação à situação planejada CBV, encontram-se dispostos na Figura 8 os desempenhos das crianças com baixa visão, sendo que a criança: CBVF emitiu 5 *reativos*, 1 *exigência* e 5 *auto-referências de ação*. Não houve emissão de protestos por parte dela em tal situação, dado semelhante ao da situação livre de interação. O participante do sexo masculino (CBVM), por sua vez, emitiu 1 *reativo*, 3 *protestos* e 7 *auto-referências de ação*, não sendo observada nenhuma *exigência* na comunicação dessa criança em interação planejada.

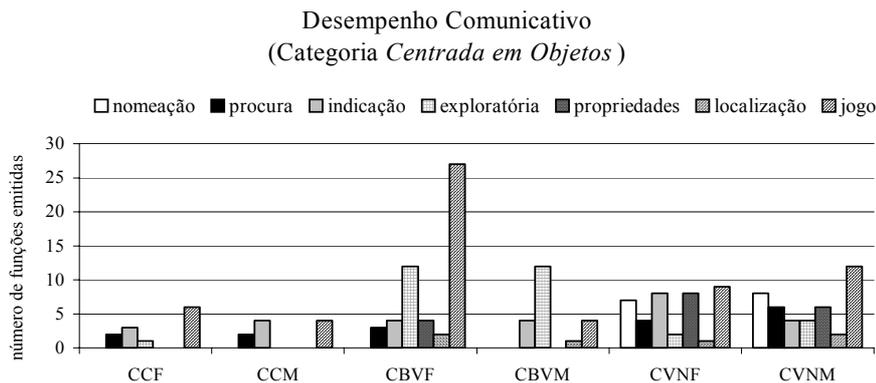
Ainda nesta mesma figura, pode-se notar que as crianças com visão normal mantiveram um perfil semelhante ao da situação planejada CC, embora nessa situação anterior tenham emitido mais funções. Na situação planejada CBV a criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) emitiu 3 *protestos* e 3 *auto-referências de ação*. Essa criança não emitiu *reativos* nem *exigências*, durante essa situação de interação. Por outro lado, o participante CVNM emitiu 1 *reativo*, 2 *exigências* e 1 *auto-referência de ação*, não sendo observada em sua comunicação nenhum protesto, diferentemente das situações anteriores.

Como foi discutido anteriormente, essas funções têm uma estreita relação com o comportamento individual das crianças, porém, foi possível perceber que ao mudar a situação houve modificação em relação às emissões dessas funções. Esta observação pode ser aplicada tanto para as crianças deficientes visuais quanto para as crianças com visão normal.

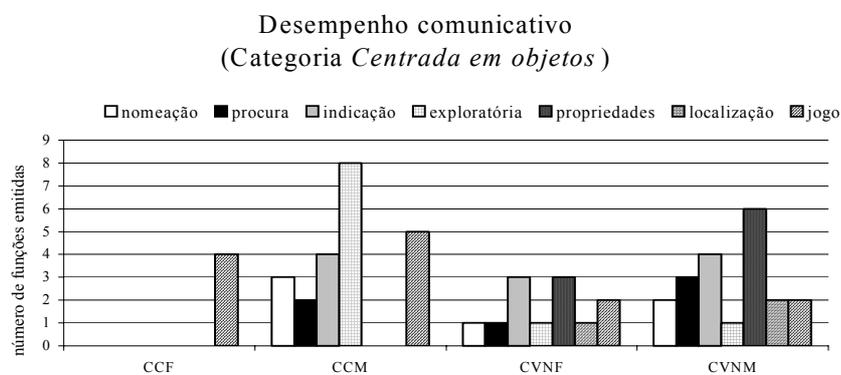
Novamente, constata-se na Figura 7 e 8 uma elevada frequência da função *auto-referência de ação* em relação às crianças deficientes visuais, com exceção da criança cega do sexo feminino que não emitiu a referida função em situação planejada.

Por outro lado, observa-se também uma considerável presença da função *reativos*, especialmente no comportamento da criança cega do sexo feminino. Embora

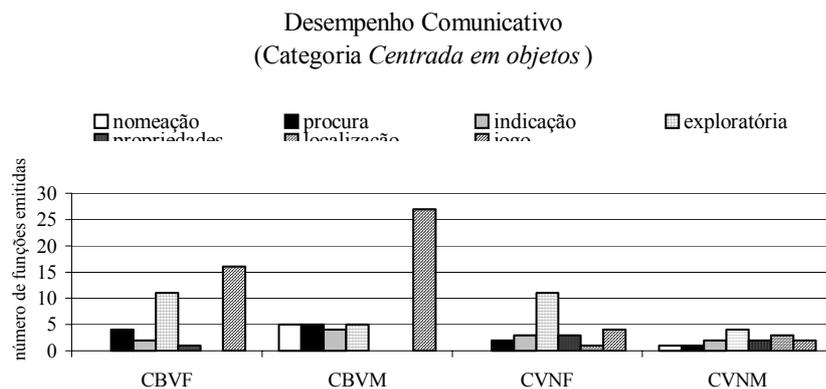
não se tenha encontrado estudos específicos que analisassem tal função na comunicação das crianças deficientes visuais, pode-se inferir que sua presença venha indicar, por exemplo, atenção por parte dessa criança em relação aos objetos ou eventos externos, dado este, que poderá ser confirmado posteriormente ao serem analisadas as funções *Centradas em objetos*, cujos desempenhos serão apresentados a seguir em situação livre (Figura 9), planejada CC (Figura 10) e planejada CBV (Figura 11) de interação.



**Figura 9:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categorias *Centrada em Objetos* emitidos por cada participante durante a interação livre



**Figura 10:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categorias *Centrada em Objetos* emitidos por cada participante durante a interação planejada CC.



**Figura 11:** Frequência e tipos de subcategorias relativas à categorias *Centrada em Objetos* emitidos por cada participante durante a interação planejada BV.

Nas Figuras 9, 10 e 11 encontram-se expostos os dados referentes aos desempenhos em relação à categoria *Centradas em objetos*, em situação livre de interação, planejada CC e planejada CBV, respectivamente.

Na Figura 9, podem ser visualizados os seguintes dados: CCF emitiu um total de 12 funções *Centradas em objetos*, sendo que destas, 2 foram *procuras*, 3 *indicações*, 1 *exploratória* e 6 *jogos*. Não foram observadas as subcategorias *nomeação*, *propriedades* e *localização* na comunicação dessa criança. A criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu menos funções do que CCF, ou seja, 10. Desse total, 2 foram *procuras*, 4 *indicações* e 4 *jogos*. Na comunicação desta última criança não apareceram as seguintes subcategorias: *nomeação*, *exploratória*, *propriedades* e *localização*.

As crianças com baixa visão em situação livre apresentaram resultados diferentes das crianças cegas. Nota-se que CBVF emitiu 52 funções *Centradas em objetos*, sendo que destas, 3 foram *procuras*, 4 *indicações*, 12 *exploratórias*, 4 *propriedades*, 2 *localizações* e 27 *jogos*. Não apareceram *nomeações* nos comportamentos comunicativos de CBVF. A criança com baixa visão do sexo masculino emitiu 21 funções *Centradas em objetos*, sendo que destas 4 foram *indicações*, 12, *exploratórias*, 1 *localização* e 4 *jogos*. Não houve emissões de *nomeações*, *procura* e *propriedades*.

As crianças com visão normal apresentaram resultados semelhantes, tanto em relação ao número de funções emitidas quanto aos tipos. Pode-se perceber que CVNF emitiu 39 funções das quais: 7 foram *nomeações*, 4 *procuras*, 8 *indicações*, 2 *exploratórias*, 8 *propriedades*, 1 *localização* e 9 *jogos*. O participante CVNM emitiu 42 funções, sendo: 8 *nomeações*, 6 *procuras*, 4 *indicações*, 4 *exploratórias*, 6 *propriedades* e 2 *localizações*.

Deve ser salientada a ocorrência de todas as subcategorias na comunicação dessas crianças, o que por sua vez, não ocorreu com as crianças deficientes visuais. Embora não tenham aparecido vários tipos de funções na comunicação das crianças deficientes visuais, destaca-se de modo particular a ausência de *nomeações* em todas as crianças com tal característica durante a sessão livre de interação.

É preciso ressaltar mais uma vez que por se tratar de uma situação livre, há a possibilidade de que algumas brincadeiras ou brinquedos escolhidos pelas mães e pelas crianças não tenham favorecido o surgimento de algumas dessas subcategorias.

Na Figura 10 são apontados os resultados referentes à situação planejada CC, na qual aparecem os seguintes dados: CCF emitiu 4 funções, sendo todas referentes a *jogos*. Não houve ocorrência das demais funções, ou seja, *nomeação*, *procura*, *indicação*, *exploratória*, *propriedade* e *localização*. A criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu 22 funções *Centradas em objetos*, em situação planejada, sendo que destas 3 foram *nomeações*, 2 *procuras*, 4 *indicações*, 8 *exploratórias* e 5 *jogos*. Não foram observadas na comunicação dessas crianças as seguintes funções: *propriedades* e *localizações*.

As crianças com visão normal apresentaram resultados semelhantes, embora a criança do sexo feminino tenha emitido menos funções. Na Figura 10 observa-se que CVNF emitiu 12 funções, sendo 1 *nomeação*, 1 *procura*, 3 *indicações*, 1 *exploratória*, 3 *propriedades*, 1 *localização* e 2 *jogos*. A criança do sexo masculino (CVNM) emitiu 22 funções, sendo 2 *nomeações*, 3 *procuras*, 4 *indicações*, 1 *exploratória*, 6 *propriedades*, 2 *localizações* e 2 *jogos*. Tanto no comportamento comunicativo de CVNF como no de CVNM não foi observada ausência de nenhuma função relativa à categoria *Centradas em objetos*, em situação planejada CC.

Já em relação à situação planejada *CBV*, como pode ser observado na Figura 11, há uma inversão em relação aos resultados que vinham sendo apresentados, de modo geral, ou seja, as crianças com baixa visão emitiram mais funções do que as crianças com visão normal, sendo que agora, nota-se inclusive ausência de *nomeação* na comunicação de CVNF.

Pode-se verificar que CBVF emitiu 34 funções – resultado bastante diferente daquele apresentado em situação livre (52). Destas 34 funções, 4 foram *procura*, 2 *indicações*, 11 *exploratórias*, 1 *propriedade* e 16 *jogos*. É possível observar na Figura 11 que a função *nomeação* permanece ausente na comunicação desta criança. Consta-se também a ausência da função *localização*. O participante CBVM emitiu 46 funções *Centradas em objetos* em tal situação de interação, isto é, mais que o dobro emitido em situação livre. Dessas 46 funções, 5 foram *nomeações*, 5 *procuras*, 4 *indicações*, 5 *exploratórias* e 27 *jogos*.

Em relação às crianças com visão normal, ainda na Figura 11, verifica-se que CVNF emitiu 24 funções *Centradas em objetos* em situação planejada *CBV*, quase a metade do que ela emitiu em situação livre (39). Destas emissões, 2 foram *procuras*, 3 *indicações*, 11 *exploratórias*, 3 *propriedades*, 1 *localização* e 4 *jogos*. Como foi apontado anteriormente, essa criança não emitiu nenhuma *nomeação*. A criança do sexo masculino (CVNM) emitiu 15 funções *Centradas em objetos* em situação planejada *CBV*, sendo 1 *nomeação*, 1 *procura*, 2 *indicações*, 4 *exploratórias*, 2 *propriedades*, 3 *localizações* e 2 *jogos*. Em relação a essa criança também houve uma redução brusca de emissões, comprando-se com a situação livre na qual CVNM emitiu 42 funções *Centradas em objetos*.

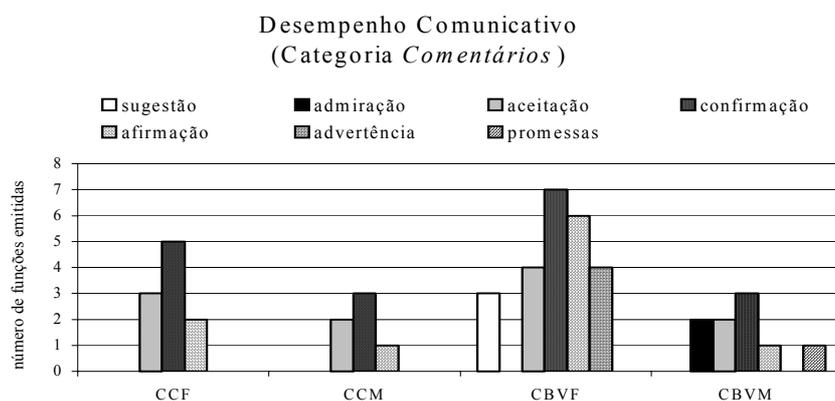
Ao contrário de CBVF, ao ser mudado o contexto, CBVM passou a emitir a função *nomeação*, embora permanecesse sem emitir a função *propriedades*. Por outro lado, a função *localização* emitida em situação livre também não apareceu em situação planejada, talvez pelo seu caráter visual. Ainda, em relação à comunicação de CBVF em situação planejada, observa-se na Figura 11 que houve um aumento considerável da função *jogo*.

Esses dados portam informações com implicações diretas em relação aos contextos terapêuticos e educacionais de maneira geral, pois possibilitam a identificação de ambientes favorecedores de um uso diversificado da linguagem com esta população.

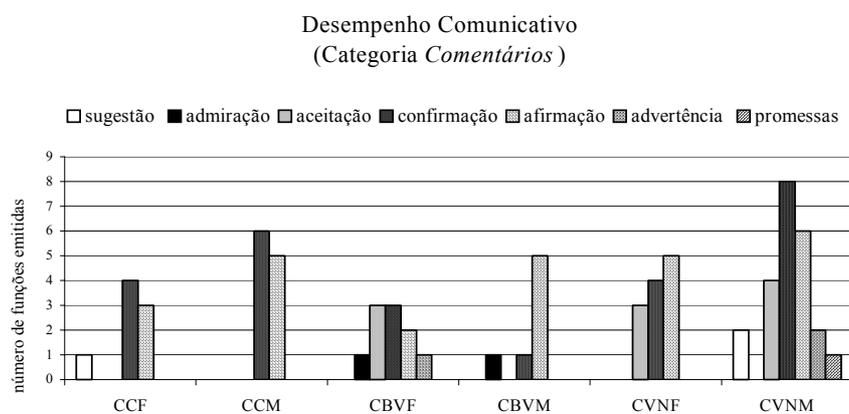
Um outro destaque refere-se à função *indicação* em relação às crianças com deficiência visual. Essa subcategoria apareceu com frequência significativa na comunicação dessas crianças se comparadas às crianças com visão normal, embora seja considerada de caráter visual, ou seja, normalmente é necessária uma pista visual para desempenhá-lo, já que está ligado a um evento externo.

Em alguns estudos como no de Oliveira, Braga e Silva (2000) essa função foi descrita na comunicação de uma criança com baixa visão, porém, tratava-se de uma situação na qual a criança tinha também a pista auditiva e manual, isto é, ao colocar o lápis sobre uma mesa inclinada ela percebia que o mesmo escorregava e chamou a atenção do interlocutor para que ele atentasse para tal movimento.

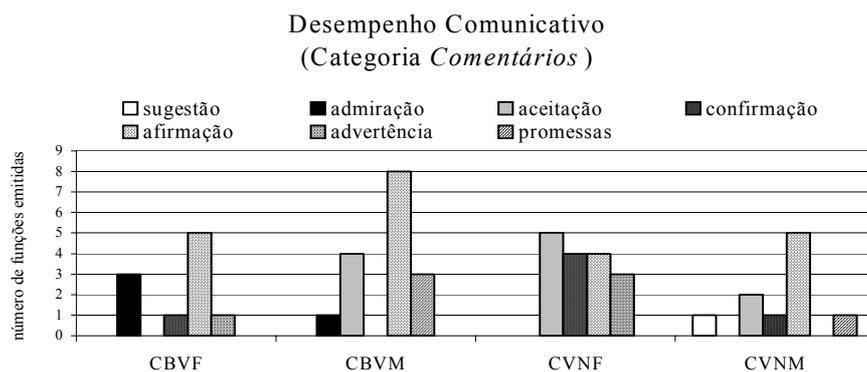
Menciona-se aqui que embora no perfil geral da comunicação dessas crianças, tenha sido observada uma baixa frequência de *gestos*, essas funções não necessariamente têm que vir acompanhadas desse meio comunicativo. O que pode ocorrer é o uso de *gestos* modo simultâneo ao meio *verbal* para indicar um objeto ou um evento externo.



**Figura 12:** Frequência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Comentários* durante a interação livre.



**Figura 13:** Frequência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Comentários* durante a interação planejada CC.



**Figura 14:** Frequência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Comentários* durante a interação planejada BV.

Nas Figuras 12, 13 e 14 foi demonstrado, respectivamente, o desempenho dos participantes em situação livre, planejada CC e planejada CBV em relação à categoria *Comentários*.

Em situação livre, observa-se na Figura 12 que o desempenho das crianças foram, de modo geral, semelhantes, no que se refere ao número total de emissões, com exceção da criança com visão normal do sexo masculino que emitiu um número maior de funções.

Nessa situação a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 8 funções, estando a distribuição da seguinte forma: 1 *sugestão*, 4 *confirmações* e 3 *afirmações*. Não foram observadas algumas funções na comunicação dessa criança em situação livre. Foi o caso de *sugestão*, *admiração*, *aceitação*, *advertência* e *promessas*. A criança cega do sexo masculino (CCM) emitiu um total de 11 funções, sendo 6 *confirmações* e 5 *afirmações*. CCM não emitiu *sugestões*, *admirações*, *aceitações*, *advertências* e *promessas*.

Quanto ao desempenho das crianças com baixa visão, observa-se na Figura 12 que a criança do sexo feminino (CBVF) apresentou um total de 10 funções comunicativas relativas à categoria *Comentários*. Este desempenho, por sua vez ficou distribuído da seguinte forma: 1 *admiração*, 3 *aceitações*, 3 *confirmações*, 2 *afirmações* e 1 *advertência*. Não foram observadas *sugestões* nem *promessas* por parte dessa criança. A criança do sexo masculino, também de baixa visão (CBVM) apresentou um total de 7 funções, dado também observado na Figura 12 e essas funções distribuíram-se na comunicação da criança

por meio de 1 *admiração*, 1 *confirmação* e 5 *afirmações*. Não houve emissão de *sugestão*, *aceitação*, *advertência* e *promessas*.

Já as crianças com visão normal apresentaram o seguinte desempenho: de um total de 12 funções, na comunicação da criança do sexo feminino (CVNF) observa-se na Figura 12, 3 *aceitações*, 4 *confirmações* e 5 *afirmações*. Por outro lado na comunicação dessa criança também houve ausência de algumas subcategorias, como foi o caso de *sugestão*, *admiração*, *advertência* e *promessa*. A criança do sexo masculino, por sua vez, emitiu um total de 23 funções em relação à categoria *Comentários*, que foram distribuídas na comunicação da criança da seguinte maneira: 2 *sugestões*, 4 *aceitações*, 8 *confirmações*, 6 *afirmações*, 2 *advertências* e 1 *promessa*.

Em situação planejada CC esses desempenhos foram diferenciados, principalmente em relação à frequência das funções apresentadas. Os dados diferenciam-se também em relação à variedade de funções apresentadas pelas crianças, de um modo geral.

Nota-se na Figura 13 que a criança do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 10 funções, sendo 3 *aceitações*, 5 *confirmações* e 2 *afirmações*. Não foi observada a presença de *sugestões*, *advertências* e *promessas*. A criança cega do sexo masculino (CCM), por sua vez, apresentou um total de 6 funções relativas a essa categoria, sendo destas, 2 *aceitações*, 3 *confirmações* e 1 *afirmação*. Na comunicação dessa criança em tal situação não houve emissão de *sugestões*, *admiração*, *advertência* nem *promessas*.

As crianças com visão normal apresentaram os seguintes desempenhos: CVNF emitiu um total de 24 funções, ou seja, o dobro do número emitido em situação livre de interação. Dessas 24 funções, 3 foram *sugestões*, 4 *aceitações*, 7 *confirmações*, 6 *afirmações* e 4 *advertências*. Não apareceram *admirações* e *promessas* na comunicação

dessa criança em situação planejada *CC*. A criança do sexo masculino emitiu um total de 9 funções, número bem menor se comparado à situação livre na qual a criança emitiu 23. Dessas 9 funções, houve 1 *sugestão*, 2 *aceitações*, 1 *confirmação*, 5 *afirmações* e 1 *promessa*.

Comparando-se os resultados entre as crianças cegas e com visão normal, apreende-se que estes se diferenciaram, notavelmente, apenas sem relação às crianças do sexo feminino tanto em relação ao número de funções emitidas quanto aos tipos. E mesmo assim, nem *CCF* e nem *CVNF* emitiu as funções *admiração* e *promessas*, durante a interação. As crianças do sexo masculino apresentaram resultados semelhantes, embora *CCM* tenha emitido menos funções do que *CVNM*.

Analisando o desempenho das crianças com baixa visão, na Figura 14, em situação planejada *CBV* verifica-se que *CBVF* apresentou um total de 10 funções. Este desempenho ficou distribuído da seguinte forma: 3 *admirações*, 1 *confirmação*, 5 *afirmações* e 1 *advertência*. Esse resultado foi bastante semelhante ao da situação livre de interação, no qual a criança emitiu também 10 funções. Em situação planejada *CBV* surgiu a subcategoria *aceitação* que não havia sido emitida durante a situação livre. Observando ainda a Figura 14, nota-se que a criança do sexo masculino, também de baixa visão (*CBVM*) apresentou um total de 16 funções, ou seja, mais do dobro apresentado em situação livre (7). Talvez em função desse maior número de emissões, a distribuição também foi diferenciada: *CBVM* emitiu 1 *admiração*, 4 *aceitações*, 8 *afirmações* e 3 *advertências*. As subcategorias *sugestões* e *promessas* continuaram a não serem emitidas, como em situação livre.

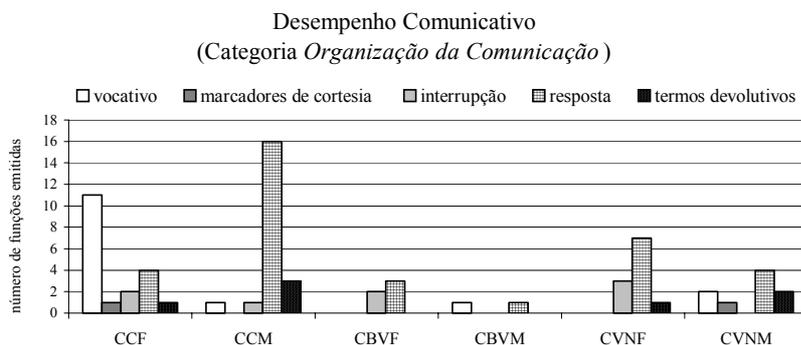
Já as crianças com visão normal apresentaram o seguinte desempenho: de um total de 16 funções, na comunicação da criança do sexo feminino (*CVNF*) observa-se na Figura

14 que houve 5 aceitações, 4 confirmações, 4 afirmações e 3 advertências. A criança do sexo masculino, por conseguinte, emitiu 10 funções, diferenciando-se bastante da situação livre (23). Dessas 10 funções, 1 foi *sugestão*, 2 *aceitações*, 1 *confirmação*, 5 *afirmações* e 1 *promessa*.

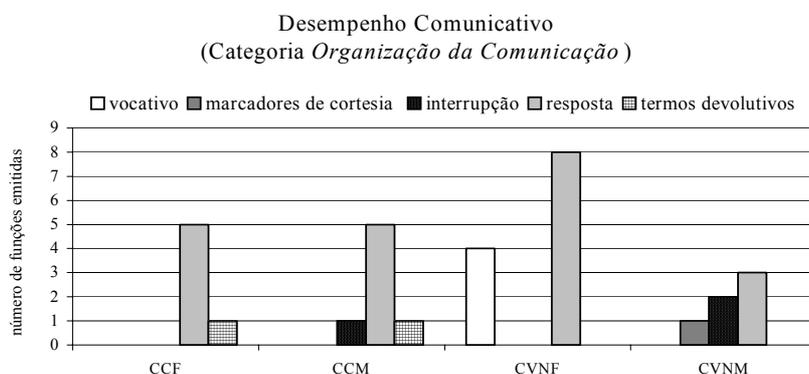
Os dados que merecem destaque em relação a esse desempenho referem-se principalmente às funções *sugestões*, *admirações* e *promessas*, que são pouco frequentes na comunicação das crianças, tanto em situação livre como planejada.

De modo geral, as crianças apresentaram regularidade nessas emissões, destacando-se apenas o aumento significativo de funções de CBVM e CVNF da situação livre para a planejada. Deve ser evidenciada, especificamente, a baixa frequência (6) de emissões de CCM em situação planejada e, também, a pouca variedade de funções emitidas por essa criança, mesmo em situação livre na qual ela emitiu 11 funções.

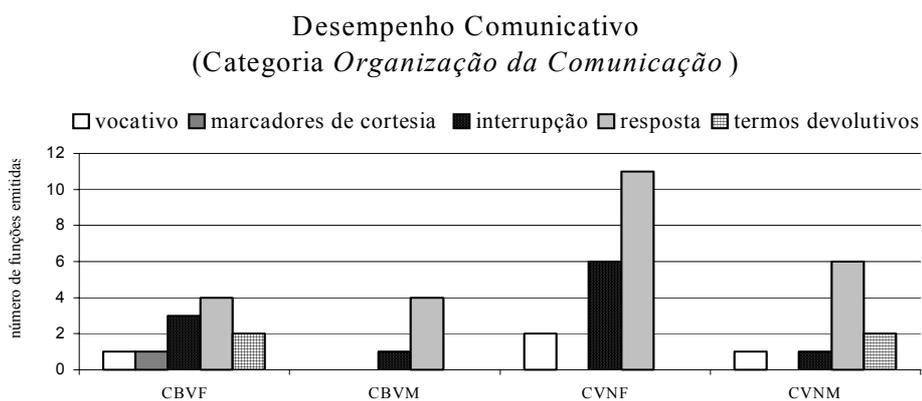
Em relação às outras funções, ou seja, *confirmação*, *aceitação* *afirmação* não foram observadas diferenças significativas entre as emissões das crianças com deficiência visual e as das crianças com visão normal, dados também encontrados nos estudos de Pérez-Pereira e Castro (1994), ao compararem o uso da linguagem entre crianças cegas, com baixa visão e com visão normal. A seguir, nas Figuras 15, 16 e 17 serão apresentados os dados referentes à categoria *Organização da Comunicação*.



**Figura 15:** Freqüência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Organização da Comunicação* durante a interação livre.



**Figura 16:** Freqüência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Organização da Comunicação* durante a interação planejada CC.



**Figura 17:** Freqüência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Organização da Comunicação* durante a interação planejada BV

Foram apresentados nas Figuras 15, 16 e 17 respectivamente, os dados referentes ao desempenho dos participantes em relação à categoria *Organização da Comunicação* em situação livre, planejada *CC* e planejada *CBV*.

Observa-se na Figura 15 que em situação livre a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 19 funções, distribuídas da seguinte forma: 11 *vocativos*, 1 *marcador de cortesia*, 2 *interrupções*, 4 *respostas* e 1 *termo devolutivo*. A criança cega do sexo masculino, por sua vez, apresentou um total de 21 funções relacionadas a essa categoria, sendo 1 *vocativo*, 1 *interrupção*, 16 *respostas* e 3 *termos devolutivos*.

Já as crianças com baixa visão apresentaram o seguinte desempenho: a criança do sexo feminino (CBVF) emitiu 5 funções, sendo 2 *interrupções* e 3 *respostas*. As subcategorias *vocativos*, *marcadores de cortesia* e *termos devolutivos* não apareceram na comunicação dessa criança em situação livre. A criança do sexo masculino, também de baixa visão, emitiu poucas funções, ou seja, apenas 2, sendo 1 *vocativo* e 1 *resposta*.

A criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) emitiu 11 funções, sendo 3 *interrupções*, 7 *respostas* e 1 *termo devolutivo*. Já a criança do sexo masculino (CVNM) apresentou um total de 9 funções, sendo 2 *vocativos*, 1 *marcador de cortesia*, 4 *respostas* e 2 *termos devolutivos*.

Em situação planejada *CC*, observa-se na Figura 16 que CCF emitiu 6 funções, sendo 5 *respostas* e 1 *termo devolutivo*. Essa criança não emitiu *vocativos*, *marcadores de cortesia* e *interrupções*. CCM emitiu um total de 7 funções. Destas, 1 foi *interrupção*, 5 *respostas* e 1 *termo devolutivo*.

Quanto às crianças com visão normal, em situação planejada *CC*, estas apresentaram os seguintes desempenhos: CVNF emitiu 12 funções, sendo 4 *vocativos* e 8

*respostas* e CVNM emitiu 6 funções, sendo 1 *marcador de cortesia*, 2 *interrupções* e 3 *respostas*.

Na Figura 17 estão dispostos os dados referentes à situação planejada CBV, na qual a criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF) emitiu 11 funções. Destas podem ser identificadas: 1 *vocativo*, 1 *marcador de cortesia*, 3 *interrupções*, 4 *respostas* e 2 *termos devolutivos*. A criança do sexo masculino (CBVM) emitiu 5 funções, sendo: 1 *interrupção* e 4 *respostas*.

A criança com visão normal do sexo feminino (CVNF) emitiu 18 funções comunicativas relativas à categoria *Organização da Comunicação* em situação planejada CBV. Destas 18 funções: 2 foram *vocativos*, 6 *interrupções* e 11 *respostas*. CVNM, por sua vez, emitiu 10 funções, sendo 1 *vocativo*, 1 *interrupção*, 6 *respostas* e 2 *termos devolutivos*.

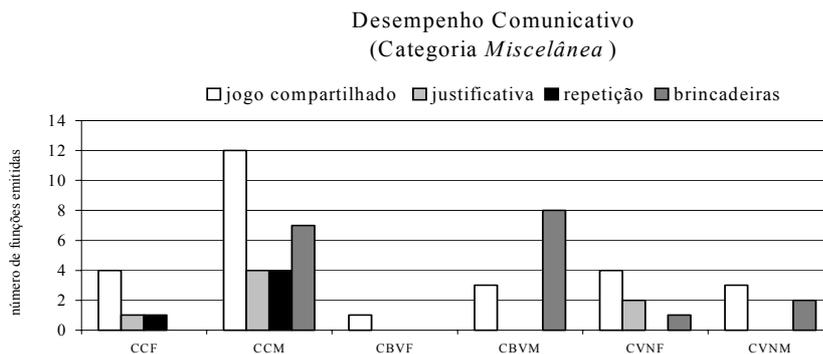
Os resultados apresentados em relação a essa categoria em situação livre chamam a atenção para o número de funções emitidas pelas crianças cegas, pelo alto índice (11) de *vocativos* na comunicação da criança do sexo feminino (CCF) e pelo alto índice (16) de *respostas* da criança do sexo masculino (CCM).

Novamente discute-se a necessidade que CCF teve de iniciar mais conversa com sua mãe (M1), durante a interação, talvez por isso o alto índice de *vocativos*. Ainda, pode-se apontar outra possibilidade que seria a de confirmar a presença da M1, já que a mesma apresentava poucas emissões durante a interação.

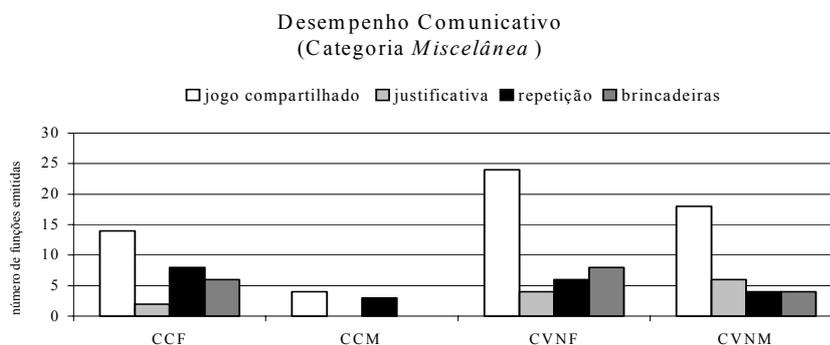
Por outro lado, embora CCM tenha apresentado uma variedade de funções satisfatória em relação a todo o seu desempenho até o ponto desta análise, o alto índice de *respostas* demonstra que M2 pode ter fornecido pouco espaço comunicativo para essa criança durante a interação, perguntando em demasia.

Em situação planejada CC, embora todas as crianças emitissem poucas funções, há um equilíbrio em relação ao desempenho das crianças cegas e das crianças com visão normal. É interessante notar que ao contrário da situação livre, CCF não emitiu *vocativos*, talvez porque naquela circunstancia tratava-se de uma atividade planejada mudando inclusive a proximidade entre mãe e criança.

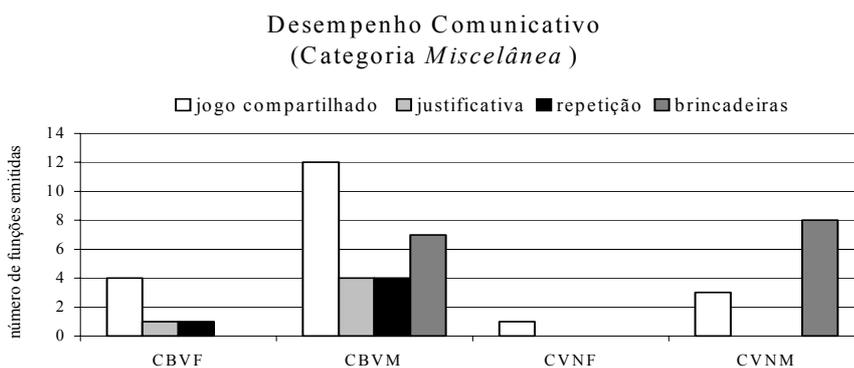
Quanto à situação planejada CBV, destaca-se a alto índice de funções emitidas pela criança do sexo feminino de visão normal (CVNF) em comparação com as outras crianças. Essa criança emitiu também um número considerável (11) de *respostas*, demonstrando que sua mãe (M5) fez bastantes *perguntas* durante a interação. Embora seja um dado significativo, de modo semelhante à criança cega do sexo masculino, pelo desempenho geral que essa criança veio apresentando anteriormente, não se trata de uma situação na qual a mãe não deu espaço para a ela se comunicar durante a interação. A seguir são apresentados os resultados em relação à categoria *Miscelânea*.



**Figura 18:** Frequência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Miscelânea* durante a interação livre.



**Figura 19:** número e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Miscelânea* durante a interação planejada CC.



**Figura 20:** Frequência e tipos de subcategorias emitidas por cada participante relativas à categoria *Miscelânea* durante a interação planejada BV.

Nas Figuras 18, 19 e 20 foram representados, respectivamente, os desempenhos dos participantes em relação à categoria *Miscelânea*, em situação livre, planejada CC e planejada CBV.

Os resultados apresentados na Figura 18 demonstram que: a criança cega do sexo feminino (CCF) emitiu um total de 6 funções, sendo 4 *jogos compartilhados*, 1 *justificativa* e 1 *repetição*. A criança do sexo masculino (CCM) emitiu um número elevado de funções, em comparação aos demais participantes. CCM emitiu 27 funções, sendo 12 *jogos compartilhados*, 4 *justificativas*, 4 *repetições* e 7 *brincadeiras*.

A criança com baixa visão do sexo feminino emitiu apenas 1 função, sendo esta um *jogo compartilhado*. A criança com baixa visão do sexo masculino emitiu 11 funções comunicativas, sendo 3 *jogos compartilhados* e 8 *brincadeiras*.

As crianças com visão normal apresentaram o seguinte desempenho: CVNF emitiu 7 funções comunicativas, sendo: 4 *jogos compartilhados*, 2 *justificativas* e 1 *brincadeira* e CVNM emitiu 5 funções, sendo: 3 *jogos compartilhados* e 2 *brincadeiras*.

Em situação planejada CC, observa-se na Figura 19 que CCF emitiu 28 funções, aumentando significamente em relação à situação livre, na qual essa criança havia emitido apenas 5 funções. Dessa vez, CCF emitiu 12 *jogos compartilhados*, 2 *justificativas*, 8 *repetições* e 6 *brincadeiras*. A criança cega do sexo masculino apresentou um desempenho inverso ao de CCF. Enquanto em situação CCM havia emitido 27 funções, dessa vez emitiu apenas 7 funções comunicativas, sendo 4 *jogos compartilhados* e 3 *repetições*.

Como pode ser observado na Figura 19, as crianças com visão normal na situação planejada CC, emitiram um número nem maior de funções se comparado ao

número apresentado em situação livre. A participante CVNF emitiu 42 funções, sendo *24 jogos compartilhados*, *4 justificativas*, *6 repetições* e *8 brincadeiras* e o colaborador CVNM emitiu também um alto índice de funções relativas à categoria *Miscelânea*, perfazendo um total de 32 funções, sendo *18 jogos compartilhados*, *6 justificativas*, *4 repetições* e *4 brincadeiras*.

Em situação planejada voltada para as crianças com baixa visão, na Figura 20 pode-se notar que houve um aumento considerável em relação a essas crianças. No caso da CBVF que havia emitido apenas 1 função na situação livre de interação, nesta situação emitiu 6 funções, sendo *4 jogos compartilhados*, *1 justificativa* e *1 repetição*. O participante CBVM, por sua vez, emitiu 27 funções, sendo: *12 jogos compartilhados*, *4 justificativas*, *4 repetições* e *7 brincadeiras*.

As crianças com visão normal em tal situação mantiveram um relativo equilíbrio em relação à situação livre de interação, atentando-se apenas para a criança do sexo feminino que emitiu apenas 1 função, sendo esta *1 jogo compartilhado*. A outra criança (CVNM) emitiu 11 funções, sendo *3 jogos compartilhados* e *8 brincadeiras*.

Ficou evidente na análise dos dados, a evolução da presença da função *jogo compartilhado* em relação a todas as crianças. A maior frequência dessa função em situações planejadas sugerem que as crianças e suas mães mantiveram um maior nível de troca durante essa sessão, demonstrando uma maior proximidade durante a interação. Especificamente nessa sessão, é possível observar que a criança cega do sexo masculino (CCM), ao contrário das outras crianças, manteve-se um pouco mais distante em relação à atividade pelo baixo número de funções emitidas. Tal fato explica-se pela clara distribuição de papéis realizada pela mãe durante essa interação. Neste caso, por exemplo, a mãe solicitava à criança para que esta a esperasse enquanto ela confeccionava os enfeites do chocalho.

Por outro lado, em situação planejada voltada para as crianças com baixa visão, a presença da função *jogo compartilhado* não é tão presente, talvez em função do próprio caráter da atividade proposta (pintura). Pode ser que isso explique o alto índice de *jogo*, descrito anteriormente, principalmente em relação às crianças com visão normal.

Deve ser salientado, ainda, o alto índice de funções relativas a *repetições* na comunicação das crianças cegas, principalmente na do sexo feminino (CCF) em situação planejada, dado este observado na Figura 19. A importância dessa função na linguagem dessas crianças, fundamentalmente durante o período inicial desse processo é consenso entre muitos autores. Alguns a consideram como estratégia de aprendizagem, uma vez que essas crianças não têm o modelo visual durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Mills, 2002).

Entretanto, esse comportamento tende a desaparecer quando essas crianças entram na idade pré-escolar. Dessa forma, não seria esperado esse alto (8) índice de repetições na comunicação dessas crianças, especialmente em relação à criança cega do sexo feminino (CCF), muito embora seja necessária uma maior descrição em relação aos tipos de repetição emitidos por CCF.

Ainda, em relação a essa função, destaca-se sua ausência na comunicação das crianças com baixa visão, durante a situação livre, embora ela tenha surgido em situação planejada.

As *brincadeiras* também são freqüentes na comunicação das mesmas, seja em situação livre ou planejada, somente a criança com baixa visão do sexo feminino que não as apresentou em nenhuma ocasião.

c) Funções comunicativas mais freqüentes na comunicação das crianças

As funções mais freqüentes emitidas pelas crianças serão apresentadas por meio das Tabelas 18, 19 e 20 a seguir. Nessas tabelas, estarão expostas, respectivamente, as funções mais freqüentes em situação livre, planejada CC e planejada CBV.

**Tabela 17:** Funções mais frequentes na comunicação das crianças (situação livre)

Funções	Crianças cegas		Crianças com baixa visão		Crianças com visão normal	
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
<b>Pedido de ação</b>	16					
<b>Vocativo</b>	11					
<b>Pedido de informação</b>	8			8		
<b>Resposta</b>		16				
<b>Jogo compartilhado</b>		12				
<b>Jogo</b>			27		9	12
<b>Exploratória</b>			12	12		
<b>Reativos</b>			8			
<b>Brincadeira</b>				8		
<b>Propriedades</b>					8	
<b>Nomeação</b>						8
<b>Confirmação</b>						8

**Legenda:** CCF: criança cega do sexo feminino; CCM: criança cega do sexo masculino; CBVF: criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM: criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF: criança com visão normal do sexo feminino; CVNM: criança com visão normal do sexo masculino.

**Tabela 18:** Funções mais freqüentes na comunicação das crianças (situação planejada CC)

Funções comunicativas	Crianças cegas		Crianças com visão normal	
	CCF	CCM	CVNF	CVNM
<b>Pedido de informação</b>	10			
<b>Exploratória</b>		8		
<b>Jogo compartilhado</b>		12	24	18
<b>Pedido de objeto</b>			8	10
<b>Pedido de ação</b>			9	8
<b>Respostas</b>			8	

**Legenda:** CCF: criança cega do sexo feminino; CCM: criança cega do sexo masculino; CBVF: criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM: criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF: criança com visão normal do sexo feminino; CVNM: criança com visão normal do sexo masculino.

**Tabela 19:** Funções mais freqüentes na comunicação das crianças (situação planejada CBV)

Funções comunicativas	Crianças com baixa visão		Crianças com visão normal	
	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
<b>Jogo</b>	16	27		
<b>Exploratória</b>	11		11	
<b>Pedido de informação</b>	10	19		
<b>Afirmação</b>		8		
<b>Pedido de ação</b>		8		
<b>Respostas</b>			11	
<b>Brincadeiras</b>				8

**Legenda:** CCF: criança cega do sexo feminino; CCM: criança cega do sexo masculino; CBVF: criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM: criança com baixa visão do sexo masculino; CVNF: criança com visão normal do sexo feminino; CVNM: criança com visão normal do sexo masculino

Nas Tabelas 18, 19 e 20 foram indicadas, respectivamente, as funções mais freqüentes na comunicação dos participantes, em situação livre, planejada CC e planejada CBV.

Observa-se na Tabela 18 que as funções mais freqüentes na comunicação da criança cega do sexo feminino (CCF) foram: *pedido de ação* (16), *vocativo* (11) e *pedido de informação* (8). Na comunicação da criança cega do sexo masculino as funções mais freqüentes foram: *respostas* (16), *jogo compartilhado* (12) e *pedido de objeto* (8). Ainda, pode-se perceber que a criança com baixa visão do sexo feminino emitiu com maior freqüência a função *jogo* (27), posteriormente a *exploratória* (12) e *reativos* (8). Já CBVM emitiu a função *exploratória* (12) de modo mais freqüente e na seqüência apareceram as funções *pedido de informação* (8) e *brincadeira* (8).

A criança com visão normal do sexo feminino emitiu com maior freqüência a função *jogo* (9), *indicação* (8) e *propriedades* (8). A outra (CVNM), por sua vez, emitiu com maior freqüência as funções *jogo* (12), *nomeação* (8) e *confirmação* (8).

Na Tabela 19 podem ser visualizados os dados referentes à situação planejada voltada para as crianças cegas. Os desempenhos mais expressivos em relação à criança cega do sexo feminino resumem-se à função *pedido de informação* (10). A criança cega do sexo masculino emitiu com maior freqüência a função *exploratória* (8).

Nessa situação, observada por meio da Tabela 19, apreende-se que a criança com visão normal do sexo feminino emitiu com maior freqüência a função *jogo compartilhado* (24) seguida pelas funções: *pedido de ação* (9), *pedido de objeto* (8) e *respostas* (8). A criança do sexo masculino emitiu com maior freqüência também a função *jogo compartilhado* (18) e, posteriormente, *pedido de objeto* (10) e *pedido de ação* (8).

Na situação planejada voltada para as crianças com baixa visão, dados da Tabela 19, pode-se verificar que: CBVF emitiu com maior frequência as funções *jogo* (16), *exploratória* (11) e *pedido de informação* (10). A criança do sexo masculino emitiu com maior frequência também a função *jogo* (27) e em seguida apareceram as funções *pedido de informação* (19), *afirmação* (8) e *pedido de ação* (8).

Observa-se ainda na Tabela 19 que a criança com visão normal do sexo feminino emitiu com maior frequência as funções *exploratória* (11) e *respostas* (11). A criança do sexo masculino, por sua vez, emitiu com maior frequência a função *brincadeiras* (8).

De modo geral, essas funções mais frequentes forneceram um perfil da comunicação das crianças muito próximo daquele apresentado no primeiro item referente à caracterização geral da comunicação desses participantes.

Ao mencionar que as crianças cegas recorreram mais ao meio *verbal* era de se esperar que as funções emitidas por essas crianças estivessem mais ligadas ao referido meio. Desta forma, torna-se evidente a alta frequência de funções do tipo pedidos, no caso de CCF ou respostas no caso de CCM. Por outro lado, por se tratar de crianças cegas, era de se esperar também que algumas funções mais ligadas a *ações motoras* fizessem parte de sua comunicação, como foi o caso da função *exploratória* na comunicação de CCM em situação planejada.

Por outro lado, evidencia-se uma notável presença de funções ligadas a *ações motoras* em relação às crianças com baixa visão, por exemplo, *jogo*. No perfil fornecido anteriormente, foi discutida a presença marcante do meio *ação motora* na comunicação dessas crianças, de modo especial em relação à CBVF. Portanto, tais dados parecem coerentes, quando se observa nas Tabelas 18 e 19, que tanto em situação livre como planejada a função *jogo* configura-se como a mais presente. A exemplo disso, tem-se também a alta frequência da função *exploratória*.

Ainda, seguindo tal raciocínio, observa-se que tanto na situação livre como planejada as crianças com visão normal tendem a emitir mais funções *visuais*, como é o caso de *pedido de objeto, indicação, nomeação, e propriedades*, ou seja, a maioria das funções *Centradas em objetos*.

Dessa foram, enfatiza-se que embora o estudo atual tenha tido como ponto central a comparação entre o desempenho pragmático de crianças deficientes visuais e crianças com visão normal, é preciso observar que não se pode mencionar sobre a linguagem dessas crianças (deficientes visuais) sem lhes serem conferidas suas particularidades em função da própria ausência da visão.

Muitos estudos tratam essas peculiaridades como alterações, talvez ignorando dados ricos e que podem trazer grandes contribuições educacionais e de intervenção voltadas para tal população. Por não terem a informação visual, essas crianças não deixarão de adquirir a linguagem, mesmo que ocorram atrasos ou desenvolvimento de padrões diferenciados em relação aos de normalidade.

Reitera-se a necessidade de uma assistência especial a essas crianças no período inicial do desenvolvimento lingüístico, a fim de que elas tenham suporte adequado para desenvolver principalmente os aspectos semântico-pragmáticos da linguagem, que serão fundamentais em todo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### 7.4 Aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar

Esses resultados foram apresentados por meio da Tabela 21, na qual podem ser checadas a presença ou ausência de algumas categorias que poderiam vir a favorecer o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

**Tabela 20:** Caracterização de aspectos de estimulação do desenvolvimento infantil em ambiente domiciliar

Categorias	Participantes/Resultados					
	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
Tipos de brinquedos utilizados durante a interação	Boneca e velotrol	Carros (transformrs)	Blocos de montagem	Carros grandes	Jogos	Jogos e bola
Tipos de brincadeiras propostas pelas mães	Nenhuma	Jogar bola e conversar	Montar torres	Identificar letras do alfabeto móvel de borracha	Jogos	Jogo de Memória

### Comportamentos dos pais durante a interação

Categorias	CCF	CCM	CBVF	CBVM	CVNF	CVNM
Perguntar	±	+++	+++	+++	+++	++
Explicar/esclarecer	±	+++	+++	+++	+++	++
Propor problemas para a criança resolver	--	+++	+++	+++	++	++
Descrever ou localizar objetos	±	++	+++	++	++	--
Descrever eventos	±	+++	+++	++	--	--
Descrever ambientes	±	+++	+++	++	--	--

**Legenda:** CCF – criança cega do sexo feminino; CCM – criança cega do sexo masculino; CBVF – criança com baixa visão do sexo feminino; CBVM – criança com baixa visão do sexo masculino. ++: presença do comportamento; +++: presença freqüente do comportamento; --: ausência do comportamento; ±: presença assistemática do comportamento.

Na Tabela 21 foram indicados os brinquedos escolhidos pelas díades para interagirem em situação livre. Em relação às crianças do sexo feminino observa-se: CCF (criança cega) escolheu bonecas e velotrol para brincar com sua mãe, enquanto a criança com baixa visão (CBVF) escolheu blocos de montagem. A criança com visão normal por sua vez, selecionou um jogo com regras, no qual as cartelas deveriam ser preenchidas com as figuras correspondentes.

Quanto às crianças do sexo masculino, a escolha não variou muito. O participante CCM (criança cega) escolheu para brincar os carros pequenos do tipo que transformam quando batem na parede. A criança com baixa visão (CBVM) escolheu os carros grandes e a criança com visão normal (CVNM) escolheu uma bola e um jogo.

Em relação a essa escolha por brinquedos, percebe-se a preferência da criança cega pelo brinquedo com característica tátil-sonora, pois os carros escolhidos pela criança do sexo masculino (CCM) continham um típico barulho ao serem apertados contra o chão e ao baterem na parede transformavam em um robô, o qual era manuseado em seguida pela criança que também emitia gargalhadas simultâneas.

Quanto à criança com baixa visão, a escolha pelo carro no qual ela pudesse entrar e andar pela área, também sugere uma preocupação com a movimentação pelo ambiente, haja vista a movimentação pelos quatro cantos da área, inclusive entrando em contato com as paredes. O mesmo pode-se dizer da criança cega do sexo feminino (CCF) ao se movimentar pelo quarto com o velotrol, que além da característica sonora também não se importava quando o brinquedo batia na cama ou na parede, emitindo gargalhadas.

De maneira diferente, observando ainda a Tabela 21, nota-se a escolha tanto da mãe como da criança com baixa visão (CBVF) pelo jogo de peças de montagem. Tal jogo era composto por 24 peças, com 4 variedades de tamanho e 6 de cores. Embora a criança tenha se envolvido por um tempo considerável (superior a 10 minutos) para montar uma torre simples (com menos de 10 peças), alguns autores atribuem este comportamento como sendo comum para sua idade.

Papalia e Olds (2000) referem que,

“os pré-escolares podem brincar de modos diferentes em idades diferentes, e têm estilos próprios de brincar. Uma criança pode vestir roupas formais com um amigo, enquanto outra está concentrada construindo uma torre com blocos...” (p. 223)

Há de se considerar também o caráter tátil da atividade, embora a criança tenha resíduo visual.

Já as crianças com visão normal fizeram escolhas por brinquedos com características tipicamente visuais, como foi o caso dos jogos, sendo que a criança do sexo feminino (CVNF) escolheu o jogo com cartelas e figuras e a criança do sexo masculino optou pelo jogo de memória, embora quisesse brincar posteriormente com a bola, que também tem característica sonora.

As escolhas das crianças parecem sugerir diferenças em função da presença ou ausência da visão como indicam alguns estudos que enfatizam a preferência das crianças

deficientes visuais por brinquedos de características sonoras e manuais, atribuindo tal escolha à ausência da visão (Tröster e Brambing, 1994).

Esses autores enfatizaram que as crianças deficientes visuais ao brincarem sozinhas, preferem brinquedos e materiais de características táteis ou efeitos auditivos, ao contrário das crianças com visão normal que preferem atividades viso-manual como pinturas ou manusear um livro com gravuras.

Nesse sentido, autores como Retting (1994) indicam as adaptações de brinquedos e do ambiente como formas de integrar essas crianças e, também, para que essas diferenças não se tornarem tão evidentes.

Em função também das diferenças de escolha em relação aos tipos de brinquedos e jogos por parte de crianças deficientes visuais e crianças com visão normal é que alguns estudos indicam atraso na função simbólica dessas crianças (Tait, 1972; Fraiberg, 1979), muito embora tal atribuição se dê apenas em relação às crianças cegas. Tais afirmações são decorrentes também de outras características tipicamente do comportamento de brincar das crianças deficientes visuais, como: engajamento em jogos solitários e estereotipados (Parsons, 1986a; Parsons, 1986b; Warren, 1984); exibição em menor frequência de jogos espontâneos e maior direcionamento das brincadeiras para os adultos, mesmo na presença de pares (Tait, 1972); ausência ou raros momentos de imitação de atividades de rotina de seus cuidadores (Fraiberg, 1979); exploração em menor frequência de objetos e do ambiente ao seu redor, de um modo geral (Fraiberg, 1979; Tröster e Brambing, 1992).

É possível que esse atraso no comportamento de brincar das crianças deficientes visuais se dê em função não só da ausência da visão, mas de um atraso global em seu desenvolvimento decorrente dessa característica. As restrições de experiências naturais que

essas crianças sofrem, especialmente as cegas, faz com que o seu potencial de aprendizagem sócio-cognitiva seja reduzido, refletindo entre outros aspectos na brincadeira, afinal, a maior parte das informações captadas, sem dúvida, é por meio desse canal sensorial. Além disso, essas informações captadas são integradas àquelas que provém dos outros sentidos, como a audição, fazendo com o desenvolvimento se dê de um modo integrado.

Em função disso, os autores Tröster e Brambing (1994) alertaram para o fato de não ser possível atribuir somente à falta da visão esse atraso na função simbólica das crianças deficientes visuais. Os autores citaram o não acesso aos materiais adaptados ou específicos e, também, a dificuldade em habilidades motoras finas como possíveis agravantes das diferenças entre as preferências por brinquedos e os tipos de brincadeiras apresentados por elas em relação às crianças com visão normal.

Frente o exposto vislumbra-se a importância crucial de variáveis ambientais no desenvolvimento dessas crianças, de modo geral e especificamente em relação à linguagem, que em tais situações configura-se tanto como instrumento cognitivo quanto como um elemento essencial na comunicação social (Moreno e Cubero, 1995), embora tais desenvolvimentos não sejam dependentes somente desses aspectos.

Sendo assim, o papel dos pais é indiscutível, pois eles podem proporcionar aos filhos um maior desenvolvimento cognitivo, por exemplo, por meio de suas verbalizações. Essas verbalizações podem fazer com que as crianças ajam sobre objetos, descrevam eventos, e principalmente resolvam problemas, dentre outros. Esses pais podem ainda fornecer objetos ou brinquedos que favoreçam tais desempenhos, desde de que sejam devidamente orientados. Por outro lado, essas interações deverão ser cuidadosas no sentido

de proporcionarem diferentes contextos para a criança, para que tanto as verbalizações da mãe ou dos cuidadores não se prendam especificamente ao contexto de interação.

Especificamente em relação ao comportamento das mães, percebe-se uma grande diferença em relação às díades. De acordo com dados da Tabela 21, 5 mães sugeriram algum tipo de brincadeira, exceto M1 (mãe da criança cega do sexo feminino). Ao ser questionada sobre o que iriam brincar, a mãe respondia sempre *não sei* à criança, então, a criança acabou optando pelas bonecas e velotrol. Em relação a essa díade, ou seja, criança cega do sexo feminino e sua mãe, ficou evidente em resultados anteriores referentes ao desempenho comunicativo que a criança tomou mais iniciativas do que a mãe, apresentando até mesmo mais atos comunicativos do que ela. Nesse sentido, o comportamento da mãe de não sugerir um tipo de brincadeira poderia ser esperado se levarmos em consideração o seu comportamento como um todo em relação à interação com a filha, embora durante a interação planejada, os resultados tenham sido diferentes, principalmente em relação ao número de atos comunicativos emitidos.

Ainda em relação a essa díade, observa-se na Tabela 21 que os comportamentos de *perguntar, explicar, propor problemas para a criança resolver, descrever e localizar objetos, descrever eventos e descrever ambientes* são, de modo geral, assistemáticos por parte dessa mãe, sendo que o comportamento de *propor problemas para a criança resolver* chega a ser ausente durante a interação.

Ressalta-se, neste ponto, a influência que esse comportamento materno pode ter em todo o desenvolvimento dessa criança. Mesmo que essa participante (CCF) tenha contato com outros ambientes faz-se necessário transformar o ambiente familiar num contexto de

socialização, favorecendo, dentre outros aspectos, o seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Acerca disso, os autores Moreno e Cubero (1995) enfatizam que:

“a família é um contexto de socialização especialmente relevante para a criança, já que durante muitos anos é o único/principal no qual cresce e, além disso, age como chave ou filtro que seleciona a abertura da criança a outros contexto.” (p. 191)

Por outro lado, observou-se um comportamento contrário por parte das mães da criança cega do sexo masculino (CCM) e da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), ou seja, todos esses comportamentos mostraram-se presentes e freqüentes durante a interação com a criança.

A mãe da criança com baixa visão do sexo masculino (CBVM) apresentou alguns comportamentos freqüentes, como é o caso de *perguntar*, *explicar* e *propor problemas para a criança resolver*. Por outro lado, os comportamentos de *descrever e localizar objetos*, *descrever eventos* e *descrever ambientes* não são freqüentes durante a interação com o filho, embora estejam presentes.

Em relação às crianças com visão normal, pode-se observar na Tabela 21 a presença freqüente dos comportamentos de *perguntar* e *explicar* por parte da mãe da criança do sexo feminino, e a presença embora não freqüente do comportamento de *propor problemas para criança resolver*. Quanto aos outros comportamentos, ou seja, *descrever e localizar objetos*, *descrever eventos* e *descrever ambientes*, não foram manifestados durante a interação dessa criança com sua mãe, sendo que o mesmo ocorre em relação à mãe da criança do sexo masculino (CVNM).

Por outro lado, a mãe da criança do sexo masculino também não *pergunta, explica* ou *propõe problemas* com frequência à criança, dado que pode também ser observado na Tabela 21.

Em relação aos comportamentos das mães das crianças deficientes visuais, à exceção da criança cega do sexo feminino, os comportamentos são esperados de acordo com a análise que fazem alguns estudos acerca do modo como essas mães interagem com essas crianças, isto é, a ausência da visão para as crianças parece ser um indicativo de mães que descrevem ou localizam objetos, eventos ou o próprio ambiente.

Mesmo assim, alguns estudos sugerem que a interação entre mãe-criança seja analisada de modo mais detalhado também do ponto de vista negativo, ou seja, existem comportamentos diretivos das mães que podem trazer conseqüências prejudiciais ao desenvolvimento, particularmente em relação ao desenvolvimento da linguagem (Hugues, Dote-Kwan e Dolendo, 1999). Nesse sentido, é possível que tais comportamentos de modo exagerado poderiam fazer com que as crianças apresentassem iniciativas em menor frequência, como foi o caso da criança com baixa visão do sexo feminino (CBVF), dado discutido anteriormente em relação ao desempenho lingüístico.

Os resultados oriundos da nossa investigação, especialmente em relação à criança cega do sexo masculino (CCM), são contrários ao de Kekelis e Andersen (1984) que 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. As autoras referiram ainda que 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.

Comparando-se os resultados da interação das mães com seus filhos deficientes visuais, não foi possível observar grandes diferenças, embora as mães das crianças com visão normal tenham emitido poucas *descrições de objetos, eventos ou do ambiente*, talvez pela própria característica visual das crianças.

De modo geral, estes dados são semelhantes aos do estudo de Pérez-Pereira e Conti-Ramsden (2001) que ao analisarem a interação verbal de três crianças deficientes visuais e uma com visão normal, com especial atenção para o uso de diretivos maternos, concluíram que não há diferenças significativas entre essas díades. De modo específico, 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, os autores destacaram a importância da presença desse comportamento, até mesmo para que a criança possa responder a outras solicitações que poderão surgir ao longo da interação.

Outro dado indicado na Tabela 21 que chama atenção, refere-se aos tipos de brinquedos sugeridos pelas mães de CBVM (criança com baixa visão do sexo masculino), CVNF (criança com visão normal do sexo feminino) e CVNM (criança com visão normal do sexo masculino) para brincarem com os filhos. A mãe de CBVM sugeriu que eles brincassem com o alfabeto móvel para identificar as letras do alfabeto e colocá-las na cartela. As mães das crianças com visão normal sugeriram jogos com regras. Se for levada

em consideração a idade em que as crianças se encontram, os brinquedos selecionados viriam estimular tanto a alfabetização quanto o raciocínio lógico, fatores estes importantes para a alfabetização das crianças.

Sem dúvida, a interação social, especialmente em ambiente familiar é de extrema importância para a preparação das crianças em relação à sua alfabetização (Papalia e Olds, 2000).

A conquista de importantes instrumentos culturais como é o caso da linguagem, leitura e escrita, dá-se por meio de processos comunicativos ou em interação com o adulto. Nesse sentido, não só os tipos de comportamento das mães emitidos durante a interação, mas também os materiais e brinquedos escolhidos para brincar podem proporcionar um ambiente favorável à alfabetização dessas crianças. E um outro elemento essencial que está vinculado a tudo isso, refere-se ao modo como os adultos conversam com as crianças durante essas interações. Esse elemento, discutido anteriormente no item acerca do desempenho comunicativo das crianças, pode ser um fator preditor da alfabetização.

De acordo com Papalia e Olds (2000),

“as crianças têm maior probabilidade de se tornarem bons leitores e escritoras se, durante os anos pré-escolares, os pais oferecerem desafios de conversação para os quais as crianças estejam preparadas, usando um vocabulário rico e focalizando a conversa à mesa de refeições, nas atividades do dia ou em questões relativas a porque as pessoas fazem coisas e como as coisas funcionam.” (p. 203).

Sendo assim, a forma como essas mães interagem com seus filhos pode indicar também importantes precedentes para o desenvolvimento e aprendizagem destas. O fornecimento de níveis ricos de possibilidades de interação em ambiente familiar, sem dúvida é um fator decisivo nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Entretanto, ainda referindo-se aos dados da Tabela 21, observa-se também a preocupação da mãe de CCM (criança cega do sexo masculino) em relação à adaptação de brinquedos para que a criança não se prive de alguns tipos de brincadeira. Isso pode ser observado em relação à *bola com guizo* utilizada pela mãe para brincar com o filho. Esse dado mostra que mesmo não se tratando de uma família tipicamente com altos padrões culturais (nível de escolaridade e nível sócio-econômico), existe a preocupação de propiciar à criança um nível mínimo de estimulação em ambiente familiar, embora, muito provavelmente essa mãe tenha sido orientada pelos profissionais da Instituição na qual a criança frequenta, não significando dizer, entretanto, que aquelas mães não orientadas de modo sistematizado não possuem condições de estimular adequadamente o desenvolvimento dos seus filhos.

Alguns autores afirmam que as famílias dotadas de recursos econômicos e culturais, principalmente relacionados ao nível de escolaridade e tempo livre, estão mais propensas a favorecer o desenvolvimento infantil, em especial o sucesso escolar, compensando tanto dificuldades individuais como deficiências escolares (Carvalho, 2000).

Ao contrário disso, foi possível perceber pelos dados apresentados, mesmo aquelas mães com condições sócio-econômicas desfavoráveis apresentaram níveis de estimulação

satisfatórios, transformando o ambiente familiar num espaço de socialização e práticas educacionais, de modo geral.

## 8.0 Considerações

Com a proposta principal de analisar as diferenças e semelhanças entre o desempenho pragmático da linguagem de crianças deficientes visuais e crianças com visão normal em idade pré-escolar, os resultados encontrados neste estudo, permitem concluir, dentre outros aspectos, que o uso da linguagem das crianças deficientes visuais foi significativamente diferente das crianças com visão normal. Porém, essa afirmação merece várias considerações.

Para alcançar esse, dentre outros objetivos, foram utilizados os parâmetros de análise funcional da linguagem que preconizam os aspectos funcionais da comunicação em detrimento dos estruturais, embora estes também sejam passíveis de consideração.

O primeiro destaque a ser considerado, refere-se ao procedimento utilizado. A análise dos resultados mostrou que a video-gravação e, posteriormente, análise funcional foram adequadas e permitiram alcançar os objetivos da pesquisa.

O uso desse recurso (filmagem) mostrou-se indispensável como forma de coleta de dados à medida em que muitas características referentes às interações das crianças não poderiam ser identificadas de outra forma. Funções focadas em *exploração* ou *manuseio de objetos* sem emissões verbais, foram, em muitas situações consideradas como *nomeação* em função da imagem, análise possível somente em função da imagem obtida.

Adicionalmente, a exibição destes registros permitiu também a avaliação de aspectos da atuação das mães, dados fundamentais para embasar discussões acerca da maneira como elas interagem com seus filhos. E esse embasamento foi que deu suporte, por

sua vez, para direcionar orientações essenciais para estimulação de aspectos importantes da linguagem dessas crianças.

Todavia, embora não seja um tema relativamente atual, em termos de discussão, a proposta foi mais uma vez justificável pela sua relevância e, também, pelas controvérsias ainda existentes na literatura, inclusive por estudos recentes.

Nesse sentido, uma das maiores contribuições da pesquisa foi, sem dúvida, um estudo descritivo e comparativo acerca do desempenho pragmático da linguagem em crianças com deficiência visual, realizado por uma pesquisadora da área de Fonoaudiologia, contribuindo significativamente para a compreensão desse desempenho. Além disso, o estudo sugere procedimentos para avaliar a linguagem dessas crianças que possuem uma característica peculiar e, portanto, não poderiam ser utilizados procedimentos tradicionais.

Outra contribuição do estudo refere-se às análises acerca da interação mãe-criança e sua influência no desempenho comunicativo dessas crianças. Dentro deste contexto, o foco mais uma vez volta-se para as estratégias utilizadas pelas mães das crianças deficientes visuais, durante a interação, a fim de suprir possíveis “lacunas” em função da ausência da visão. A título de principal exemplo, cita-se as *descrições* do ambiente utilizadas por essas mães a fim de facilitar o comportamento da criança.

De forma específica, dentre os resultados obtidos no estudo, merece destaque, primordialmente, a tendência demasiada que as crianças deficientes visuais possuem de usar a linguagem para *obter informações do ambiente, descreverem suas próprias ações* e realizarem atividades de modo isolado, por meio de *jogos*.

As diferenças encontradas em relação ao desempenho dos participantes devem ser enfatizadas aqui como particularidades da linguagem das crianças cegas e com baixa visão.

E são essas diferenças que devem nortear programas educativos ou de orientação voltados para os educadores e para os familiares desses indivíduos.

A ausência parcial ou total da visão é uma característica marcante no desenvolvimento infantil, desde os primeiros meses de vida da criança, não só em relação ao desenvolvimento geral, mas também específico. Alguns dados que foram apontados e discutidos ao longo do estudo evidenciam isso. Pode ser citado como exemplo, o fato da criança cega passar direto da fase *ficar de pé* para *andar*, podendo ser um forte indicio de que essa criança pode perder experiências durante a fase de *engatinhar* comum no desenvolvimento das crianças com visão normal, embora haja também casos em que essa fase não seja muito protelada.

Ainda, em relação a esses aspectos dos primeiros anos de vida, deve-se enfatizar a questão da interação mãe-criança durante a fase pré-lingüística, primordial para a aquisição e o desenvolvimento geral da crianças. É nessa fase que a mãe, interlocutora principal da criança, dará significado tanto às situações como aos objetos e, se há ausência da visão durante esse período, é possível que haja um prejuízo nessa fase, podendo até mesmo refletir em fases posteriores, pois o desempenho pragmático da linguagem tem um marco fundamental nesse período. Frente este apontamento é notória a necessidade de assistência familiar.

Apreendeu-se também os vários significados adquiridos pelas crianças por meio da imitação de situações adultas. Em relação a isso, é importante enfatizar mais uma vez a questão do atraso de brincadeiras simbólicas nas crianças cegas. A falta da visão talvez não seja a única responsável por esse atraso, pois se essa ausência tem impacto em todo o desenvolvimento da criança desde o nascimento, é possível que haja uma reorganização

cerebral no sentido de que o aprendizado dessa criança ocorra pela sinergia dos sentidos remanescentes.

Dessa forma, não se pode falar em dificuldade ou distúrbio de linguagem nas crianças deficientes visuais, em função desse processo se dar diferentemente das crianças com visão normal. Apesar disso, não se pode negar a necessidade que estas crianças têm de serem assistidas desde o seu nascimento, não só em função do acompanhamento em relação às mudanças que podem ocorrer em seu sistema visual, no caso das crianças com baixa visão, principalmente em relação às adaptações e recursos ópticos, mas também em relação aos principais aspectos do seu desenvolvimento geral. Nesse sentido, salienta-se aqui a importância da estimulação precoce por meio de um programa articulado, tendo como uma equipe mínima educadores especializados, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e médicos oftalmologistas especializados.

Ressalta-se o papel dos psicólogos não só em relação à criança, mas fundamentalmente no acompanhamento da família, especialmente no processo de aceitação da criança com deficiência e de toda adaptação advinda de mudanças na rotina familiar.

Em relação à equipe como um todo, é preciso que o trabalho desenvolvido seja interdisciplinar, ou seja, o planejamento de assistência a essa criança deverá ser elaborado não só junto à família, mas também de modo que os objetivos sejam os mesmos e sempre no sentido de fornecer condições para que esse *déficit* visual não impeça essa criança de ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e alcançar um pleno desenvolvimento, tendo em vista suas habilidades.

Concluindo, ressalta-se a importância de novas pesquisas, porém de caráter longitudinal, no sentido de acompanhar as interações mãe-criança desde a fase pré-

lingüística até a idade pré-escolar, a fim de analisar minuciosamente questões como estratégias utilizadas pelas mães durante a fase inicial de aquisição da linguagem das crianças deficientes, principalmente no que se refere aos sistemas alternativos de comunicação entre mãe e criança.

São necessárias, também, investigações em relação ao desenvolvimento da função simbólica nessas crianças e outras questões referentes ao desenvolvimento cognitivo, de modo mais específico. Ainda são escassos os estudos nacionais referentes à evolução da brincadeira nessa população. Esses estudos, sem dúvida, elucidariam outras questões como o desempenho semântico das crianças deficientes visuais, que ainda é passível de discussão e esclarecimentos.

## 9.0 Referências

Abbeduto, L.; Benson, G. (1996). O desenvolvimento dos atos de fala em crianças normais e indivíduos com retardo mental, in: Chapman, R. S. (org). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*, Artes médicas, Porto alegre.

Als, H. (1997). Earliest Intervention for Preterm Infants in the Newborn Intensive Care Unit. In: Guralnick, M. J. (Org.). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, p. 47- 76.

Als, J.; Tronick, E.; Brazelton, T. (1980). Affective reciprocity and the development of autonomy: the study of a blind infant, *Jornal of the American Academy of child Psychiatry*, 19, p. 22-40.

Andersen, E. S.; Dunlea, A.; Kekelis, L. (1984). Blind children's language: resolving some differences, *Journal of child language*, 11, p. 645-664.

Andrade, C. R. F. (1996). *Fonoaudiologia preventiva – teoria e vocabulário técnico-científico*, Editora Lovise, São Paulo, SP.

Barbosa, T. C.; Schononberger, M. B. (2000). Importância do aleitamento materno no desenvolvimento da motricidade oral, in: Marchesan, I. Q; Facchini, L. C; Almeida, S. T; Delgado, S. E. O perfil da demanda para intervenção fonoaudiológica na UTI neonatal do hospital de clínicas de Porto Alegre, *Pró-fono revista de atualização científica*, v. 12 (4).

Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*, New York Academic Press, New York, Cap I, pp. 1-41.

Behl, D. D.; Akers, J. F.; Boyce, G. C.; Taylor, M. J. (1996). Do mothers interact differently with children who are visually impaired?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (6), p. 501-511.

Bigelow, A (1987). Early Words of blind children, *Journal of Child language*, 14, 47-56.

Bigelow, A (1990). Relationship between the development of language and thought in young blind children, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 15, 414-419.

Blair, C., Ramey, C.T. (1997). Early Intervention for Low-Birth-Weight Infants and the Path to Second-Generation Research. In: Guralnick, M. J. (Org.). *The effectiveness of early intervention* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, p. 77-108.

Boone, D. R.; Plante, E. *Comunicação Humana e seus Distúrbios*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.402p.

Brasil (1995). Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades especiais: livro*, Brasília: a Secretaria, MEC/SEESP.

Bruno, M. M. G (1997). *Deficiência Visual: Uma reflexão sobre a prática pedagógica*, São Paulo, Laramara.

Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero, *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 143-155.

Cavalheiro, M. T. P (1999). Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação, in: Giroto, C. R. M. (org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*, cap. 1, p. 11-23, Plexus editora, São Paulo.

Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva, Artes Médicas, Porto Alegre, v. 1, 356p.

Collares, C. A. L; Moysés, M. A. A (1997). O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos, in: Machado, A. M. (org.). *Educação Especial em debate*, casa do Psicólogo, São Paulo, Conselho Regional de Psicologia (CRP – 06).

Collins, G. M; Schaffer, H. R (1975). Synchronisation of visual attention in mother-infant pain, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, p. 315-320.

Cossu, G. (1999). Linguagem natural e sistemas comunicativos, in: Tupy, T. M.; Pravettoni, D. G. (Orgs.). *...e se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem? – discurso sobre comunicação alternativa*, Memnon, cap. 2, p. 25-38.

Craig, H. K. (1998). Deficiências pragmáticas, in: Fletcher, P (Org): *Compêndio da linguagem da criança*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Cunha, A. C. B. (1997). Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: o efeito de um treinamento em mãe em procedimentos de ensino naturalístico, *Temas em Psicologia*, n. 2, p.34-56.

Cutsforth, T. D. (1969). *O cego na escola e na sociedade*. Campanha Nacional de Educação dos Cegos, MEC.

Del rio, M. J.; Bosh, L. (1997). Fonoaudiologia e Escola, In: Peña-Casanova, J. (Org.). *Manual de Fonoaudiologia*, Artes Médicas, Porto Alegre.

Dimcovic, N.; Tobin, M. J. (1995). The use of language in simple classification tasks by children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89 (5), p. 448-459.

Dote-Kwan, J.; Hugues, M.; Taylor, S. L. (1997). Impact of early experiences on the development of young children with visual impairments: revisited. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (2), p. 131-144.

Elliot, A . J (1982). *A linguagem da criança*, Rio de Janeiro, Zahar Editora.

Erin, J. N. (1986). Frequencies and types of questions in the language of visually impairment children, *Journal of visual impairment and blindness*, p. 670-674.

Fachini, L. C.; Almeida, S. T.; Delgado, S. E. (2000). O perfil da demanda para intervenção fonoaudiológica na UTI neonatal do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, *Pró-fono revista de atualização científica*, 12 (1).

Fernandes, F. D. M (1996). *Aspectos funcionais de crianças com síndrome autística*. Tese – Doutorado – FFLCH – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP.

Fernandes, F. D. M (1998). Investigação e terapia de linguagem em autismo infantil. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 2 (4), p. 34-38.

Fernandes, F. D. M (2000). Pragmática - (parte D), in: Andrade, C. R. F; Befi-lobes, D. M; Fernandes, F. D. M; Wertzner, H. F. ABFW - Teste de Linguagem Infantil: Nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática, Pró-fono editora, 1ª edição, cap. 4.

Ferrari, P.; Oliveira, J. P.; Braga, T. M. S. (2002). Alterações do sistema estomatognático em crianças e adolescentes encaminhados ao ambulatório de cardiologia, *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo*, v. 12, nº 2, supl. , p. 107.

Finello, M. K; Hanson, N. H; Kekelis, L (1994). 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 fundation for the blind, New York.

Fraiberg , S. (1979). *Insights from the blind*, Londres, Souvenir Press. (Version espanola: Niños ciegos, Madrid-España: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Freire, R. (1994). *A linguagem como processo terapêutico*, Plexus editora, São Paulo, SP.

Frutos, M. A. L. (2000). *Atención Temprana a niños com ceguera o deficiencia visual*, ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles, Madrid-Espña, 128p.

Gagliardo, H. G.. R. G.; Gabbard, C. Gonçalves, V. M. G. (2002). Coordenação visuo-motora em latentes de baixo peso ao nascimento: revisão da literatura, *Temas sobre desenvolvimento*, v.11, n. 62, p. 51-55.

Gerber, A (1996). *Problemas de Aprendizagem relacionados à linguagem*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas.

Gesell, A.; Amatruda, C. S. (1984). *O diagnóstico do desenvolvimento*. Avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico do lactente e na criança pequena – o normal e o patológico. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu Editora,

Gil, M (2000). *Deficiência visual*, MEC/Secretaria de Educação à distância, 79p.

Gillam, R. B.; Hoffman, L. M. (2001) Language assessment during childhood, in: Rucello, D. M (Org.). *Tests and measurements in speech-language pathology*, Butterworth Heinemann, New York.

Halliday, M. A. K (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*, London, Edward Arnold Ed.

Hernandez, A . M. (1996). Atuação fonoaudiológica em neonatologia: uma proposta de intervenção, in: Andrade, C. R. F. *Fonoaudiologia em berçário normal e de risco*, São Paulo, SP, Lovise.

Hernandez, A. M. (2002). Atuação fonoaudiológica com recém-nascidos e lactentes disfágicos, in: Machesan, I. ; Zorzi, J. (Org.) *Manual Anual do CEFAC*, p. 1-37.

Hugues, M.; Dote-Kwan, J.; Dolendo, J. (1999). Characteristics of maternal directiveness and responsiveness with young children with visual impairments. *Clhid: Care, Health and Development*, 25 (4), p. 345-353.

Kekelis, L. S.; Andersen E. S. (1984). Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 (2), p. 54-65.

Kekelis, L.S.; Prinz, P. M. (1996). Blind and sighted children with their mothers: the development of discourse skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (5), p. 423-436.

Lang, S. (1999). Aleitamento do lactente que apresenta problemas, in: LANG, S. Aleitamento do lactente – cuidados especiais, São Paulo: Santos Livraria e editora, cap. 6, pp. 119-120.

Leonhardt, M.; Cantavella, F.; Tarragó, R. (1999). Iniciación del lenguaje en niños ciegos – un enfoque preventivo. ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles, Madrid-España, 233p.

Luz, H. C. A.; Braga, T. M. S. (1997). Descrição do comportamento de uma criança deficiente visual no ingresso à pré-escola, in: Omote, S. (Org.). *Boletim do Coe*, n.2, p. 117-121.

Medeiros, A .M. C.; Queiroz, M. S.; Salvador, R. C. O.; Sato, N.; Short, M. C. L. G. (2003). Orientação fonoaudiológica sobre os benefícios do aleitamento materno para o desenvolvimento da linguagem, *Tópicos em Fonoaudiologia*, p.81-92.

Mills, A. (1984). Language development, in: Warren, D. H. *Blindness and early childhood development*. New York, American Foundation for the Blind, cap 5, p. 195-223.

Mills, A. (2002). Incapacitação visual, in: Bishop, D. V. M.; Mulford, R. C. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*, Artmed, cap. 9, p. 203-224, Porto Alegre.

Minter, M. E.; Hobson, R. P.; Pring, L. (1991). Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85 (2), p. 411-415.

Moreno, M. C.; Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas, in: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*, Artes Médicas, Porto Alegre, v. 1, cap. 14, p. 190-202.

Newcombe, N (1999). *Desenvolvimento infantil – uma abordagem de Müssen*, Artmed, Porto Alegre.

Nunes, L. R. O. P (1995a). 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.

Nunes, L. R. O. P (1995b). Educação precoce para bebês de risco, in: Rangé, B. (Org). *Psicoterapia comportamental e cognitiva*, Campinas: Psy, pp. 121-132.

Ochs-Keenan, E; Schieffelin, B; Platt, M (1983). Questions of immediate concern, in: Ochs-Keenan, E; Schieffelin, B. (orgs). *Aquisition conversational Competense*, London, Routledge & Kegan Paul ed., 6, pp. 114-126.

Ochs-Keenan, E (1983). Conversational competence in children, in: Ochs-Keenan, E; Schieffelin, B. (orgs). *Aquisition conversational Competense*, London, Routledge & Kegan Paul ed., 1, pp.3-25.

Oliveira, J. P.; Sobrinho, S. F. T.; Braga, T. M. S. (2000). A importância do trabalho fonoaudiológico com crianças deficientes visuais, *Anais do IV Simpósio de de Iniciação Científica da Unimar*, 30/out a 01 de nov de 2000, Marília, SP, p. 75.

Oliveira, J. P; Braga, T. M. S; Silva, R. K (2000). Análise dos aspectos pragmáticos da linguagem na criança deficiente visual, in: Omote, S (org.). *Boletim do COE*, 5, p. 55-68, Unesp Marília Publicações.

Oppenheimer, F; Araújo, A. A; Marques, V. V; Azevedo, M. F. (2001). Caracterização da emissão oral e da compreensão de ordens verbais em crianças de creches municipais, *Temas sobre desenvolvimento*, 10, n. 56, p. 20-5.

Ortega, M. P. P. (1995). Lenguaje y deficiencia visual, in: Martin, M. B; Bueno, S. T (Orgs.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*, Ediciones Aljibe.

Owens, R. E. (1999). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention*, State University of New York.

Papalia, D.E.; Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Parsons, S. (1986b). Function of play in low vision children (Part 1): a review of the research and literature, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.

Parsons, S. (1986b). Function of play in low vision children (Part 2): emerging patterns of behavior, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777-784.

Pastorello, L. M. (1996). Contribuições da abordagem funcionalista do desenvolvimento da linguagem: análise de dois casos, In: Fernandes, F. M. D. M; Pastorello, L. M; Scheuer, C. I (Orgs.). *A fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância*, Editora Lovise, São Paulo, pp. 181-199.

Peña-Casanova, J. (1997). *Manual de Fonoaudiologia*, Artes Médicas, Porto Alegre.

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

Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines and the child's analysis of language: Insights from the blind, *Journal of Child Language*, 21, pp. 317-337.

Pérez- Pereira, M.; Castro, J. (1994). *El desarrollo psicológico del los niños ciegos en la primera infancia*, Barcelona, Editora Paidós.

Praetzel, J. R.; Pistóia, S. P.; Saldanha, M. J. Q.; Rocha, N. L. (1997). A importância da amamentação no seio materno para a prevenção de distúrbios miofuncionais da face, *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, v. 9, n. 2, p. 69-73.

Retting, M. (1994). The play of young children with visual impairments: characteristics and interventions, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2, p. 410-420.

Rock, S. L.; Head, D. N.; Bradley, R. H.; Whiteside, L.; Brisby, J. (1994). Use of the HOME inventory with families of young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88 (2), p. 140-151.

Rodrigues, M. R. C. (2002). Estimulação precoce – a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida – [http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Nossos\\_Meios/RBC/PUBLIC/RevAbr2002/Artigo\\_2.rtf](http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Nossos_Meios/RBC/PUBLIC/RevAbr2002/Artigo_2.rtf), acessado em novembro de 2003.

Salvia, J.; Ysseldyke, J. E. (1991). Avaliação em Educação Especial Corretiva, editora Manole LTDA, São Paulo, 615p.

Schlinger, H. D. (1995). *A behavior analytic view of child development*, Plenum press, New York, 263p.

Schieffelin, B. (1983). Looking and talking: the functions of gaze direction in the conversation of a young child and her mothers, in: Ochs-Keenan, E. & Schieffelin, B (Orgs.). *Acquiring conversational competence*, Routledge & Kegan Paul Editores, 4, pp. 50-65.

Sigolo, S. R. R. L. (1994). Análise da interação mãe-criança com atraso de desenvolvimento no segundo ano de vida, . Tese – Doutorado – IP- Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP.

Tait, P. E. (1972). A descriptive analysis of the play of young blind children, *Education of the Visually Handicapped*, 4, p. 12-15.

Telford, C. W.; Sawrey, J. M. (1984). *O indivíduo excepcional*, Zahar editores, Rio de Janeiro, RJ.

Tröster, H.; Brambling, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants, *Child: care, health and development*, 18, 207-227.

Tröster, H.; Brambling, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2, p. 421-432.

Vieira, E. L.; Mancini, M. C. (2000). Desenvolvimento motor em crianças nascidas com baixo peso: uma revisão da literatura, *Temas sobre desenvolvimento*, v.9, n. 52, p. 21-24.

Von Tetzchner, S; Martinsen, H (1980). A psycholinguistic study of the language of the blind 1: verbalism, *International Journal of Psycholinguistics*, 7, p. 49-61.

Zorzi, J. (1999). *A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil*, editora Revinter, São Paulo, SP.

Warren, D. H (1984). *Blindness and early childhood development*. New York, American Foundation for the Blind.

Wetherby, A.; Rodrigues, G. P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts, *Journal of Speech and Hearing research*, v. 35, p. 130-138.

Wetherby, A; Yonclas, D; Bryan, A (1988). Communicative profiles of preschool children with handicaps: implications for early identification, *Journal of Speech and hearing disorders*, 54, p. 148-158.

**Anexo 1 – Autorização da Instituição**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-graduação em Educação Especial**

Eu, ....., Diretora da Escola Estadual Anexa ao Instituto dos Cegos do Brasil Central, na qual também funciona uma Pré-escola, autorizo Jáima Pinheiro de Oliveira, Fonoaudióloga e mestranda da Universidade Federal de São Carlos, a realizar parte das atividades referentes à pesquisa “*Análise Do Uso Da Linguagem Em Crianças Deficientes Visuais Sob Uma Perspectiva Funcional*”, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Susi Lippi Marques Oliveira, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, nesta Instituição.

Uberaba, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

---

(Diretora da Escola Estadual Anexa  
ao Instituto dos Cegos do Brasil Central)

**Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-graduação em Educação Especial**

Cidade e data

Prezado(a) Senhor(a),

Venho, pela presente, solicitar a colaboração de V. Sa. para a realização das atividades de nossa pesquisa sobre ***“ANÁLISE DO USO DA LINGUAGEM DE DEFICIENTES VISUAIS SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL”***. Esta pesquisa prevê atividades envolvendo triagem auditiva, a fim de detectar possível alteração auditiva e também interações entre a criança e sua mãe, entre a criança e a pesquisadora e entre a criança e um par de mesma idade, com o objetivo de realizar uma avaliação do desempenho comunicativo da criança. O objetivo da pesquisa é o de verificar os meios utilizados pela criança para se comunicar e analisar os impactos dessa avaliação para futuras intervenções, sejam estas, nas áreas educacionais ou terapêuticas para crianças com necessidades educacionais especiais. Este trabalho implicará em sessões de interação com a mãe, realizadas em ambiente familiar. A pesquisadora tem formação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, possuindo assim suporte responsável e ético para realização das atividades propostas e estará sob orientação da Profª. Dra. Susi Lippi Marques Oliveira da Universidade Federal de São Carlos. A atividade a ser desenvolvida não trará qualquer prejuízo para a criança. O presente trabalho só poderá ser realizado com o devido consentimento da criança e de V. S.a., conforme “Declaração de Consentimento” (por escrito – em anexo), a qual deverá ser devolvida à pesquisadora.

Contando com sua compreensão para o caso, solicito seu consentimento para que seja efetivado o planejamento das atividades acima referidas com seu(sua) filho(a).

Cabe salientar que, a participação na pesquisa será sigilosa, isto é, o nome, assim como imagens do vídeo dos participantes não serão divulgados.

Colocando-me à disposição para outros esclarecimentos que vierem se fazer necessários, subscrevo-me.

Atenciosamente,

---

**Jáima Pinheiro de Oliveira**  
(Fonoaudióloga/CRFa 13708  
fone: 14 – 9621-7864)

### Declaração de consentimento

EU, \_\_\_\_\_, declaro permitir que meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participe como VOLUNTÁRIO (A) nas atividades de pesquisa “ANÁLISE DO USO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL” SOB responsabilidade da Fonoaudióloga *Jáima Pinheiro de Oliveira* e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Susi Lippi Marques Oliveira do Departamento de Psicologia da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), estando ciente de que os registros relativos a este trabalho de avaliação fonoaudiológica serão utilizados dentro dos princípios éticos devidos, sendo utilizados como material de trabalho científico. Estou ciente ainda, de que a participação do(a) meu(minha) filho(a) é sigilosa, isto é, que o nome dele(a) não será divulgado.

Uberaba, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

### Anexo 3 – Roteiro para entrevista de anamnese

#### Roteiro para anamnese fonoaudiológica infantil

Data da anamnese:

Responsável: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Identificação:

nome:

sexo:

DN:

idade atual:

nacionalidade:

naturalidade:

Filiação:

mãe:

profissão

idade:

pai:

profissão

idade:

Responsável:

Informante:

Endereço:

rua

nº

bairro

cidade

cep:

fone:

fone recado:

2. Queixa(s):

3. História pregressa da queixa

problema apresentado:

t

Quando foi notado:

Quem notou:

O que foi observado:

Medidas tomadas:

4. Fatores etiológicos/Antecedentes pré-natais:

Orgânicos/psíquicos/familiar

Gestação:

Exposição a:  álcool  fumo  RX

Presença de traumatismo:  S  N

Tentativa de aborto:  S  N

Pré-natal:  S  N quantos:

Gravidez planejada:  S  N

Outras doenças (mãe)

<b>Doenças</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>
Meningite		
Malária		
Caxumba		
Catapora		
Otite		
Rubéola		
Sarampo		
Pneumonia		
Febre alta		
Otorrêia		
Convulsões		
Epilepsia		
Amigdalite		
Desidratação		
Diabetes		
Hipertensão		
Sífilis		
Outras		

Fatores sócio-culturais:

pais moram juntos:  S  N

número de filhos do casal:

renda familiar (média):

práticas de lazer da família:

escolaridade dos pais:

relação familiar como um todo:

Informações complementares:

5. Informações peri e pós natais:

Condições de nascimento:

Parto:  normal  cesária  fórceps  a termo  pré-termo

Meses:

Problemas durante o parto:  S  N

Quais:

Mãe recebeu alta junto com a criança:  S  N

Incubadora:  S  N

Diagnóstico após o parto:  S  N

Processo diagnóstico

## 6. Desenvolvimento da criança:

Psico-motor (1º ano de idade):

Categorias	Surgimento (idade)
<i>Firmar a cabeça</i>	
Rolar	
Baluciar	
Acompanhar objetos com os olhos	
Sentar sem apoio	
Sentar com apoio	
Ficar de pé com apoio	
Ficar de pé sem apoio	
Engatinhar	
Vocalizar	
Procurar objetos que saem do campo visual	
Imitar e emitir gestos com vocalizações	
Falar 1 palavra	

## 8. Desenvolvimento motor específico e alimentação:

Amamentação natural:  S  N tempo:

Introdução de amamentação artificial:

Introdução de outros alimentos:

Dificuldades para engolir:  S  NPresença de hábitos nocivos orais:  S  N qual (is):

Época em que a criança começou a se comunicar:

Todos a entendiam:  S  N quem:Estimulação precoce:  S  N desde:

Quais atendimentos a criança teve:

Como era a interação da criança com os outros:

Frequentou EMEI:  S  N desde:

## 8. Atendimentos anteriores:

## 9. Exames realizados e resultados:

## DADOS ATUAIS DA CRIANÇA

## Desempenho comunicativo da criança

1. De que forma a criança se comunica:

Uso de gestos ( )

Fala ( )

LIBRAS ( )

Comunicação mista ( )

2. Qual a forma preferencial da criança para se comunicar?

Uso de gestos ( )

Fala ( )

LIBRAS ( )

Comunicação mista ( )

3. Com quem a criança mais se comunica no seu dia-a-dia?

( ) mãe

( ) irmãos e parentes

( ) amigos

( ) colegas na escola

4. Ela possui dificuldade para compreender os outros? ( ) S ( ) N

Por que?

5. Como é o dia-a-dia da criança, o que ela faz?

6. Do que e com quem a criança gosta de brincar?

7. Como a criança solicita o que deseja?

8. Quem a auxilia nas atividades de vida diária?

9. Acompanhamentos médicos e terapêuticos atuais:

---

*Jáima Pinheiro de Oliveira*  
(Fonoaudióloga  
CRFa 13708)





Anexo 6 – Figuras utilizadas durante a sessão planejada CBV

