

1

Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda

Objetivo: Apresentar uma visão geral sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, explicando aspectos específicos desses processos na criança surda, buscando oferecer elementos básicos para realizar a avaliação da linguagem em crianças surdas e para interpretar os resultados dos dados. Além disso, o capítulo pretende expor, brevemente, fatores que podem influenciar o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, considerando o contexto linguístico em que estão inseridas.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem inicia precocemente, ou seja, assim que o bebê começa a estabelecer relação com o seu meio. Esse processo acontece de forma natural e espontânea, no sentido de ocorrer sem processos de intervenção. A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais.

A seguir, apresentamos uma síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem com base em vários autores (Ruiz e Ortega, 1993; Petitto e Marantette, 1991; Boone et al., 1994; Aimard, 1998; Quadros, 1997) que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais.

Idade	Aquisição e desenvolvimento
Do 1º ao 3º mês	<ul style="list-style-type: none"> • Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	<ul style="list-style-type: none"> • Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidos pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
Do 10º ao 12º mês	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> • Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS

Os estudos das línguas de sinais no sentido das investigações linguísticas apresentam evidências de que as línguas de sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et al., 1976; Bellugi e Klima, 1972; Siple, 1978). As línguas de sinais apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial.

Os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológico (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático. No nível fonológico, Stokoe (1960) identificou os parâmetros que definem as unidades mínimas sem significado das línguas de sinais: configurações de mão, movimento, locação e orientação da mão. Klima e Bellugi (1979) apresentam alguns morfemas identificados na língua de sinais americana, como, por exemplo, alguns movimentos de repetição, movimentos circulares, movimentos em ziguezague, morfemas de número, tensão dos músculos. Na sintaxe, há estudos sobre a estrutura das línguas de sinais. Por exemplo, Liddell (1980) é um clássico sobre a sintaxe da língua de sinais americana. Na semântica, embora mais tímidos, há estudos analisando algumas línguas de sinais; por exemplo, o estudo sobre metáforas na língua de sinais americana de Wilcox (2000). No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada nas décadas de 1980 e 1990 (Ferreira-Brito, 1986, 1993, 1995; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999). Atualmente, Quadros e Karnopp (2004) apresentam estudos sobre a estrutura da língua brasileira de sinais, e Quadros e Vasconcellos (2008) organizaram uma tradução para o português de artigos de estudos com diferentes línguas de sinais.

Quase em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos (Hoffmeister, 1978; Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986). Essas crianças apresentam o privilégio de ter acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao que as crianças ouvintes têm a uma língua auditiva-oral; no entanto, representam apenas 5% da população surda. No Brasil, a aquisição da língua brasileira de sinais começou a ser investigada nos anos de 1990 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997).

As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas. Assim, na medida em que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das mo-

dalidades em que as línguas se apresentam (Quadros, Lillo-Martin e Mathur, 2001; Lillo-Martin e Quadros, 2005). A seguir, apresentamos os estágios de aquisição na língua de sinais.¹

Período pré-linguístico

Conforme já observado por Quadros (1997) e Fernandes (2003), Petitto e Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período de desenvolvimento. Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente de serem surdos ou não. As autoras constataram que essa produção é manifestada não só por meio de sons, mas também por meio de sinais. As autoras chegaram à seguinte conclusão:

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

(Quadros, 1997, p. 70-71)

Input significa entrada, neste caso, a língua à qual a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo.

O fato de as autoras identificarem a sistematização das duas formas de balbuciar sugere haver algo que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua: oral-auditiva ou visuoespacial. Ou seja, parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos. Interessante destacar que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem à produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem

¹ Este item está baseado em Quadros (1997), reorganizado para o material didático, “Desenvolvimento linguístico e educação de surdos”, para o curso de educação especial, na modalidade a distância da UFSM (2006).

input nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e amigos ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngues.

Estágio de um sinal

Segundo Quadros (1997), o estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses da criança surda e pode se estender até os 2 anos. Nessa fase, a criança se refere aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando-os. Como a criança engatinha e caminha, ela se comunica com brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos. A criança começa a ter iniciativa e participa de outras atividades, como colocar e tirar objetos de armários, de caixas, etc. Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações, mas já varia seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegá-lo. Nesse nível, a criança imita sinais produzidos pelos outros, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos. Ela pode chegar a usar alguns sinais com significado consistente.

As primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado sistematicamente para significar “eu quero passear”, “papai saiu”, “eu quero sair”. Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAÍ, etc.

É interessante observar que nesse período as crianças surdas usam gestos, assim como as crianças ouvintes, para pedir colo ou para pedir algo para comer, por exemplo. Esse tipo de produção gestual é típico nesta fase, tanto em crianças surdas quanto em crianças ouvintes, quando elas, chorando ou sorrindo – dependendo do contexto –, esticam os dois braços pedindo colo, ou apenas um deles, fazendo o movimento de pedido (“me dá”). No caso das crianças surdas, o uso desses movimentos é muito comum, mas independentemente disso, elas começam a usar sinais da língua de sinais.

Estágio das primeiras combinações

Segundo Quadros (1997), surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos 2 anos nas crianças surdas. De modo geral, a criança

produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor dela. Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para reclamar de coisas que estejam presentes, quando se vão ou quando voltam. A criança comunica mais do que ela é capaz de produzir explicitamente. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando. Além disso, ela possibilita que os outros entendam o que ela deixou de dizer. Elas começam a combinar dois sinais, observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso das crianças surdas adquirindo a língua de sinais, elas já privilegiam a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER ÁGUA. Isso indica a importância de a criança estar diante de sinalizantes da língua brasileira de sinais que sejam fluentes, pois, nessa fase, ela já está constituindo a sua língua observando as regras de forma implícita. Esse processo caracteriza a interiorização da língua no falante “nativo”, ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras sem ter consciência desse processo. Ele simplesmente acontece.

Na língua brasileira de sinais, temos, pelo menos, duas classes verbais, aquela que apresenta concordância, como DAR, DIZER, AJUDAR, PERGUNTAR, e a outra que não incorpora os pontos espaciais, ou seja, não apresenta concordância. Esses verbos são chamados verbos simples, como GOSTAR, PENSAR, CONHECER, SABER. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pontos espaciais e a ordem das palavras. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal, ou seja, do estabelecimento dos pontos no espaço incluindo os interlocutores para a primeira pessoa (EU) e para a segunda pessoa (TU ou VOCÊ).

No estágio em discussão, as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. Apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação (ato de apontar que representa os pronomes na língua brasileira de sinais) a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema linguístico. A aparente transparência da apontação é anulada diante das múltiplas funções linguísticas que apresenta. Se as crianças não entenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a pluralidade da apontação pode tornar-se uma dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais. A ideia de que a gesticulação pode funcionar linguisticamente é tão forte que anula a transparência indicativa da apontação.

Estágio de múltiplas combinações

Quadros (1997) mostra que mais ou menos entre os 2 anos e 6 meses e os 3 anos, as crianças começam a produzir muitas palavras. Esse período também é chamado de explosão do vocabulário, pois o bebê começa a falar sem parar. Isso acontece tanto com crianças adquirindo uma língua falada quanto com aquelas adquirindo uma língua de sinais. De modo geral, a criança começa a comunicar muito mais do que ela coloca em forma de palavras, há um aumento significativo na compreensão e, portanto, a criança subentende menos do que na fase anterior. A criança fala sobre o que ela está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela pode identificar coisas em figuras ou em livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças.

Lillo-Martin (1986) cita que nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). Segundo Quadros (1997), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para se referir às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando ocorrem algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, a criança apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consistente do sistema pronominal e inclusive de indicações espaciais (indicações ostensivas).

Vamos ilustrar esses processos:

A criança está conversando com sua mãe e conta para ela que a vovó foi dormir porque estava cansada, mas que depois voltará para continuar a tricotar. Para contar isso em sinais, ela não vai fazer o sinal de vovó e estabelecer um ponto no espaço como o adulto faria, pois o referente “vovó” não está presente no discurso (a vovó foi dormir na casa dela). Ela vai fazer o sinal de vovó e contar as coisas sem o estabelecimento no espaço. Se a vovó estivesse no espaço, ela apontaria para a vovó diretamente e falaria em sinais sobre o que quisesse sempre remetendo ao referente por meio da apontação. No primeiro caso, ela também pode usar a apontação que pode ser direcionada à porta por onde saiu a vovó, mas não necessariamente será consistente.

Dos 3 anos em diante, a criança fala sobre as coisas do seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer. Ela fala sobre o

que as outras pessoas estão fazendo, mesmo que elas não tenham nenhuma relação com ela. Ela facilmente compreende familiares e amigos e, da mesma forma, facilmente se faz entender. As crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Conforme apontado por Quadros (1997), Bellugi e Klima (1990) identificam essa flexão como supergeneralizações, estabelecendo uma analogia com as generalizações verbais observadas nas línguas faladas, como, por exemplo, “fazi”, “gosti” e “sabo” na língua portuguesa.

Já há iniciativas das crianças em usar um ponto no espaço para referir diferentes coisas ou pessoas, mas isso ainda ocorre de forma inconsistente quando os referentes não estão presentes. Talvez essa inconsistência justifique por que as crianças surdas usam menos a concordância verbal.

Quadros traz também a reflexão de Lillo-Martin (1986) sobre os efeitos da modalidade, ou seja, o fato de a língua de sinais ser visuoespacial, em vez de auditiva-oral, poderia implicar diferenças na aquisição da criança surda. Nesse sentido, toca-se na questão da iconicidade das línguas de sinais.

Iconicidade se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade.

De fato, alguns sinais da língua brasileira de sinais parecem ter motivação icônica, apresentando alguma relação entre a sua forma e o seu significado, entre o referente e o referenciado. Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são consideradas de aquisição tardia, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1981), a qual diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal.

Na língua brasileira de sinais, Quadros (1995) observou que por volta dos 3 anos e 6 meses ocorre o uso de concordância verbal com referentes presentes. Com referentes não presentes, houve algumas ocorrências, embora de forma inconsistente, pois o estabelecimento e a identidade do ponto espacial não foram identificados de forma substancial.

Por volta dos 5 anos e 6 meses até os 6 anos e 6 meses, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Mesmo uma pessoa estranha pode entendê-la facilmente. A criança pode dizer muito sobre como diferentes coisas se relacionam, como algo pode gerar algum acontecimento e como algumas coisas precisam esperar por outras. A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e o porquê. Ela pode manter uma longa conversa, ou interrompê-la e falar bastante sobre sua experiência relacionada àquilo que a pessoa está falando durante a conversa. A concordância verbal é usada de forma consistente pelas crianças adquirindo a língua brasileira de sinais. O uso de participantes e objetos nulos torna-se comum nesse período. Também são observados alguns exemplos com verbos da classe dos verbos com concordância com participantes pronunciados. Isso foi observado quando as crianças queriam tornar mais clara a identificação do referente estabelecido em um ponto no espaço, assim como ocorre na linguagem adulta.

Vamos ilustrar esse processo:

A criança surda estava relatando um fato já ocorrido. Observou-se o estabelecimento do ponto espacial abstrato para “carro” no espaço de sinalização, pois “carro” é um referente não presente no discurso. Outra situação foi de relato de uma história sem o auxílio do livro; dessa forma, ela não poderia referir-se utilizando as figuras como referentes presentes. Assim, foram estabelecidos pontos no espaço para “o menino” e para “os peixes”. A criança introduziu esses pontos primeiro com os nominais e, depois, utilizou os pontos incorporados na concordância verbal. Nesse exemplo, o uso do recurso de omitir participantes e objetos foi empregado consistentemente de forma adequada.

No relato de histórias, as crianças comumente usam as figuras como locais reais dos referentes; isso também é observado nas narrações dos adultos, conforme mencionado anteriormente.

Quando se trata de referentes ausentes do discurso, há uma necessidade bem maior de definir claramente esses referentes no espaço para que não haja problemas na identificação dos pontos estabelecidos no espaço para os referentes. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a criança adquirindo o português e usando os pronomes. Imaginem a criança contando algo e repetindo indefinidamente o pronome “ele” em uma história sobre o peixinho e o menino. Chega um determinado momento em que se faz necessário esclarecer se “ele” refere o peixinho

ou o menino ao longo da contação da história. Essa necessidade também é devidamente observada pelas crianças surdas na medida em que crescem. As crianças surdas adquirindo a língua de sinais introduzem os pontos no espaço não deixando dúvidas quanto a sua identidade, inclusive omitindo-os de forma adequada, possibilitando ao receptor recuperá-los.

Entre 6 e 7 anos, a criança comunica a quaisquer pessoas sobre o que tem feito e experienciado. Ela pode manter longas conversas inclusive com estranhos. A criança já começa a acompanhar as conversações em grupo mantendo uma conversação clara para os demais. Ela usa a linguagem para influenciar o pensamento das pessoas, suas opiniões e suas atitudes. Ela a usa para expor alternativas sobre o que ela e os outros poderiam fazer em diferentes situações.

Bellugi e Petitto (1988) analisaram a aquisição da linguagem e concluíram que o conhecimento do uso linguístico do espaço nas línguas de sinais inclui a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. As crianças parecem adquirir esse conhecimento por volta dos 7 anos, quando atingem a maturidade sobre o sistema referencial da sintaxe.

Os dados sugerem que a criança surda, com acesso a uma língua visuo-espacial, proporcionada por pais surdos, desenvolverá normalmente uma linguagem. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida (auditiva-oral ou visuoespacial), mas sim na função linguística que a serve.

No entanto, os estudos em aquisição da língua brasileira de sinais em crianças surdas, filhas de pais ouvintes, representam uma área que necessita de mais investigações quanto à aquisição da linguagem. Os estudos até o presente se detiveram no processo de aquisição de crianças surdas, filhas de pais surdos usuários da língua de sinais, uma vez que essas crianças apresentam o *input* linguístico adequado e garantido para possíveis análises do processo de aquisição. Além disso, essas crianças crescem na comunidade surda, participando de eventos sociais ou esportivos e das associações de surdos, e ingressam nas escolas de surdos, ou seja, faz parte do seu dia a dia a convivência com pessoas surdas, o que possibilita a aprendizagem dos valores culturais surdos (Padden e Humphries, 1988). Nesse contexto, há uma inversão lógica das relações, pois a surdez não se constitui em uma falta e nem é tomada como referência no desenvolvimento. Da mesma forma, os filhos

ouvintes de pais surdos crescem nesses ambientes imersos na comunidade surda. Nesse caso específico, os filhos ouvintes, normalmente, crescem bilíngues, pois adquirem a língua de sinais de seus pais e amigos surdos e, também, adquirem o português em contato com outras pessoas ouvintes com as quais os pais surdos convivem (amigos, parentes e vizinhos). Tanto os filhos surdos quanto os filhos ouvintes de pais surdos têm, então, a oportunidade de ter acesso a uma língua que garante o seu desenvolvimento da linguagem (Skliar e Quadros, 2001; Padden e Humphries, 1988).

Entretanto, como já foi mencionado, essas crianças representam a minoria e não têm sido foco das investigações no campo da aquisição da linguagem. A grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram um surdo. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio.

Antes de sua chegada na clínica ou na escola, o bebê surdo, filho de pais ouvintes, deve armazenar alguns significados da interação com seus pais e com pessoas de seu convívio. É possível que os toques, as expressões faciais do rosto do falante e a postura corporal influenciem o início da aquisição dos significados pelas crianças surdas. Tanto a criança surda como a ouvinte poderão, através da visão, receber significados; porém, diferentemente do que ocorre com as crianças ouvintes, as palavras emitidas (conteúdo sonoro) durante a interação são perdidas devido a alteração da função auditiva, impedindo o acesso e a internalização completa das informações. Muitas dessas crianças surdas criam um sistema gestual para se comunicarem com os seus pais, chamado também de “sinais caseiros”. Estudos indicam que esses sistemas, apesar de possibilitarem a comunicação entre a criança e as pessoas que convivem com ela, são bastante limitados, pois se restringem a atender às necessidades primárias das crianças e a tópicos diretamente relacionados com a realidade da criança (Spencer e Harris, 2006; Emmorey, 2002).

Torna-se, então, relevante avaliar e acompanhar esse processo de aquisição, observando o seu desenvolvimento e proporcionando um *input* linguístico adequado às necessidades da criança e da sua família.

DIFERENTES CONTEXTOS DE AQUISIÇÃO DA CRIANÇA SURDA

As crianças surdas apresentam diferentes contextos de aquisição da linguagem relacionados com o meio em que estão inseridas. O primeiro que se apresenta é o do lar, onde os pais podem ser ouvintes que usam a língua de sinais ou não; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter familiares surdos ou não; ter relações com outros surdos ou não, etc. O segundo contexto possível é o da escola, que pode oferecer um ambiente linguístico na língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua e, até mesmo, garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há possibilidade de a criança estar em uma escola em que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver. Outro contexto possível é o clínico, no qual a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar ou paralelamente à escola, caso a abordagem seja exclusivamente oral. Há também atendimentos clínicos que apresentam uma abordagem bilíngue, considerando a língua de sinais como primeira língua e o português escrito e/ou oral como segunda língua. Essas são algumas possibilidades de ambientes linguísticos em que a criança surda pode estar inserida. Dependendo das experiências nesses diferentes contextos, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Além da questão do ambiente, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança surda serão influenciados, também, pelo período no qual foi realizado o diagnóstico de surdez.

O processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de uma criança, geralmente, é observado pelos pais, familiares e/ou pessoas ouvintes que convivem diariamente com ela. A língua materna do filho, normalmente, é a mesma dos pais e/ou do meio que a criança está inserida² e, portanto, a estimulação da linguagem da criança ocorre de forma muito natural, assim como a percepção do comportamento linguístico dela.

Quando há alguma alteração nesse processo, como algum atraso no aparecimento da fala ou fala pouco inteligível em uma determinada faixa

² O termo “língua materna” é utilizado no campo linguístico e no campo da psicanálise. No primeiro, o termo faz sentido, pois língua materna é aquela em que a criança se significa e significa o outro por meio de uma língua ou línguas, normalmente usadas no contexto em que a criança cresce. Nesse sentido, língua materna é análogo a língua nativa ou primeira língua. No campo da psicanálise, o termo apresenta outro sentido relacionado com a interação com significados que acontece entre mãe e filho. Comunicação que acontece até mesmo antes do nascimento, relacionando a palavra “materna” com a “mãe”. Neste trabalho, usamos os termos língua materna ou primeira língua na perspectiva linguística.

etária, usualmente, os pais ou as pessoas que convivem com a criança conseguem detectar que há alguma diferença no seu desenvolvimento, pois estabelecem comparações do processo de desenvolvimento linguístico dessa criança com outras da mesma faixa etária. Essa possibilidade de percepção de diferenças ou não no processo de desenvolvimento linguístico infantil está relacionada ao conhecimento da própria língua que os pais utilizam e do seu uso por indivíduos de diferentes idades.

Assim, muitos pais relatam que buscaram auxílio médico quando observaram ausência de emissão de palavras em seu filho e/ou dificuldade em reagir a sons.

Uma questão a ser considerada é a idade em que a surdez é diagnosticada.

No Brasil, a idade média do diagnóstico de Deficiência Auditiva (DA) está em torno de 3 a 4 anos (Silveira, 1992), podendo levar até dois anos para ser concluído e, dessa forma, acarretar danos irreparáveis para a criança e onerar custos para a Sociedade. Em 1994, num trabalho de tese desenvolvido por Nóbrega (1994), foi concluído que a confirmação diagnóstica de DA até os 2 anos ocorreu apenas em 13% dos pacientes estudados, embora 56% tenham sido suspeitados nesta fase. Assim, havia um tempo perdido de mais de dois anos entre a suspeita clínica e a confirmação de DA (Nóbrega, 1994; Nóbrega, Weckx, Juliano, Novo, 1998; Nóbrega, 2004; Pádua et al., 2005, p. 192).

Nessa faixa etária, a criança já estaria no estágio de múltiplas combinações, ou seja, já estaria produzindo sentenças com mais de duas palavras, narrando fatos, compreendendo histórias, realizando perguntas, formulando respostas por meio de uma língua, se tivesse iniciado o processo de aquisição da linguagem na língua de sinais desde o nascimento. Se a criança surda é diagnosticada nessa fase, haverá um atraso no seu desenvolvimento linguístico pela falta de acesso à língua de sinais, que lhe permitiria compreender e produzir no nível referido.

Ainda hoje, várias crianças têm acesso à língua de sinais após essa fase, em idade escolar, iniciando a aquisição da linguagem tardiamente, após o período crítico de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, apresentando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem.

Em relação ao diagnóstico precoce, ressaltamos que é possível e fundamental a realização de exames audiológicos em bebês. Atualmente, há exames que detectam perdas auditivas, determinam o seu tipo e o seu grau e

investigam as possíveis causas da surdez,³ contribuindo para que seja realizada uma intervenção precoce e a seleção de uma abordagem terapêutica adequada às necessidades de cada criança. Na indicação da abordagem, é fundamental que seja permitida a aquisição de uma língua natural, ou seja, a língua materna da criança surda deve ser em uma modalidade à qual ela tenha acesso completo (visuoespacial ou auditiva-oral).

Os pais, até receberem o diagnóstico da surdez, geralmente estabelecem uma comunicação oral e gestual com o filho surdo, mas com limitação linguística significativa.

Após o diagnóstico, a forma de comunicação entre os pais e o filho surdo pode ou não se modificar. O acesso às informações sobre a surdez e o desenvolvimento da criança surda, a conscientização da necessidade de a criança adquirir uma língua de sinais (visuoespacial), o reconhecimento da importância em aprender a língua de sinais para se comunicar com a criança, o conhecimento e a troca de experiências com pais de crianças surdas que utilizam língua de sinais, a possibilidade de receber apoio emocional, a abordagem terapêutica indicada pela fonoaudióloga (oral ou bilíngue), a indicação de aparelhos auditivos e a indicação de implante coclear são alguns dos fatores que podem exercer grande influência no processo de aquisição da linguagem da criança surda, contribuindo para que a criança tenha um processo de aquisição normal ou alterado.

Assim, após o diagnóstico de surdez, uma intervenção terapêutica adequada a cada caso deve ser escolhida. Os fonoaudiólogos e/ou os médicos especialistas podem indicar diferentes dispositivos auditivos e abordagens terapêuticas à criança surda. A abordagem terapêutica comumente indicada ainda é a oral, ou seja, a que privilegia a aquisição exclusiva da língua oral e o uso de dispositivos auditivos. No entanto, a indicação de aparelhos ou o uso de implante coclear e a realização de fonoterapia frequentemente não possibilitam que a maioria das crianças surdas tenha acesso à língua oral de forma natural, pois, mesmo com o uso de dispositivos auditivos, as informações sonoras não são totalmente inteligíveis. Além disso, há crianças que, mesmo com o uso de aparelhos indicados especificamente para sua perda auditiva (tipo de grau), detectam apenas sons do ambiente. A voz humana em alguns casos não é detectada nem há a discriminação dos sons recebidos.

³ Entre eles, otoemissão acústica, potencial auditivo evocado, audiometria infantil comportamental, imitanciometria.

Um dos fatores para a indicação frequente da abordagem oral possivelmente esteja relacionado com a formação dos fonoaudiólogos no Brasil, que ainda não apresenta uma abordagem linguística na língua de sinais.⁴

Dessa forma, se considerarmos o canal auditivo-oral como o único meio de acesso às informações linguísticas, a aquisição da linguagem por crianças surdas na língua oral será prejudicada, pois não possibilita o acesso às informações e o desenvolvimento linguístico equivalente ao processo das crianças adquirindo quaisquer outras línguas, uma vez que depende do ensino formal da língua falada.⁵

Considerando o fonoaudiólogo como o possível profissional a trabalhar com a linguagem da criança em uma perspectiva da clínica linguística, a intervenção com a criança surda, quando necessário, seria na língua de sinais, mesmo que essa criança tivesse um atendimento clínico de oralização para aquisição da língua oral como segunda língua.

Por outro lado, a criança surda tem possibilidade de adquirir a linguagem por meio do canal visuoespacial. A língua de sinais é a língua acessada pela criança surda de forma natural e espontânea; diferentemente da língua falada que exigirá atendimento clínico-terapêutico.

Pesquisas referentes ao desenvolvimento linguístico da criança surda apontam para a diferença da modalidade da língua de sinais (visuoespacial) para a língua oral (auditiva-oral), mas revelam semelhanças significativas na forma de processamento e nos estágios de desenvolvimento

⁴ Uma formação com abordagem linguística na língua de sinais inclui, na formação de fonoaudiólogos, disciplinas e estágios que os preparem para realizar a fonoterapia com crianças surdas que estão em processo de aquisição da linguagem na sua primeira língua, a língua de sinais. Sendo fundamental conhecimento teórico sobre línguas de sinais e sobre aquisição da linguagem por crianças surdas. Da mesma forma que ocorre o acompanhamento fonoaudiológico com crianças ouvintes em processo de aquisição da linguagem, consistindo, principalmente, em avaliar o processo de aquisição da linguagem (compreensiva e expressiva, em diferentes níveis – sintático, fonético, fonológico, semântico e pragmático – e em aspectos específicos da linguagem), em identificar se a criança apresenta nível de desenvolvimento linguístico adequado à faixa etária ou apresenta possíveis alterações no processo de aquisição da linguagem, as crianças surdas também necessitam ter o acompanhamento especializado, pois todas as crianças (independente de utilizarem uma língua auditiva-oral ou visuoespacial), podem ter um processo de aquisição da linguagem esperado (normal) ou atípico.

⁵ “O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração drástica das conquistas educacionais das crianças surdas e do grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet, em 1972, revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de 18 anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de 9 anos”. (Sacks, 1990, p. 45).

considerados adequados para determinada faixa etária em ambas as línguas. Conforme apresentado neste capítulo, as crianças que foram observadas nessas pesquisas eram filhas de pais surdos, proficientes na língua de sinais; estavam, portanto, diante de um ambiente linguisticamente adequado desde o nascimento, assim como ocorre com crianças ouvintes. Por outro lado, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, iniciam a aquisição da língua de sinais em diferentes períodos e contextos e, ainda em muitos casos, tardiamente, ou seja, depois dos 4 anos.⁶

Várias crianças iniciam a aquisição da língua de sinais na escola de surdos, com colegas surdos ou em clínicas com profissionais bilíngues. Alguns pais iniciam a aprendizagem da língua de sinais nessa mesma época. Há uma visível diferença no nível de desenvolvimento linguístico entre a trajetória da criança surda filha de pais ouvintes, e a da criança surda filha de pais surdos.⁷

Singleton e Newport (2004) examinaram o impacto da exposição a um *input* inconsistente na aquisição da linguagem. A questão da investigação realizada é até que ponto a criança é capaz de organizar uma língua natural a partir de um *input* inconsistente não representativo de uma língua natural constituída com base em princípios, algo muito comum entre as crianças surdas norte-americanas. A pesquisa envolve um estudo de caso com uma criança que adquiriu a língua de sinais com seus pais surdos que foram expostos tardiamente à língua de sinais e que apresentam essa língua com muitos erros e produções inadequadas. A criança, aos 7 anos, mesmo exposta a esse *input*, apresenta um desempenho melhor que o dos seus pais. Foi aplicado um teste morfológico que analisou o desempenho da criança em contraste com o desempenho dos pais.

Os resultados da pesquisa indicaram que a aquisição da linguagem acontece independentemente da qualidade do *input* a que a criança recebe, por ser algo ativado a partir de poucos elementos disponíveis para a criança, ou seja, estar relacionado com algo inato. A pesquisa apresentada mostra que as crianças necessariamente são dotadas de uma base inata que guiam o processo de aquisição da linguagem.

⁶ Nos Estados Unidos, uma criança surda que adquire a língua de sinais após os 4 anos já é considerada uma criança com aquisição tardia. As crianças surdas, na sua grande maioria, adquirem a língua de sinais antes dos 3 anos.

⁷ A transmissão de uma língua geralmente ocorre de pais para filho (pais surdos-filhos surdos; pais surdos-filhos ouvintes; pais ouvintes-filhos ouvintes). No entanto, a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes, frequentemente, ensina no dia a dia a língua de sinais aos seus pais, mesmo que estes ingressem em cursos de sinais e transmitam ao filho a língua que estão aprendendo.