

Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo

(Late acquisition of language and cognitive development of deaf people)

Júlia Maria Vieira Nader¹, Rosana do Carmo Novaes-Pinto²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP)

juliamvn@gmail.com; ronovaes@terra.com.br

Abstract: This paper aims to discuss the effects of late acquisition of a language - more specifically the sign language – in the cognitive development of deaf people. The late diagnosis of deafness is very common, especially when the child is from hearing families, who are slow to realize the difficulties and to seek expert help. After the diagnosis is common yet some resistance by the family not only to accept the condition of the deaf child, but also to accept sign language. Although, from early childhood, deaf people are embedded in the symbolic world of language (consisting of the language spoken by the mother, gestures and signs used), allowing the cognitive development. The effects of late acquisition of a language (oral or sign) become restricted not only the communicative possibilities of the child in some circles, but also the possibilities of learning content, conveyed by formal language.

Keywords: language acquisition; deaf; sign language; cognitive development.

Resumo: O presente trabalho visa discutir os efeitos da aquisição tardia de uma língua – mais especificamente da língua de sinais – no desenvolvimento cognitivo dos surdos. O diagnóstico tardio da surdez é muito frequente, especialmente quando se trata de famílias ouvintes, que demoram a perceber as dificuldades da criança e a procurar ajuda especializada. Após o diagnóstico, é comum ainda que haja resistência por parte da família não só para aceitar a condição de surdo da criança, mas também para aceitar a língua de sinais. Embora desde a primeira infância os surdos estejam inseridos no mundo simbólico da linguagem (constituída pela língua falada pela mãe, pelos gestos e sinais usados), o que permite o desenvolvimento cognitivo, os efeitos da aquisição tardia de uma língua (oral ou de sinais) tornam restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos veiculados pela língua formal.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; surdez; língua de sinais; desenvolvimento cognitivo.

Introdução

O tema da aquisição de linguagem pelos surdos ainda é pouco conhecido, polêmico e controverso. Quando se trata da aquisição tardia, apesar de esta ser muito comum no campo da surdez, observamos que ainda faltam pesquisas que se dediquem a esse tema.

Uma discussão importante para a neurolinguística, na qual este trabalho se insere, é sobre os efeitos da aquisição tardia de uma língua no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos.

Neste artigo trataremos dos estudos sobre aquisição de linguagem pelo surdo, o que nos leva a discutir sua língua materna, o desenvolvimento e uso de uma língua de sinais e o atraso na aquisição dessa língua; bem como a relação dessa aquisição, seja ela dos sinais caseiros, seja da LIBRAS ou da língua oral, com o desenvolvimento da cognição e inserção social desses sujeitos nos mais diversos círculos sociais.

Para entendermos melhor a condição dos surdos e em que contexto falamos em aquisição tardia de linguagem, recorremos a Russo e Santos (1988) para distinguir as diferentes classificações para surdez.

- i. Quanto ao grau:
 - leve (perda de 26 a 40 dBNA);
 - moderada (perda de 41 a 55 dBNA);
 - moderada/severa (perda de 56 a 70 dBNA);
 - severa (perda de 71 a 90 dBNA);
 - profunda (a partir de 91 dBNA).
- ii. Quanto ao momento em que ocorre:
 - congênita (criança nasce surda);
 - adquirida (sujeito fica surdo em algum momento da vida).
- iii. Quanto à origem:
 - hereditária;
 - não hereditária.
- iv. Quanto ao tipo:
 - condutiva (resulta de distúrbio que atinge orelha externa e/ou média);
 - neurosensorial (resulta de distúrbio que compromete a cóclea ou o nervo auditivo);
 - mista (aparecem componentes condutivos e neurosensoriais em uma mesma orelha);
 - central (lesão localizada na via auditiva central, ou seja, entre tronco cerebral e cérebro).

O tema da surdez, pesquisado isoladamente, apresenta as mais variadas formas de abordagem. Encontramos desde a abordagem médica que enxerga a surdez como uma patologia, uma deficiência, algo que deve ser curado e normatizado; como uma abordagem que enxerga a comunidade surda como uma minoria linguística, que tem, além de uma língua própria, uma identidade própria. Segundo alguns autores, os surdos devem aprender a língua de sinais desde cedo para que esta assuma o papel de língua materna dos mesmos, e o português, em sua modalidade escrita, deve ser aprendido como uma segunda língua (LACERDA, 1998; QUADROS, 2005).

Essas classificações já evidenciam o fato de existirem diferentes tipos e causas da surdez e, portanto, inúmeras maneiras de um sujeito ser percebido e se perceber no mundo como surdo, exemplificadas a seguir:¹

- i. os surdos que se identificam como “deficientes” auditivos (geralmente aqueles que possuem surdez leve ou moderada e que são capazes de falar e compreender os ouvintes, seja pelo resíduo auditivo que possuem, seja pela leitura orofacial),

¹ Não é o foco deste trabalho discutir a questão das identidades surdas, que é bastante ampla e já alvo de muitos estudos, como, por exemplo, os de Santana, 2007; Valiante, 2009; Gesueli, 2005; Strobel, 2006, Perlin, 2003; Silva, 2005, entre outros.

- ii. os surdos oralizados (aqueles que, geralmente também possuindo surdez leve ou moderada, aprendem a falar por terapia fonoaudiológica com ou sem o auxílio de prótese auditiva e, portanto, muitas vezes, se recusam a aprender a língua de sinais),
- iii. os surdos usuários da língua de sinais (e que geralmente, mesmo possuindo condições fisiológicas para o aprendizado da fala – no caso daqueles que não possuem surdez profunda –, se recusam a falar e defendem a língua de sinais como sua língua materna).
- iv. os surdos oralizados que aprendem a língua de sinais e se utilizam de ambas, de acordo com a conveniência.

Assim como há diferentes maneiras de se identificar como surdos existem também diferentes processos de aquisição de linguagem, os quais podem ou não estar relacionados com sua identidade e tipo de surdez.

Em menor número existem os surdos filhos de surdos, que aprendem a língua de sinais na primeira infância, sendo de fato esta sua língua materna. Sacks (1990) comenta que bebês que já tenham tido contato com os sinais têm melhores condições para se expressar antes das crianças que só têm contato com a língua oral:

Se os sinais aparecem mais cedo do que a fala, é porque eles são mais fáceis de fazer, pois consistem em movimentos relativamente simples e lentos dos músculos, enquanto a fala necessita de coordenação relâmpago de centenas de estruturas diferentes e só se torna possível no segundo ano de vida. Entretanto, é intrigante o fato de uma criança surda aos quatro meses poder fazer o sinal que representa *leite*, enquanto uma criança ouvinte apenas consegue chorar ou olhar em volta. (p. 43-44)

Complementando esse argumento, Petitto (2003) mostra, em alguns de seus trabalhos, que os bebês surdos ou bebês ouvintes expostos a uma língua de sinais balbuciam sinalizando.

Já a maioria dos surdos filhos de ouvintes adquire linguagem de maneiras diversas. Quando se trata de uma surdez adquirida após a aquisição da linguagem oral, por mais que se trate de uma surdez profunda, a terapia fonoaudiológica de incentivo à fala e treinamento auditivo com uso de prótese apresenta bons resultados, pois se aproveita um conhecimento já adquirido. A criança já está inserida no mundo da linguagem; a linguagem já constitui seu mundo.

No caso de uma surdez adquirida antes de a criança aprender a falar e no caso dos surdos congênitos filhos de ouvintes, a questão passa a ser mais complicada. Em primeiro lugar porque é comum, especialmente em classes economicamente desfavoráveis, a grande demora em se diagnosticar a surdez. Isso geralmente só ocorre quando a criança já está muito além da idade esperada para começar a falar. Após o diagnóstico, muitas vezes recebido pelos pais com resistência e não aceitação,² geralmente a primeira tentativa é a de querer “consertar” os filhos, ou seja, fazer com que eles pareçam o mínimo possível

² Geralmente a expectativa dos pais em relação a seu filho é que este seja um “semelhante”. A realidade surda é desconhecida, diferente e estranha aos pais ouvintes.

diferentes ou deficientes³ Com esse objetivo, tentam o implante coclear⁴ ou se empenham para que os filhos falem e de alguma forma entendam a fala dos ouvintes. Em alguns casos, os resultados são bons; porém, na maioria deles, o único resultado que se consegue é a aversão da criança surda à terapia fonoaudiológica, pois, para um surdo profundo, aprender a falar é uma tarefa muito difícil, ainda mais se ele nunca ouviu.⁵

Sabe-se que até que seja diagnosticada a surdez, a família interage com a criança por meio da fala, de cantigas de ninar, das “conversas”. É só a partir do diagnóstico que toda essa relação muda radicalmente. Há mudanças perceptíveis no comportamento dos pais para com seus filhos surdos, conforme Rossi:

[...] os pais passam a sentir pena do filho e o olham com tristeza, tendendo a se culparem e passando a se sentirem ridículos ao cantar ou falar com o filho que não escuta. Todo o contexto muda, passa a ser carregado de tensão e até sofrimento, mas principalmente torna-se silencioso. (1994, p. 67)

A partir daí, a interação das crianças surdas com suas mães ouvintes estará condicionada à representação ou imagem que cada mãe vai construindo do filho como portador de uma deficiência ou como alguém apenas diferente.

A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.).

³ A história dos surdos é marcada por essa tentativa de torná-los iguais aos ouvintes. A rejeição à língua de sinais em vários momentos da história impossibilitou os surdos de se desenvolverem cognitivamente e socialmente, fazendo-os passarem por deficientes mentais.

⁴ Vale ressaltar que é muito difícil se adequar a todos os critérios exigidos para a cirurgia de implante. Antigamente, o procedimento era restrito a adultos pós-linguais (pessoas que ficaram surdas após 5 anos de vida), com perda auditiva bilateral profunda e que não obtinham benefícios com o uso de próteses convencionais. Atualmente, não há limite de idade para o implante ser feito. Porém, a idade mínima estipulada, devido a sérios riscos cirúrgicos, é de 12 meses. De toda forma, só é autorizado para surdos com perda neurossensorial bilateral profunda, que tenham dificuldade no desenvolvimento de habilidade audiológica, com pouco ou nenhum benefício com o uso de amplificação sonora após reabilitação por 3 a 6 meses. No caso de crianças entre 2 e 17 anos, o índice de reconhecimento de fala deve ser menor que 30% com a melhor amplificação possível com prótese convencional. Além disso, deverá ser verificada a ausência de contra-indicação médica e deve haver, por parte da família, o compromisso com terapia fonoaudiológica para desenvolvimento de percepção da fala, produção de voz e leitura labial. (Segundo a Fundação Otorrinolaringologia - FORL). Fontes: http://www.forl.org.br/pdf/seminarios/seminario_1.pdf; http://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear; <http://www.manualmerck.net/?url=/artigos/%3Fid%3D236%26cn%3D1905>.

⁵ O foco de nossa discussão não é criticar o *Oralismo* e defender o *Bilinguismo*. Cabe ressaltar que consideramos, em alguns casos, a aprendizagem da fala, o uso da prótese auditiva ou mesmo o implante coclear como muito benéficos a alguns surdos. A questão é que é preciso avaliar quais surdos se beneficiam destas escolhas e quais aqueles que nunca se beneficiarão. O foco deste trabalho é a aquisição tardia de uma língua e, portanto, estamos nos concentrando nos casos em que as tentativas de oralizar foram mal-sucedidas e impediram os sujeitos de adquirirem uma língua plena.

Portanto, o diagnóstico tardio da surdez é muito frequente, especialmente quando se trata de famílias ouvintes, que demoram a perceber as dificuldades da criança e a procurar ajuda especializada. Assim, o contato tardio com uma língua geralmente se constitui como uma experiência mal-sucedida.

A língua materna dos surdos⁶

Se consideramos o princípio vygotskyano de que é indispensável a existência de uma língua para que ocorra o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser humano (VYGOTSKY, 1984),⁷ como podemos explicar em que medida os gestos caseiros⁸ e as estratégias de comunicação se constituem e ocupam o lugar de uma língua, a ponto de proporcionar aos surdos sua inserção no mundo, sua constituição como sujeitos e sua aprendizagem? Buscamos, a seguir, entender que forma(s) de língua(gens) estão no entorno das crianças surdas e de que forma pode(m) ou não se constituir como a Língua Materna (doravante LM) ou como primeira língua (L1) destes sujeitos.

Tanto Behares (1997), Serrani (1998), como Moraes (2001) distinguem LM da língua falada pela mãe, além de fazerem a distinção também entre LM e L1, e entre LM e língua natural.

A intenção de deslocar o conceito de Língua Materna de uma posição de língua que se aprende com a mãe, ou de língua nacional [...] nos possibilita, de uma certa forma, outra visão (...) o que nos permite avançar para além de seu significado de língua que se aprende com a mãe, para a de condição de estruturação psíquica, configuração de subjetividade. (MORAES, 2001, p. 47 e 53)⁹

Para Behares (1997), a discussão sobre o conceito de LM guarda semelhanças com a posição assumida por Moraes. Diz ele:

[...] a questão da língua materna tem a ver com o 'assujeitamento': ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará 'sua língua', não será língua materna. (BEHARES, 1997, p. 22)

⁶ Os dados e discussões apresentados neste item fazem parte do artigo de Nader e Silva, "A relação da língua materna com o ensino / aprendizagem de crianças surdas" (2008).

⁷ Para alguns autores (ver, por exemplo, REILLY et al., 2002), no caso do surdo, nem basta que seja uma língua natural, mas esta deve ser a viso-espacial. Além de argumentarem que a língua viso-espacial é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, defendem também que a criança surda apresenta vantagens em relação à memória, à atenção e aos esquemas espaciais, se comparada com crianças ouvintes da mesma idade (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 228).

⁸ Falaremos melhor sobre os gestos caseiros no próximo item.

⁹ Maher (1996), por exemplo, ao tratar da(s) língua(s) do índio e de sua identidade traz importante reflexão também para nosso contexto. Trata-se da constatação de que as identidades étnicas podem sobreviver à perda linguística e que há nações indígenas que perderam a língua étnica falada por seus ancestrais e usam o português para a sua comunicação e, mesmo assim, seguem sendo índios. Seus argumentos não deixam de apontar a língua como uma importante marca de identidade, mas insiste que o índio, como todos nós, precisa da linguagem para construir sua identidade e comunicá-la.

Segundo o autor, portanto, no caso da surdez, a materialidade da língua(gem) com a qual o infante surdo toma contato ao nascer seja oral – palavras às vezes soltas, percebidas mais pela leitura orofacial – deixa suas marcas em seu discurso.

Serrani (1998) também defende que há diferenças entre a língua materna e a língua que é falada pela mãe. A língua materna seria um *instrumento da estruturação simbólica*, ou seja, a LM representa o simbólico que tem função estruturante da linguagem. No entanto, não tem a ver com a materialidade dessa língua. A criança surda nascida em lares ouvintes, de acordo com essa perspectiva, está em contato com uma língua em funcionamento e é marcada por ela uma vez que é pela língua oral da comunidade majoritária que ela é significada pela família. Todavia, isso não significa que a criança surda entrará no fluxo dessa linguagem em funcionamento do mesmo modo como faria a criança ouvinte. A criança surda, segundo Tervoort (1961), usa primeiramente seu corpo quando quer comunicar algo (mãos, dedos, boca, cabeça, movimentos do tronco, posturas diferenciadas, mímica, ritmo), ou seja, “muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação”.

Sendo assim, pode-se afirmar que a LM dos sujeitos surdos filhos de ouvintes não é apenas o Português oral, mas sim todos os elementos de estruturação simbólica proporcionados pelo contato entre mãe ouvinte e filho surdo, sejam eles provindos da língua falada pela mãe ou decorrentes de gestos, expressões faciais, movimentos corporais que a criança realiza. A esse conjunto Tervoort (1961) denominou *simbolismo esotérico*.¹⁰

Tervoort (1961) usou o termo *esotérico* para denominar esta “linguagem criada por necessidade de comunicação entre criança surda e adultos ouvintes e a definiu como qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação” (SILVA, 2005, p. 26). Behares (1997) acrescenta que é por meio do *simbolismo esotérico* que a criança surda é colocada no funcionamento de uma língua.

[...] a comunicação gestual pré-linguística de crianças ouvintes, expostas à língua falada, surge da construção de esquemas sociais que partem das trocas de ‘olhar’, ou do contato do ‘olho no olho’ entre o bebê e a pessoa que cuida diretamente dele. Esses primeiros esquemas sociais progridem para a interação visual, vinculados às referências e a uma posterior manipulação dos objetos. Assim, a criança desenvolve a capacidade de coordenar gestos indicando suas necessidades, e estabelecendo a comunicação por meio da qual se dão os pequenos ajustes sociais. (...) as pesquisas nos ensinam que a criança pequena, seja surda ou não, nos primórdios da aquisição da linguagem, utiliza os gestos para expressar suas necessidades e para estabelecer vínculos sociais. (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 226-227)

Behares (1997) mostra a importância que a língua assume na relação das pessoas, o que não é diferente na relação das mães ouvintes e seus filhos surdos. O autor destaca que o “simbolismo esotérico” não se transforma em linguagem oral ou língua de sinais, mas é uma possibilidade por ser efeito de um funcionamento de língua. Ou seja, não é

¹⁰ *Esoterismo*, segundo Melhoramentos Minidicionário de Língua Portuguesa, significa *doutrina secreta que alguns filósofos antigos comunicavam apenas a alguns discípulos*. *Simbolismo esotérico* traz a ideia, portanto, de uma linguagem secreta, compartilhada por poucos. No caso dos surdos filhos de ouvintes, podemos dizer que o termo caracteriza bem a linguagem mista compartilhada apenas pela mãe e seu filho, se aproximando assim do caráter de língua materna.

por meio do “simbolismo esotérico” (dos gestos e das vocalizações) que a criança surda adquire a língua oral de sua mãe ouvinte, mas por meio dele a criança surda é colocada no funcionamento de uma língua, com “as marcas da pluralidade dos fios ideológicos de que é tecida a palavra oral” (SOUZA, 1998, p. 58).

Segundo os pressupostos interacionistas (DE LEMOS, 1992), não se pode afirmar que a mãe “ensina” a língua para a criança ouvinte, mas nela está o lugar de funcionamento da linguagem. Tal fato é verídico também no caso das crianças surdas, que, por mais que não ouçam, sofrem os efeitos da língua oral de alguma maneira. Mesmo que não haja coincidência entre o que a criança fala e aquilo que a mãe interpreta, uma vez que o descompasso é próprio da língua, há “uma língua em funcionamento”, entre a mãe ouvinte e a criança surda, sendo constituída por gestos, palavras, gritos, expressões faciais, etc. (BEHARES, 1997).

Conclui-se, portanto, que se entendermos que a gênese do pensamento está na interação social e que o simbolismo esotérico se presta como um veículo de mediação semiótica, conforme discutido no capítulo 2, então podemos considerá-lo como a língua materna dos surdos até que este se aproprie de uma língua oral ou da língua de sinais.

A esse respeito, Vygotsky (1984, p. 51) diz:

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas.

Recorrendo ainda à teoria de Vygotsky, também encontramos fundamentos para a nossa argumentação de que a interação que a mãe ouvinte mantém com seu filho surdo, até que este adquira uma língua natural como o Português ou a LIBRAS, ocupa o lugar de língua e permite o desenvolvimento cognitivo, ainda que limitado, desse sujeito que não ouve.

A exemplo do que já apresentou De Lemos e seus seguidores (1992), mas baseando-se principalmente em leituras de Vygotsky, para Pino (2005), o bebê, nos primeiros contatos com o mundo externo ao útero materno, inicia sua relação com o meio pela descoberta de seu próprio corpo:

Dizer que é um organismo em formação não significa que seja biologicamente incompleta ou imperfeita, mas apenas que o seu equipamento bioneurológico não está ainda suficientemente preparado para permitir-lhe enfrentar, por conta própria, os desafios das novas condições de existência. Isso explica as limitações que ela experimenta nos primeiros meses de vida para manter o contato com o seu meio. Tudo nela está por ser feito, a começar pela descoberta de si mesma como um ser corpóreo, o que implica a emergência da representação simbólica da sua realidade orgânica. (PINO, 2005, p. 157)

Tal descoberta, que se desenvolve por meio da sensorialidade e da motricidade, *permite à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos*. Esses movimentos, ao serem interpretados pela mãe (o Outro) como *sinais* das necessidades da criança, *se transformam em atos significativos*, independentemente de a criança ter ou não consciência disso. Nas palavras de Smolka e Laplane (2005, p. 78):

A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana.

No caso da criança ouvinte, o intercâmbio com o meio cultural fica gradativamente mais intenso pela apropriação de aspectos da cultura que ela faz pela *internalização* de signos. A criança ouvinte transpõe os limites da percepção sensorial quando pode ver a realidade pela contraposição de um signo (ou representação simbólica) com sua imagem mental. Ela é então capaz de dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa realidade.

Cria-se dessa forma um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro. É por intermédio desse circuito inicial de comunicação, o qual irá ampliando-se cada vez mais, que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens. (PINO, 2005, p. 157)

Para esse autor, os sinais permitem aos animais reproduzir o mundo nas imagens sensoriais que se constroem neles, embora não os ajudem a transpor fronteiras do singular concreto. Para Pino (2005), a criança tem que fazer o mesmo processo dos *homo sapiens*, transpor as fronteiras da sensorialidade para chegar ao plano das representações simbólicas por meio da *internalização*, para ter acesso à cultura.

Percebe-se, portanto, que a grande diferença entre o homem e os demais animais está na capacidade de uso dos signos. Os surdos, como homens que são, possuem tal capacidade, embora o uso de signos e a visão de mundo na representação simbólica ocorram por outro meio que não o da fala. No caso das crianças surdas, o processo de *internalização* da cultura também ocorre por meio das expressões, gestos, mas não pela audição da fala do Outro. Como afirmam Smolka e Laplane (2005, p. 79), *as possibilidades de significação transcendem a linguagem verbal*. Portanto, os surdos, mesmo que não escutem e não falem, estão inseridos no mundo da significação, apesar de esse processo se realizar por outros meios de linguagem.

A mediação semiótica, postulada por Vygotsky, consiste na intermediação feita pelos homens para facilitar o acesso da criança à significação e ao valor das coisas que fazem parte do mundo, funciona como o caminho de passagem da criança de seu estado de ser biológico para ser cultural. Segundo Pino (2005), a ‘mediação semiótica’ possibilita à criança a apropriação do saber humano que a capacita a interpretar o mundo além de lhe dar condições para se comunicar com os outros. Podemos considerar então que aquilo que Tervoot (1961) nomeou *simbolismo esotérico* funciona para a criança surda como mediação semiótica entre ela e sua mãe ouvinte.

A criança surda, em sua relação simbólica com a mãe, ultrapassa o que Vygotsky considera características de um ser biológico. A relação não se restringe apenas a contatos corporais e choros. No caso de surdos, a mãe os insere no mundo cultural, apesar de todas as dificuldades sabidas. A mãe fala e, mesmo que a criança não escute, o ato e gesto de falar possuem um significado cultural, consistem em representações simbólicas do mundo social que a rodeia. Contatos corporais e choro são relações diretas, enquanto o *simbolismo esotérico* (cf. TERVOORT, 1961) já se enquadra em uma relação mediada com o mundo, interpondo entre a criança e a mãe um terceiro elemento: “o signo ou, em outras palavras, a significação das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação - criança ⇔ Outro” (PINO, 2005, p. 164).

[...] é pela reação do outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos. O uso da palavra mais tarde não excluirá, necessariamente, o uso simultâneo do gesto. Palavra e gesto constituem duas formas diferentes de significação que, frequentemente, se articulam no discurso humano. (PINO, 2005, p. 166)

Conclui-se, portanto, que se considerarmos que a gênese do pensamento está na interação social e se considerarmos que o simbolismo esotérico se presta como um veículo de mediação semiótica, então podemos considerá-lo como a língua materna dos surdos até que este se aproprie de uma língua oral ou da língua de sinais.

A linguagem gestual caseira¹¹ e sua relevância para o desenvolvimento cognitivo do surdo

O que ocorre na maioria das vezes nas famílias ouvintes com filhos surdos após a mediação pelo simbolismo esotérico nos processos comunicativos é o desenvolvimento de uma linguagem gestual caseira, compartilhada apenas entre os membros da família. Sinais e gestos criados pelas pessoas que os utilizam, sem nenhum estatuto formal e muitas vezes restrito aos objetivos mais emergenciais de comunicação.

Para exemplificar e refletir sobre quais possibilidades de inserção social e de aprendizagem oferece a linguagem gestual caseira, recorreremos aos dados de pesquisa realizada por Nader e Silva (2008) de observação de adolescentes surdos em contexto de aprendizagem do Português escrito como segunda língua, mas que tinham apenas a linguagem gestual caseira.

A pesquisa de Nader e Silva foi realizada no Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação – CEPRE, instituição da UNICAMP de atendimento a pessoas com deficiências sensoriais, como a auditiva e a visual. Os sujeitos observados frequentavam o Programa de Escolaridade e Surdez, no qual são atendidos individualmente por fonoaudiólogas, assistentes sociais, psicólogas e, em grupo, por uma linguista e um instrutor de LIBRAS, no qual se dedicam ao aprendizado da leitura e escrita do Português, por intermédio da língua de sinais.

Dentre os sujeitos da pesquisa, escolhemos dois que só tiveram contato com a língua de sinais após os onze anos de idade. Até chegarem à instituição, as crianças só utilizavam (e ainda utilizam em casa, com a família¹²) os gestos caseiros. Essas informações foram obtidas por meio de relatos feitos por pessoas da família em contextos clínicos, como vemos nas transcrições de trechos de entrevistas. O primeiro diz respeito a Nvd e o segundo a Jfs, que serão mais adiante descritos:

“Em casa a comunicação é feita por gestos caseiros. No entanto, a avó relata que nem sempre Nvd compreende tudo e, por este motivo, fica nervoso e impaciente.” (Prontuário de Nvd - relatório da psicóloga, 2005)

¹¹ Optamos por não utilizar o termo mais comum “língua de sinais caseira” pela própria argumentação do texto de que essa forma de linguagem não tem estatuto de língua, apenas ocupa o lugar da L1, de maneira restrita, até que o sujeito tenha acesso à LIBRAS ou a uma língua oral.

¹² As famílias também iniciaram recentemente o aprendizado da LIBRAS, mas ainda não são capazes de a utilizarem na interação com seus filhos.

“O paciente comunica-se desde pequeno através de gestos ensinados pela mãe e que são entendidos apenas pelos familiares. Contudo gosta de comunicar-se com outras pessoas e se faz entender através de gestos indicativos.” (Prontuário de Jfs - relatório da fonoaudióloga, 2004)

Infelizmente, a maioria das informações que se tem sobre os sujeitos em prontuários médicos é impressionista, baseada muitas vezes na ideia que se tem sobre a surdez.

Tabela 1: Informações mais relevantes sobre as histórias dessas duas crianças:

	Jfs	Nvd
Idade	14	11
Diagnóstico da surdez	Com 1 ano	Aos 2 anos
Origem da surdez	Congênita neurossensorial	Congênita neurossensorial
Faz uso da LIBRAS?	Pouco	Pouco
Quando começou a frequentar a escola?	Aos 11 anos	Aos 7 anos
A família usa LIBRAS?	Não	Não
Como se dá a comunicação na família?	Gestos caseiros e gestos indicativos	Pouca comunicação. Quando ocorre, por gestos e mímicas
Alfabetizado?	Escreve palavras soltas e pequenas frases	Não
Quando se deu o primeiro contato com LIBRAS	com 11 anos.	com 9 anos.

Nvd é uma criança ativa, mas muito serena. Foi abandonado por sua mãe e é hoje criado pela avó, juntamente com seus dois irmãos. O pai trabalha o dia inteiro e dá pouca atenção aos filhos. Apenas a avó frequenta a instituição e as aulas de LIBRAS e tem uma dificuldade muito grande para aprender essa língua, pois, segundo ela, “seus dedos já estão duros” (sic). Por esse motivo, Nvd sabe alguns sinais, mas precisa de elementos que estão fora desse sistema para contar uma história e se expressar plenamente, tais como a dramatização, mímica, expressões faciais e corporais, gestos indicativos, além do desenho. No que diz respeito à escrita, Nvd, apesar de ter 11 anos, está ainda em processo de alfabetização. Foi reprovado algumas vezes na escola, onde é o único aluno surdo.

Jfs é uma criança dependente e sistemática. Além da surdez, apresenta problemas cardíacos graves desde a infância. Vive com a mãe e duas irmãs, sendo uma delas dois anos mais nova, mas que assume o papel de irmã mais velha acompanhando-o ao CEPRE e o ajudando no convívio com as demais crianças. A mãe teve bebê há pouco tempo e, portanto, só começou a frequentar as aulas de LIBRAS no CEPRE, recentemente. A criança, antes de chegar aos atendimentos no Programa, não havia ainda frequentado a escola regular por nunca ter sido aceita nesse espaço. Após a “batalha” da mãe, conseguiu finalmente ingressar em uma escola pública, mas há várias queixas sobre seu comportamento com os

colegas, uma vez que “grita e chora quando é contrariado” (sic). Jfs não emite qualquer som ou movimento de lábios, além do choro quando quer se comunicar. Utiliza desenho, em alguns momentos a escrita, mas na maior parte das vezes apenas gestos e expressões corporais. A escrita de Jfs é um pouco atípica porque, ao mesmo tempo em que ele é capaz de escrever várias palavras e frases,¹³ as mesmas não têm sentido aparente. Os dados indicam que Jfs tem uma memória visual para palavras muito desenvolvida. É como se ele memorizasse a forma gráfica das mesmas e as reproduzisse em diferentes contextos, inadequadamente.

Os dois sujeitos não têm domínio da linguagem oral, mas ao mesmo tempo ainda não se apropriaram da língua de sinais.

A compreensão plena não é garantida apenas pelo uso de uma mesma língua por duas ou mais pessoas. No entanto, no caso de Nvd (que se comunica exclusivamente com seus parentes por meio de gestos caseiros e indicativos), apesar de os gestos ocuparem o lugar de uma língua, não o preenchem. Além disso, restringem a interação do surdo não oralizado com seus familiares ouvintes, além de dificultar sua permanência na escola. Em ambos os ambientes, a depender do tipo de interação, haverá sempre um limite imposto ao querer-dizer desses sujeitos. Se, por um lado, podem ser interpretados em algumas situações pelo Outro, quanto mais complexo seu intuito discursivo, mais este será impactado pela falta de uma língua.

Percebemos que há uma grande dificuldade de os familiares e mesmo os professores de surdos para se comunicarem com eles, em diversas situações. Apesar disso, quando estão dentro de espaços em que o uso da língua de sinais é encorajado e mesmo quando buscam interpretar os gestos caseiros, a comunicação flui melhor, permitindo que esses sujeitos se constituam como sujeitos linguísticos.

Nvd, mesmo não tendo ainda adquirido o português oral, nem ter aprendido LIBRAS de forma proficiente, também demonstra na sua interação com as outras pessoas, de que maneira as diferentes línguas o marcam e se cruzam. É comum usar alguns sinais, misturados com expressões corporais e mímicas, para pedir, por exemplo, para ir ao banheiro, beber água, solicitar materiais escolares (régua, tesoura, borracha e lápis), ou alimentos na hora do lanche (maçã, pão, leite). No entanto, quando fica bravo e quer manifestar um xingamento, consegue pronunciar a palavra na língua oral.¹⁴ Muitas das crianças surdas são capazes de falar palavras do Português, apesar de não serem oralizadas. Isso não quer dizer que o surdo seja bilíngue, mas que ele está afetado por todas as línguas presentes ao seu redor. O fato de saber dizer um palavra não implica que ele saiba o português oral (a gramática e seu funcionamento). Significa, entretanto, que está marcado por essa língua de algum modo.

¹³ Por exemplo, se é dado a Jfs papel e lápis, espontaneamente ele começa a escrever o que nos parece serem fragmentos de textos que viu em algum lugar, sem coesão e coerência, como por exemplo: “previsão de tempo seu nome de desenho: nuvens pouca, nubado, rápida chuva, paracada chuva”; atividade sobre sentido da visão em 24/05/07 – Jfs é solicitado apenas a desenhar olhos para identificar suas partes, mas escreve: “Seu olho mulherinha você homeninho quase Brasil 2014 desenho abaixo olho:” (e desenha dois olhos abaixo da frase).

¹⁴ Silva (2005) também se refere a essa situação com exemplos trazidos por professores da sala de aula regular que estranhavam o fato de o surdo conseguir falar ‘palavrões’ ‘direitinho’ em português oral.

O papel da LIBRAS no desenvolvimento cognitivo do surdo

Se os gestos caseiros, considerando nossa hipótese, se constituem como língua materna dos sujeitos, então estes deveriam estar preparados para serem alfabetizados e se desenvolverem no momento em que chegam na escola e têm o primeiro contato com outras línguas que possuem estatuto de línguas convencionais. Porém, e isso nos chama atenção, esses sujeitos têm seu processo de alfabetização bastante comprometido.

Na pesquisa realizada por Pires e Lopes, dos 17 sujeitos surdos entrevistados,

todos eram filhos de pais ouvintes; quatro mencionaram nunca ter sido oralizados e treze deles afirmaram ter recebido terapia de oralização (porém, muitos destes mencionaram não ter frequentado a terapia por tempo suficiente, que os habilitasse para a leitura labial ou reprodução linguística vocal de modo satisfatório). A maioria dos informantes, quando questionados sobre o início da alfabetização, insistiram em dizer que, nas escolas que frequentaram no passado, não havia professores que se utilizavam da língua de sinais, nem havia intérpretes nas salas de aula, o que resultava em total incompreensão do conteúdo transmitido; conseqüentemente, passaram durante muitos anos repetindo as mesmas séries do ensino básico (PIRES; LOPES, 2006, p. 24).

Como já foi dito, é comum entre os surdos a demora no diagnóstico e, conseqüentemente, o atraso na aquisição de uma língua que facilite seu aprendizado escolar. Essa dificuldade se deve ao fato, conforme estamos argumentando neste texto, de que a língua de sinais caseira, por mais que ocupe o lugar de língua materna, não possui uma estrutura linguística que possa servir de base para o processo de aquisição do português escrito).

De acordo com Silva (2005), muitos autores (como BELLUGI et al., 1993, BEHARES, 1997, entre outros) demonstraram que o êxito escolar da criança surda está diretamente relacionado com o desenvolvimento precoce da língua de sinais. Tais pesquisas se baseiam em observações de crianças surdas filhas de pais também surdos que, obviamente, possuíam melhores condições para a aquisição de linguagem devido à existência de LIBRAS, desde o nascimento, em seu ambiente doméstico. Segundo Smolka e Laplane (2005, p. 80), a “aprendizagem [...] encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais”. As autoras afirmam que:

A perspectiva vygotskiana, com sua ênfase na linguagem e na interação social, inspira também o trabalho educativo com crianças surdas e surdo-cegas, apontando elementos que permitem assumir a defesa do ensino de língua de sinais aos surdos, assim como a necessidade de tornar disponíveis sistemas que permitam a comunicação dos surdo-cegos, baseados no toque. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 80)

Segundo Vygotsky (1984, p. 57), essa resposta do aluno surdo à atividade proposta já se configuraria como um estágio da aprendizagem, embora inicial, uma vez que “a memória, mais do que o pensamento abstrato é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”. Segundo Vygotsky (1984, p. 62), “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos”, embora “o que distinga a aprendizagem humana seja a criação de instrumentos e signos, que caracteriza a atividade mental, e a possibilidade de produção e a incorporação da cultura” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 80).

Por meio dos relatos dos familiares sobre como as crianças interagem e se comunicam em casa e pelos dados que temos relativos à sua inserção no ambiente escolar, pode-se concluir que estão mais engajadas em práticas sociais com a família do que quando estão na escola, falta-lhes engajamento com o grupo de crianças ouvintes e professores que lhes permitam refletir sobre a própria escrita e sobre os conteúdos que lhes são transmitidos por meio da escrita.¹⁵ Eles são capazes de aprender, mas não compartilham da mesma língua seus conhecimentos e não têm chances de confirmarem suas hipóteses, o que restringe seu processo de aprendizagem. Dito de outra forma, eles já têm a significação, mas ainda faltam os signos que a sociedade partilha. Por esse motivo, o português em sua forma escrita faz para eles pouco sentido e se torna muito distante e repleto de obstáculos para a aprendizagem.

Os dados têm nos levado à reflexão de que, embora ainda não tenham adquirido efetivamente o português ou a LIBRAS, os surdos se inserem desde a primeira infância no mundo da linguagem, que é constituída pela língua oral falada pela mãe, pelos gestos e primeiros sinais usados pela criança, e esta imersão possibilita seu desenvolvimento cognitivo.

Para a criança construir o sentido da linguagem oral ou de sinais é preciso que ela tenha acesso a essas línguas desde a mais tenra idade, na família e na escola. Mesmo que a LIBRAS tenha papel preponderante na vida do surdo, é importante observar que as crianças surdas também se apropriam de outras formas de língua(gens) ao estarem em contato com suas famílias ouvintes, antes de adquirirem a escrita na escola.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber que os sujeitos, apesar de não terem adquirido ainda uma língua de forma efetiva, estão imersos em algum tipo de linguagem, a qual lhes possibilita serem sujeitos no/do mundo. São sujeitos da linguagem. Porém, tal linguagem é restrita e os restringe no momento da aprendizagem uma vez que os conteúdos escolares lhes são apresentados somente por meio da língua portuguesa (oral e escrita). Por ser a língua mais acessível ao surdo, é nesse espaço que mais se percebe a importância que a LS assume em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem.

A LIBRAS é capaz de lhe oferecer todos os recursos de que necessita para seu desenvolvimento cognitivo pleno. Mesmo que adquirida tardiamente pelo surdo, a língua de sinais assume o *status* de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L.E. Rethinking the deaf child's relation to language. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 61-66, jul.-dez, 1997.

BELLUGI, U. et al. Organização Neural da Língua de Sinais In: LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C.; MOURA, M. C. (Orgs.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 5-18. (Série de Neuropsicologia; v. 3).

De LEMOS, C. Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, n. 1, 1992.

¹⁵ Não se pode esquecer o fato de o aprendizado da escrita estar relacionado ao domínio que a criança alcança da linguagem oral e, em geral, mesmo os surdos são guiados a entenderem a linguagem escrita como uma representação gráfica da linguagem oral, que não dominam.

- FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. Pensamento e Linguagem: A Língua de Sinais na Resolução de Problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, p. 225-236, 2006.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan.-abr. 2005.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998, p. 68-80.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: Questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas.
- MORAES, M. R. S. Materna/Estrangeira: O que Freud fez da língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 38, p. 47-58, 2001.
- NADER, J. M. V. ; SILVA, I.R. *A relação da língua materna com o ensino/aprendizagem de crianças surdas*. In: Programa de Aprimoramento Profissional - PAP, 2008. Secretaria de Estado da Saúde: Rede de Informação e Conhecimento. São Paulo: BR91.2; WA20, CDRPAP02, 2008.
- PERLIN, G. *Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- PETITTO, L. A. et al. The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, v. 8, n. 3, p. 5-18, 2003. Disponível em: <<http://www.dartmouth.edu/~lpetitto/Largequick.html>>. Acesso em: [s.d].
- PINO, A. *As marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Liev S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, L. C.; LOPES, R. E. V. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngue In: SALLES, H. M. M. L. (Org.) *Bilinguismo dos Surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Editora: Canone, Goiânia, 2008. p. 15-45.
- QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. v. 1. p. 26-36.
- REILLY, J. et al. Linguistic versus affective facial expression provides clues to neural plasticity for language: evidence from ASL. *Brains and Language*, v. 83, p. 202-204, 2002.
- ROSSI, T. R. F. *O papel educacional da fonoaudiologia com famílias surdas*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- RUSSO, I. P.; SANTOS, M. T. M. *A Prática da Audiologia Clínica*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

SILVA, Ivani I. Rodrigues. *A representação do surdo pela escola e pela família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL/ Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. *Viver Mente e Cérebro*. Edição Especial, Coleção Memória da Pedagogia n. 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p.76-83.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra te falta?: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

TERVOORT, R.T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, n. 106, p. 436-80, 1961.

VALIANTE, J.B.G. Língua Brasileira de Sinais : reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.