

# Uso da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas de 0 a 3 anos de idade

Priscilla Gaspar\*  
Maria Cristina da Cunha Pereira  
Maria Inês da Silva Vieira

---

## 1 Introdução

Durante quase um século a preocupação dos educadores de surdos esteve centrada no aprendizado da língua majoritária oral por parte dos alunos. Dominava, na educação de surdos em todo o mundo, o oralismo, que defende a linguagem oral como única forma de comunicação para os surdos. Os sinais eram proibidos, embora fosse a forma privilegiada nas conversas fora da escola.

A língua majoritária era ensinada de forma estruturada e nesse contexto não se falava em aquisição, mas em aprendizado da língua. Os professores eram ouvintes e a idéia que norteava a educação era a de que os alunos surdos tinham que falar para se integrar ao "mundo dos ouvintes".

Nos últimos vinte anos, devido às pesquisas lingüísticas e aos movimentos crescentes de reivindicação dos surdos pelo direito de usar as línguas de sinais, observa-se uma preocupação dos educadores em aprendê-la e em propiciar condições para que os alunos a adquiram cada vez mais cedo. Vale lembrar que, sendo a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes, não é de se esperar que as crianças surdas adquiram a língua de sinais em casa, mas na escola, na interação com usuários dessa língua.

---

\* DERDIC/PUCSP.  
priscillagaspar@yahoo.com.br; mccphy@terra.com.br; ines.vieira@terra.com.br

Com base nessas observações, é objetivo deste trabalho tecer algumas considerações sobre o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por uma criança surda, filha de pais ouvintes.

## 2 Metodologia

Os dados analisados neste trabalho provêm da observação longitudinal de uma criança surda – I – atendida no Programa de Atendimento a Bebês Surdos (PAB) de uma escola especial em São Paulo.

O PAB está inserido na Educação Infantil do IESP-DERDIC-PUCSP,<sup>1</sup> e atende crianças surdas de 0 a 3 anos de idade. Os atendimentos acontecem duas vezes por semana, com duração de uma hora, e são realizados por uma pedagoga surda, fluente em LIBRAS, uma das autoras deste trabalho. As mães estão presentes e participam das atividades.

Todas as atividades são realizadas dentro de um contexto interessante e atraente para a criança, e não há preocupação com o ensino da língua. Acontecem dentro de sala, no chão, no tapete, ao redor de uma mesa com cadeiras infantis, bem como em outros espaços, como o banheiro, o parquinho da escola, e mesmo fora da escola, em passeios. O objetivo é desenvolver o contato de olho, a atenção e o interesse da criança pela linguagem, propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e de aspectos culturais da comunidade surda. Para isso, é dada ênfase especial aos aspectos visuais e espaciais.

O atendimento do PAB, assim como dos demais programas educacionais da DERDIC, se fundamenta na concepção interacionista de aquisição da linguagem, como proposta por De Lemos (1992), segundo a qual o que está em jogo na aquisição da linguagem é a relação da criança com a língua usada pelo adulto. A interpretação da criança por parte do adulto tem o efeito de inseri-la no funcionamento lingüístico-discursivo da língua. No caso da criança surda, a aquisição da Língua de Sinais vai se dar na interação com um usuário dessa língua, o qual, usando e interpretando os comportamentos da criança nessa língua, a insere no seu funcionamento lingüístico-discursivo, de forma muito semelhante ao que se observa com crianças ouvintes (Pereira e Nakasato, 2002).

<sup>1</sup> O Instituto Educacional São Paulo, escola especial para surdos, faz parte da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

I., o sujeito deste trabalho, entrou no PAB com 1;3 de idade, sendo atendido pela pedagoga surda em sessões de uma hora, duas vezes por semana. A mãe estava sempre presente, interagindo quando era solicitada. Convém ressaltar que, além da surdez, I. apresenta dificuldades visuais, como resultado provável de rubéola da mãe durante a gravidez.

Todos os atendimentos de I. foram gravados com equipamento de Vídeo-Tape, e posteriormente transcritos. Para este trabalho foram selecionados apenas alguns exemplos ilustrativos do processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais pela criança.

## 3 Análise dos dados

Visando ilustrar o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por I., são apresentados e discutidos, neste trabalho, trechos de três momentos diferentes do atendimento pedagógico: um mês depois de iniciado o atendimento no PAB, depois de quatro meses de trabalho e depois de quase um ano e meio.

Quando ingressou no PAB, I. não apresentava contato visual, era muito agitado, trocando de brinquedos a todo momento, jogando-os no chão, e correndo muito pela sala de atendimento.

A preocupação da pedagoga surda era trabalhar com a organização do espaço visual, por meio do contato visual, visando desenvolver a atenção para a língua de sinais. Faz-se importante lembrar que, por ser uma língua visual-espacial, a língua de sinais exige atenção visual constante. Como lembra Kyle (2001), pesquisador da área da surdez, se uma criança surda se atém a um objeto e deixa de olhar para o interlocutor, o canal de comunicação (visual) é cortado.

Ao observar a interação entre mães e filhos surdos, Kyle constatou que as mães surdas sinalizam bem menos com os filhos do que a mãe ouvinte fala. Para o mesmo autor, as mães surdas parecem preocupadas em dirigir a atenção dos filhos para os objetos, inserindo-os em seu campo visual. Quando o filho está começando a prestar atenção aos objetos, a mãe surda intensifica o trabalho para obtenção da atenção da criança. Assim, numa tarefa que envolva direcionar o olhar da criança para objetos, por exemplo, as mães surdas comumente se referem ao objeto quando têm contato de olho com a criança, e depois o apontam. Enquanto o filho está olhando para o objeto, a mãe não se comunica, e só quando ele retoma o contato de olho é que informações suplementares são fornecidas pela mãe.

A interação entre o bebê surdo e a mãe, no processo de aquisição da linguagem, é discutida também por Ackerman et al. (1990,<sup>2</sup> apud Karnopp, 1999), que salientam as principais diferenças do comportamento lingüístico entre mães surdas e mães ouvintes na comunicação/interação com seus filhos no primeiro ano de vida. Segundo os autores, as mães surdas misturam vocalizações e sinais mesmo quando o bebê é surdo, mas esse *input* apresenta variações de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento da criança: à medida que a criança vai aumentando o repertório produtivo, a mãe surda começa a usar mais sinais e mais estratégias específicas para obter e manter a atenção visual dela. Ainda para os mesmos autores, a mãe surda procura inicialmente obter a atenção direta do bebê. Ela se refere a objetos antes ou depois de apontá-los e não fala nem sinaliza enquanto aponta. Trabalha sempre com a atenção visual da criança e jamais inicia um jogo ou uma brincadeira até que a criança olhe para ela.

Ao comparar crianças surdas, de pais surdos e de pais ouvintes, Ackerman et al. observaram que as crianças surdas de famílias ouvintes, no segundo ano de vida, parecem não ter a disciplina da atenção visual que é desenvolvida nas crianças de família surda durante o primeiro ano. Segundo os autores, há registros de que o bebê surdo presta mais atenção ao meio visual do que o bebê ouvinte e capta indícios sutis no rosto humano que lhe servirão para atribuir significado ao léxico de sua língua.

A preocupação com o desenvolvimento da atenção visual de I. permeou grande parte do atendimento pedagógico nos primeiros meses, como se pode notar no exemplo apresentado a seguir, obtido depois de um mês de atendimento na escola, quando I. tinha 1;4 de idade.

A situação escolhida foi a brincadeira com "Blocos de Construção", por possibilitar a exposição a diferentes tamanhos, formas e cores, assim como por favorecer o desenvolvimento da atenção e estimular a imaginação, bem como o uso da linguagem.

Nos exemplos, em letra maiúscula estão escritos os sinais na forma como foram interpretados pelo adulto surdo. Em letra minúscula aparecem os enunciados usados oralmente. A expressão facial, os movimentos corporais, bem como dados do contexto, estão colocados entre parênteses.

<sup>2</sup> ACKERMAN, et al. Lexical acquisition in sign and speech: evidence from a longitudinal study of infants in deaf families. In: LUCAS, Ceil (ed.). *Sign Language Research: theoretical issues*. Washington: Gallaudet University, 1990.

(1) (P.<sup>3</sup> chama I., tocando em seu braço. I. não olha e corre pela sala).

P. – (pega um bloco triangular vermelho e grande, sacode o bloco no ar na direção de I.)

I. – (olha e continua correndo)

P. – (continua sacudindo o bloco na direção de I. para chamar a sua atenção)

I. – (para de correr e observa o movimento do braço de P.)

P. – (continua sacudindo o objeto, chamando I.)

I. – (senta ao lado de P., pega um bloco com a mesma forma e tamanho e o sacode na direção de P.)

P. – SIM (meneio afirmativo com a cabeça) POSITIVO VEM BRINCAR AQUI (aponta lugar perto de si).

I. – (permanece atento aos movimentos das mãos de P. e sinaliza, olhando para P. BRINCAR (produzido com configuração de mão diferente da usada por P. Ao invés de Y, I. usou o "1", em movimentos giratórios e repetitivos)

P. – (sacode a mão em frente a I, para chamá-lo)

I. – (olha para P. e parece perceber que a cor do bloco de P. (vermelho) é diferente da dele. Procura um bloco vermelho no jogo e o dá para P.)

P. – (ri e explica que não precisa sacudir o bloco para chamá-lo. Demonstra como pode chamá-lo sacudindo a mão no ar ou tocando no braço do interlocutor. P. exemplifica, dramatizando chamar a mãe de I.)

I. – (observa a demonstração de P. com a sua mãe, sacode a mão no ar na direção de P) SAIR (dramatiza chamar a mãe do mesmo jeito que P. o fez).

P. – (parabeniza I., chama-o, tocando-o em seu braço e sinaliza) VEM BRINCAR AQUI (aponta para os blocos)

I. – (observa e senta em frente a P.)

P. – (começa a brincar de comer e beber, usando os blocos como copos e comida)

I. – (ri e imita P., olhando para a mãe e aproximando os blocos de sua boca)

P. – (continua brincando de comer e de beber utilizando os blocos. Olha para I.) VOCÊ MAMÃE COMER JUNTO EU COMER GOSTOSO BEBER BOM

I. – (observa os movimentos da mão de P. e repete) COMER BEBER

<sup>3</sup> Optou-se, neste trabalho, por colocar a primeira letra dos nomes dos interlocutores. Assim, P. se refere à pedagoga surda, enquanto I., à criança.

P. – (finge preparar a comida, dividindo-a em três pratos e os oferece para a mãe e para I.)

I. – (observa P.)

P. – (oferece o bloco para I., mas ele aponta para a mãe) VOCÊ (mãe) LÁ (aponta bloco que P. está segurando e no qual fingia comer)

O exemplo acima ilustra o uso de certas estratégias por parte de P. para obter a atenção de I. Inicialmente P. toca no braço de I., mas este movimento não faz o efeito desejado, de chamar a atenção da criança. P. adota outra forma de chamar I., desta vez sacudindo um bloco colorido em sua direção. A criança continua a correr, mas logo pára e observa o movimento de P., sentando ao seu lado e repetindo o mesmo movimento realizado pelo adulto (P.). A situação continua e I. demonstra estar atento aos movimentos de P., pegando um bloco de mesma forma que o dela e, um pouco mais adiante, substituindo o seu bloco por um da mesma cor.

Ainda no mesmo exemplo, pode-se notar que, uma vez que I. pára de correr e olha para P., algumas tentativas de incorporação dos sinais usados pelo adulto podem ser constatadas. Nessas tentativas, a criança mantém o mesmo padrão do adulto nos sinais de COMER e de BEBER, mas modifica a configuração de mãos na realização do sinal de BRINCAR, mantendo, no entanto, o mesmo movimento e a mesma localização utilizados por P.

A substituição de uma configuração de mãos por outra foi observada por Karnopp (1998) no início da aquisição de sinais por uma criança surda, filha de pais surdos.

Voltando ao exemplo, uma vez que P. obtém a atenção de I., ela introduz uma explicação sobre formas usadas na Comunidade de Surdos para chamar o interlocutor. Para isso, lança mão da estratégia de demonstração, que não pressupõe o conhecimento dos sinais, mas a atenção. O uso desta estratégia parece fazer efeito em I., que, imediatamente, repete o mesmo comportamento de P. para chamar a sua mãe.

Em relação ao jogo simbólico, introduzido por P. com os blocos de construção, este parece chamar a atenção de I., embora nesse momento ele não demonstre se envolver na brincadeira.

Um último comentário em relação ao exemplo acima se refere à extensão da atividade, o que não se observava nas primeiras sessões de atendimento. Tal modificação só foi possível quando I. passou a prestar mais atenção aos movimentos de P.

O segundo exemplo a ser apresentado neste trabalho evidencia o desenvolvimento no processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por I. Nele I. conta com 1;8 de idade.

A situação escolhida foi a brincadeira com animais em miniatura, colocados dentro de um saco de pano. A brincadeira consiste em a criança adivinhar o que tem dentro do saco. Trata-se de uma brincadeira já vivenciada por I. em outras ocasiões. O objetivo era propiciar a ampliação de conceitos e de vocabulário.

(2) (I. chega e senta sobre o tapete, no chão. P senta ao seu lado e percebe que estão muito próximos, pede, então, para I. sentar um pouco mais distante)

P. – (gesto de apontar para o lugar onde quer que I sente) SENTAR (aponta novamente o lugar)

I. – (olha para o local apontado e senta nele)

Neste exemplo pode-se observar que I. parece ter incorporado algumas atitudes próprias do atendimento, como sentar para ter início a brincadeira. Também já demonstra estar mais atento aos movimentos do interlocutor, bem como atribui sentido ao apontar para um lugar no chão, deslocando-se para o lugar indicado.

Ainda na mesma atividade, observam-se mudanças em relação à compreensão e ao uso da língua de sinais por parte de I., como se pode constatar no exemplo abaixo.

(3) (P. chama I., sacudindo a mão dentro do seu campo visual)

I. – (olha para P.)

P. – (faz cara de surpresa, pegando o saco e olha para I.) BRINQUEDO TER (olha para o saco)

I. – (olha para P. e depois para o saco. Abre o saco, olhando para P.) AVIÃO brum (movimento labial)

P. – (olha para I. e faz cara de dúvida)

I. – (acena mão em frente a P., embora esta esteja olhando para ele)

P. – (continua olhando para I.)

I. – AVIÃO

P. – (aponta para o lado esquerdo da sala, olhando para I. e novamente para o lado esquerdo da sala e sinaliza) AVIÃO LÁ

I. – (olha para o lado apontado, vê o avião e sinaliza) LÁ AVIÃO (olha para P.)

P. – (olhando para I.) ESPERA DIFERENTE (aponta o saco) AQUI

I. – (toca braço de P., interpretado como chamado)

- P. – (olha para I.)  
 I. – CARRO BATER (aponta para lugar onde estão um avião e um carro com três rodas) LÁ.  
 P. – (olha para o lugar apontado por I.) SIM (meneio com a cabeça) OLHAR (aponta dentro do saco) AQUI  
 I. – (olha para P. e para o lado esquerdo da sala)  
 P. – (olha para I.) DEPOIS NÓS (EU E VOCÊ) PEGAR LÁ (apontando para o lado esquerdo da sala) DEPOIS TÁ BOM (expressão facial interrogativa)  
 I. – SIM (meneio afirmativo com a cabeça) (aponta para o saco)  
 P. – (abre o saco e olha para I.)  
 I. – (faz cara de surpresa e sinaliza, olhando para P.) AVIÃO AQUI (apontando para o saco)  
 P. – NÃO AVIÃO SÓ LÁ (aponta para o lado esquerdo da sala e olhando) AQUI NÃO TEM AVIÃO  
 I. – (olha para o lado esquerdo da sala e vê o avião) AVIÃO LÁ (aponta para saco) AQUI NÃO TEM  
 P. – (sacode a mão em frente a I.) CHAMAR  
 I. – (olha para P.)  
 P. – VOCÊ (sinal usado para se referir à criança) PENSAR DENTRO SACO O QUE (expressão facial de pergunta)  
 I. – AVIÃO NÃO (olhando para o saco e depois para P.) CARRO NÃO CACHORRO TEM  
 P. – CACHORRO (expressão facial interrogativa) GRANDE (expressão facial interrogativa) PEQUENO (expressão facial interrogativa)  
 I. – CACHORRO GRANDE (expressão facial interrogativa) PEQUENO (expressão facial interrogativa)  
 P. – CACHORRO EU PENSAR PEQUENO BONITO CARINHOSO  
 I. – CACHORRO GRANDE AU AU (imitando o latido do cachorro, como se fosse bravo)  
 P. – (faz expressão facial de medo e sinaliza) EU MEDO CACHORRO GRANDE BRAVO  
 I. – CACHORRO MORDE (apertando o seu pulso) (P. chama I., abre o saco e mostra o brinquedo escondido ali) OLHA AQUI CACHORRO BRANCO PINTA PRETA MUITO  
 I. – (demonstra alegria com o brinquedo) AU AU NÃO CACHORRO GRANDE

Diferentemente do que se observou no exemplo (1), I. atende prontamente ao movimento de sacudir a mão que P. faz para cha-

mar a sua atenção, o que revela não só que está atento, como também que atribui significado a tal movimento.

O uso do sinal de AVIÃO em resposta à pergunta de P. sobre o que tem dentro do saco e a insistência desta resposta ao longo do exemplo leva a acreditar que o avião faça parte da brincadeira de adivinhar. Mais adiante, depois de P. mostrar que o avião e o carro estavam no chão, I. muda a sua resposta, dando início a um longo diálogo com P., no qual se observa, inclusive, a ocorrência do jogo simbólico com participação da criança. Neste trecho observa-se o uso de vários sinais combinados no enunciado de I., o que demonstra que ele está em franco processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Ainda no mesmo exemplo, cabe chamar a atenção para o enunciado CARRO BATER usado por I., o qual se caracteriza como um fragmento da fala de P. que retorna na linguagem de I. Para justificar o fato de o carro ter três rodas, P. contou para I. que o carro havia batido. A presença do carro parece evocar, em I., fragmentos do texto produzido pelo adulto.

Como nos exemplos anteriores, P. se mostra muito atenta às respostas de I., explorando conceitos já trabalhados, como de grande, pequeno, bravo, os quais a criança demonstra entender. Com a manutenção no tempo de atenção, nota-se ampliação no diálogo e assim, ainda que a interação seja mediada pela ação sobre os objetos, a linguagem vai ocupando um lugar cada vez maior na interação adulto-criança.

A terceira e última situação analisada neste trabalho foi retirada da gravação de Vídeo quando I. tinha 2;8 anos de idade. Trata-se de relato e dramatização de uma história.

Para trabalhar relato de história, P. escolheu "Os 3 porquinhos". Passou o vídeo na TV e, enquanto assistiam, P. interpretava, na Língua Brasileira de Sinais, a fala das personagens. Depois mostrou o livro e recontou a história, usando todos os recursos da língua de sinais: incorporou todas as personagens, mudando a posição do corpo, a expressão facial e corporal para representar cada uma delas. I. acompanhava todo o relato da história com atenção.

Após P. ter terminado de contar a história em Língua Brasileira de Sinais, a dramatizou, desempenhando todos os papéis e representando as casas dos porquinhos cada uma em um ponto da sala. Quando terminou, I. se aproximou, pegou a sua mão e a puxou para um canto, sinalizando CASA PALHA AQUI GRANDE. Depois pegou novamente P. pela mão e a levou para outro canto, sinalizando CASA PAU AQUI GRANDE. Depois puxou novamente P. para outro canto e sinalizou CASA VERMELHO MURO CONSTRUIR AQUI GRANDE. Em seguida, apontou para a pri-

meira casa, no canto e olhou para P., depois apontou para ela e para o canto da sala, onde havia sido posicionada a primeira casa, se apontou LOBO EU, e começou a correr pela sala, tentando pegar P., que saiu, pulando de uma casa para outra até chegar na casa de tijolo. I. se aproximou e deitou no chão, como se representasse o lobo morto.

O exemplo acima mostra progressos significativos em relação à atenção de I. Além de permanecer atento ao relato da história e à dramatização, a criança demonstra ter entendido a história, ou pelo menos as ações nela desenroladas, o que pôde ser observado não só na incorporação de alguns sinais usados pelo adulto, bem como do espaço.

Chama a atenção, nesse exemplo, o uso que I. faz do espaço. Ao dramatizar a história, ele organiza o espaço como se estivesse vendo as personagens. Este recurso, conhecido como mapeamento do espaço, é bastante utilizado por sinalizadores. No mapeamento, as relações espaciais expressas pelos sinalizadores correspondem a relações reais entre os objetos descritos (Emmorey, 1993). Uma vez estabelecidos os locais dos objetos ou das personagens no espaço, o olhar ou o apontar para eles é interpretado como fazendo referência aos mesmos (Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin, O'Grady (1993).

#### 4 Conclusão

Embora tenham sido analisados poucos dados neste trabalho, é possível verificar que I. se encontra em pleno processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Em um ano e meio de atendimento com uma pedagoga surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais, I. apresentou enunciados longos, assim como demonstrou atribuir sentido a um número crescente de sinais e recursos não manuais, como expressão facial, corporal e uso do espaço, utilizados pelo adulto.

O fato de o interlocutor ser surdo teve certamente um papel relevante no processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por I., na medida em que este valoriza aspectos, como atenção visual, fundamentais na aquisição de uma língua visual-espacial. A exemplo do que relata Kyle (2001), ao observar a interação entre mãe e filho surdo, a pedagoga surda inicialmente parece preocupada em desenvolver a atenção da criança para o rosto do interlocutor e só depois que a criança demonstra estar atenta é que as atividades que envolvem o uso da língua de sinais vão se expandindo e compreendem, além de jogos e brincadeiras, também relatos de histórias com base em livros infantis.

Ao longo das gravações é possível observar compreensão de um número crescente de sinais, usados não só em situações de brincadeiras, como também em jogos simbólicos e no relato e na dramatização de pequenos contos de fadas.

Finalmente, este trabalho procurou mostrar que, exposta desde cedo à língua de sinais, a criança surda, filha de ouvintes, vai sofrendo os efeitos desta língua, em um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes ou em crianças surdas, filhas de pais surdos.

Recorrendo uma vez mais às palavras de Kyle (2001), destacamos que é vital que a criança surda possa interagir livremente numa língua na qual ela possa se tornar competente. Tal princípio deve fundamentar não só o processo de aprendizagem da criança, como também a orientação à família.

#### Referências

- BELLUGI, U.; VAN-HOEK, K.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L. The acquisition of syntax and space in young deaf signers. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (eds.). *Language development in exceptional circumstances*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 132-149.
- DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, v. 1, p. 121-135, 1992.
- EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies on American Sign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 22, n. 2, p. 153-187, 1993.
- KARNOPP, L. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. 1998. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.
- KARNOPP, L. B. Produções do período pré-lingüístico. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*. v. 2. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1999. p. 165-181.
- KYLE, J. *Acquisition of Sign Language*. Palestra apresentada na FCM-UNICAMP, 2001.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. A Língua de Sinais Brasileira em funcionamento – reflexão sobre o uso da Língua de Sinais Brasileira no discurso narrativo de criança surda. *Intercâmbio*, v. 11, p. 69-76, 2002.