

## Avaliação do vocabulário de crianças surdas inseridas no contexto educacional da pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos

*Evaluation of the vocabulary of deaf children enrolled in preschool educational context in the National Institute for the Education of the Deaf*

### John Van Borsel

Professor Doutor da Universidade Veiga de Almeida.

E-mail: John.VanBorsel@ugent.br

### Mônica Medeiros Britto Pereira

Doutora em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (1999-2003). Mestrado em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida.

E-mail: monicabrittopereira010@gmail.com

### Regina Célia Azevedo Soares

Mestre em Fonoaudiologia Linguagem e Audição pela Universidade Veiga de Almeida. Fonoaudióloga da Divisão de Fonoaudiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

E-mail: azevedo.reginac@gmail.com

**Artigo recebido em 05 de julho de 2013 e selecionado em 15 de agosto de 2013**

## RESUMO

A capacidade de se comunicar usando a linguagem verbal é um dos aspectos que distinguem os seres humanos dos demais seres vivos. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar o vocabulário expressivo de alunos surdos, matriculados na educação infantil, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), analisando em quais campos conceituais os educandos apresentam maior domínio de nomeação e identificam os processos por eles utilizados. A pesquisa utilizada para a realização deste trabalho foi um estudo transversal descritivo. A amostra foi composta por 17 alunos, matriculados na pré-escola do Serviço de Educação Infantil, do Instituto Nacional de Educação de Surdos – MEC localizado à Rua das Laranjeiras, 232, no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro, com diagnóstico de surdez neurosensorial severo-profunda, divididos em dois grupos com idades entre 5 e 9 anos e 11 meses, de ambos os sexos. Como língua de instrução foi usada a Libras, razão pela qual o intérprete permaneceu junto ao pesquisador du-

rante o processo de aplicação do teste. Não participaram da pesquisa alunos matriculados na pré-escola há menos de 1 ano e aqueles que apresentaram outras deficiências associadas à surdez. Foi utilizado o Teste de Linguagem Infantil ABFW – Vocabulário. As respostas foram classificadas em: designação do vocabulário usual (DVU), não designação (ND) e processos de substituição (PS), de acordo com a proposta da autora da prova. Os resultados mostram que ambos os grupos pesquisados (de 5 e 6 anos) apresentaram desempenho inferior no que se refere a DVU e mais processos de substituição. Já com relação aos processos de ND, não foram observadas diferenças. O baixo desempenho do grupo pesquisado pode ser explicado pelo fato de a maioria das crianças ser oriunda de famílias ouvintes que desconhecem ou pouco usam a Libras como língua de instrução, comprometendo etapas cruciais para que a criança adquira conceitos e amplie seu vocabulário.

**Palavras-chave:** Vocabulário. Desenvolvimento da linguagem. Surdez.

## ABSTRACT

*The ability to communicate using verbal language is one of the aspects that distinguishes humans from other living beings. This research aimed to assess the expressive vocabulary of deaf students enrolled in early education, users of the Brazilian Sign Language, through analysis of the conceptual fields in which the students have more control to name and identification the processes they use. The investigation was a cross sectional study. The sample consisted of seventeen students with severe to profound sensorineural deafness, enrolled in preschool at Early Education Service – in the National Institute for Deaf Education – MEC, located on Rua das Laranjeiras, 232 in the neighborhood of Laranjeiras, in the city of Rio de Janeiro. They were divided in two groups aged between five to nine years and eleven months, of both sexes. The language of instruction used was Libras, reason why the interpreter remained with the researcher during the test application. Students enrolled in pre-school for less than a year and those with other disabilities associated with deafness did not participate. The Test for Young Children ABFW – Vocabulary was applied. Their answers were classified as: Usual Word Designation (DVU), No Designation (ND) and Substitution Process (PS), according to the proposal of the author of this assessment. Results show that both the five and six year old deaf children were less developed with regard to word designation and demonstrated more substitution processes. For word designation there was no significant difference. The low performance of the group studied can be explained by the fact that most of the children are from families of listeners, who are unaware or make little use of Libras as the language of instruction, compromising steps that are crucial for the child to acquire concepts and expand their vocabulary.*

**Keywords:** Vocabulary. Language development. Deafness.

## INTRODUÇÃO

A capacidade de se comunicar, utilizando-se a linguagem verbal, é uma das características que diferenciam os seres humanos dos demais seres vivos. Quando ocorre limitação nessa capacidade, a comunicação fica comprometida, uma vez que a linguagem possibilita o compartilhamento de sentimentos, ideias e necessidades. Desse modo, propicia um conhecimento praticamente sem limites, tanto da realidade objetiva quanto da subjetiva, por envolver ainda aspectos abstratos ou concretos, levando o ser humano a vivenciar novas experiências que ultrapassam cada momento presente.

Em termos biológicos, a linguagem possui um caráter nodal, por ser o modo de comunicação mais eficaz para que sejam transmitidos conceitos, informações e práticas, que se tornam responsáveis pela perpetuação da humanidade. Em outros termos, se não houvesse

a linguagem, a apreensão do mundo pelos indivíduos seria bem mais limitada, e o conhecimento não teria, possivelmente, se desenvolvido de tantas formas avançadas através da História.

A Lei Federal n. 12.303, sancionada em 2 de agosto de 2010, tornou obrigatória e gratuita a realização do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA), mais conhecido como “Teste da Orelhinha”, que pode detectar problemas de audição em crianças recém-nascidas. A obrigatoriedade do referido teste em hospitais e em maternidades teve por base a intenção do governo federal em identificar precocemente a perda auditiva em bebês. Vale ressaltar que os estudos médicos e fonoaudiológicos recomendam que o teste seja realizado até os 6 meses de idade. As pesquisas mostram que até essa idade a criança com surdez diagnosticada precocemente poderá ter o desenvolvimento da linguagem em padrão bastante próximo ao de uma criança ouvinte.

Constitui-se um desafio prover a pessoa surda de habilidades comunicativas, possibilitando que ela se torne participativa no seu meio social, aprendendo, ainda, a superar as adversidades. Para tanto, é preciso que os profissionais envolvidos na Educação Infantil estejam dispostos a superar as dificuldades, auxiliando a criança a ter uma cidadania plena. Nesse aspecto, Kramer (2006) explica que no Brasil o interesse nas políticas educativas na fase de 4 a 6 anos de idade, ou seja, na Educação Infantil, só tiveram destaque a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que determinaram ser dever do Estado promover o atendimento especializado às crianças com necessidades especiais.

No Brasil, diversos estudos – tais como versões adaptadas de instrumentos de desenvolvimento comunicativo como o Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) e o MacArthur Communicative Development Inventories (CCI); Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVFUSP), de Capovilla et al. (2004); Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem (ADL), de Menezes (2003, 2004); e o Teste de Linguagem Infantil (ABFW), de Andrade et al. (2000) – vêm sendo desenvolvidos visando à avaliação do vocabulário de crianças com alterações na linguagem, tanto em busca de uma melhor compreensão dessa criança quanto da sua maneira de expressar essa linguagem.

O estudo dessa pesquisa pretendeu avaliar o vocabulário dos alunos matriculados na pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-MEC), por intermédio do subteste de Linguagem Infantil na área de vocabulário de autoria de Befi-Lopes (ABFW 2000 – instrumento inteiramente direcionado ao português do Brasil), com o objetivo de verificar em quais campos conceituais os educandos apresentam maior domínio de nomeação e identificar os processos por eles utilizados.

## REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Alves e Souza (2005), a linguagem é uma atividade complexa, específica do ser humano e que pode ser observada ao longo de toda a sua vida. A linguagem é utilizada para diversos fins, a comunicação interpessoal, o anúncio de intenções, os desejos e os sentimentos, as experiências, os saberes etc., e se baseia em componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, sendo, além disso, parte dos mecanismos de raciocínio, solução de problemas e estruturação de crenças.

Complementando essa conceituação, Zorzi (2002) explica que a aquisição de linguagem verbal não ocorre de maneira isolada no desenvolvimento da criança, mas como parte de diversas transformações em seu comportamento, sendo a linguagem marcada por condutas simbólicas, conforme analisou Piaget, e por transformações a respeito de como a criança compreende e interage com o mundo ao seu redor.

O desenvolvimento da linguagem e a aquisição lexical são fundamentados em modelos teóricos que buscam especificidades do conhecimento infantil, os quais destacam os aspectos cognitivos e linguísticos (BEFI-LOPES, 2000).

A construção de significados por parte da criança não pode ser creditada, exclusivamente, ao processo cognitivo, mas deve ainda remeter ao sentido que a escola dá a sua aprendizagem, incluindo as representações e as expectativas das crianças em idade pré-escolar. Assim, é importante que o educador observe como as informações estão sendo apreendidas pela criança e como as intervenções nesse processo podem contribuir para o aumento do vocabulário e o aprimoramento da linguagem.

De acordo com Oliveira, Castro e Ribeiro (2002), a construção do léxico se dá na apreensão dos vocábulos de um dado grupo sociolinguístico e cultural. Assim, a capacidade de aprendizado é fundamental para o desenvolvimento da criança, para quem é igualmente importante fortalecer conhecimentos sobre a sua língua nativa. Nesse aspecto, sintaxe, morfologia e fonologia estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem das palavras e da linguagem.

Cada indivíduo tem uma capacidade específica para a aquisição da linguagem, processo esse que se inicia nos primeiros anos de vida e que irá influenciá-lo no que diz respeito ao seu comportamento social, cultural, cognitivo.

De acordo com Vygotsky (1996), o uso de signos leva as pessoas a desenvolver uma estrutura específica de comportamento que é diferente da estrutura biológica. E também a formar novas maneiras de se enraizarem processos psicológicos na cultura. Desse

modo, ao se apropriar de criações culturais, o ser humano passa a apresentar os contornos do seu comportamento em sociedade.

Nesse sentido, colocar a criança em contato com sua língua natural – levando-se em consideração, evidentemente, suas capacidades – contribui para que ela se reconheça como ser incluído no grupo social em que vive. Observa-se, portanto, que o pensamento infantil se desenvolve antes mesmo do desenvolvimento de uma língua própria.

Segundo Fernandes e Correia (2005, p. 18), no caso de crianças surdas, expô-las à língua o mais cedo possível contribui fortemente para o seu desenvolvimento. E privar essa criança desse contato é desrespeitar a sua integridade e o seu direito à cidadania plena.

O primeiro estágio da aquisição da linguagem surge, aproximadamente, em torno dos 3 meses de idade, período considerado pré-linguístico. Nessa fase, os sons ainda não remetem a um significado específico, conforme analisa Santos (2013). A autora prossegue explicando que esses balbucios dos bebês aparecem tanto na modalidade oral quanto na linguagem sinalizada entre crianças surdas.

O estágio seguinte ocorre conforme a exposição da criança ao ambiente em que vive. No caso de crianças com surdez, o desenvolvimento da linguagem oral não acontece. A esse respeito, Fernandes e Correia (2005) analisam que as crianças ouvintes não desenvolvem a língua de sinais, evidentemente, por estarem expostas à língua falada. Nesse mesmo diapasão, as crianças surdas não desenvolvem a língua oral-auditiva por não estarem expostas a ela.

É por meio da linguagem que se dá a construção do mundo ao redor e dos indivíduos como sujeitos partícipes desse mundo. Predominantemente há em todas as sociedades a língua oral, mas muitas vezes a língua dos surdos (Libras) não é reconhecida ou identificada pela sociedade, tornando mais difícil a sua inclusão e a sua comunicação.

Assim, pode-se compreender a formação da linguagem como resultado de um processo histórico-cultural, cujo centro está o uso social dos instrumentos e meios. Isto é, os homens podem reconhecer-se a si mesmos na sua história e podem também compreender-se e explicar-se nas suas ações, porque fazem a sua própria história.

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento da criança só pode ser compreendido dentro do quadro familiar, social e de convivência com colegas na escola etc., e, assim, a educação precisa ser analisada como um todo, não se isolando a criança desse meio social, intelectual e cultural em que nasce e vive.

Ao analisar o estado de desenvolvimento mental de uma criança, Vygotsky considera que existem dois níveis: o do desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro remete como a criança desenvolve suas funções mentais, de forma cíclica. Já o segundo, implica em um desenvolvimento mais independente da criança.

Deve-se ainda lembrar que quando a criança surda aprende uma segunda língua, leitura e escrita passam a ter papel de destaque no aprendizado, pois não é só a linguagem oral que se apreende e, sim, um conjunto de habilidades e capacidades que dão autonomia e identidade às crianças surdas.

Uma dessas vertentes é a de Piaget (1975), que analisou como a linguagem faz parte do desenvolvimento cognitivo e que, ao realizar estudos que influenciaram a teoria construtivista, deu uma contribuição fundamental para que se pudesse subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades e as possibilidades de conhecimento da criança.

Nesse sentido, é por meio da experiência, da observação e da exploração de seu ambiente que a criança constrói seu conhecimento e reinterpreta o mundo ao seu redor. Quando a criança recebe estímulo e liberdade a partir de um ambiente favorável passa a conviver com a possibilidade de ampliar sua criatividade, a aprender a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.

Outra teoria igualmente recente é a Neurociência, que estabelece relações entre cérebro e linguagem. O que se pode explicar que é no cérebro que se processa a aquisição da linguagem. Tal teoria, por sua vez, deu origem ao Neuroconstrutivismo, que reconhece a efetividade das ações da criança no seu processo de aprendizagem e no fato de que as estruturas de conhecimento seriam não inatas, mas, sim, emergentes.

Para Lorandi, Cruz e Scherer (2011), os bebês surdos apresentam uma diferenciação, a saber, a gesticulação e o tipo silábico, parte integrante do sistema fonético das línguas de sinais. Conforme entendimento de Quadros (1997), as crianças surdas que são expostas à Língua de Sinais desde cedo, da mesma maneira que as crianças ouvintes também expostas à língua oral, adquirem, ambos os grupos, balbucios até em torno de 1 ano de idade e, posteriormente, próximo aos 2 anos de idade, produzem palavras ou sinais, conforme o caso, aumentando fortemente seu vocabulário e a complexidade da sua linguagem.

Assim, é fundamental que a criança surda tenha um processo natural de aquisição da língua – e esse processo independe do tipo de língua expressa, seja de sinais seja oral. Essa prática, desde os primeiros meses de vida, contribui para que a criança tenha um desenvolvimento normal e um vocabulário mais rico.

Ao ser detectado algum grau de surdez, há possibilidade de se promover investigações mais precisas com o bebê, com vistas a identificar tanto o tipo quanto o grau de perda auditiva mediante exames como: audiometria infantil, imitanciométrica e/ou Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico (PEATE). Além disso, é importante que, após a detecção da perda auditiva, a criança surda e seus pais sejam encaminhados o mais precocemente possível a locais que façam o acompanhamento da criança surda e prestem orientação para seus pais e familiares, segundo esclarecem Lorandi, Cruz e Scherer (2011).

Aos pais de uma criança surda cabe a tarefa de estimulá-la no quesito linguagem, ensinando e incentivando o uso da Língua de Sinais e, concomitantemente, o uso de dispositivos auditivos. Eles também precisam, obrigatoriamente, conhecer a Língua de Sinais para otimizar a comunicação com seus filhos.

A linguagem ocorre em um processo evolutivo no qual a contribuição dos pais e dos atores sociais envolvidos mais diretamente com as crianças tem um papel essencial na formação dessa criança.

Conforme análise de Stivanin (2007, p. 39), “a nomeação envolve a conexão entre os processos perceptuais, cognitivos e linguísticos e seu sucesso requer que as palavras sejam adequadamente estocadas na memória”, além de poderem ser imediatamente acessadas pelo falante, por intermédio de um estímulo visual. Assim, a definição de Scheuer et al. é:

Nomear é evocar um vocábulo de uma língua em particular, marcado pela convenção e arbitrariedade, como referência a um objeto, pessoa, evento ou episódio. Reconhecer o significado de uma figura e nomeá-la diz respeito, em grande parte, as experiências sociais prévias e a processamentos de linguagem complexos. As vias pelas quais se processam as entradas – a auditiva e a visual – são responsáveis pela compreensão. A saída comum para todas essas vias é a fala, encarregada de dizer como a criança compreendeu e integrou as diferentes informações linguísticas e não linguísticas (SCHEUER *et al.*, 2004, *apud* STIVANIN, 2007, p. 39).

Desse modo, nomear figuras implica um processamento do conhecimento, que abrange identificar e reconhecer o objeto, associar este ao nome e, além disso, traduzir isso em uma produção oral ou sinalizada. Vale ressaltar que um objeto é interpretado como fazendo parte de uma classe de objetos, por exemplo, casaco ou blusa pertence à classe das vestimentas (ou, na linguagem simplificada infantil, das roupas). Nesse caminho, depois de identificar o objeto e sua classe ou grupo, a criança deve observar, também, as propriedades físicas e suas associações e suas funções semânticas, configu-

rando-se, assim, um processo cognitivo bastante complexo e estruturado. Ocorre que em uma conversa, por exemplo, esse processo deve ser bastante rápido, assimilando-se o objeto e transmitindo-se as informações com a fala ou com os sinais.

Por isso, entende-se, ainda, que a capacidade de reconhecer e de nomear objetos ocorre em um desenvolvimento contínuo, e, conforme os anos vão se passando, novos aprendizados reforçam essa capacidade, além de associar novos elementos a essa habilidade que se sedimenta no indivíduo. Sob esse aspecto, quando as palavras são usadas com precisão e rapidez, novas associações se formam.

De acordo com Ferreira *et al.* (2012), a aquisição da palavra é o primeiro passo para o desenvolvimento sintático, marcando o início da comunicação entre a criança e o mundo que a cerca. Já Giust e Befi-Lopes (2008) observaram, em crianças ouvintes, alguns marcos que assinalam o desenvolvimento gramatical envolvendo aspectos diferenciados da linguagem, tais como fonologia, semântica, morfossintaxe e pragmática, que podem ser estudados em suas relações ou separadamente, já que todos se interligam ao longo do desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, diversos estudos vêm sendo realizados para que se possa entender como as crianças com desenvolvimento normal de linguagem aumentam seu vocabulário. No entanto, ainda se sabe muito pouco sobre o processo de aquisição léxica em indivíduos com alteração, conforme esclarecem Befi-Lopes *et al.* (2006).

A extensão do vocabulário é uma importante medida da habilidade intelectual. O aprendizado da palavra e sua adequada utilização é um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem.

O vocabulário da criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento global da linguagem. Para Torres *et al.* (2002), crianças com dificuldades específicas de linguagem frequentemente usam as palavras mais tardiamente e apresentam lentidão para adquirir novos vocábulos.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança vai dos gestos às primeiras palavras e sentenças em um processo organizado e previsível, que reflete como estas pensam o mundo do qual fazem parte, como o reconhecem, além de demonstrar o que é importante para elas (SHEUER, 2003).

No Brasil, os surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei Federal nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002. Assim como outras línguas naturais e humanas existentes, a Libras é composta por níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Do mesmo modo que há pala-

avras nas línguas orais-auditivas, existem sinais lexicais também nas línguas de sinais – a diferença reside na modalidade de articulação: visuoespacial.

No que diz respeito à educação dos surdos, os educadores, no decorrer da história, criaram diferentes metodologias de ensino, assinala Rodriguero (2000), e alguns métodos se baseavam unicamente na língua auditiva-oral daquela região ou país. Alguns, ainda, dedicaram-se ao estudo da Língua de Sinais, que permaneceu viva entre os surdos apesar de todas as dificuldades. Outros educadores procuraram criar códigos visuais para poderem se comunicar com seus alunos, porém nenhuma dessas experiências pode ser classificada como uma Língua de Sinais.

Tendo em vistas essas especificidades relacionadas com a surdez, cumpre ressaltar que a Educação deve adaptar-se às possibilidades dos educandos, promovendo a sua socialização. Se houver essa preocupação educacional, as crianças surdas estarão mais bem inseridas no contexto social em que vivem, pois a Educação inclui diversos modos de estímulo, como os sensoriais, a expressividade, a comunicação, o desenvolvimento simbólico, a participação de pais, parentes e amigos e, ainda, a utilização dos resíduos auditivos da criança, conforme Marchesi (1995) esclarece, concluindo que todas essas ações têm como alvo minimizar as limitações das crianças surdas.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), único em âmbito federal e que se destaca na vanguarda da educação da pessoa surda, adota o bilinguismo/bicultural como uma estratégia educacional, tendo como “princípio de base o fato de que as crianças surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas experiências do mundo e às suas capacidades de expressão e compreensão: a língua de sinais” (KOZLOWSKI, 2003, p. 103). Assim, o surdo é exposto à Língua de Sinais em situações naturais nas quais outro surdo transmite não apenas o modelo linguístico da Libras, mas também toda a cultura contida nela. A esse respeito a autora enfatiza que:

A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental. Ele terá a função de transmitir a língua da comunidade surda, a língua de sinais. Desta forma, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (KOZLOWSKI, 2003, p. 103).

Não existem limites afetivos ou cognitivos para a surdez, assinala Góes (1996), e, se o grupo social oferecer as possibilidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem da linguagem, o surdo terá maior conexão com o meio social em que vive, pois, afinal, é nas re-

lações sociais que as crianças nascem, e como existem casos de impossibilidade de acesso modalidade oral da língua, se não houver essa interação, os surdos poderão ser excluídos; não por sua diferença, mas pela incapacidade da sociedade em lhe fornecer as condições ideais para ampliar suas relações interpessoais e, por conseguinte, seu desenvolvimento cognitivo.

Deve-se observar, ainda, que a educação dos indivíduos surdos implica em não somente ensiná-los a falar, pois eles não possuem nenhum problema orgânico, físico. Neste sentido, o fato de o surdo não se expressar verbalmente é apenas devido a um impedimento biológico cuja causa está em não ouvir as palavras, e não à impossibilidade de pronunciar essas palavras, já assinala Vygotsky (1989).

Fernandes (2005, p. 23) diz que a “Língua de Sinais como sistema simbólico” é a língua que melhor traduz “os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda”, principalmente por ser representada “através de signos de natureza gestual, espacial e visual” e, portanto, sendo possível essa criança adquiri-la de modo natural. Portanto, para essa autora “em tese, se aceita a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua”, uma vez que esta necessita de um processo produzido artificialmente para que o surdo seja ensinado (*ibidem*, p.24).

As línguas de sinais são de outra ordem, uma ordem com base visual, e, por isso, têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Dessa forma, compreendemos que a Libras e a Língua Portuguesa apresentam todos os elementos de uma língua natural, porém, se diferenciam em sua realização. Sobre a aquisição da Libras, a língua materna de filhos de pais surdos, Quadros e Schmiadt (2006, p. 19) afirmam que tais crianças adquirem essa língua dentro do mesmo período de desenvolvimento linguístico da ouvinte. Ou seja, é importante compreendermos que tanto a criança ouvinte quanto a criança surda vivenciam naturalmente um modelo linguístico por meio de diferentes interações.

Assim, embora não haja um consenso entre os teóricos, o conhecimento dessas linhas de raciocínio contribuiu para que se possa analisar com maiores possibilidades como se dá o desenvolvimento da linguagem, sobretudo ao se analisar, especificamente, a aquisição da linguagem na surdez.

## METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em um estudo transversal descritivo, desenvolvido no Serviço de Educação Infantil, do Instituto Nacional de Educação de Surdos-MEC, localizado à Rua das Laranjeiras, 232, bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Participaram do estudo 17 alunos com idade entre 5 e 9 anos e 11 meses, de ambos os sexos, matriculados no Serviço de Educação Infantil, frequentando, respectivamente, Jardim I, Jardim II e Jardim III, portadores de disacusia neurossensorial bilateral de grau severo a profundo, diagnosticados na Divisão de Audiologia do INES (DIAU).

Não participaram do estudo alunos matriculados na pré-escola há menos de 1 ano e aqueles que apresentaram outras deficiências associadas à surdez.

Os materiais utilizados para a pesquisa foram:

- Teste ABFW – Área Vocabulário (ANDRADE, BEFI-LOPES, FERNANDES, WERTZNER, 2000).
- Filmadora: Sony Yber-shot/Full HD Movie AVCHD Exmor R 10.2 MEGA PIXELS DSC HX5.
- PROTOCOLOS DE REGISTRO (Anexos A e B, p. 70-72).

O instrumento de avaliação utilizado foi o Teste de Linguagem Infantil – ABFW – Vocabulário. As crianças pertencentes aos diferentes grupos etários forneceram mais respostas corretas e processos de substituição ao nomearem as figuras solicitadas do que não designaram. As crianças com idades entre 7 anos e 8 anos e 11 meses demonstraram melhor desempenho do que aquelas com idade inferior.

A avaliação do Vocabulário do ABFW tem como objetivo verificar a competência lexical por meio da nomeação de 118 figuras categorizadas em 9 campos conceituais:

- Vestuário.
- Animais.
- Alimentos.
- Meios de transporte.
- Móveis e utensílios.
- Profissões.
- Locais.
- Formas e cores.
- Brinquedos e instrumentos musicais.

Tomando por base o fato de que, para cada campo conceitual, Befi-Lopes (2002) estabeleceu parâmetros normativos expressos por um percentual de respostas considerado adequado a cada faixa etária, foi utilizado Wilcoxon Signed Ranks Test para a análise estatística.

## CONCLUSÃO

Os surdos adquirem a Língua de Sinais, da mesma maneira que os ouvintes adquirem a língua oral, ou seja, passando por estágios muito semelhantes aos ouvintes, tais como o período pré-linguístico (como os ouvintes); o estágio de um sinal (correspondente ao estágio de uma palavra); o estágio das primeiras combinações (combinar duas palavras em uma frase); e o estágio das múltiplas combinações (no qual ocorre a explosão do vocabulário).

Diante dos resultados da pesquisa realizada, observou-se que as crianças surdas tiveram desempenho abaixo do esperado para a idade na maioria dos campos conceituais, sendo que no grupo de 5 anos, o processo de substituição mais utilizado foi nos campos conceituais alimentos (81%); seguido por locais (75%); e, em terceiro lugar, vestuário, com 69%. Em contrapartida, no parâmetro de comparação da autora para essa faixa etária, uma primeira diferença é que as crianças utilizaram poucos recursos de substituição, sendo as maiores porcentagens encontradas de 40% para os campos meios de transportes e profissões.

A permanência dos grupos locais e alimentos em ambos os grupos etários sugere uma diferença sutil em relação aos resultados do estudo de Costa e Chiara

(2006), no qual os campos conceituais profissões e locais predominaram nas respostas do tipo PS em todos os grupos etários.

Na pesquisa realizada foi observado que tanto no grupo estudado como no grupo-controle ocorreu melhor desempenho nas crianças de 5 anos de idade em comparação com as demais. Também nos grupos estudados os processos de substituição foram observados com maior frequência no campo local e menor frequência em formas e cores. Nas crianças usuárias de Libras os campos conceituais com maior índice de acertos foram profissões, brinquedos, instrumentos musicais, móveis e utensílios. Não houve diferença significativa ao se considerar a idade dos participantes do estudo.

Assim, assumir a diferença comunicativa do surdo é uma questão de ultrapassar os limites linguísticos, uma vez que a linguagem é fator fundamental para integração na sociedade.

No entanto, as crianças que nasceram surdas ou que ficaram surdas no primeiro ano de vida, filhas de pais ouvintes, não puderam construir um vocabulário básico para a compreensão da língua materna e muito menos inferir as primeiras regras linguísticas que são assimiladas pelas crianças ouvintes, de modo natural, quando inexistente uma língua comum entre eles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES D. C.; SOUZA L. A. P. Performance de moradores da Grande São Paulo na descrição da prancha do roubo de biscoitos. *Revista do CEFAC*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 13-20, 2005.

ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, W. H. *ABFW*: Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 2000. 90 p.

BEFI-LOPES D. M.; GÁLEA D. E. S. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. *Pró-Fono. Revista Atualização Científica*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 31-37, 2000.

BEFI-LOPES D. M.; GÂNDARA J. P.; FELISBINO F. S. Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *Revista do CEFAC*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 155-61, 2006.

BEFI-LOPES, D. M. *Prova de verificação do vocabulário: aspectos da efetividade como instrumento diagnóstico*. 2002.

145f. Tese (Livre-Docência – Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL, Ministério da Educação, *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 maio. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal n. 12.303*. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 julho. 2012.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. (Org). *Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras*. São Paulo: Edusp, Vitae, Feneis, CNPq, Fapesp. 2004. v. 2. p.159-169.

COSTA, M. C. M.; CHIARI, B. M. Verificação do desempenho de crianças deficientes auditivas oralizadas em teste de vocabulário. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 18, n. 2, p. 189-196, 2006.

- FERNANDES, E.; CORREIA, C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. Capítulo I. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FERREIRA, M. I. O. et al. Avaliação do vocabulário expressivo em crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais. *Revista do CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2012.
- GIUSTI, E.; BEFI-LOPES, D. M. Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, 2008, jul-set: 20(3). p. 207 -10.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. [BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.)]. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- KOZLOWSKI, L. C. O modelo educacional bilíngue no INES. *Espaço (INES)*, Rio de Janeiro, v. 18-19, p. 102-105, 2003.
- LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. Aquisição da linguagem. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 1, 2011.
- MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, P. J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, V. III, 1995. p. 198-214.
- MENEZES, M. L. N. *A construção de um instrumento para avaliação do desenvolvimento da linguagem: idealização, estudo piloto para padronização e validação*. 2003. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2003.
- OLIVEIRA P; CASTRO F; RIBEIRO A. Surdez infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 68, p. 417-23, 2002.
- PIAGET, J. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RODRIGUEIRO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. *Psicologia em Estudo*, Maringá (PR), v. 5, n. 2, 2000. Print version ISSN 1413-7372.
- SANTOS, M. C. S. *Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria [2013]. Disponível em: <[http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08\\_2/miriam.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2/miriam.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- SCHEUER C. I.; BEFI-LOPES D. M.; WERTZNER H. F. Desenvolvimento da Linguagem: uma introdução. In: LIMONGI S. C. O. *Fonoaudiologia. Informação para formação. Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- STIVANIN, L. *Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Medicina de São Paulo, 2007.
- TORRES, M. L. G. M.; MAIA, H. A.; FERREIRA, V. E. J. A. Descrição do léxico expressivo de crianças aos 5 anos de idade. *Revista do CEFAC*, São Paulo, v. 4, p. 241-251, 2002.
- VYGOSTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- ZORZI J. L. *A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.