

Aquisição de Língua (Linguagem): a discussão permanece

Maria Teresa Telles *

Dominar uma determinada língua significa poder usufruir socialmente das suas vantagens.

A contribuição trazida por alguns lingüistas e estudiosos de áreas afins para a questão da aquisição da linguagem é, ao mesmo tempo, inegável e incitante. Noam Chomsky, em particular, abriu caminho para pesquisas no campo da Psicolingüística, que até o momento encontram-se em andamento.

A estrutura gramatical como propriedade inata e universal das línguas humanas veio como uma bomba para os seguidores de correntes empiristas, cuja suposição era a de que a estimulação externa ao indivíduo propunha-lhe mudanças no comportamento lingüístico. O poder da criatividade na linguagem constitui a marca racional no homem. Os argumentos utilizados por Chomsky, quando do lançamento da Teoria da Gramática Transformacional (1957), objetivavam comprovar que a capacidade humana ultrapassa os limites da aprendizagem comportamental. A criança ganhou um

espaço primordial nesta escola. Os estudiosos deixaram de preocupar-se com o comportamento verbal infantil em sua essência analítica, para centrar esforços junto à gramática presente; a partir da aptidão a uma gramática comum a todos (Gramática Universal), a criança apropria-se das regras gramaticais próprias à língua a qual encontra-se exposta no início de sua vida.

Fry (1975) considera que a aquisição de uma dada língua materna se dá mediante um processo de acumulação de informações no cérebro sobre um sistema lingüístico particular.

Chapman e cols. (1996) citam dados de número de palavras expostas às crianças em período de aquisição da linguagem. Para 1.000 dias de escuta da língua materna, ou seja, 20 a 40 milhões de palavras em contexto, a criança produz de 10 a 20 milhões de palavras. A autora considera, dessa forma, a linguagem na configuração processual, longe de ser adquirida de forma instantânea.

Até que ponto a criatividade lingüística infantil seria, então, característica única na sua comunicação?

Dominar uma determina-

* Mestranda em Lingüística – Área de Psicolingüística da Universidade Federal de Santa Catarina; Ex-professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos; Coordenadora do Grupo de Estudos sobre a Surdez (GES) – UFSC.

da língua significa poder usufruir socialmente das suas vantagens.

A escola interacionista não nega a carga genética de inteligência do ser humano, herdada de seus ascendentes, mas o que prevalece nesta corrente é o princípio de que o desenvolvimento global harmonioso depende fundamentalmente da interação homem-meio ambiente. Atualmente a escola formula e aprimora hipóteses relacionadas à construção dos processos discursivos que levam os estudiosos a grandes e acirradas discussões. Os autores desta teoria comungam o reconhecimento da linguagem como

Ao processar diálogos, essa criança (re)produzirá discursos já expostos no contexto social.

um sistema altamente interativo e modificador, através da influência dos fatores sociais, cognitivo, biológicos e lingüísticos. *"As estruturas de linguagem são vistas como um produto derivado das funções sócio-comunicativas da linguagem"*. (Kambi, 1996:53)

Os pais da criança em aquisição de uma determinada língua nativa exercem papel fundamental de primeiro modelo social da língua. As palavras em contexto, às quais as crianças ficam expostas no início da vida, tornam-se, com o

tempo, instrumentos do seu pensamento verbal, permitindo-lhes, conseqüentemente, a comunicação. O estoque de informações de uma dada língua vai se construindo com o decorrer do tempo, com mudanças referenciais à medida que as crianças adquirem novos conhecimentos.

Ao processar diálogos, essa criança (re)produzirá discursos já expostos no contexto social.

"...Nas primeiras etapas do desenvolvimento a palavra está entrelaçada com a situação, o gesto, a mímica, a entonação, e, somente nestas condições, adquire sua referência objetal. ...Somente nas últimas

etapas do desenvolvimento infantil, a palavra adquire uma referência objetal exata e estável, podendo inclusive conservar sua

ligação com a ação prática." (Luria, 1987:50)

O autor também defende o desenvolvimento da linguagem infantil como produto de um longo período de crescimento. Por volta do segundo ano de vida a criança emancipa-se das necessidades acessórias dos sentidos e utiliza-se da função simbólica, tornando-se, aos poucos, independente na compreensão das palavras. Este período, considerado por Luria como relevante no processo de aquisição/desenvolvimen-

to de linguagem, coincide com Piaget, quando este estabelece tal período como início do estágio evolutivo da inteligência pré-operatória da criança. A partir deste momento o significado das palavras vai se desenvolvendo na criança de acordo com as situações em que ela se encontra.

Alguns autores questionam a segmentação temporal na análise do processo de aquisição da linguagem e a unidade a ser analisada. A exemplo disso, de Lemos (1995:26) situa o conhecimento individual das crianças e a heterogeneidade presente. Quanto à sua unidade de análise, a autora considera o diálogo e não a palavra, como preconiza Luria (op.cit.).

Até o momento, a exposição se deteve na relação da criança com a linguagem exclusivamente verbal, situando o desenvolvimento da fala por crianças ouvintes, filhas de pais também ouvintes.

A seguir retratar-se-á a situação de uma criança surda congênita, filha de pais ouvintes, com dois irmãos também ouvintes, tendo como primeiro modelo social de língua a Língua Portuguesa e, a partir de três anos de idade, contato com a Língua de Sinais, assistematicamente. O texto que segue foi elaborado a partir de uma figura exposta e a

criança em questão possuía, na ocasião, nove anos de idade (1996), matriculada na 1ª série do 1º grau, em uma escola da rede regular de ensino do estado de Santa Catarina, como aluno repetente.

“O Tomaz vai arvore pega uma maçã vai da mamãe fala você pega maçã Casa na outro Tobias.”

De acordo com o exposto, a criança escolheu palavras para o texto com elementos mais significativos. Apesar de o texto apresentar uma certa organicidade, é nítida a omissão de elementos funcionais (preposições, conjunções, etc).

Fernandes (1990) realizou pesquisa voltada para a influência da linguagem, através do desempenho na Língua Portuguesa escrita, no desenvolvimento do indivíduo surdo. De acordo com a autora, *“...os resultados dos testes mostram que, pelo menos na área de atuação desta pesquisa, os processos que vêm sendo utilizados na reeducação da maioria dos surdos profundos congênitos estão longe de ser lingüisticamente eficazes”* (p.148). Além disso, a autora também destaca, entre outras, a necessidade de estudos paralelos com falantes ouvintes, para serem analisados em termos comparativos. No tocante à língua oral e à língua de sinais, a autora

concluiu na pesquisa que a interferência da língua sinalizada sobre o desempenho dos surdos na Língua Portuguesa corroborou uma falha no sistema educacional, provocando a insuficiência para a comunicação ao menos satisfatória.

Felipe (1992:6), em estudo realizado sobre aquisição de linguagem por crianças surdas, considera que *“...se uma criança surda, dependendo do seu grau de surdez, puder aprender a língua dos sinais da sua comunidade surda na qual será inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral auditiva da comunidade ouvinte, à qual*

também pertencerá.”

Devido às filosofias educacionais vigentes em escolas regulares e especiais, sujeitos com surdez cometem, por desinformação, a falha do não uso do meio natural de comunicação entre seus pares, a Língua de Sinais. Escolas de tendência educacional oralista consideram que a criança surda precisa da exposição única a uma língua oral, para a internalização da sua gramática.

Pressupostos lingüísticos divergentes provocam ações educacionais a eles ligadas, as quais, por vezes, percorrem caminhos considerados radicais. Em se tratando de edu-

Pressupostos lingüísticos divergentes provocam ações educacionais a eles ligadas, as quais por vezes percorrem caminhos considerados radicais. Em se tratando de educação especial, a realidade brasileira apresentada àqueles que apresentam diferenças é, de modo geral, regida pelo princípio de normalização, o que significa dar a uma minoria os deveres da maioria, esquecendo-se dos direitos à própria diferença física e/ou sensorial.

cação especial, a realidade brasileira apresentada àqueles que apresentam diferenças é, de modo geral, regida pelo princípio de normalização, o que significa dar a uma minoria os deveres da maioria, esquecendo-se dos direitos devidos à própria diferença física e/ou sensorial.

No caso de indivíduos com surdez congênita, a criança chega à idade escolar obrigatória com grande defasagem lingüística. Através do programa de integração, o sistema educacional regular considera que essa criança alcançará os objetivos de normalização propostos. Em sua frequência escolar é prevista a assistência às aulas em turma de crianças ouvintes (com 25 alunos em média/turma), com matrícula também garantida em aulas extras em Salas de Recursos, onde está previsto obter subsídios para o processo ensino-aprendizagem, na qual está inserida.

Qual a garantia de acesso satisfatório à língua oralizada para uma criança surda de sete anos de idade cronológica, quando da inclusão em grupos de pessoas que utilizam-se da fala?

Por tratar-se de criança com comprometimento auditivo em fase pré-lingüística e que, conseqüentemente, não passou por experiências sonoras, seria o modelo de língua oral-auditiva o ideal para o seu crescimento cognitivo?

A criança surda brasileira convive, quase sempre, com a situação lingüística de coexistência das línguas nas modalidades oral-auditiva e espaço-visual. Seguindo o pensamento de Fernandes (op.cit.), até que ponto a interferência de uma das modalidades sobre a outra trará conseqüências, quer positivas, quer negativas?

As pesquisas que vêm se desenvolvendo no Brasil parecem não apresentar, até o momento, resultados que respondam a essas questões. É preciso realizar estudos que suscitem reflexões sobre as reais necessidades das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, no decorrer do seu desenvolvimento de linguagem. Arrisca-se, nesta exposição, à hipótese de que crianças com surdez pré-lingüística, expostas à Língua de Sinais, como L1, e, posteriormente, à Língua Portuguesa, como L2, obterão o domínio das regras gramaticais de cada língua, favorecendo o desempenho da matriz lingüística. O modelo de trabalho proposto aqui segue a tipologia do bilingüismo subordinado, segundo Weinreich (*apud Fernandes*, 1994:55). E por que eleger este modelo e não um trabalho com outra situação de bilingüismo, por exemplo? Heye (1979) considera que devem ser analisadas as circunstâncias em que os sujeitos são expostos às lín-

guas. "Os esforços devem ser orientados para os problemas semânticos de falantes bilingües, que por sua vez, estão ligados ao uso da língua num contexto específico." (p.212). Ora, a realidade apresentada aqui contém a situação contextual brasileira. Os diálogos efetivamente realizados entre ouvintes e a criança surda são inconsistentes, o que ocasiona situações como a ilustrada anteriormente. Propiciar um período de aquisição da linguagem em LIBRAS para o surdo pré-lingüístico brasileiro é permitir a plena funcionalidade do processamento espaço-visual nele presente. Com referência à estruturação da LIBRAS, a organização de suas unidades lexicais caracteriza-se de forma multidimensional e isto opõe-se à linearidade presente em uma língua oral. As línguas orais são rígidas na ordenação sintática das frases e os seus usuários devem estruturá-las na apresentação Sujeito, Verbo, Objeto. Já no

Referências Bibliográficas

caso das línguas de sinais, Ferreira Brito (1995) coloca que a ordem das frases ocorre de acordo com a ênfase dada. Assim, a seqüência SVO não sofre rigidez. As diferenças são várias e, ao que parece, justificáveis o suficiente para não aceitar-se a interferência.

Mas, como o próprio título deste trabalho propõe, a discussão não deve interromper-se ou até finalizar aqui. Caminha-se para a conscientização da necessidade de uma educação com situação bilíngüe no país. Este já é um grande passo; apesar de as propostas resistentes ao fato em questão insistirem em ignorar as conseqüências sociais de uma deficiência sensorial e, sem qualquer respaldo lingüístico, alocar crianças surdas, em faixa etária obrigatória de escolarização, em turmas de crianças ouvintes com domínio operacional de seus dados simbólicos. A formação do pensamento representacional é assegurada pelo desenvolvimento processual harmônico da função simbólica, sendo a linguagem uma de suas manifestações. Realizar a leitura do mundo é participar *ativamente* de sua construção.

CHAPMAN, Robin S. (1996). *Processo e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.

LEMOS, Cláudia T.G. de (1995). *Língua e Discurso na Teorização sobre Aquisição de Linguagem*. In Letras de Hoje. V.30. Nº4. Porto Alegre, EDIPUCRS.

DOWNS, Marion. (1989). *Audição e Linguagem*. 3ª edição. São Paulo, Manole.

FELIPE, Tanya A. (1989). *Bilingüismo e Surdez*. Anais do I Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

____ (1992). *Aquisição de Linguagem por Crianças Surdas*. Monografia /Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Eulália (1990). *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro. Agir.

____ (1994). *Bilingüismo e Educação*. In Revista Espaço Ano III Nº 4. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro.

FERREIRA BRITO, Lucinda (1995). *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. UFRJ—Departamento de Lingüística e Filologia. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.

FRY, D.B. (1975). *Phonological Aspects of Language Acquisition in the Hearing and the Deaf*. In E.H.Lenneberg & Lenneberg (eds). *Foundation of Language Development: A Multidisciplinary Approach* V.2. Academic Press. New York, San Francisco, London. 137-156.

HEYE, Jürgen (1979). *Sociolingüística*. In Manual de Lingüística. Petrópolis. Edit.Vozes.

KAMHI, Alan (1996). *Três Perspectivas sobre Processamento Lingüístico: Interacionismo, Modularidade e Holismo*. In *Processo e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre. Artes Médicas.

LURIA, A R. (1987). *Pensamento e Linguagem. As Últimas Conferências de Luria*. Porto Alegre. Artes Médicas.

LYONS, John (1982). *Linguagem e Lingüística-Uma Introdução*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

MEC (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. Distrito Federal.