

## **AVALIAÇÃO DO PERFIL LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA**

### **ASSESSMENT OF THE LANGUAGE PROFILE OF DEAF CHILDREN IN SCHOOL**

*Bruno Gonçalves Carneiro\**

#### **Resumo**

Neste artigo, discutimos a avaliação do desempenho de crianças surdas em língua de sinais na escola. As crianças surdas oriundas de famílias ouvintes têm, geralmente, um perfil linguístico específico, devido à pouca exposição à língua de sinais na infância. Para que a escola institucionalize programas de aquisição e de ensino da língua de sinais como primeira língua, é necessária uma avaliação adequada de perfil linguístico do aluno surdo e, em alguns casos, o estabelecimento de intervenções específicas. Apresentamos três instrumentos de avaliação brasileiros, relacionados aos aspectos linguísticos da língua de sinais, considerando as etapas de aquisição, e às habilidades funcionais da criança, considerando a língua em uso e a língua de sinais atípica.

**Palavras-chave:** Língua de sinais. Aquisição de linguagem. Avaliação de crianças surdas.

#### **Introdução**

Segundo Barbosa e Lichtig (2014), o acesso à língua é uma condição para que a própria língua seja adquirida e que haja o desenvolvimento adequado da linguagem e da cognição. A melhor e mais consistente forma de estímulo de linguagem, para uma criança surda, é o uso da língua de sinais como primeira língua. As línguas de sinais são línguas naturais, complexas, completas e promovem a estruturação de habilidades cognitivas, funcionais e sociais como um todo. É através da linguagem que o ser humano se coloca no mundo, aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar internamente. Mas, para isso, experiências de vida permeadas pela linguagem são necessárias (MOURA, 2014).

---

\* Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional, Brasil. E-mail: [brunocarneiro@uft.edu.br](mailto:brunocarneiro@uft.edu.br)

As línguas de sinais são visuais e constroem significados acessíveis para os surdos. Elas emergem a partir da interação entre os surdos que, em seu desejo humano de se tornarem um ser de linguagem, criaram uma forma específica de comunicação, que é independente da audição (CRUZ-ALDRETE, 2016; 2017; 2018; MOURA, 2014; QUADROS; CRUZ, 2011). Nesse sentido, era de se esperar que as línguas de sinais fossem reconhecidas e fossem amplamente utilizadas nas famílias e em escolas que trabalham com crianças surdas (MOURA, 2014).

Contudo, de acordo com Cruz-Aldrete (2016; 2017), ainda existe a crença de que as línguas de sinais não são línguas verdadeiras. Essa ideia falsa também tem impedido a implementação de um planejamento linguístico para garantir o acesso de crianças surdas (em sua maioria filhos de pais ouvintes) à língua de sinais como sua primeira língua, privando-os do direito de ter sua própria língua. A posição adotada por muitas famílias se deve à parcialidade com que certos profissionais se comportam ao abordar a questão da surdez.

As crianças surdas oriundas de famílias ouvintes, geralmente têm um perfil linguístico específico, porque são pouco expostas à língua de sinais na infância. A falta de exposição precoce à língua de sinais coloca os surdos em situação de risco, devido a atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Isso requer da escola a implementação de programas de aquisição e ensino da língua de sinais como primeira língua para o acolhimento dessas crianças. É necessária uma avaliação adequada de seu perfil linguístico, em língua de sinais e, em algumas situações, o estabelecimento de intervenções específicas.

Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre a avaliação do desempenho de crianças surdas em língua de sinais. Destacamos também a relevância dessas discussões na implementação de políticas linguísticas e educacionais para garantir que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais o mais precocemente possível.

## **1 Aquisição de língua de sinais por crianças surdas**

Estudos sobre o processo de aquisição de língua de sinais por crianças surdas mostram que este processo passa pelos mesmos estágios de aquisição que as crianças ouvintes adquirindo uma língua oral. É um processo rápido, espontâneo e sem esforço, por meio do qual os dois grupos de crianças passam pelas mesmas etapas de

desenvolvimento. Isso mostra que os mecanismos envolvidos na aquisição da linguagem não são específicos para fala e audição (CRUZ-ALDRETE, 2016; 2017; MEIER, 2008; MOURA, 2014; QUADROS; CRUZ, 2011).

Embora a aquisição da linguagem seja independente de modalidade, o processo de aquisição de línguas de modalidade oral-auditiva e gestual-visual podem apresentar restrições específicas. Meier (2008) apresenta algumas características do ambiente linguístico no que diz respeito às propriedades da sinalização direcionada à criança surda e às restrições motoras na produção dos sinais pela criança.

No primeiro caso, as palavras de uma língua oral e seus referentes geralmente são apresentados por meio de canais sensoriais diferentes. As palavras são apresentadas de forma audível e os referentes são percebidos visualmente. Ou seja, a criança ouvinte pode prestar atenção às palavras e seus referentes simultaneamente, sem desviar os olhos do referente. De uma maneira diferente, um sinal e seu referente geralmente estão disponíveis para a criança surda através de um único canal sensorial (visão). Nas línguas de sinais, os sinais e seus referentes devem competir pela atenção visual da criança. Dessa forma, as crianças geralmente devem desviar o olhar do referente em busca dos sinais.

Porém, as mães surdas são sensíveis ao padrão de atenção visual de seus filhos. Elas não sinalizam quando seus filhos não as olham; se inclinam para o campo de visão da criança; sinalizam com uma das mãos e apontam o referente com a outra mão e, em alguns momentos, produzem os sinais no corpo da criança. Neste último caso, Meier (2008) menciona a articulação do sinal LARANJA (na língua de sinais americana - ASL), observado em seus dados. Esse sinal é articulado com a mão dominante quase fechada, como movimentos repetidos e discretos de abertura e fechamento da mão, na boca do sinalizante. No caso de uma mãe surda que interage com seu filho surdo, o sinal LARANJA foi articulado pela mãe na boca da criança, garantindo que seu filho receba informações visuais e táteis sobre a forma desse sinal. A Figura 1 ilustra o sinal LARANJA em ASL.

**Figura 1** - Sinal LARANJA em ASL



**Fonte:** Meier (2008, p. 214).

Sobre as restrições motoras, as crianças surdas que adquirem a ASL são muito precisas em relação ao local de articulação, menos precisas em relação aos movimentos de trajetória e quase nada precisas em relação à configuração de mão. O primeiro parâmetro, local da articulação, exigiria da criança colocar a mão em um local específico do corpo ou no espaço de sinalização. Isso recrutaria mais a habilidade motora grossa, em comparação com a exigência de uma configuração específica da mão e de certos tipos de movimento. Estes parâmetros exigiriam das crianças habilidades motoras mais refinadas.

Cruz-Aldrete (2016) também relaciona o domínio da configuração de mão, localização e movimento com o desenvolvimento psicomotor das crianças, no processo da aquisição da língua de sinais mexicana (LSM) como primeira língua. A autora descreve como esses componentes se aproximam do modelo adulto e determinam a ordem relativa de surgimento dos diferentes parâmetros no repertório de crianças sinalizantes.

A configuração de mão na sinalização das crianças, durante o processo de aquisição, é o parâmetro com uma maior diferença em relação àqueles utilizados pelos adultos sinalizantes. A precisão da articulação aumenta consideravelmente com a idade e com o aumento do vocabulário. A partir do *corpus* da amostra, observa-se que as crianças utilizam um pequeno conjunto de configurações do total utilizado pelos adultos. No entanto, não está claro se essa faixa limitada deve ser atribuída às dificuldades na formação do sinal ou à percepção da configuração manual.

Sobre o ponto de articulação, observa-se que as crianças utilizam com certa precisão determinados pontos de articulação em relação a outros. O queixo, a testa, o tronco e o espaço neutro são os locais em que a maioria dos primeiros sinais são feitos. Em relação à análise do parâmetro “movimento”, aumentava a quantidade de movimentos diferentes, produzidos pelas crianças, à medida que cresciam e aumentavam seu vocabulário. Por outro lado, houve também um aumento na complexidade do movimento, ou seja, a partir da realização de um movimento linear “simples”, surgiram sinais com movimentos múltiplos. Mais uma vez, a complexidade da aquisição dos parâmetros está correlacionada não apenas com a aquisição do sistema linguístico, mas com o processo perceptivo-motor, com o que é aprendido e desenvolvido (CRUZ-ALDRETE, 2016; 2017; MEIER, 2008).

No entanto, a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes. Ou seja, elas crescem em um ambiente em que apenas a língua oral é usada, uma língua que as crianças surdas não têm acesso natural e espontâneo (por serem surdas). Essa realidade pode trazer uma série de desafios e restrições em relação à aquisição da linguagem. As crianças surdas, nesse cenário, não são expostas a uma língua propriamente dita, com toda a sua estrutura, utilizada nos mais diversos contextos de uso. Infelizmente, a maioria das crianças surdas tem contato com uma língua de sinais tardiamente.

## **2 Crianças surdas no contexto familiar e escolar**

A maioria dos pais ouvintes que tem filhos surdos desconhece os aspectos linguísticos da surdez e das línguas de sinais. Esses pais também passam por uma espécie de luto e enfrentam vários obstáculos em seus esforços de auxiliar o desenvolvimento de seus filhos. Um deles é a dificuldade de comunicação, que gera um processo conflituoso de socialização da criança surda, ainda dentro de casa. Devido às expectativas dos pais em relação ao filho, a tendência é se sentirem frustrados com o nascimento do filho surdo (SILVA et al, 2008).

Nessa situação, inicialmente, a família privilegia a fala oral para se comunicar, como forma habitual de interação na sociedade ouvinte (SILVA et al, 2008). Além disso, na interação doméstica, os membros ouvintes da família conversam pouco com a criança surda, o que traz implicações para a aquisição de conhecimento, da história familiar e da história do próprio sujeito. Isso significa que a maioria das crianças surdas, filhas de pais

ouvintes, no que diz respeito à linguagem, são pouco estimuladas em casa. Consequentemente, essas crianças têm pouco conhecimento de mundo, quando comparadas às crianças ouvintes da mesma faixa etária. As barreiras de comunicação não param por aí. Infelizmente, muitos ouvintes ignoram a intensidade e a duração das barreiras linguísticas que estão na vida dos surdos (CRUZ-ALDRETE, 2017; 2018; DALCIN, 2006; LODI; LACERDA, 2009; QUADROS; CRUZ, 2011).

Brito e Dessen (1999) destacam a competência linguística das crianças e o uso de sistemas manuais de comunicação pelos genitores, dentre os vários fatores que podem facilitar o desenvolvimento da interação social da criança surda. No processo de aquisição da linguagem, a adaptação mútua nas conversas, a troca de olhares, gestos e a incorporação da linguagem da criança surda pelo adulto são alguns dos elementos que contribuem para o estabelecimento de uma interação satisfatória. De acordo com Cruz-Aldrete (2017), a atenção à criança surda não deveria se dar no sentido de fazê-la “falar”, mas no esforço de promover o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras e socioafetivas, como deve ser feito com qualquer criança. Em um relato, Lia Cláudia Coelho narra a experiência de uma pessoa surdo-cega, adulta, sobre essa rede de apoio em casa, durante sua infância.

Em família, nunca me senti isolada por ser surda. Considero que tive uma infância rica. Lembro-me que eu e minhas irmãs tínhamos uma forma específica de comunicação. Durante a minha infância, na interação em família, sempre fui muito ágil nas brincadeiras e muito perceptiva. Brincávamos muito de "assassino e detetive", "pega-pega", "quebra-cabeça" e banhávamos no riacho próximo a nossa casa. Aliás, eu adorava estar no riacho. E todas as atividades que fazíamos lá eram bem-vindas. Minha brincadeira preferida era brincar de "pega-pega" na água. Minhas irmãs sempre gesticulavam quando conversavam comigo. Em interação com elas, também havia uso da língua portuguesa através da escrita. Neste caso, elas também gesticulavam o significado das palavras, para que eu entendesse os enunciados do português. Eu me sentia muito confortável com minha família. Dessa forma, entendia o que acontecia com a comunidade ouvinte. Sem saber ao certo, eu estava posicionada em uma região de fronteira. Eu estava numa posição quase que híbrida, entre dois mundos, apesar de não conseguir descrever, nesta época, o que era o lado de cá e o que era o lado de lá. Em um complexo universo de linguagem, eu não sabia definir de onde eu vinha nem de onde os outros falavam. Mas, de alguma forma, sabia que estava em um ambiente de negociação para produção de sentidos. (COELHO, 2019, p. 3).

Segundo a autora, seu desenvolvimento teria seguido um caminho melhor se a língua materna, a língua que naturalmente pode ser oferecida à criança, fosse a língua de sinais. Portanto, é pertinente que pais ouvintes de crianças surdas assumam o

compromisso de aprender a língua de sinais e de se aproximar da comunidade surda. Dessa maneira, é possível oferecer à criança um *input* linguístico apropriado, que lhe permita adquirir uma primeira língua e interagir com o mundo.

As políticas públicas, contudo, ainda não chegam às famílias, no que diz respeito ao atendimento dos desafios de adaptação dos pais ao filho surdo. Como a função de proporcionar aquisição de linguagem é da escola, torna-se fundamental o desenvolvimento e a execução de uma proposta educacional específica para crianças surdas.

Nas palavras de Moura (2014), a criança surda necessita adquirir a sua língua para poder se colocar no mundo, ter um desenvolvimento de linguagem, estabelecer sua identidade e se configurar como única em suas particularidades. Isso acontece a partir da exposição do sujeito à língua de sinais, em diferentes contextos, a partir de diferentes sinalizadores com suas formas específicas de se comunicar. Esse processo, segundo Moura (2014), acontece a partir de situações espontâneas, de maneira natural e prazerosa. Assim, a escola deve oferecer ao aluno a oportunidade de encontrar a sua diferença. Isso pressupõe mudanças de concepção e de práticas, de forma que a instituição também se configure como um território surdo (CARNEIRO; LUDWIG, 2018; CARNEIRO; SOUZA; COSTA; LUDWIG, 2019).

Segundo Cruz-Aldrete (2017), antes de implementar os programas da educação básica, a escola deve garantir que seus alunos surdos sejam competentes em uma primeira língua, a língua de sinais. Para a autora, as crianças ouvintes quando chegam à escola já adquiriram a língua oral, possuem uma bagagem de conhecimento, um universo cultural e têm convivido com seus pares. As crianças surdas, por outro lado, tiveram experiências limitadas e não adquiriram uma primeira língua de maneira plena, na idade em que, se supõe, deveriam começar sua escolarização, como qualquer outra criança.

Por isso, a escola deve promover ações para que as crianças surdas possam adquirir e desenvolver sua linguagem, se relacionar com seu entorno e se organizar no mundo. Isso exige que os profissionais da educação avaliem adequadamente o perfil linguístico das crianças surdas em língua de sinais, para o acolhimento dessas crianças, a institucionalização dos programas de ensino de língua de sinais como primeira língua e o estabelecimento de intervenções específicas.

### **3 Princípios de avaliação de crianças surdas em língua de sinais**

O processo de aquisição de linguagem de crianças surdas deve ser observado e avaliado, uma vez que o repertório e as habilidades da criança podem ser esperados ou não. A literatura já possui discussões e instrumentos para avaliar o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas com base em critérios objetivos, com grande interesse daquelas crianças filhas de pais ouvintes. Nesta seção, apresentamos três instrumentos de avaliação brasileiros, relacionados aos aspectos linguísticos da língua de sinais, considerando as etapas de aquisição, às habilidades funcionais da criança, considerando a língua em uso e à língua de sinais atípica

#### **3.1 Aspectos linguísticos da língua de sinais durante o período de aquisição**

Para a observação e registro do desenvolvimento da linguagem do aluno surdo, determinando o nível da criança em relação à aquisição, Quadros (2004) apresenta algumas características esperadas nesse processo que devem ser avaliadas. Os níveis descritos pela autora são: Nível 0+ (0 a 12 meses), Nível 1 (aproximadamente 1 ano), Nível 2 (1 a 2 anos), Nível 3 (2 a 3 anos), Nível 4 (3 a 4 anos), Nível 5 (5 a 6 anos), Nível 6 (6 a 7 anos) e Nível 7 (11 a 13 anos). Para o professor determinar a capacidade de linguagem da criança, foram desenvolvidas perguntas que tornam possível estabelecer um nível de desenvolvimento mais objetivo. Em cada um dos níveis, algumas perguntas são apresentadas hierarquicamente.

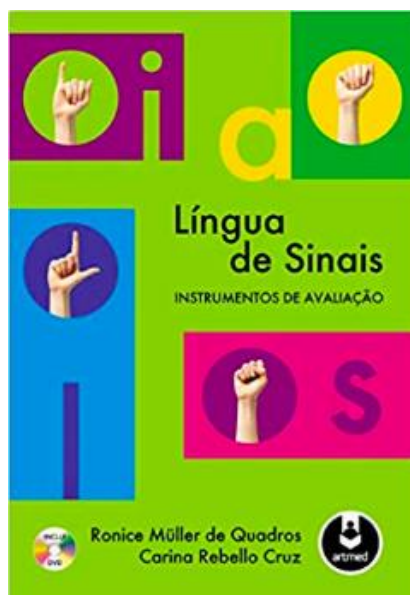
As características esperadas para a criança no nível 5, por exemplo, envolvem a capacidade de contar histórias sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer; usar a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e porquê; manter uma longa conversa; interromper a conversa e falar sobre sua experiência relacionada ao que a pessoa está falando. Perguntas para determinar o desenvolvimento da criança, nesse nível de linguagem, seriam: a criança usa a linguagem para saber o que está acontecendo? A criança usa a linguagem para saber quem está executando a ação? A criança usa a linguagem para saber porque as pessoas estão fazendo o que estão fazendo? A criança se comunica com facilidade e inteligibilidade mesmo com pessoas estranhas? (pessoas que conhecem a língua de sinais). A autora ressalta também ser fundamental que o profissional que trabalha com a criança domine a língua de sinais. Por se tratar de um



teste de acompanhamento, o professor deve aplicá-lo periodicamente, para maior precisão sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda.

Nesse caminho, Quadros e Cruz (2011) apresentam um instrumento de avaliação da língua de sinais brasileira (Libras) para crianças surdas, como resultado de pesquisas empíricas entre 2002 e 2007, realizadas com 101 participantes. Para quantificar o desenvolvimento da criança em língua de sinais, a avaliação precisa considerar tanto a compreensão quanto a produção das crianças. A proposta de avaliação inclui blocos de atividades, contendo diferentes áreas da estrutura da linguagem, envolvendo léxico, semântica e sintaxe. O IALS (Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais) avalia a expressão e compreensão de vocabulário, aspectos gramaticais, uso de classificadores, uso de referências, narração de fatos em sequência lógica e quantidade de fatos narrados (de histórias apresentadas como estímulo). A Figura 1, a seguir, ilustra o IALS.

**Figura 1:** Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais



**Fonte:** Quadros e Cruz (2011)

A avaliação da linguagem compreensiva consiste em tarefas distribuídas de acordo com as diferentes fases, com níveis crescentes de vocabulário, complexidade sintática e discursiva. Nessas tarefas são observados, principalmente, os tipos de sentença e o uso do espaço de sinalização com função anafórica (Espaço Real, Espaço Token e Espaço Sub-rogado).

A criança é instruída a fazer uma tarefa depois de assistir a uma sentença, sinalizada pelo professor ou apresentada em vídeo. A criança recebe imagens e seleciona qual corresponde à sentença apresentada. Dependendo da fase, assiste a uma história e organiza uma sequência de figuras de acordo com a história, eliminando aquelas que não pertencem ao contexto. As figuras representam ações que envolvem os personagens da história. A partir disso, o avaliador deve observar as reações dos alunos, preencher uma série de requisitos e dar a nota da criança para a linguagem compreensiva.

Quadros e Cruz (2011) ressaltam a importância de aplicar tarefas de demonstração, que visam preparar o participante para a realização da avaliação. Isso possibilita a compreensão das instruções do avaliador, para que o aluno avaliado consiga realizar as atividades sem auxílio e, assim, demonstrar seus conhecimentos linguísticos.

A avaliação da linguagem expressiva é descritiva. Nessa etapa da avaliação, a criança vê um trecho de um desenho animado, com duração de 1'10", por duas vezes, e conta a história para alguém que não viu o desenho (um colaborador). As instruções sobre a tarefa são fornecidas aos participantes antes de sua realização e a produção do participante é filmada para posterior análise. O desempenho da criança é avaliado considerando a qualidade da narrativa e a quantidade de fatos narrados. Para isso, o avaliador analisa aspectos relacionados à forma, isto é, aos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e ao uso de classificadores, e ao conteúdo, ou seja, o que diz respeito à sequência lógica da narrativa e à quantidade de fatos.

A partir disso, o IALS permite tanto uma avaliação somática, que quantifica o conhecimento da criança, quanto uma avaliação formativa, que descreve o desenvolvimento e as necessidades da criança. O IALS também apresenta o desempenho esperado de crianças com aquisição da linguagem a termo, em língua de sinais.

### **3.2 Habilidades funcionais da criança na língua em uso**

As interações sociais e o ambiente familiar em que a criança está inserida podem incentivar sua independência funcional. Sua permanência em um ambiente favorável facilita um desenvolvimento normal, além de permitir que a criança tenha um grande potencial de exploração e interação (ANDRACA et al, 1998). Por outro lado, oportunidades restritas e a privação de experiências interferem negativamente nas

habilidades das crianças, que são características de suas faixas etárias (MANCINI et al, 2004).

Em relação à identificação do perfil funcional das crianças, mencionamos o Inventário de Avaliação da Disfunção Pediátrica - PEDI (MANCINI, 2005), ilustrado na Figura 2. Este protocolo de avaliação funcional é aplicável a crianças usuárias de qualquer língua e tem o objetivo avaliar o perfil funcional de crianças de 6 meses a 7 anos e 6 meses de idade. O PEDI possui três partes: a primeira parte avalia o desempenho da criança na execução de algumas tarefas nas áreas de autocuidado, mobilidade e função social. A segunda parte avalia a independência da criança, ou seja, informa sobre a quantidade de ajuda (incluindo supervisão) que a criança precisa para executar as habilidades nessas três áreas. A última parte avalia a adaptação do ambiente para a execução das mesmas habilidades (autocuidado, mobilidade e função social).

**Figura 2:** Inventário de Avaliação da Disfunção Pediátrica - PEDI



**Fonte:** Mancini (2005)

Para atender à proposta deste artigo, descrevemos apenas a primeira parte desse protocolo, especificamente a área de função social. As habilidades relacionadas à área de função social incluem os domínios de compreensão de: significado das palavras, entendimento de frases complexas, uso funcional da comunicação, complexidade da comunicação expressiva, resolução de problemas, jogo social interativo (adultos), interação com os companheiros (crianças de idade semelhante), brincadeira com objetos,

auto informação, orientação temporal, tarefas domésticas, autoproteção e função da comunidade.

No PEDI, cada um desses domínios apresenta cinco sentenças que descrevem habilidades e que estão organizadas de maneira hierárquica. As primeiras sentenças se referem às habilidades consideradas mais simples, seguidas de habilidades consideradas mais complexas. Caso a criança seja capaz de executar uma habilidade mais complexa em determinado domínio, pressupõe-se que ela consegue desempenhar as habilidades anteriores (mais simples). A Figura 3 ilustra os domínios de brincadeira com objetos, orientação temporal e autoproteção.

**Figura 3:** Alguns domínios da área de Função Social – Parte I do PEDI

<b>BRINCADEIRA COM OBJETOS</b>									
Manipula brinquedos, objetos ou o corpo com intenção									
Usa objetos reais ou substituídos em sequência simples de faz-de-conta									
Agrupa materiais para formar alguma coisa									
Inventa longas rotinas de faz-de-conta, envolvendo coisas que a criança já entende ou conhece									
Inventa sequências elaboradas de faz-de-conta a partir da imaginação									
<b>ORIENTAÇÃO TEMPORAL</b>									
Tem uma noção geral do horário das refeições e das rotinas durante o dia									
Tem alguma noção da sequência dos eventos familiares da semana									
Tem conceitos simples de tempo									
Associa um horário específico com atividades/ eventos									
Olha o relógio regularmente ou pergunta as horas para cumprir o curso das obrigações									
<b>AUTOPROTEÇÃO</b>									
Mostra cuidado apropriado quando está perto de escadas									
Mostra cuidado apropriado perto de objetos quentes ou cortantes									
Ao atravessar a rua na presença de um adulto, a criança não precisa ser advertida sobre as normas de segurança									
Sabe que não deve aceitar passeio, comida ou dinheiro de estranhos									
Atravessa rua movimentada, com segurança, na ausência de um adulto									

**Fonte:** Mancini (2005, p. 192)

Num total de 65 perguntas, as habilidades de função social do PEDI envolvem doze áreas do comportamento humano, independente da língua utilizada pela criança. O PEDI também pode ser uma ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento de habilidades funcionais, caso aplicado em uma perspectiva longitudinal.

A avaliação pode ser feita tanto em formato de entrevista com o cuidador principal da criança, quanto por observação da criança. O profissional avaliará as habilidades da criança e as tarefas que ela é capaz de executar. Ao final, será obtida uma pontuação

referente ao desempenho que pode ser considerado normal para faixa etária da criança, abaixo do esperado, ou ainda, acima do esperado.

Enfatizamos que conhecer o desempenho funcional de crianças surdas, a nível de linguagem, é muito oportuno. O ambiente a que a criança está exposta e a qualidade da interação (em casa e na escola) podem interferir no desenvolvimento de habilidades funcionais. Experiências limitadas que perpassam pela língua em uso podem interferir negativamente no desenvolvimento infantil.

### **3.3 Língua de sinais atípica**

Os distúrbios de linguagem presentes nas línguas orais também se manifestam nas línguas de sinais. Segundo Barbosa (2016), há disfunções orgânicas, inatas ou adquiridas, que afetam o processamento da linguagem e podem gerar uma língua de sinais atípica. Esses acometimentos não derivam da perda auditiva, mas de outros efeitos, cujas alterações não apareceriam em situações ideais. Diante disso, um diagnóstico preciso, em língua de sinais, é fundamental para a identificação precoce de alterações e intervenções mais adequadas, também em língua de sinais (BARBOSA, 2007; 2016; BARBOSA; LICHTIG, 2014).

A língua de sinais atípica não é uma variação da língua de sinais usada pelos surdos, tampouco uma forma de uso por um grupo específico de pessoas surdas. É uma disfunção de ordem linguística, em que tanto a compreensão quanto a produção da língua de sinais podem ser comprometidas, nos diferentes níveis de processamento da linguagem (BARBOSA, 2016).

Para ilustrar a importância de identificar a língua de sinais atípica no contexto educacional, Barbosa (2016) descreve uma parceria entre um serviço bilíngue de fonoaudiologia e escolas para surdos. A identificação de casos de língua de sinais atípica pode otimizar o desenvolvimento da linguagem da pessoa surda, ao possibilitar a adoção de medidas de intervenção educativa e clínica, nos casos em que sejam necessárias.

Os procedimentos de intervenção da clínica bilíngue na escola, descritos pelo autor, ocorrem em três etapas<sup>1</sup>. A primeira etapa consiste na sensibilização dos professores das instituições de ensino sobre a língua de sinais atípica. A segunda etapa,

---

<sup>1</sup> Barbosa (2016) descreve as ações de uma parceria entre uma clínica fonoaudiológica bilíngue e três escolas para surdos, duas particulares e uma pública, na cidade de São Paulo.

em identificar possíveis casos de língua de sinais atípica, a partir dos encaminhamentos realizados pelos professores. O objetivo dessa etapa é verificar se as habilidades de compreensão e expressão em língua de sinais estão preservadas. Isso acontece por meio de uma entrevista simples, com perguntas sobre as atividades da vida diária e outros assuntos familiares. A partir disso, são observados os seguintes aspectos: o aluno surdo a) respeita o turno comunicativo? b) mantém contato visual? c) mantém o tema da conversação? d) apresenta intenção comunicativa? e) faz revisões quando apresenta quebras? e) pede esclarecimentos quando não compreende? f) se comporta adequadamente no ambiente comunicativo?

Para a capacidade expressiva na língua de sinais, solicita-se ao aluno que assista a uma história e depois a narre. Os seguintes tópicos sobre a narrativa são observados: a) apresenta todos os eventos e personagens? b) foi organizada cronologicamente com adequação? c) foi clara? d) apresentou uso de estruturas sintáticas completas? e) apresentou uso de diferentes formulações sintáticas? f) apresentou organização espacial? g) marcou os eventos temporais?

A terceira etapa consiste em encaminhar os alunos que falharam no teste de triagem para um serviço de atendimento mais específico. São aplicados nessa etapa, testes que envolvem análise linguística nos níveis pragmático, semântico, sintático, lexical e fonético-fonológico, com o objetivo de verificar se há distúrbios de linguagem instalados e a necessidade de intervenção.

Novamente, Barbosa (2016) destaca a importância da parceria entre escola e clínica bilíngue para a detecção precoce de casos de língua de sinais atípica, para o delineamento adequado de procedimentos clínicos e educacionais para os alunos surdos que necessitam de intervenção especializada.

### **Considerações finais**

A escola é um espaço fundamental para que os surdos tenham contato com seus pares e com a língua de sinais. Considerando que a maioria das pessoas surdas provém de famílias ouvintes, é importante que se observe e avalie o processo de aquisição de linguagem pelas crianças surdas. Caso haja um atraso no processo de aquisição, é preciso investigar as causas e estabelecer um programa de intervenção adequado, que permita experiências em língua de sinais.

A elaboração de avaliações específicas, para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas, é de extrema necessidade, pois é a partir da língua que o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo. Por isso, conhecer e acompanhar o desenvolvimento infantil, no que diz respeito à linguagem, é fundamental para a promoção de intervenções mais adequadas e implementação de políticas linguísticas, educativas e de saúde.

Na perspectiva da diferença, a língua de sinais desempenha um papel essencial no contexto da criança surda. Com informações pertinentes sobre o seu desenvolvimento, é possível a criação de protocolos de atenção mais específicos para o ensino da língua de sinais como primeira língua e a organização de um ambiente familiar e escolar mais propícios. Ressaltamos que crianças cuja linguagem foi pouco estimulada, provavelmente apresentarão comprometimento no desempenho de habilidades funcionais e na autonomia de executá-las.

### **Abstract**

In this article we discuss the assessment of the performance of deaf children in sign language in school. Deaf children coming from hearing families, generally have a specific language profile, because they are poorly exposed to sign language in childhood. It requires of the school, the institutionalization of programs of acquisition and teaching of sign language as the first language. For that, an adequate assessment of its language profile and establishment of specific interventions are necessary. We present three brazilian evaluation instruments related to the linguistic aspects of sign language, considering the acquisition stages, to the functional skills of the child, considering the language in use and to sign language atypical.

**Keywords:** Sign language. Language acquisition. Assessment of deaf children.

### **Referências**

ANDRACA, I.; PINO, P., PARRA, A. L; MARCELA, F. R. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. **Revista de Saúde Pública**, v. 32, n. 2, p. 138-147, 1998.

BARBOSA, F. V. Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas: a influência do uso da língua de sinais e do português pelo examinador bilíngue. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 4, p. 346, 2007.

BARBOSA, F. V. A clínica fonoaudiológica bilíngue e a Escola de Surdos na identificação da língua de sinais atípica. **Revista Educação e Realidade**, v. 41, n. 3, p. 731-754, 2016.

BARBOSA, F. V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 22, n. 1, p. 95-118, 2014.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R. Por outra epistemologia na educação de surdos. *Revelli*, v. 10, n. 4, p. 101-117, 2018.

CARNEIRO, B. G.; SOUZA, J. D. M.; COSTA, D. P.; LUDWIG, C. R. Um território surdo na Universidade Federal do Tocantins: o lugar como espaço vivido. In: CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson Bezerra; MIRANDA, Roselba Gomes de. **Língua de Sinais, Identidades e Cultura Surda no Tocantins**. Volume 1. North Charleston: Amazon Digital Services, 2019, p. 13-32. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/332865266\\_Lingua\\_de\\_Sinais\\_Identidades\\_e\\_Cultura\\_Surda\\_no\\_Tocantins\\_-\\_Volume\\_I](https://www.researchgate.net/publication/332865266_Lingua_de_Sinais_Identidades_e_Cultura_Surda_no_Tocantins_-_Volume_I). Acesso em 11 de outubro de 2019.

COELHO, L. C. Experiência de vida na surdo cegueira. In: CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson Bezerra; MIRANDA, Roselba Gomes de. **Língua de Sinais, Identidades e Cultura Surda no Tocantins**. Volume 1. North Charleston: Amazon Digital Services, 2019, p. 01-12. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/332865266\\_Lingua\\_de\\_Sinais\\_Identidades\\_e\\_Cultura\\_Surda\\_no\\_Tocantins\\_-\\_Volume\\_I](https://www.researchgate.net/publication/332865266_Lingua_de_Sinais_Identidades_e_Cultura_Surda_no_Tocantins_-_Volume_I). Acesso em 11 de outubro de 2019.

CRUZ-ALDRETE, M. Una aproximación al estudio de la adquisición de la lengua de señas mexicana. **Inventio**, n. 26, marzo-junio, p. 23-30, 2016.

CRUZ-ALDRETE, M. La adquisición de una primera lengua en el niño sordo. In: CRUZ-ALDRETE, M. (Org). **Habla del silencio**: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda. 1 ed. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, 2017.

CRUZ-ALDRETE, M. Manos que anidan paciência. **Revista de administración Pública**, v. 53, n. 1, enero-abril, p. 177-190, 2018.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas**. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.



MEIER, R. Modalidade e Aquisição da língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (Org). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. TISLR 9. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

MANCINI, M. C., MEGALE, L., BRANDÃO, M. B., MELO A.P. P.; SAMPAIO, R. F. Efeito moderador do risco social em relação entre o risco biológico e desempenho funcional infantil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 4, n. 1, p. 25-34, 2004.

MANCINI, M. C. **Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI)**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. 1 ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**. Instrumentos de avaliação. 1 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.

SILVA, A. B. P.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 175-183, 2008.

Submetido em 14 de abril de 2020.

Aceito em 04 de setembro de 2020.

Publicado em 12 de dezembro de 2020.