Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas

Francisco Vaz da Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo: Pretendemos neste trabalho abordar o desenvolvimento da atenção conjunta no contexto de interacções entre a criança e seus cuidadores pela importância que lhe é atribuída para o desenvolvimento sóciocognitivo e, em particular, o desenvolvimento da linguagem. O interesse por este tema advém também do relativo atraso que a investigação reporta no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes que se associa ao designado fenómeno de atenção dividida (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Wood, Wood Griffiths, & Howarth, 1986). Por causa deste fenómeno, as crianças surdas têm de aprender a coordenar a sua atenção em relação à pessoa com quem interagem, bem como em relação a objecto ou eventos no seu ambiente. Pelas potenciais implicações para as práticas, analisaremos as estratégias de interacção usadas por mães surdas que, com mais facilidade do que mães ouvintes, andaimam o desenvolvimento das capacidades de coordenação da atenção visual das crianças e facilitam a ocorrência de episódios de atenção conjunta e a influencia que os resultados destas investigações têm tido em programas de intervenção precoce direccionados para o apoio a crianças surdas e suas famílias.

Abstract: The development of joint attention is considered a major milestone in children's sociocognitive and language development. In the case of deaf children, the development of joint attention is hindered by the phenomenon of divided attention (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Wood, Wood Griffiths, & Howarth, 1986). As a consequence, children need to learn to coordinate their attention to the person with whom they interact and objects or events in their environment.

Research has shown that deaf mothers use, with their deaf children, communication strategies which seem to better fit children's needs, and are, therefore, able to maintain longer, more effective and relaxed interactions. The results of this line of research has interested early interaction professionals working with deaf children and their families because of their possible practical implications.

Vaz da Silva, Francisco (2012). Atenção conjunta em crianças surdas: Especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da Investigação às Práticas, II* (1).51-67.

Contato: Francisco Vaz da Silva, Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal / fsilva@eselx.ipl.pt

In the present article, we aim to review the literature on the subject and briefly describe how these research findings have influenced practice of early intervention programmes.

Résumé: Le propos de ce travail est d'aborder le développement de l'attention conjointe, dans le contexte de l'interaction entre l'enfant et ceux qui en assurent la prise en charge, du fait de l'importance qui lui est reconnue en matière de développement sociocognitif et, en particulier, pour le développement du langage. L'intérêt attaché au développement de l'attention conjointe est en outre dû à son retard relatif, documenté par la recherche, dans le cas d'enfants sourds nés de parents entendants, associé au phénomène dit de l'attention divisée (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Wood, Wood Griffiths, & Howarth, 1986). Au vu de leurs implications potentielles pour la pratique, nous analyserons les stratégies d'interaction des mères sourdes avec leurs enfants sourds qui étayent le développement de leurs capacités de coordination de l'attention visuelle et favorisent la survenue d'épisodes d'attention conjointe. Nous analyserons également l'influence des résultats de ces recherches sur des programmes d'intervention précoce visant l'appui des enfants sourds et de leurs familles.

Introdução

O desenvolvimento da atenção conjunta tem um importante papel no desenvolvimento sócio-cognitivo e da linguagem das crianças. Pretendemos, no presente trabalho, analisar as implicações da surdez na criança para este desenvolvimento, descrever estratégias de interacções usadas por mães surdas que parecem melhor adaptadas às necessidades de comunicação da criança e, consequentemente, mais eficazes na promoção do desenvolvimento. Pretendemos ainda dar conta de como os resultados da investigação sobre as estratégias de comunicação usados por mães surdas tem influenciado as práticas de intervenção precoce.

1 – Atenção Conjunta

A atenção conjunta é uma habilidade sóciocognitiva fundamental, considerada como um dos pilares da cognição social e do desenvolvimento da linguagem na criança (Aquino & Salomão, 2009). É definida como a capacidade da criança coordenar a sua atenção com um parceiro social e um objecto ou evento de interesse mútuo (Tomasello, 1995; citado por Aquino & Salomão, 2009). A ocorrência de episódios de atenção conjunta frequentes e com uma certa duração entre a criança e os seus cuidadores são essenciais para o desenvolvimento precoce da linguagem (Gallaway, 1998; Tomasello, 1988; citado por Rushmer, 2003) e proporcionam oportunidades para aprender convenções sociais (Adamson & McArthur, 1995; Tomasello & Farrar, 1986; citados por Prezbindowski, Adamson, & Lederberg, 1998).

A atenção visual partilhada entre o bebé e os pais é frequente nos primeiros meses e serve funções do desenvolvimento emocional e da comunicação nos primeiros dois anos (Spencer, 2000). Durante os episódios de interacção com os seus cuidadores, a criança regula a sua atenção, os movimentos do corpo e as suas emoções, enquanto, do lado dos adultos, estes episódios tendem a elicitar comportamentos de interacção multimodais, incluindo adaptações da linguagem utilizada e do tom de voz (*motherese*), que contribuem para manter o envolvimento da criança na interacção. Assim, os episódios de interacção face a face promovem a emergência de competências de comunicação, como a tomada de vez, que constituem a base de cognições sociais e se consideram como um primeiro passo para o posterior desenvolvimento da linguagem (Carpenter, Nagel, & Tomasello, 1998).

Gradualmente as interacções tornam-se triádicas na medida em que, a partir dos 6 meses, a atenção dirigida a objectos passa a integrar as interacções. Assim, a frequência das interacções face a face decresce, aumentando a frequência da atenção focada em objectos ou eventos no ambiente próximo (Bakeman & Adamson, 1984). Apesar de as capacidades para coordenar a atenção entre objectos e os parceiros sociais não ser inicialmente muito eficaz, parceiros mais competentes podem manipular a situação de modo a facilitar essa coordenação, criando episódios de atenção conjunta com apoio (supported joint attention) (Prezbindowski et al., 1998), em que os adultos seguem o foco de atenção da criança e oferecem comentários e linguagem para rotular ou descrever o objecto ou evento que está no foco de atenção dela (Spencer, 2000).

Entre os 12 e os 15 meses as crianças começam a ser capazes de se envolverem em episódios de atenção visual triádica (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998), isto é, a coordenar activamente a sua atenção visual entre pessoas e objectos, geralmente mudando o foco da sua atenção de um para o outro. Estes episódios proporcionam oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, especialmente quando o comportamento dos adultos é responsivo aos interesses e ao foco de tenção da criança (Tomasello, 1988; citado por Spencer, 2000). A capacidade para se envolver e manter esse envolvimento durante períodos crescentes de tempo vai aumentando ao longo dos meses seguintes, considerando-se que esta é uma competência adquirida pelos 18 meses (Bakeman & Adamson, 1984). A coordenação a atenção conjunta é evidente quando as crianças alternam sistematicamente o foco da sua atenção entre a pessoa com quem interagem e objectos durante um episódio de interacção ou de brincadeira. É igualmente

evidente quando as crianças modificam os seus comportamentos relativamente a objectos em resposta a sugestões oferecidas por um parceiro na comunicação (Spencer, Swisher, & Waxman, 2004).

Posteriormente, acompanhando o desenvolvimento da função simbólica, emerge uma nova forma de atenção conjunta que integra símbolos. A criança atende a símbolos e integra-os nas suas interacções com os cuidadores e pares, tendo a investigação mostrado que a linguagem modula de forma crescente os episódios de atenção conjunta, por exemplo, prolongando a atenção prestada a um objecto ou atraindo a atenção do parceiro na interacção e permitindo que se evoquem objectos ou eventos que foram objecto da atenção partilhada mas que já não estão presentes (Prezbindowski et al., 1998).

Na perspectiva do desenvolvimento da comunicação subsequente, os padrões de atenção descritos como atenção conjunta constituem uma aquisição importante das competências comunicativas e a fundação do desenvolvimento de interacções mediadas por símbolos (Bakeman & Adamson, 1984). Na opinião destes autores, o desenvolvimento da atenção conjunta é importante por duas razões: i) constitui o contexto social para a emergência de novas formas de comunicação referencial e, ii) é vista como o culminar de uma sequência desenvolvimental que se inicia nas interacções face a face e continua com a crescente atenção que as crianças prestam a objectos no seu ambiente.

2 – Implicações da surdez: Atenção dividida

Crianças surdas têm de usar a visão para comunicar e também para explorar o ambiente (Lederberg, 1993; Spencer et al., 2004) e, por isso, não podem atender simultaneamente a objectos ou eventos no seu ambiente e a um interlocutor, ao contrário de crianças ouvintes que podem estar a olhar ou a manipular um objecto e receber informação ou comentários de parceiros na interacção. Esta condição, designada por atenção dividida, foi primeiramente descrita por Wood e colaboradores (Wood, Wood, Griffiths, Howarth, & Howarth, 1982; Wood, Wood, Griffiths, & Howarth, 1986), consiste na necessidade de dividir a atenção entre a pessoa com quem se interage e objectos ou eventos no ambiente (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Meadow-Orlans & Steinberg, 2004).

Lederberg (1993) considera o fenómeno de atenção dividida como uma das implicações primárias da surdez com influência sobre as interacções das pessoas surdas com parceiros de comunicação, sejam adultos ou pares, ao longo de toda a sua vida. Ele implica o desenvolvimento de padrões de atenção visual particulares que se revelam, por exemplo, na obrigatoriedade de pessoas surdas focarem a sua atenção na pessoa com que estão a comunicar (oral ou gestualmente). Esta é considerada como uma das diferenças fundamentais dos padrões de atenção entre surdos e de ouvintes durante episódios de interacção (Spencer et al., 2004).

Antes da criança surda desenvolver capacidades de coordenação da atenção com os seus interlocutores (pares, pais ou outros adultos) e de conhecer as regras da comunicação visual, as trocas nas interacções são menos frequentes e naturalmente mais lentas. Esta

maior lentidão reflecte-se no menor número e menor extensão das produções verbais a que as crianças surdas estão expostas, comparativamente com crianças ouvintes (Gregory & Barlow 1989; Harris, 1992; citado por Koester, Traci, Brooks, Karkowski, & Smith-Gray, 2004; Harris, Clibbens, Chasin, & Tibbits, 1989; Meadow-Orlans &Steinberg, 2004).

A atenção dividida tem, assim, dois tipos de consequências: i) a diminuição da quantidade de interacções entre a criança surda e outros no seu ambiente próximo, na medida em que a interacção só ocorre quando há contacto com o olhar e, ii) influencia negativamente a responsividade dos adultos ao foco de atenção da criança, levando-os a recorrer mais frequentemente a estratégias de interacção mais directivas para controlar a sua atenção (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Marschark, 1993; Meadow-Orlans & Steinberg, 2004; Singleton & Morgan, 2006). De facto, vários estudos indicam que as dificuldades em captar e manter a atenção das crianças durante episódios de interacção contribuem para explicar a adopção por mães ouvintes de padrões de interacção mais activos, mais controladores e mesmo intrusivos, relativamente aos comportamentos das crianças surdas, comparativamente com o observado em mães ouvintes em relação a filhos ouvintes (Gallaway, 1998; Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Mather, 1990; Meadow-Orlans & Steinberg, 2004; Spencer & Gutfreund, 1990; Spencer et al., 2004). E que estas dificuldades de gestão da atenção são sentidas pelos pais e educadores até bastante tarde: Num estudo sobre o desenvolvimento precoce da leitura envolvendo a participação de pais que exploram livros de histórias com as suas crianças, reporta-se que uma das maiores dificuldades sentidas por estes dizia respeito à gestão da atenção das crianças (Fung et al., 2005; citados por Spencer & Marschark, 2010). Wood e colaboradores (1986), com base nos resultados do seu estudo sugerem que crianças surdas filhas de pais ouvintes e educadas oralmente mostram dificuldades na coordenação da atenção com os seus professores até ao final do pré-escolar.

Estes autores estudaram o desenvolvimento de padrões de atenção de crianças surdas com as suas educadoras. O desenvolvimento da coordenação da atenção visual é descrito de acordo com estádios, sendo os iniciais descritos como de incapacidade de coordenação, isto é, o comportamento de atenção da criança não é coordenado com os comportamentos da educadora. Ao longo do tempo, a atenção da criança torna-se mais coordenada com o que se passa na interacção: a criança fixa a sua atenção na educadora durante períodos de tempo maiores, segue o seu olhar (e.g. olha para onde a educadora olha), segue os seus gestos (e.g. olha para onde a educadora aponta), voltando, em seguida, a fixar a sua atenção na educadora. Na opinião dos autores, trata-se de um processo de progressiva eficácia na coordenação da atenção que é facilitadora do acesso à informação no contexto de interacções sociais. Ramsey e Padden (1998; citados por Singleton & Morgan, 2006) fazem referência às diferenças que encontraram na capacidade de coordenação da atenção visual durante interacções entre professores surdos e crianças surdas num contexto escolar (4º ano). As crianças da classe são descritas como "nativas" (filhas de pais surdos - *natives*) ou como "recém-chegadas" (filhas de pais ouvintes - *newcomers*). Os padrões de atenção visual das primeiras são descritos como eficazes, não só por se dirigirem e focarem durante mais tempo os aspectos que permitem captar a informação linguística, mas também por demonstrarem competência em focar sequencialmente a atenção nos aspectos do ambiente que veiculam informação relevante para o processo de interacção (e.g. objectos, material impresso, outras pessoas) e para o

professor que produzia informação sobre essas outras fontes. Pelo contrário, os padrões de atenção dos "recém-chegados" são descritos como desligados e caóticos, resultando em limitações no acesso à informação.

O fenómeno da atenção dividida poderá ter também influência nas interacções entre crianças surdas e seus pares. Alguns estudos mostraram que crianças surdas interagem menos frequentemente e durante períodos de tempo menores com os seus pares, comparativamente com o verificado em crianças ouvintes (Antia, 1982; citada por Lederberg, 1993; Vandel & George, 1981). Lederberg (1993) sugere que esta diferença poderá ser parcialmente explicada pela maior dificuldade da criança surda em coordenar a sua atenção com os seus pares. Esta maior dificuldade fará com que a criança não perceba iniciativas dos seus pares para comunicar e que estes, principalmente no caso de também serem surdos, possam igualmente não perceber as suas iniciativas de interacção. No caso da interacção entre crianças este problema será potencialmente mais grave, do que nas interacções entre crianças e adultos, visto que a maturidade dos comportamentos de interacção dos adultos poderão mais facilmente promover o andaimar da coordenação da atenção por parte da criança.

Num estudo recente com crianças surdas em contexto pré-escolar, Vaz da Silva (2009) encontrou associações positivas entre resultados desenvolvimentais e o tempo que as crianças despendiam focando a sua atenção nos adultos e nos pares, resultados que sugerem que a coordenação da atenção e a maior quantidade de tempo de atenção focados nos interlocutores, pares e adultos, são factores associados ao desenvolvimento e à frequência de utilização de linguagem, oral e gestual, no contexto de salas de actividades.

A literatura aqui revista indica que a atenção dividida é um fenómeno que tem consequências nas interacções entre as crianças surdas e outros no seu ambiente, pares e adultos, e que o desenvolvimento (sócio-cognitivo) destas crianças está associado a um conjunto de competências descritas como coordenação da atenção visual com os parceiros e com aspectos do ambiente, facilitadores do acesso a informação e de processos de interacção eficazes com outros. O desenvolvimento e aperfeiçoamento destas competências estarão dependentes de vários factores, designadamente das estratégias de interacção de outros mais experientes. De salientar igualmente que alguns dos estudos acima citados se referem a crianças em idade pré-escolar e escolar reportando atrasos significativos no desenvolvimento da coordenação da atenção das crianças estudadas. Estudos mais recentes, em que participam crianças mais novas e, principalmente, despistadas muito cedo (antes dos 6 meses) e beneficiando, com as suas famílias, do apoio de serviços de intervenção precoce podem ter um desenvolvimento que acompanha o observado em crianças com desenvolvimento típico. Como referem Spencer e colaboradores (2004), os atrasos no desenvolvimento da coordenação da atenção reportados nos estudos iniciais (e.g. Wood et al., 1986) são evitáveis se as crianças forem, desde cedo, expostas a formas de linguagem visual ricas, tiverem suficientes experiências de interacção precoce com pessoas sensíveis às suas necessidades de comunicação visual.

3 – Estudos sobre interacções de mães surdas com filhos surdos

A investigação tem mostrado que crianças surdas filhas de pais surdos desenvolvem padrões de atenção visual a um ritmo semelhante ao de crianças ouvintes (Harris, 1992; citado por Waxman & Spencer, 1997; Spencer et al., 2004), associando-se estes resultados às estratégias de interacção usadas pelas mães surdas (Gallaway, 1998; Jamiesen, 1994; Lederberg, 1993; Lederberg & Mobley, 1990; Spencer, Bodner-Jonhson, & Gutfreund, 1992; citados por Waxman & Spencer, 1997).

Na descrição das interacções entre mães surdas e os seus filhos surdos salientam-se as estratégias das mães para andaimarem comportamentos da criança no sentido da optimização da coordenação da atenção. Elas fazem-no desde cedo mostrando à criança o que deve fazer, chamando a atenção para si em determinados momentos na interacção e só gestualizando quando a criança olha para ela (Koester, Papousek, & Smith-Gray, 2000; Lederberg, 1993; Singleton & Morgan, 2006). Por causa das potenciais implicações para as práticas, os profissionais têm olhado com interesse a investigação sobre estas estratégias de interacção (Spencer, 2001; Swisher, 2000).

De entre as estratégias descritas (ver Mohay, 2000 para uma revisão) destacamos as que facilitam a captação da atenção da criança, nomeadamente a utilização de expressões faciais animadas. A investigação reporta o uso frequente de expressões faciais exageradas durante as interacções, particularmente expressões faciais positivas (Meadow-Orlans, McTurk, Precioso, Erting, & Day, 1987; citados por Spencer, 2003). Estas expressões faciais exageradas poderão contribuir para captar e manter a atenção da criança para a face das suas mães e ensinar a criança a procurar na face dos seus interlocutores informação relevante para a interacção. Por outro lado, mães surdas mostram-se sensíveis ao foco da atenção da criança e respondem (sorriem ou gestualizam) mais frequentemente quando a criança olha para elas, comparativamente com mães ouvintes com crianças surdas (Swisher, 2000; Traci & Koester, 2003).

Na utilização de expressões faciais exageradas, mães surdas revelam-se particularmente sensíveis aos aspectos afectivos e emocionais da comunicação com crianças pequenas introduzindo algumas modificações na língua gestual que utilizam. Por exemplo, Spencer (2003) refere observações de Reilley e Bellugi (1996) relativas à modificação das expressões faciais geralmente usadas em perguntas como "o quê?" ou "onde?" (cerrar as sobrancelhas[1]), adoptando expressões mais positivas (erguer as sobrancelhas).

A sensibilidade aos comportamentos da criança patente nas respostas ao foco do olhar e no cuidado relativo às expressões faciais usadas, também se revela na linguagem utilizada: os comentários das mães surdas estão mais frequentemente relacionados com objectos que são foco de atenção ou que a criança está a manipular, comparativamente com mães ouvintes de crianças surdas (Spencer & Gutfreund, 1990b). Esta maior responsividade está relacionada com o número de gestos usados pela criança (Wilson & Spencer, 1997; citados por Swisher, 2000; Spencer & Lederberg, 1997; citados por Spencer, 2003).

---

[1] Semelhante à usada na Língua Gestual Portuguesa.

Mães surdas adaptam igualmente a forma como gestualizam, usando gestos mais largos, lentos, quase dançantes (Spencer, 2003) comparativamente com os que geralmente usam nas interacções com crianças mais velhas ou adultos.

Para interagir de forma sensível a foco de atenção da criança, mães surdas podem modificar a localização dos gestos, usando o espaço em que executam os gestos para captar e manter a atenção da criança. Se a criança está a olhar para a mãe, ela pode gestualizar perto da cara, em vez de usar o espaço que normalmente utilizaria. Se a criança está a olhar para um objecto, a mãe pode gestualizar perto desse objecto ou dentro do campo visual da criança (Erting et al., 1987).

Nas interacções com os seus filhos pequenos, mães surdas podem gestualizar directamente no corpo da criança. Spencer (2003) descreve a observação de uma mãe surda gestualizando "bebé bonito" (*pretybaby*), realizando o gesto "bonito" directamente no corpo da criança e depois, afastando-se ligeiramente, gestualizando "bebé" quando a criança olha para ela. Segundo aquela autora, o mais frequente contacto físico durante as interacções poderá contribuir para captar a atenção da criança para a mãe.

A literatura faz ainda referência a outras estratégias de interacção de mães surdas, designadamente:

a) *Esperar que a criança olhe para ela*. Assim que a criança estabelece contacto a mãe gestualiza sobre os objectos ou o que a criança estava a fazer. Apesar destas interacções parecerem ter um ritmo mais lento, comparativamente com as interacções entre mães e crianças ouvintes, são consideradas adequadas a formas visuais de comunicação (Waxman & Spencer, 1997).

b) *Apontar ou tocar nos objectos sobre que se vai falar*. Mães surdas chamam a atenção da criança para o objecto antes, ou depois de falarem sobre ele, repetindo várias vezes este procedimento, como forma de tornar o referente mais explícito para a criança (Mohay, 2000; Waxman & Spencer, 1997).

c) *Usar produções curtas com várias repetições de gestos ou palavras isoladas*. Em conjugação com tocar objectos para identificar o referente, mães surdas frequentemente repetem várias vezes o gesto correspondente. Estas repetições aumentam as oportunidades para a criança ver o gesto. Comparativamente, mães ouvintes com crianças ouvintes repetem várias vezes os modelos de língua que tendem a ser frases e não o padrão de palavras ou gestos isolados observados nas interacções com mães surdas (Spencer, 2003).

d) *Mover um objecto*. Para captar a atenção das crianças mães surdas podem usar objectos que movem dentro do campo visual da criança e, depois, aproximam das suas (das mães) faces. Quando crianças olham para elas (e para o objecto) mães gestualizam o nome do objecto repetidamente. Esta estratégia tem a vantagem de, para além de tornar explícito o referente, associar expressões faciais à mensagem veiculada.

e) *Tocar na criança para captar a sua atenção*. Desde os primeiros meses, como vimos, mães surdas usam o contacto físico nas suas interacções com os seus filhos surdos: tocam-lhes,

movimentam ritmicamente os seus braços e pernas, executam manipulando os seus braços gestos simples ou executam gestos no próprio corpo da criança. O sinal de tocar a criança no ombro ou no braço como forma de captar a sua atenção é usado desde cedo e as mães actuam no sentido de ensinar o seu significado às crianças (Spencer, 2003; Swisher, 2000). No estudo de Swisher (2000), por volta dos 18 meses, o sinal de tocar a criança no ombro duas vezes é geralmente respondido da forma esperada pelo adulto.

Quadro 1 – Características da linguagem dirigida à criança

Pais ouvintes com filhos ouvintes		**Pais surdos com filhos surdos**	
1	Tom de voz mais alto do que o usado em conversações normais, entoação exagerada com prolongamento das vogais	1	Dimensão exagerada dos gestos, expressão facial positiva (70-80% do tempo)
2	Fala sobre "aqui" e "agora"		Semelhante. O objecto referente pode ser trazido para dentro do espaço de interacção (campo visual da criança)
3	Mais tempo olhando para a criança	3	Mais tempo olhando a criança, contacto com olhar.
4	Sinais de comunicação não verbal	4	Comportamentos afectivos não verbais intercalados na linguagem produzida (ex: cócegas, toques)
5	Frases curtas, simples mas gramaticalmente correctas	5	Maioria das produções consistem num único gesto.
6	Muita repetição de palavras e de frases	6	Repetição dos gestos bem como de movimentos que integram os gestos. A orientação dos gestos pode ser modificada para facilitar percepção.
7	Muitas perguntas (mais de 50% das produções)	7	Uso frequente de apontar (até 50% das produções do adulto)
8	Pausas entre frases mais longas do que o normal	8	Pausas mais longas do que o normal entre períodos de gestualização.
9	Palavras especiais (fala de bebé)	9	Palavras especiais (fala de bebé)
10	Imitação e expansão das produções da criança	10	Imitação e expansão das produções da criança
11	Alteração do tipo e qualidade da linguagem usada em função das capacidades da criança	11	Frases e alfabeto manual não são introduzidos até depois dos 2 anos. Verbos não são conjugados.

Adaptado de Rushmer (2003)

Vários autores (e.g. Rushmer, 2003; Spencer, 2003) sugerem um paralelismo entre estas estratégias de mães surdas e as adaptações observadas nos comportamentos de interacção de mães ouvintes com os seus filhos ouvintes. No quadro 1 procurámos sintetizar as características da linguagem dirigidas à criança que ilustram o paralelismo sugerido.

4 – Conclusão: Implicações para a prática

Crianças surdas e as suas famílias são consideradas como um grupo alvo dos serviços de intervenção precoce dados os resultados que obtêm relativamente ao desenvolvimento e ao aproveitamento escolar, apesar dos progressos tecnológicos (e.g. próteses mais eficazes, implantes cocleares) e de práticas baseadas em evidências, comparativamente com os obtidos por crianças e jovens com desenvolvimento típico (Karchmer & Mitchell, 2003; Marschark, 1993; Marschark et al., 2002; Meadow-Orlans et al., 2004; Moores, 2001; Spencer & Marschark, 2010). A necessidade do apoio dos serviços de intervenção precoce é também justificada pelas dificuldades na comunicação experimentada pelos pais ouvintes de crianças surdas (e.g. Gregory, 1976; Gregory, Bishop, & Shekdon, 1995) e que a literatura tem associado ao stress derivado da reacção ao diagnóstico e às limitadas capacidades de resposta da criança a iniciativas de interacção que fazem apelo ao sentido da audição (Marschark et al., 2002; Moores, 2001).

Os efeitos positivos da intervenção precoce a crianças surdas e suas famílias tem sido amplamente documentado (Meadow-Orlans et al., 2004; Moeller, 2000; Moores, 2001; Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter, & Mehel, 1998), sendo o mais importante factor com influência nos resultados a idade de despiste da surdez e do início do apoio dos serviços (Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano et al., 1998).

Serviços destinados a pais e outros familiares devem abarcar vários domínios que correspondem a necessidades sentidas pelas famílias, designadamente, relacionados com as necessidades de conhecimento sobre a surdez, necessidades de adaptação às novas situações e de desenvolvimento de competências que os capacitem para enfrentar os desafios de educar uma criança surda. É, por isso, geralmente recomendado que os pais sejam informados sobre a surdez em geral e sobre as suas implicações, imediatas e a mais longo prazo, para a criança e para a família. Simultaneamente, os pais devem receber aconselhamento e apoio que facilite lidar com os sentimentos difíceis derivados do diagnóstico e a adaptação que terão de fazer relativamente ao facto de a criança ser surda. Os pais devem ainda desenvolver competências relacionadas com a colocação e cuidados a ter com as próteses auditivas, com a criação de condições que permitam proporcionar um ambiente e experiências social e cognitivamente estimulantes para a criança. Adicionalmente, as famílias devem ter oportunidade de desenvolver competências de comunicação que levem em conta as necessidades da criança surda (Moores, 2001)

A promoção da comunicação dentro da família é considerada um dos factores mais importantes com influência nos resultados positivos da intervenção precoce (Calderon, 2000) e, por esta razão, constitui um dos principais objectivos de programas de intervenção precoce (Moores, 2001; Sass-Leher & Bodner-Johnson, 2003). Neste âmbito, os

profissionais dão particular atenção à sensibilidade dos pais por se considerar que comportamentos responsivos contribuem para proporcionar às crianças ambientes desenvolvimentalmente adequados e estimulantes nos primeiros meses (Marschark et al., 2002; Meadow-Orlans, Spencer, Koester, & Steinberg, 2004).

Alguns autores (e.g. Koester, Papousek, & Smith-Gray, 2000; Papousek & Papusek, 1987) descreveram adaptações espontâneas de comportamentos de interacção de alguns pais ouvintes às necessidades dos seus filhos surdos. Alguns destes comportamentos são semelhantes aos usados por pais surdos com os seus filhos surdos descritas no Quadro 1. As explicações avançadas para a adopção destes comportamentos de interacção evocam a sensibilidade de pais ouvintes para a dependência do sentido da visão das crianças surdas nas suas interacções com aspectos sociais e materiais dos ambientes próximos e, consequentemente, a necessidade de recorrer mais frequentemente ao sentido da visão (Lederberg, 1993; Marschark et al., 2002). Outras explicações partem de uma perspectiva complementar, seriam as próprias crianças, através dos seus comportamentos, a reforçar as estratégias de interacção dos adultos que melhor se adequam e correspondem aos seus interesses e necessidades (Marschark, 1993). No caso de crianças surdas congénitas, os comportamentos de interacção dos adultos que recorrem mais frequentemente ao contacto físico e apelam ao sentido da visão (usam pistas e sinais dentro do campo visual da criança), por lhes serem mais acessíveis, são mais eficazes na elicitação de respostas da criança que, por sua vez, se constituem como reforços dos comportamentos dos adultos.

Estas adaptações espontâneas parecem, contudo, ser mais fáceis para pais surdos do que para pais ouvintes de crianças surdas (Spencer & Marschark, 2010; Waxman & Spencer, 1997). Alguns autores sugerem que existem limites nestas adaptações espontâneas de pais ouvintes e que, mesmo para pais surdos de crianças surdas, ajudar as crianças a coordenarem a sua atenção de forma eficaz ao longo de interacções constitui um importante desafio (Swisher, 2000). De facto, nem todos os pais ouvintes de crianças surdas adoptam espontaneamente estratégias de interacção que fazem apelo ao sentido da visão e, por isso, mais adequadas às necessidades dos seus filhos surdos.

Como atrás referimos, os estudos das interacções de mães surdas com os seus filhos surdos mostraram que estas adoptam comportamentos de interacção adaptados às necessidades das crianças, permitindo o desenvolvimento de padrões de atenção a um ritmo semelhante ao de crianças com desenvolvimento típico. Estudos complementares mostraram também que crianças surdas filhas de pais surdos tinham um desenvolvimento da linguagem e resultados académicos superiores aos de crianças surdas filhas de pais ouvintes. Para os profissionais dos serviços de intervenção precoce estes resultados suscitaram um óbvio interesse pelos potenciais benefícios que poderiam advir da adopção por parte de mães ouvintes de crianças surdas de alguns dos comportamentos de interacção usados por mães surdas. Tratava-se então de encontrar uma estratégia de "ensino" eficaz, isto é, que se traduzisse na utilização espontânea e frequente de estratégias de interacção que não eram habituais nestas mães ouvintes. Uma das primeiras experiências de que temos conhecimento foi levada a cabo por Mohay e colaboradores na Austrália (Mohay, 2000). Desde logo estes autores sentiram a necessidade de incluir no seu projecto pessoas surdas. A estas pessoas surdas incumbia a demonstração das estratégias de interacção que se desejava virem a ser usadas pelos pais ouvintes, para além de

representarem modelos sociais positivos para as crianças envolvidas no programa. Elas proporcionavam também aos pais e familiares das crianças oportunidades de contacto com adultos surdos e a sua cultura, favorecendo o conhecimento e a desmistificação do que significa viver e ser surdo. Na avaliação do programa foi demonstrado que mães ouvintes adoptavam de forma eficaz muitas das estratégias de mães surda nas suas interacções, resultando que uma maior percentagem da sua comunicação ficava visualmente acessível à criança e as interacções, de forma geral, mais eficazes e menos frustrantes (Mohay, Milton, Hindsmarch, & Ganley, 1998; citados por Mohay, 2000).

Na sequência desta experiência, alguns dos programas considerados modelo passaram a envolver profissionais surdos (Sass-Leher & Bodner-Jonhson, 2003), prática que tem fundamento em resultados da investigação indicando que pais e crianças que interagem regularmente com adultos surdos conseguem maior eficácia na comunicação do que os que não tiveram essas oportunidades (Watkins, Pittman, & Walden, 1998; citados por Sass-Leher, 2003) considerando-se, por isso, que estes profissionais têm um importante papel no que diz respeito à facilitação da comunicação. Na Austrália esta experiência levou à criação da figura de "Deaf friend" integrada nos serviços de intervenção precoce, consistindo no emparelhamento de mulheres surdas da comunidade com famílias ouvintes com crianças surdas. Através de vídeos, colecções de textos e visitas domiciliárias, os pais ouvintes têm oportunidade de aprender um conjunto de técnicas para chamar e manter a atenção das crianças e de comunicação visual (Sass-Leher & Bodner-Jonhson, 2003; Spencer & Marschark, 2010)

Noutros programas, por exemplo, no Colorado Home Intervention Program (CHIP) existe a figura de "parent facilitator" e no programa SKI*HI a figura de "parent mentor", profissionais surdos cujo papel inclui ajudar as famílias no desenvolvimento de estratégias de interacção promotoras do desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança (Saas-Leher & Bodner-Jonhson, 2003).

Os resultados das investigações sobre os efeitos da participação de profissionais surdos em programas de intervenção precoce indica que pais e crianças que interagem regularmente com adultos surdos conseguem maior eficácia na comunicação do que os que não tiveram essas oportunidades (Watkins, Pittman, & Walden, 1998; citados por Sass-Leher, 2003) considerando-se, por isso, que estes profissionais têm um importante papel no que diz respeito à facilitação da comunicação.

Apesar de, no nosso país, os serviços de intervenção precoce atenderem um número de crianças diagnosticadas com surdez entre os 0 e os 3 anos apreciavelmente inferior ao que se poderia esperar (Ferreira & Ramos, 2006), estamos esperançados que no próximo futuro todas as crianças a quem é despistada surdez e suas famílias beneficiem do apoio de serviços de intervenção precoce.

Este trabalho sublinha também o potencial que pode representar a participação de pessoas surdas. Elas já estão, em alguns casos, presentes integrando equipas de intervenção. A nossa intenção é sugerir que o papel que hoje em dia desempenham não esgota o potencial anunciado nos estudos revistos e com isto lançar o desafio, quer às equipas de intervenção

precoce, quer aos profissionais surdos, para o aprofundamento do trabalho de cooperação no seio das equipas multidisciplinares.

A intervenção com estas famílias reveste-se, como se pretendeu explicitar no texto, de algumas particularidades relacionadas com uma grande dependência, por parte da criança surda, do sentido da visão nas suas interacções com o ambiente, designadamente com os seus pais e familiares próximos. Esta condição coloca condicionantes significativos, mas ultrapassáveis, aos comportamentos de interacção dos pais e familiares que terão de ser adaptados a esta dependência da visão, evoluindo ao longo do tempo, para responder às mudanças que naturalmente vão ocorrendo na criança, contribuindo, simultaneamente, para andaimar o desenvolvimento de novas competências de interacção, elas próprias promotoras do desenvolvimento como é exemplo a capacidade de coordenação da atenção.

Pretendemos com este texto dar um modesto contributo para a reflexão sobre as práticas de intervenção precoce com crianças surdas e, na medida em que boas práticas são práticas reflectidas, também para a qualidade dos serviços.

Referências

Aquino, F.S., & Salomão, N.M. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo, 14, 2*, 233-241.

Bakeman, R., & Adamson, L.B. (1984).Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5,* 2, 140-155.

Carpenter, M., Nagel, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, nº 255, 63(4).

Ferreira, A., & Ramos, L. (2006). Serviço de orientação à família de crianças surdas (0-3 anos). Projecto de investigação e inovação pedagógica realizado no âmbito do Curso de Especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa. Textonãopublicado.

Gallaway, C. (1998). Early interaction. In Gregory, S., Knight, P., McCraken, Powers, S., & Watson, L. (Eds), Issues in Deaf Education (pp. 49-57). Oxon: David Fulton

Gregory, S. (1976). The deaf child and his family. London: George Allen and Unwin.

Gregory, S., Bishop, J., & Shekdon, L. (1995). Deaf young people and their families. Cambrige: Cambridge University Press.

Harris, M., Clibbens, J., Chasin, J., & Tibbits, R. (1989).The social context of early sign language development. *First Language, 9*, 81-97.

Jamiesen, J. (1994). Teaching as transaction: Vygotskian perspectives on deafness and mother-child interaction. *Exceptional Children, 60(5)*, 434-449.

Karchmer, M.A., & Mitchell, R.E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies and deaf education (pp. 21-37). Oxford: Oxford University Press.

Koester, L.S., Papouseck, H., & Smith-Gray, S. (2000). Intuitive parenting, communiation, and interaction with deaf infants. In P.E. Spencer, C.J. Erting, & M. Marschark (Eds.), The deaf child in the family and at school: Essays in honour of Kathryn P. Meadow-Orlans (pp.55-72). Mawah, NJ: Elrbaum

Koester, L.S., Traci, M.A., Brooks, L.R., Karkowski, A.M., & Smith-Gray, S. (2004). Mother-infant behaviour at 6 and 9 months: A microanalytic view. In K.P. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, & L.S. Koester (Eds.), The world of deaf infants: A longitudinal study (pp.40-56). Oxford: Oxford University Press.

Lederberg, A. (1993). The impact of deafness on mother-child and peer relationships. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), Psychological perspectives on deafness (pp.93-119). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lederberg, A., & Mobley, C.E. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interactions. *Child Development, 61*, 1596-1604.

Marschark, M. (1993). Origins of interactions in social, cognitive and language development of deaf children. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), Psychological perspectives on deafness (pp 7-26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002).Educating deaf children. From research to practice. Oxford: Oxford University Press.

Mather, S.M. (1990). Home and classroom communication. In D. Moores, & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and developmental aspects of deafness (pp. 232-254). Washington, DC.: Gallaudet University Press.

Meadow-Orlans, K.P., & Steinberg, A.G. (2004). Mother-infant interactions at 12 and 18 months. Parenting stress and support. In K.P. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, & L.S. Koester (Eds.), The world of deaf infants. A longitudinal study (pp. 115-131). Oxford: Oxford University Press.

Meadow-Orlans, K.P., Spencer, P.E., Koester, L.S., & Steinberg, A.G. (2004). Implications for intervention with infants and families. In K.P. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, & L.S. Koester (Eds.), The world of deaf infants. A longitudinal study (pp. 218-228). Oxford: Oxford University Press.

Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard-of-hearing. *Pediatrics, vol. 106, nº3*. Descarregado de www.pediatrics.org em Fevereiro de 2010.

Mohay, H. (2000). Language in sight: Mother's strategies for making language visually accessible to deaf children, In P.E. Spencer, C.J. Erting, & M. Marschark (Eds.), The deaf child in the family and at school (pp. 151-165). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Moores D.F. (2001).Educating the deaf: Psychology, principles, and practice. (5th Edition). Boston: Houghton Mufflin.

Papouseck, H., & Papouseck, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectical counterpart to infant's precocity in integrative capacities. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbooh of infant development (2nd ed., pp. 669-720). New York: Wiley.

Prezbindowski, A.K., Adamson, L.B., & Lederberg, A.R. (1998).Joint attention in deaf and hearing 22 month-old children and their hearing mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19, 3*, 377-387.

Rushmer, N. (2003). The hard of hearing child. The importance of appropriate programming. In B. Bodner-Johnson & M. Sass-Leher (Eds.), The young deaf or hard of hearing child. A familiy-centered approach to early education (pp. 223-251). Baltimore: Paul Brookes.

Sass.Laher, M., & Bodner-Jnhson, B. (2003). Early intervention. Current approaches to family-centered programming. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language and education (pp. 65-81). Oxford: Oxford University Press.

Singleton, J.L., & Morgan, D. (2006). Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In B. Schick, M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), Advances in sign language development of deaf children (pp. 344-375). Oxford: Oxford University Press.

Spencer, P.E. (2000). Looking without listening: Is audition a prerequisite for normal development of visual attention during infancy? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5, 4,* 291-302.

Spencer, P.E. (2001). A good start: Suggestions for visual conversations with deaf and hard of hearing babies and toddlers. Laurence Clerk National Def Education Center at Gallaudet University. http://clerccenter2.gallaudet.edu/KidsWorldDeafNet descarregado em Abril 2010

Spencer, P.E. (2003). Parent-child interaction. Implications for intervention and development. In B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Leher (Eds.), The Young Deaf and Hard of Hearing Child: A Family-Centered Approach to Early Education (pp. 333-368). Baltimore: Paul Brookes

Spencer, P.E., & Gutfreund, M.K. (1990). Directiveness in mother infant interactions. In D.F. Moores, & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and Psychological Aspects of Deafness (pp. 350-365). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Spencer, P.E., & Marschark, M. (2010). Evidence based practice in educating deaf and hard-of-hearing students. Oxford: Oxford University Press.

Spencer, P.E, Swisher, M.V., & Waxman, R.P. (2004). Visual attention: Maturation and specialization. In K.P. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, & L.S. Koester (Eds.), The World of Deaf Infants. A Longitudinal Study (pp. 168-188). Oxford: Oxford University Press.

Swisher, M.V. (2000). Learning to converse: How deaf mothers support the development of attention and conversational skills in their young children. In P.E. Spencer, C.J. Erting, & M. Marschark (Eds.), The deaf child in the family and at school. Essays in honour of Kathrin P. Meadow-Orlans (pp.21-39). Mawah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Traci, M., & Koester, L.S. (2003). Parent-infant interactions: A transactional approach to understanding the development of deaf infants. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies and deaf education (pp 190-202). Oxford: Oxford University Press.

Vandell, D.L., & George,, L.B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Child Development, 52*, 627-635.

Vaz da Silva, F. (2009). Contributos para a compreensão do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças surdas. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto não publicado.

Waxman, R.P., & Spencer, P.E. (1997). What mothers do to support infant visual attention: Sensitivities to age and hearing status. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2, 2*, 104-114.

Wood, D.J.; Wood, H.A.; Griffiths, A.J., Howarth, S.P.; Howarth, C.J. (1982).The structure of conversations with 6-10 year-old deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 23,* 295-308.

Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howard, I. (1986). Teaching and talking with deaf children. Chichester: John Wiley & Sons.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Coulter, D.K., & Mehel, A.L. (1998).Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102, 5*, 1161-1171.