

O QUE O CASO DA LÍNGUA DE SINAIS DA NICARÁGUA PODE NOS DIZER SOBRE O SURGIMENTO DAS LÍNGUAS NATURAIS

Mariana de Carvalho Moreira

Graduanda em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: marianamoreira330@gmail.com

Maria Paula Cardeliquio Orfanelli

Graduanda em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: maria.orfanelli@gmail.com

RESUMO: O presente artigo pretende discutir a importância do caso da língua de sinais da Nicarágua no que concerne à investigação da origem das línguas naturais. Trata-se de uma situação em que crianças surdas estabelecem um novo idioma, estabelecendo novos sistemas de regras e complexidades, indisponíveis em seu *input* linguístico inicial, o que intrigou muitos estudiosos para o que seria uma possibilidade de observar o surgimento de uma nova língua.

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of the Nicaraguan Sign Language to the investigation of the origin of languages. It investigates a situation where deaf children establish a new language, establishing new rules systems and complexities, what weren't present in the initial input that they had access, which intrigued the researchers with the possibility of observing the emergence of a new natural language. From that, we will discuss the contexts in which a

A partir disso, discutiremos os contextos em que uma criança surda se encontra na fase de aquisição e como isso reflete na língua que utilizarão no futuro a partir dos estudos e experimentos realizados por Senghas (1994, 2001), e quais são as contribuições das mais citadas vertentes que discutem a aquisição da linguagem – o gerativismo e o sociocognitivism – e como cada uma contribui para a questão aqui inserida. Se discutirá, então, quais são as questões que permeiam os estudos da origem – cognitiva e/ou cultural – das línguas naturais e a partir de onde o caso das crianças surdas nicaraguenses estão inseridas. Por fim, concluímos que as abordagens teóricas utilizadas como pano de fundo para essa discussão, apesar de, historicamente, “competirem” entre si, se apresentam complementares e essenciais para analisar este caso, que evidencia tanto a faculdade inata da linguagem quanto a centralidade da sociabilidade intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem; língua de Sinais da Nicarágua; sociocognitivism; inatismo.

deaf child acquires will use in the future from the Senghas’ studies (1994, 2001), and which are the contributions of the most cited language acquisition theories – g e n e r a t i v i s m a n d sociocognitivism. Then, it will be discussed which questions are involved in the studies of the origin of languages – cognitive and/or cultural – and where to insert the case of the Nicaraguan children. At the end, we concluded that the theoretical approaches in the background of this discussion, although they “compete” with each other, they seem to complement each other and are essential to analyse this case, that shows both the faculty of language and the intentional sociability.

KEYWORDS: Language acquisition; Nicaraguan sign language; sociocognitivism; innatism.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80, houve um grande esforço governamental na Nicarágua para educar as crianças surdas do país. Centenas de crianças passaram a frequentar duas escolas na capital do país com professores ouvintes e falantes de espanhol. Essas crianças nunca tinham sido expostas a uma língua de sinais formal e não tinham acesso ao *input* linguístico falado de sua família, logo, possuíam como forma de comunicação apenas alguns sinais caseiros, idiossincráticos. A partir da convivência escolar, as crianças começaram a sinalizar entre si e, uma nova língua, nunca observada antes, surgiu e se incrementou conforme novas crianças entravam em contato com o novo sistema linguístico e seus falantes (OSBORNE, 1999). De acordo com um estudo conduzido por Senghas e Coppola (2001), as crianças mais jovens que entravam em contato com a língua sendo criada, não apenas adquiriam a gramática já existente como também contribuíam de forma a complexificar a mesma, ou seja, criavam a língua ao mesmo tempo que a adquiriam.

A emergência da língua de sinais da Nicarágua e todo o seu contexto permitem uma série de inferências e investigações a respeito das capacidades mentais e sociais do ser humano de aprimorar uma língua enquanto a adquire. Os que buscam responder às questões acerca da origem das línguas naturais passam a nortear suas investigações a partir desta situação: crianças surdas nicaraguenses que, sem uma língua materna que pudessem adquirir de fato, passam a se comunicar a partir de uma língua sinalizada desenvolvida por si mesmas. Essa, com o passar do tempo, foi ganhando sistematicidade, autonomia, gramaticalidade e recursividade, características que permitiam cada vez mais seu uso concatenativo, criativo, expressivo e referencial.

Para acompanhar esta discussão, serão evocadas as abordagens teóricas da aquisição da linguagem desenvolvidas por Chomsky e por Tomasello, numa tentativa de mostrar que pode haver um diálogo entre elas de caráter conciliatório. As investigações de Senghas (1994, 2001) permitem visualizar melhor como ocorreu este processo de desenvolvimento da Língua de Sinais da Nicarágua. Com o resultado dessas atendendo a hipótese de que são as crianças mais jovens e em recente contato com a língua que tratam de desenvolvê-la ainda mais, é observável o protagonismo das crianças na construção gradual da língua:

An initial set of acquisition studies has revealed several specific grammatical structures that the younger children have developed,

including an inflectional verb morphology system and a noun classifier system.

Senghas (1994: 543)

O fenômeno observado e posteriormente estudado pela autora possibilitaria investigar como a potencialidade inata humana para desenvolver linguagem depende de uma situação de sociabilidade motivada e intencional; trazendo os conceitos levantados pelas abordagens inatistas e sociocognitivistas para um mesmo campo. Assim, tanto a faculdade da linguagem como a comunicação são colocadas em primeiro plano na aquisição da linguagem.

Os estudos de Senghas, realizados num momento em que a língua de sinais já apresentava determinado estado de desenvolvimento, expõem não só a capacidade de aquisição plena por parte das crianças mais novas que passam a tê-la com *input* linguístico, mas a capacidade de, a partir da captação da intenção do outro em situações dialógicas, criar novos recursos na língua a partir daquilo que já se sabe para que essa passe a atender mais e melhor às necessidades comunicativas.

1. DUAS VERTENTES DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O SOCIOCOGNITIVISMO E O GERATIVISMO

Toda criança ao redor do mundo, salvo raros casos patológicos, que seja exposta a uma língua no início de sua vida em condições de sociabilidade, será capaz de utilizar essa língua como os adultos de sua comunidade linguística num período de tempo surpreendentemente pequeno. Logo, o *input* linguístico no início da vida é essencial para a aquisição da linguagem por parte da criança e é ele que determina a língua adquirida. No caso de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, este *input* é composto pelos sons da língua falada pelos adultos da comunidade na qual ela está inserida. Sons estes que vão se sistematizando ao longo do tempo, adquirindo contraste e vão sendo associados a significados – passando a construir um léxico que passa a ser utilizado nas construções sintáticas daquela determinada língua. Além disso, não só questões pragmáticas, mas também construções que permitem fazer referências e outras que permitem estabelecer um diálogo são essenciais para a aquisição da língua em um uso situacionalmente determinado.

Para falar de uma aquisição (a)típica da linguagem, colocaremos as perspectivas tomasellianas e chomskyanas para trabalharem em conjunto, afinal, é possível considerar a linguagem como um mecanismo inato e

exclusivo do ser humano, ao mesmo tempo que é colocada como (inter)dependente de uma interação sociocognitivista e produto de uma evolução bio-cultural, inclusive. A Teoria Gerativa, pioneira por colocar a linguagem como uma faculdade presente única e exclusiva dos seres humanos, herança genética de uma evolução biológica, apresenta a aquisição da linguagem a partir de dois problemas principais: o da pobreza de estímulo e o problema de Platão (“como aprendemos tanto em tão pouco tempo?”) (KENEDY, 2013) – problemas que, historicamente, questionavam a veracidade das considerações behavioristas, em alta durante os desenvolvimentos iniciais da teoria de Chomsky. A resposta para essas questões seria considerar a linguagem como um órgão mental inato exclusivo para seu desenvolvimento:

Entendendo [...] como inviável a visão da aquisição da linguagem como um simples processo de estimulação externa e respostas correspondentes, e de língua com um repertório de enunciados resultante de puros exercícios de repetição, Chomsky expõe três argumentos que desestabilizam o comportamentalismo: criatividade linguística, a pobreza de estímulo e o problema lógico da aquisição.

Bezerra e Souza (2013: 23)

Quanto a Tomasello, sua perspectiva coloca a interação social e a atenção compartilhada como elementos centrais para a aquisição além da questão puramente linguística – sendo essas inatas e um produto evolutivo humano, e não exclusivamente a linguagem. O linguista também considera a linguagem como uma faculdade exclusiva da espécie humana, mas ao contrário de Chomsky, que foca apenas na existência de um órgão mental e exclusivo para língua, Tomasello a considera em seu uso e como um resultado evolutivo acompanhado de uma série de outros que ocorreram:

Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll (2005) identificam o fator biológico a uma adaptação humana para participar de atividades colaborativas que envolvem o compartilhamento de intencionalidade, isto é, a uma adaptação para a cultura.

Bezerra e Souza (2013: 27)

Logo, a linguagem faz parte de um conjunto maior, inato, que compõe a sociabilidade humana. Com isso, o precursor do modelo sociocognitivista da aquisição da linguagem considera esta como ocorrendo a partir da evolução

cognitiva e cultural do ser humano, que o permite entrar em diálogo com as opiniões, referências e sentimentos do outro, naquilo que chama de intencionalidade compartilhada (semelhante àquilo que se vê quando se fala em Teoria da Mente):

[...] conforme Tomasello (1999a), o indivíduo pode aprender não apenas com o outro, mas através do outro, por imitação de ações intencionalmente compreendidas: a aprendizagem por imitação não implica repetição mecânica de um ato, mas a captação e a reflexão da intenção do outro e a conseqüente percepção da possibilidade de utilização de igual estratégia quando da posse da mesma intenção.

Bezerra e Souza (2013: 27)

É importante destacar que, apesar de tratar a linguagem como um dispositivo modular no cérebro humano, Chomsky não exclui a contribuição do meio social para a aquisição da língua – a Teoria dos Princípios e Parâmetros é um indicativo para isso, já que discute sobre o contato da língua do meio em que a criança vive; o que o diverge de Tomasello quanto a essa contribuição é a sua centralidade no desenvolvimento linguístico da criança. Conforme Bezerra e Souza (2013):

[...] ambas as perspectivas assumem a linguagem como uma habilidade exclusiva da espécie humana e a predisposição inata para a sua aquisição. Entretanto, divergem em aspectos centrais [...]: os inatistas assumem a linguagem como um sistema de conhecimento autônomo e os sociocognitivistas assumem a linguagem como um sistema de conhecimento integrado às demais faculdades da mente humana.

Bezerra e Souza (2013: 31)

2. A PLURALIDADE DE SITUAÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS

Para discutir as diferentes situações em que crianças surdas podem adquirir uma língua, utilizaremos o sociocognitivismo e o gerativismo como pano de fundo. As crianças surdas filhas de pais surdos ou ouvintes filhas de pais surdos não têm acesso aos *inputs* sonoros, portanto sua língua materna será de modalidade sinalizada. Conforme aponta Kail (2013: 96), “os signos [espaciais], que são arbitrários [...], são constituídos de movimentos das mãos executados no espaço limitado entre a testa e o umbigo”. Ou seja: as línguas

de sinais são tão sistematizadas e “dignas” de estatuto de língua quanto as línguas orais, tendo, no lugar de uma imagem acústica, uma imagem visual. Além disso, o processo de aquisição é semelhante e, inclusive, conta com o que a autora chama de “balbucio manual” inicial, que vai se sistematizando e tomando forma com o desenvolvimento da criança. Os estudos em aquisição de línguas sinalizadas indicam que os mecanismos envolvidos na aquisição dessas, em situações normais em que a criança recebe um *input* linguístico pleno numa determinada época da vida, são semelhantes aos envolvidos na aquisição de línguas orais. A criança sinalizadora, assim como a ouvinte, começa com signos simples e isolados até ser capaz de integrar frases complexas e utilizar com plenitude a língua de *input* (KAIL, 2013) de maneira criativa.

No entanto, a maior parte das crianças surdas nasce de pais ouvintes, o que pode tornar o acesso ao *input* linguístico um pouco atípico e tardio. Muitas vezes os pais ou responsáveis ou ainda não tiveram acesso/fluência na língua de sinais de onde vivem ou preferem não utilizá-la com a criança. Com relação a esse último caso, Pizzio e Quadros (2011) postulam que as crianças chegam a desenvolver uma língua de sinais particular, a qual utilizam apenas com a família:

[...] os casos mais extremos de privação linguística sem privação social envolvem os estudos de surdos sem input convencional. Os pais das crianças surdas tendem a educar seus filhos utilizando uma linguagem oral, proibindo o uso da língua de sinais. [...] estas crianças desenvolvem um sistema gestual individual enquanto sistema de comunicação (conhecido como “sinais caseiros”) para utilizar com sua família. Goldin-Meadow observou que estes sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral.

Pizzio e Quadros (2011: 48)

Esse tipo de situação, apesar de não ser nem de longe a ideal para o desenvolvimento da sociabilidade da criança para além do núcleo familiar, demonstra a capacidade humana de colocar a língua em uso, desenvolvendo-a de forma inédita e utilizando-a de forma recursiva e criativa, o que demonstra que “[...] há um exercício de capacidade inata de transformar um *input* mais elementar exibindo os dispositivos gramaticais inatos em níveis mais complexos de linguagem [...]” (PIZZIO e QUADROS, 2011: 49), o que traz certa evidência sobre como pode ter ocorrido o surgimento das línguas

no mundo, mostrando que há, de fato, uma predisposição genética para a linguagem humana e que, a necessidade comunicativa demanda que o sistema cresça em complexidade. Apesar disso, os sinais “criados” pela criança e seus pais não necessariamente atingem o nível de sistematicidade e regularidade de línguas de sinais autênticas, o que daria certa credibilidade à Tomasello quando esse coloca a interação e o(s) meio(s) sociais e intencionais como importantes no desenvolvimento linguístico motivado. Nesse caso, a sinalização não é o único meio disponível para a socialização dos pais (que são ouvintes) e as crianças não têm contato com quem possui a sinalização como único meio de comunicação – ou seja, indivíduos que têm na língua de sinais sua língua materna. Logo, essa criança não possui centralidade nas relações de socialização e por sua vez não consegue participar e contribuir plenamente nas diversas interações sociais.

Em outros casos, os responsáveis decidem introduzir uma língua de sinais no convívio familiar e é essa língua que a criança passa a adquirir – no Brasil temos a LIBRAS, nos EUA a ASL, e na França a LSF, por exemplo. Pizzio e Quadros (2011) apontam a partir de um estudo experimental de Cruz e Pizzio que a introdução de uma língua sinalizada na vida de crianças surdas, considerando o momento inicial e o tempo que perdura esse contato, podem ser evidências daquilo que Chomsky define como período crítico da aquisição da linguagem:

[...] os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto as crianças com aquisição precoce as adquirem. [...]. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem.

Pizzio e Quadros (2011: 60)

Além disso, Mayberry e Kluender (2018) mostram evidências que quanto maior a idade em que as crianças entram em contato com a ASL (American Sign Language), pior a performance quando adultos em tarefas relacionadas ao processamento e compreensão de morfologia, sintaxe e fonologia. O que reforça o argumento de que quanto mais tarde a experiência linguística começa, mais limitada a estrutura linguística adquirida será.

A descrição dos cenários nos quais a criança surda pode se encontrar no período de aquisição da linguagem predispõe a discussão sobre o contexto particular em que crianças surdas nicaraguenses estavam inseridas. Conhecidas por tornarem a língua de sinais à qual estavam expostas mais

complexa, este caso particular é muito citado por estudiosos que buscam entender, seja cognitiva, seja antropologicamente, como uma língua surge. Segundo o que colocam Pizzio e Quadros (2011) ao retomarem estudos sobre a crioulização e o pidgin:

[...] as crianças desenvolvem dispositivos gramaticais nas línguas, mesmo quando estas línguas [...] não apresentam certa complexidade, mesmo diante de um input empobrecido. Os estudos de crioulização e de sinais caseiros sugerem que as crianças introduzem sistematicamente aos seus sistemas linguísticos, mesmo que não haja tal complexidade disponível em seu input”.

Pizzio e Quadros (2011: 60)

A capacidade das crianças de aprender qualquer língua do mundo e, além disso, seu potencial para enriquecer as estruturas gramaticais da língua, desde que estejam inseridas em um ambiente socialmente propício, não é apenas uma questão de como a linguagem é adquirida, mas também quais são suas origens e quais funções ela desempenha na vida social. Na próxima seção serão discutidas algumas tentativas de resposta para a origem da linguagem humana que perpassam por questões de aquisição, e, então, discutiremos por que o caso da língua de sinais da Nicarágua chamou a atenção de linguistas no mundo todo.

3. O PROBLEMA DE BABEL: HAVERIA UMA LÍNGUA “MÃE” DE TODAS AS OUTRAS?

Segundo o compêndio Ethnologue¹, há mais de sete mil línguas faladas no mundo atualmente. Tamanha diversidade tem incitado questões, como: qual a origem das línguas faladas? Como chegamos a tamanha diversidade? Existiria uma língua “mãe” de todas as outras? A busca por respostas para essas questões vem de muito antes da linguística se constituir como a disciplina científica conhecida hoje, e uma explicação muito famosa para a diversidade linguística se encontra na famosa história bíblica da torre de Babel: segundo a narrativa, a Terra possuía uma só língua e uma só comunidade unificada que trabalhava neste grande empreendimento, uma torre, para alcançarem o céu. O povo, então, foi forçado a parar o projeto e se espalhar pelo planeta, o que seria um dos principais fatores para a diversidade linguística e para a falta de inteligibilidade entre os povos, que os manteve afastados uns dos outros (OAKS, 2015).

¹ <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2020.

A ideia de que haveria uma língua originária de todas as outras não é exclusiva à mitologia cristã. Ela norteia investigações na Linguística Histórica e, no passado, já motivou experimentos realizados com crianças, já que se concebia que estas seriam portadoras dessa língua “mãe” antes de aprenderem a língua de sua comunidade e, portanto, se não fossem expostas a nenhuma língua, tudo que lhes restaria seria se comunicar nessa língua fonte de todas as demais - essa concepção de linguagem como algo presente no cérebro e anterior a uma aquisição indica um pensamento inicial sobre a concepção inatista da linguagem. Há registros de pelo menos quatro destes experimentos: um realizado pelo faraó Psamético que reinou de 664 a 610 a.C.; outro pelo rei Frederico II do Sacro Império Romano-Germânico que governou Jerusalém entre 1225 e 1228; o de Jaime IV da Escócia que reinou de 1488 a 1513; e por fim o de Akbar, o Grande, Imperador Mogol da Índia, de 1542 a 1605 (CAMPBELL, 1981).

Invariavelmente, esses experimentos envolveram isolar recém-nascidos de qualquer *input* linguístico e dentro de alguns anos verificar qual língua usariam para se comunicar. Conforme relata Campbell (1981), em primeira instância teríamos um problema em relação a autenticidade dos relatos sobre esses experimentos. Os experimentos de Psamético, Frederico II e Jaime possuem um único relato feito por personalidades sem ligação com suas cortes e com pouca credibilidade para serem relatos fiéis, e os relatos do experimento de Akbar diferem bastante uns dos outros e são pouco claros com relação aos resultados obtidos. Mesmo que se leve em conta a veracidade dos resultados reportados pelos experimentos, eles são pouco conclusivos, já que em alguns os cuidadores das crianças parecem ter falhado em não lhes oferecer nenhum estímulo linguístico e as crianças ou foram capazes de adquirir ao menos em parte a língua dos cuidadores ou adquiriram algum tipo de sinalização. Apenas os relatos do experimento de Akbar reportam que as crianças não foram capazes de adquirir nenhuma língua conhecida – o que indica que, além da capacidade inata, é necessário um estímulo linguístico externo dentro de determinado período de tempo.

Na história recente, temos alguns casos de crianças que não receberam socialização adequada e/ou *input* linguístico durante seus primeiros anos de vida e foram encontradas depois de anos de isolamento. Um dos casos modernos mais famoso, é o de Genie, uma menina que passou a maior parte da sua vida isolada e sofreu diversos abusos ao longo da infância, possuía 13 anos e 9 meses quando foi encontrada e, apesar de os registros indicarem que ao nascer ela era uma criança normal, as condições de seu desenvolvimento

não permitiram que ela adquirisse nenhuma língua completamente (Fromkin *et. al.*, 1974).

Relatos de “crianças selvagens” indicam de modo geral que elas não conseguem aprender a língua sem a socialização adequada, porém, é difícil obter informações precisas das reais condições de tais crianças e mesmo os experimentos mencionados acima não possuem registros confiáveis de sua ocorrência. Além disso, experimentos como os reportados acima são eticamente impensáveis de serem reproduzidos nos dias de hoje, então não há como verificar os méritos ou falhas das conclusões retiradas a partir destes acontecimentos. Existem outros caminhos para a busca da “língua originária”, como por exemplo os estudos comparativos que procuram agrupar as línguas em famílias de ancestrais comuns de acordo com suas semelhanças.

Ainda assim, a capacidade criativa e de aprendizado das crianças em fase de aquisição e as questões relacionadas com o surgimento da linguagem andam lado a lado. Porém, há muito tempo não tem sido possível observar línguas que surjam sem que possam ser ligadas diretamente a uma variante linguística já existente a qual a criança está exposta, por isso o caso da Língua de Sinais da Nicarágua é tão interessante e pode responder algumas perguntas que estão sendo feitas há séculos, já que envolve um grupo de pessoas que, condicionadas às mesmas questões, por capacidade e necessidade de comunicação, passaram a desenvolver sinalizações que foram ganhando sistematicidade e característica de uma língua de sinais plena, conforme aponta os estudos de Senghas (Senghas e Coppola, 2001; Senghas, 1994).

4. O ENRIQUECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS DA NICARÁGUA PELAS CRIANÇAS: ALGUMAS RESPOSTAS

O casal de linguistas Shepard-Kegl são os mais citados em estudos sobre a Língua de Sinais da Nicarágua e sua emergência. No artigo de Judy Kegl desenvolvido em 2006, a autora se utiliza de um contexto em que indivíduos com deficiência auditiva, inseridos numa língua em desenvolvimento, possuem contato com essa língua a partir de diferentes idades e por períodos de tempo diferentes. Essa variabilidade de contatos permitiu aos pesquisadores um estudo das relações entre período crítico da aquisição da linguagem e período do desenvolvimento da Teoria da Mente (*Theory of Mind*, TOM em inglês): “*TOM is the ability to impute unobservable mental states, such as desires and beliefs, to others.*” (KRUPENEYE, KANO, HIRATA, CALL e TOMASELLO, 2016: 110). Os estudos de Kegl indicaram que, de fato, os

que foram expostos mais cedo à língua de sinais apresentaram um melhor desenvolvimento gramatical e obtiveram mais sucesso nos testes de falsa-crença²:

Early exposed speakers perform perfectly and effortlessly on grammaticality tasks compared with late learners whose knowledge, when put in demanding situations, appears to be superficial and errorful (Birdsong, 1992). In the same way it may be the case that the false belief task requires you to be a native ‘ToM speaker’.

Morgan e Kegl (2006: 818)

Vale citar que a investigação de Kegl (2006) quanto à Teoria da Mente é uma evidência da potencialidade infantil no e para o desenvolvimento de uma língua – seja individual ou coletiva e sistematicamente. No entanto, o presente artigo irá trabalhar a partir das pesquisas desenvolvidas por Senghas (1994, 2001) no que concerne à investigação de como ocorreu esse desenvolvimento espontâneo e natural de uma língua natural por crianças e adolescentes nicaraguenses.

A história da Língua de Sinais da Nicarágua é, para a maioria das pessoas, inusitada, já que seu desenvolvimento e complexidade foram conduzidos por crianças. Como é colocado por Chomsky (KENEDY, 2013), a aquisição de uma língua é resultada de uma predisposição inata para tal somada à interação social fundamental para o “preenchimento” da Faculdade da Linguagem com dados de uma determinada língua (*input*) – a que terá uso pelo indivíduo a partir de determinada idade até o fim da vida. Ann Senghas e Marie Coppola (2001), em seu estudo a respeito da emergência da língua de sinais pelas crianças surdas nicaraguenses, trazem o questionamento a respeito dessa faculdade que permite a aquisição da linguagem e se ela seria a mesma que permite a criação de uma nova língua por uma comunidade em determinado contexto:

[...] some of the natural abilities involved in language learning may be operative only during an early, sensitive period (Lenneberg, 1967). It remains unresolved whether these abilities result from an innate knowledge of language structure, or from a heightened natural capacity to draw information from the environment (Chomsky, 1965, Newport,

² Nos testes de falsa crença, as crianças devem supor corretamente o que um agente que não possui o mesmo conhecimento que elas estão pensando em determinada situação, o que implica saber que as ações dos outros estão condicionadas a suas crenças sobre a realidade. (KRUPENEYNE *et. al.*, 2016)

1990). *That is, where do the patterns found in children's language ultimately originate – in the children or in their environment? Do inborn abilities enable children to produce patterns or discover patterns?*

Senghas e Coppola (2001: 323)

As autoras também contam brevemente a história do surgimento da língua: a Nicarágua, com a crescente população surda presente no país, passa a ter uma escola fundada em Manágua em 1977 com 25 estudantes surdos. Por conta da popularidade de sua educação aparentemente acessível a esse grupo, passou a receber cada vez mais alunos com a mesma condição, totalizando 400 estudantes em 1983. Com essa concentração de crianças e adolescentes surdos, formou-se uma comunidade de indivíduos que não possuíam uma língua materna plenamente desenvolvida e compartilhada (SENGHAS e COPPOLA, 2001) – sua comunicação era através de gestos “improvisados” e usados com familiares em casa. Apesar disso, o método de ensino no colégio era baseado na leitura labial, o que não teve sucesso entre a maioria das crianças com diferentes níveis de surdez. Após certo período de tempo, os estudantes surdos entre si passaram a desenvolver uma comunicação sinalizada que, aos poucos, foi adquirindo mais sistematicidade, permitindo cada vez mais a combinação de elementos sinalizados, colocando em prática recursos cruciais para a definição de uma língua natural: a recursividade e a criatividade.

Os estudos de Senghas (SENGHAS e COPPOLA, 2001; SENGHAS, 1994), iniciado anos após o início do surgimento da nova língua, promovem a investigação de evidências que demonstram que as crianças surdas nicaraguenses não estão usando a língua com maior proficiência apenas, mas estão enriquecendo, “criando” a língua conforme a adquirem, o que permitiu seu desenvolvimento (SENGHAS, 1994: 551): “*all children have a special inborn ability not only to learn language, but to surpass the language of the environment when it is weak, and to create a language where none existed*”. Suas investigações, tanto a de 1994 quanto a de 2001, são baseadas na produtividade e no domínio de determinados recursos gramaticais presentes nas línguas sinalizadas no geral a partir da idade em que o indivíduo foi exposto à língua de sinais e por quanto tempo ocorreu essa exposição.

O estudo de 1994 busca investigar, a partir da análise da presença de argumentos por verbo e as marcas morfológicas que os evidenciam na língua de sinais nicaraguense, quais grupos de indivíduos sinalizadores os utilizavam mais – o que, em sua inferência, seria uma marca inédita na língua. Logo, se

as crianças mais novas e com inserção mais tardia no ambiente linguístico tivessem mais domínio desse recurso morfológico, a hipótese de que essas desenvolvem a língua conforme a necessidade e a sociabilidade seria confirmada:

If younger children are indeed contributing to the complexity of Nicaraguan signing, we should find that signers with a lower Age at Entry and signers with a later Year of Entry show more arguments per verb than signers who were older and signers who were exposed to an earlier form of the language.

Senghas (1994: 545)

Para isso, os 25 participantes foram subdivididos em grupos de Idade de Entrada [Age at Entry] e Ano de Entrada [Year of Entry] (SENGHAS, 1994: 546), as variáveis utilizadas no estudo para analisar os “estados” da língua que consideram a idade dos indivíduos e o período que passaram a ter contato com a língua. Após terem assistido um pequeno vídeo, os participantes tiveram que narrar a história a partir da língua de sinais como que para outro sinalizador. O que foi analisado foram o número de argumentos por verbo, flexão e concordância verbais, elementos gramaticais que, nas línguas de sinais, se utilizam dos recursos espaciais dos quais a língua provê.

Num geral, os resultados indicaram o protagonismo das crianças (Melhor Idade de Entrada) na criação e na alimentação de um conjunto de sinalizações com fins comunicativos que tornavam a língua gramaticalmente mais complexa. Inclusive, a combinação das variáveis de idade e ano de imersão na língua foram cruciais para evidenciar esse processo, já que, segundo aponta a autora, “*the combination of the two factors of Age at Entry and Year of Entry has created an unusual situation in which the most proficient signers in the community are its youngest and newest members*” (SENGHAS, 1994: 550). Logo, é a partir das crianças mais novas e que estão há pouco tempo em contato com determinada versão da língua que novos recursos gramaticais começam a surgir e a língua começa a se tornar mais plenamente sistemática.

Os dados corroboram a visão de que as crianças não apenas adquirem a língua dos adultos, mas também são capazes de imprimir suas próprias marcas na construção gramatical e evolução das línguas que adquirem. Essas marcas geralmente são mais sutis em línguas consideradas mais estáveis, mas, ainda assim, cada geração utiliza a língua de maneira diferente e contribui para suas mudanças. No caso da Nicarágua, os estudantes mais velhos

começaram a conciliar e sistematizar entre os diferentes *inputs* que possuíam: a língua desenvolvida pelos primeiros estudantes, sinais caseiros e os gestos que acompanham o espanhol falado (SENGHAS e COPPOLA, 2001). Os mais novos então trataram de sistematizar, inconscientemente e de acordo com o que adquiriam previamente, ainda mais a língua construída por esses estudantes mais velhos. Como podemos ver, existe tanto um papel da habilidade humana inata para a linguagem, como a exigência de que essa linguagem atenda a certas demandas formais para se estabilizar como língua de estatuto pleno. Pode-se argumentar que a cognição humana para a linguagem e as línguas do mundo evoluíram lado a lado.

Apesar de parecer semelhante à situação das crianças que desenvolvem uma “língua de sinais doméstica” com a família como foi anteriormente citado, o caso da comunidade de surdos da Nicarágua apresenta uma situação peculiar e mais enriquecida: a falta de acessibilidade à língua oral utilizada pelos ouvintes colocou as crianças numa circunstância comum e num convívio diário. Dessa forma, elas possuíam uma comunidade que compartilhava da experiência invisibilizada na escola e na sociedade e passam a ter um único modo comum de compartilhar essas experiências: a sinalização. São a capacidade inata e a necessidade social de comunicação e diálogo (e não um simples *input* disponível) que permitem a emersão de uma língua completamente nova e desenvolvida por crianças de diversas idades presentes no mesmo ambiente escolar – em que um “nível” da língua é passado e “lapidado” pelos mais novos. Nesse ponto é que as noções de aquisição e desenvolvimento da linguagem trazidas por Chomsky e Tomasello se tornam complementares em vez de divergentes: não é apenas a predisposição natural e universal que permite o desenvolvimento de uma língua, mas a necessidade de ser posta em uso em intenções comunicativas e situações dialógicas. Além disso, o caso em particular dos estudantes surdos nicaraguenses é um prato cheio para cientistas que pretendem investigar quais são os mecanismos cognitivos que permitem a emergência de uma língua numa comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As origens da linguagem são discutidas há séculos e os atuais estudos a respeito da aquisição da linguagem servem como pano de fundo para elas, no que diz respeito ao surgimento cognitivo da linguagem. Afinal, levando em consideração o que coloca Chomsky, as crianças são capazes de adquirir qualquer língua a que tenham acesso. Pois seus cérebros já teriam uma gramática universal que, nas condições de sociabilidade e acessibilidade

certas, seria capaz de garantir a aquisição da língua materna. Logo, a pergunta instaurada a partir das noções chomskianas a respeito da faculdade da linguagem se estendem e passam a contar com as considerações sociocognitivistas trazidas por Tomasello: a linguagem se trata de uma capacidade inata exclusiva que precisa apenas ser preenchida por um *input* ou é uma capacidade fundada na socialização inata, fazendo parte de algo “maior” que a faculdade da linguagem modularmente localizada no cérebro? O caso das crianças surdas que foram capazes de enriquecer e criar novas estruturas gramaticais – e universais – para a língua de sinais a partir do momento em que possuíam uma comunidade de práticas mostra que, tanto a existência de uma criatividade inata exclusiva à linguagem, quanto a necessidade (também inata) de uma comunidade e de situações de sociabilidade são essenciais para o surgimento da linguagem.

A discussão aqui apresentada buscou trazer um panorama sobre um assunto que muito interessa à humanidade há séculos: a origem, seja social, seja cognitiva, da linguagem. Ao utilizar como pano de fundo as abordagens teóricas da aquisição da linguagem que, além de serem as mais utilizadas, são consideradas “divergentes” quanto ao que é considerado inato e exclusivo dos seres humanos, o caso da Nicarágua demonstra a validade e complementaridade dos dois vieses, afinal, a possibilidade de surgimento de uma nova língua só se deu num contexto de comunicabilidade específico, em que a relação intencional entre o “eu” e o “outro” foi possível. Além disso, a língua que foi sendo construída passou a possuir os “universais” da linguagem (recursividade, gramaticalidade, criatividade etc.).

A língua de sinais da Nicarágua, mesmo atingindo um estado em que compartilha dos Princípios universais colocados por Noam Chomsky, se realiza sem um *input* em sua gênese, o que dá espaço para a complementaridade que a perspectiva de Michael Tomasello traz ao tratar a sociabilidade e a atenção compartilhada como formadoras da linguagem. Além disso, o gerativismo é capaz de explicar a maior contribuição realizada pela criança mais nova e a menor adesão à língua das crianças mais velhas, evidenciando a formulação do período crítico em que o cérebro está mais sensível a "receber" uma língua materna.

A partir dos estudantes surdos nicaraguenses, fica mais claro que ambas as “considerações” sobre o desenvolvimento da linguagem andam juntas, o que reforça a motivação do uso, da necessidade de comunicação e de interação social como um processo mental inerente à espécie humana. É importante, inclusive, contrastar essa história com os experimentos que buscavam essa gênese no passado: confiando totalmente em uma origem puramente

biológica e independente de outros processos cognitivos para a capacidade de linguagem, as crianças eram isoladas do convívio social, o que levava ao fracasso, já que nenhuma linguagem era desenvolvida. Essa discussão também remonta a importância do estreitamento de laços entre o que é considerado biológico e o que é considerado social – há uma necessidade de que, no que diz respeito à evolução da espécie humana, um esteja inserido no outro mutuamente.

REFERÊNCIAS

ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo-Linguística Humana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 25, n. 2, 2009.

BEZERRA, Gitanna Brito; SOUZA, Luciene Barbosa de. Aquisição da Linguagem por Chomsky e por Tomasello. *DLCV - João Pessoa*, v. 10, n. 1 e 2, 2013.

CAMPBELL, Robin; GRIEVE, Robert. (1981). Royal Investigations of the Origin of Language. *Historiographia Linguistica*. 9. 43-74. 10.1075/hl.9.1-2.04cam.

FROMKIN, Victoria; CURTISS, Susan; KRASHEN, Stephen; RIGLER, David; RIGLER, Marilyn. The Development of Language in Genie: a Case of Language Acquisition beyond the “Critical Period”. *Brain and Language*. 1. 81-107. 1974.

KAIL, Michèle. Capítulo 4: Aquisição Atípica da Linguagem. In: KAIL, Michèle. *Aquisição de Linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013.

KENEDY, Eduardo. *Curso Básico de Linguística Gerativa*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KRUPENEYE, Christopher; KANO, Fumihiro; HIRATA, Satoshi; CALL, Josep; TOMASELLO, Michael. Great apes anticipate that other individuals will act according to false beliefs. *Science* 07 Oct 2016: Vol. 354, Issue 6308, pp. 110-114 DOI: 10.1126/science.aaf8110

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. vol.12, n.2, 1999.

MAYBERRY, R., & KLUENDER, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 886-905. doi:10.1017/S1366728917000724

MORGAN, Gary; Kegl, Judy. Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: the issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47:8. 2006.

OAKS, D. D. (2015). The tower of Babel account: A linguistic consideration. *Science, Religion and Culture*, 1(2): 42-60

OSBORNE, Lawrence. A Linguistic Big Bang. *The New York Times Magazine*, Nova Iorque, 24 de outubro de 1999. Disponível em: <<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/magazine/home/19991024mag-sign-language.html>> . Acesso em: 21/03/2021.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

SENGHAS, Ann; COPPOLA, Marie. Children Creating Language: How Nicaraguan Sign Language Acquired a Spatial Grammar. *Psychological Science*, 2001.

SENGHAS, Ann. The Development of Nicaraguan Sign Language via the Language Acquisition Process. In: D. MacLaughlin & S. McEwen (eds.), *Processings of Boston University Conference on Language Development*. Boston, 1994.

Submetido em: 19/02/2021

Aceito em: 16/03/2021