

TRASTORNOS DA LINGUAXE NOS NENOS CEGOS DE NACEMENTO

Miguel Pérez Pereira

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O estudio da adquisición da linguaxe polos nenos cegos presenta un grande interese por varias razóns. Unha primeira razón é de tipo práctico, porque sabendo cómo evoluciona a súa linguaxe, así como os factores que afectan esa evolución, é posible intervir duna maneira máis exitosa, e así optimiza-lo desenvolvemento dos nenos cegos. Aínda que eso non pode facernos crer que existan receitas infalibles. Unha segunda razón é de tipo teórico. O estudio dos nenos cegos de nacemento permítenos estudar os efectos da visión no desenvolvemento psicolóxico, e poder dar unha resposta á pregunta ¿cál é o papel da visión no desenvolvemento? ¿qué efectos téñ a carencia de visión? Este interese teórico non deixa de ter un valor práctico tamén, pois como dicía o famoso psicólogo Kurt Lewin, “non hai nada máis práctico que unha boa teoría” (Lewin, 1944). A existencia duna acertada comprensión dun fenómeno é unha guía esencial para un apropiado programa de intervención, e evítanos realizar intervencións que mesmo poden ser contraproducentes para o desenvolvemento dos nenos. Teoría e práctica profesional non poden estar desligados un do outro.

Finalmente, gracias ó estudio da adquisición da linguaxe en nenos cegos é posible poñer a proba determinados enfoques teóricos existentes sobre da adquisición da linguaxe, e, en particular, a teoría da base cognitiva para a adquisición da linguaxe, á cal vou facer referencia posteriormente.

A linguaxe dos nenos cegos, aínda que constitúe unha temática moi interesante, non é doada de investigar debido a varios factores.

En primeiro lugar, a poboación de nenos cegos é moi cativa (0.71 por mil dos nenos que nacen son cegos; cifra que ascende a 1.1 por mil de nenos cegos con menos de 16 anos¹). Eso fai difícil a busca de nenos cegos das características desexadas. En segundo lugar, a poboación de nenos cegos é moi heteroxénea, debido a diferentes circunstancias, como o momento de inicio da cegueira (cegueira conxénita, ou máis ou menos tardía), existencia ou non de residuo visual, etioloxías dife-

1. Estes datos son válidos para España e similares aos de outros países accidentais desenvolvidos. En países sub-desenvolvidos, a proporción de nenos cegos é maior debido ás condicións sociais e sanitarias.

rentes, existencia ou non dun resto visual, ademáis do efecto que a diversidade de ambientes nos que viven os nenos e as nenas cegas pode ter na súa evolución. En moitos casos, algúns tipos de cegueira van asociados a outros handicaps adicionais, tales como transtornos psicomotrices, deficiencia mental, etc. Finalmente, existe un risco de facer comparacións superficiais cos nenos videntes. Dúas conductas, o mesmo que dúas expresións, aparentemente iguais poden ter unha función ou significado moi diferente en nenos cegos e videntes. É preciso estudialas emisións lingüísticas dos nenos no contexto no que se producen para así poder tirar a función que poden desempeñar. Eso lévanos á necesidade de adoptar un enfoque funcionalista no estudo da linguaxe dos nenos. (Pérez Pereira & Conti-Ramsden, 1999)

Do que acabamos de ver, despréndese que é moi difícil poder dicir que os nenos cegos son así ou así, porque tal categoría é unha abstracción. Ao existiren tantas diferencias entre os nenos cegos, é moi difícil falar dun neno cego típico ou dun tipo xenérico de neno cego. Hai un gran risco de xeneralización abusiva cando falamos dos nenos cegos. Do que eu vou falar aquí é dos nenos cegos conxénitos, sin resto de visión funcional, e sin handicaps asociados. O que eu diga non pode ser aplicado, logo, de maneira mecánica a calquer neno cego.

Os estudos realizados ata o momento permitennos identificar unha serie de peculiaridades na linguaxe dos nenos cegos conxénitos que os diferencian da linguaxe dos nenos con visión normal, e que foron consideradas por algúns como rasgos patolóxicos ou como transtornos, aínda que esa caracterización é cuestionable. De seguido enumero somentes cales son estes aspectos diferenciais, para pasar despois a analizalos en profundidade.

Desenvolvemento léxico:

- Uso egocéntrico das palabras.
- Dificultades para xeneralizar o seu significado.

Desenvolvemento morfosintáctico:

- Uso escaso e con inversións dos pronomes persoais e posesivos.
- Carencia de sobrerregularizacións.

Desenvolvemento pragmático:

- Uso moi frecuente de imitacións, repeticións e rutinas.
- Escasa habilidade conversacional.

Na exposición intentarei ofrecer unha visión alternativa á que procede da perspectiva máis coñecida que é a da base cognitiva para a adquisición da linguaxe. No que segue procederei da seguinte maneira, en primeiro lugar presentarei para cada un dos aspectos peculiares anteriormente sinalados a evidencia aportada e as interpretacións realizadas dende a perspectiva da base cognitiva, para despois presentar as da perspectiva alternativa.

DESENVOLVEMENTO LÉXICO

A evidencia existente indica que non existen diferencias no tipo de palabras que usan os nenos cegos e videntes, particularmente no que atinxe ao primeiro vocabulario producido polos nenos (primeiras 100 palabras que usan). Si clasificásemos ese repertorio inicial do vocabulario infantil en categorías de tipo semántico (nomes propios, nomes de animais, de mobles, de xoguetes, de

roupa e cousas de vestir, de alimentos, verbos, etc.), poderíamos apreciar que os nenos cegos e os videntes usan palabras moi semellantes e nunha porcentaxe similar, aínda que existen importantes diferencias individuais que non teñen que ver co grao de visión. Admitindo isto, algúns autores (Dunlea, 1989) teñen sinalado que aínda que non existen diferencias en canto ao tipo de palabras utilizadas, si que hai importantes diferencias no seu uso, na forma en que as utilizan os nenos cegos e os videntes.

Esta autora (Dunlea, 1989), nun difundido libro sobre da primeira linguaxe dos nenos cegos sinala que os nenos cegos presentan serias dificultades para xeneralizar o significado das palabras. Segundo ela, a meirande parte das 100 primeiras palabras producidas polos dous nenos cegos que estudou lonxitudinalmente entre, aproximadamente, os 12 e os 24 meses de idade estaban vencelladas ao contexto orixinal de uso. Por exemplo, unha nena podía dicir a palabra *can* referíndose a un canciño de peluxe que tiña, pero non a usaba para referirse a un can de verdade, nin a unha figura dun can perfilada en madeira. Unha característica das palabras é que o seu uso pode xeneralizarse a todos os exemplares duna categoría. Por exemplo, eu podo chamar can ao debuxo dun can nun libro de contos, a un pastor alemán, a un fox-terrier, a un canciño de goma, etc. Segundo Dunlea (1989), do conxunto do repertorio léxico inicial deses dous nenos cegos, só un 50% dos termos se xeneralizaban, namentres que os dous nenos videntes estudados (de idades equivalentes) xeneralizaban o 95% do total do seu repertorio léxico.

Relacionado con este fenómeno, está o da *sobreextensión*. Denomínase así a un erro momentáneo no desenvolvemento semántico, polo que o neno inclúe baixo unha denominación a exemplares que non pertencen a esa categoría léxica, pero que teñen unha certa semellanza cos exemplares da categoría. Por exemplo, un neno pode denominar *can* non só aos cans, senon tamén a un león, a unha hiena, a un gato, ou a unha vaca. Pois ben, segundo Dunlea, os nenos cegos só cometían este erro de sobreregularización cun 10% das súas palabras, mentras que os nenos videntes producían ese erro cun 41% das palabras que tiñan no seu repertorio léxico. A diferenza parece clara si temos en contas esas porcentaxes, pero outros autores que teñen estudado o desenvolvemento léxico de outros nenos con visión normal atoparon porcentaxes de uso sobrexeneralizado das palabras moi inferiores, en xeral sobre do 26% (Dromi, 1987). Isto reduce sensiblemente as diferencias entre nenos cegos e videntes, e obríganos a doptar unha visión máis relativista, dadas as grandes diferencias individuais existentes entre os nenos sin handicap visual.

Dunlea tamén sinalou que os nenos cegos presentaban un uso *egocéntrico* das palabras que sirven para referirse as accións (principalmente verbos). O uso egocéntrico concrétase na utilización de verbos só en referencia á propia actividade que está facendo o neno ou a nena, pero non ás actividades que realizan os outros. Así, por exemplo, unha nena cega dí *abro* cando ela mesma está abrindo un caixón, pero non dí *abres* cando a nai está abrindo algo. A propia utilización deste termo (egocéntrico) evoca certas concepcións que proveñen da teoría psicoanalítica, e asimila esa característica da fala dos nenos cegos á fala dos nenos autistas, que está pouco aberta ao mundo exterior.

Nunha liña semellante, Dunlea (1989) afirmaba que os nenos cegos que están nos primeiros pasos do seu desenvolvemento lingüístico non producen palabras *idiosincráticas*, isto é, palabras inventadas polo propio neno, que son diferentes da palabra convencional adulta. Segundo esta autora, esta característica exemplifica, unha vez máis, o carácter escasamente creativo da fala dos nenos cegos.

Todas estas características están relacionadas, segundo Dunlea, coas dificultades que os nenos cegos teñen para formar conceptos. Isto daría como resultado a catívez das xeneralizacións e dos

erros de sobreextensión, e faría que os nenos cegos aprendesen a linguaxe duna maneira moi imitativa e carente dunha característica que é típica da capacidade lingüística dos seres humanos: a creatividade.

¿Podemos considerar que a evidencia que aporta Dunlea chega para soste esta posición? A miña opinión é que non. Os resultados atopados por outros investigadores, así como a consideración das circunstancias nas que se desenvolve a vida dos nenos cegos levan a pensar que a linguaxe que usan os nenos nados cegos presenta características semellantes ás dos nenos con visión.

En relación á dificultade para xeneralizar o significado das palabras, debemos considerar que os nenos carentes de visión teñen moitas menos oportunidades que os nenos con visión para utilizar unha palabra determinada cunha variedade de representantes desa categoría. Imaxinemos, por exemplo, as posibilidades de que un neno cego use a palabra *can*, para referirse non só ao canciño que ten de peluche, senon tamén a un can que pasa pola rúa, a un can que aparece na televisión, ou a un can que está debuxado nun libro de contos. É evidente que existe unha clara limitación das ocasións para que os nenos cegos poidan usar unha palabra con exemplares diferentes dunha mesma palabra, simplemente porque teñen severas dificultades para percibilos.

En canto á sobreextensión ou sobrexeneralización, ocorre algo parecido. A meirande parte dos erros de sobreextensión que producen os nenos videntes afectan a aspectos percibidos visualmente, como cor, tamaño ou forma dos obxectos ou seres. Evidentemente, un nenos totalmente cego non pode facer eso, e eso fai que as súas posibilidades de producir sobreextensións estea moi reducida. Non obstante os nenos cegos producen erros de sobreextensión de certas palabras que atinxen a outras modalidades sensoriais, tales como a textura ou a forma, cando a poden explorar manualmente, ou sobreextensións relacionadas coa semellanza dunha situación coa situación orixinal de uso dunha palabra.

Por exemplo, a propia Dunlea (1989) indica que Lisa, unha nena cega estudada por ela, producía a palabra *cookie* (galleta) con galletas, pero tamén cando sentía unha superficie rugosa pegada nun papel (un tipo de material usado na educación sensorial de nenos cegos), ou cando cheiraba unha fragancia doce dun piñeiro que lle lembraba ao cheirume da galleta, ou cando comía pequenos anacos de comida.

Norgate, Lewis e Collis (1997) relatan tamén que Lottie (unha nena cega) utilizaba a fórmula “*oh she’s posh*”, que poderíamos traducir como *está guapa*, cando a nai lle cepillaba o pelo, cando lle puña os zapatos, cando levaba o reloxo da nai, ou cando lle limpaban a cara.

No que atinxe ao uso egocéntrico, os nenos cegos pequenos adoitan referirse ás súas propias actividades máis que ás dos demais pola razón de que, a menos que as accións que realizan os outros teñan un compoñente sonoro ou poidan percibilas mediante o tacto ou o movemento, para eles non son perceptibles. No libro de Dunlea hai un exemplo que vai a favor desta interpretación. Un dos nenos cegos estudados por ela, de escasamente 2 anos, dicía *burped* (eruptou) referido a unha acción con compoñente sonoro realizada polo interlocutor. Logo, os nenos cegos semellan poder referirse as actividades realizadas por outros sempre e cando poidan percibilas, ou saiban que as están a facer.

En relación á produción de palabras idiosincráticas, simplemente, a afirmación de Dunlea está refutada polos feitos. Peters (comunicación persoal) analizou todas as palabras idiosincráticas producidas por un neno cego entre os 14 meses e os 19 meses, e atopou un total de 15 palabras inven-

tadas polo neno que cubrían o mesmo espectro de significado que palabras convencionais existentes na fala adulta. Noutros estudos aportáronse tamén exemplos de palabras inventadas por outros nenos cegos, o cal indica que, si se toma a produción de palabras idiosincráticas (como fai Dunlea) como indicador da capacidade de creación na linguaxe, os nenos cegos non están afectados neste aspecto, presentando unha fala igualmente creativa, e non tan imitativa como suxire Dunlea.

Unha limitación que presenta a interpretación de base cognitiva, que é asumida por autores como Dunlea, é que teñen unha concepción sobor do significado das palabras moi restrictiva e incompleta. Segundo eles o significado das palabras formase a partires da experiencia sensorial coa realidade. Os nenos forman, por exemplo, o significado da palabra *pelota* a partires da abstracción das características comúns que presentan moitos exemplares de pelotas: son redondas, sirven para darlle patadas, botan, etc. Non obstante, o significado dunha palabra non ven dado directamente pola súa referencia a aspectos da realidade extralingüística. O significado de moitas palabras ven determinado polo significado doutras palabras existentes no sistema lingüístico. Esta era a idea esencial mantida, dunha maneira extrema, polo semiólogo (e novelista) Humberto Eco na súa obra “A estructura ausente” (Eco, 1968), que gozou de moita sona no seu tempo. Sin chegar a considerar que o significado de todas as palabras ven determinado exclusivamente polas relacións que establecen con outras, sí que parece razoable asumir que o significado de bastantes palabras está determinado tamén polas propias relacións que os signos lingüísticos establecen entre sí. Así, as palabras *ancho-estreito* teñen un significado que depende o un do outro. Ademáis disto as palabras non só teñen un significado, senón que tamén teñen unhas características sintácticas (son nomes, verbos, adxectivos, etc.) que determinan a forma en que se usan. Por exemplo, un adxectivo ocupa unha determinada posición en relación aos sustantivos. Estas regularidades no comportamento sintáctico das palabras son capatadas polos nenos, e lles permiten avanzar na comprensión do seu significado, tamén. Esta é a idea do que se chama o “syntactic bootstrapping” (facilitación sintáctica), defendida por certos autores. Pois ben, unha clara demostración da facilitación sintáctica na formación do significado das palabras témola no caso da aprendizaxe das cores polos nenos cegos. Indubitablemente, os nenos con cegueira conxénita non teñen acceso á experiencia que proporcionan nos videntes as cores, e, consecuentemente, tampouco chegarán a formar unha representación do que son as cores semellante á dos videntes. Non obstante, sí que poden chegar a saber que as cores (azul, vermello, amarelo, verde, etc.) se refiren a cualidades dos obxectos concretos que eles non poden percibir, pero os outros (videntes) si. Por exemplo, unha nena cega estudada polo noso equipo (Pérez Pereira e Castro, 1994) estaba xogando coa súa irmá vidente dun xeito rutinario cunhas figuras xeométricas feitas de madeira de diferentes formas, tamaños e cores, dicindo “ésta es azul, esta es azul, esta es azul...”). De súpeto a nena cega pregunta á súa irmá “*Andrea, ¿esta de qué color es?*”. Esta expresión indica que a nena cega sabía que esa peza tiña unha característica que ela non podía percibir, pero a súa irmá si.

A cuestión é, ¿cómo poden cegar os nenos cegos a coñecer eso sin ter experiencia sobre das cores e sin seren instruídos sobor delo? Landau e Gleitman (1985) consideran que eso se debe á posición que os adxectivos que se refiren ás cores ocupan na oración, esencialmente. Efectivamente, branco, azul, etc. Teñen o mesmo comportamento sintáctico, ocupan a mesma posición, que outros adxectivos referidos a experiencias que eles poden captar, como blando ou pequeno.

Nos exemplos que seguen podemos comprobar eso:

1. O can grande ladra.
2. O can branco ladra.
3. O cán é grande.
4. O can é branco.

Nesas oracións *grande* e *branco* ocupan as mesmas posicións nas respectivas estruturas. Gracias a esa semellanza na posición que ocupan, os nenos cegos poden supor que *branco*, como *grande*, se refire a unha cualidade dos obxectos, aínda que eles non poidan acceder a esa experiencia. Landau e Gleitman (1985) consideran que o que lle ocorre aos nenos cegos só pode ser explicado polo que elas chaman o “syntactic bootstrapping” ou facilitación sintáctica na adquisición do significado. Isto quer dicir que os aspectos sintácticos das palabras tamén son un elemento que contribúe á formación do significado. Casos excepcionais, como o da cegueira conxénita, permiten comprobalo.

Como podemos apreciar, o que os nenos e nenas cegas poden facer coas palabras, os significados que lle dan, non parecen apoiar a teoría de Dunlea, clara representante da perspectiva radical da base cognitiva para a adquisición da linguaxe. A este respecto é esencial diferenciar a ausencia dunha capacidade nos nenos cegos (capacidade para xeneralizar, etc.) do que son a facilidade coa que se dan as ocasións para que dita capacidade se manifeste. Está claro que, particularmente ao comezo do desenvolvemento lingüístico, as ocasións para que os nenos cegos usen un nome común cunha variedade de exemplares desa categoría, ou para que sobrexeneralicen ou se refiran ou describan as accións que realizan outros son moito menos abundosas que as que se dan para os nenos sin transtorno visual. O realmente importante é que cando esas condicións se dan, os nenos cegos son quen de facelo, o que indica que esas capacidades existen neles. O desenvolvemento léxico dos nenos cegos, logo, non semella ser tan diferente do dos nenos videntes como indica Dunlea. Ao mesmo tempo, o estudio da adquisición do significado nos cegos permite contrastar as teorías enunciadas sobre a formación e adquisición do significado, en particular á posición radical de base cognitiva.

DESENVOLVEMENTO MORFOSINTÁCTICO

O uso dos termos de referencia persoal (pronomes persoais e pronomes e adxectivos posesivos) seguen regras que, en teoría, poden facer máis difícil o seu dominio. Ditos termos presentan un referente cambiante, dependendo do rol que se ocupa na conversación. Así *eu* o usa o falante para se referir a sí mesmo, pero cando outro se refire a él, un deixa de ser *eu* e pasa a ser *ti*. Ao mesmo tempo *eu* pode ser usado por infinidade de persoas cando se refiren a sí mesmos. Estas regras de uso dos pronomes diferenciaos doutras palabras, como os nomes comúns, que teñen un referente definido e non cambiante. Suponse que esa referencia cambiante debe dificultar o dominio do sistema pronominal polos nenos (Bates, 1990); sorprendentemente, os nenos sin handicaps falantes do español ou do galego adquiren moi cedo o uso correcto dos pronomes (Pérez Pereira et al, 1996; Serra et al, 2000).

Un trazo que dende hai xa bastantes anos foi considerado como característico da fala dos nenos cegos é o uso tardío e incorrecto dos pronomes persoais e dos adxectivos e pronomes posesivos. Segundo a visión máis espallada, os nenos cegos empezan a usar de forma productiva os pronomes moi tarde, despois dos 3;6 anos, e, ademáis, cometen con moita frecuencia o que se denomina erro de inversión pronominal, que consiste en usar o pronome de 1ª persoa para referirse á 2ª, e viceversa (*eu* por *ti*, *teu* por *meu*, etc.). É certo que os nenos cegos poden producir certos pronomes en frases feitas (*a mín*, cando reclaman algo, por exemplo), pero non noutras combinacións con outras palabras. Fraiberg (1977), quen facía esta descrición, denominaba a ese uso inicial *sincrético*. Non obstante esa utilización inicial e escasa dos pronomes nada tiña que ver coa capacidade de usar productivamente, en moi diferentes contextos e combinacións, esas formas de referencia persoal.

Segundo Fraiberg (1977), moi influenciada por concepcións psicoanalíticas, esas dificultades dos nenos cegos non eran sinon o reflexo das súas dificultades para formarse unha axeitada representación de sí mesmos, que estaba directamente relacionado coa non percepción da súa imaxe corporal.

Dunlea (1989) coincidiu tamén na atribución de dificultades excepcionais no manexo dos pronomes persoais e posesivos nos nenos cegos, de maneira xenérica.

O lamentabel é que esta idea provén de estudos nos que non se realizou ningunha análise cuantitativa das producións (correctas e incorrectas) dos pronomes persoais e posesivos e dos adxectivos posesivos. As cifras que aporta Dunlea (1989), quen sinala que “máis do 75%” dos pronomes persoais producidos por un dos suxeitos cegos estudados por ela correspondían a erros de inversión, non se sustentan en ningunha análise cuantitativa das producións dese neno, e, máis ben, semella ser unha simple estimación subxectiva.

Estas descipcións baseadas na experiencia clínica dos investigadores ou na súa opinión subxectiva, serviron para forxa-la idea de que os nenos cegos son semellantes aos autistas (Hobson,1994; Hobson et al, 1997). Segundo Hobson e colabouradores, ambos tipos de nenos presentan unha *patoloxía evolutiva* semellante que se manifesta en síntomas como o das inversións pronominais. Certamente os nenos autistas parece que producen unha gran cantidade de pronomes de maneira equivocada (inversións pronominais) (Happé, 1994; Lord & Paul, 1997). Pero, ¿é tan clara a evidencia das dificultades dos nenos cegos no uso dos termos de referencia persoal?

Nun estudio que levei a cabo hai uns poucos anos (Pérez Pereira, 1999) con 4 nenos cegos e 1 nena vidente, analicei todolos pronomes persoais e pronomes e adxectivos posesivos producidos por estes nenos durante varios meses. As características e idades nas que os nenos foron estudados eran as que aparecen na táboa 1.

Táboa 1. Características e idades dos nenos estudados: referencia persoal.

Suxeitos	Neno 1	Nena 2	Neno 3	Nena 4	Nena 5
Grao de visión	Visión parcial. Legalmente cego.	Cega.	Cego.	Cega.	Vidente Irmá xemelga de 4
Patoloxía	Dexeneración coriorretiniana	Retinopatía de prematividade	Retinopatía de prematividade	Retinopatía de prematividade	-----
Período estudiado	1;2.7 a 2;1.5	1;10.19 a 2;10.24	2;4.15 a 3;5.27	2;5.28 a 3;6.12	2;5.28 a 3;6.12
Sesions gravadas	9 sessions de 1 hora.	12 sesions	13 sesions	11 sesions	11 sesions

(Baseado en Pérez-Pereira, 1999)

Os resultados indican que os nenos cegos comezan a producir os primeiros pronomes a unha idade semellante á dos nenos que teñen visión normal. Os primeiros pronomes persoais aparecen incluso antes dos 2 anos, e moi pouco despois comezan a usar de xeito variado a 1ª e 2ª persoas de

singular dos pronomes persoais, e 1ª do pronome posesivo. Inmediatamente despois usan as formas da 3ª persoa de singular, incluíndo os usos enclíticos, e os adxectivos posesivos de 1ª e 2ª persoa de singular, así como a 2ª persoa de singular do pronome posesivo. Todo isto ten lugar nun curto período de tempo, poidendo dicir que cara os 2;10 xa usan todas estas formas. As correspondentes á 3ª persoa de singular dos pronomes e adxectivo posesivo, así como as persoas do plural aparecen pouco despois (Pérez-Pereira, 1999).

En canto aos erros de inversión pronominal, os resultados aparecen na figura 1.

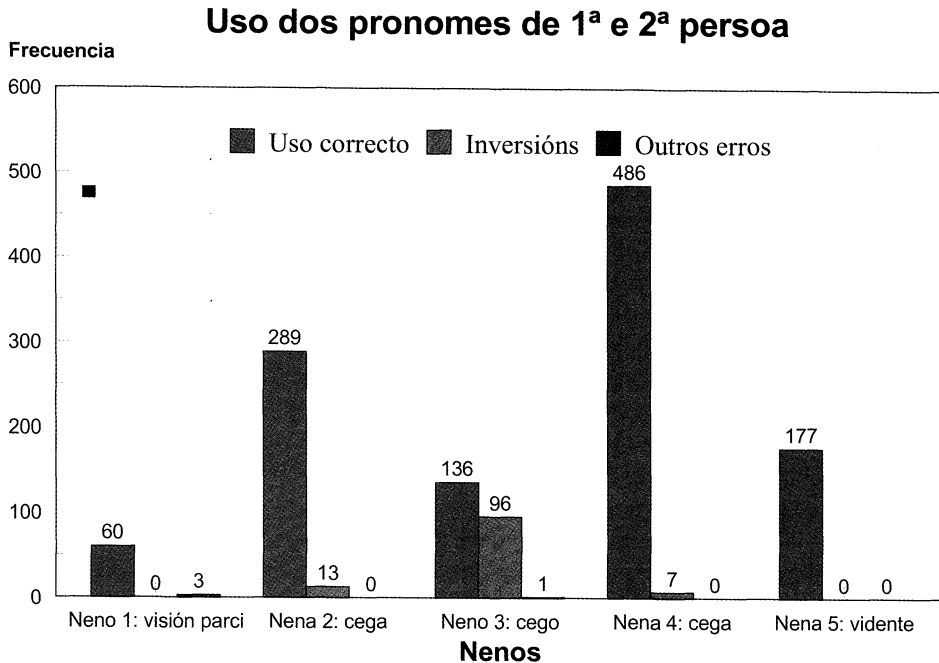


Figura 1

Os datos da figura 1 indican, en primeiro lugar, que os nenos cegos producen unha grande cantidade de termos de referencia persoal de 1ª e 2ª persoa, en contra da opinión existente ata entón. O uso de pronomes nos nenos cegos é moi frecuente. En segundo lugar, pode apreciarse que só un dos nenos cegos (nº 3) produce unha porcentaxe significativa de erros de inversión (arredor dun 41% do total das súas producións das formas de referencia persoal), mentres que as outras dúas nenas cegas apenas producen inversións. Isto indica que non todos os nenos cegos invirten os pronomes cando os usan, e que esa é unha característica que só se pode atribuír a unha parte deles. Por outra banda, o neno nº 3 non chegaba a producir eses erros nunha porcentaxe tan elevada como a referida por Dunlea (1989). A escasísima porcentaxe de inversións que producen as nenas 2 e 4, ambas dúas cegas, non chega a ser significativa. Ademais, hai que ter en conta que non é inusual que os nenos videntes produzan algún erro de inversión (Dale & Crain-Thoreson, 1993).

Ademais, nesa investigación (Pérez-Pereira, 1999) tratei de determinar en qué contexto ou circunstancias producían os nenos os erros de inversión. Segundo certos autores (Fay, 1973; Peters, 1987; Dale & Crain-Thoreson, 1993) producíanse en contextos en que o neno copiaba ou imitaba total ou parcialmente o que o interlocutor acababa de dicir. Neses contextos os nenos non axusta-

ban o uso do pronome ao cambio de perspectiva, de tal xeito que si o adulto dicía “no que soy yo”, o neno repetía esa mesma expresión en vez de facer o axuste adecuado (“no que soy yo”, en vez de “no que res tú”). Non obstante, tampouco se fixeran estudos rigurosos cuantitativos e cualitativos encol das circunstancias nas que se producen os erros de inversión. Na Figura 2 aparecen os contextos en que os tres nenos que presentaban erros de inversión os producían.

Contextos de produción dos erros de inversión (%)

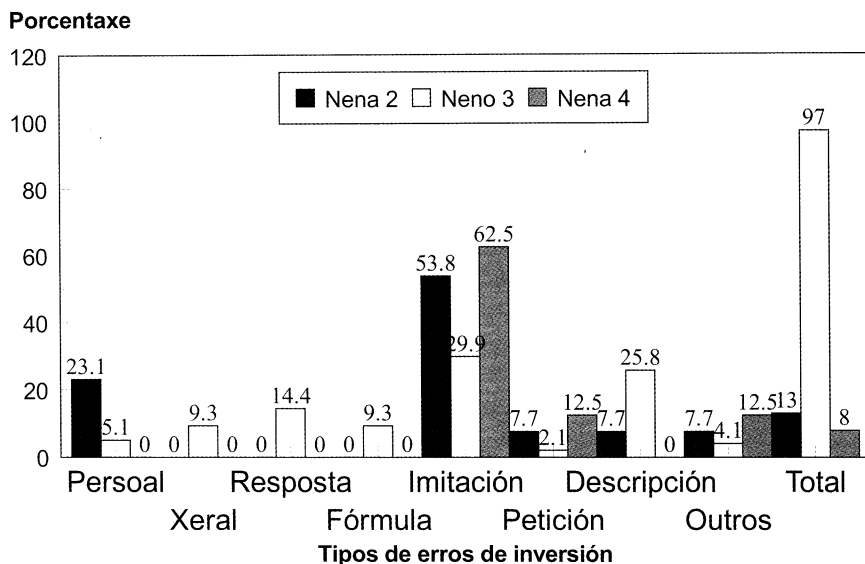


Figura 2

Da análise desa figura se desprende que, efectivamente, a meirande parte dos erros das nenas 2 e 4, que apenas producían inversións, se daban cando a nena imitaba unha expresión previa do adulto (53,8% e 62,5%, respectivamente). Nembargante, só un 30% dos erros do neno que sí producía moitas inversións se daban en contextos de imitación. Este neno (nº 3) producía moitos erros (25,8%) en contextos en que describía a acción realizada por outro (“ya te deja montar Jesús” en vez de “ya me deja montar Jesús”), respondaba a unha pregunta do interlocutor (14,4%), ou falaba dunha maneira impersoal ou xeral (9,3%) (“que te quemas”, en vez de “que me quemos”). Nestes contextos o neno debe adoptar unha perspectiva diferenciada e clara, diferente da do outro, pero non pode facelo. Tomados no seu conxunto, eses contextos contabilizan case un 50% dos erros de inversión do neno 3, o cal indica que, efectivamente, o neno semella ter problemas para adoptar con claridade unha perspectiva diferenciada na situación de conversación. Pero esa dificultade non pode xeneralizarse a todos os nenos cegos de maneira indiscriminada, como se fixo anteriormente. Hai moitos nenos cegos que non presentan problemas relevantes no uso das formas de referencia persoal.

Un segundo aspecto do desenvolvemento morfosintáctico dos nenos cegos que chamou a atención dos investigadores foi o uso dos morfemas irregulares, e máis en concreto, a produción do que se denominan erros de *sobrerregularización*. Estes erros producense cando os nenos aprican a

forma regular de produción a formas que son irregulares. Por exemplo, cando dín *cabeu* en vez de *coupo*, ou, en nenos falantes do castelán, dín *andó* en vez de *anduvo*. Eses erros indicannos que os nenos lograron un progreso importante no seu desenvolvemento lingüístico: chegaron a formar un sistema de regras de produción dos diferentes tempos e persoas verbais. Só lles falta decatarse de que, dado que as linguas presentan irregularidades, algunhas formas constitúen excepcións a esas regras, o que lles levará bastantes anos. Ese avance esencial realízase gracias á capacidade de análise da linguaxe que teñen os nenos.

Pois ben, segundo Miecznikowski e Andersen (1986) os nenos cegos non producen erros de sobrerregularización, a diferenza dos videntes, o que indicaría que o seu proceso de adquisición da linguaxe é predominantemente imitativo (como imitan as formas adultas non producen eses erros) e carente da capacidade de análise lingüística. Dado que imitan formas concretas, en vez de formar regras a partires da análise da linguaxe que os rodea, a súa linguaxe é considerada escasamente creativa por estes autores (Miecznikowski e Andersen, 1986). Unha vez máis, hai unha carencia de análises cuantitativos e de procedimentos de obtención deses datos que nos permita contrastar eses resultados. Algo que é esencial para o avance científico.

Nun estudio realizado polo noso equipo (Pérez Pereira e Castro, 1997), analizamos todas as sobrerregularizacións producidas por dúas nenas xemelgas, unha cega e outra vidente, entre os 2;5 e os 5;3, en observacións dunha hora de duración realizadas mensualmente, aproximadamente. Os resultados obtidos indican que a nena cega producía unha porcentaxe de sobrerregularizacións semellante á producida pola nena vidente. A nena cega produciu 33 sobrerregularizacións, mentras a vidente produciu 21, se ben hai que ter en conta que a nena cega era máis faladora, isto é producía máis emisións lingüísticas que a súa irmá xemelga vidente. Ademais, o tipo de erros producidos polas dúas nenas (castelanfalantes) eran semellantes. A meirande parte deles eran cos mesmos verbos: *saber, poner, hacer, romper*.

Deste estudio, pódese concluir que a nena cega non tiña unha capacidade de análise lingüística e de formación de regras lingüísticas inferior á da súa irmá vidente; e eses resultados nos fan sospeitar que, cando se analiza con rigor a súa fala, os nenos cegos non producen menos sobrerregularizacións que os videntes. Logo, a idea de que a súa forma de adquiri-la linguaxe é esencialmente imitativa (como si fosen loros) e carente de creatividade carece de fundamentos sólidos.

Desenvolvemento pragmático.

Para domiña-la linguaxe os nenos deben non só adquiri-lo coñecemento do aspecto fonolóxico, morfolóxico e sintáctico, senon que tamén deben aprender a saber facer uso do coñecemento dos elementos e regras do sistema lingüístico de maneira axeitada ao contexto e para logra-los seus propósitos. Tal como dicía o filósofo da linguaxe Austin (1962) os nenos deben aprender a saber cómo facer cousas coa linguaxe. Coa linguaxe expresamos intencións (preguntamos, ordenamos, pedimos, relatamos, etc.) e logramos propósitos. Pero para ser exitosos no logro dos nosos propósitos, debemos saber usa-la linguaxe de maneira apropiada ao contexto. Por exemplo, para pedir algo a alguén que non coñecemos, debemos facelo utilizando fórmulas de cortesía, unha fala educada. Hai unha serie de factores sociais que fan que a nosa forma de falar varie. Un bó dominio da linguaxe supón que, dependendo do grao de familiaridade que teñamos co interlocutor, da súa idade, do seu estatus social, etc., debemos introducir modificacións na nosa forma de falar. Estas habilidades forman parte do coñecemento pragmático da linguaxe. Co tempo os nenos van ir sabendo expresar cada vez máis intencións, e facelo de maneira máis axitada ao contexto.

Dentro da competencia pragmática inclúese tamén a capacidade para participar nunha conversación. Inicialmente, os nenos pequenos que están dando o seus primeiros pasos na adquisición da linguaxe apenas saben participar en conversacións, e son os pais, coa súa insistencia, sensibilidade e co uso de certas estratexias, quenes logran enganchar aos seus fillos en situacións de conversación, que nun primeiro momento son moi escasas e pouco prolongadas. Progresivamente, os nenos serán quen de participar en conversacións con cada vez máis frecuencia, e de maneira máis prolongada. Ademais van ir dependendo cada vez menos dos seus pais para elo; para decilo con outras palabras, vaise producindo unha transferencia da autonomía para iniciar e participar en conversacións de pais a fillos (Ninio e Snow, 1996).

Si nos centramos na forma en que os nenos usan a linguaxe, varios investigadores observaron un uso excesivo de fala imitativa e formuláica nos nenos cegos. É certo que os adultos e os nenos usamos frases feitas ou fórmulas verbais en certas situacións. Nembargante, un uso excesivo dese tipo de fala pode ser considerado como sinal de patoloxía ou anomalía na linguaxe. Algo semellante ocorre co uso da fala imitativa, e dicir, coas imitacións do que o interlocutor acaba de dicir, ou coa autorrepetición do dito por un mesmo anteriormente. O uso esaxerado deses recursos pode mesmo dar lugar ao que se chama *fala ecolálica*. A ecolalia foi descrita como un síntoma característico da fala dos nenos autistas (Fay, 1973; Happé, 1994; Lord & Paul, 1997). Logo, a similitude entre os nenos cegos e os autistas foi tamén predicada baseándose nesas aparentes semellanzas (Fay, 1973; Hobson, 1994; Hobson et al., 1997). Non obstante, na análise destes comportamentos lingüísticos é cando se fai especialmente pertinente o comentado anteriormente sobre da necesidade duna análise funcional. Dous comportamentos aparentemente idénticos poden, non obstante, ter un valor funcional, un significado, moi diferente.

Ademais da semellanza cos autistas, o uso moi frecuente de fala imitativa e formuláica deu lugar tamén a considerar que os nenos cegos presentaban unha creatividade limitada na súa linguaxe, dado que na produción de frases feitas e de imitacións ou repeticións prima sobre de todo a copia dun modelo anterior.

Efectivamente, varios autores atoparon que os nenos cegos producen moitas frases feitas, rutinas verbais ou fala formuláica (Dunlea, 1989; Peters, 1994), e incluso comparando a nenos cegos e videntes puidose apreciar unha diferenza estatisticamente significativa entre o número de frases feitas producidas por estes nenos (7,91% fronte a 1,86% do total das emisións producidas, respectivamente) (Pérez-Pereira, 1994). Segundo Peters (1994) os nenos cegos producen frases feitas en contextos familiares para eles como un xeito de recoñecer ese contexto e de expresar ao adulto a súa intención. Por exemplo, un neno cego dicía “tira a pelota”, nun contexto moi semellante a aquel en que aprendeu a expresión, cando xogaba co pai a lanzar un ao outro a pelota, pero tamén cando quería xogar a eso, como unha forma de expresión da súa intención. Mediante o uso de frases feitas os nenos indican recoñecemento da situación, e tamén a súa intención ao outro; xogan, logo un papel útil para o neno cego. O uso desas rutinas verbais por parte dos adultos tamén facilita moito aos nenos cegos a comprensión e o recoñecemento das situacións, sobre das que apenas teñen información.

Hoxe tendese a interpretar o uso de fórmulas ou frases feitas como unha manifestación do estilo gestáltico no neno. Non todolos nenos aprenden a falar da mesma maneira. Hai nenos que tenden a asegura-lo manexo duna palabra antes de comezar a combinala con outras. Estes nenos non usan esa palabra en combinación con outras ata que non están certos do seu significado e do seu uso. Eses nenos dise que tende a analizar primeiro e usar despois, e por iso chamáanse nenos de esti-

lo *analítico*. Pola contra, outros nenos tenden a captar e usar unidades maiores que unha palabra (frases feitas), que usan como unha unidade sin que diferencien as partes que a conforman. Para eles esa frase (por exemplo “está quente”) funciona como un todo. Os seus elementos non teñen unha independencia, non se usan como palabras sóas, nin se combinan con outras palabras diferentes, agás nesa particular combinación (“está quente”). Só máis tarde os nenos poderán usar esas palabras en combinación con outras diferentes (por exemplo *está* en “está frío” ou “está sucio”). Dise que estes nenos adoptan un estilo *gestáltico* ou *formuláico* na adquisición da linguaxe. Son nenos que usan primeiro, e analisan despois. O importante é que ambos estilos levan ao mesmo resultado, que os nenos aprenden a falar; é como si os nenos poideran seguir cursos ou camiños diferentes para cegar ao mesmo fin. Nun estudio recentemente publicado (Pérez-Pereira, 2001), puideron comprobar que, efectivamente, unha nena cega estudiada entre os 22 e os 25 meses presentaba un estilo claramente *gestáltico* en comparación cunha nena vidente e un neno deficiente visual, estudados durante as mesmas idades. A nena cega usaba moitas máis frases conxeladas que os outros nenos, e só despois aprendía a combinar os elementos que as conformaban con outros elementos, mentras que a nena vidente e o neno deficiente visual tendían a usar enseguida as palabras en combinacións diferentes, unha vez que formaban parte do seu repertorio.

Por tanto, o uso de frases conxeladas ou frases feitas nos cegos forma parte dun estilo de adquisición da linguaxe diferente, e non pode ser interpretado como rasgo patolóxico.

Na figura 3 aparecen os datos desa investigación (Pérez-Pereira, 2001).

EMISIONS DE VARIAS PALABRAS

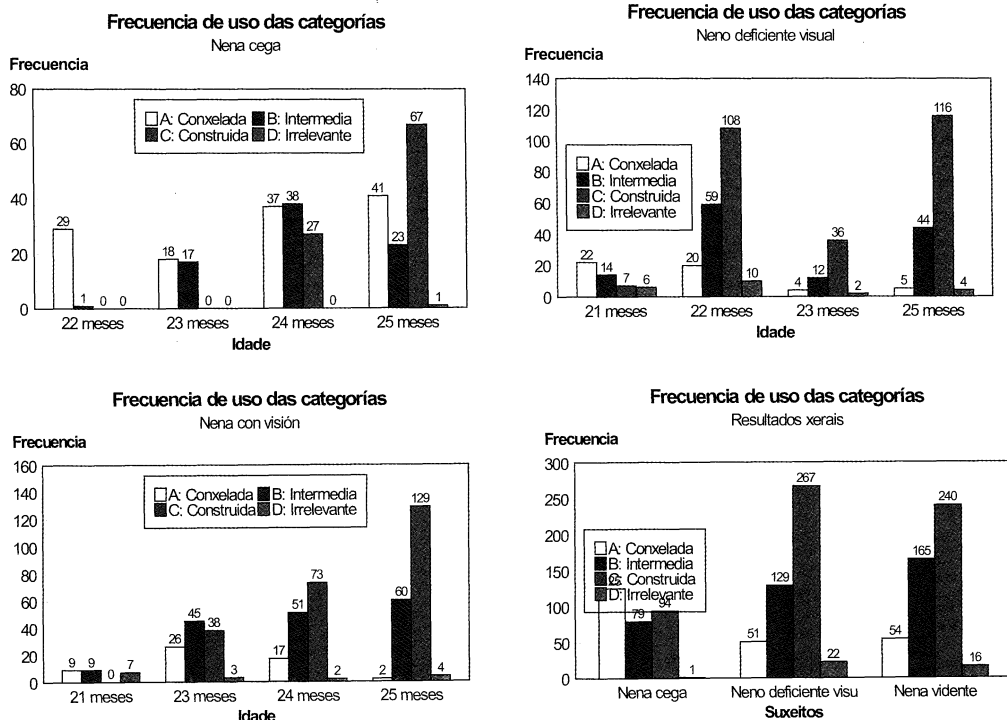


Figura 3

Desa figura compre salientar os resultados referidos á produción de frases conxeladas e de construcións ou combinacións productivas de varias palabras, nas que un elemento (palabra) aparece combinado con tres diferentes na mesma posición, como mínimo. Esta variedade de combinacións é indicativa de que dita estrutura combinatoria é productiva na fala do neno ou da nena. Nos resultados compáranse 3 nenos estudados entre os 21-22 e os 25 meses: unha nena era cega, outra vidente, e un neno era deficiente visual. Ademais, na última figura preséntanse os resultados globais. O importante é observar como a nena cega produce moitas máis frases conxeladas que os outros dous nenos, e tamén moitas menos frases construídas. Observase tamén que a nena cega vai progresivamente producindo máis frases construídas, o cal indica o seu avance no proceso de análise lingüística. Estes datos, tomados no seu conxunto, indican que, efectivamente, a nena cega semella ter un estilo gestáltico no proceso de adquisición da linguaxe, namentras que a nena vidente e o neno deficiente visual presentan un estilo analítico, tal como os definimos anteriormente.

Nese proceso de adentramento na análise sintáctica, os nenos cegos parecen servirse en gran medida do uso de certos recursos que son tamén característicos do estilo gestáltico, aínda que os nenos analíticos tamén os usan, se ben en menor medida. Estoume a referir ao uso da imitación e a repetición modificadas ou expandidas. Na imitación ou repetición modificada os nenos varían un elemento da emisión que toman como modelo, sin modificar a súa estrutura. Por exemplo, despois da emisión “colle o vaso”, o neno dí “colle eso”, substituindo un PN (predicado nominal) por un pronome demostrativo. Na imitación ou repetición (dunha emisión anterior do propio falante) expandida, o neno, empregando como base a emisión anterior –que serve de modelo-, introduce novos elementos. Por exemplo, despois da emisión “colle o vaso” o neno dí “colle o vaso que está na mesa”, en que engade algo novo, expandindo desa maneira o modelo anterior.

Os seguintes exemplos (tomados de Pérez-Pereira, 1994) producidos por unha nena cega de 2;11 danos unha idea da utilidade dese tipo de producións para analiza-la linguaxe e poder chegar ao seu dominio:

1. A nena cega (Sandra) e a súa irmá vidente (Andrea) están merendendo:

Nai: Sandra, no se mastica, te lo acabo de decir.

Andrea: ¿Qué no se qué?

Andrea: ¿Que no se qué?

Uns segundos despois cae algo da mesa e a nena cega escoita o ruído.

Sandra: Andrea no se tiran las cosas.

Neste exemplo pódese ver como a nena cega capta o modelo de prohibición que realiza a nai (Nome propio + no se + PV), introducindo modificacións: o nome propio é diferente, e o PV tamén, aínda que a estrutura da prohibición mantense.

No exemplo que segue, a nena cega introduce sucesivas modificacións sobre dunha emisión anterior súa na que require realizar unha acción:

2. A nena está xogando cunha taboa de madeira para encaixar animais.

Sandra: Poner el camello a mí.

Sandra: Lo ponemos aquí.

Sandra: Ponemos aquí el camello.

Neste exemplo a nena introduce sucesivas modificacións como a substitución dun PN por un pronome relativo, e vai conformando unha expresión máis axeitada.

Este tipo de modificacións e expansións son indicativos da análise dos elementos lingüísticos que forman a oración, e da propia estrutura da oración, e mostran ben as claras que a nena cega afronta a adquisición da linguaxe dun xeito creativo. O uso deste tipo de imitacións e repeticións son un instrumento utilizado polos nenos para analizar e domiña-la linguaxe, e son particularmente frecuentes na fala dos nenos cegos (Pérez-Pereira, 1994).

A capacidade de participar en conversacións foi outro aspecto do desenvolvemento pragmático dos nenos cegos que tamén foi investigado, e que deu lugar a crenza de que os nenos cegos teñen serias dificultades para iniciar unha conversación, ou para segui-lo fia desta (Kekelis e Andersen, 1984; Kekelis e Prinz, 1996; McConachie e Moore, 1994). Dende esa perspectiva os nenos cegos serían semellantes aos autistas pola súa incapacidade para participar en conversacións. Esas características indicarían unha fala que non é plenamente comunicativa e con funcións restrinxidas.

A principal evidencia a favor desa visión procede da investigación realizada por Moore e McConachie (1994) con 8 nenos cegos e 8 nenos deficientes visuais de 18 meses de idade, que foron observados durante 15 minutos, e tamén do estudio lonxitudinal de Kekelis e Andersen (1984) realizado con 2 nenos cegos e 2 nenos videntes entre os 16 e os 22 meses.

Como se pode apreciar na táboa 2 os nenos cegos iniciaban unha proporción menor de conversacións que os nenos deficientes visuais ou videntes. Dita proporción, é importante remarcalo, era proporcional á correspondente proporción de conversacións encetadas polas nais. En ningunha destas investigacións se fornecen frecuencias de inicios.

Táboa 2. proporción media de conversacións iniciadas polas nais e polos nenos segundo Kekelis & Andersen (1984) e Moore & McConachie (1994).

	Grupo de cegos		Grupo de def. visuais		Grupo de videntes	
	Nais	Nenos	Nais	Nenos	Nais	Nenos
Kekelis & Andersen 16-22 meses	76	24	-----	-----	63	37
Moore & McConachie 18.2 cegos / 16.5 DV	50	50	38	62	-----	-----

En dous estudos realizados por min, xunto coa investigadora da universidade de Manchester Gina Conti-Ramsden, estudiamos as características das conversacións de varios nenos cegos. Nunha investigación (Conti-Ramsden & Pérez-Pereira, 1999) estudiamos a interacción comunicativa coas súas nais de tres nenos con diferente grao de agudeza visual entre os 22 e os 25 meses de idade, aproximadamente; na outra (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2001) investigamos a interacción comunicativa entre 3 nenos cegos e unha nena vidente coas súas nais. Desta volta, os nenos foron investigados entre os 28 e os 40 meses de idade. Eiquí presentarei somente os datos da primeira investigación realizada cunha nena cega, un neno deficiente visual e unha nena con visión normal, pero convén suliñar que os datos da outra investigación son coincidentes.

Na figura 4 aparecen os resultados dos inicios dos nenos e as súas nais presentados, en primeiro lugar, en termos de porcentaxe (ou proporción). En segundo lugar aparecen os resultados presentados como frecuencias absolutas, isto é, como número de inicios. Si comparamos os resultados dos tres nenos como porcentaxe de inicios, os resultados son coincidentes, máis ou menos, cos observados noutros estudos anteriores, é dicir, a nena cega produce só un 33,1% de inicios, fronte a un 66.9% de inicios producidos pola súa nai. As proporcións relativas observadas nos outros

nenos son claramente superiores e sitúanse entre o 44,4% do neno deficiente visual e o 48,1% da nena vidente. Segundo estes resultados, parecería que a nena cega inicia menos conversacións que os outros nenos.

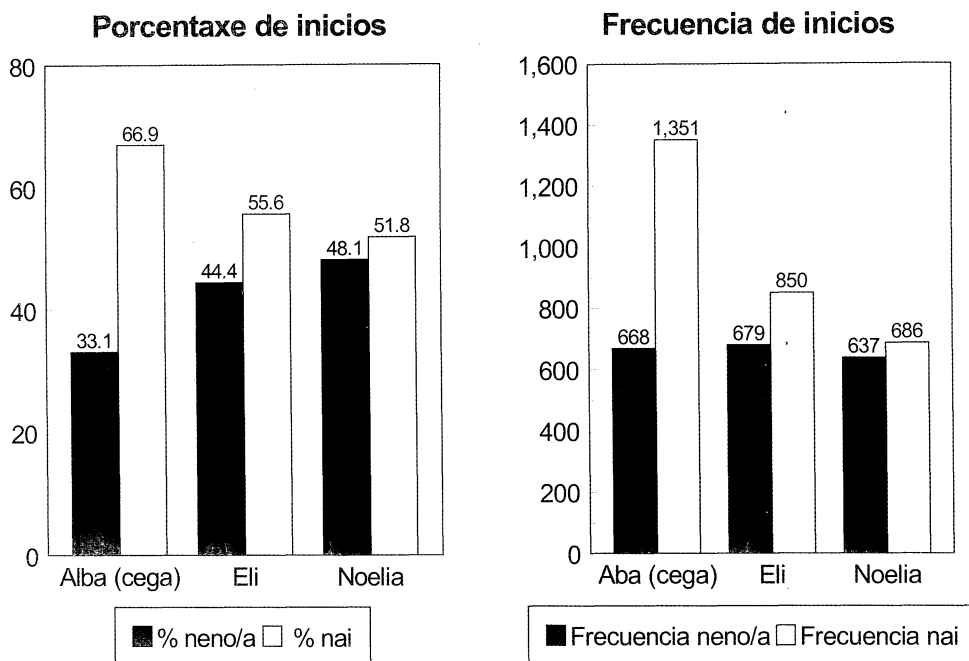


Figura 4

Non obstante, o tipo de datos permítennos facer unha comparación en termos de frecuencia ou número de inicios producidos porque as mostras da linguaxe recollidas son moi semellantes. Neste caso, podese apreciar que os tres nenos producen un número de inicios conversacionais semellantes, sendo a diferenza existente entre eles inapreciable (668, 679 e 637 inicios conversacionais na nena cega, no neno con resto visual e na nena vidente, respectivamente). Si agora observamos a frecuencia de inicios conversacionais das nais, podemos comprobar que a nai da nena cega inicia significativamente máis conversas que as outras nais (1351 fronte a 679 e 637, respectivamente), o que explica que os resultados en termos de proporcións (tal como os presentaban Kekelis e Andersen e Moore e McConachie) resultan enganosos. O feito é que a nena cega non inicia menos conversacións que os outros nenos, o que realmente ocorre é que a nai da nena cega si que efectivamente produce máis inicios de conversacións que as nais dos outros nenos. Isto dá como resultado que ao presentar os datos en termos de proporcións relativas á día da nai-filla/o, a nena cega aparente iniciar menos conversas.

Como dicía anteriormente, estes resultados foron confirmados noutra investigación, da que non falei eiquí (Pérez-Pereira e Conti-Ramsden, 2001).

Como se recordará, as investigacións anteriores tamén indicaban que os nenos cegos non saben segui-lo fio dunha conversación e participar nela continxentemente, producindo con moita frecuencia o que se chaman rupturas ou quebras conversacionais. Os datos que presento de seguido indican que esa visión das capacidades conversacionais dos nenos cegos non ten soporte empírico.

Hai que lembrar que o soporte desa idea provén dunha investigación realizada sobre unha mostra de tan só 15 minutos da conversación entre 16 nenos e as súas nais (Moore e McConachie, 1994). Pola contra os datos aportados por nós están baseados en moitas horas de observación da fala dos nenos e as súas nais. Por razóns de simplificación, de novo presentarei tan só os resultados dunha das investigacións (Conti-Ramsden e Pérez-Pereira, 1999), dado que as mostras lingüísticas recollidas son equiparables en termos do número de emisións producidas polos nenos. En primeiro lugar aparece unha comparación da lonxitude media dos turnos ou quendas (LMT) dos nenos por episodio comunicativo. Este dato indica a capacidade do neno de continuar unha conversación e de participar nela. Canto máis alto é este índice, meirande é a participación dos nenos. A figura 5 presentanos estes resultados.

Continxencia: Lonxitude media das quendas (22-25 meses)

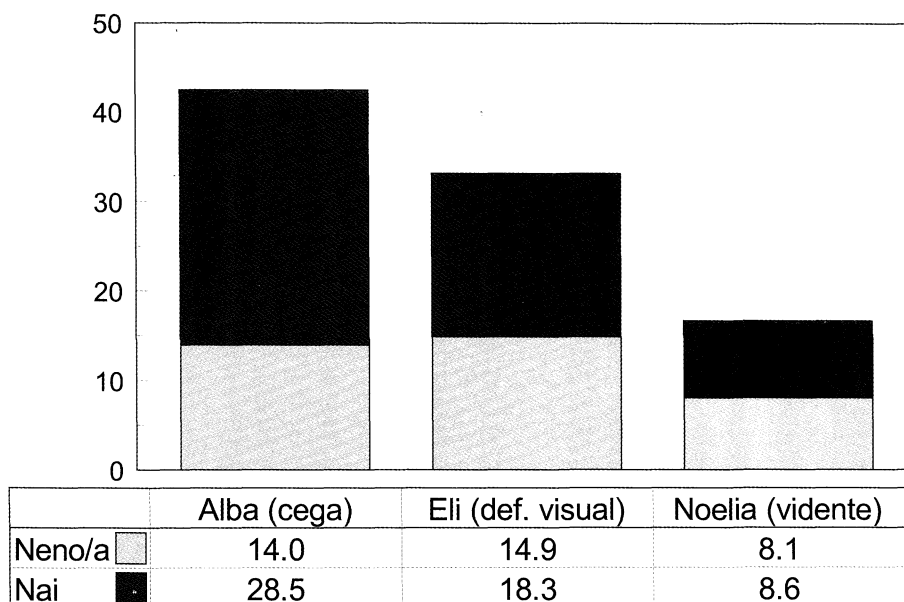


Figura 5

Tal como se pode apreciar a LMT da nena cega non é inferior á da nena vidente, todo o contrario (14 fronte a 8.1), e moi semellante á LMT do neno con deficiencia visual (14.9). De novo podese apreciar que a nai da nena cega produce unha LMT moi superior á das outras nais. Este resultado debe ser interpretado como unha indicación de que a nai da nena cega se dirixe máis á súa nena que as outras nais, e participa máis veces en cada episodio conversacional que as outras nais para tratar de que non se quebre a conversa. Digamos que é máis insistente que as outras nais para lograr unha resposta axeitada (comunicativa) da súa filla. Este resultado é coherente co que vimos anteriormente respecto dos inicios conversacionais. A nai da nena cega procura iniciar máis conversación para implicar á súa filla nun tipo de situacións, as comunicativas, que van ser esenciais para o seu desenvolvemento, xa que nesas situacións a nena racha co aillamento social (que é un perigo real para os nenos cegos) e participa en situacións que lle van proporcionar unha grande cantidade de información. Dito noutras palabras, a nai da nena cega esforzase máis que as outras nais en lograr a participación da súa filla nas situacións de conversación. Sexa como sexa, os resultados indican que a nena cega ten unha boa capacidade para continuar unha conversación. Outra

vez hai que recordar que os datos da outra investigación (Pérez-Pereira e Conti-Ramsden, 2001) son coincidentes, grosso modo, cos presentados e aquí.

Finalmente, na figura 6 presentanse os resultados referidos ao número de rupturas conversacionais nas que participan os tres nenos estudados e as súas nais..

Frecuencia de rupturas conversacionais e de participacións comunicativas (22-25 meses).

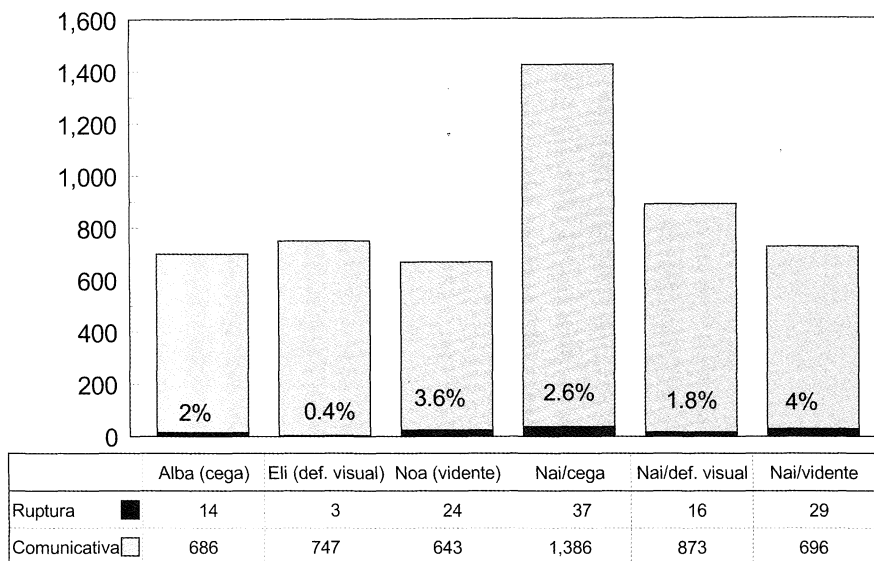


Figura 6

Como se pode apreciar, a porcentaxe de rupturas conversacionais en relación co número de intervencións que son comunicativamente adecuadas para que se manteña unha conversación é moi baixa nos tres nenos (ao igual que nas súas nais). Isto quer dicir que todos os nenos, incluída a nena cega, que non se diferencia dos outros nenos, saber participar en situacións comunicativas, e apenas producen rupturas. Tal resultado está en contra dos supostos que cabería esperar a partir dos estudos de Moore e McConachie (1994). De novo convén recordar a escasez dos datos nos que se basean as conclusións destes autores.

Polo tanto, os estudos realizados sobre o desenvolvemento pragmático dos nenos cegos permítenos manter unha visión alternativa á sostida dende a visión tradicional. O uso das imitacións, repeticións e rutinas non se pode entender como fala mecánica, senon que cubren unha función importante na análise da linguaxe. O amplo emprego de fórmulas ou frases conxeladas reflicte un estilo de aprendizaxe da lingua: o estilo gestáltico. En canto á capacidade para participar nas conversacións, os nenos cegos non semellan ter unha dificultade particular para conversar, e a súa fala parece ser plenamente comunicativa. As nais dos nenos cegos non utilizan un estilo conversacional inaxitado, senon que realizan variacións adaptadas ás necesidades dos seus fillos. Por todo elo a perspectiva deficitaria da fala dos nenos cegos que os fai parellos aos autistas non parece apropiada.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

As investigacións ás que fixen referencia ao longo desta exposición indican que a posición teórica que supón que a adquisición da linguaxe só descansa nunha base de tipo cognitivo non permite explica-lo proceso de adquisición que se da nos suxeitos cegos. Un aspecto esencial para comprender a adquisición da linguaxe é que os nenos prestan atención á información que a propia linguaxe fornece, e procesan a información lingüística mediante mecanismos especializados (non de carácter xeral) na análise dos estímulos lingüísticos. Os nenos cegos semellan prestar aínda máis atención que os nenos videntes ás características do propio sistema lingüístico. Os nenos cegos, no proceso de adquisición da linguaxe, tenden a ser máis proclives a utilizar unha estratexia gestáltica, o que resulta en certas peculiaridades da súa linguaxe que non deberían ser confundidas, na maior parte dos casos, coa existencia de transtornos. A perspectiva que considera como anormal o proceso de adquisición da linguaxe nos nenos cegos sin outro handicap asociado non é axeitada e impide dar unha explicación dos logros dos adultos cegos. Calquer teoría sobre da adquisición debe poder explicar o resultado final do proceso. Por eso a chamada teoría da base cognitiva non parece adecuada, en tanto que non pode dar unha explicación convincente dun feito incontestabel, como é a existencia de moitos cegos conxénitos que chegan a ter un bó dominio da linguaxe. Eso non quer dicir que algúns nenos cegos conxénitos sin outro handicap asociado poidan presentar algunhas dificultades nalgún aspecto específico da linguaxe, como pode ocorrer co uso dos termos de referencia persoal. Pero, debemos insistir, eso non se pode considerar como unha rasgo xeneralizable a todos os nenos cegos. Outra cuestión é a dos nenos cegos que, ademáis, presentan outros handicaps (deficiencia mental, transtorno xeneralizado do desenvolvemento, parálise cerebral, xordeira...). Neses casos, non podemos atribuir as dificultades que poidan presentalos nenos á cegueira por sí sóa, senon ao efecto combinado dos transtornos.

Das consideracións teóricas ofrecidas como alternativa desprendense tamén implicacións para a orientación do traballo logopédico con nenos cegos, que non imos concretar aquí, pero que teñen que ver coa creación de situacións que favorezan o uso cambiante dos pronomes, así como o uso de materiais lingüísticos e situacións que favorezan o traballo de análise lingüística por parte dos nenos cegos.

REFERENCIAS

- Austin, J.L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press. (Palabras y acciones. Buenos Aires: Paidós.1971).
- Bates, E. (1990). Language about me and you: Pronominal reference and the emerging self. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), The self in transition: Infancy to childhood. Chicago. The University of Chicago Press.
- Conti-Ramsden, G. & Pérez-Pereira, M. (1999). Conversational interactions between mothers and their infants who are congenitally blind, have low vision, or are sighted. Journal of Visual Impairment and Blindness, 93, 691-703.
- Dale, P. & Crain-Thoreson, C. (1993). Pronoun reversals: who, when and why? Journal of Child Language, 9, 359-379.
- Dromi, E. (1987). Early lexical development. Cambridge. Cambridge University Press.
- Dunlea, A. (1989). Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children's early language. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eco, U. (1968). La struttura assente. Milano: Casa Editrice Valentino Bompiani (La estructura ausente, Barcelona: Editorial Lumen. 1978).
- Fay, W.H. (1973). On the echolalia of the blind and the autistic child. Journal of Speech and Hearing Disorders, 38, 478-489.
- Happé, F. (1994). Autism: An introduction to psychological theory. Londres: UCL Press. (Introducción al autismo. Madrid: Alianza Editorial. 1998).
- Hobson, R.P. (1995). El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: Alianza Editorial. (Autism and the development of mind. Hillsdale. Lawrence Erlbaum. 1993).
- Hobson, R.P.; Brown, R.; Minter, M.E. & Lee, A. (1997). "Autism" revisited: The case of congenital blindness. En V. Lewis & G. Collis (eds.), Blindness and psychological development in young children. Leicester: British Psychological Society.
- Kekelis, L. S. & Andersen, E. (1984). Family communication styles and language development. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 54-64.
- Kekelis, L.S. & Prinz, P.M. (1996). Blind and sighted children with their mothers: The development of discourse skills. Journal of Visual Impairment and Blindness, 90, 423-436.
- Landau, B. & Gleitman, L.R. (1985). Language and experience: Evidence from the blind child. Cambridge: Harvard University Press.
- Lewin, K. (1944). The dynamics of group action. Educational Leadership, 1, 195-200.
- Lord, C. & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd edition). New York: Wiley.
- Miecznikowski, A. & Andersen, E. (1986). From formulaic to analysed speech: Two systems or one? In J. Connor-Linton; C.J. Hall & M. McGinnis (eds.), Southern California Occasional Papers in Linguistics, Volume 11: Social and Cognitive Perspectives on Language. Los Angeles: University of Southern California.
- Moore, V. & McConachie, H. (1994). Communication between blind and severely visually impaired children and their parents. British Journal of Developmental Psychology, 12, 491-502.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). Pragmatic development. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Norgate, S.; Lewis, V. & Collis, G. (1997). Developing the capacity to refer: how the study of blind infants informs theoretical framework of lexical development. VIIIth European Conference on Developmental Psychology. Rennes. 2-5 setembro.
- Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: Insights from the blind. Journal of Child Language, 21, 317-337.
- Pérez-Pereira, M. (1999). Deixis, personal reference, and the use of pronouns by blind children. Journal of Child Language, 26, 655-680.
- Pérez-Pereira, M. (2001). First grammar in blind, visually impaired and sighted bilingual children: Do they follow a different route? In Almgren, M.; Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J.; Idiazabal, I. & MacWhinney, B. (eds.), Research on Child Language Acquisition. Somerville, MA: Cascadilla Press. Páginas 1198-1208.
- Pérez Pereira, M. & Castro, J. (1994). El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia. Barcelona: Paidós.
- Pérez Pereira, M. & Castro, J. (1997). Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic. British Journal of Developmental Psychology, 15, 439-459.
- Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden, G. (1999). Language development and social interaction in blind children. Hove: Psychology Press.

- Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden. (2001). The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. Journal of Visual Impairment and Blindness, 95, 133-149.
- Pérez Pereira, M.; Forján, M. & García López, S. (1996). Comparanza da adquisición das formas de posesión do galego e o castelán en nenos bilingües. Cadernos de Lingua, 14, 21-38.
- Peters, A. (1987). The role of imitation in the developing syntax of a blind child. Text, 7, 289-311.
- Peters, A. M. (1994). The interdependence of social, cognitive, and linguistic development: Evidence from a visually impaired child. In H. Tager-Flusberg (Ed.), Constraints on language acquisition: Studies of atypical children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. & Aparici, M. (2000). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.