

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MICHELLE MELO GURJÃO

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DE SINAIS POR UMA
CRIANÇA OUVINTE FILHA DE PAIS SURDOS:
CONHECENDO CAMINHOS**

**RECIFE
2013**

MICHELLE MELO GURJÃO

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DE SINAIS DE UMA
CRIANÇA OUVINTE FILHA DE PAIS SURDOS:
CONHECENDO CAMINHOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração "Aquisição e desenvolvimento da Linguagem em suas diversas manifestações", sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

**RECIFE
2013**

G979a

Gurjão, Michelle Melo

Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos : conhecendo caminhos / Michelle Melo Gurjão ; orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti, 2013.

120 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2013.

1. Aquisição de linguagem. 2. Oralidade. 3. Língua portuguesa. 4. Língua brasileira de sinais. I. Título.

CDU 801

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DE SINAIS DE UMA CRIANÇA OUVINTE FILHA DE PAIS SURDOS: CONHECENDO CAMINHOS

Michelle Melo Gurjão
Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: ____ / ____ / 2013

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba
(Examinador Externo)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco
(Examinador Interno)

RECIFE

2013

*“[...] O segredo da felicidade é fazer do
seu dever o seu prazer [...]”.*

(Ulysses Guimarães)

DEDICATÓRIA

Dedico minha dissertação ao meu primo Michael (*in memoriam*), um anjo que partiu muito cedo, mas que foi um exemplo de vida, humildade e bondade.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Wanilda Maria, minha orientadora, um agradecimento muito especial pelas críticas, sugestões, pela compreensão e pelo apoio ao desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa. Além de um exemplo de orientadora, também uma pessoa extremamente humana e carinhosa.

Às professoras Maria de Fátima Vilar e Marianne Carvalho, pelo perceptível carinho e cuidado que tiveram com o trabalho durante a banca prévia e a defesa. A banca examinadora não poderia ter sido mais apropriada.

Aos meus familiares: Bruno (marido e especial companheiro nesta jornada); Leticia (filha); Emir e Fátima (pais e maiores incentivadores); Emizinho e Diego (irmãos); Paulline (cunhada); Heretiano (tio), Cléa (tia) e primos (Rodrigo e Thúlio), pelo apoio e carinho.

Aos amigos do mestrado, em especial minha amiga Esther Cavalcanti, Larissa Lara, Bernardo, Evilasio, Zoroastro e Robson.

À corrente de anjos que me ajudaram cuidando da minha bebê para que eu pudesse estudar: Preta, Nenê, Maria e Mara.

À amiga Josinalva Gomes pelas contribuições para o engrandecimento desta pesquisa.

Às companheiras de trabalho, Luciana e Amanda, pelo companheirismo, inesquecíveis momentos de descontração, ombro amigo nos momentos de angústia e pelas dicas durante a realização da dissertação.

À professora Niedja da UFCG, pelos incentivos e disponibilização do seu tempo e atenção.

Aos sempre tão prestativos, Niceas, Nelia e Sérgio, queridos funcionários da pós-graduação da UNICAP, por facilitarem tanto a nossa vida no mestrado.

A todos aqueles que injustamente foram esquecidos, porém direta ou indiretamente, participaram da construção deste trabalho.

Finalmente, A Deus, por fazer com que, em apenas dois anos, tantas dúvidas e soluções tenham surgido... Obrigado pelas pedras colocadas no meu caminho... com elas, comecei a construir a minha escada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Festa Junina	54
Figura 2 – A Fazenda	55
Figura 3 – A Tempestade	56
Figura 4 – O Pet-Shopping	57
Figura 5 – O Circo	57
Figura 6 – A Festa de Aniversário	58
Figura 7 – Sequência “Dia do Banho do Cachorro”	60
Figura 8 – Sequência “A Fogueira”	62
Figura 9 – Sequência “O Jogo de Futebol”	62
Figura 10 – Sequência “O Aniversário”	63
Figura 11 – Sequência “O Galinheiro”	64
Figura 12 – Sequência “O Chocalho”	65
Figura 13 – Sequência “A Escola”	66
Figura 14 – Sequência “O Telefone”	67
Figura 15 - Sequências da Fase I (tarefas de demonstração)	88
Figura 16 - Sequências da Fase II (tarefas de demonstração)	90
Figura 17 - Sequências da Fase III (tarefas de demonstração)	91
Figura 18 - Sequências da Fase I (tarefas de avaliação)	92
Figura 19 - Sequências da Fase II (tarefas de avaliação)	95
Figura 20 - Sequências da Fase III (tarefas de avaliação)	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento da linguagem de criança ouvinte.....	22
Quadro 2 – Palavras do álbum articulatório pronunciadas pela criança pesquisada.....	70
Quadro 3 – Dados da Linguagem receptiva.....	71
Quadro 4 – Dados dos Aspectos Semânticos.....	73
Quadro 5 - Dados dos aspectos morfossintáticos.....	74
Quadro 6 - Dados dos aspectos fonológicos.....	75
Quadro 7- Dados dos aspectos pragmáticos.....	76
Quadro 8 - Dados dos aspectos suprasegmentais.....	77
Quadro 9 - Análise das Tarefas de Demonstração.....	98
Quadro 10 - Análise das Tarefas de Avaliação	98
Quadro 11 - Aspectos Linguísticos dos Sinais.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Repostas das Tarefas de Demonstração e Avaliação.....	96
--	-----------

LISTA DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

(baseadas em Dick Allwright, 1990, e Dionísio, 2001)

P = Pesquisadora

C.P. = Criança Pesquisada

(()) = Comentário do transcritor

X = Item incompreensível, provavelmente de uma palavra

XX = Frase incompreensível

... = Pausas

“ ” = Algo que foi lido, e não falado espontaneamente

: = Alongamento de vogal (pequeno)

:: = Alongamento de vogal (médio)

::: = Alongamento de vogal (grande)

[= Superposição da vozes

[[= Simultaneidade de vozes

/ = Truncamento de palavras ou desvios sintáticos

- = silabação

MAIÚSCULAS = Ênfase

? = Interrogação

**LISTA DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS**
(baseadas em Felipe, 2001)

@ = desinências para gêneros e número

Letra maiúscula = sinais em Libras

^ = dois ou mais sinais correspondem a uma única palavra na Língua Portuguesa separa por acento circunflexo.

- = um sinal, que corresponde as duas palavras (composta) na Língua Portuguesa separa por hífen.

Datilologia (alfabeto manual) = representar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal.

Sinal soletrado = representado pela datilologia do sinal em itálico.

Expressões facial e corporal + sinal = estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma ideia.

xVerbox = representação das pessoas gramaticais nos verbos

1s, 2s, 3 s = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do singular.

1d, 2d, 3d = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do dual.

1p, 2p, 3p = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do plural.

LISTA DE ABREVIATURAS E LISTAS

ALSF	Língua Francesa de Sinais
ASCG	Associação de Surdos de Campina Grande
ASL	Língua de Sinais Americana
AV1	Avaliação Inicial
AV2	Avaliação Final
CODA	<i>Children of Deaf Adults</i>
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
IALS	Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais
LIBRAS	Língua Brasileiras de Sinais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A cultura surda vem sendo fortalecida por eles próprios e familiares através de encontros em associações, festas, escolas de surdos, jogos e outros interesses comuns, fazendo com que esta cultura seja transmitida de geração para geração. Com essa proximidade, geralmente acontece o casamento entre eles, devido a fatores de identificação, o que conseqüentemente acaba resultando no surgimento de filhos que podem nascer ouvintes. Usualmente, quando isso ocorre, esse filho ouvinte irá crescer bilíngue por ter insumo nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e amigos ouvintes na língua portuguesa, devido às interações que serão realizadas. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa na modalidade oral, em uma criança ouvinte, filha de pais surdos. A metodologia utilizada na pesquisa em questão caracteriza-se como sendo qualitativa e o método usado foi o estudo de caso. Trabalhamos com uma criança ouvinte filha de pais surdos entre 3 anos e 10 meses até 4 anos e 4 meses, através de avaliações da Língua Portuguesa e da Libras, além de observações durante todo o período sendo que todos os momentos foram registrados em filmadora. O campo da pesquisa concerne o ambiente escolar como o familiar, onde observamos o desempenho da criança em relação às duas línguas, além de outros fatores que poderiam influenciar nesse processo. Os dados obtidos nas diversas fases da avaliação e acompanhamento do cotidiano da criança nos levaram a concluir que não houve diferenças significativas no tocante a aquisição das línguas. No entanto, vale salientar que percebemos uma desenvoltura maior da criança em Libras na segunda avaliação. Entendemos que com a maior exposição a Libras e a permanente correção de alguns sinais pelo pai, o que não ocorre com a língua portuguesa, pode justificar esse leve ganho. Esperamos com esse trabalho contribuir para que outras reflexões possam ser desmembradas dessas considerações por se tratar de um tema pouco estudado.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem; Língua Portuguesa; Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

Deaf culture has been strengthened by deaf people themselves as well as by their families through meetings in associations, parties, schools for the deaf, games and other common interests, so that this culture can be passed along from generation to generation. Considering such an alliance, it is common for deaf people to marry other deaf people, due to factors associated with identification. This being the case, numerous deaf couples end up having hearing children. Usually, the children of deaf parents grow up as bilingual individuals since they have input from both languages: with their deaf parents, they are exposed to sign language and with their relatives and friends, to Portuguese, due to the interactions that will take place between the child and the deaf and hearing communities. This study aims at analyzing the process of acquisition of Brazilian Sign Language (referred to as *Libras* in Portuguese) and the Portuguese language in its oral form on the part of a hearing child, who is the daughter of deaf parents. The methodology adopted in the present research is characterized as being qualitative and the method used was the case study. We investigated a hearing daughter of deaf parents between the age of 3 years and 10 months and 4 years and 4 months, through assessments of Portuguese and Libras, as well as through observations during all period and were recorded on a camcorder. The research was carried out both at school and family settings, where we could observe the child's performance in relation to both languages, not to mention other factors that could influence such a process. Data obtained at various stages of assessment and monitoring of the child's daily life have led us to conclude that in this case there were no significant differences regarding the evolution of the two languages. However, it is worth noting that we perceived a greater performance of the child in *Libras* at the second assessment and at a number of informal moments corresponding to this phase. We understand that the greater exposure to *Libras* and the permanent corrections of some signs on the part of her father, which does not happen with the Portuguese language, are likely to explain this slight gain. We expect this work to contribute in a way that other reflections may emerge from these considerations on a little investigated topic.

Keywords: Acquisition of language; Portuguese Language; Brazilian Sign Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: ALGUMAS REFERÊNCIAS	20
1.1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ORAL EM CRIANÇAS OUVINTES FILHAS DE PAIS SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	20
1.1.1 Intencionalidade Comunicativa	24
<i>1.1.1.1 Estágio do Desenvolvimento da Linguagem</i>	26
1.2 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM CRIANÇAS SURDAS	29
1.2.1 Período Pré-linguístico	30
1.2.2 Estágio de um sinal	31
1.2.3 Estágio das Primeiras Combinações	32
1.2.4 Estágio das Múltiplas Combinações	34
1.3 DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE: LIBRAS E PORTUGUÊS NA MODALIDADE ORAL EM ZONAS DE CONTATO	36
1.4 DIALOGANDO COM PESQUISAS SOBRE BILINGUISMO	41
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	47
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	47
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	48
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
2.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	49
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	49
2.6 ANÁLISE DOS DADOS	50
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM	51
3.1 AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ORAL	53

3.1.1 Procedimentos relacionados apresentação das figuras Individuais.....	53
3.1.1.1 <i>Transcrição das narrações das figuras individuais.....</i>	<i>53</i>
3.1.1.2 <i>Observações Gerais.....</i>	<i>59</i>
3.1.2 Procedimentos relacionados a apresentação das sequências lógicas.....	60
3.1.2.1 <i>Transcrição das narrações das Sequências Lógicas.....</i>	<i>60</i>
3.1.2.2 <i>Observações Gerais da Sequência Lógica.....</i>	<i>68</i>
3.2 FUNÇÕES COGNITIVAS.....	69
3.2.1 Noções Espaciais.....	69
3.2.2 Noções de Cores.....	69
3.3 AVALIAÇÃO FONÉTICO FONOLÓGICO	70
3.4 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL.....	71
3.5 AVALIAÇÃO FINAL DA LINGUAGEM ORAL (2º MOMENTO)	78
3.5.1. Transcrição das narrações das figuras individuais 2.....	78
3.5.2 Observações Gerais das figuras Individuais 2.....	82
3.5.3 Transcrição das narrações das figuras individuais 2.....	83
3.5.4 Observações Gerais das sequências lógicas 2.....	86
3.6 FUNÇÕES COGNITIVAS 2 (Noções Espaciais e Cores) AVALIAÇÃO FONÉTICO FONOLÓGICO 2	87
3.7 AVALIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS)	87
3.7.1 Avaliação Inicial da Linguagem compreensiva da Língua de Sinais	88
3.7.1.1 <i>Observações</i>	<i>97</i>
3.7.1.2 <i>Interpretação dos Resultados</i>	<i>97</i>
3.7.1.3 <i>Análise das respostas da avaliação da compreensão (Tarefas de Demonstração)</i>	<i>97</i>
3.7.1.4 <i>Análise das respostas da avaliação da compreensão (Tarefas de Avaliação)</i>	<i>98</i>
3.8 AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM EXPRESSIVA DA LÍNGUA DE SINAIS	98

3.8.1 Transcrição da Narração e Tradução.....	99
3.9 AVALIAÇÃO FINAL DA LINGUAGEM COMPREENSIVA E EXPRESSIVA DA LÍNGUA DE SINAIS	100
3.9.1 Avaliação Final da Linguagem compreensiva da Língua de Sinais	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112
APÊNDICES A - Roteiro de entrevista com os Pais.....	113
ANEXOS.....	115
ANEXO A - Termo de Compromisso do (s) Pesquisador (es).....	116
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	117
ANEXO C - Carta de Anuência.....	119
ANEXO D - Comunicado aos Pais.....	120

INTRODUÇÃO

No contato com a comunidade surda, através do curso de LIBRAS desenvolvido pela Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG), na Paraíba, e também pelo trabalho desenvolvido com a tutoria presencial do curso de Letras/Libras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Virtual, começamos a interagir com essa comunidade, dentre eles, crianças ouvintes filhas de pais surdos.

Sabemos que as construções linguísticas, bem como as percepções de vida de pessoas surdas e de ouvintes são distintas. No entanto, a peculiaridade que esta pesquisa se reveste prende-se ao fato de que tenciona analisar a aquisição da linguagem de uma criança ouvinte, filha de pais surdos, a qual, não deve possuir os traços característicos de uma criança surda, embora viva inserida nesse contexto.

Desde que iniciamos este trabalho com crianças ouvintes filhas de pais surdos, observamos as dificuldades que as professoras tinham para lidar com elas, pois vivenciam duas culturas distintas. Sabemos que o número dessas crianças é pequeno, no entanto, as dificuldades que podem enfrentar são prováveis de se configurar como sendo grandes, devido ao ambiente familiar onde vivem e o mundo externo no qual convivem. Tratando-se de um tema pouco estudado, torna-se difícil para os familiares e professores saber como proceder diante de tal situação.

Com base nessa problemática, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de aquisição da linguagem oral e de sinais por parte de uma criança ouvinte filha de pais surdos. O fato de o sujeito participante deste estudo ser uma criança ouvinte crescendo em um ambiente onde a surdez e, conseqüentemente, a Libras circulam durante quase todo o tempo representa uma peculiaridade que merece toda nossa atenção em função das dificuldades que, como mencionado anteriormente, essa criança pode enfrentar ao longo de sua vida.

Para iniciar os estudos, buscamos estudar sobre *cultura*, que nos remete a vários conceitos, embora possamos defini-lo como sendo um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo: língua, artes (literatura, música, dança, teatro, etc.), religião, sentimentos, ideias, modos de agir e de vestir (SANTANA; BERGAMO, 2005).

De forma semelhante, Ponche (1989) afirma que, por cultura, entendem-se os esquemas perceptivos e interativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra proposição equivalente; a língua e a cultura são duas produções paralelas e, além disso, a língua é um “recurso” na

produção da cultura, embora não seja o único. Para ele, a língua é, neste sentido, um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social.

Em relação à cultura surda, os estudos culturais a abordam “como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global” (Sá, 2002). Esta perspectiva permite olhar para o surdo como um “diferente” e não como um “deficiente”, já que atribuem sentidos distintos para os termos diferença e diversidade.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para a diversidade e a diferença (SILVA, 2003, p 73).

A cultura surda vem sendo fortalecida pelos próprios surdos e familiares, fazendo com que ela seja transmitida de geração para geração, devido a fatores de identificação e afinidade entre eles, o que, conseqüentemente, acaba resultando no surgimento de filhos, que podem ser ouvintes, ou seja, os CODAs (do inglês, *Children of Deaf Adults*) (SILVA, 2010).

A ocorrência de casos que envolvem criança ouvintes a partir da união de surdos pode ser constatada também através de pesquisas, tal como a de Redondo (2011), realizada com ex-alunos de um instituto educacional, em que se pôde verificar que os filhos dessas pessoas surdas eram, em sua grande maioria, ouvintes. De 47 pessoas surdas que possuíam filhos, apenas cinco (10,6%) tiveram filhos com “deficiência auditiva”. No entanto, não temos dados que possam confirmar essa ocorrência em todo o país.

Desse modo e diante da peculiaridade de ter de conviver com culturas distintas (a cultura dos surdos e a dos ouvintes), além de aprender duas línguas (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa), poucos estudos podem nos oferecer subsídios para compreender como tal processo ocorre. Logicamente vamos lançar mão de alguns deles realizados em diversos países, tais como aqueles produzidos por Quadros nas pesquisas: *Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN* (2010) e *Bimodal Bilingual-Language: Influence in unexpected Domains* (2011).

Esse trabalho foi apresentado em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo traz considerações sobre a aquisição da linguagem oral em crianças ouvintes e surdas além de tratar à mesma questão a aquisição em língua de sinais (Libras) por crianças surdas. Neste mesmo capítulo também foi citado o desenvolvimento

bilíngue de uma criança ouvinte filha de pais surdos em língua portuguesa e Libras, embora de forma bastante breve, uma vez que, como afirmamos anteriormente, não dispomos de muitas fontes em relação a esta temática. A fim de finalizarmos o capítulo, almejamos dialogar com alguns trabalhos relacionados com o bilinguismo como forma de melhor compreender alguns aspectos dessas aquisições.

No capítulo dois, é apresentada a metodologia utilizada durante a pesquisa, explicitando o método, instrumentos e procedimentos utilizados para observar a aquisição das duas línguas bem como as análises dos resultados. Como são muito recentes no Brasil os estudos sobre a evolução da comunicação em Libras, dispomos de um único instrumento que nos possibilita acompanhar esse desenvolvimento. Portanto trabalhamos com o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS) criado por Quadros e Cruz (2011). E para acompanhar a ampliação ou não da comunicação da linguagem oral trabalhamos com a avaliação dos testes não padronizados sugeridos por Acosta e Moreno et al (2003).

O capítulo três trata da análise detalhada das avaliações iniciais e finais, e os resultados de ambas. A análise relata os episódios encontrados durante a avaliação tanto em Libras como em língua portuguesa, em momentos distintos esclarecendo através dessas discussões, as ocorrências do processo. Finalmente apresentamos as conclusões e as referências do trabalho de aquisição das duas línguas.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: ALGUMAS REFERÊNCIAS

O nosso propósito neste capítulo foi tecer algumas considerações sobre a aquisição da linguagem em crianças ouvintes e surdas, trazendo ainda relatos de pesquisas sobre a aquisição da linguagem oral e de sinais em uma criança ouvinte filha de pais surdos. Atualmente, não existem muitos estudos que tragam essa perspectiva, pois nos parece que para a maioria dos pesquisadores de aquisição da linguagem o que ocorre com os surdos parece ter uma peculiaridade que não se perfila junto às ocorrências com crianças ouvintes.

1.1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ORAL EM CRIANÇAS OUVINTES FILHAS DE PAIS SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estudos recentes sobre a aquisição da Língua portuguesa/Libras feitos por Quadros e Cruz (2011) analisam a importância de uma revisão de teorias que possam ajudar na compreensão do que estamos analisando. Esses estudos sobre a aquisição da linguagem podem ser divididos em três tipos: a abordagem comportamentalista, linguística e interacionista.

A abordagem comportamentalista concebe a aquisição da linguagem como aprendizado de uma capacidade não muito diferente de qualquer outro comportamento e como um processo que se dá por estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação.

A abordagem linguística, por sua vez, tem como premissa básica a aquisição da linguagem como um processo de descobertas das regularidades das regras das línguas que todos os falantes conhecem e a determinação da existência de uma gramática universal, que é um dispositivo específico inato para a aquisição da linguagem, permitindo à criança acionar a gramática da sua língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta (QUADROS, 1997).

A abordagem interacionista pode ser separada em dois enfoques: (1) o enfoque cognitivista, baseado nas pesquisas de Piaget, o qual considera o desenvolvimento da linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo não linguístico e consequência do

desenvolvimento cognitivo; e (2) o enfoque social, que segue os estudos do pesquisador Vigotsky, que considera o ambiente linguístico restringindo por fatores que favorecem a aquisição da linguagem, fornecendo às crianças as experiências linguísticas necessárias.

Do ponto de vista linguístico, a aquisição da linguagem pode ser analisada através dessa abordagem em diversas línguas e em diferentes modalidades. No caso de crianças surdas, estes estudos também devem ser feitos, e, nesse caso, a aquisição tem sido tema de pesquisas que evidenciaram a possibilidade da equiparação entre a aquisição da língua de sinais e das línguas orais.

Antes mesmo de nascer, o bebê já pode se comunicar através dos sentidos interagindo com sua mãe. Ao nascer, ele apresenta uma forma peculiar de se comunicar, utilizando o choro, que é a primeira forma de comunicação a qual poderá ser estimulada com sons e vozes.

A criança tem também a habilidade de usar o olhar, a expressão facial e o gesto para se comunicar com os outros, além de ter capacidade para discriminar precocemente os sons da fala. Estas habilidades estão presentes nas crianças muito antes de começar a falar (SCHIRMER et al., 2004).

Segundo Quadros e Cruz (2011), este processo acontece de forma natural e espontânea e deste modo, a criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão circulando nesse contexto. Ela passa por experiências diante da linguagem, a cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a(s) língua(s) usada(s) no ambiente.

Desta forma, a aprendizagem do código linguístico se baseia no conhecimento adquirido em relação a objetos, ações, locais, propriedades, etc. Resulta da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental e evolui de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor (LANDRY et al., 2002).

Apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento dessa linguagem. Ainda antes de nascer, elas iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua nativa e desde os primeiros meses distinguem-na de línguas estrangeiras (NOGUEIRA et al., 2000).

No desenvolvimento da linguagem, duas fases distintas podem ser reconhecidas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses; e, logo a seguir, a fase linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança progride na escalada de complexidade da expressão. Este processo é contínuo e ocorre de forma ordenada e sequencial, com

sobreposição considerável entre as diferentes etapas deste desenvolvimento, como é possível observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Desenvolvimento da linguagem de criança ouvinte

Receptiva	Idade	Expressiva
Assusta-se. Aquieta-se ao som de voz.	0-6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vogais (V).
Vira-se para a fonte de voz. Observa com atenção objetos e fatos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são /p/, /b/, /k/ e /g/. Inicia balbucio.
Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (sequência de CVCV sem mudar a consoante, ex.: “dudadá”)
Entende pedidos simples com dicas através de gestos Entende “não” e “tchau”.	9 meses	Imita sons. Jargão. Balbucio não-reduplicativo (sequência CVC ou VCV).
Entende muitas palavras familiares e ordens simples, ex.: “vem com o papai”.	12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras, associadas a gestos, como “mamá”, “papá” ou “dadá”.
Conhece algumas partes do corpo. Acha objetos a pedido. Usa brincadeiras simbólicas com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras (“mamá”, “bebê”, “miau”, “pé”, “ão-ão”, “upa”). Começa a combinar duas palavras (dá papá).
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são substantivos), ex.: “coloque o copo na caixa”.	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinação de duas ou três.
Entende primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até três conceitos, ex.: “coloque a boneca grande na cadeira”.	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica (“bebê”, “papá pão”, “mamã vai papá”).
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). A linguagem usada para raciocínio. Entende “se”, “por que”, “quanto”. Compreende de 1.500 a	48 meses	Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

2.000 palavras.		
-----------------	--	--

Fonte: Costa e Nunes (2002).

O processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o fonológico, o pragmático, semântico e o gramatical (NOGUEIRA et al., 2000).

O sistema fonológico, este obedece a uma ordem de aquisição, onde cada fonema é adquirido correspondendo a uma idade. A ordem de aquisição dos fonemas pela criança ocorre naturalmente de acordo com o grau de dificuldade. Os últimos fonemas a serem adquiridos são as líquidas, principalmente a líquida não lateral **r**, que tende a ser adquirida pela criança após os quatro anos. Este fonema é o último por que depende de um ato motor complexo que é a vibração de língua. Segundo Oliveira (2003), esta aquisição pode ser ordenada na seguinte sequência:

1. Plosivas: **p, t, k, b, d, e g** (1 ano e 6 meses - 1 ano e 8 meses)
2. Nasais: **m, n e ñ** (1 ano e 6 meses - 1 ano e 8 meses)
3. Fricativas: **v, f, s, z, S, Z** (1 ano e 8 meses - 2 anos e 10 meses)
4. Líquidas: **l, R, lh, r** (3 anos - 4 anos e 2 meses)

Segundo o autor, os fonemas geralmente são adquiridos nesta ordem, porém a idade ilustrada para esta aquisição é apenas uma média. Muitas crianças conseguem pronunciar estes fonemas mais precocemente e sem dificuldades, enquanto outras demoram um pouco mais, apresentando certas dificuldades que devem ser trabalhadas de preferência antes da alfabetização.

Para Oliveira (2003), a criança deverá adquirir todos os fonemas até os quatro anos, no mais tardar quatro anos e meio. Aos cinco, se as trocas persistem já passa a ser considerada um desvio fonológico (patologia da fala) .

Segundo Wertzner (2004) a fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre 1:6 e 4 anos, quando há um aumento do inventário fonético usado nas estruturas silábicas mais complexas possibilitando inclusive a produção das palavras polissilábicas, porém, este período é caracterizado pela ocorrência de substituições e omissões de sons.

Depois do sistema fonológico, encontra-se o pragmático que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social, o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e, por fim, o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. O sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e

ênfatizando significados, enquanto os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma. (NOGUEIRA et al., 2000).

Ainda seguindo o que comentam Nogueira et al. (2000), bem como Costa et al. (2002), a intenção de se comunicar pode ser demonstrada de forma não-verbal, através da expressão facial e de sinais, e também quando a criança começa a responder, esperar pela vez, questionar e argumentar. Essa competência comunicativa reflete a noção de que o conhecimento da adequação da linguagem a determinada situação e a aprendizagem das regras sociais de comunicação são tão importantes quanto o conhecimento semântico e gramatical.

1.1.1 Intencionalidade Comunicativa

A intencionalidade comunicativa é uma competência pré-linguística de extrema importância para a aquisição da linguagem. A intenção comunicativa implica que o emissor tenha uma meta proposta para atingir e que haja uma consciência do efeito que o sinal comunicativo pode provocar no seu interlocutor. (BAUMGART, 2003).

Segundo a autora, esta competência está vinculada ao desenvolvimento cognitivo, motor e social, isto é, o seu desenvolvimento eficaz e harmonioso depende do desenvolvimento destas três áreas. Por exemplo, para que o indivíduo apresente formas mais complexas de intencionalidade comunicativa, o indivíduo deve compreender a separação de si mesmo do ambiente, deve começar a interagir com outros, ser consciente dos seus objetos e seus usos e compreender as relações de causalidade que existem entre estes. O mesmo não significa que estes sejam considerados pré-requisitos e que sejam necessários para o desenvolvimento da intencionalidade; devem, no entanto, estar interligados para permitir ao indivíduo alcançar formas mais complexas de intencionalidade, tais como a elaboração de planos preparados para alcançar uma meta.

Para Wetherby et al. (1988), é possível delimitar indícios que indiquem se um comportamento tem intenção comunicativa ou não. Todo comportamento, dirigido ao outro, iniciando a interação ou respondendo a ela, pode ser chamado de comunicativo intencional. Por exemplo, alguns investigadores consideram que o choro do recém-nascido tem a intenção de afetar a mãe, tendo como significado o pedido de alimentação. Deste modo, foi salientada a importância das respostas contingentes por parte da mãe, pois permite ao bebê começar a perceber que os seus comportamentos produzem uma reação na progenitora. A partir deste

momento, o bebê começa a realizar comportamentos com o intuito de produzir uma reação no seu interlocutor.

Após os seis meses, as interpretações maternas do choro incluem a vontade de querer um objeto ou interagir socialmente. Por volta dos nove meses, os bebês conseguem coordenar a sua atenção entre os objetos e o adulto, criando, assim, uma relação triádica. A partir deste momento, a criança é capaz de partilhar intenções ou objetivos comuns em face de acontecimentos ou objetos. O contato ocular e as vocalizações também podem ocorrer nestes momentos interativos do desenvolvimento da Intencionalidade Comunicativa (BLOOM, 1993).

O olhar mútuo da criança funciona como uma intenção de que, quando a mãe vocaliza ou olha em direção contrária, a criança a chama, solicitando, com isso, o olhar desta. Bruner (1999) defende que os jogos sociais têm um papel fulcral na partilha de experiências. Este autor menciona ainda que os bebês, ao realizarem repetidamente uma atividade, aumentam a sua capacidade para interiorizar as regras que esta implica. Deste modo, conclui que a natureza ritualista de determinadas tarefas e a sua repetição frequente facilitam o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa.

A partir dos nove meses, aproximadamente, a criança imita comportamentos motores simples, nomeadamente, respondendo a pedidos motores, como “dizer adeus”. Ela responde verbal e não verbalmente à mãe de acordo com a idade, ou seja, quanto maior a idade, maior o número de respostas. A orientação visual entre a criança e a mãe, também pode, por volta dos nove meses, ser uma combinação entre os olhos de forma a estabelecer tópicos de proto-conversa (pequenos exemplos/protótipos de futuras conversações).

Estas novas aquisições linguísticas, adquiridas pela criança, conferem-lhe um repertório maior, que lhe permite com maior facilidade expressar os seus desejos específicos. O cuidador também monitoriza as vocalizações do bebê entre o 8º e o 12º meses e reconhece padrões de entoação proferidos por ela que sugerem mensagens de pedidos, frustrações, agradecimentos e alegrias. Contudo, esta monitorização decresce à medida que a criança evolui (NOGUEIRA et al., 2007).

Desta forma, segundo estes autores, existem duas correntes que analisam o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa, em que uma indica que a intencionalidade comunicativa atinge o desenvolvimento máximo no primeiro ano de vida, ao passo que a outra sugere que este desenvolvimento se prolonga para além dessa mesma idade.

1.1.1.1 Estágios do desenvolvimento da linguagem

Por volta dos oito/nove meses de idade, as crianças começam a desenvolver intencionalidades ou metas direcionadas, bem como a capacidade para partilhar metas com os outros. A criança começa, nesta fase, a codificar mensagens. Pela primeira vez, ela necessita de audiência e pode mesmo tocar na mãe ou puxá-la, ganhar contato visual e procurar fazer gestos que indiquem os objetos. O uso destes sinais por parte da criança é chamado de função comunicativa e é expresso inicialmente através de gestos. Em outras palavras, funções como “pedir”, “interagir” e “chamar a atenção” são as primeiras formas de comunicação pré-linguística. Para utilizar estas funções, entre os seis e os doze meses, as crianças desenvolvem em repertório vocal que lhes permite também regular as interações com os seus cuidadores (SOARES, 2009).

Segundo Soares, esse estágio pode ser dividido em três partes: estágio prélocutório (do nascimento da criança até à segunda metade do primeiro ano de vida (sexto mês), continuando ao longo do segundo ano de vida); estágio ilocutório (entre os oito/nove meses de vida); e estágio locutório (quando acontece a produção da primeira palavra com significado).

No estágio prelocutório, a criança torna intencionais os seguintes sinais: chorar, rir, utilização da face que apoiará a sua interação com o meio. Inicialmente, o comportamento da criança é caracterizado por interações atencionais, nas quais a criança tende a discriminar estímulos. Ela responde aos estímulos com comportamentos indiferenciados e difusos como, por exemplo, o choro, que indica normalmente dor, desconforto ou necessidades, mas não identifica necessariamente a causa do problema: a mãe interpreta o comportamento do bebê e responde diferencialmente.

Os primeiros comportamentos da criança servem diretamente às funções, isto é, quando a criança chora, tem uma função diretiva para a sua mãe: alertá-la para algum desconforto e fazê-la investigar a causa. Logo que a criança começa a fazer deliberadamente tentativas para partilhar experiências específicas com os seus cuidados, surgem interações contingentes, em que o seu comportamento é diretamente relacionado com a manutenção das interações.

Desta forma, os seus sinais que eram resultados de reflexos internos, como chorar, tornam-se mais convencionais para uma determinada resposta a esse contexto comunicativo. No final deste estágio, a criança torna-se mais interessada na manipulação de objetos, começando, assim, a usar gestos convencionais.

Os gestos que ela utiliza são normalmente breves e incompletos e demonstram um conhecimento sobre o propósito do objeto, ou o seu uso funcional e incluem comportamentos como levantar o copo até aos lábios. Estes gestos constituem a forma primitiva de nomear e categorizar os objetos fazendo-os pertencer a uma classe. No final desta fase, para os objetos que não estão ao seu alcance a criança já começa a apontar.

No estágio ilocutório, a criança usa gestos ou vocalizações ou ambos para comunicar as suas intenções, e os seus comportamentos começam aqui a ser diferenciados através de sinais de intencionalidade. Segundo Bates et al.(1979), este estágio pressupõe três sub-estádios, nos quais a criança:

- 1) *exibe-se a si mesma.* Esta fase caracteriza-se por interações diferenciadas, em que seu comportamento começa a se tornar coordenado e regulado na tentativa de atingir o seu objetivo de comunicação. Exemplo: levantar os braços para ser envolvida ao colo, esconder a face, mostrar-se tímida;
- 2) *mostra objetos, estende-os para o seu cuidador, sem os relacionar com este.* Chama a atenção através do olhar e dos gestos para estes objetos, como forma de partilhar atenção;
- 3) *já é capaz de demonstrar um grande grupo de gestos, incluindo formas convencionais de “mostrar”, “dar”, “apontar” e “pedir”.* Outras formas de gestos não convencionais como as birras e o esconder-se também estão presentes nesta fase. De modo geral, a criança desenvolve o seu próprio estilo de gestos não convencionais.

Finalmente o bebê desenvolve um ou mais gestos funcionais dirigidos a um significado específico tal como: tocar na boca repetidamente com intenção de comer ou correr para a porta com a intenção de sair. Nestes gestos iniciais podemos considerar duas funções comunicativas: os proto-imperativos (pedidos que a criança realiza, sinalizando a partilha de um objeto) e os proto-declarativos (permitem partilhar informação, assim como pedi-la, são o “dar”, “mostrar”, “apontar”. Neste caso usam o objeto para obter atenção do adulto).

No último estágio o locutório, o bebê começa a usar linguagem simbólica, passando a realizar interações simbólicas, isto é, começa a interagir com a mãe usando meios simbólicos como os gestos e o apontar. As verbalizações convencionais usadas pelo bebê podem ser ou não acompanhadas por gestos. Por exemplo primeiro desenvolve-se o gesto de apontar, depois a vocalização aliada ao apontar e por ultimo desenvolve-se a nomeação aliada à vocalização. Deste modo, palavras e gestos são usados para referenciar o mesmo conteúdo.

Inicialmente, as mensagens são representadas inteiramente por gestos. Por volta do primeiro ano de vida, os gestos são utilizados para comunicar de uma forma mais simbólica (BAUMGART, 2003).

Segundo Baumgart, o desenvolvimento da comunicação está baseado no desenvolvimento da criança normal. Assim, as competências comunicativas progridem segundo duas dimensões: a dimensão vertical e a dimensão horizontal (função comunicativa). A dimensão vertical tem como objetivo explicar como surge a intencionalidade comunicativa. Para isso, foram descritos seis níveis de intencionalidade. A análise de cada nível dá-se de acordo com o conhecimento/desconhecimento da meta/objetivo proposto pelo bebê, bem como os planos organizados pela própria criança para atingir a mesma. Por exemplo, se esta chora, a razão favorável é a necessidade de alimentação, então a sua meta é comer.

Para o mesmo, quando se processa a transição da comunicação de pré-intencional para intencional, as formas e funções das vocalizações da criança tornam-se mais variadas.

1.2 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM CRIANÇAS SURDAS

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. A socialização através da linguagem pode ocorrer também de forma implícita, por meio de participação em interações verbais que têm marcações sutis de papéis e *status* (ELY; GLEASON, 1996).

Desta maneira, por meio da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. À medida que a criança se desenvolve e cresce, seu sistema sensorial, incluindo a audição e a visão, se tornam mais apurados e refinados, e, desta forma, ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, na medida em que o seu campo de socialização se expande, principalmente quando ela é inserida na escola e tem maior oportunidade de interagir com outras crianças (BORGES, 2000).

Segundo Garton (1992), quanto mais precoce a criança se envolve nas relações sociais, maiores benefícios obterá em curto prazo, a partir das experiências e aprendizagens que resultam de tais interações. Através das interações, a criança desenvolve e eleva os quatro sistemas linguísticos interdependentes que envolvem a fala, como mencionado anteriormente, sendo eles: o pragmático, o fonológico, o semântico e o gramatical. O aspecto pragmático se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social. O fonológico envolve a percepção e a produção de sons para formar palavras. O semântico refere-se ao respeito às palavras e a seu significado. O gramatical, por fim, compreende as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológicos e gramaticais conferem à linguagem a sua forma (BORGES, 2000).

Em relação às línguas de sinais, podemos afirmar que apresentam evidências e as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas, ou seja, possuem os mesmos aspectos linguísticos equivalentes aos das línguas orais em uma modalidade visuoespacial (QUADROS, 2011).

Crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997, 2011).

De acordo com Quadros (1997), essas pesquisas analisam somente a produção de crianças surdas filhas de pais surdos, pois apenas os pais surdos podem apresentar o

instrumento linguístico adequado para análise do processo de aquisição. Porém, nesse contexto familiar essas crianças representam apenas 5% a 10 % das crianças surdas, sendo as demais filhas de pais ouvintes. Em relação às crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na Língua de Sinais (QUADROS, 2011).

Desse modo e seguindo o pensamento de Quadros (2011), a aquisição da linguagem de crianças surdas pode ser dividida em estágios analogamente ao processo de aquisição das línguas faladas. Os estágios são divididos em: período pré-linguístico; estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações. Cada estágio será abordado separadamente nas subseções que seguem.

1.2.1 Período Pré-linguístico

O período pré-linguístico se inicia desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade, período em que surgem os primeiros sinais.

Neste período a criança se comunica através do choro e balbucio. Quadros (1997), e Fernandes (2003), Petitto e Marantette (1991), constataram que o balbucio em bebês surdos e ouvintes ocorrem no mesmo período de desenvolvimento. E também observaram que o balbucio oral e manual é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente de serem surdos ou não.

Os dados levantados, Petitto e Marantette (1991) apresentaram dois tipos de balbucio manual encontrados nos bebês surdos: o da gesticulação, que também foi observado em bebês ouvintes; e o silábico, que apresentou combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais e que foram encontrados somente em bebês surdos.

Segundo Karnopp (2005), este período em relação à aquisição da linguagem em crianças surdas caracteriza-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos e pela utilização do apontar. Tanto os bebês surdos como ouvintes desenvolvem balbucios semelhantes.

Karnopp (2005) afirma que o insumo visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe ou do pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são aspectos observados nessa fase.

Semelhanças são encontradas durante a sistematização das duas formas de balbucio sugerindo haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual (QUADROS, 1997).

1.2.2 Estágio de um sinal

Em relação ao estágio de um sinal, Quadros (1997) afirma que ele se inicia por volta dos 12 meses na criança surda e finaliza aproximadamente até dois anos.

É neste estágio que ela inicia as primeiras produções, na Língua de Sinais, assim como a criança ouvinte começa a pronunciar as primeiras palavras. A autora acredita que nesse período ocorre uma reorganização básica, em que a criança muda o conceito da “apontação” inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico). Desta forma, a autora conclui que a criança surda:

[...] utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações, mas já varia seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegá-lo. Nesse nível, a criança imita sinais produzidos pelos outros, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos. Ela pode chegar a usar alguns sinais com significado consistente (QUADROS, 2011, p. 19).

As crianças surdas apresentam nas suas produções iniciais as formas congeladas que se referem à utilização de um único sinal equivalente à representação de vários sinais, como o exemplo do sinal PASSEAR, que é usado pela criança para representar diversas situações como: “eu quero passear”, “papai saiu” ou “eu quero sair”, dentre outros. Usualmente, nota-se a presença de sinais comuns ao dia-a-dia da criança, tais como: LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI, etc. (QUADROS, 1997).

É muito comum a observação, nesse período, do uso de gestos, tanto por crianças surdas como ouvintes, para solicitar ações, a fim de pedir colo ou de pedir algo para comer. Essa produção gestual é natural nesta fase. Em relação às crianças surdas, o uso desse movimento é comum, mas, independentemente desse fato, elas começam a usar sinais da língua de sinais.

Estudos realizados por Karnopp (1994) comprovam o início deste estágio por volta dos seis meses em bebês surdos filhos de pais surdos. Em crianças ouvintes, esse estágio desenvolve-se a partir dos 12 meses. De acordo com Lillo-Martin (1986), essa diferença

cronológica se dá devido ao desenvolvimento dos mecanismos físicos: mãos e trato vocal, ou seja atividades relacionados com a coordenação motora como fazer algum gesto ou sinalizar se torna um processo mais rápido do que algumas atividades relacionados com a emissão de algum som através do trato vocal como a pronuncia do fonema /r/ que só pode ser realizado a partir dos quatro anos, idade em que a criança poderá fazer a vibração da língua necessária para a emissão deste som, de acordo com Wertzner (2004). Porém, Petitto (1987) argumenta que a criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio, ou seja, do período pré-linguístico.

1.2.3 Estágio das Primeiras Combinações

O início deste estágio é caracterizado com o surgimento de enunciados formados por dois sinais. Para Karnopp (2005), eles consistem no agrupamento de dois sinais que apresentam algum tipo de relação semântica.

A criança surda começa a utilizar o sistema pronominal, ainda que de maneira inconsistente. Petitto (1991) observou que nesse período ocorrem “erros” de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. A criança usa a apontação direcionada ao interlocutor para se referir a si própria, mesmo sendo aparentemente óbvia a relação entre a direção e a pessoa que é apontada (ex: Eu e Tu). Este equívoco, em que a criança apontará para o outro e referirá a si mesma, deverá acontecer como um processo natural, ocorrendo o mesmo (fala) em crianças ouvintes.

O padrão de aquisição de crianças surdas, segundo Klima (1979), é bastante próximo ao das ouvintes para a aquisição dos pronomes. Estes estudos provam que o processo de aquisição é universal, apesar da diferença entre as modalidades linguísticas em questão.

Estudos realizados por Bonvillian et al. (1997) constataram que a média de idade na produção dos enunciados de dois sinais é de 17 meses (variando entre 12 e 22 meses), ao passo que, nas línguas orais, os enunciados de duas palavras ocorrem entre os 18 e 21 meses. Para estes autores, isto sugere que tanto a fala quanto o sinal são restritos por fatores cognitivos ou linguísticos e não por fatores superficiais relacionados à modalidade (articulação motora), ou seja, a sistematização dos dois códigos sugere haver algo (cognitivos ou linguísticos) que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou visuoespacial.

O período do desenvolvimento de dois sinais apresenta algumas características, segundo Newport e Meier (1986), e Deuchar (1984):

- Emergência de relações semânticas entre os elementos (sinais) numa mesma ordem. Os tipos de relações semânticas entre os elementos dos enunciados são: agente + ação; ação + objeto; agente + objeto; ação + lugar; entre outros;
- Os enunciados consistem tipicamente em itens lexicais que são produzidos através de formas de citação não-flexionadas;
- O uso da ordem (Sujeito-Verbo, Verbo-Objeto, Sujeito-Verbo-Objeto) funciona como uma estratégia sintática para marcar e atribuir função aos elementos do enunciado. Tal estratégia sintática é adquirida antes das flexões a nível morfológico. Assim, a ordem adotada pelas crianças é a ordem canônica da linguagem do adulto. Em enunciados produzidos pelas crianças, apareceram as seguintes funções: localizar, nomear, pedir, desejar, negar, descrever evento ou situação, indicar posse, entre outros.

A presença de um adulto surdo, fluente em língua brasileira de sinais, para esta criança surda é imprescindível, pois, nessa fase, ela está constituindo a sua língua através da observação das regras de forma implícita. Tal processo caracteriza a interiorização da língua no falante “nativo”, ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras sem ter consciência desse processo (QUADROS, 2011).

Em relação aos verbos, Quadros (2011) relata a seguinte divisão:

Na língua brasileira de sinais, temos, pelo menos, duas classes verbais, aquela que apresenta concordância, como DAR, DIZER, AJUDAR, PERGUNTAR, e a outra que não incorpora os pontos espaciais, ou seja, não apresenta concordância. Esses verbos são chamados verbos simples, como GOSTAR, PENSAR, CONHECER, SABER. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pontos espaciais e a ordem das palavras. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal, ou seja, do estabelecimento dos pontos no espaço incluindo os interlocutores para a primeira pessoa (EU) e para a segunda pessoa (TU ou VOCÊ) (QUADROS, 2011, p. 20).

No estágio das primeiras combinações, Hoffmeister (1978) observou que os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato.

1.2.4 Estágio das Múltiplas Combinações

Este estágio ocorre por volta dos dois anos e meio a três anos. Nesse momento as crianças surdas apresentam explosão do seu vocabulário, da mesma forma como ocorre com as crianças ouvintes (QUADROS, 2011). Porém, existe a diferenciação individual durante o desenvolvimento da linguagem, observada em estudos onde se podem constatar variações individuais nos primeiros estágios do desenvolvimento lexical, especificamente em relação ao número de palavras adquiridas em cada idade. Assim, as crianças apresentam uma fase inicial de aquisição lexical lenta e, em seguida, uma fase rápida, durante a qual muitas palavras são incorporadas por dia; entretanto, segundo alguns autores, há certa variação individual em relação às idades em que tais marcos ocorrem (BASSANO et al., 1998; GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

Segundo Lillo-Martin (1986), neste período se inicia a ocorrência das distinções derivacionais, como o exemplo da diferenciação de CADEIRA e SENTAR. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido por volta dos cinco anos. Alguns mecanismos espaciais ainda não são usados pela criança, como, por exemplo, a referência a pessoas e objetos que não estejam presentes. Porém, dos três anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no contexto do discurso.

Determinados erros podem ocorrer durante este processo, tais como: empilhamento dos referentes não-presentes em um único ponto do espaço e a supergeneralização dos verbos, semelhantes às generalizações verbais como 'fazi', 'gosti' e 'sabo' nas línguas orais referentes aos verbos "fazer", "gostar" e "saber", respectivamente.

A questão da iconicidade é refletida por Quadros (2011) sobre os efeitos da modalidade, ou seja, o fato de a língua de sinais ser visuoespacial, em vez de auditivo-oral, poderia implicar diferenças na aquisição da criança surda.

Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady e VanHoek (1990) relatam que, aproximadamente aos quatro anos, a concordância verbal ainda não é utilizada corretamente. No momento em que as crianças deixam de empilhar os referentes em um único ponto, elas estabelecem mais de um ponto no espaço, mas de forma inconsistente, pois não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando, assim, a concordância verbal.

As crianças (entre cinco e seis anos) utilizam os verbos flexionados de forma adequada e também contam histórias complicadas referentes a fatos acontecidos no passado ou que podem ocorrer no futuro. Uma pessoa estranha já pode entendê-la facilmente. De acordo com Quadros (2011):

A criança pode dizer muito sobre como diferentes coisas se relacionam, como algo pode gerar algum acontecimento e como algumas coisas precisam esperar por outras. A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e o porquê. Ela pode manter uma longa conversa, ou interrompê-la e falar bastante sobre sua experiência relacionada àquilo que a pessoa está falando durante a conversa (QUADROS, 2011, p. 23).

A partir das análises sobre aquisição da língua de sinais por crianças surdas, pode-se chegar à conclusão de que as línguas de sinais são organizadas no cérebro da mesma forma que as línguas orais, sendo considerada, portanto, como uma língua natural.

De acordo com Sacks (1998), a introdução da Língua de Sinais deve ocorrer o mais cedo possível, pois, caso contrário, seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível.

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores ou outros (DEUS, 2010).

1.3 DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE: LIBRAS E PORTUGUÊS NA MODALIDADE ORAL EM ZONAS DE CONTATO

Os surdos mantêm a sua língua, cultura e identidade através de associações, festas, jogos, ou seja, de atividades que tragam a união e valorização desta cultura, possuindo uma relevante importância na transmissão dessa cultura para futuras gerações de surdos.

Através desta união muitos surdos casam-se por questões de afinidades e conseqüentemente tem filhos, podendo serem estes surdos ou ouvintes. Esta questão pode ser constatada através de uma pesquisa realizada com ex-alunos de um instituto educacional, onde Redondo (2011) pode verificar que pessoas surdas tendiam a estabelecer relacionamento afetivo com pessoas surdas mais freqüentemente do que com pessoas ouvintes. O pesquisador pode mostrar também que a maioria dos pais surdos possuía filhos ouvintes. Das 47 pessoas que possuíam filhos, apenas cinco (10,6%) tiveram filhos com a deficiência auditiva. Nessa pesquisa, portanto, as famílias analisadas eram constituídas em sua maioria de pais surdos com filhos ouvintes (CORGHI, 2006).

Segundo Carvalho (2010), devido ao elevado número de pessoas com essas características, fundou-se, em 1983, uma organização internacional, nos Estados Unidos (EUA), destinada a debater questões relacionadas aos ouvintes filhos de pais surdos ou familiares surdos. Esta organização foi denominada de CODA, ou seja, *Children of Deaf Adults*.

O CODA foi criada, pois, geralmente, as associações, clubes e organizações de surdos partilhavam de uma perspectiva que poderíamos chamar de “ponto de encontro” e não de uma socialização dos filhos com a comunidade ouvinte e surda. Em consequência destas situações, o CODA estabeleceu as primeiras marcações sociais para que as pessoas nesta condição passassem a adotar nos EUA o nome da instituição para se auto-referenciar (ANDRADE, 2011).

No entanto, o termo CODA adotado por muitos ouvintes filhos de surdos também era adotado para surdos filhos de surdos, pois, a referência era a filiação e não a diferença que pais e filhos carregavam dentro dos padrões de normalidade (ANDRADE, *ibid*).

Estes indivíduos (ouvintes filhos de surdos) transitam por duas culturas e possuem duas línguas correspondentes uma a cada grupo. Sendo assim, são consideradas pessoas bilíngues, devido à exposição a duas línguas diferentes com modalidade diversas: uma língua falada (português, inglês, etc.) e uma língua sinalizada (no caso dos brasileiros, a Libras) e desde o seu nascimento ele já adquire características específicas dos CODAs, ou seja,

apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem à produção das línguas (QUADROS; CRUZ, 2011).

Uma questão que se coloca a partir desses dados referentes aos CODAS seria quais as implicações decorrentes da convivência entre surdos e ouvintes dentro de uma mesma família.

Desta forma, estas crianças apresentam o sentido da audição preservado. Porém, devido ao contato constante com os surdos em casa, nas férias, viagens, compras, consultas médicas, jogos e brincadeiras, acabam aprendendo primeiramente a Língua de Sinais e, posteriormente, aprendem o português, quando vão à escola. Desta maneira, desenvolvem uma identidade surda e alguns modos de pensar que são próprios dessa comunidade (ANDRADE, 2003).

Diante desse fato, a construção da identidade destes indivíduos ouvintes a partir do que as famílias consideravam culturalmente relevante leva a considerar a surdez como aspecto de um padrão de normalidade diferente do esperado para todos os sujeitos. Em outras palavras, ouvintes filhos de surdos não seriam semelhantes aos ouvintes filhos de ouvintes (ANDRADE, 2011).

De acordo com Hall (2006), Bhabha (2003) e Vaitsman (1994), essas experiências complexas, de filhos ouvintes conviver com pais surdos, colocam a cultura como ponto central nos questionamentos sobre identidades.

As significações diante da identidade dos surdos podem ser transmitidas sensivelmente a todos os que são próximos deles. Esses filhos estão passíveis a ser identificados pela mesma categoria. Segundo Goffman (1988):

[...] de qualquer forma, todos os que compartilham o estigma da pessoa em questão tornam-se subitamente acessíveis para os normais que estão mais imediatamente próximos e tornam-se sujeitos a uma ligeira transferência de crédito ou descrédito (GOFFMAN, 1988, p. 37).

Os filhos recebem uma identidade social que contém elementos que fazem parte da representação sobre os pais. Neste sentido, existe não apenas um compartilhamento de valores sociais e morais, mas do significado de “não-normal” que os surdos receberam. Porém, segundo França (2008), enquanto membros da família, os filhos são capazes de se colocar no lugar daqueles com quem se relacionam, a fim de experimentarem a lealdade como condição prática.

Diante destes fatores que são repassados dos pais surdos para os filhos ouvintes, esta é a visão de mundo que acaba sendo incorporada na visão do filho, uma vez que as crianças

acabam desenvolvendo a referência do olhar como meio de significação, da mesma maneira como é realizada pelos surdos. Ambos demonstram interesse na experiência visual para obter melhor compreensão do mundo e também na transmissão das suas ideias e pensamentos (SILVA, 2010).

Segundo Quadros (2007), a experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAS.

Entretanto, o uso da forma oral da língua diferencia os membros entre si. Os filhos pertencem também a uma comunidade de fala oral-auditiva, usuários de um código específico de sons para transmitir mensagens e recebê-las dentro de um padrão fonético e semântico específico da língua, não sendo os mesmos se fossem surdos, usuários de Libras e que percebem o mundo através de uma perspectiva visual (ANDRADE, 2011).

Em consequência de todas as características repassadas pelos pais surdos a seus familiares ouvintes, a estruturação da identidade dos ouvintes filhos de surdos emergirá das práticas cotidianas que se estabelecem dentro de um habito no qual estão presentes comunicação, língua de sinais, representação da surdez, aprendizado da língua oral, da transferência de estigma e percepção de uma identidade da diferença entre surdos e ouvintes (ANDRADE, 2011).

Apesar desta relação de transmissão de cultura e estruturação de identidade, os ouvintes filhos de surdos estarão sempre em uma zona de contato entre surdos e ouvintes, a qual é definida por Pratt (1999, 2000) como o espaço em que as culturas se encontram e se constroem em linhas de diferenças, em contextos assimétricos de poder. Esta autora alerta para o fato de que esse lugar pode oscilar entre um lugar de perigo e de entendimento mútuo, denominando esses lugares de safe houses, que possibilita os grupos sociais construir suas identidades e comunidades, além de protegerem-se dos sistemas opressivos.

A partir dessa perspectiva, pensar sobre as experiências dos CODAS em zonas fronteiriças de contato pode contribuir para que visões etnocêntricas acerca da diferença sejam progressivamente diluídas (QUADROS, 2011).

As crianças estão, permanentemente, vivendo entre fronteiras da língua, do idioma e da cultura. Suas sensações e experiências com o corpo das línguas orais e visuais remetem para o caráter tenso de ter que suportar o peso da idiomaticidade de duas línguas que são irreduzíveis uma à outra e de dois mundos culturais que apresentam uma forte assimetria em suas relações de poder (QUADROS, 2011).

Os aspectos visuais e motores das línguas de sinais são muito diferentes das línguas faladas. Eles também interferem nos registros e nos níveis de formalidade das línguas de sinais. A criança deverá ter a oportunidade de desenvolver diferentes registros e níveis de formalidade em ambas as línguas, decorrente das relações estabelecidas no uso desses códigos (QUADROS, 2007).

Segundo Silva (2010), a construção identitária de uma pessoa ouvinte como surda poderia ser um processo simples se a mesma necessitasse conviver apenas em comunidades que compartilhassem essas mesmas características. Entretanto, isso não ocorre, e os ouvintes que se comunicam em Libras desde tenra idade e que veem a surdez como constituição cultural, social e política precisarão participar de um ambiente que tem considerações opostas a essas, como, por exemplo, a escola.

A perspectiva bilíngue de uma criança ouvinte filha de pais surdos em escola de ouvintes é negligenciada. O reconhecimento dessas características culturais, sociais e linguísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais (QUADROS, 2011).

Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebendo o *feedback* em relação aos seus filhos, porque a maioria dessas instituições não está preparada nem para compreender a cultura surda, tampouco a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade (SOUSA, 2008).

Na escola e em outros lugares, a criança que se encontra em tal fronteira torna-se um mediador entre os pais surdos e os ouvintes. Esta função de relacionar com outros, através da modalidade de fala oral, repassa aos filhos a responsabilidade de realizar determinadas atividades de mediação desde os primeiros anos (SOUSA, 2011). Segundo Goffman (1988), estas mediações que os infantes acabam tendo que fazer entre surdos e ouvintes dizem respeito a uma ação contínua.

De forma sumaria, os filhos ouvintes de pais surdos crescem em um ambiente que está imerso na comunidade surda. Nesse caso específico, os filhos ouvintes, normalmente crescem bilíngues, pois adquirem a língua de sinais de seus pais e amigos surdos e, também, adquirem o português em contato com outras pessoas ouvintes com as quais os pais surdos convivem. Os filhos surdos e os ouvintes de pais surdos, deve ter a oportunidade de ter acesso a uma língua que garanta o seu desenvolvimento da linguagem (SKLIAR e QUADROS, 2001; PADDEN e HUMPHRIES, 1988).

As crianças ouvintes filhas de pais surdos representam uma minoria e não têm sido foco das investigações no campo da aquisição da linguagem (QUADROS; CRUZ, 2011).

1.4 DIALOGANDO COM PESQUISAS SOBRE BILINGUISTO

Casos de crianças que convivem em duas culturas e possuem duas línguas distintas ocorrem e, por essa razão, alguns estudos surgiram para observar a aquisição e desenvolvimento da linguagem destas crianças.

Estes estudos buscam observar como ocorre o desenvolvimento da linguagem em ambas as línguas: se há alguma tendência de um maior uso de uma língua em relação à outra, se a criança apresentará “erros” ou confusões nas línguas adquiridas e também aspectos relacionados à cultura e ao comportamento.

Um artigo elaborado por Moura, Cielo e Mezzomo (2008) buscou estudar aspectos da comunicação em crianças bilíngues de alemão e português. Estavam os teóricos preocupados em relacionar erros na escrita em português, além das características do ambiente familiar, idade e sexo. Esse estudo trouxe alguns esclarecimentos que podem nos ajudar a compreender melhor o que se passa com uma criança ouvinte filha de pais surdos.

O trabalho foi desenvolvido com vinte crianças bilíngues tendo como primeira língua o alemão e segunda o português. As crianças nascidas no Brasil em uma região fortemente marcada pela cultura alemã, com pai e mãe falantes do alemão como primeira língua e da portuguesa, como segunda língua. Os sujeitos eram 11 meninos e nove meninas, com idade entre oito e 11 anos, de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, pertencentes a escolas da rede municipal e estadual de ensino. Estas crianças fizeram um ditado balanceado e seus pais responderam a um questionário. Os resultados da avaliação da escrita em português foram classificados e quantificados, sendo posteriormente relacionados às respostas dos pais em relação ao questionário aplicado.

Como resultado, pode-se constatar que apareceram menos erros relacionados à troca, substituição aleatória, inversão, transposição, omissão e adição de grafemas, e mais erros relacionados às irregularidades da língua portuguesa. Em relação ao questionário destinado aos pais pode-se identificar a frequência de leitura do casal e o nível escolaridade. Através destes dados os pesquisadores constataram que quando mais de uma pessoa lia em casa e quanto maior a escolaridade dos pais, maior o número de crianças com menos erros na escrita. Por conseguinte, quanto menor a escolaridade desses pais, maior o número de estudantes com mais erros na escrita. Quanto mais novas as crianças, mais erros de todos os tipos. Ademais, os meninos apresentaram mais erros na escrita do que as meninas.

A conclusão desta pesquisa mostrou que a maioria dos resultados foi compatível com dados encontrados em outras pesquisas envolvendo crianças monolíngues do português

brasileiro e desta forma contribuem para o entendimento da possibilidade do desenvolvimento da linguagem ser considerado normal em relação a crianças bilíngues (MOURA; CIELO; MEZZOMO, 2008).

Outro estudo relacionado ao bilinguismo em crianças, desenvolvido desta vez por Romanelli e Guimarães (2009), visou analisar a relação entre a consciência morfossintática e o desempenho na escrita (ortografia) do português em crianças bilíngues (francês-português). Um total de 12 crianças francesas, que aprenderam o português como segunda língua a partir do momento que chegaram ao Brasil, participaram dessa pesquisa, com idade entre 6 e 11 anos, que aprendem o português numa escola francesa de Curitiba – PR. O tempo de chegada ao Brasil variou de 2 meses a 2 anos e 7 meses.

Para tal investigação foi realizado um ditado de palavras seguido de seis tarefas que avaliam a consciência morfossintática. Destas, quatro tarefas foram aplicadas individualmente (categorização, associação morfossemântica, decisão morfossemântica e analogias morfológicas), ao passo que as outras duas tarefas (grafomorfológica flexional, uso gerativo de morfemas) e o ditado foram aplicados coletivamente. A aplicação coletiva do ditado ocorreu em dois grupos, um de crianças em fase de alfabetização (cinco crianças de 6 e 7 anos) e outro (sete crianças de 8 a 11 anos) de uma turma multisseriada.

A conclusão desta pesquisa mostrou que existe uma relação significativa entre a consciência morfossintática e o desempenho na escrita ortográfica das crianças, tendo em vista que os participantes com pontuações mais elevadas nas tarefas que avaliam a consciência morfossintática tiveram melhor desempenho na ortografia do português.

Também se ressalta que as evidências empíricas apresentadas são características de um estudo ainda exploratório, em razão do grupo pequeno de crianças e da heterogeneidade dos participantes em termos de idade, de tempo de residência no Brasil e também de grande variabilidade quanto à experiência escolar.

O desempenho destes participantes na tarefa de ditado foi bastante diferente, provavelmente devido ao tempo de contato que elas tiveram com a língua portuguesa, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. E as pontuações nas tarefas de avaliação da consciência morfossintática também sugerem um desenvolvimento dessa consciência com o tempo de contato com o português e uma maior proficiência nessa língua (ROMANELLI; GUIMARÃES, 2009).

Observamos ainda em nossa busca de trabalhos sobre crianças bilíngues que a maioria deles envolvem duas línguas faladas. No entanto, há também estudos envolvendo o bilinguismo bimodal (língua oral e língua de sinais), apresentando crianças que, além de

aprender duas línguas distintas, possuem modalidades diferentes, ou seja, uma visuoespacial e a outra auditivo-oral.

Um estudo relacionado com esta temática, procurou investigar a comunicação bilíngue bimodal entre pessoas de audição normal que são usuárias nativas da Língua de Sinais Americana (ASL) e que também são falantes nativas de inglês (EMMOREY; BORINSTEIN; THOMPSON, 2005).

De acordo com os autores este foi o primeiro estudo a examinar a comunicação bilíngue em adultos que adquiriram duas línguas – a de sinais e a falada – naturalmente, sem apresentar nenhuma instrução explícita, pois diante de investigações, Emmorey; Borinstein; Thompson (2005), encontraram pesquisas envolvendo pessoas bilíngues unimodais, onde as pessoas pesquisadas utilizavam o mesmo canal para perceber as duas línguas (auditivo) e só podiam produzir uma língua por vez, devido a questões articulatórias e desta forma produziram uma pesquisa inovadora quando correlacionado com outros achados. Participaram deste estudo, quatro homens e sete mulheres, com média de idade de 32 anos (faixa 22-41 anos). Todas são ouvintes e cresceram em famílias com um dos pais surdos ou os dois. Além disso, todos tinham participado de reuniões ou eventos dos CODAs.

Como resultado, as autoras observaram que estes bilíngues bimodais (indivíduos que possuem duas línguas em duas modalidades: uma visuoespacial e outra auditivo-oral) podem falar e sinalizar ao mesmo tempo, diferindo-se, pois, dos bilíngues unimodais (indivíduos que possuem duas línguas em apenas uma única modalidade: visuoespacial ou auditivo-oral), que só podem utilizar um código por vez. Também foi constatado que, em alguns momentos, os indivíduos bilíngues bimodais, quando em diálogo com monolíngues, podem, ocasionalmente, inserir na sua fala sinais de ASL e, ao mesmo tempo, oralizar, sugerindo que ambas as línguas podem ser sempre ativas, até certo ponto, dentro do cérebro do bilíngue. O mesmo pode ocorrer com o bilíngue unimodal, ou seja, ambas as línguas faladas podem estar ativas dentro da mente do indivíduo, embora restrições articulatórias o impeçam de produzir simultaneamente as duas línguas (EMMOREY; BORINSTEIN; THOMPSON, 2005).

Outra pesquisa que buscou estudar a questão da Língua de Sinais e a Língua Oral foi realizada por Petitto (2001), a qual investigou as implicações para a aquisição da linguagem em crianças bilíngue através de duas modalidades, sendo uma em relação a um grupo de crianças que adquiriram o Francês e a Língua Francesa de Sinais (ALSF) e o outro grupo o Francês e o Inglês. Este estudo foi feito com a participação de três crianças ouvintes para cada grupo, (aproximadamente 1 ano; 2 anos e 6 meses; 3 anos e 6 meses), as quais foram filmadas durante 1 ano. Os seus pais eram surdos ou um dos dois.

Os pesquisadores almejavam observar se elas apresentariam algum atraso em umas das línguas ou cometeriam confusões, misturando em alguns momentos as duas línguas. Porém, após as observações das filmagens e os acompanhamentos, pôde-se constatar que as crianças dos dois grupos conseguiram adquirir as duas línguas sem que ocorresse algum tipo de confusão entre elas, de forma tal que a aquisição de ambas pode ser comparada à de monolíngues. Essas crianças também demonstraram sensibilidade para qual língua usar, alternando suas escolhas linguísticas de acordo com o interlocutor (PETITTO, 2001).

Um terceiro estudo relacionado com o bilinguismo procurou observar a quantidade e os tipos de mistura simultâneos entre a língua holandesa e a língua de sinais holandesa, em uma família de surdos composta por seis filhos, sendo três ouvintes e três surdos. Curiosamente, foi constatado que os filhos ouvintes apresentavam mais misturas dos códigos do que os filhos surdos (MUYSKEN, 2000).

De acordo com Muysken (2000), quando os utilizadores bilíngues se comunicam uns com os outros, eles normalmente misturam os idiomas, isto é, utilizam os elementos ou estruturas de ambas as línguas. Ademais, segundo Meisel (1994), misturar é o resultado de determinados fatores, tais como a sociolinguística do interlocutor, o contexto situacional, dentre outros.

Misturar as línguas muitas vezes indica uma competência linguística de alta capacidade. De acordo com este raciocínio, não seria surpreendente se os usuários de língua de sinais, ao se comunicar uns com os outros, muitas vezes misturassem suas línguas, apesar do fato de que a linguagem falada não é diretamente acessível a pessoas surdas, somente através da leitura labial (MILROY; MUYSKEN, 1995).

Pesquisas relacionadas com a Libras também foram realizadas. Uma destas investigações, realizada por Corghi (2006), buscou observar o funcionamento familiar, a convivência e o relacionamento de famílias mistas compostas de pais surdos e filhos ouvintes. Cinco famílias participaram da pesquisa, totalizando 17 pessoas. Foram realizadas entrevistas com um ou ambos os progenitores, em alguns casos acompanhados por algum filho. Os pais e filhos que fossem alfabetizados responderam a um questionário construído por Olson, Portner e Lavee (1985), a partir dos conceitos de coesão e adaptabilidade. Como resultado, pode-se constatar que a maioria dos entrevistados tinha um acesso relativamente restrito à comunidade ouvinte por usar uma linguagem diferenciada, o que prejudicava a sua participação nas esferas cultural e social.

O uso de uma mesma via de comunicação entre os membros da família resultou numa ligação direta com o relacionamento, a convivência e o funcionamento familiar. A presença

de filhos ouvintes mostrou-se um elemento mediador e de ligação entre os pais surdos e a comunidade ouvinte em geral, uma vez que esses filhos ouvintes dominavam a Libras, além da língua falada.

Os dados obtidos sugerem que a deficiência em si não é determinante do funcionamento, da convivência e do relacionamento familiar, ao contrário dos padrões de comunicação que se estabelecem entre os membros familiares. No caso de haver algum membro surdo, a linguagem comum pode ser determinante da qualidade no funcionamento, convivência e relacionamento entre as diversas pessoas da família (CORGHI, 2006).

Corghi (2006) ainda relata alguns estudos, como o realizado por Zarem (2003), que analisou as relações entre membros familiares em um berçário e passou a defender a ideia de que, quando adultos surdos se veem como pais de uma criança ouvinte, o ciclo de comunicação e apego é prejudicado. Para ela, não somente o vínculo da díade fica comprometido, mas também o desenvolvimento socioemocional dos filhos ouvintes.

Este mesmo artigo citou o estudo de Yachnik (apud WATSON; HENGGELER; WHELAN, 1990), o qual observou que crianças surdas filhas de pais ouvintes parecem ter a autoestima menor do que crianças surdas, filhas de pais surdos. Uma outra argumentação presente neste artigo, relacionada a questão dos pais serem surdos ou ouvintes foi relatada por Brito e Dessen (1999). Eles afirmaram que crianças surdas filhas de pais ouvintes apresentam um risco maior de problemas de comportamento quando comparadas com crianças surdas, filhas de pais surdos.

Complementando as afirmações dos autores citados, Leigh, Brice e Meadow-Orlans (2004) apontam que, quando os pais são surdos e seus filhos ouvintes, o funcionamento familiar e a adaptação da criança dependem muito mais da competência e da saúde mental geral dos pais do que da condição auditiva.

Diante destas pesquisas, pode-se perceber que a presença de filhos ouvintes apareceu como elemento mediador e de ligação desses dois universos, uma vez que conheciam ou estavam aprendendo a Libras, e também possuíam a língua falada, podendo, com isso, serem considerados bilíngues. Os pais relataram que frequentemente eram auxiliados por seus filhos quando precisavam se relacionar com ouvintes que não conheciam a Libras. Entretanto, esta ponte realizada pelo filho ouvinte entre os pais e o mundo ouvinte precisa ser analisada para que esta tarefa de intérprete não os sobrecarregue (CORGHI, 2006).

Outro artigo sobre a Libras, produzido por Quadros e Souza (2012), buscou observar as interações de pessoas bilíngues (usuárias de português na modalidade oral e de Libras) em relação à alternância de línguas numa mesma cadeia enunciativa. O objetivo do estudo foi

identificar e analisar o uso dessa alternância na fala de uma criança e de um adulto (ambos ouvintes, filhos de pais surdos), interagindo em uma situação de bilinguismo intermodal, com interlocutores surdos e ouvintes. A alternância de línguas, nesse caso, ocorreu quando se parava de falar em português e se passava a sinalizar. Foram realizadas nove sessões de interações em Libras e em português oral, gravadas em vídeo, todas pertencentes ao Projeto Desenvolvimento Bilíngue Bimodal da UFSC. Participaram desta pesquisa uma criança ouvinte (participação nas filmagens de 2 até 4 anos de idade), com pai surdo e mãe ouvinte e um adulto (com 30 anos de idade) ouvintes de pais surdos.

Os dados possibilitaram revelar que tanto o adulto quanto a criança fazem uso desse recurso linguístico em suas interações com surdos e com ouvintes. Porém, o sujeito adulto parece ter feito uso da alternância mais preocupado com o curso da interação. A criança, por sua vez, não parece tê-la usado com propósitos pragmáticos específicos. Quanto à extensão das alternâncias, pode-se perceber que tanto a criança quanto o adulto utilizaram enunciados maiores do que uma única palavra isolada. O papel dos interlocutores parece ter sido decisivo nas interações investigadas – especialmente nas dos adultos, já que a criança ainda está em processo de tomada de consciência do papel do interlocutor na interação.

Segundo as autoras, seria possível que esse fenômeno repercutisse no desenvolvimento da escrita desses sujeitos, o que geraria implicações para a educação das crianças bilíngues intermodais – sejam elas surdas ou ouvintes (QUADROS; SOUSA, 2012).

Todos estes estudos envolvendo o bilinguismo mostraram-se relevantes para a compreensão das características que norteiam um indivíduo que convive em duas culturas distintas e possuem duas línguas, sejam elas da mesma modalidade ou de modalidades diferentes, cujos resultados certamente nos ajudarão nas reflexões que deles se desdobraram.

Consideramos para a realização dessa pesquisa a importância de cada estudo que trouxeram além de outros aspectos dados referentes a pessoas bilíngues bimodais, quando em diálogo com monolíngues, podem, ocasionalmente, inserir na sua fala sinais e, ao mesmo tempo, oralizar, sugerindo que ambas as línguas podem ser sempre ativas, até certo ponto, dentro do cérebro do bilíngue. Da mesma forma podemos registrar que o mesmo pode ocorrer com o bilíngue unimodal.

No entanto, não podemos generalizar os dados encontrados, pois representam dados específicos, envolvendo situações isoladas de pequenos grupos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa em questão caracteriza-se como sendo *qualitativa*. Esta metodologia preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, além de fornecer uma análise mais detalhada sobre as investigações, os hábitos, as atitudes e as tendências de comportamento dos sujeitos investigados, para mencionar apenas alguns dos fatores mais relevantes concernentes a esse tipo de pesquisa. Neste paradigma de pesquisa, as técnicas fundamentais de coleta de dados incluem observação, entrevista e história de vida, dentre outros (MARCONI; LAKATOS, 2009).

O método utilizado é o *estudo de caso*, que segundo Ponte (1994) pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Seu objetivo seria conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

De acordo com Ludke e André (1986), o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Este tipo de investigação permite ter o método ideal para caracterizar e aprender acerca de um indivíduo em particular, sendo considerada esta característica uma das suas principais vantagens. Outra vantagem muito importante nos estudos de caso é o fato de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação (PONTE, 1994).

Segundo Tesch (1990), a análise de dados de um estudo de caso pode ser de três tipos: (a) a interpretativa que visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos com a finalidade

de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenômeno em estudo; (b) a estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrar padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; e (c) a reflexiva que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenômeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Trabalhamos com uma criança ouvinte filha de pais surdos com idade inicial de 3 anos e 10 meses de idade. Na família da criança pesquisada também está presente outro familiares surdos como uma tia e um tio, por parte do pai. O trabalho de observação e acompanhamento da criança ocorreu na cidade onde ela vive, localizada no interior da Paraíba (especificamente na escola da criança e no ambiente familiar), e foi iniciado após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes: Uma avaliação da linguagem oral e da língua de sinais através dos testes não padronizados (ACOSTA et al., 2003) e o instrumento de avaliação da Língua de Sinais (IALS) - (QUADROS;CRUZ, 2011), considerado este último como única fonte.

1) Avaliação da linguagem oral sugerida por Acosta et al. (2003). Deste instrumentos fazem parte os seguintes aspectos:

- a) apresentação de cartelas com gravuras para que a criança descreva;
- b) apresentação de cartões com uma sequência lógica para que a criança as identifique e comunique oralmente.

2) Avaliação da Libras realizada através do instrumento (IALS) do qual é proposto a avaliação compreensiva realizada através de duas etapas: uma de demonstração e outra de avaliação. Nestas duas etapas há uma apresentação das tarefas realizada com o emprego de um vídeo em Libras o qual consta do instrumento. Nesta avaliação a criança aponta para a figura que corresponde a cada sinalização realizada no vídeo. A última etapa proposta nesse

vídeo é uma história (sinalizada) para que a criança assista e depois coloque na sequência correta, as cartelas referentes a história apresentada.

Na avaliação expressiva, uma história sobre um desenho infantil (Tom e Jerry) é apresentada a criança e após assistir duas vezes ela deve narrar a história para alguém.

Para auxiliar a nossa compreensão sobre a vida da criança desde os primeiros anos de vida empregamos uma entrevista individual semi-estruturada¹ (adaptado a partir de COSTA; NUNES, 2002 e QUADROS, 2011), do qual procuramos obter dos pais dados sobre a dinâmica vivenciada pela família, aquisição da Libras e da Linguagem oral pela criança.

2.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco e aprovado sob o número 225180 PSI- 015 2009/1.

Os pais da criança, sujeito da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), baseado nas diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos, recomendadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2003), respeitando as quatro referências básicas da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Os procedimentos da pesquisa aconteceram em três etapas.

- Etapa 1 (3 anos e 10 meses de idade):

a) o corpus da pesquisa foi constituídos dos resultados da avaliação da linguagem oral e de sinais. Nesta etapa a criança respondeu a todos os itens que constam nos dois instrumentos, sendo que cada um foi realizado em momentos distintos. Esta avaliação foi realizada na escola onde a comunicação oral era preponderante (realizada em dois momentos) e no lar foi realizada a avaliação em língua de sinais, concluída após três encontros. Os dados da avaliação em língua de sinais foram todos gravados para posteriores análise.

b) Elaboração da transcrição da avaliação em língua portuguesa oral e em Libras.

¹ Ver Apêndice A.

- c) Organização dos dados e análise.
- d) Elaboração do perfil inicial da criança.

- Etapa 2 (4 anos de idade): Acompanhamento, registro do cotidiano da criança durante pouco mais de 4 meses, no ambiente escolar e domiciliar.

- Etapa 3 (4 anos e 4 meses de idade): Realização da segunda avaliação, com duas sessões para a língua portuguesa oral e duas sessões para a Libras. Essa etapa forneceu dados da linguagem da criança nas duas línguas possibilitando a observação da ocorrência ou não da evolução das duas línguas igualmente, ou se houve predominância de uma língua sobre a outra.

Durante a avaliação da língua portuguesa focamos principalmente evolução da estrutura da língua, o mesmo ocorreu em relação a Libras.

Paralelamente obtivemos dados de uma entrevista semi-estruturada, que foi filmada com o pai (surdo) da criança.

As interações ocorreram mais entre pai e filha, devido ao intensiva carga horária de trabalho da mãe, esta não pode estar presente nas maioria dos encontros.

2.6. ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente os dados foram analisados tomando por base a orientação sugerida nos instrumentos de avaliação, seguindo-se, pois, de um tratamento orientado pela perspectiva interacionista, que envolverá os demais instrumentos. Após a leitura exhaustiva dos resultados de cada um dos instrumentos, almejamos analisar aspectos que revelassem a interação entre eles, pontos indicativos de pertinência ou não, para a compreensão de que estava sendo analisado.

O material obtido foi organizado em episódios que mostraram o desenrolar do processo articulando com a fundamentação teórica no sentido de explicar esses acontecimentos.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

Os principais procedimentos e estratégias que devem ser considerados no momento da avaliação da linguagem podem ser divididos em três categorias básicas, quais sejam: testes padronizados, protocolos não padronizados e escalas de desenvolvimento (ACOSTA et al., 2003; QUINTANA, OLGA, 2003).

O primeiro teste procura proporcionar uma apreciação global o mais pormenorizadamente possível da linguagem nos seus mais diferentes aspectos, fornecendo um nível quantificado.

Existem vários testes padronizados, tais como: teste de vocabulário em imagens Peabody (PPVT); Teste de morfossintaxe (TSA); Teste de conceitos básicos, de Boehm, entre outros (ACOSTA et al., 2003; QUINTANA; OLGA, 2003). Porém, cada teste oferece uma visão parcial da linguagem e sua utilização deve depender de cada criança e do contexto no qual se situe seu problema linguístico (AIMARD; MORGON, 1983).

O teste não padronizado, como os protocolos de avaliação de linguagem, é estruturado para investigar as diversas dimensões da linguagem, a saber: fonologia, sintaxe, semântica, pragmática. Com isso, esse tipo de teste implica algum nível de oralidade (HAGE, 2003).

A coleta de amostras do teste supramencionado proporciona uma descrição clara da linguagem que a criança utiliza normalmente e permite, uma vez transcrita, realizar a análise pormenorizada de todas as dimensões e processos da linguagem da criança (ACOSTA et al., 2003).

O último teste se refere à escala de desenvolvimento que procura estudar a linguagem da criança sob uma perspectiva maturativa, proporcionando um perfil que será usado para comparação ao longo do período de reeducação (HAGE, 2003).

Para a realização da avaliação da linguagem oral foi utilizado o teste não padronizado segundo Acosta et al. (2003). Mais especificamente, foram apresentadas à criança imagens sem textos para que ela descrevesse as figuras. Posteriormente, foram visualizadas sequências de forma desordenada para que a criança pesquisada pudesse organizar as histórias e narrá-las segundo a sua ordem correta.

Para a criança pesquisada (que se encontrava com idade entre três e anos e dez meses de idade), usamos material gráfico e também conversas sobre atividades que estão sendo ou que tenham sido realizadas. Foram formuladas perguntas sobre brinquedos, atividades que realiza em casa ou no colégio, animais que tem em casa e outros (ACOSTA et al., 2003).

A avaliação da compreensão, em relação a linguagem oral, foi realizada utilizando estímulos visuais e/ou verbais. Foi solicitado à criança que apontasse para o desenho ou para a ação que se ajustasse à ordem verbal dada fornecida pela avaliadora. Também foi realizada uma tarefa em que a criança cumprisse uma série de solicitações, apresentados em ordem de dificuldade crescente. Outros aspectos da compreensão foram avaliados também.

Ainda foi utilizado um álbum articulatório que foi apresentado à participante a fim de avaliar o seu nível fonético/fonológico e como dados complementares, foram avaliadas noções espaciais e noções de cores.

Os dados referentes à observação do comportamento foram obtidos através de situações naturais que ocorreram durante a avaliação em si, bem como em momentos fora desta situação, como: após a avaliação, quando a criança conversava com a pesquisadora, a professora, a tia (ouvinte) e/ou outras crianças, seja na escola ou em casa.

Por fim, todos os dados obtidos nesta avaliação foram relacionados num quadro contendo exemplos e demarcações referentes à apresentação ou não da criança em determinada nível linguístico, como a Linguagem Receptiva e a Linguagem Expressiva (Aspectos Semânticos, Aspectos Morfossintáticos, Aspectos Fonológicos, Aspectos Pragmáticos e Aspectos Suprasegmentais).

Na avaliação da língua de sinais, especificamente a Libras, foi utilizado um teste padronizado, segundo Quadros e Cruz (2011). A avaliação da linguagem compreensiva pode ser avaliada através da apresentação de vídeos sinalizados onde a criança teria que apontar para uma cartela que representasse o que foi descrito por um professor surdo apresentando no vídeo. Diante de três figuras ela escolheu apenas uma para representar o que foi descrito pelo professor. Nesta mesma avaliação, após uma apresentação de uma história, a criança teria que organizar uma sequência de figuras na ordem correta diante dos fatos apresentados. No que se refere a avaliação da linguagem expressiva, foi apresentado um desenho animado, e após sua apresentação a criança teria que descrever a história, porém utilizando a língua de sinais.

As interações entre a criança e a pesquisadora ocorreram da forma mais confortável e estimulante possível para a criança, na medida em que as atividades desenvolvidas eram conduzidas sobre uma mesa de centro de sofá, perto do chão, ou numa mesa da sala ou

mesmo na mesa infantil da escola, pois, segundo Acosta et al. (2003), a situação de avaliação deve ser o mais atraente e confortável possível para a criança.

3.1 AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ORAL

A avaliação inicial da Linguagem Oral foi realizada em dois momentos. O primeiro encontro para a realização da avaliação, aconteceu dia 03-07-12 (sessão 1) e o segundo foi dia 05-07-12 (sessão 2). No primeiro momento houve a interação entre a criança e a pesquisadora com a finalidade de tornar um ambiente mais favorável para as futuras interações e obter um maior número de dados. Na sessão 1 foram apresentadas cartelas individuais e após este momento a criança pode ser observada nas suas interações com as outras crianças da escola. Na sessão 2 foi apresentada cartelas com sequências lógicas, o álbum articulatório e materiais contendo noções espaciais e noções de cores.

3.1.1 Procedimentos relacionados a apresentação das Figuras Individuais

Nesta tarefa, a pesquisadora mostrou algumas figuras à criança e lhe solicitou que explicasse o que estava acontecendo nas imagens. Se a criança demonstrasse que não estava captando o significado central e começasse a enumerar objetos e situações secundárias, a pesquisadora, então, a ajudava a estabelecer relação com a ideia central, através de perguntas pertinentes às representações gráficas presentes na figura apresentada. Para esta tarefa foram utilizadas seis cartelas contendo imagens a respeito da: festa junina; fazenda; tempestade; pet-shopping; o circo e uma festa de aniversário. Os dados desta avaliação foram coletados e transcritos. (Serão comentadas logo após as transcrições, reunindo as observações gerais em um só bloco de comentários).

3.1.1.1 *Transcrição das Narrações das Figuras Individuais*

Neste primeiro momento encontram-se as transcrições das figuras individuais realizadas com a criança durante a avaliação inicial. A transcrição foi baseada em Dick Allwright (1990) e Dionísio (2001). Foram utilizadas seis figuras contendo temas variados.

1) Tema 1 : Festa Junina

Figura 6 – A Festa Junina, do livro Processando Sons: v.2.

Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: O que está acontecendo nesta figura? Festinha de quê?

C.P: Ah... Festa de São João.

P: E é? E isso aqui? Sabe o que é?

C.P: Foguera.

P: Ah... E aqui? Eles estão fazendo o quê?

C.P: Hmm... bricano.

P: E que brincadeira é essa que eles estão brincando?

C.P: De coração de quelho.

P: Hmm hum... E aqui? O que é que eles estão fazendo?

C.P: Dançando.

P: Esse homem está vendendo alguma coisa? O que é isso que ele está vendendo?

C.P: Não sei.

P: Não sabe?

C.P: Rum Rum. ((balançou a cabeça negando))

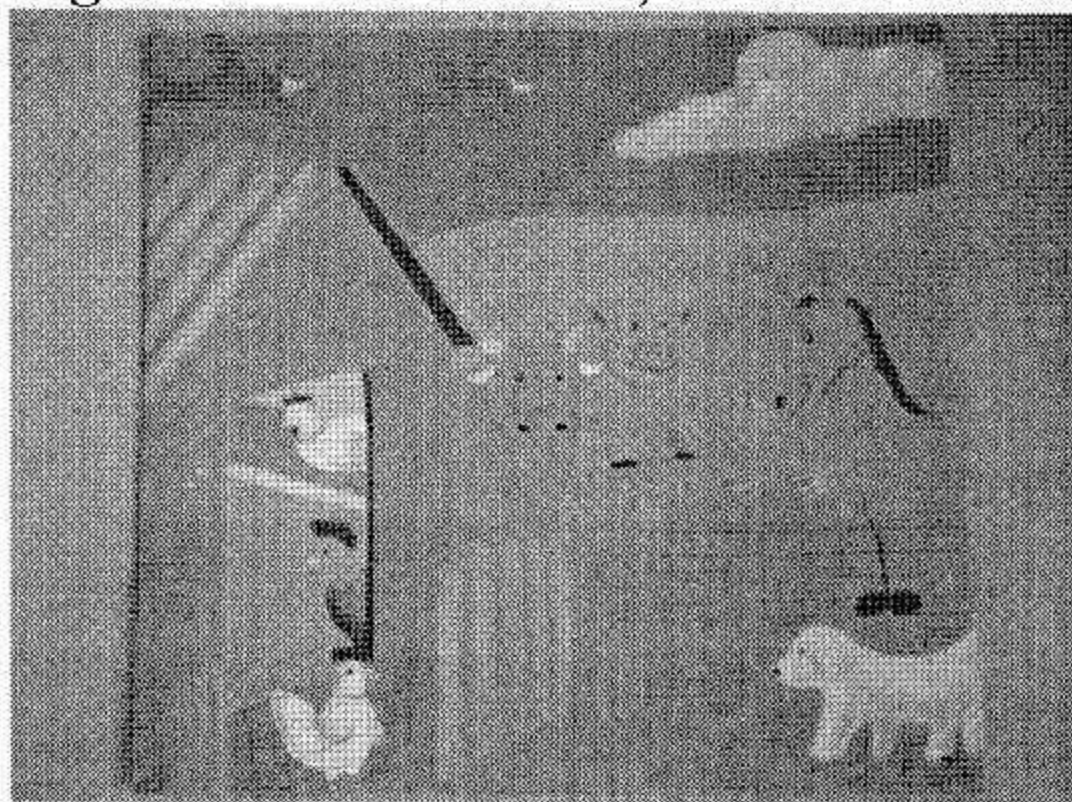
P: Eu acho que é pipoca. Será que é pipoca?

C.P: Rum Rum. ((balançou a cabeça afirmando))

Esta foi a primeira figura apresentada para a criança. Após a explicação sobre como a tarefa seria conduzida, ela teria que descrever cada figura que fosse visualizada. Neste primeiro momento ela não descreveu muito a imagem, sendo necessário muitas vezes a intervenção da pesquisadora realizando questionamentos relacionados ao contexto presente na figura.

A apresentação das figuras foi realizada no ambiente familiar. Parece que esse ambiente representou uma certa barreira para que a criança não voltasse mais sua atenção para as atividades solicitas, demonstrando interesse, em alguns momentos, por outras atividades do seu cotidiano como brincar com suas bonecas. Pudemos observar a presença de variações linguísticas como a que ocorreu nas palavras: foguera e bricano (omissão de um fonema). Também esteve presente a ocorrência de trocas fonológicas como na palavra coelho (quelho).

2) Tema 2 : A Fazenda

Figura 7 – A Fazenda, do livro Processando Sons: v.2.

Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: E aqui? ((apontou para a figura))

C.P: Isso daqui, você sabe o que é? ((apontou para o porco))

P: Não!

C.P: É porco.

P: Onde?

C.P: Aqui. ((apontou para o porco))

P: É um porco?

C.P: Rum Rum.

C.P: E esse é um cavalo e um cachorro. ((apontou primeiro para o cavalo e depois para o cachorro))

P: Tem mais algum animal?

C.P: Hmmm... uma galinha.

P: Onde?

C.P: Aqui. ((apontou para a galinha))

P: Ah. E aqui em cima, sabe o que é? ((apontou para o pássaro que estava em cima do telhado))

C.P: Passarinho.

P: Você sabe algum som que os animais fazem?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

P: Qual?

C.P: Essa faz cocoricó! ((apontou para a galinha))

P: Hum... muito bem! E a outra?

C.P: Essa aqui faz assim au-au.

P: Muito bem! tem mais algum que você sabe o som?

C.P: Ahn ... esse eu não sei. ((Apontou para o porco))

P: Esse é difícil, não é? E esse faz? ((apontou para a vaca))

C.P: Muuuu.

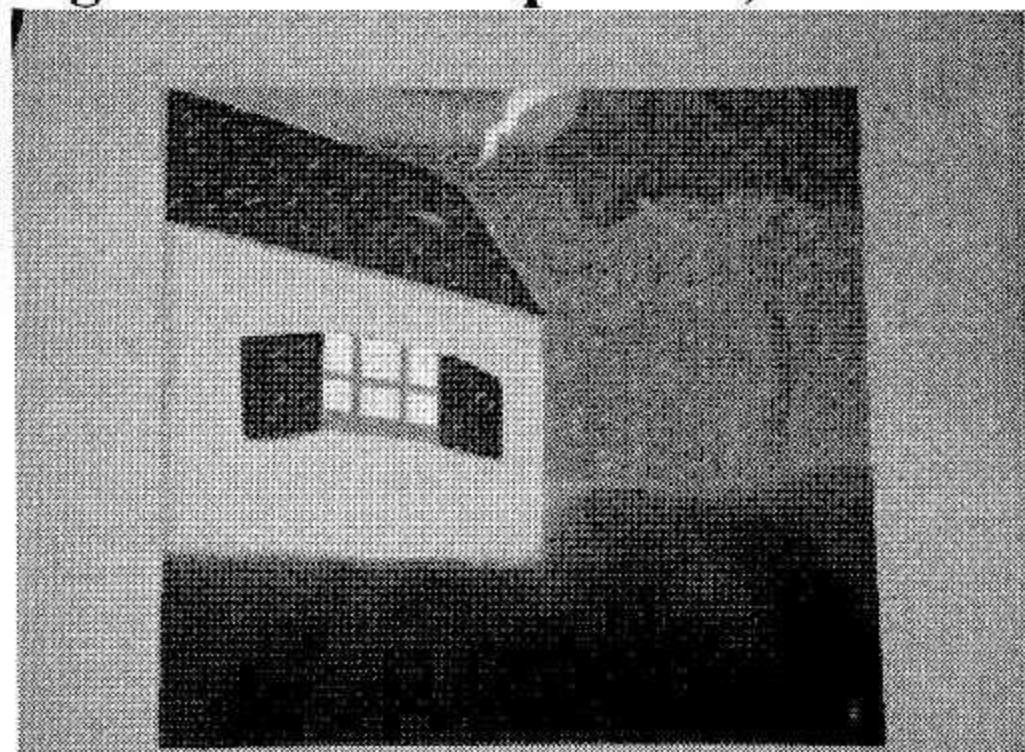
P: Isso! Muito bem!

Na segunda figura apresentada observamos uma maior desenvoltura da criança, existindo momentos de falas espontâneas e questionamentos feitos por C.P. como no momento em que ela perguntou a pesquisadora qual era o animal que ela estava apontando (porco) e também quando ela nomeia dois animais presentes na figura (cavalo e o cachorro).

A sua maior desenvoltura na segunda figura pode ter sido consequência da experiência vivenciada pela criança por meio da apresentação da primeira figura. Não foi observado nenhuma variação linguística ou troca fonológicas.

3) Tema 3 : A Tempestade

Figura 8 – A Tempestade, do livro Processando Sons: v.2.



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: E aqui nessa figura, o que é que você está vendo?

C.P: Eu tô veno casa, chuva e avre.

P: O que é que está acontecendo?

C.P: Eu achei aqui... Hmmm... trovão. ((deslizou o dedo sobre o trovão enquanto o nomeava))

P: Ah, tem um trovão?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)).

P: Será que bateu em alguém esse trovão?

C.P: Não!

P: Por quê? Tem alguém aí? Fora da casa?

C.P: ((balançou a cabeça negando)) Só tá em casa, eu acho.

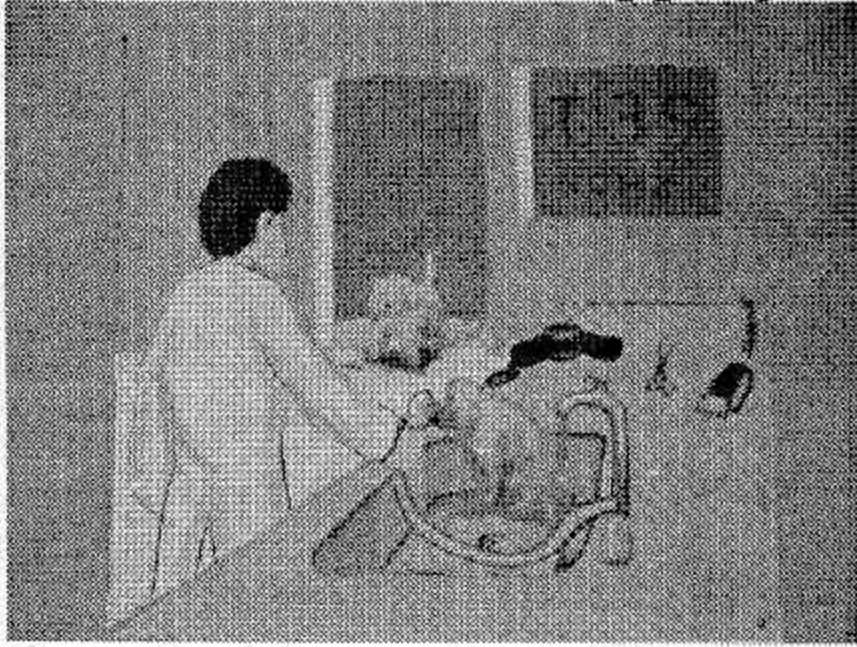
P: Há! Esta dentro da casa, não é?

C.P: Rum. Rum. ((balançou a cabeça afirmando))

Na terceira figura, podemos perceber que a criança necessitou de intervenções da pesquisadora, cuja finalidade era estimular a criança a prolongar a sua narração, já que a criança resumia muito as histórias. Foi observado a compreensão da noção espacial, (dentro-fora) no momento em que ela afirma não ter nenhuma pessoa fora da casa e sim dentro, por causa da luz ligada na janela. Por ser uma figura com poucas imagens, quando a pesquisadora a questiona sobre o que ela está vendo, a menina responde que viu uma casa, a chuva e uma árvore. Variações linguísticas estão presentes em várias narrações e nesta também, como nas palavras: tô (estou); tá (está) e veno (vendo). Também foi detectado omissões de fonemas na palavra avre (árvore).

4) Tema 4 : O pet-Shopping

Figura 9 – O Pet-Shopping, do livro Processando Sons: v.2.



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: E isso aqui? Você sabe o que é?

C.P: Cachorro.

P: E ele está onde?

C.P: Tá na tornera.

P: Ah...

C.P: Tornera de X de toma banho.

P: E esse homem está fazendo o que com ele?

C.P: Tá tomando banho. É não. O homem tá dando banho pra ele.

P: Ah, muito bem! E isso aqui? O que será? ((apontando para a tesoura))

C.P: Tisora... de cortá cabelo.

P: E é? E aqui? ((apontando para o secador))

C.P: Hmmm... secador.

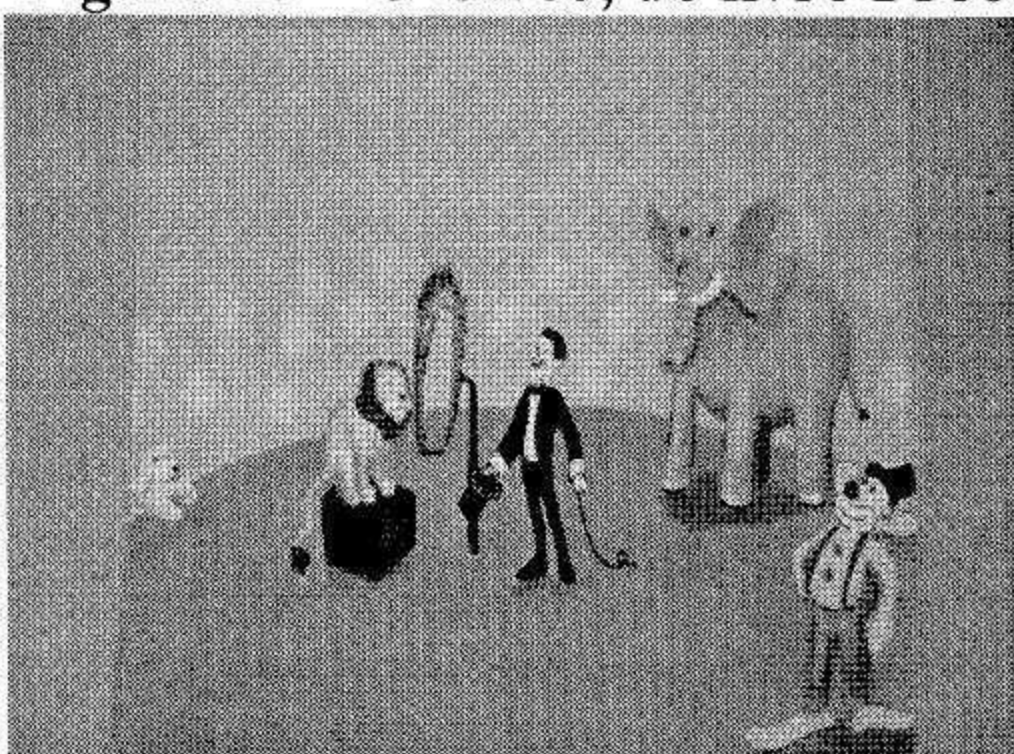
P: Você já usou um secador?

C.P: Sim! Desta vez minha gatinha perdeu... aí :: aí minha gatinha gostava de secado quente.

Na quarta figura a criança demonstrou uma significativa desenvoltura, com estruturas frasais mais extensas. Em um dado instante a criança comentou que o homem estava tomando banho, mas no mesmo momento percebeu o seu erro e consertou explicando que este homem estava dando um banho no cachorro.

5) Tema 5 : O Circo

Figura 10 – O Circo, do livro Processando Sons: v.2.



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

C.P: Ah! Um fogo!

P: Aonde?

C.P: Aqui! ((apontando para o circulo de fogo perto do leão))

P: Esse fogo está perto de quem?

C.P: Do leão. Aí o leão sabe pular puraqui... Ai:: esse é um lefante, esse um palhaço e esse um cachorro.

P: Esse é aonde? Esse desenho? Você sabe onde é?

C.P: No circo.

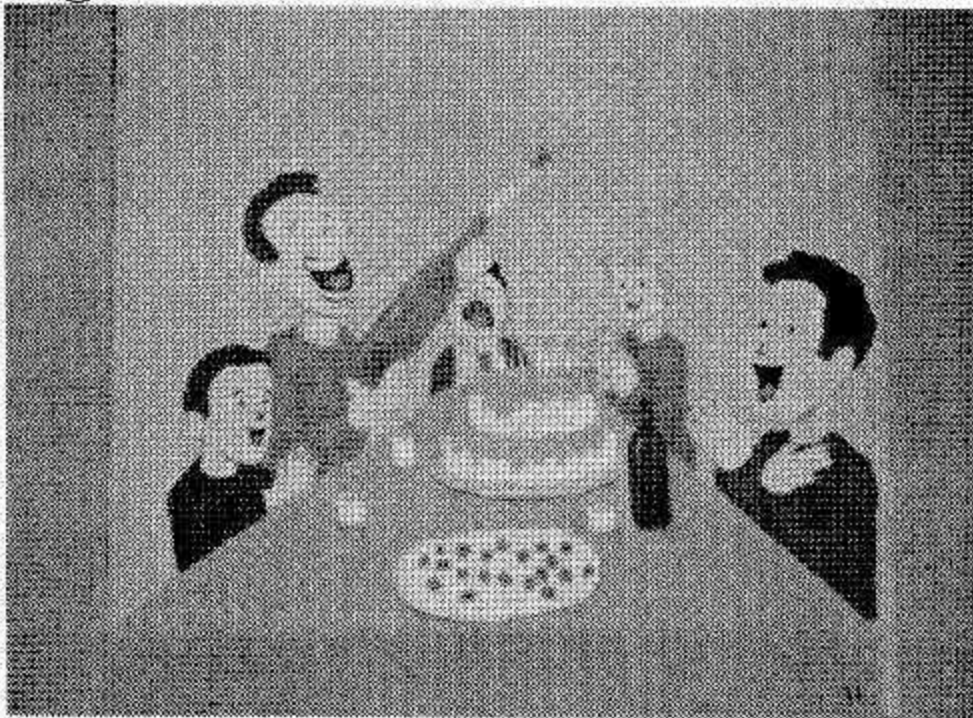
P: Você já foi no circo?

C.P: ((balançou a cabeça negando))

Na figura cinco, a criança nomeou algumas imagens contidas na figura, de forma espontânea. Percebemos omissão do fonema /e/ na palavra lefante (elefante).

6) Tema 6 : A Festa de Aniversário

Figura 11 – A Festa de Aniversário, do livro Processando Sons: v.2.



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008)

P: E aqui?

C.P: Hmmm... Pai e:: e filha. E esse você sabe o quê que é? ((apontando para o menino de blusa azul claro)) Esse filho. E esse? ((apontando para o menino de blusa verde)) Esse filho. E esse? ((apontando para o menino de blusa azul claro)) E:::sse filho.

P: Eles estão comemorando o quê?

C.P: Bolo.

P: Mas que festinha é essa?

C.P: Eles fizeram de aniversaro.

P: Ah... Hum... Você já fez festa de aniversário alguma vez?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)). Aí esse é um chocolate.

P: Hum, tem chocolate. O que têm mais nessa festa?

C.P: Deixa X dizer... Mas... mas a sua bebê gosta disso... de fazer isso?

P: Não.

C.P: Não!

P: De comer chocolate?

C.P: Não! A sua bebê gosta de ver isso?

P: Gosta! ((balançou a cabeça afirmando))

C.P: Mas ela não sabe fala ainda.

P: É! Ela só fica olhando. Ela não sabe responder.

A última figura observamos uma maior desenvoltura por parte da criança, onde ela se expressou de forma bastante independente da pesquisadora, apresentando momentos em que ela realizou questionamentos para pesquisadora invertendo os papéis. A única omissão de fonema encontrado foi na palavra aniversário onde a criança pronunciou aniversaro, omitindo o fonema /i/.

3.1.1.2 Observações Gerais

Percebemos que a criança apresenta variações linguísticas relacionadas a questões de regionalismo, pois a mesma realiza assimilação do “ndo” em “no”, característicos da forma de expressão da sua região, como, por exemplo: “tomano”, em lugar de “tomando”; “dano”, ao invés de “dando”. Também observamos monotongações, como nas palavras “tornera” (torneira), “tisorá” (tesoura) e “aniversaro” (aniversário). Desta forma, convém ressaltar que a forma de expressar tais palavras é peculiar à região, mais especificamente na cidade onde mora. Outra variação que pode ser destacada é a pronúncia informal de determinadas palavras, como observado no vocábulo “está”, repetida várias vezes como “tá”.

Confirmando a idéia da variante linguística ser um processo natural, esta o pesquisador Dockhorn (2001) afirmando que a língua informal é caracterizada por gírias, regionalidades, e sem preocupação com a norma ortográfica, sendo considerada a mais utilizada no cotidiano. Segundo o autor, essas variantes estão dentro da linguagem informal e da linguagem culta também.

Complementando esta idéia, Silva e Estevan (2009), afirmam que existem vários fatores que ocasionam as variações linguísticas, dentre eles: o histórico, o geográfico, o social e o estilístico. As autoras afirmam que o processo de variação ao longo do tempo é gradual. Se o indivíduo isoladamente usa uma variante, logo indivíduos mais expressivos estarão usando-a. Há também a variação fonológica de pronúncia, de uma determinada região. Por fim, há a variação social, que é determinante de onde vive o indivíduo, de seu grau de escolaridade, gênero e idade. A variação estilística se dá quando o indivíduo adapta-se a cada situação.

Outro ponto presente durante a fala da criança foi as trocas e omissões de fonemas comumente encontrado em crianças da sua faixa etária, que estão em aquisição dos fonemas, não sendo considerado alterações fonológicas. Essas trocas e omissões foram detectados nas palavras: “quello”; “lefante” e “aniversaro”. Corroborando com as afirmações sobre os desvios encontrados e a confirmação de que a criança se encontrou no padrão de normalidade, esta

Oliveira (2003), definindo que a criança deverá adquirir todos os fonemas até os quatro anos, no mais tardar quatro anos e meio. Aos cinco, se as trocas persistem já passa a ser considerada um desvio fonológico (patologia da fala) . Como a criança esta na faixa etária entre os três e quatros anos de idade, seus “erros” são considerados normais diante da sua idade.

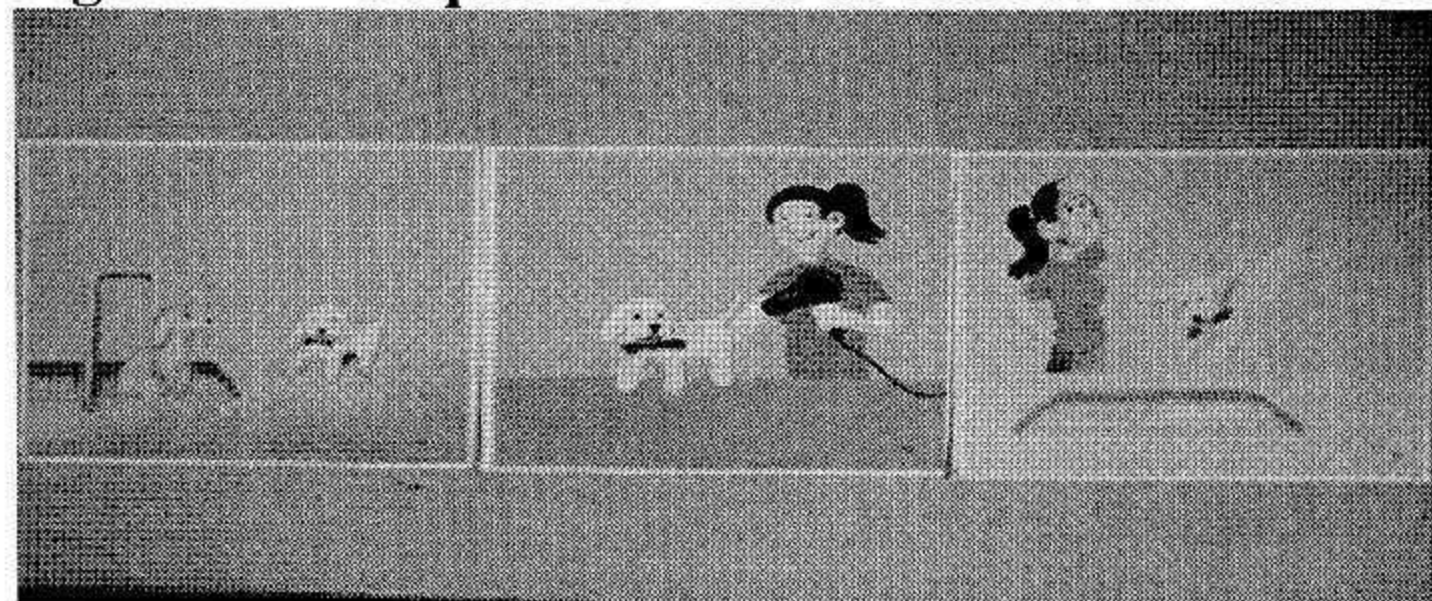
3.1.2 Procedimentos relacionados a apresentação das Sequências Lógicas

Este segundo momento foi explanado as instruções a criança para a realização desta atividade, a qual foram entregue a ela, três cartelas desordenada para que C.P organizasse na sequência lógica correta e depois a criança iria descrever a historia de acordo com a sequência que ela montou. Da mesma maneira que ocorreu na apresentação da figura individual, a narração da sequência lógica poderia ser ajudada pela pesquisadora se a criança demonstrasse que não estava captando o significado central e começasse a enumerar objetos e situações secundárias. Para esta tarefa foram utilizadas oito histórias a respeito do: banho do cachorro; a fogueira; o jogo de futebol; o aniversário; o galinheiro; o chocalho; a escola e o telefone. (Serão comentadas logo após as transcrições, reunindo as observações gerais em um só bloco de comentários).

3.1.2.1 Transcrição das Narrações das Sequências Lógicas

Neste primeiro momento encontram-se as transcrições das sequências lógicas realizadas com a criança durante a avaliação inicial. A transcrição foi baseada em Dick Allwright (1990) e Dionísio (2001). Foram utilizadas oito figuras contendo temas variados.

Figura 12 – Sequência “Dia do Banho do Cachorro”, do livro *Processando Sons: v.2*



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: O que aconteceu na historinha?

C.P: Que eu cortei?

P: Não! Essa história que têm três figuras. Aí tem uma historinha. O que será que aconteceu com o cachorro?

C.P: Assim... ((separou duas figuras, a primeira referente a mulher secando o cachorro e a segunda quando o cachorro pula na água)) depois pulo na água... deu um secador.

P: Como foi a história completa? Conta pra mim.

C.P: É::: ((organizou a sequência com as três cartelas, primeiro o cachorro pulando na água, depois a do secador e por fim os dois cachorros juntos))

P: Será que esta certinho esta história?

C.P: ((balançou a cabeça negando))

P: Como seria a história correta?

C.P: ((organizou a sequência novamente: primeiro a do secador, depois o cachorro pulando na água e por fim os dois cachorros juntos)) Pulo na água. Deu um secado quente.

P: E depois?

C.P: Deu um banho.

P: De novo?

C.P: Não. Não. Primeiro deu um banho... aí depois colocou um lacinho... aí quando/depois terminou deixou no chão... aí depois pulo na água... aí quando depois o cachorro tava tomando bae... aí:: colocô um lacim... aí pulô na água... aí::: aí::: depois deu um secador.

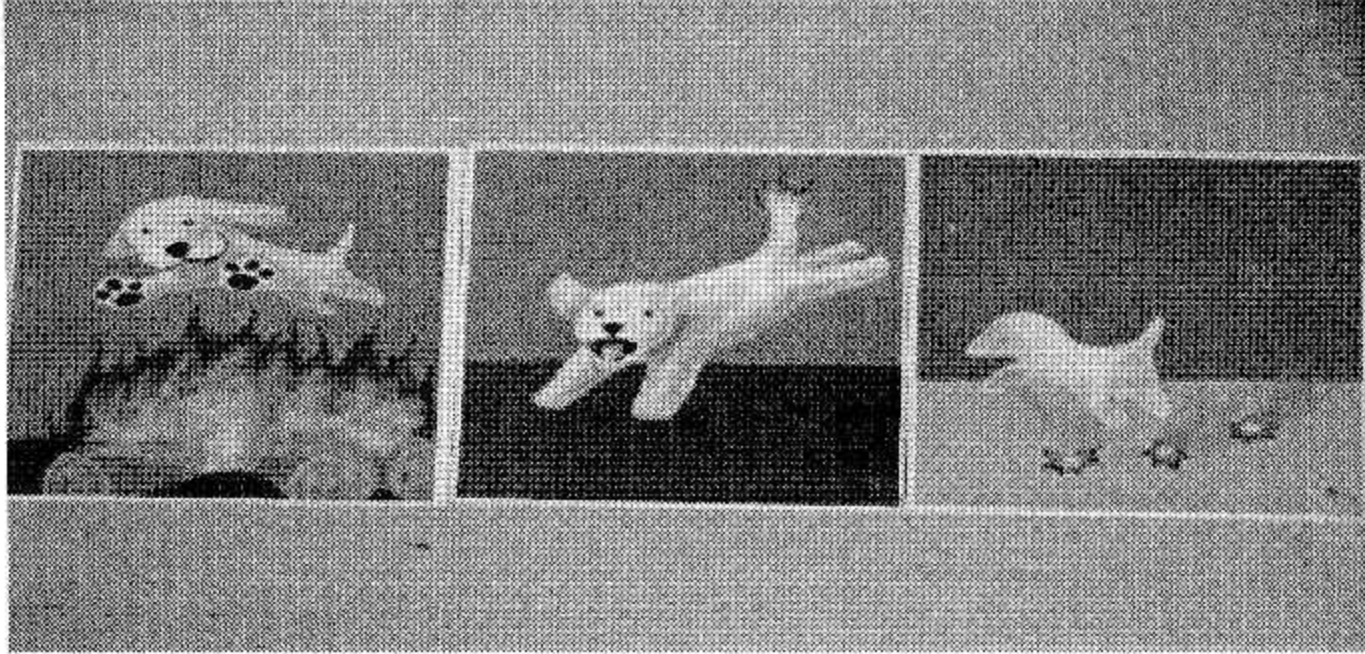
P: Terminou?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

Neste primeiro momento a pesquisadora mostrou três figuras em uma sequência desordenada e solicitou que a criança organizasse seguindo a ordem de uma história que depois ela deveria narrar. Provavelmente, ela demonstrou uma certa dificuldade reorganizando mais de uma vez a sequência, por ser a primeira vez que realizou uma atividade como esta. Por não ter compreendido a atividade, a criança separou apenas duas figuras: a da mulher secando o cachorro com um secador e a que este animal pula na água. Porém a pesquisadora chama a sua atenção explicando que a história ficaria completa com os três desenhos. Após esta explanação C.P compreendeu e organizou novamente a sequência, entretanto ainda apresentou dificuldades. Ela escolheu como primeira gravura a do cachorro já com um lacinho vermelho pulando na pia cheia de água, depois numerou como segunda figura a referente ao momento em que a mulher está secando o cachorro e, por fim, escolheu a figura que têm dois cachorros brincando em cima de uma pia. A pesquisadora insiste questionando a criança se a ordem organizada estava correta, então ela balança a cabeça negando e reorganiza uma terceira vez. Ela separou primeiro a figura do secador, depois a do cachorro voltando para água e para finalizar a figura dos dois cachorros juntos. Apesar da ordem não ser a esperada, a criança narrou os fatos corretamente: afirmando que deram um banho no cachorro, colocaram um lacinho nele e quando ele estava arrumado pulou na água de novo. Ela apresentou um fato novo na história, pois o cachorro já tinha sido secado e por voltar a se molhar deveria ser secado novamente, este comportamento demonstrou uma

compreensão na coerência dos fatos e criatividade por parte da criança. Em alguns momentos observamos a presença de variações linguísticas regionais com nas palavras: tava (estava); tomano (tomando); lacim (lacinho) e outros.

Figura 13 – Sequência “A Fogueira”, do livro Processando Sons: v.2



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: E esta outra história. Como é que será que começou?

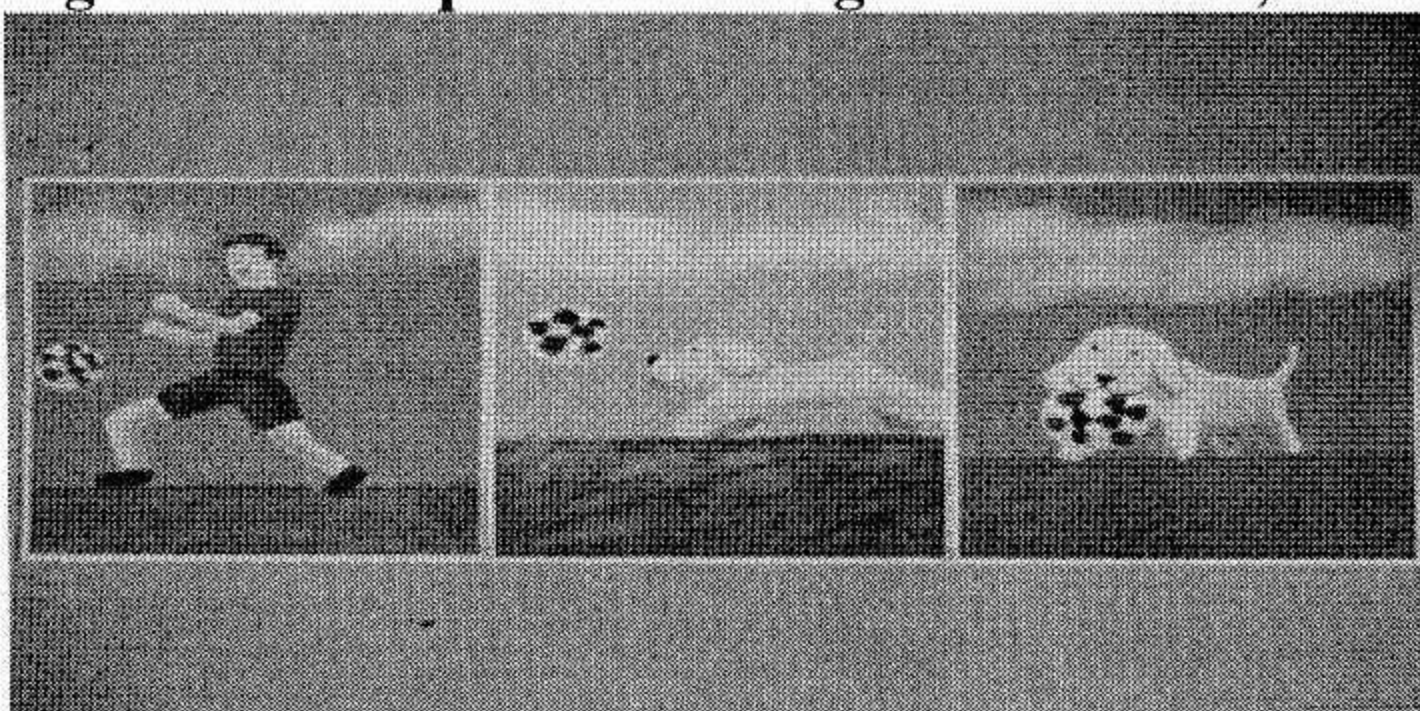
C.P: ((organizou a sequência ordenando primeiro a figura do cachorro correndo com três fogos no chão, depois o cachorro correndo com o rabo queimado e por cima o momento em que o cachorro pula em cima da fogueira)) aí depois quando ele tava divertino... aí depois quando ele pulo queimou o rabinho... se mexeu... ((fez o movimento de balanço imitando o cachorro se mexendo)) aí foi embora.

P: Será que doeu o rabinho do cachorro?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

Na segunda sequência, apesar da criança ordenar as figuras de maneira equivocada referente a coerência dos fatos, apresentou uma narração que obedeceu ao contexto percebendo que seria necessário o cachorro pular na fogueira para queimar o rabo e depois ter que correr por estar sofrendo com a dor da queimadura. Percebemos que a criança narrou os fatos com muita apropriação e a questão da ordem foi aprimorada a cada nova experiência com esta atividade. A questão da variação linguística está presente em muitas narrações da criança, sendo considerada normal por ser um fator característico do regionalismo.

Figura 14 – Sequência “O Jogo de Futebol”, do livro Processando Sons: v.2



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: Qual é a história que você escolhe agora. ((esperou a criança apontar para a história escolhida)) Essa?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando e iniciou a narração)) Condu o homi chuto, ele:: tava correno ((reorganizou a história novamente: primeiro a figura do cachorro com a bola na boca, depois a figura do cachorro com a bola no ar e por fim o homem brincando com a bola)) natrai... aí pego na bola.

P: Porque ele pegou na bola?

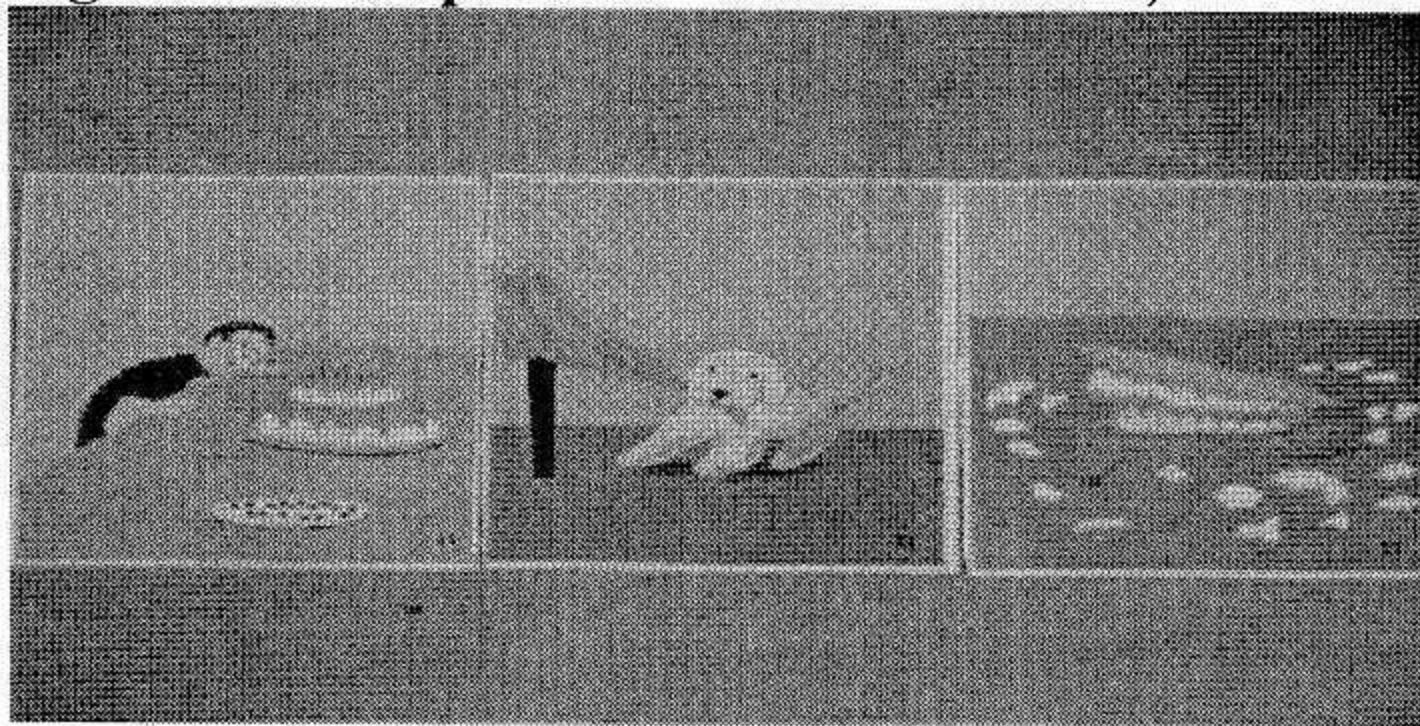
C.P: Bola.

P: Só isso?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

Nesta sequência lógica observamos que a criança narrou os fatos de uma forma bastante fragmentada e resumida, dificultando a compreensão de quem estava escutando. Ela organizou as figuras duas vezes demonstrando dúvidas.

Figura 15 – Sequência “O Aniversário”, do livro *Processando Sons: v.2*



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: Escolhe outra.

C.P: Dexu eu vê... vo escolhe esse. ((pegou três figuras que estavam empilhadas correspondendo a uma história)) eu acho que... hum! Quem foi que fez isso! ((olhando para uma figura que tem um bolo derrubado no chão))

P: ((risos)) Abre as outras figuras para ver.

C.P: Ah! Eu acho que foi o cachorro. XX... aí ele puxo aqui o ((apontando para a foto que têm o cachorro puxando a toalha da mesa))

P: Ele puxou o que?

C.P: Hum... uma mesa. Uma mesa. O que têm aqui. ((deslizou o dedo sobre a toalha))

P: E o que aconteceu quando ele puxou a mesa.

C.P: O bolo caiu.

P: Será que o aniversariante ficou triste ou feliz?

C.P: Triste.

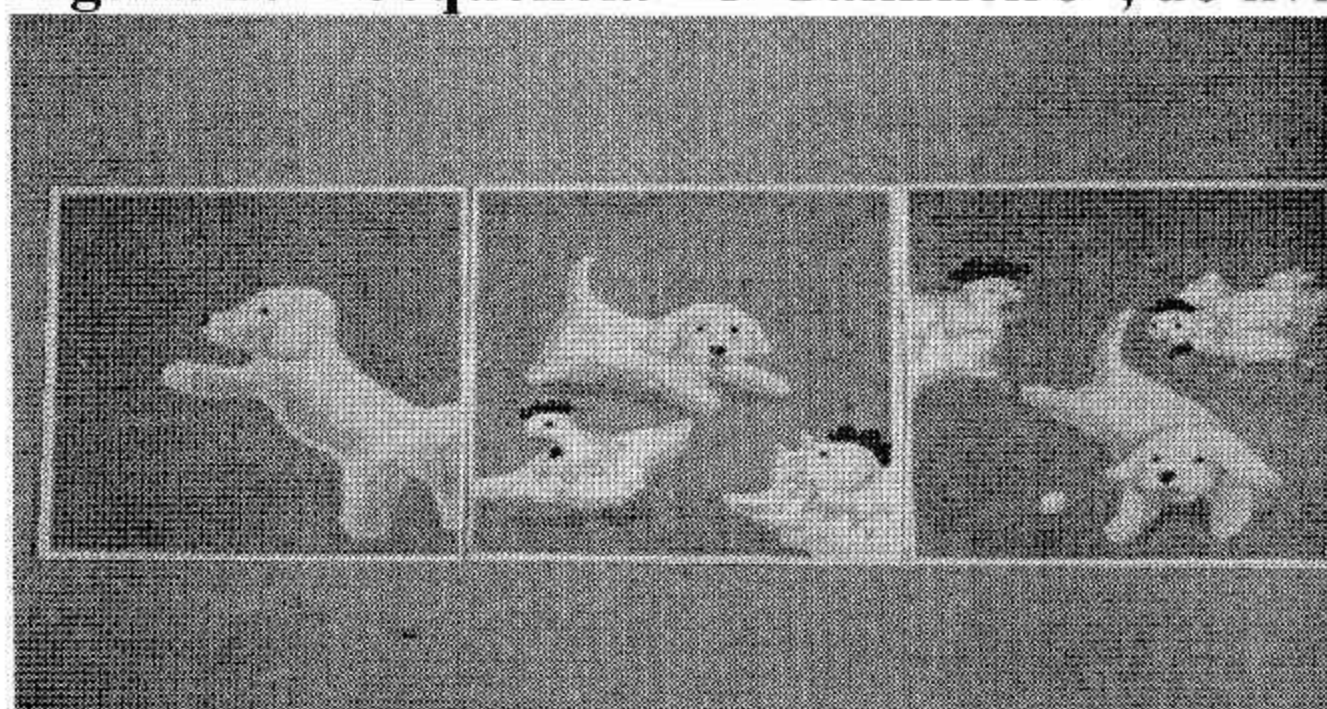
P: Porque ficou triste?

C.P: Porque derrubo o bolo que quiria cumê.

Na sequência relacionada com o aniversário, a criança mostrou bastante desenvoltura ao questionar quem teria derrubado o bolo, após ver a figura sobre tal evento. Mesmo não contendo uma figura mostrando se o aniversariante estava triste ou não por causa do bolo no

chão, ela soube perceber que uma pessoa não ficaria feliz diante de tal fato e concerteza ele gostaria de ter degustado do bolo. Entretanto, ela não ordenou as figuras de acordo com a sequência por ela narrada. Ela colocou na sequência primeiro a figura do bolo no chão, depois a imagem do cachorro puxando a ponta da toalha da mesa e por fim a figura do homem soprando a vela do bolo.

Figura 16 – Sequência “O Galinheiro”, do livro Processando Sons: v.2



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: Escolhe mais uma.

C.P: Isso! ((puxou uma sequência que estava empilhada)) Quando tava jogano futebol... aí ele conseguiu entra na linha onde tem as galinhas... aí as galinhas se assustaram... aí pegou o ovo.

P: Ele pegou o ovo da galinha, foi?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

P: Será que as galinhas ficaram bravas com ele, não? Ou ficaram felizes?

C.P: Brabo.

P: Foi?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

P: Será que elas conseguiram pegar ele?

C.P: hum hum... ((balançou a cabeça afirmando))

P: Tem quantas galinhas?

C.P: Dois.

P: E o cachorro?

C.P: Um ((virou-se para a pesquisadora sinalizando o número 1 ao mesmo tempo oralizou a palavra sinalizada)).

P: Você sabe qual é a cor do cachorro?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)).

P: Qual é?

C.P: Amalelo.

P: E aqui? ((apontando para a cabeça da galinha))

C.P: Vermelho.

P: E aqui? ((apontando para o corpo da galinha))

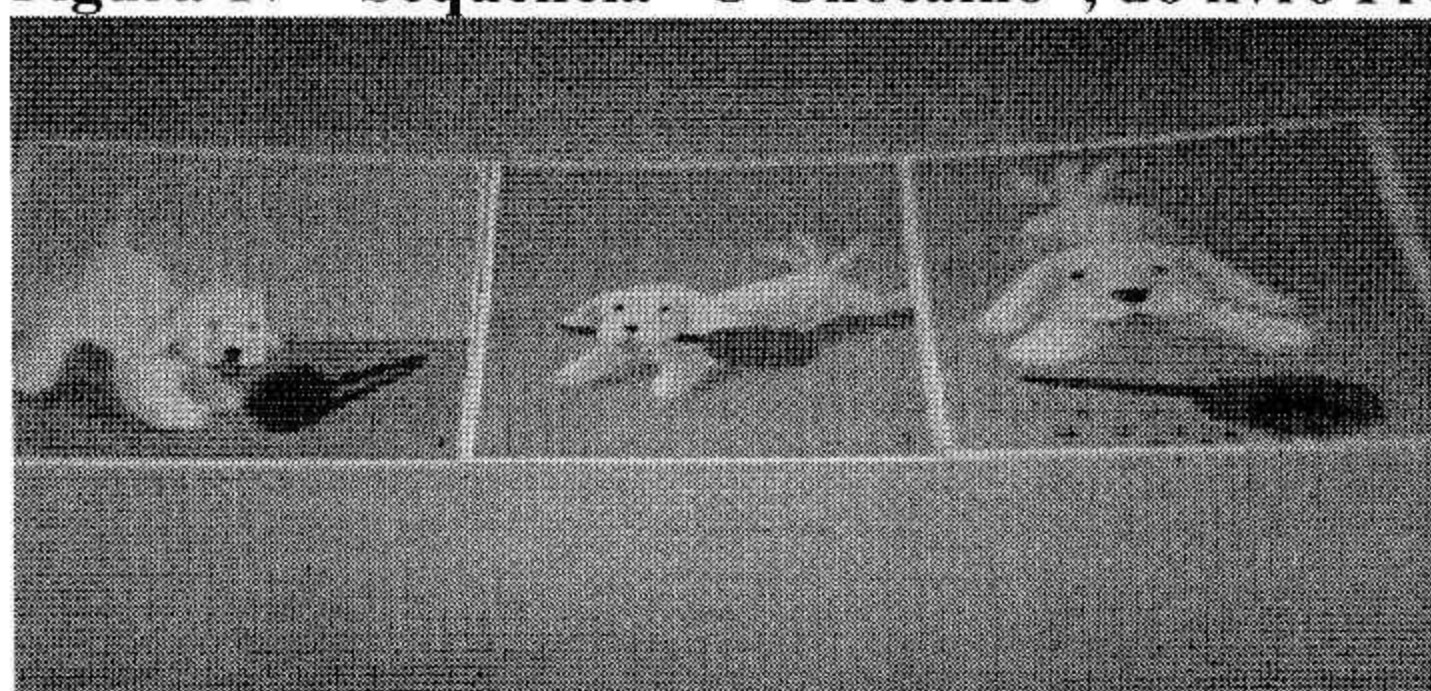
C.P: Branco.

P: Qual é a cor do cachorro mesmo?

C.P: Marelo. E a língua dele também é vermelho. E aqui é preto ((apontando para o nariz do cachorro))

Na história do cachorro podemos perceber que a criança narrou a história em um só momento, sendo necessário intervenções da pesquisadora para que ela descrevesse mais fatos relacionados as figuras da sequência. A criança conseguiu seguir a ordem de narração correspondendo à mesma ordem das suas figuras que ela própria enumerou. Primeiro ela separou com figura número um a correspondente ao cachorro empurrando a grade, depois uma figura em que o animal consegue furar a grade e entrar no galinheiro assustando as galinhas e para finalizar ordenou como última figura da sequência a imagem do cachorro saindo do galinheiro com um ovo. Nesta última figura as galinhas estão com raiva do cachorro e a criança observou este detalhe ao responder a pesquisadora que elas estavam bravas com o cachorro. Na palavra amarelo a criança cometeu trocas e omissões de fonemas em: malelo (troca do fonema /r/ pelo /l/) e marelo (omissão do fonema /a/). Porém estas confusões instáveis demonstram que a criança está tentando adquirir o fonema semelhante ao do adulto.

Figura 17 – Sequência “O Chocalho”, do livro Processando Sons: v.2



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

C.P: Vo escolhe essa. Aqui! ((puxou as figuras que tinha um cachorro com um chocalho e começou a organizar colocando primeiro a figura do cachorro com o chocalho na boca, depois a gravura que têm um chocalho no chão e o cachorro indo pegar e como terceira figura da história a figura que têm um chocalho quebrado no chão)) O cachorro pego isso ô! ((apontando para o chocalho))

P: O que é isso?

C.P: E::ita! Simentinhas!

P: E as sementinhas estão dentro ou fora da bola?

C.P: In dentro, aí depois derrubo aí caiu.

P: Aí a sementinha ficou fora depois?

C.P: A sementinha é pra cumer?

P: Não.

C.P: Essi é pra quê? Pras pronta das flores.

P: Essa semente é para fazer barulho no chocalho.

C.P: É!

P: Lembra na sua escola que vocês estavam aprendendo sobre os sons?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)) Você viu?

P: Vi. Eu lembro que havia uns instrumentos musicais.

C.P: Mas era o pai de Sofia que veio. Você conhece Sofia?

P: Não.

C.P: Isso daqui é a semente onde... onde x entra pra fazer baruío. Mas aí quebro aqui oh... aí ficou um buraquinho, aí saiu, aí é pras pronta... pra pronta sabe o quê?

P: O que?

C.P: Hum... é pra pronta as frores.

P: Ah... terminou essa história?

C.P: Rum rum.

Nesta história, a sequência dos fatos não foi alvo da narração e sim houve uma discussão entre a criança e a pesquisadora em relação às sementes que saíram de dentro do chocalho depois que ele quebrou. No início a pesquisadora fez perguntas sobre as sementes, porém após alguns instantes a própria criança ficou curiosa querendo saber para que elas serviam e as correlacionaram a sementes de flores, devido a alguma experiência em casa ou na escola. A palavra barulho foi pronunciada como baruío, provavelmente devido a dificuldade na emissão do fonema /r/, porém segundo Oliveira (2003), a criança entre a idade de três anos a 4 anos e 2 meses, aproximadamente, adquire este fonema, podendo ocorrer variação de criança para criança e C.P se encontrava um pouco depois dessa faixa etária. Também ocorreu a troca fonêmica de /l/ por /r/, na palavra flores, pronunciada como "fiores".

Figura 18 – Sequência “A Escola”, do livro Processando Sons: v.2



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: E a próxima?

C.P: Esse! ((organizou a história na sequência)) Como o mininu tranco a porta, aí abriu, aí o cachorro foi entranu, aí teve a fila.

P: E essa fila é para quê?

C.P: Para... não sei!

P: E esse menino está fazendo o quê?

C.P: Estudanu.

P: Que local é esse? Escola ou igreja?

C.P: Escola.

P: E esse menino quem é? ((apontando para o menino que tocava o sino na figura))

C.P: Ele é o prepresso.

P: É o quê?

C.P: Um prepresso. Aí ele tava abrinu a porta pra brincá. Terminei.

P: E aqui, o professor, ele está fazendo o que:?

C.P: Tocanu o sino.

P: Ele é o que mesmo?

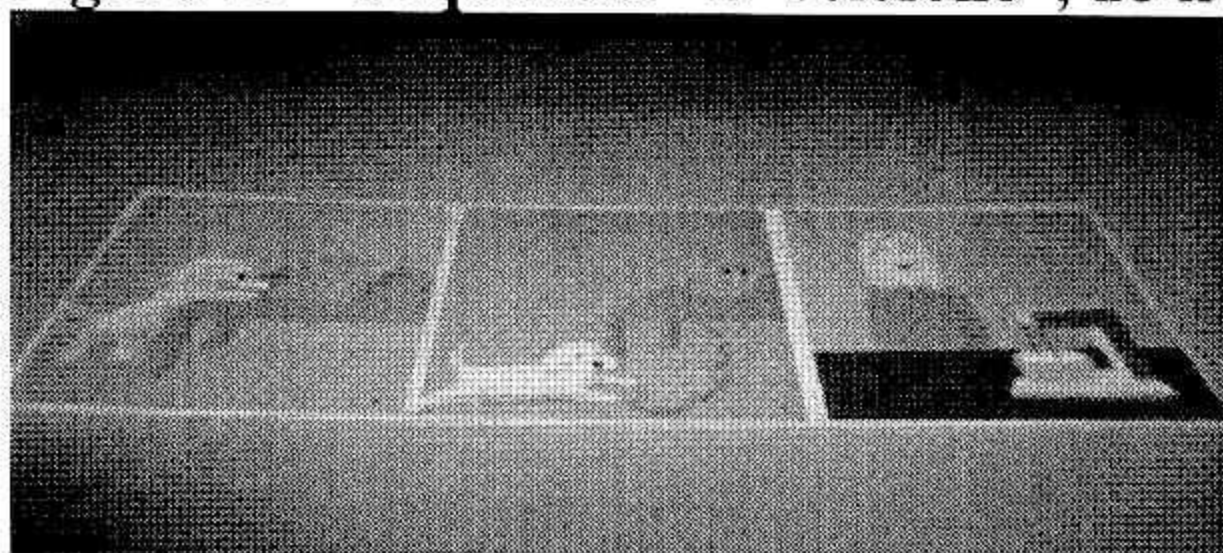
C.P: Prepresso.

P: Terminou essa história?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)).

A criança, como na maioria das sequências resumiu bastante as história no momento em que as contava e com a história da escola não foi diferente. A pesquisadora, mais uma vez necessitou intervir para obter mais dados em relação aos fatos que ocorreram nas imagens. Em determinado momento, a pesquisadora observou a pronuncia da palavra professor apresentando uma troca fonológica e para confirmar se realmente a criança cometia esta troca com as palavras em especifico, ela solicitou que C.P a repetisse mais de uma vez, porém ela sempre cometeu o mesmo "erro".

Figura 19 – Sequência “O Telefone”, do livro *Processando Sons: v.2*



Fonte: Rodrigues e Rimini (2008).

P: A última.

C.P: ((criança organiza a última história)) Condu o cachorro tava... pulano aí ele derrubo o telefone, aí depois ela tava fazeno o bolo.

P: E esse bolo é para quem?

C.P: Não sei... ((balançou a cabeça negando))

P: Será que para o cachorro?

C.P: Rum Rum ((balançou a cabeça afirmando))

P: Que cor é essa do telefone?

C.P: Verde. ((a criança desmontou as figuras e foi guardando))

A criança organizou as figuras na mesma ordem que narrou os fatos, não apresentando confusões na realização desta tarefa. Variações linguísticas muito presentes em seu discurso, como nas palavras: condu (quando); tava (estava); pulano (pulando) e outros. Ela apresentou cansaço nesta última sequência, provavelmente causada pela realização das outras narrações e por demonstrar estar interessada em realizar outra atividade diferente.

3.1.2.2 *Observações Gerais da Sequência Lógica*

No início da tarefa, a criança apresentou uma narração dos fatos de forma bastante resumida, porém lógica. Apesar de narrar as histórias com coerência, C.P não organizou, na maioria das histórias, as sequências correspondendo aos fatos por ela descritos. Em muitos momentos ela demonstrou dúvidas, reorganizando as figuras mais de uma vez com a finalidade de chegar a ordem correta. Na hora de narrar também foi observado mudanças onde a criança contou a história, percebeu que estava errada e as repetiu em uma nova sequência que seria a correta de acordo com o pensamento dela. No decorrer da avaliação a criança narrou os fatos de maneira mais prolongada, devido as intervenções da pesquisadora. Provavelmente estas dificuldades poderiam ser devido a falta de experiência da criança para realizar este tipo de atividade.

As variações linguísticas observadas nas narrações de figuras individuais também foram detectadas durante as narrações das sequências lógicas como nas palavras: fazeno (fazendo); tava (estava); condu (quando); pulano (pulando); derrubô (derrubou); baruio (barulho); brabu (bravo); homi (homem), dentre outros. Esta característica específica das variações já foram esclarecidos por Dockhorn (2001) nas observações das figuras individuais.

Alguns trocas fonológicas também encontrados nas figuras isoladas foram detectados nas sequências, como: prepressô (professor); pronta (aprontar); pras (pra); amalelu e marelu (amarelo) e outros. Relacionando estes desvios o autor Oliveira (2003) confirma que os fonemas geralmente são adquiridos em uma determinada ordem, porém a idade ilustrada para esta aquisição é apenas uma média. Muitas crianças conseguem pronunciar a maioria dos fonemas mais precocemente e sem dificuldades, enquanto outras demoram um pouco mais, apresentando certas dificuldades que devem ser trabalhadas de preferência antes da alfabetização. No caso da criança pesquisada não percebemos desvios graves e não estavam presentes em uma grande porcentagem de palavras. O que podemos observar foi a falta de correções diante das palavras "erradas" por parte dos familiares ouvintes (tias), cujo convívio era pequeno e os pais por serem surdos não podiam ajudá-la nesta questão.

A criança também apresentou traços bastante expressivos em relação à expressão facial e corporal, semelhante à encontrada em indivíduos surdos, ainda que seja ela ouvinte filha de pais surdos. De acordo com esta característica encontrada na criança pesquisada, Sacks (1998), vem a confirmar que em seus estudos pode perceber que as crianças ouvintes filhas de pais surdos representam uma condição única, por crescerem tendo como língua nativa tanto a falada quanto a língua de sinais, apresentando características pertinentes ao surdos e ao ouvintes no que se refere a linguagem.

A pesquisadora não continuou mostrando outras sequências lógicas, pois a criança apresentou um quadro de desmotivação, cansaço no final da avaliação, devido a quantidade de histórias que já tinha narrado e por estar no ambiente familiar com intenções de realizar outras atividades do seu cotidiano.

3.2 FUNÇÕES COGNITIVAS

3.2.1 Noções Espaciais

Nesta atividade foram selecionadas algumas figuras contendo noções espaciais como: uma figura com uma cesta de frutas em cima da mesa, outra figura com a mesma cesta embaixo da mesa e em seguida foram feitas perguntas solicitando a criança para apontar qual figura tinha um determinado objeto em cima da mesa, fora da casa, dentro do armário e outros que contemplaram noções espaciais. A criança demonstrou baste desenvoltura e noção espacial diante das solicitações da pesquisadora.

3.2.2 Noções de Cores

Nesta parte da avaliação a criança foi orientada pela pesquisadora a nomear as cores das canetas que foram a ela apresentadas. As cores apresentadas para a criança foram verde, azul, preto, roxo, amarelo, branco, laranja, vermelho, marrom e lilás. A transcrição do momento desta atividade pode ser observada abaixo:

P: Que cor é essa? ((a pesquisadora mostra o lápis verde))

C.P: Verdi.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis azul claro))

C.P: Azul.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis preto))

C.P: Preto.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis azul escuro))

C.P: Roxa. Ei! Essa cor é azul, não é? É azul!

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis amarelo))

C.P: Marelo.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis branco))

C.P: Branco.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis laranja))

C.P: Ei! isso é o que? Vermelho.

P: Essa daqui? P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis vermelho))

C.P: Vermelho.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis marrom))

C.P: Marrom.

P: E essa? ((a pesquisadora mostra o lápis lilás))

C.P: Lilás.

A criança conseguiu identificar todas as cores, entretanto confundiu a cor azul nomeando-a como roxo, mas ao perceber o seu erro imediatamente corrigiu afirmando que seria a cor azul e não roxo, como havia dito. Com a realização desta atividade, a criança demonstrou ter noção das cores.

3.3 AVALIAÇÃO FONÉTICO FONOLÓGICO

Neste momento do álbum articulatório, a pesquisadora explicou a criança que ela iria ver um álbum com algumas figuras, as quais teria que nomea-las. Depois que a criança compreendeu as instruções começou a ver as figuras e foi nomeando até finalizar o álbum. A sua nomeação seguiu esta sequência do quadro abaixo:

Quadro 2 - Palavras do álbum articulatório pronunciadas pela criança pesquisada.

1. cavalu	20. indiu
2. cachorru	21. ursu
3. amalelu (amarelo)	22. banana
4. bode	23. água
5. galinha	24. vela
6. reloj (relógio)	25. touru
7. pintinhus	26. palhaçu
8. brusa (blusa)	27. quelhu (coelho)
9. pexi	28. cadeira
10. casa	29. tinta
11. geladera	30. tisora
12. pratu	31. onibu (ônibus)
13. janela	32. caminhão
14. amo (coração)	33. neve
15. baton	34. guarda-chuva

16. flo (flor)	35. brancu
17. macacu	36. iscova
18. aquáriu	37. rosa
19. cabelu	38. cuzinha

A criança conseguiu nomear todas as figuras apresentando uma correta pronúncia em quase todas as palavras. Em algumas figuras percebemos a presença de trocas fonológicas como: amalelu, onde ocorreu a troca do fonema /r/ pelo /l/; brusa, onde ocorreu a troca do fonema /l/ pelo /r/; ônibu, também estava presente a omissão do fonema /s/ e outros. Estas trocas e omissões encontraram-se em uma pequena porcentagem diante de todas as figuras do álbum e também são consideradas comuns e normais para sua faixa etária. Concordando com essa afirmação Wertzner (2004) comprovou nas suas pesquisas que a fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre 1:6 e 4 anos, quando há um aumento do inventário fonético usado nas estruturas silábicas mais complexas possibilitando inclusive a produção das palavras polissilábicas, porém, este período é caracterizado pela ocorrência de substituições e omissões de sons. A criança pesquisada encontra-se dentro da faixa etária citada pelo autor e estava propícia para ocorrência de desvios durante a pronúncia.

3.4 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

Através das avaliações realizadas com a participante, as quais foram apresentadas anteriormente, foi possível organizar uma tabela contendo, de forma sumarizada, o nível linguístico da criança pesquisada durante a avaliação inicial.

- *Linguagem Receptiva*

Na linguagem receptiva procuramos retirar os principais momentos da avaliação da linguagem oral que correspondiam a solicitações realizadas pela pesquisadora e cumprimento da criança diante das ordens solicitadas.

Quadro 3 - Dados da Linguagem Receptiva

Linguagem Receptiva	Sim	Não	Observações
Aponta objetos reais à medida que são nomeados	x		
Aponta objetos em gravuras	x		Ex: A pesquisadora mostrou um tabuleiro contendo várias figuras. Em seguida, nomeava figuras aleatórias

			presentes no tabuleiro, e a criança apontava para a imagem solicitada.
Cumpra ordens simples	x		Ex: A tia solicitou que a criança abaixasse o volume da televisão e ela o fez.
Cumpra duas ordens seguidas - relacionadas	x		
- não relacionadas	x		Ex: Na escola, o pai de uma aluna solicitou que ela escolhesse um instrumento musical e sentasse na cadeira.
Aponta o objeto correto entre três, relacionando-o com uma frase ouvida	x		Ex: P: Qual destas figuras tem um homem dirigindo um carro? C.P: Essa. ((apontou para a figura correta))
Aponta duas figuras de ação entre cinco, relacionadas com uma pequena história ou texto vivido	x		P: Quais são as figuras que têm um cachorro pulando uma fogueira e depois saiu correndo com o rabo queimado? C.P: Primeiro essa e depois essa. ((apontou para as figuras corretas))
Identifica as personagens de uma história ou texto lido - Seleciona entre várias gravuras	x		Ex: A pesquisadora narrou uma sequência lógica e a criança selecionou as gravuras que correspondiam à história relatada, diferenciando-as de outras gravuras que não pertenciam à história.
- Nomeia as gravuras	x		Ex: Após a organização da sequência a criança nomeou as figuras no momento em que contava a história.
Localiza as ações de uma história lida: No espaço - diz onde ocorreu a ação	x		Ex: A pesquisadora narrou a história e imediatamente a criança apontava para o local onde ocorria a ação.
No tempo - diz quando decorreu a ação	x		Ex: A criança conseguia diferenciar, dentre as histórias, a sequência correta, em quase todas as narrativas.
Liga as personagens às ações praticadas: - Diz quem praticou a ação	x		Ex: Numa gravura, a criança descreve a localização de um cachorro que está em uma pia e relata que um

			<p>homem está dando banho no animal.</p> <p>- Episódio 4, durante a avaliação:</p> <p>P: E esse homem está fazendo o que com ele?</p> <p>C.P: Tá tomando banho. É não. O homem tá dando banho pra ele</p>
--	--	--	---

- Linguagem Expressiva

Na linguagem expressiva organizamos os dados referentes: aspectos semânticos, aspectos morfosintáticos, aspectos fonológicos, aspectos pragmáticos e aspectos suprasegmentais.

- Aspectos Semânticos

Neste aspecto buscamos correlacionar os dados encontrados que se referiam às palavras e seus significados.

Quadro 4 - Dados dos aspectos Semânticos

	Sim	Não	Observações
Define: - substantivos		x	
- adjetivos		x	
- ações		x	
Descreve figuras ou ilustrações	x		A criança descreve várias figuras durante a avaliação.
Relata acontecimento de vida diária	x		Durante uma conversa com a tia (ouvinte), a criança relatou sua rotina na casa da avó materna.
Conta uma história a partir de imagens	x		
Reconta uma história: - com sequência	x		Ela conseguia recontar as histórias na sequência correta em quase todas as sequências apresentadas.
- de forma desorganizada		x	
Diz antônimos		x	
Diz sinônimos		x	
Diz a palavra que falta numa frase incompleta	x		P: Este é o...? C.P: coração.

- Aspectos Morfossintáticos

Nos aspectos morfossintáticos, organizamos os dados de acordo com a combinação das palavras em uma frase de acordo com suas classes.

Quadro 5 - Dados dos aspectos Morfossintáticos

	Sim	Não	Observações
Utiliza frases S V	x		Ex: C.P: O cachorro pegou isso. Olha!
Utiliza frases simples S V O	x		Ex: C.P: Como o mininu trancou a porta, aí abriu, aí o cachorro foi entrando, aí teve a fila.
Utiliza frases simples expandidas S V O + M		x	
Utiliza frases complexas (S V O + S V O): - coordenadas			Ex: C.P: Quando o cachorro tava... pulano aí ele derrubou o telefone, aí depois ela tava fazeno o bolo.
- subordinadas		x	
Utiliza partículas de ligação	x		Ex: Ele pegou o ovo e depois saiu correno.
Utiliza frases com concordância : - gênero	x		Ex: C.P: Sim! A minha gatinha perdeu... aí minha gatinha gostava de secador quente.
- número	x		Ex: C.P: Sim! A minha gatinha perdeu... aí minha gatinha gostava de secador quente.
- tempo presente	x		Ex: P: Uh... E aqui? O que é que eles estão fazendo? C.P: Dançando.
- tempo passado	x		Ex: P: Mas que festinha é essa? C.P: Eles fizeram de aniversário.

- tempo futuro	x	Em um episódio em casa, a criança relatou a importância do seu animal de estimação se alimentar bem para não ficar doente no futuro.
Utiliza a voz ativa e passiva	x	A criança utiliza apenas voz ativa. C.P: Quando o cachorro tava... pulano aí ele derrubou o telefone, aí depois ela tava fazendo o bolo.

- Aspectos Fonológicos

Durante a seleção de dados para representar os aspectos fonológicos, buscamos observar os aspectos sonoros das palavras.

Quadro 6 - Dados dos aspectos Fonológicos

	Sim	Não	Observações
Omite sílabas nas palavras		x	
Omite fonemas nas palavras: - Quais?	x		Ex: Tranforma-transforma Marelo- amarelo
- Em que posição?	x		
Troca a ordem das sílabas nas palavras		x	
Articula corretamente todos os sons da fala		x	Comete alguns erros inconstantes, durante a pronúncia de algumas palavras. Ex: Prepressor (professor); - “[...] é pra prontar as frores” (é para plantar flores).
Troca fonemas - Quais?	x		Comete estas trocas em poucas palavras. Ex: preprocessor (professor)- trocou o fonema /o/ → /e/; trocou o fonema /f/ → /p/. Amalelo – trocou o

			fonema /r/→/l/.
- Em que posição?			

- Aspectos Pragmáticos

O aspecto pragmático se referiu aos dados referentes ao uso comunicativo da linguagem num contexto social.

Quadro 7 - Dados dos aspectos Pragmáticos

	Sim	Não	Observações
Inicia conversas	x		Em um dos momentos após a avaliação, a pesquisadora estava conversando com a tia da criança, enquanto esta brincava. Quando ela viu a câmera, chamou a atenção da pesquisadora e iniciou um diálogo sobre a sua capacidade de tirar fotos.
Adequa o seu discurso ao contexto	x		
Mantém os tópicos da conversa	x		Porém, havia momentos em que mudava o tópico da conversa, para chamar a atenção para assuntos do seu interesse.
Adequa o seu discurso ao interlocutor	x		
Agarra a deixa do diálogo	x		Em um dos momentos da observação, o pai da criança comentou um passeio no campo em família e, neste momento, ela comentou sobre o passeio a cavalo e o que surgiu durante o passeio.
Necessita de reforços e perguntas para prosseguir a intervenção oral	x		Em alguns momentos foram necessários intervenções para que a criança prosseguisse a conversação e realizasse a avaliação da linguagem oral.

- Aspectos Suprasegmentais

Para a organização deste aspecto enfatizamos dados referentes as características da fala como a entoação, o ritmo e outros.

Quadro 8 - Dados dos aspectos Suprasegmentais

	Sim	Não	Observações
Utiliza entonação - interrogativa	x		Ex: P: Lembra na sua escola, que vocês estavam aprendendo sobre os sons? C.P: ((Balançou a cabeça afirmando)) Você viu? P: Vi ((Que tinha uns instrumentos musicais)). C.P: Mas era o pai de Sofia que veio. Você conhece Sofia?
- declarativa			
- imperativa	x		Em um dos momentos da observação, a criança solicita em Libras, e falando ao mesmo, que deseja ver a figura da chuva no computador, porém o pai mostra outra figura e ela fala: "Chuva!" (a sua expressão facial demonstra irritação).
- exclamativa	x		Ex: C.P: O cachorro pegou isso, olha! P: O que é isso? C.P: Eita! Sementinhas!
Fala Alto	x		A professora relatou que a criança chegou à escola falando muito alto e muitas vezes ela corrigia a aluna solicitando-lhe que diminuísse o tom da sua voz. Em casa também foi possível observar que C.P falava alto e, sempre que ligava a televisão e o som, colocava-os em um volume alto.
Fala baixo		x	

Utiliza um tom de voz monótono		x	
Fala com ritmo lento		x	
Fala com ritmo normal	x		

3.5 AVALIAÇÃO FINAL DA LINGUAGEM ORAL (2º MOMENTO)

A avaliação final da linguagem oral obedeceu aos mesmos critérios e atividades que ocorreram na avaliação inicial, ou seja, utilizamos as mesmas figuras sejam elas isoladas como as sequências lógicas, da mesma forma no álbum articulatório, nas figuras relacionadas as noções espaciais e as cores (canetas), também foram iguais. As sessões ocorreram tanto na escola como no ambiente familiar. Na primeira etapa foram transcritas e comentadas as narrações das figuras isoladas, posteriormente as sequências lógicas, noções espaciais, noções de cores e álbum articulatório. As figuras não estão presentes por encontrarem nas avaliações anteriores. As observações foram realizadas no final de todas as transcrições correlacionando e comparando com dados da avaliação inicial.

3.5.1 Transcrição das Narrações das Figuras Individuais

As transcrições foram realizadas de acordo com a ordem da avaliação inicial e as mesmas explicações foram passadas para a criança, apesar da mesma já ter participado da atividade anteriormente.

1) História referente "a festa Junina":

P: E esta figura?

C.P: Tão fazeno São João.

P: E aqui? O que é que tem nesta figura? O que é que eles estão brincando aqui?

C.P: De... de um negocinho de porque... porque coloca e cai aqui.

P: Não é traque, não?

C.P: Mas não sei...

P: E aqui?

C.P: Um fogo.

P: E aqui? O que é que eles estão fazendo?

C.P: Dançano.

P: Dançando o quê?

C.P: Porque tão fazeno São João de festa. Eu já fui pru São João.

P: Já?

C.P: Já!

P: Como é a festa?

C.P: Eu levei aquele ponto que faz barulho, tá! ((imitou atirando o traque no chão)).

P: E como é a festa de São João que você foi?

C.P: Tem dança, tem pipoca, tem tudo.

P: E é! É muito bom?

C.P: É. Tem até paiacinho que compra as coisas.

P: Que legal!

Na figura referente ao São João observamos que a criança conseguiu detalhar mais aspectos relacionados a festa em comparação com a avaliação inicial (AV1). Na primeira avaliação ela apenas relatou que a imagem se tratava de uma festa de São João e na avaliação final (AV2), além da criança descrever que as imagens correspondiam a uma festa de São João, também descreveu alguns fatos presentes nesse tipo de festa como: a dança (quadrilha); a comida (pipoca) e um dos fogos de artifícios (traque) muito usados por criança pequenas.

Desta vez a criança percebeu que tinha um fogo, mas não a nomeou de fogueira como ocorreu na primeira avaliação. Além desta nomeação, constatamos a presença do desvio fonológico em palavras distintas, onde no primeiro momento (AV1) a criança pronunciou a palavra coelho de "quelho" e do segundo momento (AV2) ao invés de pronunciar a palavra palhaçinho a chamou de "paiacinho".

2) História referente "a Fazenda":

P: Aqui nesta figura você vai dizer o que está acontecendo.

C.P: Humm...

P: Esse lugar é uma praia, uma fazenda...

C.P: Uma fazendinha de animais.

P: Humm... E quais são os animais que tem nesta fazenda?

C.P: Cachorro, cavalo.

P: Mostra para mim.

C.P: Vaca ((virou a figura)). E isso é um paco. E isso é uma galinha. E isso um cachorro.

P: E aqui? Em cima ((apontou para o pássaro que estava em cima do telhado)).

C.P: Humm... É um passarinho.

P: Hum... E o que eles estão fazendo?

C.P: Oiano prus outros.

P: Ah... Tá certo. Você sabe o sinal em Libras desse daqui? ((apontando para a figura do cavalo)).

C.P: Não!

P: E aqui, o sinal da galinha?

C.P: Não!

P: E o sinal do cachorro é assim? ((Fazendo o sinal de cachorro)).

C.P: É!

A figura referiu a uma fazenda e a criança começou a nomear os animais que estavam presentes. A criança não apresentou diferenças significativas em relação as variações linguísticas e aos desvios fonológicos em relação a AV1 e AV2. A nomeação dos animais estavam presentes nos dois momentos. Tanto as narrações desta primeira figura de AV1, como da primeira figura de AV2, necessitaram da intervenção da pesquisadora.

Nesta segunda avaliação, em um determinado instante da conversa, a pesquisadora tentou incentivar a criança a realizar algumas sinalizações referentes aos animais, porém a mesma negou-se a se comunicar em Libras e só respondia as solicitações realizadas na língua portuguesa na modalidade oral.

Em alguns momentos da avaliação da linguagem oral, em que tinha a presença da pesquisadora e da tia surda, a criança soube distinguir as ocasiões para se comunicar em Libras (no caso quando se voltava para tia) e em língua oral (no caso quando se voltava para a pesquisadora).

Apesar desta e outras observações detectadas durante a avaliação (iniciais e finais) e observações, pode-se perceber que a criança apresentou uma postura bastante definida em relação qual língua usar, mesmo com a pouca idade (entre 3 e 4 anos de idade), C.P diferencia a língua que precisa utilizar com cada interlocutor e em que momento seria necessário usar-la. Diante destas situações pode-se constatar que a criança pesquisada teve um papel decisivo nas interações com mistura de línguas indo de encontro com as pesquisas de Odlin (2009), cuja afirmação refere a esse papel a importância da decisão do interlocutor quando envolvido em ambientes bilíngues.

3) História referente "a Tempestade":

P: O que têm nessa figura?

C.P: Um trovão! ((fez uma expressão de espanto))

P: O que estava acontecendo?

C.P: Tava chovendo. Tem um trovão na casa.

P: Tinha alguém fora da casa?

C.P: ((balançou a cabeça negando))

P: Aconteceu mais alguma coisa nessa figura?

C.P: ((balançou a cabeça negando))

Neste episódio a criança não apresentou muita diferença diante da narração quando comparada a avaliação inicial onde esta figura foi mostrada a ela. As mesmas variações linguísticas se repetiram durante a descrição da imagem.

4) História referente "ao Pet-shopping":

P: Deixa eu te mostra outra figura aqui. Essa ((apontando para a figura do pet-shopping)) Me conta o que aconteceu?

C.P: Ta lavano cachorro que vei sujo.

P: Veio sujo de onde?

C.P: Da chuva, de qualque coisa.

P: E ele só fez lava? O que é que ele esta fazendo?

C.P: Lavano o cachorro.

P: E depois aqui? ((apontando para o secador))

C.P: O secado.

P: Depois ele vai? ((imitando uma pessoa com o secador secando o cachorro)) Se...

C.P: ca.

Não houveram grandes considerações. A criança apresentou as mesmas características que as demais histórias.

5) História referente "ao Circo":

P: Que local é esse?

C.P: Circo.

P: Você gosta do circo?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

P: Quais são os animais que tem aqui nessa figura?

C.P: Tem o elefante, o leão e cachorro.

P: Quem mais esta no circo?

C.P: Aqui têm o homi e o palhaçu.

P: Têm mais alguma coisa no circo?

C.P: ((balançou a cabeça negando))

Novamente, não houveram grandes considerações.

6) História referente "a Festa de Aniversário":

P: E essa aqui?

C.P: Fazeno aniversário.

P: Aniversário de quem?

C.P: Deve ser de todos. O aniversário de todos.

P: De todos? O que mais? O que é que tem para comer? Me conta aí.

C.P: Bolo. Biscoito. Suco. ah...

P: O que mais? Só isso?

C.P: Pessoas.

P: Será que tem algum presente aqui?

C.P: Não.

P: Nenhum presente?

C.P: Não, só tиви festa mesmo.

Nesta história a criança conseguiu pronunciar a palavra aniversário da forma correta, diferindo da ocasião da avaliação inicial onde ela omitiu o fonema /i/ e falou: aniversaro.

3.5.2 Observações Gerais das Figuras Individuais 2

Na primeira avaliação da linguagem oral observamos a pronúncia da palavra aniversário de forma em que o fonema /i/ foi omitido, porém na avaliação final a criança conseguiu emitir essa palavra sem que ocorresse omissão do fonema. Em AV1 também constatamos a presença de troca do fonema /r/ pelo /l/ na palavra amarelo, porém Em AV2, a criança não a troca mais. Apesar de ter essa evolução, nesta palavra, esse tipo de troca ocorreu com outra palavra durante a AV2, pois foi pronunciado a palavra colorido da seguinte forma: "cororido", trocando o fonema /r/→/l/.

Houveram instantes em que a criança cometeu trocas de fonemas tanto na avaliação inicial como na avaliação final da linguagem oral, como na palavra professor (preprocessor). Nesta palavra foi cometido a trocas dos fonemas /o/→/e/ e /f/→/p/. No momento inicial a pesquisadora fez algumas perguntas voltadas a esse vocábulo com a intenção de ouvir a repetição da pronuncia desta palavra por parte da criança e assim confirmar se realmente ela a pronunciava desta maneira. Através destes trechos e das observações realizadas durante a pesquisa não observamos grandes evoluções na fala da criança em relação a linguagem oral, em alguns momentos houveram correções da fala da criança, pela mesma, sem a ajuda de outros ouvintes, podendo ser devido ao seu convívio com outras crianças ouvintes na escola. C.P não tem um apoio de um familiar ouvinte para ajudá-la na correção da fala.

Uma das maiores preocupações de seus pais deu-se em relação a sua aprendizagem da leitura, já que esta não terá um apoio em casa, apenas com a professora na escola. O mesmo não ocorre na Libras, já que seus pais a corrigi constantemente o seus erros ou desvios nesta língua.

Apesar da falta de apoio no que se refere a linguagem oral, também a presença de trocas e omissões de fonemas, a criança encontra-se dentro dos padrões de normalidade e da sua faixa etária diante da língua oral que pode ser constatadas com de acordo com a

classificação do desenvolvimento dos fonemas e a faixa etária correspondente a cada etapa de evolução deste fonemas descritas por Oliveira (2003).

A aquisição de outra língua (língua de sinais) não provocou atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Esse fato foi narrado tanto por familiares ouvintes, como professores, coordenadores e a diretora da escolas da criança. Sendo assim, o autor Petitto (2011), corrobora que crianças bilíngues conseguem adquirir as duas línguas sem que ocorra algum tipo de confusão entre as línguas e a aquisição de ambas pode ser comparada a de monolíngues.

3.5.3 Transcrição das Narrações das Sequências Lógicas 2

As transcrições das narrações das sequências lógicas 2, foram realizadas de acordo com a ordem da avaliação inicial e as mesmas explicações foram passadas para a criança.

1) História referente "ao dia do Banho do Cachorro":

P: Deixa eu te mostra outra aqui. Essa. Me conta o que está acontecendo?

C.P: Tá lavano cachorro que vê sujo.

P: Veio sujo de onde?

C.P: Da chuva, de qualquer coisa.

P: E ele só fez lavar? O que é que ele está fazendo?

C.P: Lavano o cachorro.

P: E depois aqui?

C.P: O secado.

A criança apresentou uma maior desenvoltura na descrição desta história em AV1, porém a descreveu em AV2 da forma correta, com coerência.

2) História referente "a Fogueira":

C.P: O cachorro pulou no fogo. Queimo o rabo, depois apagou o fogo e depois apagou o rabo dele...

P: E depois fez o que?

C.P: Apagou o rabinho.

P: Então primeiro ele caiu no fogo, foi isso?

C.P: Humm, humm.

P: Depois?

C.P: Queimô o rabinho. Depois assopro o rabinho e depois... depois o fogo acabo.

P: Muito bem!

Na sequência apresentada não foi observado diferenças significativas em AV1 e AV2.

3) História referente "ao jogo de Futebol":

P: E esse outro aqui?

C.P: O cachorro chutou a bola e o homi chutou a bola e o cachorro cabo o pé dele.

P: Será que ele entregou ao menino? O que é que ele fez?

C.P: Pegou e depois entrego prú menino e chutou... a bola..

A criança não apresentou boa desenvoltura nesta sequência em AV2, especificando mais a história em AV1, porém de forma sumaria também.

4) História referente "o Aniversário":

P: O que esta acontecendo nessa figura?

C.P: O bolo caiu no chão.

P: Quem fez isso?

C.P: O cachorro derubo no chão.

P: Será que o menino ficou triste ou alegre porque o bolo caiu no chão?

C.P: Triste.

P: Você ficaria triste ou alegre se fosse seu bolo?

C.P: Triste.

P: O que você gosta mais na festa de aniversário?

C.P: de bolo, pipoca e brigadero.

Durante a narração desta sequência a criança pronunciou a palavra aniversário da forma correta, diferente de AV1 onde a mesma pronunciou aniversaro

.

5) História referente "ao Galinheiro":

P: E esse aqui?

C.P: Primeiro... O homi entrou.

P: O homem?

C.P: ((Risos)) Não! Não! O cachorro entrou na casinha da galinha... aí... depois o cachorro robô o ovo e ficô brincano com o ovo.

P: E foi? E as galinhas ficaram bravas?

C.P: Humm, humm.

P: Muito bem! Só isso?

C.P: Só.

A criança conseguiu realizar a tarefa da sequência 2 com mais desenvoltura, provavelmente devido a sua experiência anterior em AV1. Nesta sequência ela pronunciou a palavra homem como homi, considerada uma variação linguística.

6) História referente "ao Chocalho":

P: E esse outro aqui?

C.P: Ah... o cachorro tava brincando com aquele negócio que faz música.

P: Chucalhu

P: E esse outro aqui?

C.P: Ah... o cachorro tava brincando com aquele negócio que faz música.

P: Chucalhu.

C.P: Chucalho ((imitou estar balançando um chocalho)). Aí depois o cachorro brincou na lama, pego o... depois colocou na... depois quebrou... teve essas bolinhas. Lá em casa tem essas bolinhas.

P: Têm?

C.P: Lá na casa de Sofia. E o que é isso daqui?

P: É uma bolinha que coloca dentro do chucalho para fazer barulho. Só que esse chocalho quebrou, não foi?

C.P: Aí só que tem uma massagem nessa bolinha.

P: E é?

C.P: Coloca água e faz uma massagem nos pés.

P: Nos pés, muito bem!

A criança apresentou as mesmas variações linguísticas presentes na sequência em AV1. Ela também correlacionou esta história com outra fora do contexto das figuras, porém com sentido.

7) História referente "à Escola":

P: O que esta acontecendo nesta história?

C.P: Tem uma fila com aluno e o prepressor.

P: O que é que o professor esta fazendo?

C.P: Tocano o sino.

P: Ele tocou o sino porque a aula começou?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando)) Acabô.

P: Acabou a história?

C.P: ((balançou a cabeça afirmando))

Nessa história podemos perceber que a criança continua pronunciando a palavra professor como prepressor. Esta palavra já poderia ter sido corrigida, porém os pais não podem fazer esta correção por serem surdos e não ter o feedback auditivo necessário para estas correções. O mesmo não ocorre com a Libras, pois os pais podem corrigi-la.

8) História referente "ao Telefone":

P: Quem será que esta tocando o telefone?

C.P: A muie.

P: E o cachorro fez o que?

C.P: Derrubo o telefone.

P: Como ele fez isso?

C.P: Ele subiu na mesa e derrubô o telefone.

P: E a mulher ficou brava ou feliz com o cachorro.

C.P: Ficou braba. Eu sei tira foto na máquina. ((desviou o assunto sobre a história))

A criança apresentou uma desenvoltura semelhante a AV1, provavelmente a falta de poucas informações nas figuras.

3.5.4 Observações Gerais da Sequência Lógica 2

Nas sequências da avaliação final podemos atentar para a diferença em relação a organização das figuras e narração das histórias, pois em AV2, a criança organizou de forma mais próxima da organização do seu pensamento do que em AV1.

Em vários episódios durante AV1 e AV2 ocorreram variedades de usos da língua, representando variações linguísticas no nível de língua informal (variantes populares), não sendo consideradas erronias e sim variações naturais que estão presentes na cidade em que a criança reside, mas também em outras regiões. Dentre essas variações o traço que apareceu com maior frequência na fala da criança é a assimilação do “ndo” em “no” (falano/falando); (tomano/tomando); (dano/dando); (estudano/estudano); (pulano/pulando); (fazeno/fazendo), dentre outras.

Também apareceram algumas pronúncias informais de determinadas palavras, como observado no vocábulo **está**, repetida várias vezes como **ta**. A criança demonstrou oscilações em relação ao uso da preposição “para” ou “pra”.

Outros traços de variações linguísticas que estavam presentes no discurso de C.P. foram: Uso de “r” pelo “l” em final de sílaba e nos grupos consonantais: brusa/blusa, alternância de “lh” e “i”: muié/mulher, tendência a tornar paroxítonas as palavras proparoxítonas: avre/árvore, desnasalização das vogais postônicas: home/homem e omissões de fonemas, como nas palavras: *tornera* (torneira); *tesora* (tesoura); *aniversaro* (aniversário); *dinhero* (dinheiro) e outras. Estas variações características estão presentes nos discurso de muitas pessoas, de forma bastante corriqueira, nas conversas informais onde não tem uma maior preocupações com formalidades ao falar. Confirmando a idéia da variante linguística ser um processo natural, esta o pesquisador Dockhorn (2001), já citado nas observações de AV1 que afirma as características das variações regionais.

3.6 FUNÇÕES COGNITIVAS 2 (Noções Espaciais e Cores) AVALIAÇÃO FONÉTICO FONOLÓGICO 2

A criança apresentou o mesmo desempenho em relação as noções cognitivas comparadas a avaliação inicial dessas funções, ou seja, na primeira avaliação ela demonstrou conhecer todas as cores apresentadas e ter noções espaciais (dentro/fora; embaixo/em cima; direita/esquerda e outros) e na avaliação final ela obteve o mesmo comportamento.

Em relação a avaliação fonético fonológico, a criança apresentou modificação, em relação a pronúncia, em duas palavras: amarelo que na primeira avaliação trocava o fonema /r/ pelo /l/ e na segunda avaliação não cometeu esta troca e blusa que antes trocava o fonema /l/ pelo /r/. As outras figuras do álbum ela pronunciou da mesma forma que na avaliação inicial. Para todas as tarefas foram utilizadas as mesmas figuras, ordem e explicação da realização.

3.7 AVALIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS)

Para esta pesquisa, foi utilizado o Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), com vistas à observação do nível linguístico da criança pesquisada em relação a LIBRAS.

Este instrumento, segundo Quadros e Cruz (2011), foi elaborado a fim de avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas usuárias da língua de sinais, com a finalidade de verificar o nível de desenvolvimento e de estabelecer medidas de intervenção ou estimulação linguística, caso necessário.

Este recurso também pode ser utilizado em crianças ouvintes filhas de surdos, na medida em que estas têm insumo nas duas línguas (Língua portuguesa e Libras), através dos seus pais, que lhe repassam a língua de sinais, e de seus parentes e amigos ouvintes, com quem a criança interage em língua portuguesa, o que as possibilita crescerem bilíngues bimodais (QUADROS; CRUZ, 2011).

Nesse tipo de avaliação ocorre primeiramente a avaliação da linguagem compreensiva e, posteriormente, a expressiva. Assim, na primeira avaliação, a criança pesquisada demonstra seus conhecimentos linguísticos nas diferentes tarefas propostas, através da seleção e da organização de figuras que correspondem às sentenças e às histórias sinalizadas por um professor surdo, que devem ser gravadas em DVD (QUADROS; CRUZ, 2011). Segundo as

autoras “o conteúdo das sentenças está relacionado com fatos do dia a dia de crianças e adultos. Em relação às histórias, uma narra um fato do cotidiano e a outra é fictícia” (QUADROS; CRUZ, op. cit., p. 49).

Esta avaliação é composta por tarefas que estão distribuídas em três fases, com níveis crescentes de complexidade sintática discursiva.

Na primeira fase, a pesquisadora mostra para a criança três figuras, solicitando que ela observe a frase do professor surdo e, após a finalização do vídeo, ela deverá apontar para a figura que corresponda à sentença sinalizada. Na fase I, há as tarefas 1, 2 e 3, apresentando o mesmo procedimento. Porém, a fase 3 corresponde a uma sequência lógica, em que a criança recebe oito figuras para selecionar as que correspondem à história assistida e organizá-las conforme a sequência da história narrada pelo professor surdo.

Para uma maior compreensão da criança, são realizadas tarefas de demonstração contendo as fases 1, 2 e 3. Em outro momento, são realizadas as tarefas de avaliação. E, no final, o avaliador registra o desempenho do participante na ficha de respostas da avaliação da linguagem compreensiva.

3.7.1 Avaliação Inicial da Linguagem Compreensiva da Língua de Sinais

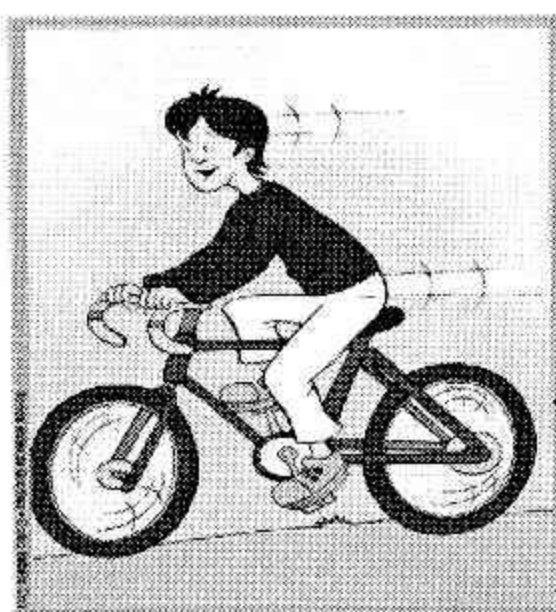
A avaliação inicial da linguagem compreensiva pode ser dividida em duas fases, ou seja, a tarefa de demonstração e a de avaliação. A sequência de imagens abaixo correspondem as tarefas de demonstração. Esta tarefa consta de três fases indicadas abaixo, sendo que da fase I e II constam três tarefas e a fase III representa uma história.

FASE I

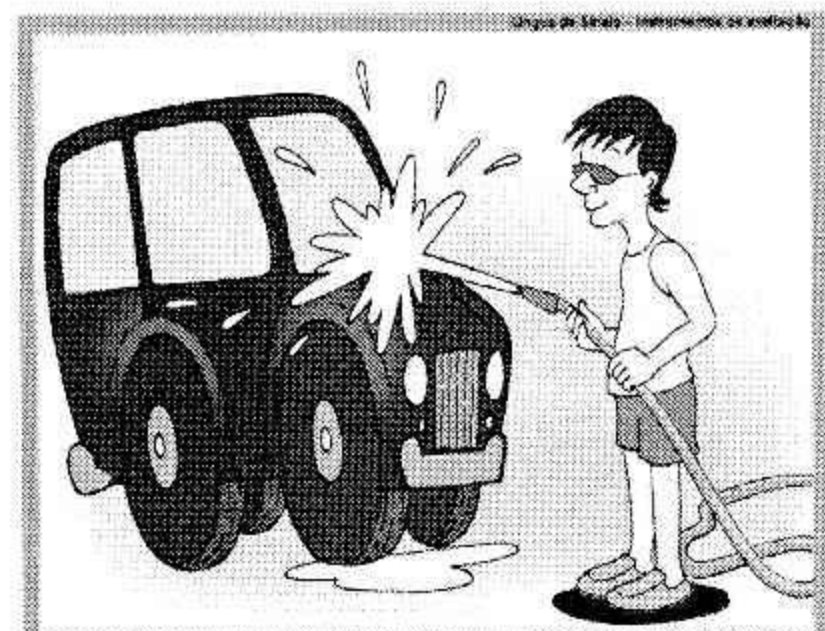
Tarefa 1



A



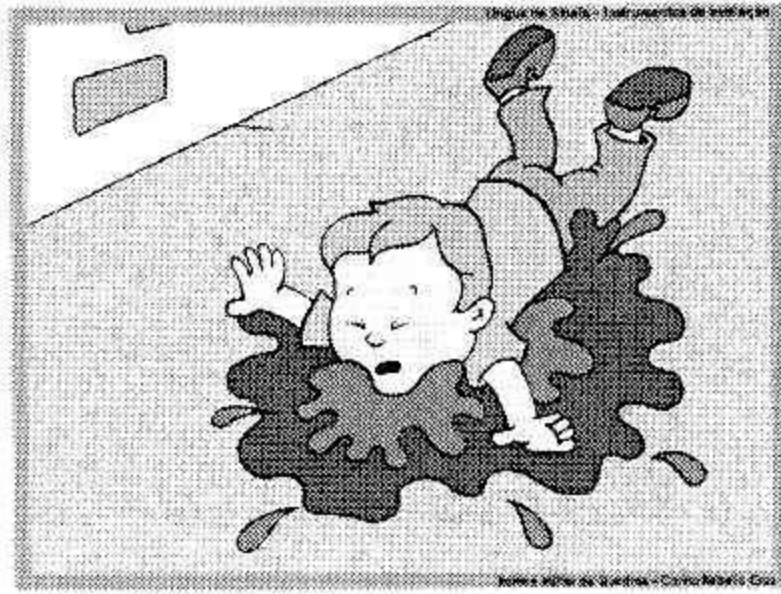
B



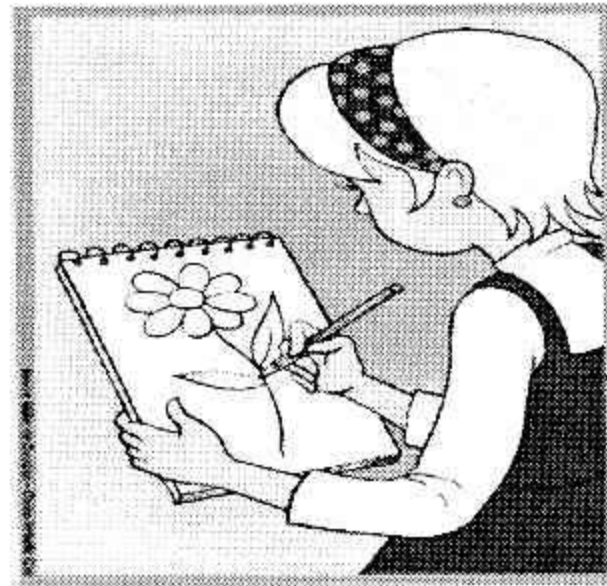
C

A criança apontou para a figura que correspondia à resposta correta - Letra B- não apresentando nenhuma dificuldade para sua identificação.

Tarefa 2



A



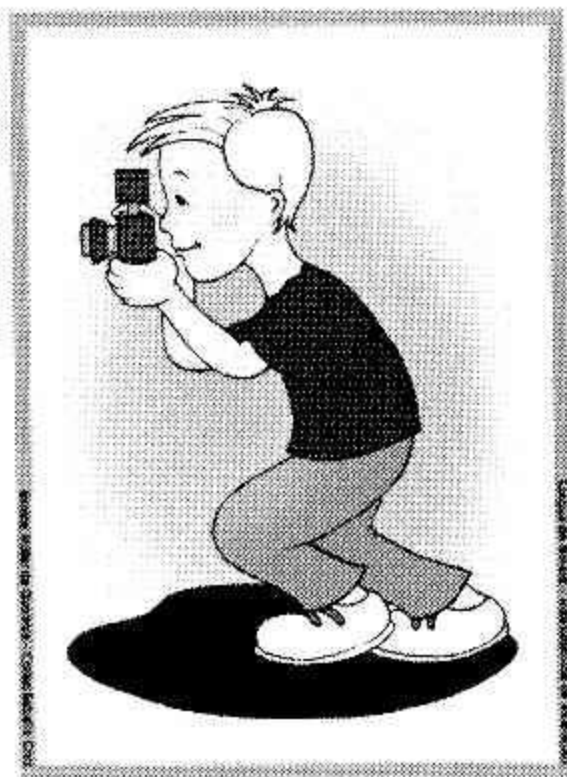
B



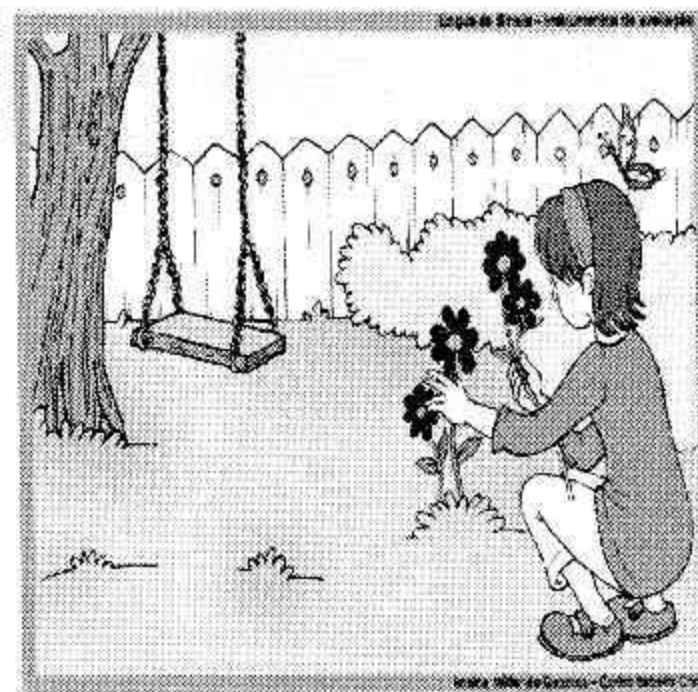
C

Do mesmo modo a resposta dada pela criança foi rápida e correta. - Letra B.

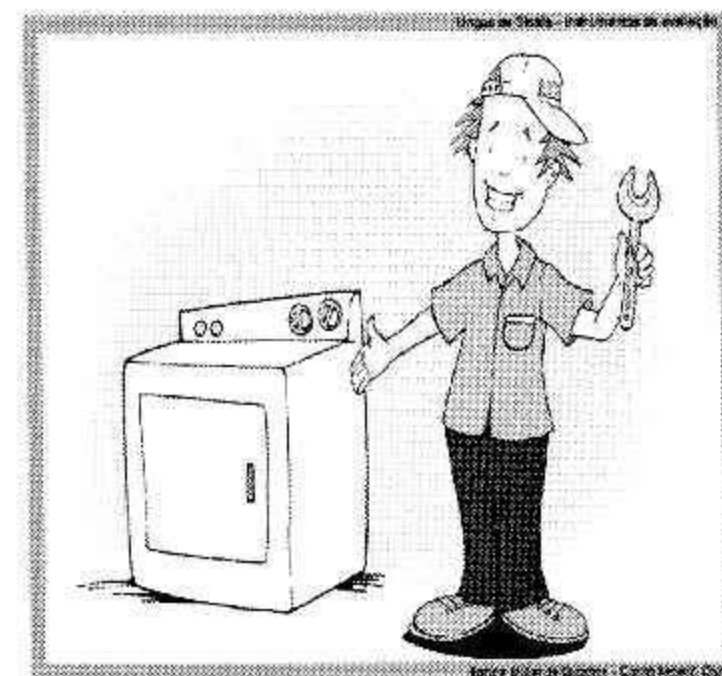
Tarefa 3



A



B



C

Esta resposta seguiu as anteriores, ou seja, identificou a resposta correta - letra B- em curto espaço de tempo

FASE II

Esta fase é composta de três tarefas abaixo apresentadas.

Tarefa 1



A



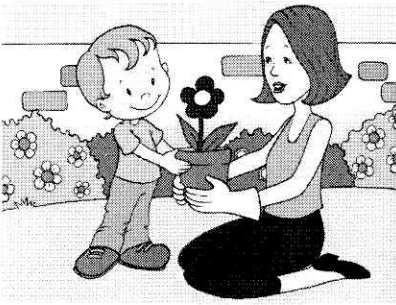
B



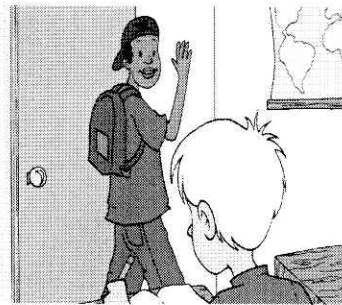
C

A criança apontou para a figura que correspondia à resposta correta - Letra B- não apresentando nenhuma dificuldade para sua identificação.

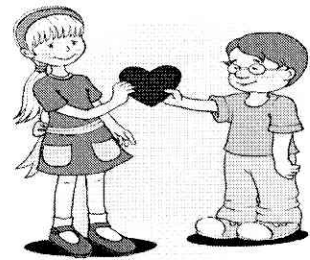
Tarefa 2



A



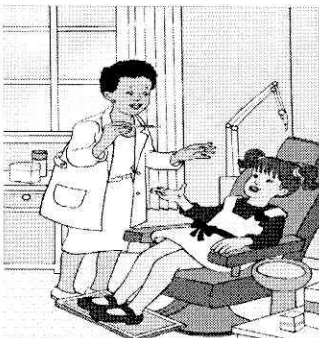
B



C

A resposta da criança continuou correta, ou seja, Letra B.

Tarefa 3



A



B



C

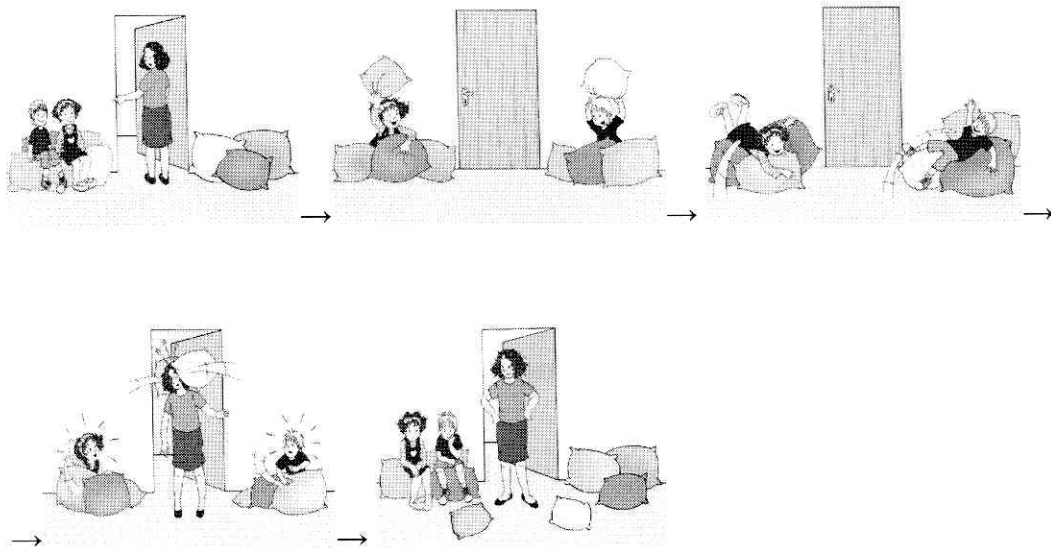
Ela respondeu novamente a resposta correta - Letra B.

FASE III

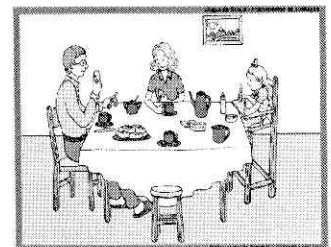
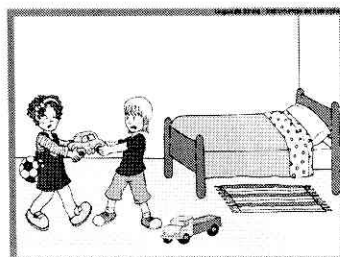
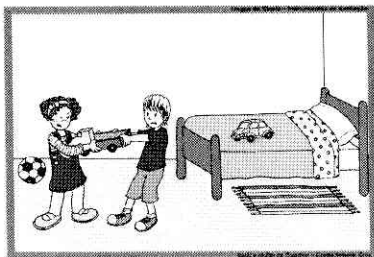
Tarefa 1

A tarefa 1 da fase III, da avaliação de demonstração é composta de oito figuras, porém a criação escolheu apenas as cinco que correspondiam a história sinalizada pelo professor surdo. Ela conseguiu organizar a sequência corretamente, porém apresentou algumas dúvidas no início da organização, realizando mudanças nas posições das figuras em alguns momentos.

- Sequência selecionada pela criança:



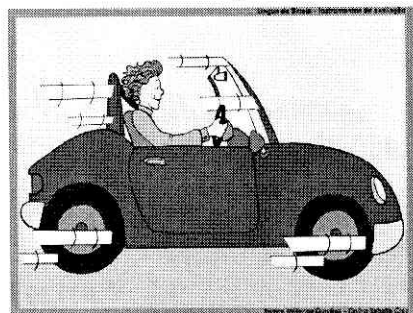
- Figuras descartadas pela criança:



Tarefas de Avaliação

FASE I

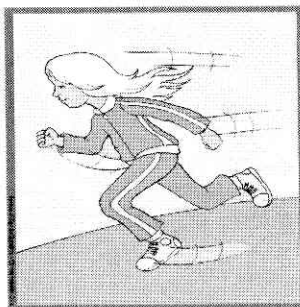
Tarefa 1



A



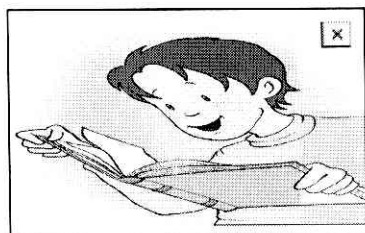
B



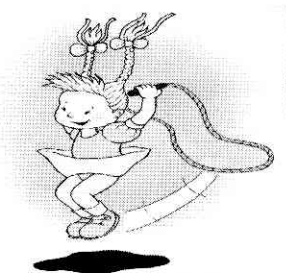
C

A criança conseguiu responder corretamente, ou seja Letra A.

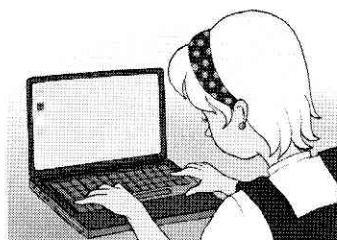
Tarefa 2



A



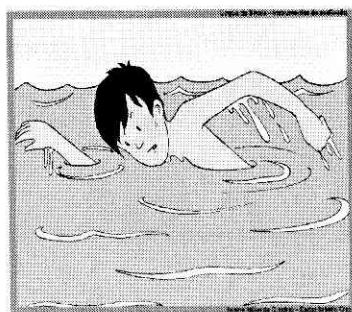
B



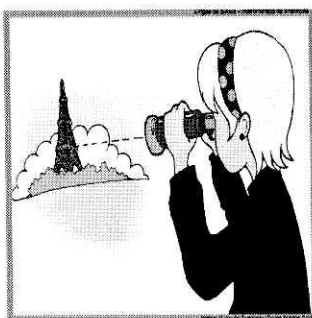
C

Ela respondeu novamente a resposta correta - Letra A.

Tarefa 3



A



B



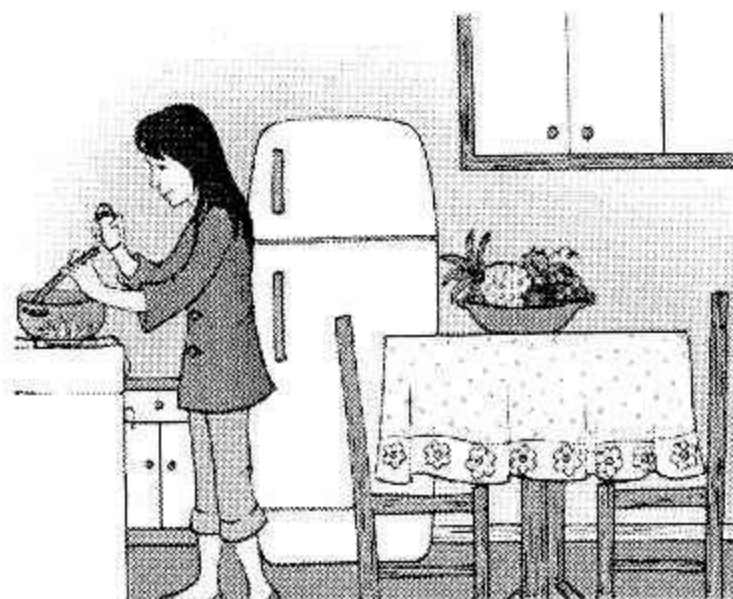
C

A resposta da criança continuou correta, ou seja, Letra A.

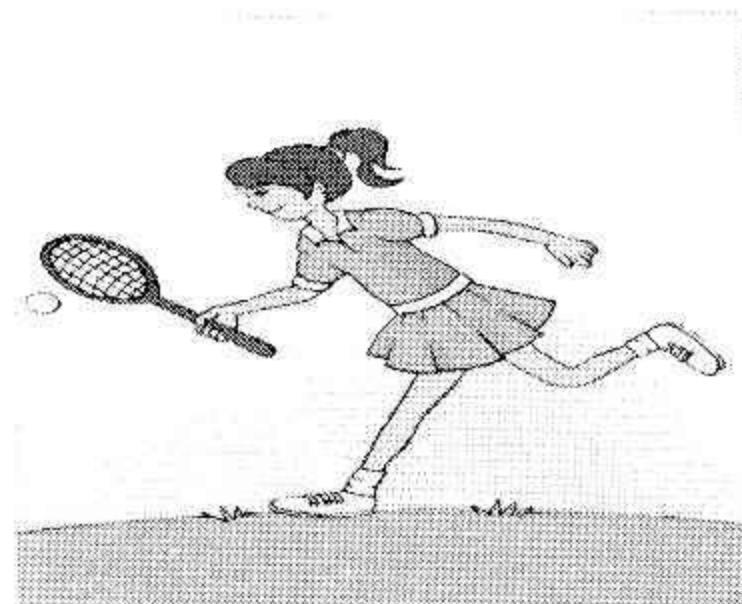
Tarefa 4



A



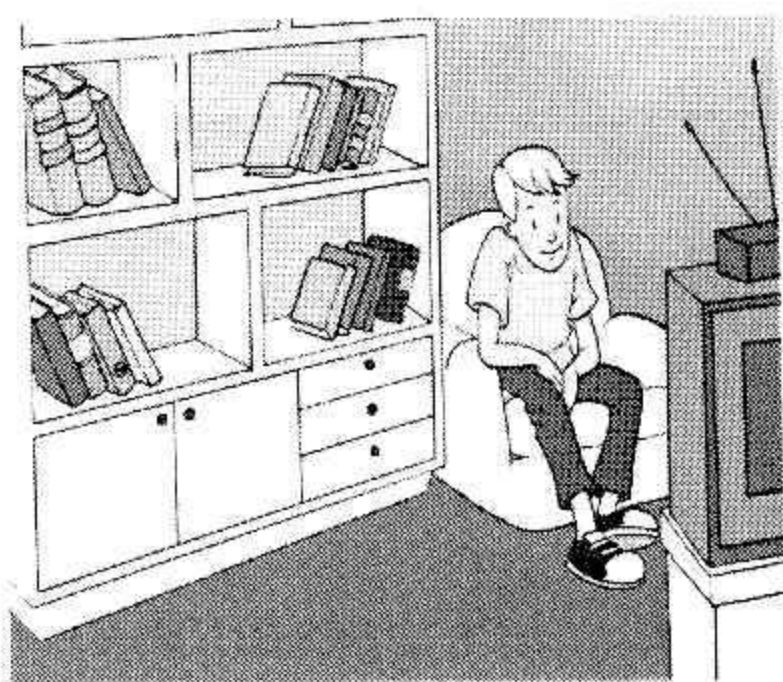
B



C

Com bastante facilidade a criança respondeu a letra A, sendo essa a Letra correta.

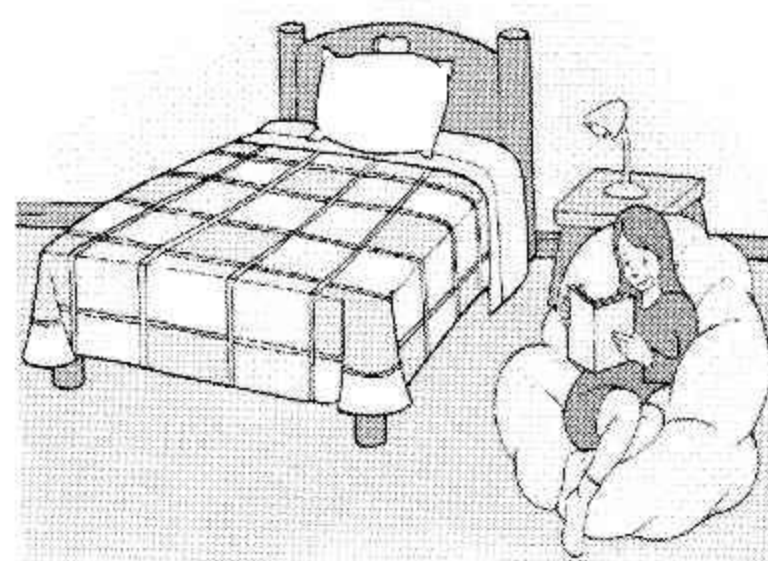
Tarefa 5



A



B

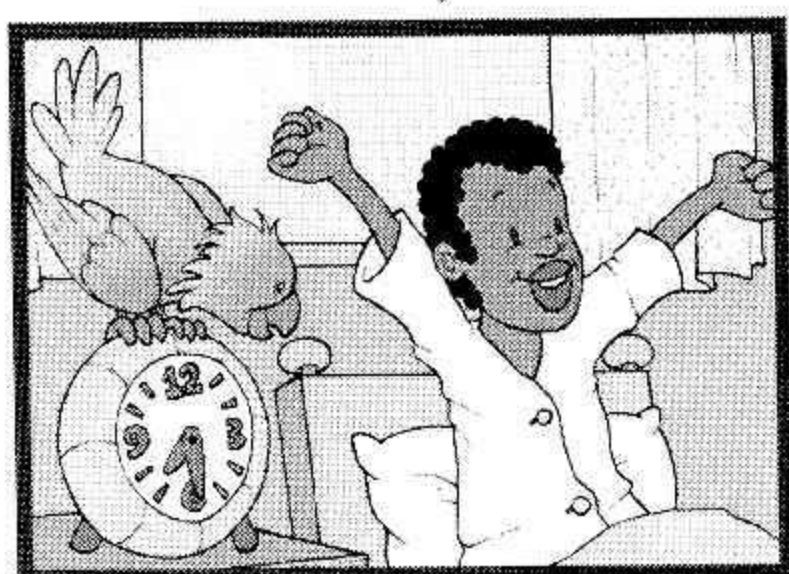


C

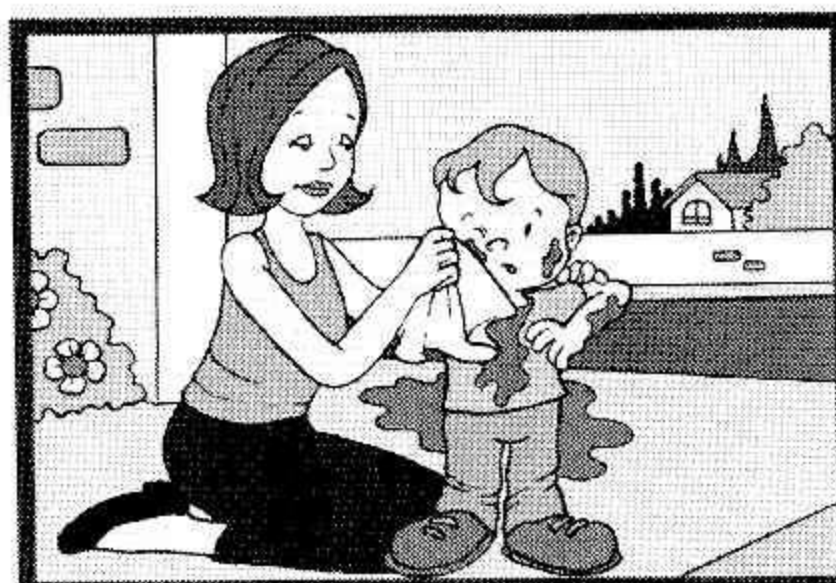
Resposta correta realizada pela criança - Letra A.

FASE II

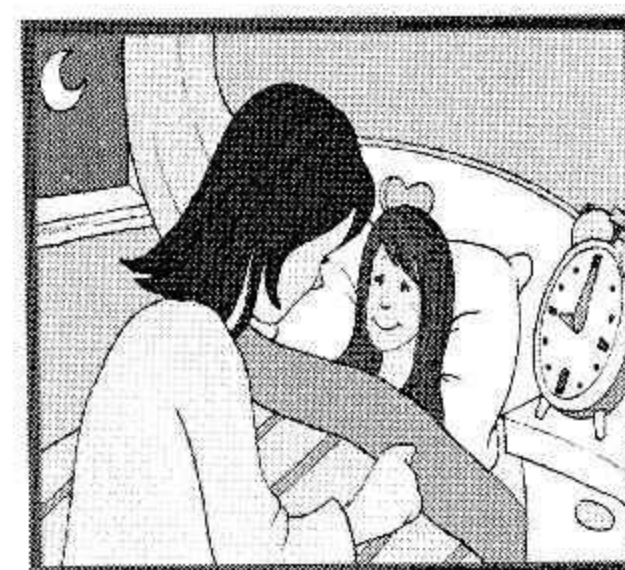
Tarefa 1



A



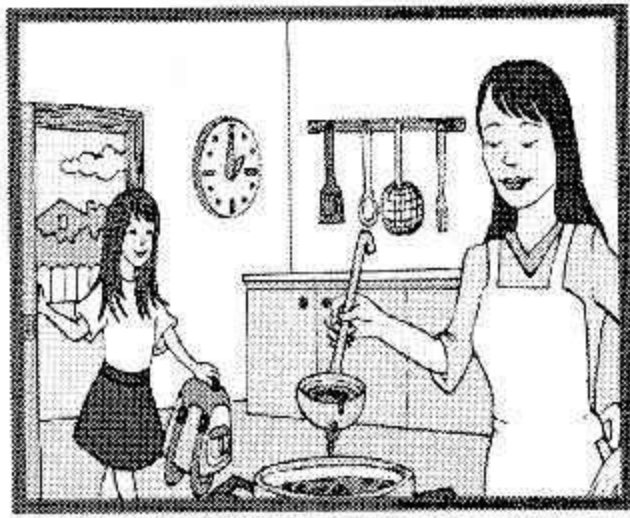
B



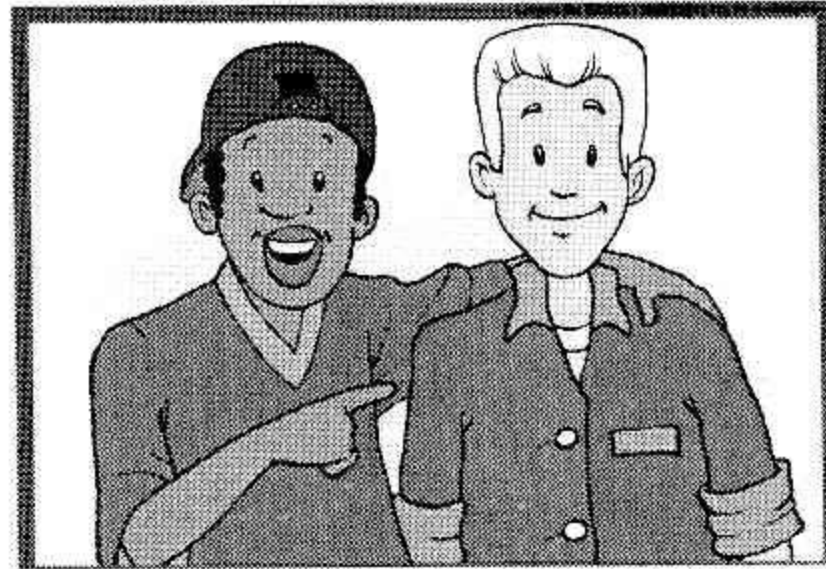
C

Na fase II, a criança respondeu corretamente - Letra A.

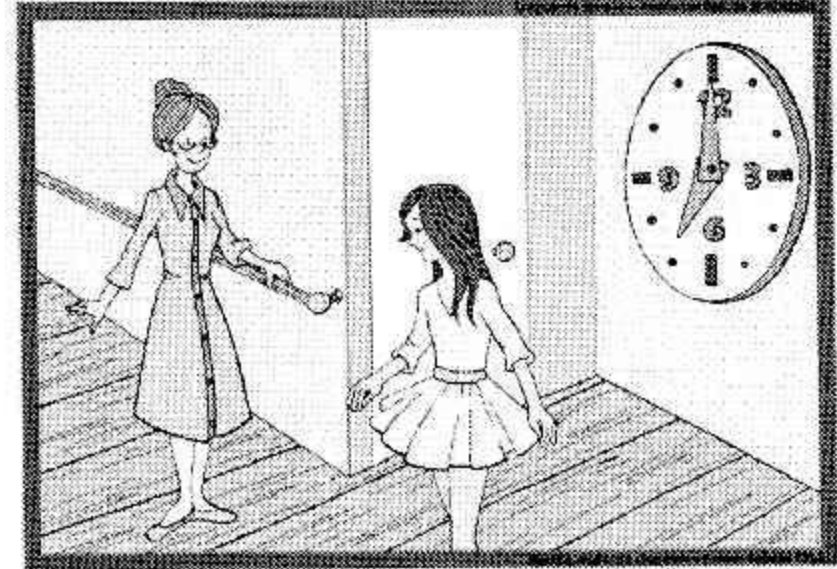
Tarefa 2



A



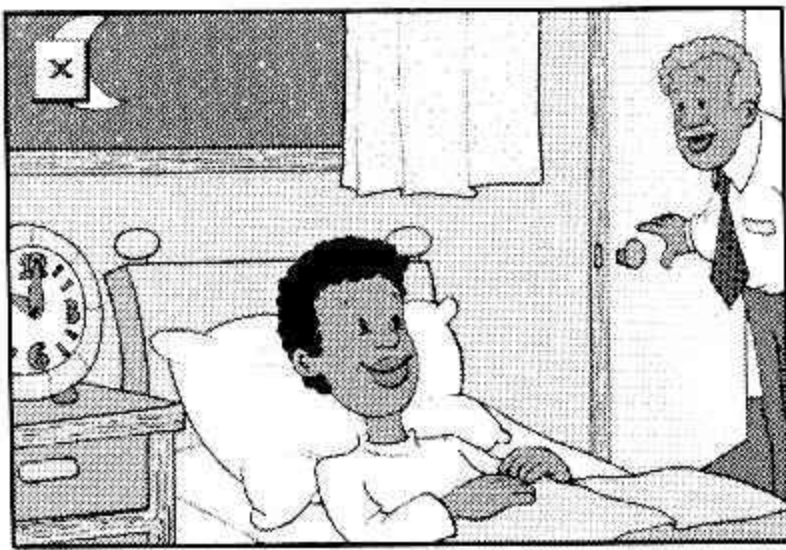
B



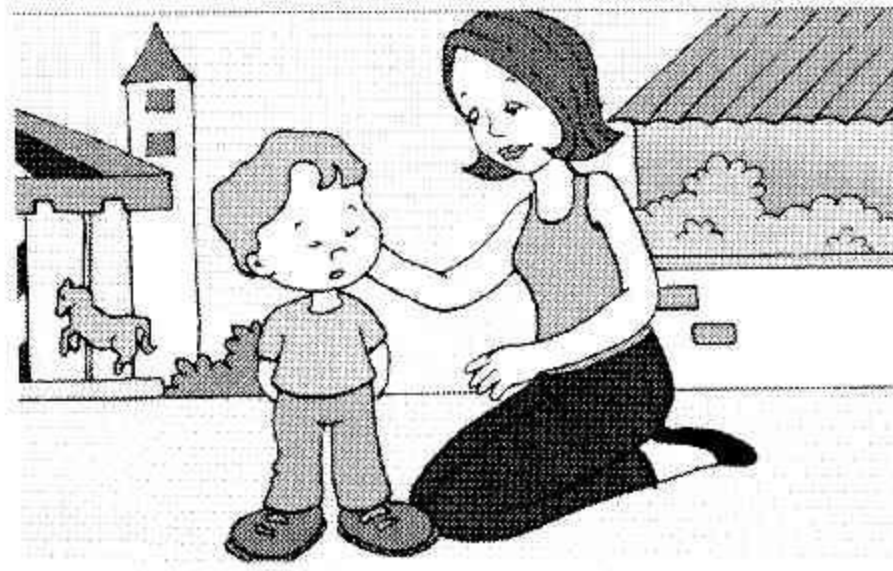
C

Manteve o padrão de acerto das anteriores - letra A.

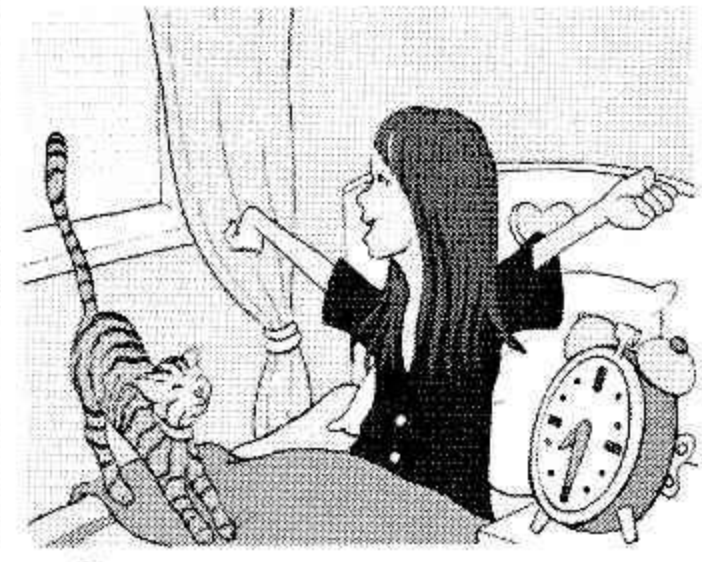
Tarefa 3



A



B



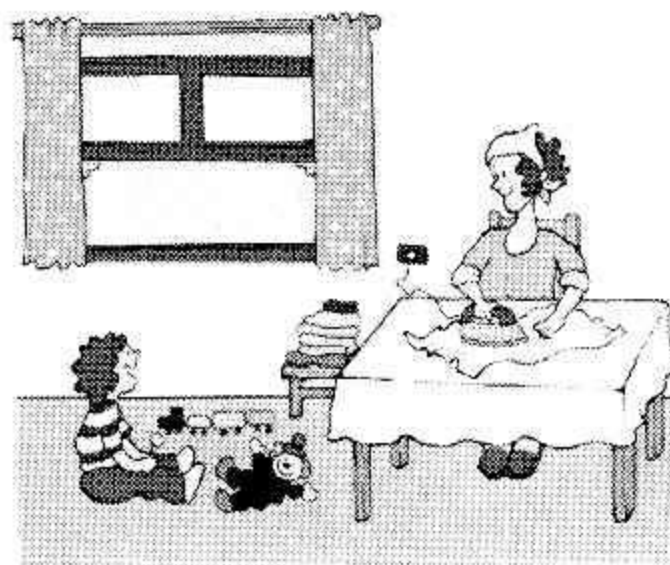
C

Manteve o padrão de acerto das anteriores - letra A.

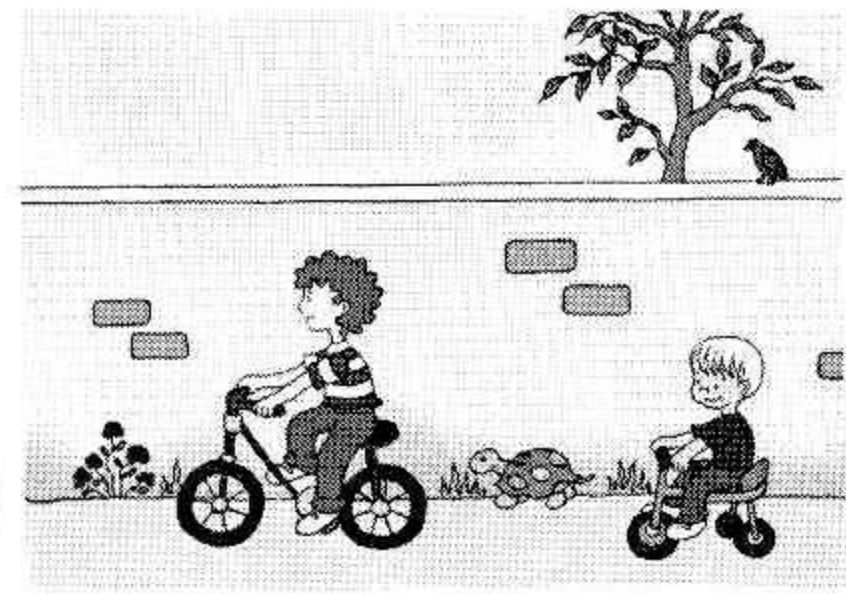
Tarefa 4



A



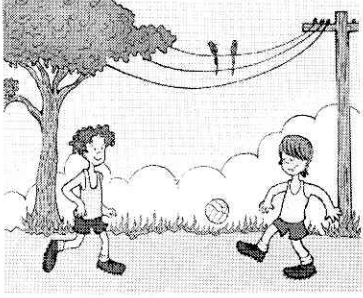
B



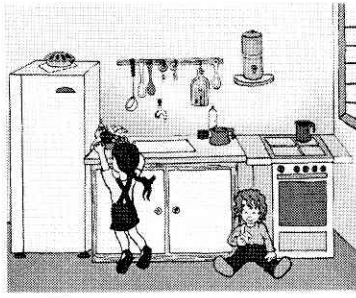
C

Manteve o padrão de acerto das anteriores- letras A.

Tarefa 5



A



B



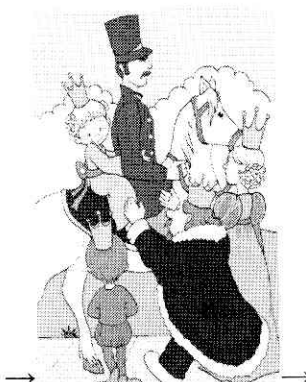
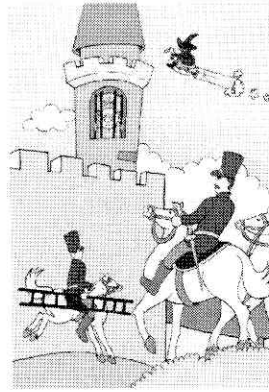
C

Manteve o padrão de acerto das anteriores,- letra A.

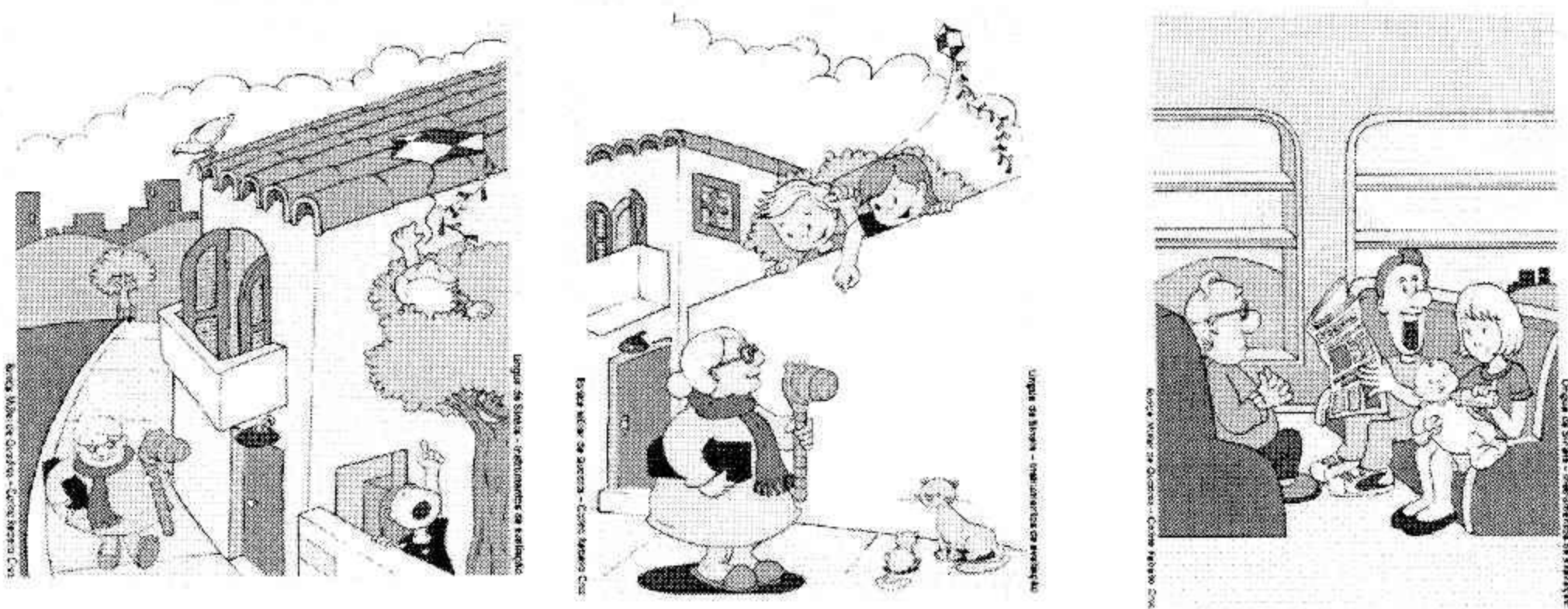
FASE III

Nesta fase foram apresentada a criança oito figuras das quais ela escolheria cinco que correspondesse a história sinalizada pelo professora surdo, da mesma forma que foi realizado na avaliação de demonstração da fase III.

- Sequência selecionada pela criança:



- Figuras descartadas pela criança:



A criança conseguiu acertar a sequência, embora tenha feito algumas tentativas sem que tivesse qualquer sugestão do pesquisador. Provavelmente ela se orientou pelas imagens.

Na tabela abaixo consta as respostas referentes a avaliação inicial da Língua de Sinais, tanto na tarefa de demonstração como na avaliação.

Tabela 1 - Respostas das Tarefas de Demonstração e Avaliação

Tarefas de Demonstração		
Fase I Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Acertos: 100% (x) Excelente () Bom () Insuficiente	Fase II Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Acertos: 100% (x) Excelente () Bom () Insuficiente	Fase III Tarefa 1 A – Seleção: () Excelente (x) Bom () Insuficiente B – Ordem: () Excelente (x) Bom () Insuficiente
Tarefas de Avaliação		
Fase I Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4 (a) (b) (c) Tarefa 5 (a) (b) (c) Acertos: 100% (x) Excelente () Bom () Insuficiente	Fase II Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4 (a) (b) (c) Tarefa 5 (a) (b) (c) Acertos: 100% (x) Excelente () Bom () Insuficiente	Fase III Tarefa 1 A – Seleção: (x) Excelente () Bom () Insuficiente B – Ordem: (x) Excelente () Bom () Insuficiente

Respostas corretas em **negrito**.

3.7.1.1 Observações

C.P iniciou o processo de aquisição da linguagem desde o nascimento, e o tempo de exposição na língua de sinais é de 4 anos. Nesta avaliação, a criança demonstrou compreender as solicitações para a realização das tarefas. Em alguns momentos, não foi atenta e colaborativa durante a avaliação, pois demonstrou cansaço e intenção em realizar outras atividades lúdicas. Na fase I da tarefa de demonstração, apresentou dificuldade para compreender as solicitações, porém, após algumas repetições da explicação, a criança conseguiu realizar e responder corretamente todas as questões posteriores. Durante a apresentação dos vídeos em Libras, em alguns momentos, a criança imitava os sinais apresentados em cada questão e oralizava ao mesmo tempo, ainda que na maioria dos vídeos ela só sinalizasse. Ex: Tarefa 2 (atividade de demonstração).

C.P: Ah! Tá istudano! Istudano amigo e disse chau.
 Ah! É esse! ((apontando para a figura correta)).
 ((Depois sinalizou para o pai: ESCREVER TCHAU IR CASA))

Durante a realização da tarefa de demonstração, na Fase III, a história foi reapresentada para uma melhor compreensão da criança.

3.7.1.2 Interpretação dos Resultados

C.P apresenta compreensão adequada de sentenças com construções sintáticas simples e complexas de diferentes extensões na língua de sinais. Ela realizou traduções para a língua portuguesa, em alguns momentos, durante a visualização dos vídeos em Libras. Os resultados desta avaliação sugerem que o nível de desenvolvimento na linguagem compreensiva corresponde ao tempo de exposição linguística. A criança não apresenta alterações na linguagem compreensiva.

3.7.1.3 Análise das respostas da avaliação compreensiva (Tarefas de Demonstração)

Este quadro representa as porcentagens e classificações das respostas da criança na avaliação compreensiva, correspondendo as tarefas de demonstração.

Quadro 9 - Análise das Tarefas de Demonstração

Participante/idade	Fase I	Fase II	Fase III A	Fase III B
1/ 4:0*	100% (Excelente)	100% (Excelente)	Bom	Excelente

* Anos: Meses

Observações: A criança não conseguiu finalizar a avaliação, pois estava cansada e não estava mantendo mais sua atenção ao teste.

3.7.1.4 Análise das respostas da avaliação compreensiva (Tarefas de Avaliação)

Este quadro representa as porcentagens e classificações das respostas da criança na avaliação compreensiva, correspondendo as tarefas de avaliação.

Quadro 10 - Análise das Tarefas de Avaliação

Participante/idade	Fase I	Fase II	Fase III A	Fase III B
1/ 4:0*	100% (Excelente)	100% (Excelente)	Excelente	Excelente

* Anos: Meses

Observações: A criança apresentou resistência para finalizar a avaliação, porém conseguiu terminá-la.

3.8 AVALIAÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM EXPRESSIVA DA LÍNGUA DE SINAIS

A avaliação da linguagem expressiva é realizada em uma única etapa, não sendo necessária uma tarefa de demonstração. Nesta avaliação, a criança assiste duas vezes a um recorte de um desenho animado (Tom & Jerry), com duração de 1'10", e depois deverá narrar a história, em Libras, para alguém que não assistiu ao desenho.

Para a realização desta avaliação, é necessária a participação de um adulto fluente na língua de sinais, que, neste caso, se refere a uma tia surda da criança pesquisada, escolhida como colaboradora do estudo. A criança assistiu ao vídeo e, posteriormente, narrou a história para sua tia. Foi utilizado o DVD com a gravação do desenho animado, computador e filmadora.

3.8.1 Transcrição da Narração e Tradução:

Esta transcrição e tradução correspondem a história sinalizada pela criança após assisti-la.

- Libras:

CORRER RÁPIDO...PULAR... SILÊNCIO... CHEGAR RATO... DORMIR. TER MUITO@
COMER... CORRER RÁPIDO. ATIRAR. RIR... CORRER.

- Língua Portuguesa:

O gato pulou. O gato pediu silêncio. O rato chegou, viu muita comida. O rato colocou a mão no homem dentro do pão. O rato tocou o triângulo. O homem atirou no gato. O gato ficou rindo. O boi correu.

Após a realização da avaliação expressiva da Língua de Sinais, todos os dados referentes a sinalização da criança foram organizados no quadros abaixo, baseado no IALS.

Quadro 11 – Aspectos Linguísticos dos Sinais

Aspectos fonológicos (adequado/inadequado)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	Classificadores (sim/não/inconstante)	Referência no espaço (sim/não)	Narração (denominativa/descritiva)	Sequência Lógica (sim/não/inconstante)	Quantidade de fatos
Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário Simples (substantivos, Verbos e Advérbios).	Sim e adequadamente	Sim, utiliza marcações sintáticas com olhar, corpo ou apontamento	descritiva	Sim	5 (simples)

Observações:

C.P iniciou o processo de aquisição da linguagem na língua de sinais desde os primeiros meses de vida. Não estava atenta e colaborativa durante a avaliação. Demonstrou estar impaciente, pois estava com vontade de voltar para sala de aula.

3.9 AVALIAÇÃO FINAL DA LINGUAGEM COMPREENSIVA E EXPRESSIVA DA LÍNGUA DE SINAIS

Passaremos a comentar os resultados da segunda avaliação na mesma ordem em que foi analisada a primeira avaliação, procurando evitar as repetições de imagens que são iguais as anteriores.

3.9.1 A avaliação Final da Linguagem Compreensiva da Língua de Sinais

Procuramos apresentar as mesmas condições da avaliação inicial. Os resultados dessa fase comentaremos a seguir.

Na avaliação final da fase III observamos um desempenho mais seguro na organização dos dados, levando menos tempo para realizar a tarefa em contraposição a avaliação inicial, onde não realizou corretamente, no primeiro momento o item b, o consertando após algum tempo e assim montando a sequência correta.

Quanto a Fase I e II, não houve modificações em relação a avaliação inicial, pois desde o início apresentou corretamente as respostas.

Entendemos que é possível comentar sobre as dificuldades dessa fase III, por ser a primeira vez que ela entrou em contato com esse tipo de tarefa em Libras, já que ela não é uma criança surda e na escola não realizou nenhuma atividade nessa língua.

Na avaliação final da linguagem expressiva observamos uma significativa desenvoltura da criança durante a narração da história infantil de "Tom e Jerry", por ela assistida. Esta diferença pode ser percebida na comparação das transcrições abaixo, correspondendo a avaliação inicial e final da linguagem expressiva:

a) Avaliação Inicial:

CORRER RÁPIDO...PULAR... SILÊNCIO... CHEGAR RATO... DORMIR. TER MUIT@ COMER... CORRER RÁPIDO. ATIRAR. RIR... CORRER.

b) Avaliação Final:

MORRER XXX. RATO VER. MEDO. HOMEM DORMIR. RATO SUBIR MESA, PEGAR COMIDA HOMEM DORMIR. DEPOIS TOCAR TRIANGULO. EL@ (Gato)

CORRER COMER. DEPOIS (fez o gesto com a mão balançando querendo dizer que ele estava em perigo). ATIRAR PARTICULAR (MEDO). ESCONDER. ZOMBAR. GATO PEGAR CONCHA BEBER ÁGUA. FURAR BARRIGA. RATO PÃO PEGAR CORRER RÁPIDO. CORRER RÁPIDO SUBIR BANCO TOURO COMER. DEPOIS EL@ (Gato) PEGAR PÃO COMER. CORRER RÁPIDO. PAROU (gesticulou). RAIVA. TOURO BALANÇA RABO. EL@ (apontou para o gato). TOURO BALANÇA RABO. BATER CABEÇA.

De acordo com os resultados apresentandos pela criança (sujeito da pesquisa), podemos identificar evolução na linguagem expressiva em Libras.

Também percebemos que em alguns momentos, a criança foi estimulada a realizar traduções da Libras para o português.

Após o termino de uma parte da avaliação a pesquisadora criou uma situação de conversação com a tia com a finalidade de interagir com a criança usando a Libras e também observando a forma como ela realizava a tradução para a língua portuguesa.

A sua tia sinalizou para C.P uma situação que ela já vivenciou em relação as suas idas para casa da avó para dormir. Apesar da criança apresentar-se desestimulada para traduzir, a mesma demonstrou uma boa compreensão da Libras e nos momentos em que se dispôs a fazê-lo, não cometeu nenhum erro durante as sinalizações.

Estas situações onde a criança precisa traduzir ocorre de forma bastante frequência, pois quando chega os comunicados da escola todas as crianças entregam aos seus pais, enquanto C.P precisa traduzir para os pais e algumas vezes o pai vai à escola e esta tradução ocorreu diante da professora, onde a criança foi a ponte entre a professora ouvinte e o pai surdo.

Diante da pesquisa realizada por Corghi (2006), pode-se perceber que a presença de filhos ouvintes apareceu como elemento mediador e de ligação desses dois universos, uma vez que conheciam ou estavam aprendendo a Libras, e também possuíam a língua falada, podendo assim serem consideradas bilíngues.

Os pais relataram que frequentemente eram auxiliados por seus filhos quando precisavam se relacionar com ouvintes que não conheciam a Libras. Entretanto, esta ponte realizada pelo filho ouvinte entre os pais e o mundo ouvinte precisa ser analisada para que esta tarefa de intérprete não sobrecarregue os filhos.

Observamos também as constantes correções do pai diante da aprendizagem dos sinais da filha, em vários momentos das observações realizadas pela pesquisadora. Além das correções dos familiares surdos (desde pai e mãe até tio e tia surda), foi constatado a preocupação dos pais com esta aprendizagem. C.P foi estimulada a uma rotina semanal de

estudos sobre a língua de sinais que estava inserida, pois o pai proporcionava momentos de estudos desta língua a criança, demonstrando vários sinais a partir de figuras que eram apresentadas através de um computador. Os pais mostravam diversas figuras, ensinavam o sinal de cada figura e em seguida a criança era estimulada a repetir o sinal e quando a mesma já sabia fazia o sinal sem a ajuda dos adultos surdos. O mesmo não ocorria em relação a língua portuguesa.

Diante de tantos estímulos e da própria convivência com pessoas utentes da Libras, a criança aprendeu primeiro a Língua de Sinais e posteriormente a Língua Portuguesa, porém sem apresentar atrasos nesta última língua devido ao convívio com sua avó materna que reside vizinho a casa da sua mãe.

Tal situação descrita exemplifica os estudos de Andrade (2003), que apresentam a seguinte afirmação: crianças ouvintes filhas de pais surdos acabam aprendendo primeiro a Língua de Sinais e posteriormente aprendem o português, quando vão à escola, devido ao contato constante com os surdos em casa, nas férias, viagens, compras, consultas médicas, jogos e brincadeiras.

Outro aspecto observado foi em relação a sobreposição das línguas, observado durante a avaliação da Libras, momento onde tinha presença de surdos (pai e tia) e uma ouvinte (pesquisadora).

Existiram alguns instantes em que a criança oralizou e sinalizou ao mesmo tempo, porém este fato ocorria apenas na presença de dois falantes das duas línguas, ou seja, um surdo e um ouvinte. Desta forma, o contexto com a presença de surdos e ouvintes parece favorecer a decisão de C.P em usar ambas as línguas simultaneamente. Corroborando com as situações dos usos das línguas, Emmorey et al (2005), em seus estudos afirmou que, em alguns momentos os indivíduos bilíngues bimodais quando em diálogo com monolíngues podem, ocasionalmente, inserir na sua fala uma língua de sinais (no caso da sua pesquisa foi a ASL) e ao mesmo tempo oralizar, sugerindo que ambas as línguas podem ser sempre ativas, até certo ponto dentro do cérebro do bilíngue.

Ainda afirmam que o mesmo pode ocorrer com bilíngues unimodais, ou seja, ambas as línguas faladas podem estar ativas dentro da mente do indivíduo, porém, existem restrições articulares que impedem a produção simultânea das duas línguas. Argumentado este fato, Williams e Hammarberg (1998), identificaram em seus estudos que a criança não parece usar esse recurso com propósitos pragmáticos específicos, desta forma, sua mistura de línguas soa bastante natural, não-proposital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os conhecimentos em torno da aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos, são restritos diante do pequeno número de pesquisas realizadas sobre o tema. Dentro desse contexto e motivada pelo contato com algumas dessas crianças, procurei conhecer melhor como ocorria esse processo.

A relevância que este estudo mostrou pode ser constatada ao apresentar um caso de uma criança bilíngue, bimodal, ou seja, uma criança que adquiriu uma língua visuoespacial (Libras) e outra língua oral-auditiva (língua portuguesa), desde o nascimento, diferindo desta forma de criança bilíngues unimodais.

Nossa pesquisa, tanto no âmbito teórico quanto prático, pôde evidenciar que, em se tratando da aquisição de crianças ouvintes filhas de pais surdos, muitas pesquisas e caminhos restam por percorrer. Apesar de já contarmos com a existência de pesquisadores e teóricos respeitáveis na área da surdez, não existe muito espaço a respeito dessa temática que envolve o mundo do surdo e do ouvinte ao mesmo tempo, que é o caso dessa criança.

O objetivo deste trabalho foi observar se uma criança ouvinte filha de pais surdos, bilíngue, poderia apresentar prevalência de uma língua sobre a outra. Com a finalidade de alcançar respostas para essa indagação acompanhamos uma criança com essas características pelo período de seis meses.

Observamos que ela era muito expressiva (oral, corporal e facialmente), se mostrava muita curiosa para conhecer sinais, especialmente quando o pai (surdo) preparava as aulas de Libras para ministrar na Universidade. Essa expectativa foi sempre atendida e era acrescida de momentos em que o pai, formalmente dava aulas de Libras para a filha corrigindo-a constantemente quando fazia sinais com alguma falha nos parâmetros que devem ser observados para a produção do sinal.

Apesar da convivência da criança com familiares ouvintes (avós e tias) ela demonstrou uma maior interação com os familiares surdos (pais e tios), uma vez que passava a maior parte do dia com essas pessoas. O contato com ouvintes praticamente se restringia à escola, com a professora e demais colegas.

Em relação ao contexto escolar ainda podemos ressaltar a existência de dificuldades que os professores e escola como um todo apresentavam para lidar com essa aluna. Observamos que algumas ações foram desencadeadas para apoiar esse professor da turma que

em caso de necessidade convocava para ajudá-la outra colega de trabalho, da instituição que sabia um pouco de Libras. Além disso, outra alternativa foi oferecida pela escola no momento em que iniciou um curso de Libras para alunos e professores.

Em muitas ocasiões a criança, apesar da pouca idade, serviu de ponte (mediação) entre os pais e a comunidade escolar, ocorrendo também fora dela. Nessas ocasiões a criança parecia demonstrar enfado para assumir tal tarefa.

A par disso, registramos que existiam preocupações, principalmente do pai, em relação à futura aprendizagem da leitura (língua portuguesa), pela filha, já que em casa eles não poderiam ajudá-la, preocupação esta que não era ratificada pelas professoras.

Os resultados coletados através do acompanhamento a essa criança podem ser assim resumidos:

a) Foi possível identificar que com a maior exposição a Libras e a permanente correção de alguns sinais pelo pai, o que não ocorre com a língua portuguesa, pode justificar um leve ganho da primeira língua sobre a segunda. Ao mesmo tempo apresentou um desenvolvimento da linguagem oral coerente com os padrões definido para avaliações desse tipo, em relação à idade.

b) Quanto a alguns aspectos mais específicos podemos relatar que em raros momentos e muito rapidamente houve sobreposição das línguas. A criança também demonstrou saber empregar uma ou outra língua, diante de cada interlocutor (surdo ou ouvinte).

Durante a avaliação da língua portuguesa oral a criança sempre demonstrou mais participações, interesse em responder as perguntas, talvez pela riqueza do material que foi apresentado, com imagens muito coloridas e variadas que certamente encantariam qualquer criança.

As variações linguísticas apresentadas eram próprias da cultura de sua região. Quanto aos trocas e omissões de fonemas, podemos afirmar que os mesmos encontram-se dentro dos padrões de “normalidade” propostos pelos autores que tratam do assunto.

c) Os resultados desse estudo conferem com aqueles (poucos) realizados no Brasil como também em outros países, mostrando que não há prevalência de uma língua sobre outra, mesmo considerando a diferença das modalidades em Cotas.

Sabemos que todos os estudos apresentam limitações e nesse caso outro desdobramentos, especialmente relacionados com o comportamento da criança que não foram devidamente explorados, em função de extrapolar o âmbito de nossa proposta inicial e o tempo que dispúnhamos para a conclusão do mesmo.

Esperamos estar contribuindo para que o conhecimento acerca desse tema a fim de que ele chegue aos diversos segmentos (pais, professores, Cotas e demais interessados no assunto).

Desse modo ficam alguns subsídios que podem ser aprofundados em novas ocasiões partindo dos caminhos que já estão sendo conhecidos embora saibamos que muito ainda temos que percorrer reafirmando o que dissemos no início dessas conclusões.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. **Avaliação do desenvolvimento pragmático**. In: ACOSTA, V. M. (Org.). *Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico-infantil*. São Paulo: Santos, 2003.
- ANDRADE, Pablo Regis. **Filhos ouvintes, pais surdos: um estudo sobre a identidade dos filhos**. ST 22 – O Pluralismo na Teoria Contemporânea, 2011.
- BAKER, Anne; VAN DEN BOGAERDE, Beppie. **Code-mixing in signs and words in input to and output from children**. In: Plaza-Pust, Carolina; Morales-López, Esperanza (eds.). *Sign Bilingualism*. Amsterdã: John Benjamins, 2008.
- BATES, Elizabeth et al. **The emergence of symbols: cognition and communication in infancy**. New York: Academic Press, 1979.
- BATES, Elizabeth. **Language and Context**. London, Academic Press, 1989.
- BOHANNON J, Bonvillian J. **Theoretical approaches to language acquisition**. In: Berko GJ, ed. *The development of language*. 4th ed. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon; 1997.
- BORGES, L. C. **Estilos comunicativos apresentados por díades mãe-criança de nível socioeconômico médio e baixo**. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.
- BLOOM, L. **Language development**. In F. Minifie (Ed.), *Introduction to communication disorders*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1993.
- BRUNER, J. **Keynote address**. In *Global perspectives on early childhood education* (pp. 9-18). A workshop sponsored by the Committee on Early Childhood Pedagogy, National Academy of Sciences, and the National Research Council, Washington, DC. PS 027 463, 1999.

CARVALHO, Cristina. **Pais Surdos e Filhos Ouvintes: O verdadeiro desafio de ser um CODA.** Disponível em: [HTTP://www.webartigos.com](http://www.webartigos.com). Acesso: 27 set. 2010. DEUS, Klenia Lima Armoa de. **Língua de Sinais Brasileira: libras III.** São Paulo: Know How, 2010.

CORGHI, P. R. M. C. **Pais surdos e filhos ouvintes: funcionamento familiar, convivência e relacionamento.** Trabalho de Conclusão de Curso de psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

COSTA, D. I., AZAMBUJA L. A., & NUNES M. L. (2002). **Avaliação do Desenvolvimento Neuropsicomotor.** Em M. L. Nunes & A. C. H. Marrone (Orgs.), *Semiologia Neurológica* (pp. 351-360). Porto Alegre: EDIPUCRS.

CHEN Pichler, D. & QUINN, L. **Two sources for ASL-English mixing by young bimodal bilinguals.** Poster, IASCL, 2008.

CHEN Pichler, D., QUADROS, R., & LILLO-Martin, D. (2009) **Effects of bimodal production on multi-cyclicity in early ASL and LSB.** Poster, BUCLD, 2009.

ELY, R. & GLEASON, B. **Socialization across contexts.** Em P. Fletcher & B. Macwhinney (Orgs.), *The handbook of child language* (pp. 251-270). Oxford, U.K.: Blackwell, 1996.

Emmorey, K., Borinstein, H., Thompson, R. & Gollan, T. (2008) **Bimodal bilingualism.** *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 43–61.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARTON, A. F. **Social interaction and the development of language and cognition.** Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HAGE SRV. **A avaliação fonoaudiológica em crianças sem oralidade. Tópicos em Fonoaudiologia.** 2003; 5:175-85.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n.5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [WWW.revel.inf.br].

_____. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

LANDRY, R., AMARA, N., LAMARI, M., **Does Social Capital Determine Innovation? To What Extent?**, Technological Forecasting and Social Change, 69, 681-701., 2002.

LOPES, Debora Maria Befi-; GÂNDARA Juliana Perina. **Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem**. Soc Bras Fonoaudiol. 2010;15(2):297-304.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOGUEIRA, S.; FERNÁNDEZ, B.; PORFÍRIO, H.; BORGES, L. **A criança com atraso na linguagem**. Saúde Infant., Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 5-16, abr. 2000.

NOGUEIRA, M. T. Estudos Linguísticos de Orientação Funcionalista. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007.

NUNES, M.L. MARRONE, A.C.H. **Semiologia Neurológica**. Porto Alegre: Edipucrs: 2002. P. 351-360.

OLIVEIRA, C. C. **Perfil da aquisição das fricativas /f/ , /v/ , /s / , /z / do Português Brasileiro: um estudo quantitativo**. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 38, n. 2, p. 97-110, jun, 2003.

OLIVEIRA, Nádia Fátima de. **Metodologia de Pesquisa Científica**. São Paulo: Know How, 2010.

PEREIRA, Caciara Linhares. **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem**. *Psicol. estud.* [online]. 2012, vol.17, n.2, pp. 277-286. ISSN 1413-7372.

PESSOA, N. P. In: NOGUEIRA, M. T. (Org.). **Estudos Linguísticos de Orientação Funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007.

PETTITO, L. A.; MARENTETTE. **Babbling in the manual mode**: evidence for the ontogeny of language. *Science*. Stanford, v. 251, p. 1397-1556, 1991.

PETTITO, L. **How Children Acquire Language: A New Answer**. www.psych.mcgill.ca/faculty/petitto/langAc.html, 2001.

PETTITO, L.A., et al. **Bilingual signed and spoken language acquisition from birth**: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* 28, 453–496, 2011.

POCHE, B. **A construção social da língua**. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

PYERS, J., & EMMOREY, K. (2008). **The face of bimodal bilingualism**: Grammatical markers in American Sign Language are produced when bilinguals speak to English monolinguals. *Psychological Science*, 19, 531– 536.

FRANÇA, Marcio Pezzini. **Aquisição da Linguagem Oral**. Relação e risco para a linguagem escrita. Ano de 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. et al. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

SILVA, Marise Borba; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002 (Cad. Pedagógico II).

QUADROS, R., LILLO-Martin, D., and Chen Pichler, D. **Two languages but one computation**: Code-blending in bimodal bilingual development. Paper to be presented at TISLR 10, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de ; CRUZ, carina rabello. **Língua de sinais** - instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁ, N.R.L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. . **Cultura e Identidade Surdas**: Encruzilhada de lutas Sociais e Teóricas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 91, p. 565-582., 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, F. E; ESTEVAN, T. C. **Variação linguística na sala de aula: uma proposta por meio de textos dissertativos**. Monografia apresenta para a obtenção de título de graduação em letras, 2009. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/6/14042010182008.pdf>. Acesso em 19/12/2012>

SILVA, Lídia da. **Filhos Ouvintes de Pais Surdos**. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br/surdez/2010/02/05/filhos-ouvintes-de-pais-surdos/>. Acesso em: 26 out. 2010.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Müller de. **Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português)**. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

SCHIMER, C. R., FONTOURA, D. R., & NUNES, M. L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. *Jornal de Pediatria*, 80 (2 Supl), S95-S103, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

_____. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de doutorado em educação, na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.

WETHERBY, A.M.; CAIN, D.H.; YONCLAS, D.G.; WALKER, V.G. **Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage**. Journal of Speech and Hearing Research. v. 31, p. 240-252, 1988.

WERTZNER. H. F.; CONSORTI. T. **Processos fonológicos detectados em crianças de sete a oito anos**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Barueri (SP) v. 16. n. 3. p. 275-282. set-dez. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICES A – Roteiro de Entrevista com os Pais

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Esta entrevista faz parte de pesquisa para dissertação de Mestrado intitulada: **Aquisição da Linguagem Oral e de sinais de uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos**, que vem sendo desenvolvida pela mestrandia: Michelle Melo Gurjão, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

I – Primeira parte: Caracterização dos entrevistados:

Por favor, responda honestamente a cada uma das perguntas:

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: anos.

3. Qual o teu ano de escolaridade?

1) Seu filho passa a maior parte do tempo, em casa, com:

- a) pessoas ouvintes;
- b) pessoas surdas;
- c) pessoas ouvintes e surdas.

2) Você se comunica com seu filho através:

- a) da Libras;
- b) de gestos;
- c) da ajuda de familiares ouvintes.

3) Com quantos anos seu filho aprendeu Libras?

4) Com quantos anos seu filho aprendeu a falar? Obs: responda com a ajuda de um familiar ouvinte.

5) Ele apresentou ou apresenta alguma dificuldade durante a aquisição da Libras?

() sim

() não

6) Tem momentos que seu filho fala e sinaliza ao mesmo tempo?

sim não

7) Apresenta alguma alteração na fala?(responda com ajuda de um familiar ouvinte)

sim não

Qual?

8) Qual das línguas, seu filho apresentou uma maior dificuldade para aprender?(responda com a ajuda de um familiar ouvinte).

Libras Língua oral

9) O que acha do emprego das duas línguas pela sua filha?

10) Como acompanha o desenvolvimento escolar da sua filha?

11) Tem contato com os professores?

Muito obrigado por sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Compromisso do (s) Pesquisador (es)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM****TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos convidando sua filha para participar da pesquisa intitulada “**Aquisição da Linguagem Oral e de sinais de uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos.**”

Informamos que a identidade dos participantes da pesquisa será preservada.

A participação na pesquisa não envolverá gastos, podendo desistir de participar dela .

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo-assinados, responsáveis pela pesquisa intitulada, assumimos cumprir fielmente as diretrizes que visam assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito(s) da pesquisa e ao Estado, segundo a legislação vigente.

Reafirmamos, igualmente, nossa responsabilidade indelegável intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo dos formulários correspondentes a cada sujeito incluído nesta pesquisa, por um período de cinco anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ou Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) ou, ainda, aos locais de Coleta dos Dados envolvidos no presente estudo, relatório sobre andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Recife-PE, dia de mês de 2011.

Profª. Drª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Michelle Melo Gurjão

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AQUISIÇÃO DA LIGUAGEM ORAL E DE SINAIS DE UMA CRIANÇA OUVINTE FILHA DE PAIS SURDOS: CONHECENDO CAMINHOS. Desse modo estamos convidando Vossa Senhoria para participar da pesquisa que ora desenvolvemos ao mesmo tempo que autoriza a participação de sua filha.

Eu, abaixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para que o menor sob minha responsabilidade venha a participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI membro da UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNAMBUCO.

Assinando em duas vias este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é: *Analisar o processo de aquisição e desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade oral, em uma criança ouvinte filha de pais surdos.* Durante o estudo o voluntário será observado no ambiente escolar e familiar.
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas e fazer comentários sobre o uso da Libras e do Português por sua filha.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder optar conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
4. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa, sem nenhuma forma de prejuízo ao andamento da mesma.
5. Os autores da pesquisa se comprometem a preservar a minha privacidade e do menor sob minha responsabilidade e me assegura a confidencialidade de dados e informações coletadas garantindo que os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluídos sua publicação na literatura científica especializada.
6. Riscos e Desconfortos esperados: Para realização dessa pesquisa, não é esperado qualquer tipo de desconforto ou risco decorrente, por se tratar de um estudo de caso, a qual a confidencialidade será mantida, no entanto estaremos sempre atentas para qualquer desconforto que possa ocorrer para a criança e para os senhores.
7. Benefícios que poderão ser obtidos: A pesquisa não foi desenhada para trazer benefícios imediatos aos participantes. Esta investigação busca entender como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da Libras em uma criança ouvinte filha de pais surdos.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.
9. Dúvidas ou outras informações posteriores poderão ser obtidas com a equipe de pesquisa nos telefones: (81) 34236433 / (81) 3416310, por e-mail: @ .com.br e uchelle@ig.com.br e também no endereço: Rua do Príncipe , Universidade Católica d Pernambuco, Boa Vista, Recife-PE. CEP: . Ou no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco – CEP / UPE, pelo telefone: (81) 3183-3775.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP que funciona na Coordenação Geral de Pesquisa, da PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC, da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81).2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa *

Pai / Mãe ou Responsável Legal



Universidade Federal
de Campina Grande

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o(s) setor(es) da Unidade Educacional Infantil (UEI/UFCG) para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: " Aquisição da Linguagem oral e de sinais de uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos", sob a responsabilidade do Professor / Pesquisador Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Campina Grande- PB, 21 de Abril de 2012

Julita Barbosa de Farias Santiago (Coordenação)

Assinatura e Carimbo

E-mail



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UEI



COMUNICADO

Senhores pais,

A aluna Michelle Melo Gurjão Roldão, Mestranda do curso Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), estará realizando semanalmente, observações e filmagens, das interações das crianças na sala de aula do grupo II. Estas observações serão realizadas durante seis meses.

A finalidade deste estudo é de acompanhar o desempenho de uma criança bilíngüe em situações de uso da língua portuguesa e a língua brasileira de sinais (Libras). Para tanto, precisamos de vossa autorização para que as crianças do grupo II participem desta interação com uma criança bilíngüe em língua portuguesa e Libras. Salientamos que não será necessário mostrar o rosto das crianças no final da pesquisa.

Autorizo

Não Autorizo

Atenciosamente,
Coordenadora de Pesquisa e Extensão