



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

NANCI ARAÚJO BENTO

**O TRABALHO INVESTIGATIVO PARA A ADAPTAÇÃO E
VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS
PARA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Salvador
2016

NANCI ARAÚJO BENTO

**O TRABALHO INVESTIGATIVO PARA A ADAPTAÇÃO E
VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS
PARA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguísticas.

Linha de pesquisa: Aquisição e Ensino do Português.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Reis Teixeira.

Salvador
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BENTO, NANCI ARAÚJO

O TRABALHO INVESTIGATIVO PARA A ADAPTAÇÃO E
VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS / NANCI ARAÚJO BENTO. --
SALVADOR, 2016.

235 f.

Orientadora: ELIZABETH REIS TEIXEIRA.

Tese (Doutorado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA E CULTURA) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia,
2016.

1. MacArthur Communicative Development. 2. Língua
Brasileira de Sinais. 3. Medidas Avaliativas. I.
TEIXEIRA, ELIZABETH REIS. II. Título.

NANCI ARAÚJO BENTO

**O TRABALHO INVESTIGATIVO PARA A ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO
PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Data de Aprovação ____/____/____
Nota _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Reis Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Gláucio Castro Júnior
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Tereza S. da Silva
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Iracema Luiza de Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a Dr^a. Vera Pedreira dos Santo Pepe
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Às crianças surdas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha existência.

A minha mãe Josefa de Souza Araújo, exemplo de mãe, companheira e amiga, sempre presente e me incentivando nas ações da vida.

À família Araújo, em especial Gilfrance Araújo, pelas ideias motivadoras.

À Professora Dr^a. Elizabeth Teixeira, grande exemplo de ser humano, educadora, mãe/avó; modelo acadêmico de inspiração para as minhas pesquisas e trabalhos científicos.

À Professora Dr^a. Cláudia Sobrinho e à Prof. Dr^a. Lodenir Karnopp, pelas imensas considerações na qualificação do trabalho.

À Família Paciulo Castilho, minha família paulista, agradeço o apoio, o imenso carinho e amor a mim dedicados. Não há ainda no dicionário vernaculiana palavra para expressar a minha eterna gratidão e carinho por essa família tão especial. Vocês são uma parte de mim.

Ao Centro Educacional para Surdos Rio Branco, pela possibilidade de implementação da pesquisa. Em especial a Sabrine Vergamine, diretora da Instituição, Denise Arcanjo, professora na sede Higienópolis, e aos funcionários da Sede Granja Viana.

A minha irmã de alma, Vera Lúcia, por estar sempre presente na minha vida, me apoiando e incentivando em todos os momentos.

Ao pai amigo-irmão Roberto Vieira, por simplesmente existir.

Ao irmão-amigo Jorge Vieira, pela dedicação.

A Erivaldo Marinho agradeço a presença, o amor, o apoio, a amizade e o carinho constante.

Aos colegas e alunos da Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS), agradeço pelo aprendizado diário.

Às amigas Maria Sandra, Glória, aos meus afilhados, pela compreensão em não poder estar junto com vocês em alguns momentos durante os últimos quatro anos.

Aos funcionários da Pós-Graduação: Tio Will, Ricardo, Thiago, Hugo e Cris o meu especial agradecimento pelo pronto atendimento, carinho e atenção quando se fez necessário.

À Professora Célia Teles e ao Prof. Sávio Pimentel, coordenadores exemplares no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Ao Espaço Gaya, minhas colegas de dança e, em especial, a Ramana Nahid e ao Guia pela preocupação, carinho e afeto e por me ajudarem em momentos difíceis, árduos, mas também por estarem presentes nos momentos felizes, compartilhando comigo a verdadeira busca pela essência feminina numa autenticidade plena.





Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur (CDIS) constituem-se em um instrumento de coleta desenhado para obter uma amostra representativa da linguagem infantil em sua etapa inicial, de forma rápida e eficaz, a fim de detectar possíveis atrasos ou atipicidades de desenvolvimento. Já existem adaptações realizadas para mais de 50 línguas diferentes, entre elas duas línguas de sinais: *American Sign Language* – ASL e *British Sign Language* – BSL (DALE; PENFOLD, 2011). A adaptação deste inventário para a Língua Brasileira de Sinais – Libras é, pois, um passo importante visando ao estabelecimento de uma medida controlada e balanceada para a avaliação do desenvolvimento comunicativo inicial de crianças surdas brasileiras. O trabalho de adaptação tomou como ponto de partida a versão adaptada para o Português Brasileiro (TEIXEIRA, 2000; 2005; 2005b; SILVA, 2003), a análise e adaptação da versão americana de sinais, levando em conta, também, dados coletados, longitudinalmente, de uma criança surda adquirindo a língua de sinais brasileira como língua materna (BENTO, 2010). Devido à especificidade da população investigada e na impossibilidade de obter relatos parentais sobre a aquisição lexical das crianças, foi necessário, inicialmente, proceder a um estudo de eliciação experimental e longitudinal, por meio de instrumentos e procedimentos de eliciação espontânea controlada, fazendo uso da técnica de nomeação de estímulos visuais. O corpus constituiu-se de 18 crianças surdas filhas de pais ouvintes nas faixas etárias entre 2 e 6 anos de idade, de uma escola para surdos em Cotia, São Paulo; 1 criança surda filha de pais surdos. Para ampliar a amostra, foram utilizadas, também, conforme tem sido feito em relação à ASL e à BSL, crianças mais velhas por conta da especificidade linguística.

Palavras-Chave: MacArthur Communicative Development Inventories. Língua Brasileira de Sinais. Medidas Avaliativas. Aquisição.

ABSTRACT

The MacArthur Communicative Development Inventories (CDIs) present the most favorable conditions to obtain a representative sample of child language in the initial stage for possible use in clinical evaluation, in order to detect possible developmental delays or atypical features. The adaptation of this inventory to Brazilian Sign Language is, therefore, important as far as it represents the development of an instrument especially designed to quickly and effectively collect information about lexical development. There are adaptations already made for over 50 different natural languages, including two sign languages (American Sign language- ASL and British Sign Language – BSL) (DALE & PENFOLD, 2011). The adaptation work takes as its starting point the forms adapted to Brazilian Portuguese (TEIXEIRA, 2000; 2005; 2005b; SILVA, 2003), analysis and adaptation of the American signaled version, besides taking into account longitudinal data collected from a deaf child acquiring Brazilian Sign Language (BENTO, 2010). Due to the specificity of the population investigated and to the impossibility of obtaining parent reports on the lexical acquisition of deaf children of hearing families, at a first moment, it was necessary to conduct experimental and longitudinal studies using spontaneous controlled elicitation instruments and procedures, by means of the visual stimulus Naming technique. The corpus consists of 18 hearing parents' deaf children from age 2 to 6 years old of a deaf school in the city of Cotia (São Paulo); and 1 deaf child of deaf parents. To enlarge the sample, as in the case of both ASL and BSL adaptations, older children were also admitted in the sample.

Keywords: MacArthur Communicative Development Inventories. Brazilian Sign Language. Assessment instrument. Acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo (CDIs)	31
Figura 2 – Dedos da mão	41
Figura 3 – Alfabeto Manual da LIBRAS	45
Figura 4 – Sinal [NUNCA] da LIBRAS	46
Figura 5 – Expressões para o sinal pessoal NANJI	47
Figura 6 – Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais	48
Figura 7 – Variedade Regional do Sinal “CULTURA” da LIBRAS	49
Figura 8 – Variedade Regional do Sinal “FERIADO” da LIBRAS	49
Figura 9 – Espaço de sinalização das Línguas de Sinais	50
Figura 10 – Os Parâmetros Fonológicos da Língua de Sinais	51
Figura 11 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [BANHEIRO]	52
Figura 12 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [COELHO]	53
Figura 13 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [NANJI]	54
Figura 14 – Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 1	55
Figura 15 – Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 2	56
Figura 16 – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de CM	57
Figura 17 – Sinais da LIBRAS que apresentam alofonia	58
Figura 18 – Espaço de Realização dos sinais da LIBRAS/ 1	59
Figura 19 – Espaço de Realização dos Sinais da LIBRAS/ 2	59
Figura 20 – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação	60
Figura 21 – Sinais da LIBRAS valor contrastivo – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Movimento	61
Figura 22 – Sinais da LIBRAS – Ponto de Articulação ou Locação	61
Figura 23 – Sinais da LIBRAS que não possuem movimento	62
Figura 24 – Sinais da LIBRAS que possuem movimento	62
Figura 25 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Retilíneo	63
Figura 26 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Helicoidal	63
Figura 27 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Circular	64
Figura 28 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Semicircular	64
Figura 29 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Sinuoso	65
Figura 30 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Angular	65
Figura 31 – Exemplo de Sinais da LIBRAS que se opõem em relação à Direcionalidade	67

Figura 32 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Unidirecional	68
Figura 33 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Bidirecional.....	68
Figura 34 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Multidirecional	68
Figura 35 – Verbo de Negação [NUNCA] – Forma “integral”	85
Figura 36 – Verbo de Negação [NUNCA] – Forma “reduzida”	85
Figura 37 – Categoria ANIMAIS	121
Figura 38 – Criança 01 – BM. Sinalização de [SAIA] – Categoria Roupas – 1ª aplicação ...	123
Figura 39 – Criança 01 – BM. Sinalização de [SHORT] – Categoria Roupas – 1ª aplicação	123
Figura 40 – Categoria COMIDAS E BEBIDAS – PIZZA	125
Figura 41 – “BURRO” – Categoria ANIMAIS	129
Figura 42 – “CAVALO” – Categoria ANIMAIS	129
Figura 43 – Outras categorias de animais visualizadas pela Criança 02 – JP	130
Figura 44 – Criança 08: Sinal [CHINELO] na Categoria ROUPAS – 2ª aplicação.....	148
Figura 45 – Criança 08: Sinal [ESCOLA]	149
Figura 46 – Criança 11 – Sinal [SAPATO]	157
Figura 47 – Criança 14: Sinal Utilizado na Categoria ANIMAIS para Animais Pequenos e que Voam.....	164
Figura 48 – Criança 15: Sinal [BARATA], Categoria ANIMAIS – 1ª aplicação	167
Figura 49 – Criança 15: Sinal [BARATA], Categoria ANIMAIS – 2ª aplicação	167
Figura 50 – Sinal para “BOLO” – Categoria COMIDAS E BEBIDAS – 1ª aplicação.....	168
Figura 51 – Sinal para “ELEVADOR” – Categoria MÓVEIS E APOSENTOS – 2ª Aplicação	168
Figura 52 – Sinal para “LIXO” – Categoria UTENSÍLIOS DA CASA.....	168
Figura 53 – Sinal para “CALCINHA” – Categoria ROUPAS	175
Figura 54 – Sinal para “CARNE” – Categoria COMIDAS E BEBIDAS	176
Figura 55 – Imagem de “PISCINA” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA	176
Figura 56 – Sinal [PISCINA OLÍMPICA] produzido pela Criança 18.....	177
Figura 57 – “QUINTAL” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA	177
Figura 58 – Sinal [ROÇA] para representar “QUINTAL” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA	178
Figura 59 – Imagem para o item “TRABALHO”	178

Figura 60 – Sinal [TRABALHO] para representar “TRABALHO” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA.....	179
Figura 61 – Sinal [BEIJINHO+CASAR+NAMORAR] – Categoria JOGOS E ROTINAS SOCIAIS.....	179
Figura 62 – Sinal [FAMÍLIA] – Categoria PESSOAS.....	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 01 – BM, em 21/11/2012 e 27/11/2013	120
Gráfico 2 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 02 – JP, em 20/11/2012 e 27/11/2013	128
Gráfico 3 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 03 – LB, em 20/11/2012 e 27/11/2013	133
Gráfico 4 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 04 – MV em 21/11/2012 e 27/11/2013	136
Gráfico 5 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 05 – RS, em 21/11/2012 e 27/11/2013	140
Gráfico 6 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 06 – TT, em 20/11/2012 e 27/11/2013	143
Gráfico 7 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 07 – EJ, em 21/11/2012 e 27/11/2013	146
Gráfico 8 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 08 – IL em 21/11/2012 e 27/11/2013	150
Gráfico 9 – Sinais Produzidos pela Criança 09 – MA em 21/11/2012	152
Gráfico 10 – Sinais Produzidos pela Criança 10 – PE em 21/11/2012	154
Gráfico 11 – Sinais Produzidos pela Criança 11 – VM em 21/11/2012	156
Gráfico 12 – Sinais Produzidos pela Criança 12 – LY em 27/11/2013.....	159
Gráfico 13 – Sinais Produzidos pela Criança 13 – RH em 28/11/2013	161
Gráfico 14 – Sinais Produzidos pela Criança 14 – LC em 28/11/2013.....	163
Gráfico 15 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 15 – D em 22/11/2012 e 29/11/2013	166
Gráfico 16 – Sinais Produzidos pela Criança 16 – H em 29/11/2013	170
Gráfico 17 – Sinais Produzidos pela Criança 17 – G em 29/11/2013	172
Gráfico 18 – Sinais Produzidos pela Criança 18 – W	174
Gráfico 19 – Sinais Produzidos pela Criança 19 – HN	182
Gráfico 20 – Panorama Geral dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa.....	184
Gráfico 21 – Comportamento Geral da Relação dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa	185

Gráfico 22 – Percentual de Desempenho Dos Sinais que Compreende e Sinaliza, por Criança e para Cada Aplicação.....	190
Gráfico 23 – Percentual de Desempenho dos Sinais Metonímicos, por Criança e para Cada Aplicação.....	195
Gráfico 24 – Percentual de Desempenho dos Sinais Não Correspondentes, por Criança e para Cada Aplicação.....	199
Gráfico 25 – Ocorrência por categoria – 1 ^a aplicação – nov./ 2012.....	204
Gráfico 26 – Ocorrência por categoria – 2 ^a aplicação – nov./ 2013.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil etário dos sujeitos da pesquisa	106
Tabela 2 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 01 – BM.....	118
Tabela 3 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 01 – BM.....	119
Tabela 4 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 02 – JP	126
Tabela 5 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 02 – JP	126
Tabela 6 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 03 – LB.....	131
Tabela 7 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 03 – LB.....	131
Tabela 8 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 04 – MV.....	134
Tabela 9 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 04 – MV.....	134
Tabela 10 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 05 – RS	138
Tabela 11 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 05 – RS	138
Tabela 12 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 06 – TT	141
Tabela 13 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 06 – TT	141
Tabela 14 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 07 – EJ	144
Tabela 15 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 07 – EJ	145
Tabela 16 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 08 – IL	147
Tabela 17 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 08 – IL	149
Tabela 18 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 09 – MA.....	151
Tabela 19 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 10 – PE	153
Tabela 20 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 11 – VM.....	155
Tabela 21 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 12 – LY.....	158
Tabela 22 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 28/11/2013 pela Criança 13 – RH	160
Tabela 23 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 28/11/2013 pela Criança 14 – LC.....	162
Tabela 24 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 22/11/2012 pela Criança 15 – D	165
Tabela 25 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 15 – D	165
Tabela 26 – Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 16 – H, no dia 29/11/2013	169
Tabela 27 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 17-G.....	171
Tabela 28 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 18 – W	173
Tabela 29 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 18 – W	173
Tabela 30 – Relação dos Sinais Produzidos em 28/11/2012 pela Criança 19 – HN	181
Tabela 31 – Sinais Produzidos pelas Crianças e suas Categorias.....	183

Tabela 32 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza. Crianças 01 a 04	187
Tabela 33 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza. Crianças 05 a 12	188
Tabela 34 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza. Crianças 13 a 19	189
Tabela 35 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 01 a 04	192
Tabela 36 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 05 a 12	193
Tabela 37 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 13 a 19	194
Tabela 38 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes. Crianças 01 a 05	196
Tabela 39 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes. Crianças 06 a 12	197
Tabela 40 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes. Crianças 13 a 19	198
Tabela 41 – Resultados por Categoria (1)	201
Tabela 42 – Resultados por Categoria (2)	202
Tabela 43 – Resultados por Categoria (3)	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros Sinais de Compreensão a partir do Protocolo Palavras e Gestos	29
Quadro 2 – Lista de verificação de vocabulário	30
Quadro 3 – Idade aproximada e nível de vocabulário em relação ao aparecimento de itens lexicais na criança surda	35
Quadro 4 – Categorias do Parâmetro Movimento na LIBRAS	66
Quadro 5 – Níveis de estruturação linguística	76
Quadro 6 – Encontros presenciais para aplicação do instrumento	112
Quadro 7 – Datas de aplicação do protocolo palavras e gestos	113
Quadro 8 – Proposta de adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) – Questionamento aos pais / responsáveis.....	206
Quadro 9 – Proposta de Adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) – Perguntas Quanto à Produção de Sinais da Cultura Surda / Sintaxe Visual da LIBRAS....	207
Quadro 10 – Proposta de Adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) – Perguntas Quanto dados aquisicionais e de saúde da criança	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
ASL	<i>American Sign Language</i>
BSL	<i>British Sign Language</i>
CDI	<i>Communicative Development Inventory</i>
CES	Centro Educacional para Surdos
CESS	Centro Educacional Sons no Silêncio
FRSP	Fundação de Rotarianos de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LER	Lar Escola Rotary
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PROAEP	Programa de Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna
PSE	<i>Pidgin Signed English</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 OS INVENTÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO MACARTHUR	27
2.1 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	29
2.2 O PROTOCOLO PALAVRAS E SENTENÇAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	31
2.3 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS	31
2.4 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A LÍNGUA BRITÂNICA DE SINAIS	35
3 A LINGUAGEM E SUA DIMENSÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO PROCESSO A.....	39
QUISICIONAL DA LINGUAGEM AQUISICIONAL DA LINGUAGEM	39
3.1 A COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS	40
3.2 A DATILOLOGIA	44
3.3 LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DAS MÃOS.....	47
3.3.1 Parâmetro 1 – Configuração de Mãos (CM)	51
3.3.2 Parâmetro 2 – Ponto de Articulação (PA).....	58
3.3.3 Parâmetro 3 – Movimento (M)	60
3.3.4 Parâmetro 4 – Orientação/ Direcionalidade.....	67
3.3.5 Parâmetro 5 – Expressão Não Manual	69
4 ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	71
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO LÉXICO INFANTIL	73
4.2 O PROCESSO AQUISICIONAL DAS CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS	75
4.2.1 O período pré-linguístico	79
4.2.2 Estágio de um sinal	80
4.2.3 Estágio de dois sinais e estágio das primeiras combinações	82
4.2.4 Marcas de processos fonológicos na aquisição das Línguas de Sinais	84
4.2.5 Dados de uma Aquisição Natural por uma Criança Surda	91

5 A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DO ALUNO SURDO	96
5.1 A ESCOLA PARA CRIANÇAS SURDAS RIO BRANCO – FUNDAÇÃO DE ROTARIANOS DE SÃO PAULO.....	100
6 METODOLOGIA	103
6.1 PERFIL DOS SUJEITOS	106
6.2 A COLETA DE DADOS.....	111
6.3 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PERCURSO.....	113
6.4 SESSÕES DE INTERAÇÃO	114
7 ANÁLISE DOS DADOS	116
7.1 TOTAL GERAL DA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO – PARTE I	183
7.2 INVENTÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO (CDI) – PALAVRAS E GESTOS – PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO PARA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (1ª VALIDAÇÃO).....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	224
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225
APÊNDICE B – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos – Parte 1	227
APÊNDICE C – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica ANIMAIS	229
APÊNDICE D – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica VEÍCULOS	230
APÊNDICE E – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica BRINQUEDOS	231
APÊNDICE F – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica BRINQUEDOS	232
APÊNDICE G – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica COMIDAS E BEBIDAS	233
APÊNDICE H – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS: Categoria Semântica PARTES DO CORPO	234

INTRODUÇÃO

Os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo (*Communicative Development Inventories – CDI*), de acordo com Silva (2003), foram elaborados por um grupo de estudiosos interessados em idealizar um instrumento que pudesse fornecer informações sobre o percurso do desenvolvimento linguístico infantil, desde os primeiros sinais gestuais não verbais até a expansão do vocabulário inicial e começo da gramática. De todos os instrumentos elaborados para triagem da linguagem, os **INVENTÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO MAC ARTHUR (CDIs)** constituem-se na medida com as condições mais favoráveis para se obter uma amostra representativa da linguagem infantil na etapa inicial e para possível utilização na avaliação clínica, a fim de detectar possíveis atrasos ou atipicidades de desenvolvimento. O trabalho investigativo para a adaptação desse inventário para a Língua Brasileira de Sinais é, pois, um passo importante para o desenvolvimento de um instrumento de coleta desenhado para obter informações sobre o desenvolvimento lexical, de forma rápida e, na medida do possível, eficaz. Já existem adaptações realizadas para mais de 50 línguas diferentes, entre elas duas línguas de sinais (*American Sign Language e British Sign Language*) (DALE; PENFOLD, 2011).

Temos como objetivo básico, nesta pesquisa, a adaptação dos CDIs para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a fim de torná-lo uma medida de desenvolvimento linguístico válida e eficiente para ser aplicada, também, em usuários da Libras, conforme prescrevem as instruções e recomendações fornecidas pela coordenação internacional do projeto¹.

¹ Disponível em: <http://mb-cdi.stanford.edu/>

As diferenças culturais (gestos, jogos, rotinas etc.) e as especificidades estruturais (diferentes formas de derivação, flexão etc.) de cada língua fazem com que alguns itens lexicais sejam removidos, ao passo que outros sejam adicionados. Assim sendo, o trabalho a ser desenvolvido não consiste em simples *tradução*, mas, sim, em um processo de *adaptação* e de *adequação*.

O trabalho investigativo para a adaptação toma como ponto de partida a versão adaptada para o Português Brasileiro (TEIXEIRA; SILVA, 2003), a análise e adaptação da versão *American Sign Language* (ASL) e *British Sign Language* (BSL), levando em conta, também, dados longitudinais de uma criança surda que esteja adquirindo a Língua Brasileira de Sinais como língua materna (BENTO, 2010). Apoiados em dados de indivíduos surdos usuários da Libras, damos continuidade a nosso trabalho anterior de pesquisa no mestrado sobre aquisição da linguagem de criança surda. Dessa forma, estamos, também, alargando o alcance dos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem empreendidos pelo grupo de pesquisa do Programa de Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna (PROAEP). O projeto de adaptação reveste-se de especial relevância para a área de estudos sobre psicolinguística, bem como para área de Línguas de Sinais, contribuindo, de forma mais abrangente, para o avanço dos Estudos Surdos no Brasil. O projeto agregou, para a fase de validação, preferencialmente, crianças surdas filhas de pais surdos na faixa etária acima de 02 anos a 06 anos de idade da cidade de Cotia, na Grande São Paulo, e bairro de Higienópolis. Agregamos, também, conforme tem sido feito em relação à ASL e à BSL, crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças mais velhas, por conta da especificidade linguística.

Este estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia e no PROAEP/UFBA. Dentre outras pesquisas, o programa desenvolve o Projeto de Normatização dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo para o Português Brasileiro (CDIs). Os CDIs consistem em um instrumento de coleta de dados que visa fornecer informações sobre o desenvolvimento linguístico/lexical de crianças, com faixas etárias entre 8 e 36 meses. Conforme Teixeira (2005a; 2005c), após mais de 15 anos de pesquisas, os Inventários foram desenvolvidos por especialistas comprometidos em mapear informações sobre os primeiros sinais gestuais não verbais, o crescimento do vocabulário inicial e a introdução da gramática, isto é, etapas que caracterizam o percurso inicial do desenvolvimento linguístico infantil. Nesse aspecto, variadas versões têm sido desenvolvidas em diferentes línguas, tendo a versão em inglês americano e no espanhol mexicano sido as primeiras, conforme descreveremos mais adiante.

A importância da investigação está na possibilidade de contribuir para os Estudos Linguísticos na área da surdez no nosso país. O Brasil é um país de vasta extensão territorial, com 26 Estados e o Distrito Federal. É o maior país da América Latina e único na América onde majoritariamente se fala a Língua Portuguesa. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, relata a existência de 9,8 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, o que equivale a 5,2% da população nacional. Deste total, 2,6 milhões são pessoas surdas e 7,2 milhões apresentam dificuldade para ouvir. O Brasil reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação da comunidade surda (Lei 10.436/2002). Sendo assim, a investigação deste processo trará contribuições linguísticas e sociais que vão além do escopo desta pesquisa e que não se esgotam aqui, ou seja, não se resume a uma simples investigação. Os dados aqui obtidos poderão ser utilizados na elaboração de materiais didáticos, brinquedos, além de servir como uma fonte importante na elaboração de materiais para a avaliação linguística e pedagógica de crianças surdas. A adaptação dos CDIs para Libras fornecerá informações confiáveis sobre o curso do desenvolvimento da compreensão e da produção da linguagem em crianças, seus primeiros sinais gestuais não verbais e consequente expansão vocabular.

O *MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language* é um dos poucos testes existentes voltados para a realidade da criança surda: uma ferramenta para medir o desenvolvimento inicial do vocabulário de crianças surdas adquirindo a Língua Americana de Sinais. O objetivo principal da adaptação para Língua Americana de Sinais foi o de verificar o desenvolvimento lexical e gramatical normal da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos ou ouvintes.

Já existe o *MacArthur Communicative Development Inventory for British Sign Language* (BSL) também adaptado para a Língua Britânica de Sinais. Com o objetivo de desenvolverem medidas de testagem para o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas usuárias da Língua Britânica de Sinais, Rosalind Herman, Sallie Holmes e Bencie Woll (2010) engajaram-se em uma pesquisa que resultou na criação do *Assessing BSL Development Production Test*. A ideia original do projeto era testar cerca de 300 crianças. Embora existissem mais crianças ouvintes do que surdas em famílias surdas, estas eram mais difíceis de serem localizadas nos bancos de dados do sistema escolar. Assim, foi mais fácil localizar as crianças surdas através do acionamento de atendimento aos serviços especializados, embora estas sejam em menor número. Com o objetivo de aumentar o número de sujeitos testados, crianças surdas de famílias ouvintes foram acrescentadas à amostra. Nesses casos, contudo, as crianças foram identificadas como sendo usuárias da

British Sign Language (BSL) desde bastante cedo, por meio de contato e exposição constantes a modelos competentes (participantes de programas bilíngues, os pais haviam desenvolvido fluência na BSL ou tinham contato com irmãos surdos). Um total de 138 crianças na Inglaterra, na Irlanda do Norte e na Escócia foram testadas na fase de normatização para a Língua Britânica de Sinais. A faixa etária atingida foi de 3 aos 13 anos de idade, sendo 76 meninas e 62 meninos.

O objetivo dos programas bilíngues empreendidos na Europa e nos Estados Unidos tem sido o de introduzir as crianças surdas ao uso de sinais por meio do convívio com sinalizadores nativos a partir do momento em que sua surdez é identificada, no sentido de desenvolver a língua de sinais como primeira língua. Por conta disso, é importante monitorar o desenvolvimento desses programas. Na verdade, para que as crianças possam ser adequadamente colocadas e apoiadas em seu processo de escolarização, é necessário descrever detalhadamente suas habilidades comunicativas e necessidades.

Um grande número de procedimentos de avaliação tem sido desenvolvido para diferentes línguas de sinais, com objetivos dos mais diversos: fundamentar pesquisas, facilitar comparações entre o conhecimento das crianças sobre a língua de sinais e seu desempenho escolar, avaliar treinamento de intérpretes, fornecer instrumentos funcionais para utilização em sala de aula, a fim de registrar o desenvolvimento da criança surda e planejar estratégias de intervenção. Contudo, como referem as autoras, as avaliações são, na maior parte, relatos limitados:

[...] the usefulness of existing assessments is variable. Most assessments are unpublished. Published assessments are for the most part profiling instruments, and few report psychometric properties. A rationale is rarely provided to justify the selection of test items. In particular, for tests of sign language acquisition, limited evidence is provided of the normal development path. (HERMAN; HOLMES; WOLL, 2010, p. 2)².

Atualmente, as categorias semânticas do *Protocolo I: Palavras e Gestos* compreendem o primeiro período aquisicional de 8 e 16 meses. Tem seus itens lexicais divididos entre compreensão e produção, o que não ocorre com o segundo protocolo, que compreende o segundo período aquisicional de 16 e 36 meses. A partir da faixa etária do protocolo II e do crescimento gradual do vocabulário infantil, pressupõe-se que, para este protocolo, se a criança já produz o item, provavelmente, deve compreendê-lo.

² “O uso prático das avaliações existentes é variável. A maior parte das avaliações não é publicada. As avaliações publicadas são, em grande parte, instrumentos direcionados a traçar perfis. Não fornecem justificativas para a seleção dos itens testados. Particularmente, em relação a testes de aquisição de linguagem, fornece pouca evidência sobre o curso do desenvolvimento normal” (nossa tradução).

O *CDI: Palavras e Sentenças* é projetado para o uso com crianças a partir dos 16 meses até os 30 meses, mas também pode ser aplicado com crianças mais velhas. É baseado na variação original do CDI em Inglês Americano (FENSON et al., 1993): um formulário de relatório parental que permite aos pais informar as primeiras palavras e estruturas gramaticais que a criança surda compreende e produz.

De acordo com as pesquisas na área, observamos que, no processo de desenvolvimento do *American Sign Language* – CDI, uma série de mudanças foram feitas com o intuito de tentar satisfazer as necessidades das diferenças culturais e linguísticas. Baseado em estudos de investigação sobre o desenvolvimento inicial do vocabulário e língua de sinais, em consulta com os colegas surdos, os autores decidiram omitir palavras consideradas inadequadas na *American Sign Language* (ASL), como, por exemplo, formas onomatopaicas para designar o som de animais, porque as crianças surdas não têm essa experiência auditiva.

A dimensão metodológica desenvolvida em nossa pesquisa foi constituída, *a priori*, com a revisão de literatura sobre os protocolos, adaptação e adequação do Instrumento para a Língua Brasileira de Sinais.

O *corpus* da pesquisa inicialmente proposto era composto por 2 categorias: (1) **crianças surdas** de 02 a 06 anos de idade, **fluentes em Libras**, filhas de **pai e/ou mãe surdo(a) e/ou ouvintes(s)**, em que pelo menos um dos pais se comunicasse em Libras e/ou crianças surdas estudantes de escolas bilíngues; (2) **Crianças ouvintes** de 08 a 36 meses de idade, **fluentes em Libras**, **filhas de pais surdos** que se comunicassem em Libras (**CODAS**). Na nossa tese, efetivamente, foram analisadas 18 crianças surdas filhas de pais ouvintes e 1 criança surda filha de pais surdos. Não encontramos crianças na categoria 2 na nossa pesquisa.

A dificuldade de se coletar informações sobre o processo aquisicional de crianças surdas, filhas de pais surdos e/ou crianças surdas filhas de ouvintes, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais como L1, conduziu uma parte da pesquisa para o estado de São Paulo, mais especificamente para a Escola para Crianças Surdas Rio Branco, atualmente Centro Educacional para Surdos Rio Branco, localizada na Rodovia Raposo Tavares, 7.200 (km 24) – Cotia (SP).

O objetivo deste estudo foi, portanto, realizar uma investigação, na impossibilidade de se obterem relatos parentais no caso dessas crianças, a partir de estudos de casos experimentais e longitudinais. A adaptação deste inventário para a Língua Brasileira de Sinais é, pois, um passo importante visando ao estabelecimento de uma medida controlada e

balanceada para a avaliação do desenvolvimento comunicativo inicial de crianças surdas brasileiras. O projeto de adaptação agregou, para a fase de validação, um estudo de eliciação experimental e longitudinal, mediante instrumentos e procedimentos de eliciação espontânea e controlada, fazendo uso da técnica de nomeação de estímulos visuais.

Após este capítulo introdutório, o Capítulo 2 da nossa tese traz uma revisão da literatura sobre o histórico e a constituição dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur. No capítulo seguinte, abordamos de que maneira os estudos aquisicionais servem de referencial em questões relacionadas à linguagem, com papel decisivo na formação de processos mentais; a comunicação com as mãos e as línguas de sinais como línguas naturais. Após isso, no Capítulo 4, abordamos os estágios da aquisição da linguagem em crianças surdas e ouvintes; a constituição do léxico infantil e o processo aquisicional de crianças surdas. No capítulo 5, apresentamos uma discussão acerca da situação linguística do aluno surdo, tecendo uma análise sobre a real e significativa importância do espaço escolar para as crianças surdas, pois, além dos conteúdos curriculares da educação formal, cabe, ao espaço escolar, também a educação linguística. Após isso, no Capítulo 6, apresentamos a Metodologia usada para a consecução dos objetivos desta pesquisa. Na parte de Análise de Dados, o Capítulo 7, são discutidas tanto as dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa quanto informações a respeito dos procedimentos realizados, por meio do estudo de eliciação experimental e longitudinal de crianças surdas, a partir de instrumentos e procedimentos de eliciação espontânea controlada, fazendo uso da técnica de nomeação de estímulos visuais. Finalmente, no Capítulo final, são esboçadas nossas Considerações Finais, nas quais apresentamos os avanços da pesquisa e as necessidades para estudos futuros.

OS INVENTÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO MACARTHUR

Apresentamos, abaixo, o histórico e a constituição dos *Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo*, que começaram a ser desenvolvidos há mais de trinta anos, iniciados com as pesquisas de Dra. Elizabeth Bates e seus colaboradores no início dos anos 70. Os CDIs, inicialmente utilizados em avaliações clínicas, têm sido desenvolvidos por pesquisadores a fim de observar o curso do desenvolvimento linguístico infantil, desde os primeiros sinais gestuais não verbais até a expansão lexical/gramatical em crianças falantes das línguas orais e crianças surdas usuárias das línguas gestuais.

Do ponto de vista linguístico, os inventários fornecem informações linguísticas acerca da existência e da natureza dos princípios básicos de funcionamento do desenvolvimento da linguagem e constituem-se em instrumento essencial para o diagnóstico e remediação de distúrbios da linguagem.

No final da década de 80, os instrumentos de testagem possuíam um conjunto de quatro protocolos, cada um objetivando cobrir uma faixa etária específica:

- Questionário de Desenvolvimento Comunicativo (8 a 12 meses);
- Inventário de Gestos e Linguagem (8- 12 meses);
- Inventário da Linguagem Inicial (18-27 meses);
- Questionário de Desenvolvimento Gramatical (24-36 meses).

Segundo Teixeira (2000), um estudo normativo inicial foi produzido a partir desses quatro instrumentos em San Diego (EUA) no ano de 1988. Um total de 745 formulários foram coletados entre crianças ouvintes dos 9 a 36 meses. Ainda nessa época, duas fontes alternativas de dados foram também usadas no desenvolvimento dos formulários do CDI:

- Um conjunto de frequências para o Inventário de Língua Inglesa, baseado em um grupo de 62 crianças de 20 meses;
- Um conjunto de frequência de compreensão e produção de palavras e gestos para o inventário de Gestos e Linguagem, baseado em um grupo de 45 infantes entre 13 e 15 meses.

Na década de 90, os instrumentos de testagem passaram a ser compostos, segundo Silva (2003), por apenas dois formulários: um para crianças de 8 a 16 meses de idade, denominado PALAVRAS E GESTOS, e outro formulário para crianças de 16 a 30 meses, denominado de PALAVRAS E SENTENÇAS.

Teixeira (2000) explana que o estudo normativo final da versão americana envolveu a participação de pais de 1789 crianças entre 8 e 30 meses, distribuídos da seguinte forma:

- 659 crianças entre 8 e 16 meses, sendo 334 meninas e 325 meninos;
- 1130 crianças entre 16 e 30 meses, sendo 569 meninas e 561 meninos.

O procedimento empregado foi o relato parental. Teixeira (2000) afirma que, embora essa técnica possuísse limitações, como a confiabilidade relativa dos dados fornecidos por relato parental de pais não especialistas, seu uso é considerado eficaz e econômico para a obtenção de dados mais abrangentes e não contaminados pela situação artificial e rápida testagem.

Estes estudos continuaram a ser desenvolvidos em San Diego e New Haven, nos Estados Unidos da América, sob a coordenação de Larry Fenson e Philip Dale, e, atualmente, têm contado com a participação de muitos outros pesquisadores de mais de 40 países (<http://mbcdi.stanford.edu/adaptations.html>), em diversas línguas, dentre elas: Albânia, Língua Americana de Sinais, Croata, Catalã, Grega, Dinamarquesa, Holandesa, Inglesa (australiana), Inglesa (Britânica), Língua Britânica de Sinais, Inglesa (Nova Zelândia), Finlandesa, Francesa (Canadense), Francesa (Europeia), Galega, Alemã, Alemã (Austriaca), Hebraica, Groenlandesa, Húngara, Irlandesa, Italiana, Japonesa, Coreana, Maltesa, Moçambicana, Portuguesa, Ronga, Navajo, Língua de Sinais da Nova Zelândia, Língua Norueguesa (do Norte), Norueguesa, Persa, Polonesa, Língua Portuguesa (do Brasil), Língua Portuguesa (Europeia), Romeno Russo, Sérvia/Bósnia, Singapura: inglês, Mandarim, Eslovaco, Língua

Espanhola (da Colômbia), Espanhola (Cuba), Espanhola (Europeia), Espanhola (Mexicana) Sueca, Turca etc.

2.1 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS para o Português Brasileiro foi desenvolvido em 2003 a partir da pesquisa de Mestrado de Dra. Cláudia Tereza S. da Silva, sob orientação de Dra. Elizabeth Reis Teixeira, ambas, atualmente, pesquisadoras pertencentes ao Programa de Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna (PROAEP), da Universidade Federal da Bahia. O protocolo consiste em formulário constituído de 4 seções, a seguir explicitadas:

- **SEÇÃO A – Primeiros sinais de compreensão:** devido ao fato de que, no processo de aquisição da linguagem, as crianças demonstram compreender a linguagem antes mesmo de produzirem suas primeiras palavras, o protocolo contém três perguntas com a finalidade de verificar se a criança já começou a responder à linguagem (Quadro 1):

Quadro 1 – Primeiros Sinais de Compreensão a partir do Protocolo Palavras e Gestos

<i>Perguntas</i>	<i>Primeiros Sinais de compreensão</i>
1	A criança responde ou volta-se quando ouve o próprio nome?
2	Deixa de fazer o que está fazendo – ainda que por um momento – quando ouve “não”?
3	Olha ao redor quando ouve alguém chamar “mamãe” ou “papai”?

Fonte: Protocolo Palavras e Gestos adaptado ao Português Brasileiro (TEIXEIRA; SILVA, 2003).

- **SEÇÃO B – Frases:** Na seção B há uma lista de 28 frases. O familiar ou cuidador deverá marcar, na lista, as frases que a criança parece compreender, como por exemplo: “Abra a boca”, “Fique quieto” ou “Cuidado”.
- **SEÇÃO C – Começando a falar:** Composta por duas perguntas: uma sobre a frequência de imitação da criança e outra sobre a frequência de nomeação.
- **SEÇÃO D – Lista de vocabulário:** Composta por uma lista de verificação do vocabulário infantil com 409 itens.

Quadro 2 – Lista de verificação de vocabulário

Nº	CATEGORIA SEMÂNTICA	Nº ITENS
1.	SONS DE COISAS E ANIMAIS	12
2.	ANIMAIS (REAIS OU DE BRINQUEDO)	34
3.	VEÍCULOS (REAIS OU DE BRINQUEDO)	12
4.	BRINQUEDOS	11
5.	ROUPAS	20
8.	MÓVEIS E APOSENTOS	23
9.	UTENSÍLIOS DA CASA	32
10.	OBJETOS E LUGARES FORA DA CASA	26
11.	JOGOS E ROTINAS SOCIAIS	21
12.	PESSOAS	18
13.	PALAVRAS DE AÇÃO	56
14.	QUALIDADES E ATRIBUTOS	41
15.	PALAVRAS DE TEMPO	09
16.	PERGUNTAS	06
17.	LOCATIVOS E PREPOSIÇÕES	12
18.	QUANTIFICADORES	10
19.	PRONOMES (REORGANIZADA)	15
TOTAL		409

Fonte: Protocolo Palavras e Gestos adaptado ao Português Brasileiro (SILVA, 2003, p. 119).

O trabalho preliminar de adaptação dos CDIs para o Português Brasileiro foi iniciado com o protocolo Palavras e Sentenças, no final de 1998, após autorização formal recebida pela Dra. Elizabeth Reis Teixeira para sua adaptação e subsequente normatização (cf. TEIXEIRA, 1994). É dirigido à mediação da produção lexical infantil, por crianças na faixa etária de 16 a 30 meses.

Figura 1 – Capa dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo (CDIs)



Fonte: Protocolo Palavras e Gestos Adaptado ao Português Brasileiro (TEIXEIRA; SILVA, 2003).

2.2 O PROTOCOLO PALAVRAS E SENTENÇAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Modificações foram efetuadas após avaliação da adaptação preliminar dos protocolos, através de estudos iniciais de validação. Além deste, três outros estudos de validação foram realizados. Nesta fase inicial, foram eliciados e analisados os dados de 10 sujeitos na faixa etária de 16 a 30 meses. Mesmo com o trabalho de normatização apenas iniciado, devido à carência de materiais para diagnóstico e avaliação em língua portuguesa, a utilização dos CDIs para a avaliação clínica já tem sido possível, estabelecendo a incidência das categorias semânticas detectadas através dos protocolos, no vocabulário de sujeitos em diferentes populações (cf. TEIXEIRA, 2005).

2.3 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS

Há uma variedade de instrumentos usados para avaliar o desenvolvimento da fala e audição de crianças ouvintes e raríssimos instrumentos que balizam informações acerca do desenvolvimento linguístico de crianças surdas usuárias de língua de sinais com idade inferior a 3 anos. Consoante Herman, Holmes e Woll (2010), observamos que as avaliações sobre o

processo inicial da aquisição de linguagem gestual para crianças surdas são necessárias a fim de verificar as habilidades de comunicação. No entanto, o desenvolvimento de ferramentas de avaliação adequadas para crianças surdas apresenta muitos desafios.

A priori, há escassez de trabalhos científicos sobre o desenvolvimento aquisicional de crianças surdas usuárias de língua de sinais frente à real necessidade de investigar a extensão dessa variabilidade para as línguas sinalizadas, a partir de um número maior de crianças surdas. Para Herman, Holmes e Woll (2010), as decisões acerca das práticas pedagógicas educacionais ou intervenções recomendadas para crianças surdas são, em sua maioria, provenientes de instrumentos com base na fala e na habilidade da escrita, com avaliações apenas impressionistas sobre a língua de modalidade visuoespacial.

Em segundo lugar, a investigação de aquisição da linguagem é muitas vezes baseada no desenvolvimento de crianças ouvintes filhas de pais surdos. Essas crianças são susceptíveis de serem bilíngues desde a tenra idade, ao passo que as crianças surdas são monolíngues, pelo menos até quando começam a frequentar a escola. Herman, Holmes e Woll (2010, p.5) afirmam que há uma necessidade de estabelecer normas monolíngues em língua de sinais, se quisermos monitorar o progresso das crianças surdas no desenvolvimento da linguagem.

O protocolo do Inventário MacArthur Comunicativo Palavras e Gestos para a Língua Americana de Sinais foi adaptado a fim de se ter mais conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas americanas. Para tanto, os pesquisadores desenvolveram o Inventário MacArthur Comunicativo de Desenvolvimento para a Língua Americana de Sinais. Este consiste em um inventário de glosas organizadas em categorias semânticas direcionadas para avaliar as habilidades de linguagem gestual em crianças surdas de 8 a 36 meses. O ASL-CDI usa um formato de reconhecimento em que os pais marcam os sinais que seus filhos produzem. De acordo com Anderson e Reily (2002), o formulário demonstrou excelente confiabilidade e validade. Foram coletadas informações de 69 crianças surdas com pais surdos que estão aprendendo a língua de sinais como primeira língua.

A Língua Americana de Sinais (*American Sign Language – ASL*) é a língua visual gestual utilizada pelos surdos dos Estados Unidos. Anderson e Reily (2002) afirmam que há, aproximadamente, 500 mil pessoas surdas residentes nos Estados Unidos que têm dificuldade de utilizar a língua falada, sendo que de 90% a 94% deles nasceram de pais que não sabem a Língua Americana de Sinais, mesmo que o idioma principal da população de surdos seja a ASL. Assim, ao contrário das crianças que adquirem a língua dos seus pais, a maioria das crianças surdas, inicialmente, não tem acesso a uma língua de sinais.

A fim de adaptar a versão em inglês do CDI para fazê-lo linguística e culturalmente apropriado para crianças surdas, os autores fizeram uma série de alterações. Em primeiro lugar, com base em dados disponíveis do próprio laboratório de estudos sobre aquisição precoce da Língua Americana de Sinais, além de consulta com os colegas surdos, excluíram palavras ou categorias que eram inadequadas para uma versão ASL do CDI. Por exemplo, os sinais relacionados a sons de animais (onomatopeias) foram excluídos por não serem pertinentes para avaliar crianças surdas – que não são expostas a esses ruídos.

Além disso, foram adicionados sinais relacionados às experiências com a cultura surda, enquanto outras palavras consideradas como formas equivalentes em ASL foram reduzidas a apenas um item, tais como “cavalo / pônei”, reduzidas apenas à palavra “formal” (i.e., HORSE), haja vista que ambas as palavras são representados pelo mesmo sinal em ASL. Em alguns casos, signos com forma praticamente idêntica (por exemplo, “comer” (eat) e “comida” (food), “sentar” (sit) e “cadeira” (chair), mas diferente função gramatical (substantivo x verbo) também foram modificados para incluir apenas um sinal. Essas mudanças afetaram cinco sinais: EAT/FOOD; SIT/CHAIR; DRINK/DRINK; SLIDE/SLIDE; SWING/SWING e, em todos os casos, o sinal foi introduzido como um verbo na categoria Sinais de Ação. Deve-se notar que vários outros sinais poderiam cair em ambas as categorias, tais como “bicicletas” (o substantivo, "bicicleta", e a ação, "andar de bicicleta") e “chuveiro” (o "chuveiro" em oposição a "tomar banho"). No entanto, a maioria dos sinais em ASL está apenas em uma categoria gramatical.

Anderson e Reily (2002) afirmam que mudanças significativas para a adaptação da parte gramatical foram realizadas para a adaptação do CDI para a Língua Americana de Sinais. Como a ASL é uma língua visual-gestual com uma estrutura gramatical visuoespacial sequencial e simultânea, aspectos gramaticais não podem ser facilmente demonstrados em forma escrita como pode ser feito com as línguas faladas. Assim, a seção de gramática limitou-se a pedidos de informação sobre a competência linguística das crianças analisadas, incluindo as questões sobre o uso da língua em casa, a capacidade do uso da datilologia³ e produções de sinais mais longos utilizados pelas crianças.

Para iniciar a coleta de dados com fins normativos, cartas descrevendo o projeto foram enviadas para escolas que relataram usar a Língua Americana de Sinais ou escolas que assinalaram ter a Língua Americana de Sinais como discurso comunicativo, identificadas nos Anais Americanos da Referência. Das 632 escolas contatadas, mais de 100 responderam a carta.

³ Para informações sobre datilologia, ver capítulo 3, seção 3.2.

A maioria dos informantes respondeu não ter filhos surdos com pais surdos adquirindo a ASL. Todos os informantes indicaram que eles acreditavam que o projeto era extremamente importante e se ofereceram para ajudar numa futura pesquisa sobre crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Dados-piloto foram coletados de 30 crianças (16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino), com idades entre 10-36 meses, a partir de 11 estados americanos. Todas as crianças eram surdas, assim como ambos os pais. 97% das famílias relataram o uso de ASL em suas casas; 3% relataram usar Pidgin Sinalizado (*Pidgin Signed English – PSE*). 63% tinham avós maternos surdos e 47% tinham avós paternos surdos. Para cada formulário preenchido, os pais receberam US\$ 5,00.

Na adaptação do CDI para a Língua Americana de Sinais, foram encontrados sinais considerados como sinalizações atípicas⁴ com 10% ou menos das crianças. Esses sinais foram excluídos. Foram definidos pontos de corte de forma: a categoria semântica de partes do corpo foi eliminada porque, na língua de sinais, pode-se apontar para a parte do corpo, em vez de usar um sinal formal. Com base nessas alterações, a versão atual do ASL-CDI consiste de 537 sinais em 20 categorias semânticas, e como exemplos, temos: ANIMAIS, VEÍCULOS, BRINQUEDOS, COMIDA E BEBIDA, ROUPAS, ARTIGOS PEQUENOS, MOBILIÁRIO, COISAS FORA DE CASA, LUGARES PARA IR, PESSOAS etc.

Anderson e Reily (2002) explanam que, atualmente, os dados de ASL-CDIs (69 crianças longitudinalmente pesquisadas) têm sido compilados a partir do ASL-CDI. A amostra normativa inclui 32 crianças do sexo feminino e 37 do sexo masculino, que variam em idade entre 8 a 35 meses. Essas crianças residem em 16 diferentes estados dos Estados Unidos. Todas as crianças são surdas, filhas de pais surdos. 96% das famílias relataram o uso de ASL em suas casas, e indicam utilizar também a comunicação total⁵ em ASL.

Os dados normativos preliminares do CDI para a Língua Americana de Sinais informam os primeiros sinais, o surgimento de categorias linguísticas, tais como *WH-forms*, sinais relacionados a emoção, negação; verbos e pronomes. Com esses dados, é possível ver o nível de desenvolvimento de uma criança surda no que diz respeito ao seu desenvolvimento na ASL, conforme pode ser observado no Quadro 3, a seguir:

⁴ Os pesquisadores não explanam sobre o que são os sinais atípicos.

⁵ Comunicação Total: filosofia educacional para surdos que incluía várias formas de comunicação: leitura labial, gestos, desenhos, escrita etc.

Quadro 3 – Idade aproximada e nível de vocabulário em relação ao aparecimento de itens lexicais na criança surda

Age	Vocabulary Range	Wh-forms	Negatives	Emotion Signs	Cognitive Verbs	Pronouns
below 18 months	150 signs		NO	SLEEP, HUNGRY, THIRSTY		
18-21 months	150 -250 signs	WHERE, WHAT	DON'TWANT, NONE	CRY	WANT	General points to others
21-24 months	250-350 signs	WHO, WHICH, FOR-FOR	DON'T-LIKE, DON'TKNOW, NOT-YET	SAD, HAPPY, SCARED	LIKE	ME, YOU
30-35 months	350 signs	HOW, WHY, DODO	CAN'T, NOT	ANGRY	THINK	HE/SHE/I T

Fonte: Diane Anderson (*apud* HAUG, 2004, adaptado).

2.4 O PROTOCOLO PALAVRAS E GESTOS PARA A LÍNGUA BRITÂNICA DE SINAIS

Herman, Holmes e Woll (2010) relatam que a adaptação do instrumento para a Língua Britânica de Sinais proporcionou a investigação acerca do desenvolvimento linguístico das crianças surdas inglesas. Fez parte de um projeto de pesquisa em colaboração com a *University of Manchester* e do *University College London*, em parceria com a *Deafness Research* e com a *National Deaf Children's Society*, financiado pelo *National Lottery* através do *Big Lottery Fund*.

De acordo com Herman, Holmes e Woll (2010), BSL é a nomenclatura usada para definir a *British Sign Language* (BSL), língua da comunidade surda britânica. O estudo de Herman et al. (2010) reuniu dados relacionados à amostra de produções de crianças surdas, a partir da metodologia de relato parental de 29 crianças utentes da BSL, coletado longitudinalmente na idade de 08 a 36 meses. A fim de dar confiabilidade aos dados encontrados pelos pais, os pesquisadores foram nas casas das crianças pesquisadas.

A BSL é uma língua visual-gestual com uma estrutura independente, assim como as demais línguas orais e gestuais. Herman, Holmes e Woll (2010) informam que a Língua Britânica de Sinais possui as mesmas características linguísticas que qualquer língua humana e é adquirida naturalmente pelas crianças em famílias surdas onde a língua de sinais é usada. A adaptação do MacArthur CDI para a BSL permitiu investigar crianças surdas, filhas de pais surdos, na fase da aquisição da linguagem e traçar um paralelo com as crianças ouvintes britânicas no mesmo período aquisicional.

As crianças pesquisadas equivalem a, aproximadamente, 30% do número estimado de crianças surdas nascidas de pais surdos no Reino Unido. Herman, Holmes e Woll (2010) afirmam que, embora pequena, essa amostra é, obviamente, uma proporção muito maior da população potencial do que é encontrado em quaisquer outras amostras de normalização.

Crianças surdas filhas de pais surdos e com perda auditiva acima de 60 decibéis, com idade inferior a 3 anos, foram recrutadas em todo o Reino Unido, com exceção da Irlanda do Norte, Noroeste e Leste do Reino Unido. Para o recrutamento foram realizados contatos pessoais com a comunidade surda, anúncios em revista nacional britânica, fóruns e contatos via e-mail. Um site foi criado contendo informações sobre o projeto e todos os sinais incluídos na adaptação BSL do CDI foram apresentados em inglês escrito e em BSL. O site permitiu aos pais surdos esclarecerem dúvidas acerca dos significados das palavras na língua inglesa escrita.

Um total de 31 crianças surdas filhas de pais surdos foram recrutados e tiveram o consentimento de participação dos pais. Foram 19 meninos e 12 meninas. Dois meninos foram excluídos: um com síndrome de Prader-Willi⁶ e um segundo por apresentar um conjunto de dados considerados pelos autores como “não confiáveis”⁷. A amostra final foi composta por 29 crianças, produzindo 146 conjuntos de dados.

As mães de 2 crianças eram ouvintes fluentes em Língua Britânica de Sinais e com maridos surdos; 27 mães eram surdas e 2 crianças não tiveram a presença da figura paterna em suas vidas. 2% das crianças eram da primeira geração de surdos, isto é, filhos de avós ouvintes; 45% eram de segunda geração e 52% tinham mais de 3 gerações de pessoas surdas na família. A idade média das mães foi de 28 anos. A idade média dos pais foi de 32 anos.

A permissão para desenvolver a adaptação do CDI para a BSL CDI foi solicitada e obtida pelos autores do projeto. Da mesma forma como ocorreu com a adaptação do instrumento para a Língua Americana de Sinais (HARRIS, 2000) e Anderson e Reilly (2002), sinais relacionados com as partes do corpo foram retirados, e análises subsequentes não revelaram diferenças no escore final. Foi adicionada uma série de sinais, por exemplo, HOW-MUCH e HOW-MANY à categoria de palavras interrogativas. A lista dos itens lexicais consistiu de 570 itens em 22 categorias.

Todos os pais/mães foram visitados pelo pesquisador para explicar como usar o protocolo adaptado. Novos dados eram enviados trimestralmente aos pais. Os pais/mães foram

⁶ De acordo com Garzuzi et al. (2009), a síndrome de Prader-Willi é uma doença genética causada pela falta de expressão de genes da região cromossômica 15q11-q13 paterna, caracterizando-se como uma patologia relacionada à obesidade na fase infantil e na adolescência.

⁷ Os autores não explicitam no texto o que são os dados “não confiáveis”.

pagos para cada 4 formulários recebidos. Depois de cada criança atingir a idade de 18 meses, foram enviadas cópias aos pais da lista anterior com os dados das crianças a fim de que pudessem ser inseridos os novos dados observados pelos pais/mães. Aproximadamente 90% das famílias tinham acesso à internet e receberam instruções de como manusear as informações on-line.

Concluída a coleta de dados, 20 itens que raramente foram selecionados pelos pais (2 ou menos vezes ao longo de toda a amostra para o vocabulário tanto receptivo quanto expressivo), foram excluídos. Esses itens da língua britânica foram: “*up- to- now, suppose, snowsuit, Indian, doughnut, gum, peanut-butter, vanilla, vitamins, watermelon, about, country, don't -care, any, each, so, imagine*”.

A não aparição desses sinais nos dados coletados reflete diferenças culturais entre o Reino Unido e os EUA, palavras gramaticais encontradas em inglês, mas não na Língua Britânica de Sinais, além de itens de vocabulário utilizados com pouca frequência com os usuários da BSL. Isso deixou um total de 550 itens na adaptação final do instrumento.

Ainda no início do projeto, 10 crianças selecionadas foram visitadas numa segunda ocasião para investigar a validade do estudo. Elas foram filmadas interagindo com pais, usando brinquedos e livros destinados a suscitar a resposta a itens lexicais no CDI, incluindo aqueles relatados e os não relatados pelos pais. Os sinais produzidos e claramente entendidos pelas crianças foram codificados separadamente por um sinalizador fluente na língua de sinais e outro fluente na língua oral. Para uma validação efetiva, os dados foram comparados com as filmagens e foram encontradas correlações significativas na parte do vocabulário tanto receptivo quanto expressivo.

Para Herman, Holmes e Woll (2010), a adaptação do CDI para a BSL (com base em uma amostra de crianças surdas com idade entre 8-36 meses de todo o Reino Unido) consistiu num instrumento válido e confiável. Embora a adaptação contenha algumas alterações em relação ao CDI falado original, não existem dados sobre a frequência de sinal ou idade de aquisição de sinais individuais em BSL para formar uma base independente para a seleção de itens lexicais.

A atribuição de sinais para as categorias lexicais existentes foi considerada pelos autores como situações problemáticas: 18 categorias encontradas em inglês não são mapeadas diretamente para a Língua Britânica de Sinais, por exemplo, pares substantivo/verbo, como “*toothbrush, cook*”.

Um dos resultados da adaptação consistiu na observação de resultados aquisicionais semelhantes às versões do CDI inglês da língua: pais ouvintes e pais surdos apresentaram dados

que mostraram mudanças relacionadas à idade na linguagem de sinais de seus filhos. Da mesma forma, um dos resultados mais surpreendentes foi a grande variabilidade no tamanho dos vocabulários relatados das crianças na avaliação inicial e ao longo do curso de desenvolvimento, particularmente marcada nos grupos etários mais jovens, nos quais os desvios de padrão excederam os escores médios, conforme Fenson et al. (2000).

Para os autores, o nível de educação dos pais afeta o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em famílias surdas da mesma forma como relatado por famílias ouvintes. As crianças surdas beneficiam-se da experiência linguística de seus pais. A formação acadêmica dos pais é um fator positivo para o desenvolvimento linguístico da criança surda filha de pais surdos.

A análise de desenvolvimento lexical infantil de crianças surdas britânicas adquirindo a língua de sinais como língua natural claramente evidencia que o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas e ouvintes é análogo: há a evidência de que a trajetória percorrida pela criança surda britânica, filha de pais surdos, apresenta um claro e efetivo crescimento na aquisição do vocabulário infantil equivalente às das crianças ouvintes adquirindo um léxico falado.

A LINGUAGEM E SUA DIMENSÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO PROCESSO AQUISICIONAL DA LINGUAGEM

Estamos vivenciando um momento ímpar em relação aos estudos teóricos acerca da aquisição da linguagem, momento este imprescindível para transformação e efervescência no campo linguístico nas pesquisas relacionadas às línguas de sinais. Para Fletcher e MacWhinney (1997), apesar de os pesquisadores da área aquisicional conservarem os métodos desenvolvidos há mais de três décadas, ainda continuam a explorar implicações de novos modelos, estimulados por discussões teóricas, metodológicas e por avanços tecnológicos. O estado inicial da faculdade da linguagem vai se modificando quando cada criança é exposta a um ambiente linguístico específico e o pleno desenvolvimento do ser humano necessita de mecanismos de aprendizado que auxiliem nos processos de desenvolvimento. Os estudos aquisicionais servem como referencial em questões relacionadas à linguagem com papel decisivo na formação de processos mentais.

A criatividade humana é um exercício da imaginação que vai além da inteligência. Refere-se a uma forma humana específica da nossa espécie. Segundo Chomsky (2009, p. 41), “mesmo em níveis patológicos encontramos um domínio da linguagem que está totalmente fora do alcance de um macaco”. O nível normal da linguagem é inovador, no sentido de que boa parte do que dizemos é novo. O número de padrões que subjazem ao que Chomsky considera como uso normal da linguagem corresponde a sentenças dotadas de sentido em nossa língua, potencialmente infinito em escopo, contudo, livre do controle de estímulos detectáveis.

Podemos afirmar, com base em Quadros e Karnopp (2004), que a capacidade para adquirir a linguagem, enquanto estrutura cognitiva, é igual em todas as crianças, Contudo, a criança precisa estar inserida em um meio em que haja pessoas falando ou sinalizando, para despertar o desenvolvimento da competência que ela possui de forma inata. Se ela não for inserida nesse meio, tal capacidade não poderá ser desenvolvida.

A linguagem se caracteriza como uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, comunicar, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. É, portanto, uma faculdade que herdamos filogeneticamente. A linguagem é heterogênea e composta por aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Conforme afirma Vygotsky (2009), as atividades cognitivas do indivíduo ocorrem a partir da sua história social, constituindo-se num produto de desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Concordamos com o autor quando afirma que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos. Na verdade, são resultantes das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo está inserido. Vygotsky (2009) declara que, inicialmente, a criança aparenta usar a língua como interação superficial no ambiente em que está inserida, mas, a partir de determinado momento, a linguagem penetra no subconsciente da criança para se constituir na estrutura do seu próprio pensamento.

No caso da criança surda, os indivíduos que são expostos a uma língua de sinais terão vantagem sobre aqueles que interagem em ambientes em que existe apenas uma língua oral-auditiva. É na língua e pela língua que o sujeito se constrói. A língua é o caminho da construção identitária, linguística e cultural de um povo.

3.1 A COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS

Os dedos da mão humana movem-se (com exceção do polegar) por ação de tendões ligados a músculos no antebraço e de outros pequenos músculos que ligam as falanges. O polegar move-se ainda por ação dos músculos flexores e rotadores, que se encontram na palma da mão, ligados ao primeiro metacarpo⁸. Estão divididos em polegar, dedo indicador, dedo médio, anelar e dedo mínimo (WILLIAMS; DYSON; WARWICK, 1996) (Figura 2).

⁸ O metacarpo equivale à porção média da mão, i.e, o conjunto de ossos dos membros anteriores (ou das extremidades superiores, no homem) que articulam com os ossos do carpo e com as falanges proximais dos dedos, em todos os vertebrados que apresentam aqueles membros. O metacarpo é formado pelos ossos metacarpais ou

Figura 2 – Dedos da mão



Fonte: Acervo da autora.

Para a maioria da população, a mão tem a função básica de prender, de forma correta, objetos das atividades quotidianas, mas, para a maioria dos surdos, a mão vai além disso; serve também como canal de comunicação. As línguas de sinais possuem uma modalidade diferente das línguas orais, pois as informações linguísticas ocorridas entre os interlocutores são recebidas pelos olhos e produzidas pelas mãos, diferentemente da modalidade das línguas orais auditivas, nas quais a informação é recebida pelos ouvidos e produzida/articulada pelo aparelho fonatório-articulador e pelo sistema respiratório.

MacNeilage (2008) considera a evolução das mãos e da boca paralelas, em vez de considerar que as mãos tivessem fornecido o trabalho inicial para o desenvolvimento da boca em relação à linguagem. Seu argumento apoia-se na constatação de como as mãos “acompanham” a língua falada. Ambas formam uma unidade em que cada uma desempenha uma função complementar. A boca envia a mensagem linguística usando a capacidade linguística combinatória-sequencial da modalidade vocal-auditiva, enquanto a mão, simultaneamente, despacha uma mensagem imagística. Dessa forma, a comunicação humana pode ocorrer de diversas maneiras, inclusive com o uso das mãos, com o uso dos sinais. A língua de sinais utilizada pela maior parte da comunidade surda brasileira é a Libras. Mas, por causa da barreira linguística, o povo surdo brasileiro ficou à margem da sociedade por longos

metacarpianos, que são em número de cinco. Nos vertebrados com 5 dedos, o carpo é formado por 5 ossos alongados. No homem, é o metacarpo que suporta a “palma” da mão (PINHEIRO, 2006, p. 36).

anos, deixou de ter acesso ao conhecimento e aos bens culturais, veiculados através da língua majoritária. Agora, configura-se uma nova vertente. Rosa (2009, p. 19), autora surda, afirma que falar dos surdos na contemporaneidade equivale a “desfraldar a bandeira da cultura surda, de mostrar-se, erguer-se e poder sinalizar em público sem ser apontados ou observar risos zombeteiros e olhares de piedade e curiosidade”. Assim, descortinam-se os universalismos culturais. As identidades surdas passam a ser vistas como múltiplas e não estão mais presas a modelos indivisíveis. Não mais modelamos os surdos a partir de representações hegemônicas provinciais.

Faz-se importante, também, lembrar a distinção entre “gesto” e “sinal”. Rosa e Bento (2010) afirmam que há muitos sinais que apresentam formas icônicas, isto é, uma forma linguística da língua de sinais que tenta copiar o referente real a partir das características visuais. Os sinais das línguas visuoespaciais pertencem ao conjunto de unidades mínimas que formam unidades maiores e são desenvolvidos a partir da combinação dos parâmetros fonológicos de configuração de mãos, locação, movimento, orientação das mãos e expressões não manuais. Dessa forma, são convencionais, ou seja, possuem significados combinados por um grupo social. Já os gestos não apresentam correspondência com os itens lexicais do padrão adulto nas línguas sinalizadas e não apresentam um contexto linguístico, mas constituem-se apenas como pantomimas ou imitações. Pantomimas variam de indivíduo para indivíduo e os sinais permanecem invariáveis, podendo apresentar características regionais. Gesser (2010) afirma que as pantomimas ou mímicas que tentam representar o objeto tal como existe na realidade, são detalhadas, levando mais tempo para sua realização.

Para Castro Júnior (2011), a imagem mental da palavra para o surdo é feita visualmente, demonstrando que a associação do significante com o significado é feita na forma de sinais articulatórios de sentido e não auditivamente na forma som/sentido, como ocorre com as línguas orais. Nas línguas de sinais, os sinais são os significantes. Na verdade, tanto o significante quanto o significado são abstratos. O significante não pode ser confundido com a realização concreta dos sons ou sinais. Ao se pensar no signo [ÁRVORE], da Língua Brasileira de Sinais, não é relevante se o sinalizante realiza o sinal mais rapidamente ou de forma mais lenta; ou se o sinalizante deixa os dedos das mãos um pouco mais fechados e tensos ou mais abertos e relaxados; se os braços formam 80° ou se formam 85° etc.; tudo isso são detalhes fonéticos (da realização concreta do sinal), mas o que é apreendido pela mente são os detalhes fonológicos (a realização psíquica do sinal ÁRVORE). Tendo em vista que o significante não é a realização concreta do signo (mas sim uma representação mental abstrata), o conceito de significante ou

signo pode se aplicar à língua oral ou à língua de sinais. Trata-se de um fenômeno psíquico, que se realiza por meio de mais do que uma modalidade sonora ou visuoespacial.

De acordo com Pereira (1989), as primeiras pesquisas dedicadas ao gesto surgiram no século XVII, mas somente os filósofos empiristas do século XVIII, procurando entender a origem da linguagem e a relação entre esta e o pensamento humano, elaboraram uma relação entre a linguagem e o pensamento, observando o gesto como um objeto de reflexão. Pereira (1989) elabora sua tese sobre gestos perfazendo uma análise destes tanto na linguística como na psicologia e nos estudos sobre desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes e deficientes auditivas⁹.

Ao afirmar que o gesto é fase do ato social que ele representa, Mead (op. cit.) parece se referir ao fato de que, de toda a ação prática, ou da cadeia motora que a instaura, uma parte é recortada e alçada para representar algo que não é ela própria mas que remete a ou representa a situação à qual pertencia no início. Desta forma, o gesto se torna um elemento discreto e simbólico ou significativo. (PEREIRA, 1989, p.9).

A autora explicita que, para Mead, é da ação prática sobre os objetos que vai emergir o gesto e a fala. É na relação social que, a partir da suspensão e da partilha, os gestos serão cristalizados e se tornam símbolos.

Para Silva (2007), além da influência do meio sociolinguístico e interativo, deve-se oferecer o exemplo de características que atestam o período inicial da aquisição da linguagem. É a partir da interação linguística que a criança passará do plano perceptivo para o plano conceitual.

Para Pereira (1989, p. 16) o gesto se torna símbolo a partir da interpretação do outro:

A internalização é para Vygotsky (1984), a reconstrução interna de uma operação externa. Ex.: o gesto de apontar é primeiramente um movimento na direção de alguma coisa, interpretado pelo adulto como dotado de intenção. Mais tarde, quando a criança pode vincular seu movimento à situação objetiva, o movimento orientado na direção do objeto torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, passando, assim, de movimento a postura. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que se pode chamar de um verdadeiro gesto, no dizer de Vygotsky. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como gesto, ou seja, quando é partilhado.

Ao analisar Wallon, Pereira (1989, p. 18) afirma que

No início do desenvolvimento (estágio emocional, segundo Wallon (19421-1979). observa-se o predomínio da atividade técnico-postural. sobre a atividade cinética e uma fusão da criança com o seu ambiente, do qual ela depende para suprir as suas necessidades mais elementares. Os gestos que ocorrem nessa época são os de acompanhamento do movimento dos objetos, como o acompanhar com a cabeça o movimento de balançar de uma lâmpada; e os vinculados a estados internos, como o

⁹ O termo “deficiente auditivo” foi usado pela autora na década de 80. Atualmente o termo usado nos Estudos Surdos é “Surdo”.

sorrir. Tais gestos não são mais do que uma espécie de simples mimetismo, resultante de uma impregnação perceptivo-motora pelo ambiente [...].

Quadros e Karnopp (2004) salientam que os fonemas não são sons fonéticos de fato, mas construções mentais abstratas que se realizam através de sons pela aplicação de regras fonológicas e, acrescento aqui, que se realizam também por meio de construções mentais abstratas a partir do gesto nas línguas de sinais.

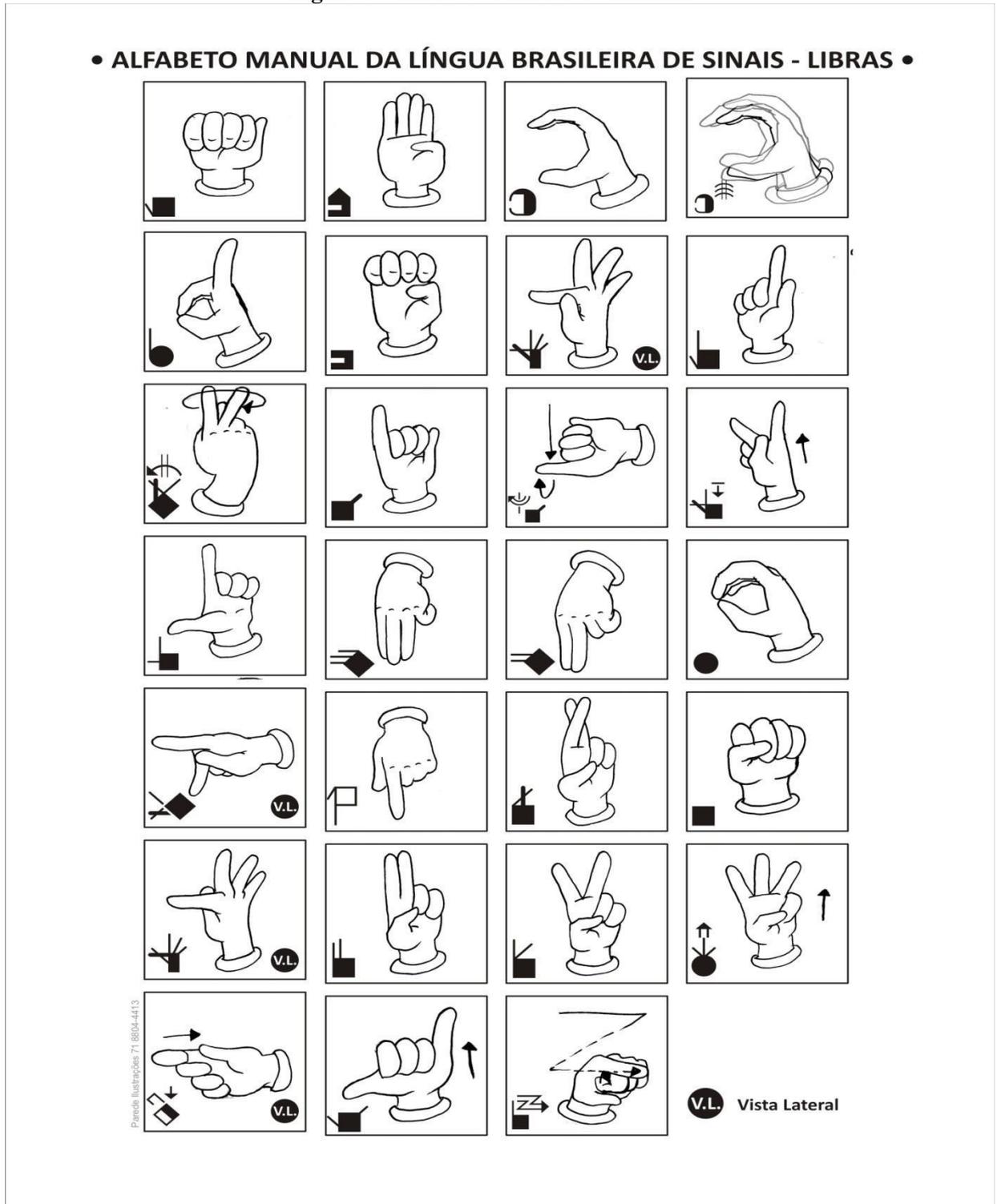
Na verdade, os gestos podem ser considerados como parte de um comportamento linguístico/interativo/comunicativo nas línguas de sinais, mas não há pesquisas existentes no âmbito linguístico sobre esse tema, o que acaba relegado a um lugar marginal. Pereira (1989) afirma que o objeto da linguística tem sido, em grande parte, as relações entre som /gesto e significado e não entre gesto e significado.

3.2 A DATILOLOGIA

Quando se ouve falar em comunicação da pessoa surda, uma grande parte da população pensa que ela se dá somente pelo uso da Datilologia, ou seja, na soletração de uma palavra usando o alfabeto manual das línguas sinalizadas.

O alfabeto manual pode ser observado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Alfabeto Manual da LIBRAS



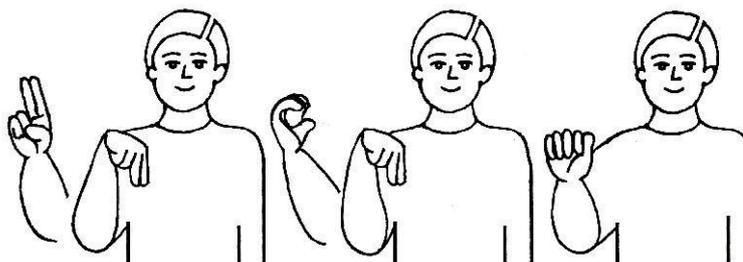
Fonte: Parede Ilustrações. Acervo da autora.

O alfabeto manual geralmente é usado para expressar nomes próprios, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico. Castro Júnior (2011) fez um levantamento histórico sobre o estudo da datilologia em sua dissertação de Mestrado. De acordo com o autor, foi a partir do ano de 1880 que começaram a aparecer os primeiros panfletos utilizando a

datilologia da língua de sinais na Inglaterra, possivelmente destinados à venda para arrecadação de fundos. Os panfletos consistiam em ilustrações de sinais com ou sem descrições de como reproduzi-los. Em meados do século XVIII, o alfabeto manual foi levado à França e, posteriormente, para os Estados Unidos, em 1816, por Gallaudet ¹⁰, e, também segundo Castro Júnior (2011), pode ser reconhecido como o ancestral dos alfabetos manuais atuais. O uso da datilologia auxilia na intercomunicação entre duas línguas diferentes e possibilita a comunicação, quando pelo menos um usuário domina uma língua de sinais e uma modalidade escrita de uma língua oral.

Da mesma forma como ocorre nas línguas orais, temos os empréstimos linguísticos nas línguas sinalizadas, logo, algumas vezes, uma palavra da língua portuguesa, que por empréstimo passou a pertencer à LIBRAS, pode ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, sendo então apresentada pela soletração ou parte da soletração, como a palavra “nunca”, por exemplo:

Figura 4 – Sinal [NUNCA] da LIBRAS¹¹



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008, p. 964.

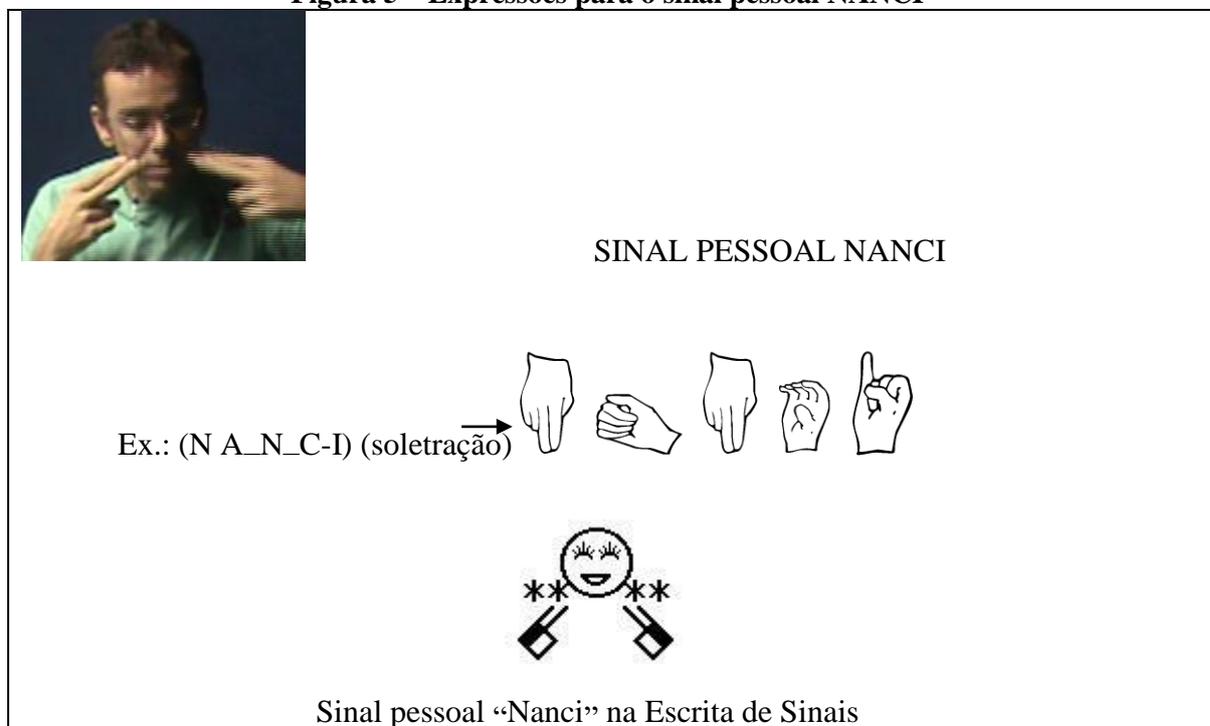
O alfabeto manual das línguas de sinais é geralmente usado quando não há um sinal correspondente na língua de sinais, a exemplo dos nomes próprios. Assim, quando uma pessoa quer apresentar alguém a outrem, soletrará seu nome em português, em se tratando de Brasil, através do alfabeto manual, e, se esta pessoa tiver um nome (sinal) em LIBRAS, este será articulado logo em seguida, como demonstram os exemplos abaixo, respectivamente nome próprio em Língua Portuguesa (LP), sinal soletrado em Língua de Sinais Brasileira, sinal

¹⁰ Thomas Hopkins Gallaudet foi um educador pioneiro na educação de Surdos nos Estados Unidos, um dos fundadores da primeira escola para surdos nos Estados Unidos por volta de 1817.

¹¹ O Sinal [NUNCA] também consiste em um processo fonológico classificado como apagamento. Maiores informações serão fornecidas no capítulo 4, seção 4.2.4.

peçoal, respectivamente exemplificados abaixo como sinal peçoal e uso da datilologia (soletração manual) no nome N-A-N-CI (autora da pesquisa) e escrita de sinais¹².

Figura 5 – Expressões para o sinal peçoal NANJI



Fonte: Acervo da autora.

Assim, tendo sido expostas algumas particularidades teóricas e contextuais, passaremos, na seção seguinte, a discorrer sobre os aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos que constituem os sinais nas Línguas de Sinais, enquanto línguas naturais que são.

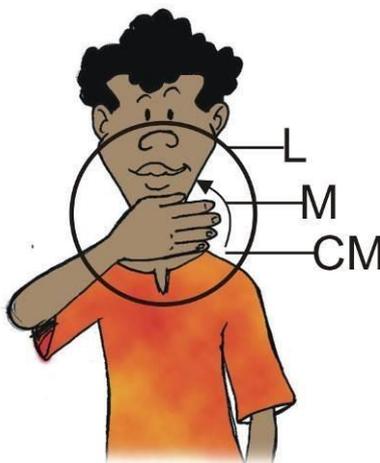
3.3 LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DAS MÃOS

Quadros e Karnopp (2004) apresentam uma análise histórica sobre a origem dos estudos das línguas na modalidade visuoespacial constituídas como línguas naturais. Afirmam que os estudos linguísticos das línguas de sinais iniciaram com o linguista americano William Stokoe

¹² Barreto e Barreto (2015) explanam que a escrita de sinais, também conhecida como *SignWriting*, é a escrita que deve ser utilizada pelos usuários das línguas de sinais. O *SignWriting* faz uso de relações espaciais de seus grafemas em uma caixa bidimensional para representar cada sinal, inclusive as expressões não-manuais. Afirmam que essa escrita contribui para a organização do pensamento em LIBRAS de maneira rápida porque registra os sinais de forma visual e direta com grafemas altamente icônicos, permitindo a análise da estrutura da LIBRAS de forma natural.

(1960) na década de 60 e suas pesquisas sobre a estrutura da Língua Americana de Sinais. Inicialmente, Stokoe propôs que a Língua Americana de Sinais possuía três parâmetros fonológicos que não carregavam significados isoladamente: Locação ou Ponto de Articulação, Movimento e Configuração de Mãos. MacNeilage (2008) afirma que as línguas de sinais também são organizadas com esses três parâmetros básicos, constituídos como unidades mínimas nas línguas gestuais, conforme explicitado na Figura 6.

Figura 6 – Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais



Legenda: **CM**- Configuração de Mãos, **L**-Locação, **M**-Movimento.
Fonte: ROSA e BENTO, 2010. Acervo da autora.

Primeiramente, Stokoe (1960) realizou uma pesquisa de descrição do sistema estrutural da Língua Americana de Sinais, demonstrando que a produção dos sinais deveria ser observada como parte de um todo. Essas análises influenciaram o ramo da linguística e proporcionaram o avanço nas pesquisas na área. Atualmente, as línguas de sinais são consideradas pelos linguistas como línguas naturais que compartilham princípios linguísticos assim como as línguas orais, já que possuem um léxico e uma gramática própria. Segundo Quadros e Karnopp (2004), há uma diferença fundamental entre as línguas de sinais e línguas faladas no que diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos: enquanto as línguas faladas apresentam uma ordem linear entre os fonemas, as línguas de sinais apresentam simultaneidade e sequencialidade na articulação dos seus constituintes.

Durante muitas décadas, as línguas de sinais foram caracterizadas como algo rudimentar, pantomímico e primitivo. Stokoe (1960), considerado por muitos pesquisadores o pai da linguística das línguas de sinais, comprovou que isso era um mito e que a língua de sinais pode expressar pensamentos abstratos. Assim, esse pesquisador, a partir da análise da Língua

Americana de Sinais, demonstrou que as línguas de sinais não são puramente gestos aleatórios como se pensava anteriormente, tendo comprovado que elas são dotadas de estrutura linguística completa, não dependentes das línguas orais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) e Felipe (2000;2004), a língua de sinais é capaz de expressar não só emoção, mas também permite a seus usuários a discussão sobre qualquer tema, seja ele abstrato ou concreto, de modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto qualquer língua falada.

De acordo com Felipe (2004), a língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical e não pode ser confundida com a mímica, uma vez que possui organização interna definida através de seu conjunto de regras próprias, em todos os níveis linguísticos, expressando os pensamentos mais complexos e as ideias mais abstratas, como todas as outras línguas naturais.

Para Felipe (2004), a LIBRAS, como qualquer língua, também apresenta variações regionais: Exemplos de variedades regionais na LIBRAS podem ser vistos nas Figuras 7 e 8:

Figura 7 – Variedade Regional do Sinal “CULTURA” da LIBRAS



Fonte: BENTO, 2010b. Acervo da autora.

Figura 8 – Variedade Regional do Sinal “FERIADO” da LIBRAS



Fonte: BENTO, 2010b. Acervo da autora.

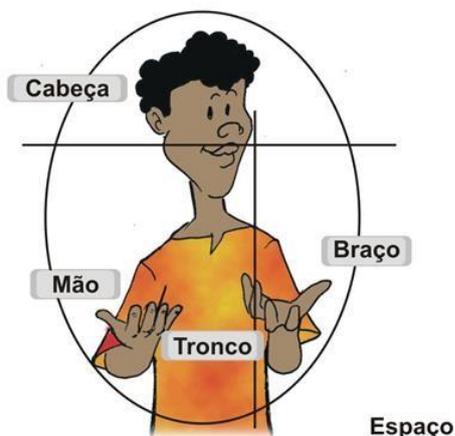
Segundo Felipe (2004, p. 22), os sinais em LIBRAS são formados:

[...] a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: configuração das mãos; ponto de articulação; movimento; orientação/direcionalidade; expressão facial e /ou corporal.

Assim como as línguas orais apresentam unidades menores do sistema de sons, a língua de sinais apresenta um conjunto de unidades menores que são compostas pelas configurações de mãos, pelas locações e pelos movimentos. As características das unidades mínimas das línguas faladas são de natureza acústico-sonoras. Um som é considerado fonêmico nas línguas orais quando sua substituição por outro do sistema causa uma mudança de significado: ['fakə] /faka/, [falə]/fala/. Nas línguas de sinais, as características das unidades mínimas dos sinais são espaciais. Dessa forma, os “fonemas” (ou unidades distintivas) da Língua Brasileira de Sinais são, ao mesmo tempo, estruturados simultaneamente e sequencialmente no espaço de sinalização. Assim, as unidades mínimas das línguas sinalizadas se organizam a partir dos parâmetros fonológicos de: Configuração de Mãos – CM, Ponto de Articulação – PA, Movimento – M, Orientação – O, e Expressão Não Manual – ENM. A principal diferença estabelecida entre as línguas orais e as línguas de sinais é a presença linear entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, uma vez que os fonemas das línguas visuoespaciais são articulados simultaneamente e sequencialmente.

O espaço de realização dos sinais é considerado finito (FERREIRA-BRITO, 1990). A partir desse espaço de enunciação, pode-se determinar um número finito de pontos, que são denominados PA (Ponto de Articulação) (Figura 9).

Figura 9 – Espaço de sinalização das Línguas de Sinais



Fonte: BENTO, 2010. Acervo da autora.

Os sinais são produzidos a partir do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, combinados a uma orientação/direcionalidade e expressão facial e/ou corporal. Na LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais. Para produzirmos estes sinais, envolvemos praticamente todo o corpo: cabeça (rosto, testa, orelha nariz, boca, olhos, sobrancelhas, bochechas), mãos (dedos), braços (antebraços, cotovelo) e tronco (pescoço, ombro, busto, estômago, cintura).

Na Língua Brasileira de Sinais, portanto, cinco parâmetros fonológicos podem ser, efetivamente, tratados e detalhadamente descritos (Figura 10):

Figura 10 – Os Parâmetros Fonológicos da Língua de Sinais



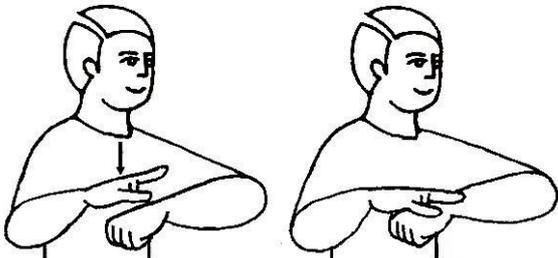
Fonte: Acervo da autora.

3.3.1 Parâmetro 1 – Configuração de Mãos (CM)

Refere-se à(s) forma(s) específicas formadas com a(s) mão(s) que são usadas em línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Americana de Sinais, a Língua Francesa de Sinais, isto é, consiste na forma real da mão que se está usando para produzir um léxico nas línguas de sinais. É considerado um articulador primário das línguas de sinais, sendo o parâmetro mais primitivo, pois quase todos os sinais possuem configuração de mão. A CM é usada com a orientação, o movimento e a localização (e às vezes com os marcadores não manuais) para descrever um sinal. Todo sinal deve ter um conjunto exclusivo de CM, orientação, localização e movimento.

Bento (2010), em sua pesquisa de Mestrado, confirma a hipótese de que a criança surda, filha de pais surdos, ao adquirir a LIBRAS como língua materna apresenta substituição de traços fonológicos no parâmetro configuração de mãos nos primeiros anos de vida, produzindo simplificação fonológica e/ou processo de apagamento fonológico do parâmetro Configuração de Mãos da Língua Brasileira de Sinais por não apresentar o necessário controle da motricidade da coordenação fina para produzir a matriz de determinada CM (cf. figuras “BANHEIRO”, “COELHO” e “NANCI”). Ao sinalizar [BANHEIRO], verificamos que a criança substituiu o parâmetro fonológico de CM, mas a produção do ponto de articulação e o movimento foram produzidos corretamente. Isso demonstra que a criança já reconhece, nessa fase inicial, a informação espacial e o sentido do seu próprio corpo. Substituiu a mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo pela mão esquerda horizontal em C, palma para a direita, mas toca corretamente o ponto de articulação (Figura 11).

Figura 11 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [BANHEIRO]

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p>SINAL [BANHEIRO]: /Mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo; mão direita horizontal fechada, palma para baixo, dedos indicador e mínimo distendidos. Tocar as pontas dos dedos no braço esquerdo, próximo ao pulso/.</p>	 <p>SINAL [BANHEIRO]: /Mão esquerda horizontal em C, palma para a direita; mão direita horizontal em A, fechada, palma para baixo. Toca a mão direita no braço esquerdo/.</p>

Fonte: Bento (2010).

Observando a sinalização de [COELHO], verificamos que a configuração de mãos em U, palmas trás, sofreu um processo de simplificação fonológica, já que é menos complexo produzir as mãos abertas, com as palmas para frente (Figura 12).

Figura 12 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [COELHO]

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e OR
 <p>SINAL [COELHO]: /Mãos em U, palmas para trás, tocando a cada lado da cabeça. Balançar os dedos duas vezes/.</p>	 <p>SINAL [COELHO]: /Mãos abertas, palma para frente, dedos separados, tocando a cada lado da cabeça. Balança os dedos duas vezes/.</p>

Fonte: Bento (2010).

Ao produzir o sinal [NANCI] /Mão esquerda em N, vertical, palma para dentro, encosta a ponta do dedo na bochecha esquerda, duas vezes/, **F** apresentou um processo fonológico de apagamento de uma configuração de mão do sinal realizado, mesmo estando com as mãos desocupadas. Mais uma vez verificamos a possibilidade do sistema linguístico do apagamento de uma mão, sem interferir no significado. O sinal [NANCI], conforme padrão adulto, deveria ser articulado da seguinte forma: /mãos em N, vertical, palma para dentro; encostar a ponta dos dedos nas bochechas, duas vezes/. Ao produzir o sinal utilizando apenas a mão esquerda, **F** realizou uma espécie de abreviação, mas sem alteração de significado, não havendo perda de valor semântico. Na segunda produção de [NANCI], **F** alterou a configuração de mãos (Figura 13).

Figura 13 – Substituição Fonológica de CM – Sinal [NANCI]

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p>SINAL [NANCI]: /mãos em N, dedos para cima, palma para dentro. Encostar a ponta dos dedos na bochecha, duas vezes/.</p>	 <p>SINAL [NANCI] 1: /Mão esquerda em N, vertical, palma para dentro. Encosta a ponta dos dedos na bochecha esquerda, duas vezes/.</p>  <p>SINAL [NANCI] 2: /mãos em D, vertical, palma para dentro. Encosta a ponta dos indicadores nas bochechas, duas vezes/.</p>

Fonte: Bento (2010).

Atualmente, a tabela de configuração de mãos da Língua Brasileira de Sinais é composta com 79 CMs (Figura 14).

Figura 14 – Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 1



Fonte: <http://charles-libras.blogspot.com.br/2014/10/configuracoes-de-mao.html>.

Todas as línguas possuem unidades fônicas que determinam a diferença de significados de uma palavra em relação a outra. Conforme Ferreira Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), a LIBRAS apresentava 46 configurações de mãos, em se tratando de manifestações do nível fonético. As configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais foram agrupadas verticalmente de acordo com a semelhança entre elas, mas sem uma identificação enquanto configurações de mãos básicas ou configurações de mãos variantes, conforme observado na Figura 15, abaixo.

Figura 15 – Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 2

1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19

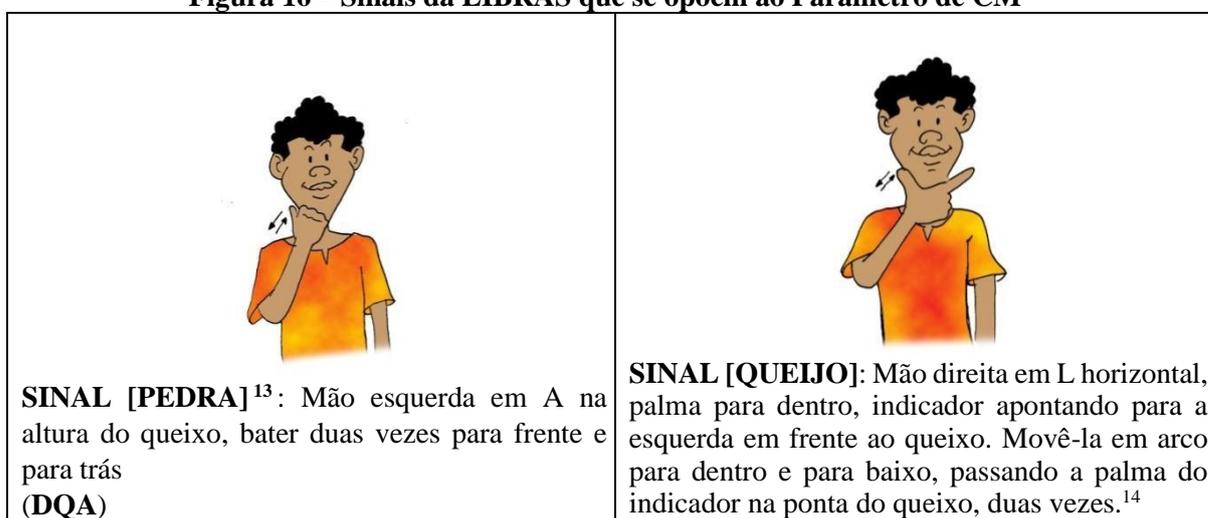
Fonte: KARNOPP; QUADROS, 2004, p. 53.

Karnopp (2009) afirma que, foneticamente, não há limites para o levantamento de quantos fones há nas línguas de sinais. Assim, de acordo com a percepção de cada um, poderá ser para uns 20, para outros 30, 40, 50 e assim sucessivamente. No entanto, no nível fonológico, as unidades são limitadas e ainda não possuímos um estudo que defina quais são as unidades que compõem o sistema fonológico. Karnopp (2009) afirma que isso foi também deixado de

lado na medida em que outras teorias começaram a aparecer, por exemplo: a teoria dos traços distintivos, a teoria da dependência, entre outras.

O parâmetro fonológico CM é considerado por Quadros e Karnopp (2004) como um articulador primário das línguas de sinais, sendo um parâmetro mais primitivo, haja vista que não existe sinal sem configuração de mão. Um sinal na língua de sinais pode ser articulado com a mão esquerda e com a mão direita ou com ambas, mas a mudança de uma mão para a outra não é distintiva. Cabe ao investigador de uma língua de sinais identificar as configurações de mãos, locações e movimentos que possuem caráter distintivo, pois o valor contrastivo desses parâmetros alterará os significados dos sinais, conforme a Figura 16:

Figura 16 – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de CM



Fonte: Arquivo da autora.

Conforme afirmado anteriormente, as línguas de sinais apresentam como característica específica a simultaneidade na articulação dos fonemas. Assim, uma mesma CM e um mesmo

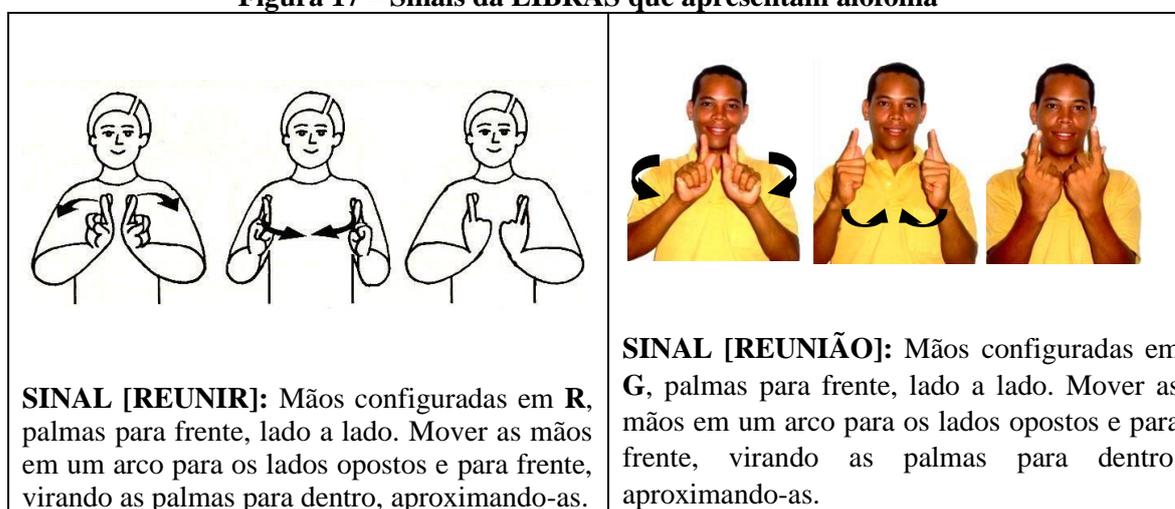
¹³ O exemplo sinal [PEDRA] e sinal [QUEIJO] foi retirado das autoras Quadros e Karnopp (2004). Observamos nesse exemplo a variação Lexical do Sinal Pedra utilizado pela Comunidade Surda do Sul do país, possivelmente porque as autoras do livro são oriundas dessa parte do país. Na Bahia utilizamos o sinal pedra com a mão esquerda em S horizontal, palma para baixo, apontando para a direita; mão direita em P, acima da mão esquerda; bater a ponta do dedo médio direito sobre o dorso da mão esquerda duas vezes.

¹⁴ As descrições das formas ou composições quirêmicas dos sinais deste trabalho foram retiradas do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, primeiro dicionário de LIBRAS do Brasil, desenvolvido por Capovilla e Raphael (2001). O corpo do dicionário contém os sinais que correspondem a 9.500 verbetes em Português e Inglês e ilustrações em *Signwriting*. *Signwriting* é um sistema internacional de escrita visual para as línguas de sinais, criado por Valerie Sutton, a partir da década de 70. Esse sistema transcreve os quiremas que compõem as unidades básicas das línguas de sinais. Alguns sinais transcritos no corpus do texto não possuem a descrição quirêmica no dicionário. Em decorrência disso a autora descreveu o sinal conforme características semelhantes de Capovilla e Raphael (2008). As descrições feitas pela autora possuem a identificação DQA (Descrição Quirêmica, realizado pela autora).

movimento, com locação diferente, resulta em mudança de significado, formando um par mínimo. Pizzio (2006) afirma que os pares mínimos nas línguas de sinais também são encontrados a partir da CM e do M, evidenciando a existência das unidades sem significados na língua que implicam mudança de significado da palavra.

Ao realizarmos a produção do CM em R para o sinal [REUNIR], configurado por [palmas para frente, lado a lado, movendo as mãos em um arco para os lados opostos e para frente, virando as palmas para dentro, aproximando-as, utilizando a configuração ou em **R** ou em **G**], temos um exemplo de alofonia na LIBRAS, pois a escolha de uma ou de outra configuração de mão causou mudança de significado (Figura 17):

Figura 17 – Sinais da LIBRAS que apresentam alofonia

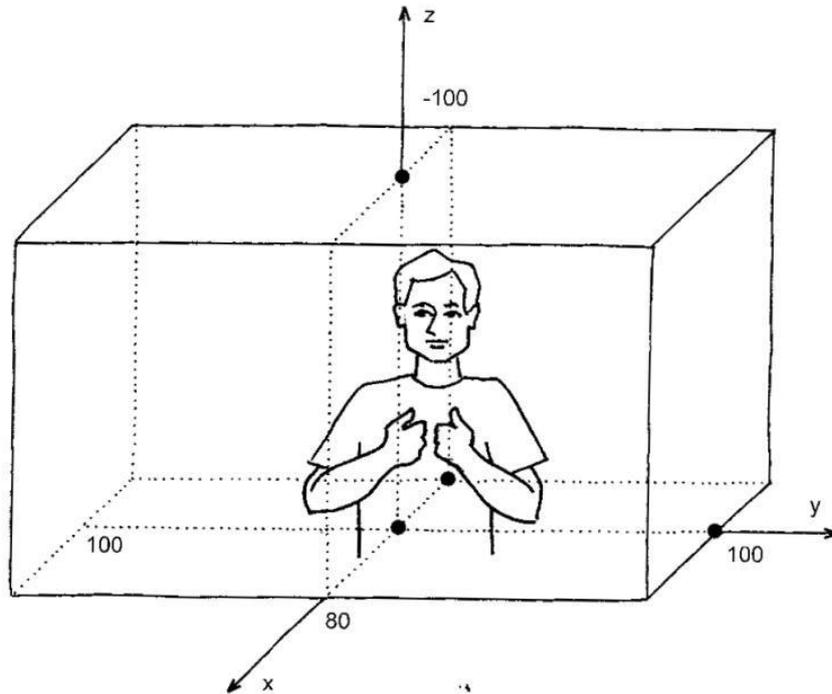


Fonte: Bento (2010).

3.3.2 Parâmetro 2 – Ponto de Articulação (PA)

Refere-se ao lugar onde a mão predominante é configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro. Segundo Quadros (1997), as quatro principais regiões em que um sinal pode ser articulado são: cabeça, mão, tronco e espaço neutro (Figura 18).

Figura 18 – Espaço de Realização dos sinais da LIBRAS/ 1



Fonte: QUADROS, 1997, p. 49.

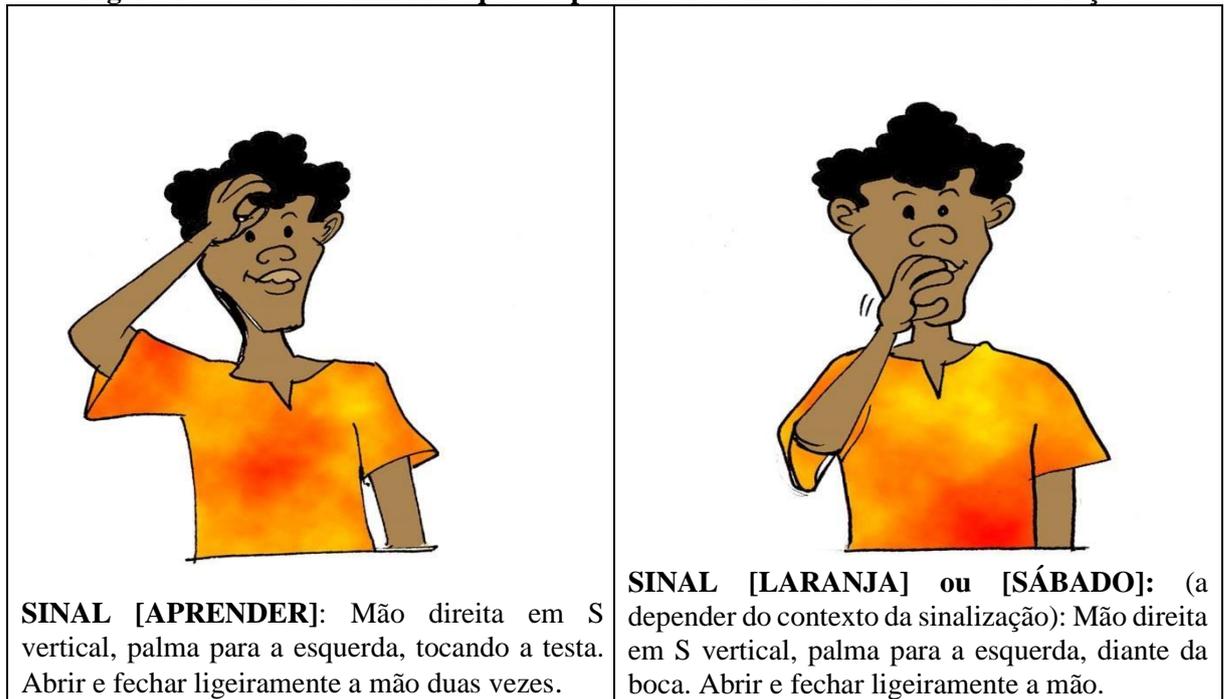
Karnopp (1994; 1999a) e Quadros (2008) afirmam que, na realização dos sinais da LIBRAS, envolvemos praticamente todo o corpo, o que significa a existência de vários pontos de articulação como: tronco (pescoço, ombro, cintura, estômago), cabeça (rosto, testa orelha nariz, boca, olhos, sobrancelhas, bochechas) e mão (dedos).

Figura 19 – Espaço de Realização dos Sinais da LIBRAS/ 2



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Figura 20 – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

3.3.3 Parâmetro 3 – Movimento (M)

Para que haja o parâmetro fonológico Movimento, é necessário haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, a mão do enunciador representa o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do enunciador. O movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde o movimento interno das mãos, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço (Figura 21).

O valor contrastivo dos parâmetros fonológicos é ilustrado na Figura 21, apesar de termos uma mesma configuração de mãos para a realização dos sinais [TRABALHAR] e [VÍDEO], observa-se o contraste entre dois sinais distintos, um verbo e um substantivo, a partir de uma mesma configuração de mão (em ), diferenciados pelo ponto de locação e pelo movimento.

Figura 21 – Sinais da LIBRAS valor contrastivo – Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Movimento

 <p>SINAL [TRABALHAR]: Mão direita e esquerda na Configuração de Mão L, palmas para baixo na altura da cintura. Movê-las duas vezes alternadamente para frente e para trás.</p>	 <p>SINAL [VÍDEO]: Mão direita e esquerda na Configuração de Mão em L, palmas para baixo na altura da caixa torácica. Movê-las uma vez para frente.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

A Figura 22 traz exemplo de sinais que se opõem quanto ao parâmetro fonológico de Ponto de Articulação ou Locação (sinais para [APRENDER] e [SÁBADO]). Ambos apresentam características idênticas, distinguindo-se apenas pelo ponto de articulação. O primeiro é articulado na boca e o segundo, na testa, sendo diferenciados pelo contexto da sinalização, a seguir exemplificado:

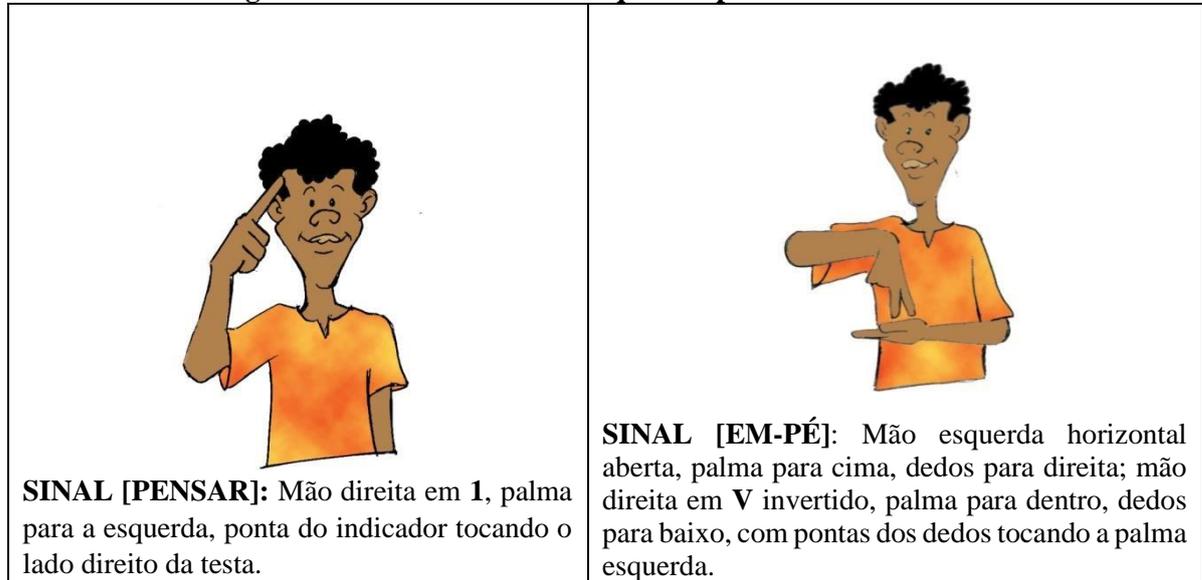
Figura 22 – Sinais da LIBRAS – Ponto de Articulação ou Locação

 <p>SINAL [APRENDER]: Mão direita em S vertical, palma para a esquerda, tocando a testa. Abrir e fechar ligeiramente a mão duas vezes.</p>	 <p>SINAL [LARANJA] ou [SÁBADO]: (a depender do contexto da sinalização): Mão direita em S vertical, palma para a esquerda, diante da boca. Abrir e fechar ligeiramente a mão.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: BENTO, 2010. Fonte: Arquivo da autora.

Os sinais podem ter um movimento ou não. Esse parâmetro fonológico consiste no deslocamento da Configuração de Mãos durante a realização de um determinado sinal. Por exemplo, os sinais [PENSAR] e [EM-PÉ] não possuem movimento (Figura 23):

Figura 23 – Sinais da LIBRAS que não possuem movimento



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Já os sinais [EVITAR] e [TRABALHAR] possuem o parâmetro movimento:

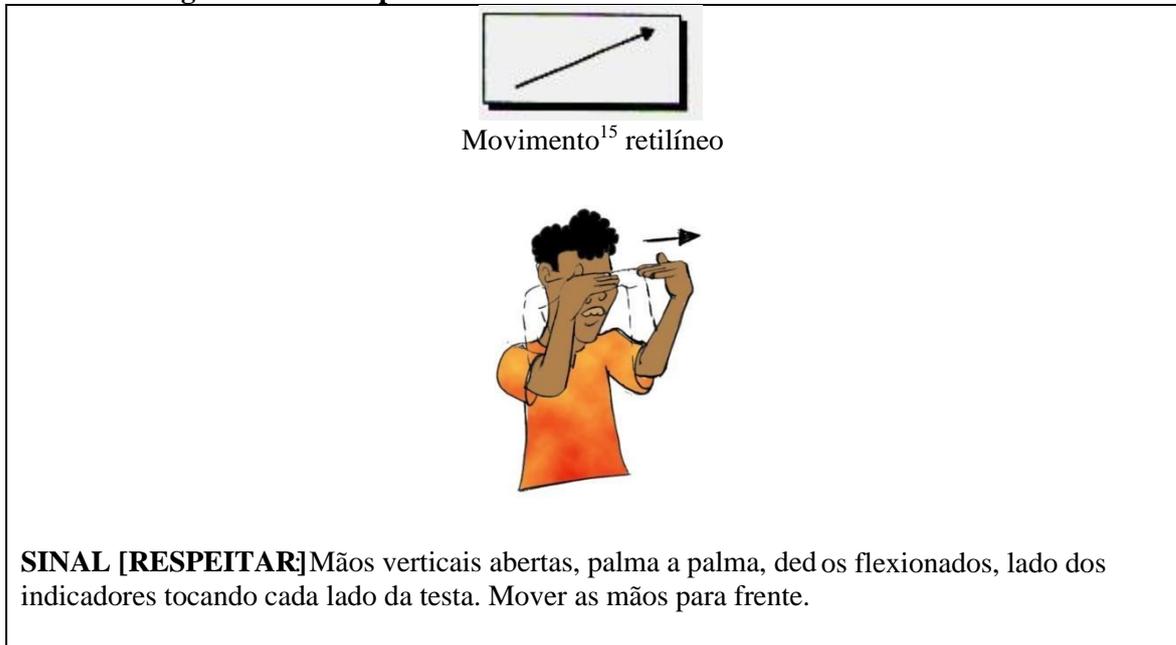
Figura 24 – Sinais da LIBRAS que possuem movimento



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

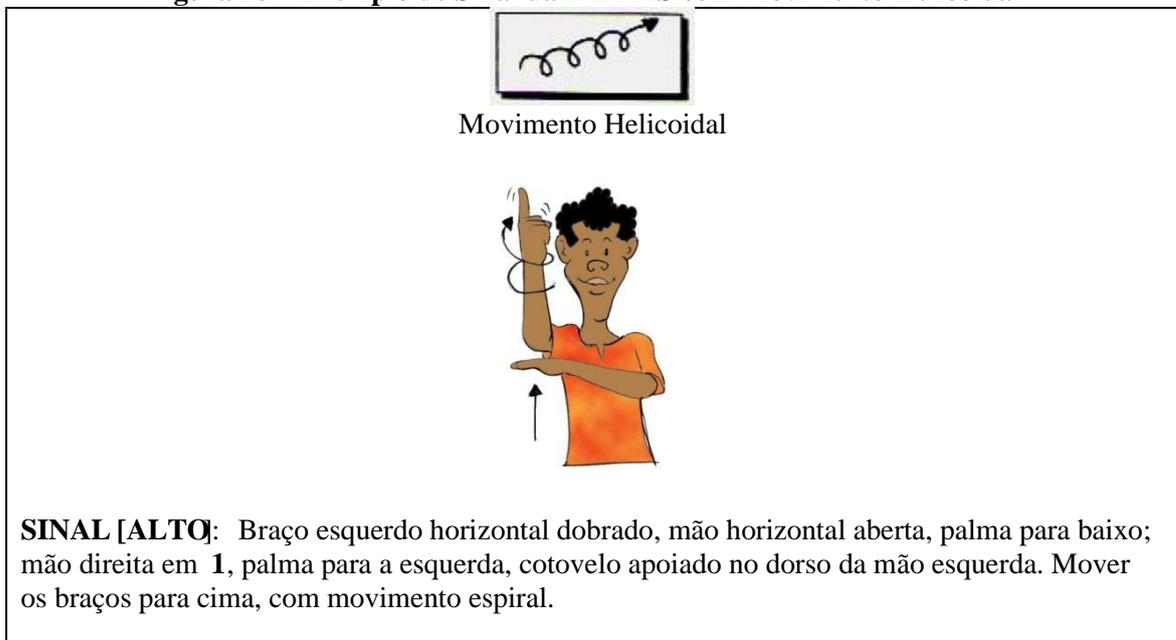
O parâmetro fonológico Movimento é subdividido em tipos distintos por Strobel e Fernandes (1998)¹⁵ (Figura 25 e 26):

Figura 25 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Retilíneo



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Figura 26 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Helicoidal



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

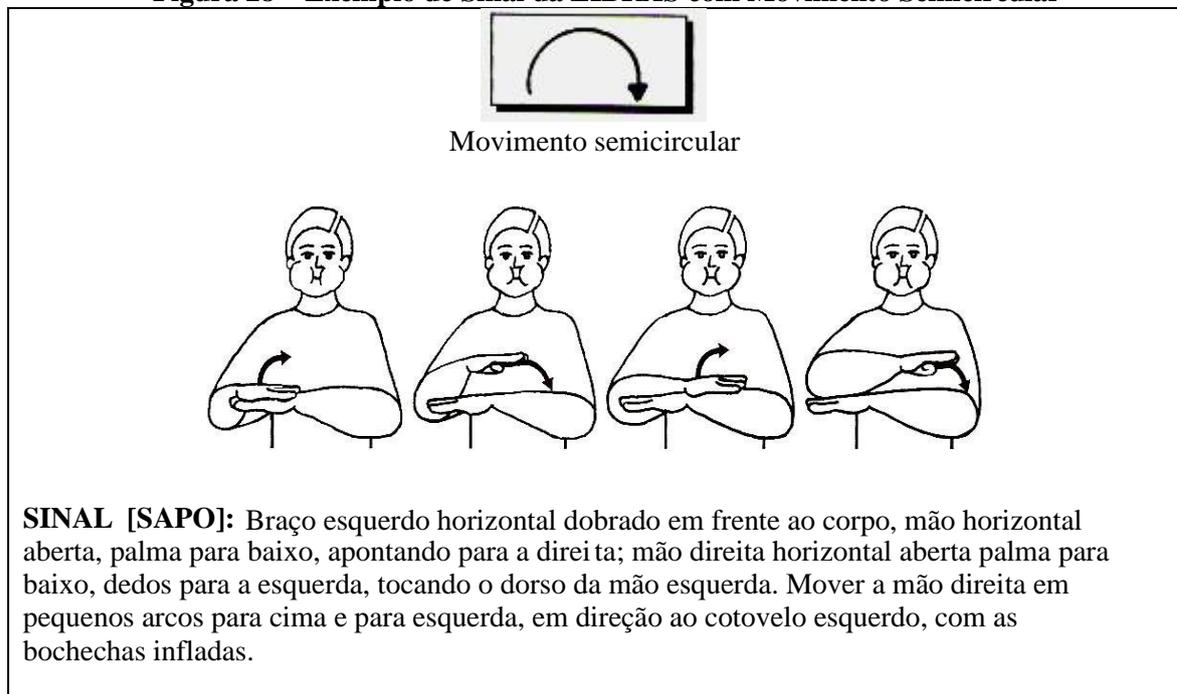
¹⁵ Desenhos dos movimentos dos sinais da língua brasileira de sinais foram retirados de Strobel e Fernandes (1998) e ilustrações foram produzidas pela autora. Descrição escrita dos sinais foram retirados de Capovilla e Raphael (2008).

Figura 27 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Circular



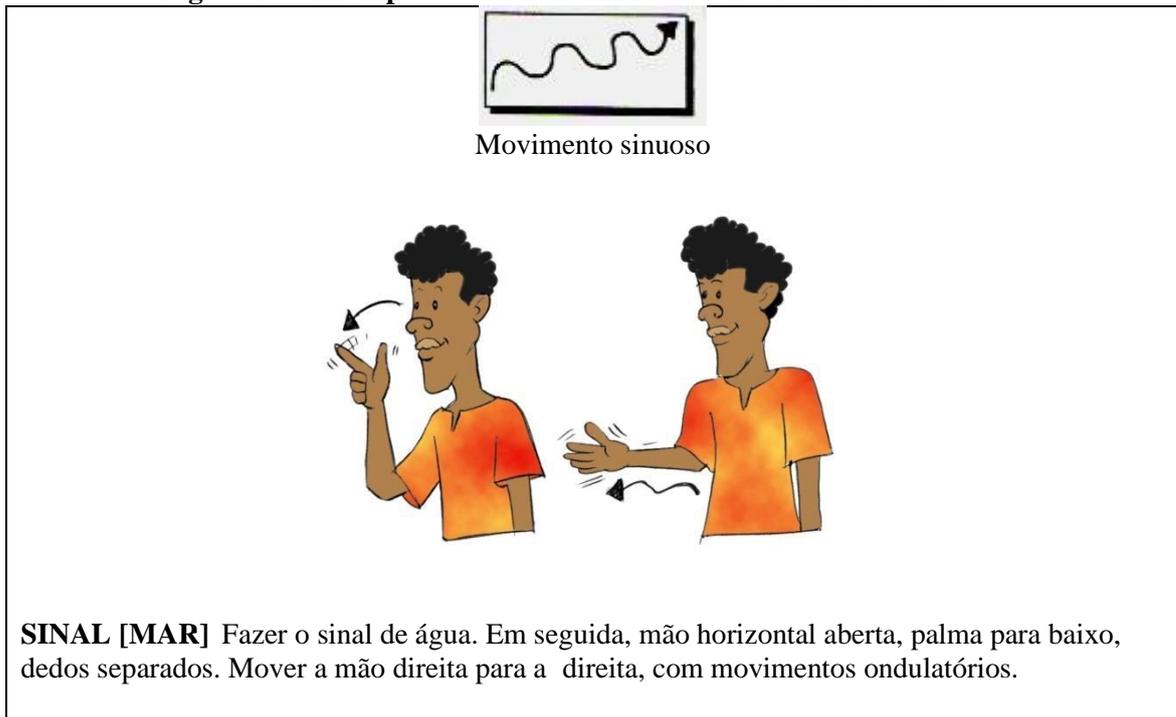
Fonte: ROSA ; BENTO, 2010.

Figura 28 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Semicircular



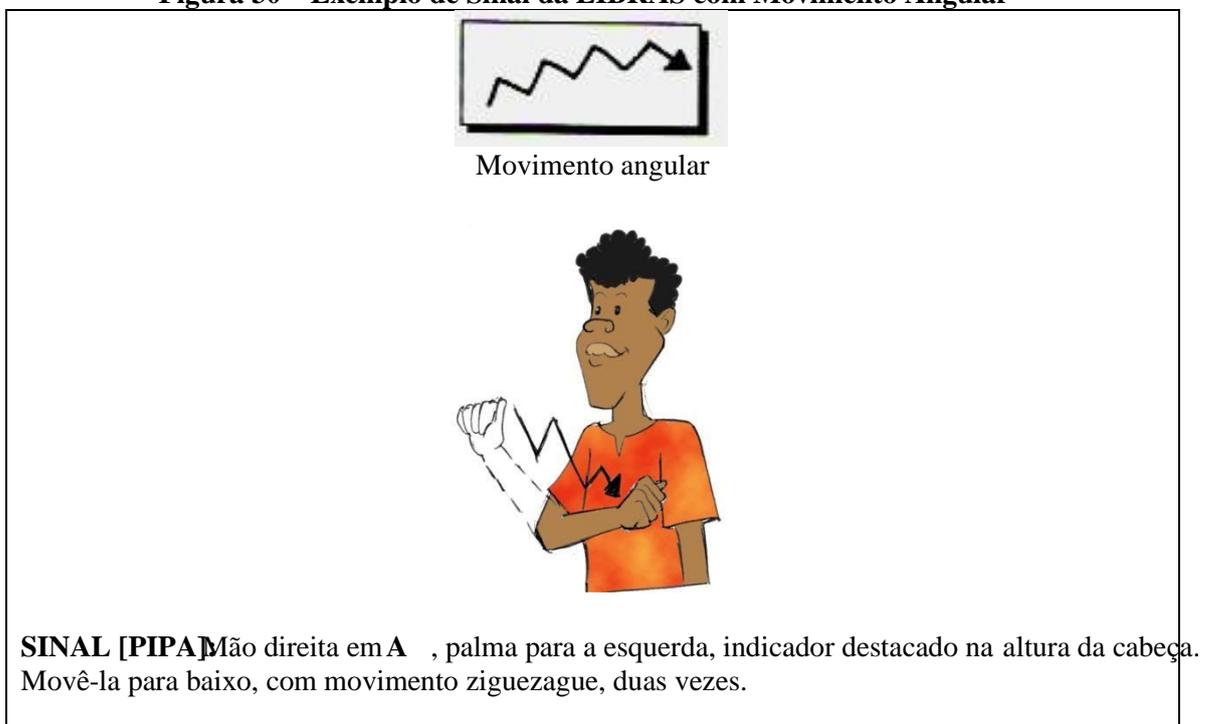
Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Figura 29 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Sinuoso



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Figura 30 – Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Angular



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Ferreira-Brito (1990) classifica os movimentos de acordo com o tipo, a direcionalidade, a maneira e a frequência. Tal classificação também é exposta por Quadros e Karnopp (2004), conforme esquematizado do Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Categorias do Parâmetro Movimento na LIBRAS

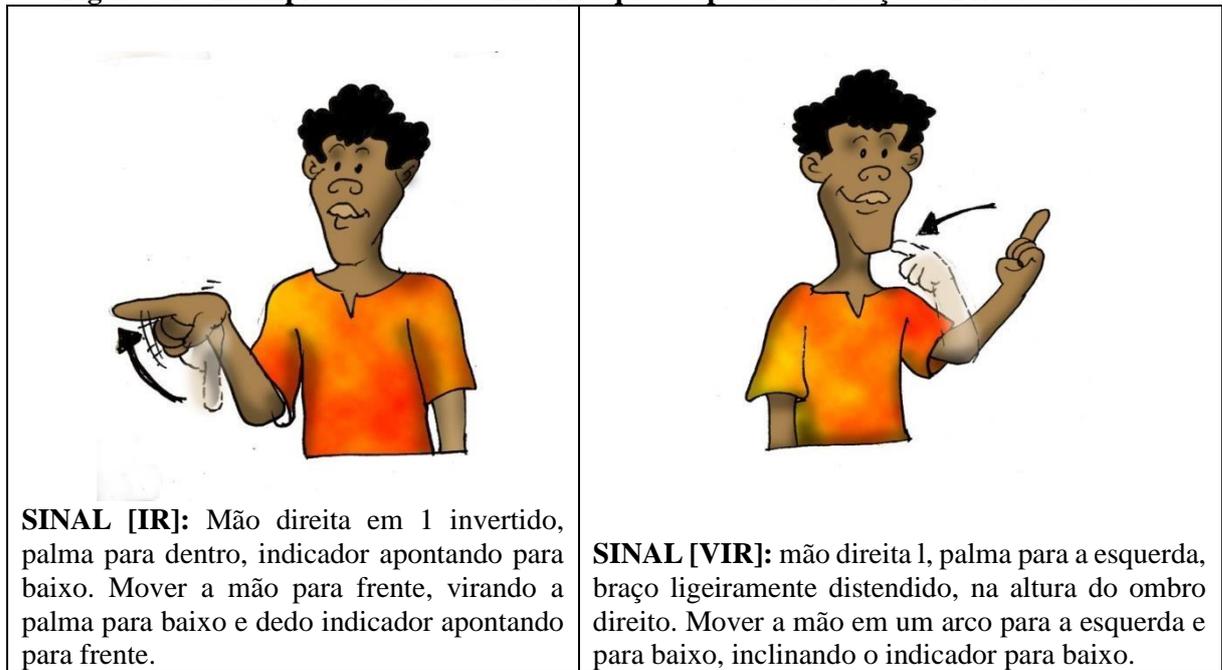
Categorias do parâmetro movimento na Língua Brasileira de Sinais (FERREIRA-BRITO, 1990)
TIPO
<p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, semicircular, sinuoso, angular, pontual;</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado;</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar;</p> <p><i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento;</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo;</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo).</p>
DIRECIONALIDADE
<p><u>Direcional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial; - <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda. <p><u>Não direcional</u></p>
MANEIRA
<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - contínuo - de retenção - refreado
FREQUÊNCIA
<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> - - simples - repetido

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 56.

3.3.4 Parâmetro 4 – Orientação/ Direcionalidade

Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim, os verbos [IR] e [VIR] se opõem em relação à direcionalidade, como exemplo, a Figura 31:

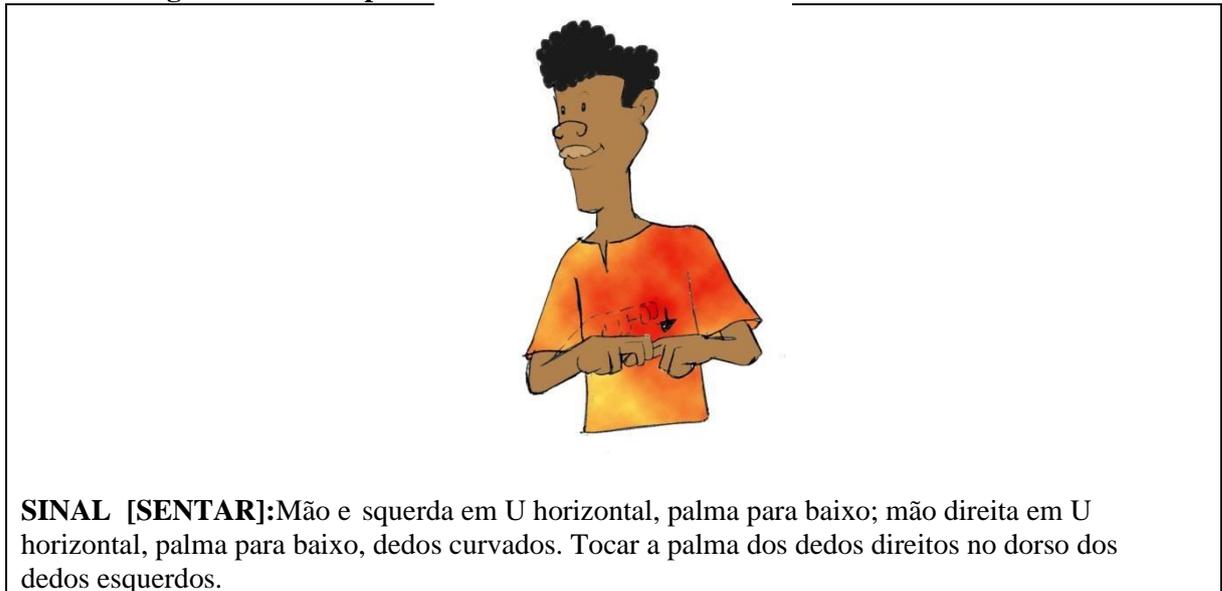
Figura 31 – Exemplo de Sinais da LIBRAS que se opõem em relação à Direcionalidade



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Strobel e Fernandes (1998) afirmam que a LIBRAS possui a direcionalidade do movimento: Unidirecional, Bidirecional e Multidirecional. Um parâmetro de configuração de mão que envolve uma direção Unidirecional consiste em um movimento em uma direção no espaço, durante a realização de um sinal, como [SENTAR], por exemplo (Figura 33):

Figura 32 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Unidirecional



Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

Um sinal que envolve o movimento Bidirecional é realizado por uma ou ambas as mãos, em duas direções diferentes, como o sinal [COMPRIDO], por exemplo:

Figura 33 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Bidirecional

O movimento multidirecional é o que explora várias direções no espaço, durante a configuração de mão, a exemplo do sinal [PESQUISAR]:

Figura 34 – Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Multidirecional



SINAL [PESQUISAR]:Mão esquerda horizontal aberta, palma para a direita; mão direita em D horizontal, palma para baixo, indicador apontando para frente, lateral do indicador direito tocando a base do pulso esquerdo. Mover a mão direita para frente e para trás, com movimentos curtos.

Fonte: ROSA; BENTO, 2010.

3.3.5 Parâmetro 5 – Expressão Não Manual

As expressões faciais/corporais ou não manuais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial, que, em geral, equivale a nossa prosódia. Consoante Quadros, Pizzio e Rezende (2007), as expressões faciais possuem duas funções distintas nas línguas gestuais: podem servir para expressar emoções, assim como nas línguas faladas, mas servem também para marcar estruturas gramaticais específicas das línguas de sinais, como as orações relativas e interrogativas, servindo, assim, para diferenciar funções linguísticas – uma característica única das línguas gestuais. As expressões não manuais no nível morfológico estão relacionadas ao grau de intensidade; possuem função adjetiva, posto que podem ser incorporadas ao substantivo independente da produção de um adjetivo.

Araújo (2013) afirma que a utilização dos componentes não manuais das línguas sinalizadas desempenha papéis gramaticais que devem ser estudadas nos níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos. No nível fonológico, por exemplo, a autora cita pesquisas renomadas que balizam suas análises acerca do uso das expressões não manuais no nível fonológico:

Nesse mesmo sentido, Liddel e Johnson (2011) apontam que os sinais não-manuais podem ocorrer como parte de um item lexical, a exemplo do que acontece no sinal SLEEP (dormir), da ASL, onde os olhos estão abertos quando começa o sinal, mas fechados ao final. (ARAÚJO, 2013, p.37).

No nível morfológico, Araújo (2013) explicita que processos não manuais podem modificar o sentido de um verbo e, por isso, podem ser encarados como morfemas. Traz como exemplo a Língua Gestual Portuguesa (LGP), com modificações associadas à intensidade e ao esforço no sinal [APRENDER]: (APRENDER = sinalização natural = boca, cabeça sem movimento, sobrancelhas e olhos em posição natural); [APRENDER] (COM DIFICULDADE = APRENDER + boca tensa com lábios cerrados + cabeça com pequenos movimentos para a frente + sobrancelhas pra baixo + olhos com movimento de fechar e abrir).

No que se refere ao nível sintático, os sinais não manuais determinarão o tipo de sentença (afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa etc.). Araújo (2013) traz como exemplo as perguntas denominadas *Wh-questions* (*Who, What, When...*), que são perguntas com *qu-* (quem, o quê, quando...), marcadas por sinais não manuais específicos, tais quais o franzir das sobrancelhas, a inclinação da cabeça e do corpo e, por vezes, o levantar dos ombros.

Esse capítulo objetivou discutir sobre os parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais. O capítulo seguinte tratará das questões relacionadas à Aquisição da Linguagem das línguas orais e das Línguas de Sinais a partir da análise análoga do processo aquisicional de crianças surdas e ouvintes.

ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

É inconcebível que uma língua altamente abstrata, específica e estritamente organizada surja por acidente na mente de uma criança. (CHOMSKY, 1971, p. 36).

O presente capítulo objetiva apresentar discussões a respeito do processo aquisicional de crianças surdas e ouvintes, perpassando pelas etapas da aquisição de uma língua natural.

Quadros (1997) afirma que a aquisição da linguagem varia de uma criança para outra, mas o processo aquisicional apresenta um padrão comum aos diferentes indivíduos nas diferentes línguas, sejam elas visuoespaciais ou orais-auditivas. A relação das crianças surdas, filhas de pais surdos, com a língua de sinais é a mesma da criança ouvinte filha de pais ouvintes com a língua materna. Ambas não possuem consciência das estruturas gramaticais de sua língua, mas as usam corretamente e adquirem fluência sem esforço.

Para Teixeira (2001; 2009a), as pesquisas sobre aquisição têm servido de referência à teoria linguística na tentativa de propor modelos para explicar a organização da linguagem. Isto quer dizer “que ao observarmos como a criança constrói, passo a passo, o seu sistema linguístico, estamos recapitulando a forma como a linguagem se estrutura e se organiza em diferentes subsistemas, os chamados Níveis de Estruturação Linguística” (TEIXEIRA, 2011, p. 3).

A criança começa a construir o seu sistema linguístico partindo dos níveis de estruturação linguística mais básicos, como o fonético e o fonológico, e daí vai delineando sua

forma de expressão verbal, naturalmente, sem necessidade de instrução formal, começando a incorporar a língua de sua comunidade por meio da interação social. Cabem às teorias sobre desenvolvimento da linguagem explicar de que forma ocorre esse processo, elucidando de que maneira uma criança lida com o material linguístico de que dispõe.

Segundo Teixeira (2005), todo indivíduo precisa dominar uma língua, um código linguístico qualquer que lhe permita interagir com uma comunidade linguística, no qual se encontra inserido. Essa interação deverá ocorrer por meio de uma língua natural, ou seja, adquirida sem necessidade de instrução sistemática, mas mediante a exposição de um indivíduo a um determinado meio linguístico específico. Através da percepção e do *feedback* auditivo, a criança atribui significado a estímulos sensoriais, a partir do histórico de vivências passadas. A fala é uma das manifestações da linguagem oral, tal como os Sinais¹⁶ são formas de estabelecer a comunicação e a possibilidade de representação do pensamento nas línguas gestuais-visuais.

Para Teixeira (2011, p. 1):

O SINAL é Confluyente, Simultâneo e Múltiplo, pois os signos gestuais são resultantes de 3 dimensões espaciais acessíveis ao corpo do sinalizador, que funcionam simultaneamente: a Configuração das Mãos do sinalizador (CM), o Ponto de Articulação (PA) – o ponto no corpo do sinalizador ou no espaço circunvizinho em que o sinal é feito e o Movimento (M) realizado com uma ou com as duas mãos. Além disso, os signos gestuais estão também afeitos à dimensão do tempo. Assim, devido ao uso linguístico do espaço e à complexidade dos padrões espaciais (muitas vezes difíceis de serem acompanhados pelo olho “normal”), constitui-se, portanto, em uma expressão QUADRIDIMENSIONAL, com características extraordinariamente “cinematográficas”.

Quadros (2008) afirma que a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir de um determinado ambiente linguístico. Para ela, as teorias de aquisição podem:

[...] prever um tipo de comportamento, mas não podem garantir que tal comportamento vá ocorrer de uma determinada forma em toda espécie humana. O uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana, e tal criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente. Essa capacidade tomaria por base não somente os sistemas fonético/fonológico e lexical da língua em questão, mas, também, princípios da Gramática Universal. (QUADROS, 2008, p. 46).

Sendo assim, a autora insiste que a complexidade da linguagem resulta de uma ação de princípios linguísticos que não podem ser explicados com base em conceitos vagos de analogias. Para Quadros (2008), as pesquisas têm demonstrado que as crianças

[...] adquirem a sua língua materna com base em evidência positiva, ou seja, a partir da mera exposição a instâncias da língua que a cerca, sem a necessidade de que exista algum tipo de correção por parte dos que convivem com ela (ou seja, sem que haja algum tipo de evidência negativa). Ela ouve ou vê a língua que está sendo usada no

¹⁶ SINAL é o equivalente a palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas.

seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da GU, forma sua gramática estável. A língua ou as línguas às quais a criança é exposta funcionam como uma espécie de ‘gatilho’ que desencadeia a aquisição da linguagem. (QUADROS, 2008, p. 60).

Dessa forma, à proporção que as crianças vão adquirindo a sua língua materna, afloram-lhe, instintivamente, as primeiras palavras ou primeiros gestos de forma natural.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO LÉXICO INFANTIL

Castro Júnior (2011) afirma que é pelo léxico que identificamos a cultura de um povo. O desenvolvimento do léxico infantil pode ser estudado tanto na modalidade oral, quanto na visuoespacial. No entanto, são escassas as pesquisas relacionadas à aquisição de vocabulário de crianças surdas no período aquisicional da linguagem ou em crianças surdas em fase de alfabetização.

A primeira fase do desenvolvimento lexical infantil se inicia por volta dos 10 a 12 meses de idade, mas aprender significados de palavras, é, antes de tudo, saber utilizá-las adequadamente, e um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem está relacionado à aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia de determinada língua. As primeiras palavras aprendidas surgem a partir do contexto social em que a criança está inserida.

Silva (2003) analisa o processo aquisicional de crianças ouvintes brasileiras e afirma que o crescimento do vocabulário na faixa etária de um ano é relativamente lento, apenas com a adição de 1 a 3 palavras por mês no seu léxico produtivo. A segunda fase, caracterizada como início de uso da palavra, inicia-se por volta dos 2;0 anos de idade e as palavras são apreendidas mais rapidamente, aproximadamente entre 20 e 50 palavras por mês. A terceira fase é caracterizada pelo crescimento mais rápido do vocabulário, com a velocidade de 50 ou mais palavras por mês, a partir dos 3;0 anos de idade, aproximadamente. As crianças em processo de aquisição da linguagem, em especial a aquisição lexical, podem cometer alguns desvios semânticos em função de ainda não terem bem organizado o conjunto de traços de significação que irá diferenciar o uso de uma palavra de outra nos diferentes contextos linguísticos.

Para Silva (2003, p. 31), o desenvolvimento lexical inicial é dirigido pela experiência:

As crianças não aprendem a língua da mesma forma. Essa diferença não se refere apenas a qual língua elas estão adquirindo ou a velocidade de aquisição. Essa diferença diz respeito também aos caminhos utilizados para se atingir um determinado ponto no processo de aquisição da linguagem, quer seja no âmbito fonológico, lexical, semântico, morfológico e/ ou sintático. Desta forma, é preciso levar em consideração e ter sempre em mente que as diferenças individuais – no ritmo e no estilo – existem, e que algumas crianças podem não corresponder às expectativas propostas pelas diversas teorias de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

As primeiras palavras faladas e sinalizadas são apresentadas às crianças ouvintes e surdas de forma diferenciada: para as crianças utentes da modalidade oral, as palavras são apresentadas de formas audíveis, às vezes coordenadas com os referentes percebidos visualmente. A criança ouvinte pode prestar atenção às palavras e a seus referentes de forma simultânea, mas o mesmo não ocorre com as crianças surdas, filhas de pais surdos. Crianças surdas não farão, em sua maioria, uso da memória fonológica auditiva em auxílio na aquisição da linguagem por não terem *input* auditivo. Para a criança surda, o sinal e seu referente estão disponíveis por meio do canal sensorial da visão, com exceção da criança surda-cega.¹⁷ Dessa forma, os sinais e seus referentes competem pela atenção visual da criança surda filha de pais surdos. A literatura afirma que os pais surdos se adaptam com facilidade às demandas visuais de seus filhos e acabam produzindo um número menor de enunciados do que os pais ouvintes produzem para as crianças ouvintes. Em outras palavras, os pais surdos quase nunca sinalizam quando sabem que seus bebês não estão olhando. Apesar das diferenças na quantidade de *input* lexical, as línguas de sinais e as línguas orais são adquiridas em estágios de desenvolvimento semelhantes.

Barret (1986) propõe que as primeiras palavras das crianças ouvintes devem estar presas em um contexto, ou seja, serão produzidas apenas em um contexto considerado como limitado e em determinadas situações; a criança aprende a palavra ligada a um contexto, já que ela ainda não tem o entendimento de que uma palavra pode ser utilizada como um nome de determinado objeto. Silva (2003) também comenta sobre o contexto de uso das palavras, o qual é caracterizado por eventos que, para ela, são perceptualmente salientes e frequentes para a criança:

Esses eventos particulares nem sempre envolvem a atividade motora da criança e consistem de uma ação na qual ela regularmente participa no decorrer de um jogo livre. Pode consistir também de um comportamento específico guiado por uma atividade de uma rotina sociointeracional frequente ou pode envolver um comportamento que é produzido regularmente para expressar desejos, necessidades e vontades. (SILVA, 2003, p. 32).

Os comportamentos que compõem os eventos explanados adquirem formatos padronizados no período das primeiras palavras produzidas. Durante o andamento do aprendizado dos primeiros itens lexicais, as crianças já adquirem representações mentais de certos tipos de eventos. Nesse sentido, a sinalização das mães surdas direcionadas aos seus bebês pode se adaptar às capacidades atencionais dos filhos: uma das maneiras de as mães se adaptarem é se inclinarem até o campo visual da criança para que esta observe a sinalização.

¹⁷ Não analisaremos na nossa tese a aquisição de criança surda-cega.

Consequentemente, a mãe pode sinalizar e saber que os itens lexicais produzidos por ela estão sendo vistos pela criança. Segundo Meier (2006), as mães surdas quase nunca sinalizam quando sabem que seus filhos não estão prestando atenção, quer dizer, quando não estão olhando para elas.

Em termos gerais, pode-se afirmar que as primeiras palavras ou os primeiros sinais aparecem por volta dos 10 meses de idade, a depender da criança. Estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos desenvolvidos por Karnopp (1994; 1999a) têm mostrado que elas, inicialmente, realizam o balbucio manual, começam a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples.

4.2 O PROCESSO AQUISICIONAL DAS CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS

Teixeira (2009a) afirma que, de posse de um sistema minimamente organizado em relação aos níveis de estruturação linguística, a criança estará essencialmente municiada para organizar e estruturar os subsistemas subjacentes a seu sistema linguístico, até consolidar o nível discursivo por meio da apropriação do Discurso Narrativo, através do que domina a dimensão macrolinguística do texto. As formas da organização linguística podem ser diagramamente representadas conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Níveis de estruturação linguística

NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO LINGUÍSTICA				
	NÍVEL	UNIDADE MÍNIMA	ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO	EXEMPLO
SEMÂNTICO	Fonético	Som	Pré-Fala (0 - 1;0)	[ka] , [dadadada] [da 'da]
	Fonológico	Segmento sonoro distintivo	Primeiras Palavras (1;0 - 1;6)	[ka] = CARRO [da] = DÁ
	Lexical	Palavra		
	Sintático	Frase	Estágio Telegráfico (1;6 - 2;0)	DÁ CARRO CARRO PAPAÍ
	Morfológico	Forma	Organização e Expansão dos Subsistemas (a partir de 2;0)	FAZI PICOLERES
	Discursivo	Texto	Narrativo (a partir de 4 anos)	JÁ FAZI AMANHÃ (Protonarrativas)

E.R.TEIXEIRA

Fonte: TEIXEIRA, 2009, p. 3.

Para Teixeira (1995), as crianças nascem com sensibilidades a padrões distribucionais, rítmicos e temporais específicos à estrutura de uma língua natural, assim, em contato com uma língua, a criança vai procurar identificar nas mãos ou nos sons qual a língua de que fará uso no estágio das primeiras palavras.

Teixeira (1995) também afirma que o período de aquisição de linguagem se inicia com a comunicação Pré-linguística ou Pré-fala. Esse é o primeiro estágio de desenvolvimento fonológico das crianças ouvintes, e compreende o período que vai do choro até a produção das primeiras palavras/sinais, que ocorre, aproximadamente, por volta do primeiro ano de vida das crianças. Além disso, no período da pré-fala ocorrem o choro e as vocalizações esparsas, aproximadamente do 0 aos 0;2 meses de vida do bebê:

Os **padrões reflexivos de choro** são todas aquelas vocalizações iniciais que se aproximam dos sons vocálicos e que variam basicamente em termos de TEMPO, TIMBRE e INTENSIDADE. Alguns autores classificam os padrões de choro em tipos básicos de acordo com suas características acústicas: **o choro básico, o de "raiva", o de dor, o de fome**, etc. Neste período, o choro é predominantemente composto por unidades **vocálicas** entrecortadas por, pelo menos, 50 mseg. de silêncio (embora consoantes líquidas e nasais possam ocorrer). Estes padrões ocorrem em sequências que duram até 5 minutos, com pausas breves. **Vocalizações Esparsas** são padrões iniciais que acompanham as atividades físicas da criança: (em geral, barulhos e suspiros, ou outros barulhos associados à ingestão de alimentos. (TEIXEIRA, 1995, p. 4).

obrigatórias¹⁹. Baseiam-se no fato de que, nessa idade, a criança possui um vocabulário infantil relativamente escasso e o sistema conceitual ainda é pequeno e desestruturado.

Silva (2003) afirma que as pesquisas relacionadas ao surgimento lexical de bebês se constituem num processo investigativo de como cada uma dessas palavras é utilizada nos primeiros anos de vida da criança a partir da influência do meio e da interação na construção do vocabulário:

[...] os estudos voltados para o desenvolvimento lexical inicial procuram tentar explicar a forma como a criança, sem nenhuma instrução formal, torna-se capaz de utilizar, de forma adequada e eficaz, as palavras que fazem parte da língua de sua comunidade. Entretanto, embora existam estudos realizados a respeito dessa fase inicial em várias línguas, a grande maioria que é publicada e divulgada é referente a crianças adquirindo a língua inglesa. (SILVA, 2003, p. 14).

Para Silva (2003), praticamente inexitem estudos e listas desse tipo em português. Da mesma forma, podemos também afirmar que quase inexitem pesquisas com esse foco nas Línguas de Sinais. Vários são os estudos que têm focalizado a aquisição da linguagem nas línguas orais, e por isso há a necessidade da ampliação de estudos na modalidade visuoespacial. Tais estudos devem fornecer informações sobre o processo de aquisição/aprendizagem nos primeiros anos, assim como outros dados relevantes para o desenvolvimento de instrumentos que possam ser utilizados como ferramentas de acesso e mapeamento da linguagem.

Como afirmado no tópico anterior, o processo de aquisição da linguagem apresenta um padrão comum às crianças nas diferentes línguas, sejam elas orais ou visuoespaciais. Segundo Petitto e Marentette (1991), o processo de aquisição de crianças surdas é análogo aos das crianças ouvintes. É importante ressaltar que o objetivo desta seção não é realizar comparações entre as duas modalidades de língua. Objetivamos discutir aspectos relacionados à aquisição da Língua Brasileira de Sinais como língua materna.

Morgan (2008) sugere que a aquisição em crianças surdas é similar entre as duas modalidades (oral-auditiva e visuoespacial), apesar de haver traços específicos da fala nas línguas orais e do sinal nas línguas visuoespaciais na forma como a aquisição da linguagem ocorre. Durante o processo aquisicional da linguagem, as crianças surdas e ouvintes cometem tipos de erros parecidos, tanto na fala quanto na produção dos sinais na tentativa de se aproximarem do sistema adulto. As crianças surdas expostas à aquisição das línguas de sinais como língua materna, antes de começarem a produzir sinais, atravessam uma fase de aquisição

¹⁹ Uma análise mais profícua sobre as superextensões metonímicas obrigatórias será desenvolvida no capítulo metodológico da nossa tese, ao observar a produção de metonímias no processo de compreensão e sinalização de itens lexicais na aquisição de crianças surdas.

que, segundo Morgan (2008, p. 81), “parecem refinar formato de mãos próprios e traços de localização”. Esse tipo comportamental é conhecido como “*mabbling*” ou balbucio manual.

Ao aprender um sinal, a criança surda, exposta à língua de sinais como primeira língua, possivelmente deve formar algum tipo de representação cognitiva de configuração manual do sinal. Morgan (2008, p. 80) afirma que os “sinais localizados no corpo, incluindo os braços e a cabeça, são dominados antes dos sinais feitos fora do corpo. Depois disso, os sinais feitos ao colocar as mãos juntas são mais fáceis de produzir”.

As línguas de sinais utilizam articuladores, mas essencialmente face e mãos, que são mais visíveis do que os articuladores das línguas da modalidade oral. A aquisição dos primeiros sinais de uma criança surda, filha de pais surdos representa o limite entre os estágios pré-linguístico e linguístico.

4.2.1 O período pré-linguístico

Estudos sobre o período pré-linguístico de bebês surdos e bebês ouvintes no período de desenvolvimento da linguagem foram encontrados na literatura. Petitto e Marentette (1991) verificaram que os bebês surdos também apresentam o período do balbucio, constatando que essa habilidade é inata e manifesta-se não só através de sons, como ocorre nos bebês surdos, mas também por meio de sinais manuais.

Para Karnopp (1994), o balbucio manual de bebês surdos adquirindo a língua de sinais precede a produção de seus primeiros itens lexicais, que são os sinais, isto é, os bebês surdos produzem gestos que são fonologicamente semelhantes aos sinais, mas não possuem significado. Para Petitto e Marentette (1991), os balbucios vocais infantis equivalem a um discurso de base, fenômeno que reflete o amadurecimento do aparelho articulatório responsável pela linguagem e produção da linguagem falada. Ambas relataram que o fenômeno ocorre em crianças surdas expostas aos sinais desde o nascimento.

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio: o manual silábico e a gesticulação, sendo que o primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema linguístico das línguas de sinais. A gesticulação não apresenta organização interna. O balbucio está vinculado à estrutura linguística de linguagem e expressa a capacidade de processamento de diferentes tipos de sinais (sinalizados ou falados). A opinião predominante é a de que a estrutura do balbucio vocal é determinada pelo desenvolvimento da anatomia do canal vocal e os mecanismos neurais subordinados a um controle motor de produção do discurso. Assim, verificamos que há um paralelismo entre o balbucio oral e o balbucio manual. Tanto bebês

surdos quanto bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio do período aquisicional.

Segundo Karnopp (1994, p. 56), é interessante observar que:

[...] os bebês surdos de pais ouvintes, não expostos à língua dos sinais desde o nascimento, começam a desenvolver gestos manuais para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. Pesquisas revelam que os bebês não apenas desenvolvem sinais individuais, mas combinam sinais, formando sentenças com uma ordem sintática definida e restrições sistemáticas na produção de sinais.

Assim, as crianças surdas balbuciam oralmente até determinado período. Karnopp (1994) aponta que os balbucios de surdos não se tornam canônicos, i. e., não incluem sequências de consoantes e vogais, consiste na produção de vocalizações não ordenadas, vocalizações semelhantes a vogais; grunhidos, gemidos, gritos.

4.2.2 Estágio de um sinal

Quadros (2008) afirma que as crianças surdas, filhas de pais surdos, expostas à língua de sinais como língua materna, iniciam o estágio de um sinal por volta dos 12 meses. Rosa e Bento (2010) defendem que sinais apresentam formas icônicas, ou seja, uma forma linguística da língua de sinais que tenta copiar o referente real das características visuais. Não obstante, os sinais das línguas visuoespaciais pertencem ao conjunto de unidades mínimas que formam unidades maiores e são formados a partir da combinação dos parâmetros fonológicos de configuração de mãos, locação, movimento, orientação das mãos e expressões não manuais, dessa forma, são convencionais, ou seja, possuem significados combinados por um grupo social. Já os gestos não apresentam correspondência com os itens lexicais do padrão adulto nas línguas sinalizadas e não apresentam um contexto linguístico, mas constituem-se apenas como a arte da imitação.

O estágio de um sinal equivale ao estágio de uma palavra nas línguas orais. Karnopp (1994) cita que o início do estágio de um sinal pode acontecer por volta dos 6 meses em bebês surdos, filhos de pais surdos adquirindo língua de sinais.

Karnopp (1994) explana que embora ocorra controvérsia entre os pesquisadores de línguas de sinais para se definir o período do enunciado de um sinal, normalmente se aceita a aquisição dos primeiros gestos/ sinais como sendo o início da linguagem:

O termo aquisição da palavra (sinal) pode ser entendido de diversas maneiras, ou seja, pode se referir a qualquer gesto produzido e usado pelo bebê em um contexto consistente ou pode se referir a um sinal da linguagem adulta que é entendido e usado como tal. (KARNOPP, 1994, p. 57).

Quadros (1997) afirma que estudos realizados na Língua Americana de Sinais, no estágio de um sinal, observaram que crianças surdas com menos de dois anos de idade não conseguem fazer uso de dispositivos indicativos que envolvem o sistema pronominal das línguas de sinais. Antes do estágio de um sinal, a criança surda está no estágio de apontação, mas quando entra no estágio de um sinal, o uso da apontação começa a desaparecer, porque, nesse período, a criança inicia uma reorganização básica, mudando o conceito de apontação gestual para visualizá-lo como elemento de um sistema linguístico, realizando a produção de um item lexical.

Os traços distintivos, unidades que compõem segmentos, distinguem os itens lexicais nas línguas sinalizadas. Karnopp (1999) afirma que a noção de traços distintivos nas línguas de sinais dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos básicos e simultâneos, que formam uma CM, um M e uma L, que, por sua vez, entram na formação dos itens lexicais.

Ferreira Brito (1990) propõe, para a LIBRAS, um modelo de doze traços para a análise de CM, a seguir explicitadas: [compacta], [aberta], [ulnar], [cheia], [côncava], [dual], [indicadora], [radial], [toque], [separada], [cruzada], [dobrada]. A autora afirma que a CM pode permanecer a mesma durante a articulação de um sinal, ou pode passar de uma configuração para outra. Se há mudança na CM, ocorre movimento interno na mão e mudança na CM dos dedos selecionados.

Na Língua Americana de Sinais, Boyes-Braem (1973/1990) propõe o modelo de oito traços: [oposição]; [extensão]; [extensão parcial]; [fechada]; [contato da ponta dos dedos com o polegar]; [contato da junta dos dedos com o polegar]; [inserção do polegar entre dois dedos]; [cruzamento de dedos adjacentes]. Os resultados de Boyes-Braem estão alicerçados em sua pesquisa aquisicional de uma criança surda congênita, com 2;7 anos de idade, filha de pais surdos, fluentes em ASL. A autora propõe, com base nos dados da pesquisa, e em restrições anatômicas, quatro estágios de aquisição do parâmetro CM.

Para Boyes-Braem (1973/1990), as CMs produzidas no estágio I envolvem manipulações da mão como um todo e da parte radial. Ao final do primeiro ano, todas as crianças, não importa a que língua de sinais estejam sendo expostas, possuem o controle físico das CMs do primeiro estágio. As CMs de mão produzidas no estágio II envolvem a aquisição dos traços Aberto (para a CM de mão B); Extensão dos dedos da parte ulnar como um grupo único e Contato do polegar com todos os outros dedos.

No estágio III, a criança inicia a distinção entre os dedos de forma individualizada, envolvendo, segundo Karnopp (1999), a manipulação dos dedos separados, inclusive do grupo ulnar, significando que alguns dígitos são inibidos enquanto outros são ativados.

No último estágio, a criança ativa e inibe, de forma independente, os dedos médio e anular fora da ordem serial; adquire os traços [+ cruzado] e [+ inserção]. CMs de mãos produzidas no estágio quatro, conforme Boyes-Braem (1973/1990), fazem parte de uma pequena porcentagem de sinais do vocabulário infantil e adulto, mas nenhuma destas são usadas em processos de substituição.

McItire (1977), ao analisar o processo aquisicional de uma criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a Língua Americana de Sinais, constatou que o desenvolvimento de configuração de mão mostra conformidade com as CMs de mão do estágio I de Boyes-Braem, e que as mesmas substituem regularmente CMs de estágios posteriores, enquanto as últimas não foram completamente adquiridas.

4.2.3 Estágio de dois sinais e estágio das primeiras combinações

Para Karnopp (1994), ao final do período caracterizado pelos enunciados de um sinal, aproximadamente aos dois anos de idade, surgem, na língua de sinais, enunciados formados por dois sinais, consistindo, basicamente, em um agrupamento de dois sinais que formam um enunciado e são ligados por algum tipo de relação semântica. O início do estágio de dois sinais é seguido por um período em que enunciados de um sinal ocorrem concomitantemente com enunciados de dois sinais. Em sua pesquisa, Petitto (1987) analisou crianças surdas adquirindo a Língua Americana de Sinais e assinala que essas crianças começam a usar o sistema pronominal de maneira inconsistente: usam a apontação direcionada ao receptor para referirem-se a si mesmas. Assim, no estágio de dois sinais, por volta dos dois anos de idade ocorrem os chamados erros de reversão pronominal, exatamente como ocorre com as crianças ouvintes. Karnopp (2005, p. 2) afirma que:

O estágio das primeiras combinações dos sinais, segundo Quadros (1997), surge a partir dos dois anos. Surdos e ouvintes produzem gestos manuais muito similares durante o primeiro ano, tornando-se difícil a distinção entre o balbúcio manual compartilhado entre bebês surdos e ouvintes, e as produções manuais que são específicas dos bebês surdos. Há situações em que as crianças produzem gestos que representam ou referem algum objeto ou evento, tais como abrir e fechar a mão para pedir algo, mover os braços para indicar um pássaro – tais produções são comuns em crianças surdas e ouvintes. Esse fato torna complexa a distinção entre sinais e gestos, pois ambos são referenciais, comunicativos e produzidos manualmente. Por isso, a distinção desses dois tipos de atividade manual e o status simbólico dos gestos iniciais na aquisição da linguagem é uma questão que tem recebido atenção recentemente.

Para Karnopp (1994, p. 57), a aquisição dos primeiros sinais como sendo um início da linguagem pode ser entendido de diversas maneiras:

[...] pode se referir a qualquer gesto produzido e usado pelo bebê em um contexto consistente ou pode se referir a um sinal da linguagem adulta que é entendido e usado como tal. Em analogia com a definição que Ingram (1989:139) adota para as línguas orais, utilizou-se nesta pesquisa a definição de que o primeiro sinal é um sinal da linguagem adulta que é entendido com algum significado, embora variável.

Afirmamos, consoante Silva (2009, p. 4), que uma vez observados e analisados os padrões de desenvolvimento lexical em crianças surdas adquirindo a Língua Brasileira de Sinais, isto servirá:

[...] como uma ferramenta para situar, por exemplo, em qual estágio se encontra um indivíduo surdo, fornecendo subsídios para um acompanhamento. Além desse propósito, a lista de frequência das primeiras palavras poderá ser utilizada para fins educacionais (e.g. fornecendo listas de palavras que são mais frequentes no universo infantil para a confecção, por exemplo, de livros infantis), podendo servir como base ou como suporte para outros projetos, bem como para a construção de material de pesquisa, materiais didáticos e testes de língua.

Quadros e Karnopp (2004) observaram que a LIBRAS apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras, sendo que a ordem das primeiras combinações de sinais surge por volta dos 2 anos das crianças surdas. Durante este estágio, a ordem usada pelas crianças é, geralmente SV (Sujeito/Verbo), VO (Verbo/Objeto) ou, ainda, num período subsequente, SVO (Sujeito/Verbo/Objeto).

Quadros (1997) afirma que, no estágio das primeiras combinações, crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. De acordo com a autora, estudos realizados na Língua Americana de Sinais detectaram que o padrão de aquisição das crianças surdas é bastante próximo ao das crianças ouvintes. A princípio, considerava-se que seria mais fácil para as crianças surdas a aquisição do sistema pronominal. Os pronomes EU e TU na Língua Americana de Sinais são identificados através da indicação propriamente dita, a si mesmo e ao outro, respectivamente. Quadros (1997) afirma que parece óbvio que uma criança aprenda essa regra rapidamente e a use sem cometer erros. Mas o que acontece é, na verdade, diferente.

Quadros (1997) observou que, na Língua Brasileira de Sinais, existem combinações de sinais envolvendo de dois a três sinais. Conforme a autora, a criança pesquisada omitiu referentes presentes somente quando esses eram óbvios, perceptíveis no contexto do discurso, mas normalmente pronunciou o sujeito. Afirma, também, que não foi observada a omissão do objeto nesse período, e que, possivelmente, o motivo de terem aparecido sujeitos, mas não objetos nulos, pode estar relacionado ao uso sintático do espaço que ainda não é observado, nesse período, de forma consistente. Exemplos como:

(1)

a. EU ;SAIR. TCHAU! 'Eu estou saindo. Tchou

b. ELE_k OLHAR ELE_k'.

'Elei olhou para elej'. (QUADROS, 1997, p. 73).

mostram que a criança pesquisada já usa o sistema pronominal com referentes presentes de forma adequada, no estágio das primeiras combinações.

Por fim, Karnopp (1994) enfatiza que o período de maior desenvolvimento linguístico vai, aproximadamente, até os cinco anos de idade, quando a criança surda ou ouvinte já demonstra possuir uma capacidade linguística próxima ao sistema adulto.

4.2.4 Marcas de processos fonológicos na aquisição das Línguas de Sinais

À medida que as teorias linguísticas mudam ou se enriquecem, a descrição dos sistemas fonético/fonológicos evolui. A evolução fonética consiste no tipo de evolução linguística mais fácil de se observar e sistematizar em regras. Podemos observar a probabilidade de evolução fonética de acordo com os sons ou sinais mais facilmente produzidos do ponto de vista articulatório e, portanto, mais muito frequentes; e sinais ou sons mais recorrentes na produção adulta. Ressaltamos aqui que o nível fonológico começa a existir quando o nível lexical já existe, pois o nível fonológico é uma constituição paralela.

Bento (2010), em sua pesquisa de mestrado, analisando uma criança surda filha de pais surdos no processo de aquisição natural da LIBRAS, defende o processo fonológico como uma estratégia operacional que, aplicada pelos aprendizes das línguas orais e visuoespaciais, constitui mudança sistemática de sons e de sinais, a partir de padrões mais recorrentes e, portanto, mais naturais.

Stampe (1973) propôs um modelo de desenvolvimento fonológico tendo como foco os processos fonológicos definidos como inatos e universais, que representam respostas naturais a forças fonéticas que já existem na capacidade humana para a fala. De certa forma, Stampe dá continuidade às perspectivas teóricas propostas por Chomsky e Halle em 1968, mas, em vez de tratar de regras, se preocupa com os processos, buscando determinar características das regras específicas das línguas naturais.

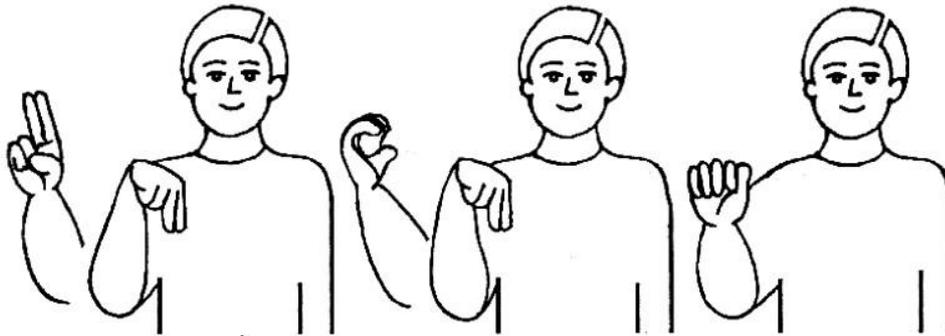
Teixeira (1993, p. 82) afirma que os processos da Fonologia Natural são denominados de naturais, porque “são mental e fisiologicamente motivados, i. e., exigem menos esforços dos mecanismos neural e fisiológico do homem”.

Grunwell (*apud* TEIXEIRA, 2009b, p. 3) ressalta que

A naturalidade tem a ver com fatores fonéticos, que resultam de características fisiológicas/articulatórios e/ ou psicológicas/ perceptuais dos sons. Assim, como na teoria da Marcação, alguns sons são mais naturais, mais fáceis de pronunciar/ perceber do que os outros. O uso dos sons naturais implica no uso de padrões mais simples de pronúncia.

Da mesma forma, podemos afirmar que algumas configurações de mãos são mais fáceis de serem produzidas ao se realizar um sinal nas línguas visuoespaciais, no período aquisicional da linguagem. Nas línguas naturais, há uma série de processos, a exemplo do apagamento e da substituição. O processo fonológico classificado de apagamento consiste na supressão de algum segmento nas línguas orais e nas línguas visuoespaciais. Por exemplo, na Língua Portuguesa do Brasil temos o verbo ARRANCAR que pode ser reduzido a *arrancar*. Na Língua Brasileira de Sinais temos o advérbio de tempo ou negação “NUNCA”, um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa (Figura 35):

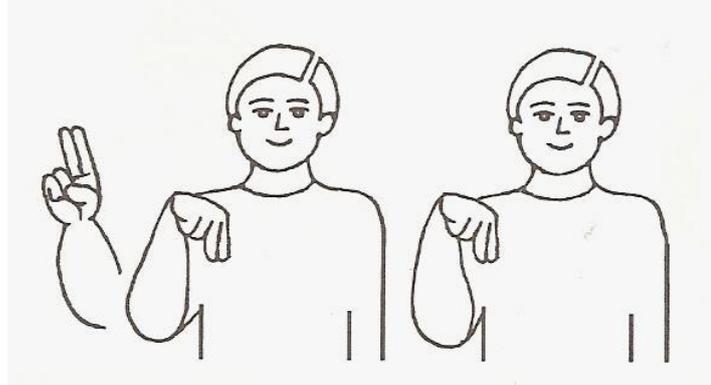
Figura 35 – Verbo de Negação [NUNCA] – Forma “integral”



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008.

que pode ser reduzido a

Figura 36 – Verbo de Negação [NUNCA] – Forma “reduzida”



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008.

Os exemplos em Língua Portuguesa do Brasil e em Língua Brasileira de Sinais descritos acima apresentam um caso de apagamento, mas não apresentam alteração de significado, não havendo perda de valor semântico.

Não sabemos, de antemão, como cada criança irá lidar com os limites de eliminação desses processos durante a aquisição da linguagem, embora existam estudos que já estabelecem os parâmetros aquisicionais e façam previsões dos períodos etários em que os processos deixam de operar e que, pelo menos em Português, os processos fonológicos desaparecerão, conforme suas características específicas, em algum momento entre 1;6 e 5;0, aproximadamente (TEIXEIRA, 1991; 2009; INGRAM, 1976).

MacNeilage (2008) aponta que analogias aos segmentos têm sido propostas para a língua de sinais: as locações marcadas como consonantais e os movimentos como vocálicos. Contudo, estudos sobre erros envolvendo sinais demonstram que não existe equivalência entre as entidades segmentais propostas em sinal e os elementos consonantais e vocálicos da fala. Afirma que erros de fala são subsilábicos, envolvendo elementos ordenados em série dentro da sílaba. Os elementos da possível sílaba sinalizada (locações, configurações de mão e movimento) tendem a ser deslocados como um todo nos erros sinalizados. O autor tece considerações acerca do sinal, diferenciando-o da sílaba articulada em termos de sua relação com níveis mais elevados de gramática (morfolexicais). Enquanto sílabas articuladas são isomórficas às palavras, na língua de sinais existe uma conspiração para o sinal, i. e., para a palavra em sinal ser monossilábica. Isso se dá porque a fala é sequencial, enquanto a língua de sinais é simultânea²⁰.

Bento (2010) afirma que a maior parte da produção de substituições fonológicas em línguas de sinais pode estar ligada a fatores motores. Essa conclusão emerge de uma análise das produções de uma criança surda, filha de pais surdos, a partir de um estudo de caso em sua dissertação de Mestrado. A criança foi precisa no que diz respeito ao local de articulação, mas menos precisa quanto aos parâmetros fonológicos de movimento e de configuração de mãos. Para Meir (2006, p. 226):

Os fatores motores parecem oferecer uma explicação plausível para a dificuldade relativa da CM. Encontrar o local correto de articulação só requer que a criança alcance um local do seu corpo; produzir um sinal na altura da boca requer o mesmo tipo de coordenação motora grossa que aquela necessária para levar comida até a boca.

²⁰ É importante ressaltar que essa ideia é proposta por MacNeilage (2008), contudo, tanto línguas de sinais quanto línguas orais apresentam a simultaneidade e a sequencialidade, conforme Karnopp (1999). Entretanto, esta é uma questão que ainda não foi devidamente discutida e esclarecida.

De acordo com Teixeira (2003), a motricidade é controlada por dois sistemas que envolvem grande número de estruturas encefálicas e que são denominadas sistema piramidal e sistema extrapiramidal. Teixeira (2003, p. 10) afirma que “o sistema piramidal tem suas fibras originadas no córtex cerebral com trajeto direto através das pirâmides até a medula espinal, fibras corticospinais ou corticonucleares, sendo responsáveis pelos movimentos voluntários”. Trata-se assim de um sistema responsável por movimentos deliberados decorrentes a partir de um ato de vontade, e o sistema extrapiramidal tem origem no córtex cerebral e no cerebelo, “com trajeto por vias intermediárias, não passando pelas pirâmides, sendo responsável por movimentos automáticos, regulação de tônus e postura”, ou seja, a manutenção do equilíbrio e da postura, a coordenação dos movimentos voluntários e o controle do tônus muscular são funções realizadas pelo cerebelo. Por isso, o desenvolvimento motor, assim como o processo aquisicional da linguagem infantil, tem suas etapas de aquisição.

Oliveira e Oliveira (2006) afirmam, que durante os primeiros anos de vida, os progressos de desenvolvimento motor costumam obedecer a sequências ordenadas, contudo, existe considerável variabilidade individual, de acordo com cada criança. Os autores constataram que cada criança apresenta um padrão característico de desenvolvimento motor, pela influência sofrida em seu meio, variável a cada criança. Sauron (2003) informa que, a partir da quinta semana de gestação, os membros superiores e inferiores dos embriões humanos aparecem como brotos. Com o crescimento posterior, a parte terminal desses brotos começa a achatar-se e separar-se de uma parte proximal mais cilíndrica, segmentando-se em consequência da formação de constrições circulares. De forma precoce, segundo a autora, aparecem quatro sulcos radiais separando cinco áreas espessadas, situadas na porção distal dos brotos, esboçando-se, assim, os membros superiores *mãos*. Esse membro superior apresentará, de acordo com Sauron (2003, p. 266), “funções com perfeição quando o comando que vem desde o cérebro e medula, passando pelo plexo braquial, alcançar o ombro, o braço e o antebraço”. A autora afirma, ainda, que disfunções provenientes da fonte cérebro ou que ocorram ao longo do trajeto, poderá acarretar perda temporária ou definitiva da funcionalidade do membro superior *mão* como ‘ferramenta de trabalho’ (motor), ‘instrumento de percepção’ (sensibilidade), ‘órgão de comunicação’ (gesto), termos utilizados pela autora.

Sauron (2003) traz ainda, em seu artigo, importantes asserções acerca do membro superior *mão* como acompanhamento ou substitutivo da fala normal ou ainda como um auxiliar quando falamos em outro idioma, quando não temos total domínio verbal. Para a autora, os gestos manuais são movimentos que todos nós fazemos como parte integrante de nosso sistema de comunicação. Dessa maneira, “a mão não é somente o símbolo de poder do homem e o

instrumento de sua percepção; ela também é o espelho de sua emoção” (SAURON, 2003, p. 277). Sauron (*apud* NAPIER, 1983) diz que “seja como for, o gesto é a linguagem oculta que não tem vocabulário nem gramática. Permite que se expressem coisas que nunca poderão ser faladas. Se a linguagem foi concedida aos homens para esconderem seus pensamentos, então a finalidade dos gestos foi revelá-los”.

Coordenação motora fina é a coordenação dos ossos musculares e das funções neurológicas para produzir pequenos e precisos movimentos. O oposto da coordenação motora fina é a coordenação motora grossa. Um exemplo de coordenação motora fina é poder pegar um pequeno item com o dedo indicador e o polegar. Um exemplo da coordenação motora grossa: fazer uma saudação com um braço, acenando. Problemas de lesões e disfunções do cérebro, cerebelo, medula espinhal, nervos periféricos, músculos ou nas articulações podem comprometer a coordenação motora fina. A dificuldade em falar, por exemplo, comer e escrever causada pela doença de Parkinson é devida à perda da coordenação motora fina (GALLAHUE, 2002).

O desenvolvimento da coordenação motora fina consiste num processo de refinamento. Desenvolve-se com o amadurecimento do sistema neurológico, sendo que o nível de desenvolvimento da coordenação motora fina é usado para determinar a idade de desenvolvimento da criança. As habilidades motoras finas são desenvolvidas através do tempo, experiência e conhecimento. A coordenação motora fina requer conhecimento e preparo para a execução de uma determinada tarefa. Exige, também, força muscular e a uma coordenação motora normal.

Bebês desenvolvem a coordenação motora grossa antes de desenvolver a capacidade de fazer pequenos movimentos precisos. Assim, uma coordenação motora grossa refere-se aos movimentos dos grandes músculos do corpo. Um bebê começa a desenvolver uma coordenação motora de controle grossa, começando com o controle de sua cabeça e tronco, continuando até que ela fique de pé e, finalmente, comece a andar, correr, saltar e a fazer uma gama de atividades que um adulto pode fazer. As crianças aprendem novas habilidades de coordenação motora grossa praticando (GALLAHUE, 2002). A coordenação motora grossa inclui:

- 1) Balanço de cabeça – a capacidade de manter o equilíbrio, a consciência corporal;
- 2) Sensibilização corporal – para controlar a postura;
- 3) Lateralidade – percepção dos lados direito e esquerdo do corpo;
- 4) Coordenação muscular;
- 5) Orientação espacial – consciência da posição do corpo no espaço e em relação a outros objetos ou pessoas.

Quando uma criança desenvolve melhor o controle dos braços e pernas, ela começa a desenvolver uma habilidade da coordenação motora fina, como agarrar, tocar, alimentar-se, dentre outras habilidades.

Ao analisar os sinais produzidos por uma criança surda, adquirindo uma língua de sinais como língua materna, podemos observar a coordenação motora dessa criança e, se constatada alguma não eficiência motora, recorre-se a práticas que estimulem sua melhoria, como é o caso das atividades físicas que fazem com que a criança estimule o cérebro para que este equilibre seus movimentos.

Gallahue (2002) alerta para o fato de que não há uma delimitação clara entre os termos “coordenação motora grossa” e “coordenação motora fina”, mas os movimentos produzidos poderão ser classificados como um ou outro:

Um movimento de coordenação motora grossa envolve o movimento dos grandes grupos musculares do corpo. A maioria das habilidades esportivas é classificada como movimentos de coordenação motora grossa, com exceção talvez do tiro ao alvo, arco e flecha, e alguns outros. Um movimento de coordenação motora fina envolve movimentos de limitadas partes do corpo no desempenho de movimentos precisos. Os movimentos manipulativos de costurar, escrever e digitar geralmente são considerados movimentos de coordenação motora fina. (GALLAHUE, 2002, p. 2).

Quanto à psicomotricidade, Lussac (2008) afirma que a origem do termo se deu a partir dos discursos médicos no início do século XIX. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, iniciam-se constatações de diferentes disfunções graves sem que o cérebro humano estivesse lesionado ou sem que a lesão estivesse localizada. Distúrbios da atividade gestual são descobertos, além de distúrbios das atividades práxicas. Dessa forma, o esquema anátomo-clínico que determinava para cada sintoma uma correspondente lesão focal, não podia explicar determinados fenômenos patológicos. É justamente a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que surge, pela primeira vez, o termo Psicomotricidade, na década 70. A partir desses estudos clínicos, verificou-se que o desenvolvimento psicomotor permite à criança passar dos movimentos globais (coordenação motora grossa) aos mais específicos (coordenação motora fina), fazendo com que a criança adquira consciência do próprio corpo e das possibilidades de expressão por meio dele.

Guardia e Coelho (1993) informam que o desenvolvimento da coordenação motora tem início pela percepção e conhecimento pela criança do seu corpo. Há uma sequência psicológica própria do desenvolvimento infantil, segundo a qual a maturação se faz dos grandes movimentos para os pequenos movimentos. Dessa forma, compreender a criança surda em processo de desenvolvimento motor significa estar atento às suas carências psicomotoras. O

input visual entre mãe e filho surdos é um dos fatores que podem proporcionar uma melhor maturação do desenvolvimento motor da criança surda.

A interação entre o bebê surdo e a mãe surda, no processo aquisicional da linguagem, é discutida por Karnopp (1994, 1999a, 1999b). A autora salienta que o *input* visual é necessário para que o bebê surdo passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. O contato visual entre os interlocutores, o uso de expressões faciais e a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual tornam-se essenciais para o desenvolvimento linguístico do bebê.

Observamos, assim, que a psicomotricidade favorece, à criança surda, uma relação consigo mesma, com o outro e com o mundo que a cerca, possibilitando-lhe um melhor conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades linguísticas na produção dos primeiros sinais.

Mann, Marshall e Morgan (2007), estudiosos da Língua Britânica de Sinais, desenvolveram um teste de avaliação rápida, especificamente para as crianças surdas e que estavam aprendendo aquela língua. Nesse teste em computador, os participantes foram apresentados a uma série de sinais caracterizados como “*nonsense-sign*”, i. e., gestos que poderiam ser sinais reais da Língua Britânica de Sinais, mas não tinham nenhum sentido, e a criança teria que repeti-los com uma breve demora. Essa tarefa exige habilidades de percepção e produção dos participantes surdos e habilidades da coordenação motora fina e grossa. As crianças eram influenciadas a repetir os sinais. Um dos objetivos da pesquisa foi contribuir com uma ferramenta que pudesse se tornar um instrumento de avaliação útil para terapeutas da fala e pesquisadores da Língua Britânica de Sinais que trabalham com crianças surdas. Atualmente, existem poucos testes de avaliação de linguagem que são apropriadas para crianças surdas e quase inexistente um instrumento específico para o estudo da fonologia da língua de sinais. Para a realização do projeto, foram coletados dados de cerca de 100 crianças surdas com idades entre 3-10 anos em escolas e instituições com crianças surdas do Reino Unido. Além da repetição do “*nonsense-sign*”, os pesquisadores administraram duas tarefas de habilidades motoras e compararam os resultados com o intuito de verificar se a habilidade motora fina prevê a habilidade com Língua Britânica de Sinais. Cada criança foi testada individualmente, e os testes levaram entre 15 e 20 minutos. Os primeiros resultados mostraram que as crianças repetiam com mais precisão os sinais “*nonsense*” e, à medida que cresciam, repetiam com maior precisão os “*sense-signs*”. As crianças encontraram mais dificuldades para repetir as configurações de mãos do lado interno.

Os resultados sugerem que a aquisição da fonologia da Língua Britânica de Sinais e o controle da motricidade fina são importantes para o desenvolvimento fonológico das crianças

surdas britânicas. No Brasil, não encontramos pesquisas relacionadas à psicomotricidade de crianças surdas adquirindo a língua de sinais como língua materna.

Quando a criança desenvolve melhor o controle dos braços e pernas, na verdade, ela começa a desenvolver a habilidade da coordenação motora fina, como agarrar, tocar, alimentar-se e articular sinais mais complexos, e este último refere-se especialmente às crianças surdas. Assim, pode, de forma eficiente e precisa, articular os pequenos músculos, produzindo movimentos mais delicados, específicos e configurações de mãos mais complexas.

A este respeito, pesquisas sobre a aquisição de crianças adquirindo a LIBRAS confirmam, de certa forma, este percurso maturacional tanto do ponto de vista psicomotor como linguístico.

4.2.5 Dados de uma Aquisição Natural por uma Criança Surda

Bento (2010), em sua pesquisa de Mestrado, analisou a aquisição da linguagem de uma criança surda, filhas de pais surdos. Abrangeu as substituições fonológicas produzidas pelo informante da pesquisa, evidenciando a hipótese de que, assim como as crianças ouvintes produzem substituições de traços fonológicos no período aquisicional, a criança surda, adquirindo a língua de sinais como língua materna, apresentará substituição de traços fonológicos no primeiro ano de vida, produzindo substituição fonológica dos parâmetros de configuração de mãos, ponto de articulação e movimento da Língua Brasileira de Sinais por não apresentar o controle da motricidade da coordenação fina necessária para produzir a matriz de determinados parâmetros adultos, particularmente a configuração de mão. A segunda hipótese era a de que a criança surda, filha de pais surdos, apresentaria um processo de apagamento fonológico na produção de um sinal realizado com as duas mãos e que envolvesse uma mesma configuração de mãos, sem apresentar mudança de significado.

Foram considerados Sinais as produções com um significado interpretável e uma forma fonológica associada ao sinal correspondente ao padrão adulto. A produção dos parâmetros fonológicos analisados na dissertação – configuração de mãos, ponto de articulação e movimento, constituídos como unidades mínimas básicas nas línguas gestuais – foram consideradas produções fonológicas corretas quando semelhantes ao modelo dos pais surdos para aquele parâmetro.

Consoante Karnopp (1999) e Quadros (1997a), afirmamos que crianças surdas, filhas de pais surdos, em geral, têm uma vantagem inicial na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da comunicação em relação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois

adquirem a língua de sinais como língua materna. As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ficam em desvantagem em termos de acesso à aquisição da língua de sinais como primeira língua e correm o risco de enfrentar problemas na aquisição da linguagem, se não forem expostas à aquisição de uma primeira língua desde a mais tenra idade.

Confirma-se a assertiva sobre o processo aquisicional da criança pesquisada que apresenta evidências de que a Língua Brasileira de Sinais, sendo adquirida como uma língua materna, i. e., sem necessidade de instrução formal, possui as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas. As investigações dessa pesquisa confirmam as indicações de que crianças surdas, filhas de pais surdos, passam por um processo de aquisição da linguagem análogo aos das crianças ouvintes filhas de pais ouvintes: vão, cada vez menos, substituindo os padrões adultos à medida que vai avançando o processo aquisicional. No final do primeiro ano, a criança já demonstrava compreender muitas palavras e ordens dos adultos surdos, por vezes respondia apontando para um objeto ou alguém, buscava o objeto que lhe era pedido por meio da LIBRAS, respondia através de interações com os adultos surdos, demonstrando que a compreensão dos sinais precedeu sua produção. Dessa forma, a aquisição da linguagem dessa criança transcorreu de forma natural e encantadora.

Observamos que o informante, apesar de estar inserido em um contexto bilíngue, adquiriu apenas a Língua de Sinais por questões de *input* linguístico, posto que a criança é surda, filha de pais surdos sinalizadores, exposta a um ambiente linguístico de sinais. Tanto a mãe quanto o pai não misturaram vocalizações e sinais. Utilizaram sinais como estratégia de chamar a atenção e estabelecer diálogo com o filho. A pesquisa focalizou a observação dos sinais produzidos com os parâmetros de Configurações de Mãos, Movimento e Ponto de Articulação. As conclusões decorrentes da pesquisa de Bento (2010) são compatíveis com os estudos linguísticos realizados por Karnopp (1994) em relação à produção do parâmetro CM. Em sua pesquisa, relata-se que fatores secundários podem afetar a produção de CMs pelas crianças surdas. Na pesquisa de Bento (2010) mostra-se que a questão da motricidade é um fator secundário que afeta a produção de alguns sinais e, conseqüentemente, ocasiona substituições fonológicas dos parâmetros de CM, M e PA.

Embora tenha cometido algumas substituições dos parâmetros de Configuração de Mãos, Movimento e Ponto de Articulação, os padrões de sucesso na produção dos primeiros itens lexicais sugerem que o *corpus* da pesquisa tem um controle relativamente efetivo do Ponto de Articulação (13%). Apenas alguns sinais mostram que a criança não representou corretamente o valor de Ponto de Articulação, a exemplo do sinal [MACACO]. Assim, no que se refere ao parâmetro de PA, a maioria dos sinais articulados mostrou um baixo nível de

substituição durante o processo de desenvolvimento lexical, com exceção dos sinais produzidos no rosto, como por exemplo, o sinal [OBRIGAD@]²¹. Partindo da constatação de que o parâmetro Ponto de Articulação foi produzido com precisão em quase todos os sinais, interpretamos, em harmonia com Karnopp (1994), que o parâmetro de PA desempenha uma função central no processo aquisicional de criança surda adquirindo a língua de sinais como língua materna.

Os dados de produção espontânea foram itens coletados sistematicamente com atenção especial às produções de sinais com substituições fonológicas. Nosso informante produziu mais substituições fonológicas no parâmetro CM (62%), a exemplo da produção dos sinais: [ÁGUA]; [OBRIGAD@]; [BANHEIRO]; [CACHORR@], [DELICIOS@/GOSTOS@]; [LEITE]; [BEBÊ]; [LARANJA]; [COELH@]; [BORBOLETA]; [TARTARUGA] etc. O segundo parâmetro em que ocorreu mais substituição foi o Movimento (25%), a exemplo de [OBRIGAD@]; [QUENTE]; [BEBÊ] e [SINALIZAR] (cf. BENTO, 2010).

Observamos que sinais produzidos com as duas mãos e que apresentam uma mesma configuração de mãos, tanto para a mão dominante, quanto para a mão não dominante, demonstram um grau elevado de produções corretas; verificamos que ocorreu a omissão de uma das mãos, mesmo estando desocupada, a exemplos dos sinais [BOLA DE SOPRAR] e [NANCI]. Compatível com os estudos de Karnopp (1994), verificamos que o movimento de GIRAR O PULSO possui uma certa complexidade para a criança produzir, a exemplo da produção do verbo [GIRAR]. A aquisição do parâmetro Movimento parte do mais simples para o mais complexo. Assim, observamos que, para a criança analisada, é menos complexo produzir o movimento de cima para baixo do que o inverso.

Constatamos também que alguns sinais apresentaram mais de um tipo de substituição fonológica: CM e M (70%); CM, M e PA (20%); CM e PA (10%). Exemplo: os sinais [GOSTOS@], [LEITE] e [APANHAR] apresentaram, respectivamente, substituição dos parâmetros de CM e M. Os sinais [OBRIGAD@] e [BEBÊ] apresentaram mudanças nos parâmetros de CM, M e PA.

De acordo com Meier (2000) e Morgan (2008), que analisaram crianças surdas adquirindo a Língua Americana de Sinais e a Língua Britânica de Sinais, respectivamente, o desenvolvimento do controle motor é uma influência no crescimento lexical inicial. Os movimentos de articulações próximas do corpo, tais como cotovelos e ombros são mais fáceis

²¹ Utilizaremos em nossa tese o Sistema de Notação de Palavras das Línguas de Sinais. Os sinais são representados por itens lexicais da língua portuguesa em letras maiúsculas. A transcrição para marcação de gênero será transcrito com o sinal @, conforme regras de transcrição prescritas por Felipe (2004).

de produzir quando comparados com articulações distantes, tais como nós dos dedos e pulsos, entrelaçamento dos dedos etc.

O Movimento constitui-se num parâmetro difícil de se descrever pois, na maioria das produções, encontrou-se imbricado com os parâmetros de Ponto de Articulação e Configuração de Mãos. Conforme Karnopp (1994), verificamos que há uma certa ordem no processo aquisicional do movimento (do mais simples ao mais complexo), e que há substituições regulares em relação a alguns movimentos.

Verificamos que a criança, quando sabia o sinal do objeto, automaticamente sinalizava, ou seja, o sujeito cognoscente, no nível representacional, já correlaciona o objeto com seu significante, o que pode ser verificado no exemplo a seguir: [**VER LÁ!**], apontando para o céu. O intérprete olha para o céu. **F** sinaliza [**LÁ VER POSITIVO?**], com expressão interrogativa. O intérprete sinaliza [**VER LÁ, PÁSSARO LÁ**]. **F** responde [**PÁSSARO LÁ!**] (filmado em 10/10/2009).

Verificou-se que a criança apresentou dois tipos de apontação: quando não sabia o sinal, **F** apontava para a gravura e olhava para a pessoa que interagiu com ele naquele momento. Essa ‘apontação’ sugere que **F** desejava saber qual era o sinal do objeto mostrado, a exemplo: **ER** mostra para **F** o emborrachado de urso. **F** pega da mão do intérprete, aponta para o emborrachado e olha para o intérprete. **ER** sinaliza [**URSO**]. **F** tenta repetir corretamente [**URSO**] (10/10/2009). Ou por vezes apontava para um objeto e articulava o sinal correspondente ao que estava sendo apontado.

Observamos que cada parâmetro substituído por nosso *corpus* apresentou, *a priori*, uma relação com a questão da motricidade, a exemplo de [ÁGUA], [BEBÊ], [APANHAR], [TARTARUGA] e [BORBOLETA], comprovando a hipótese de que a criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais como língua materna, apresenta substituição de traços fonológicos nos primeiros anos de vida, produzindo substituição fonológica de determinadas configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais, por não apresentar o controle da motricidade da coordenação fina necessária para produzir a matriz de determinada configuração de mão, a exemplo do entrelaçamento de dedos no sinal [BORBOLETA], ou do sinal [TARTARUGA], em que a criança analisada não consegue produzir os dedos curvados apoiados sobre a mão direita. Dessa forma, o desenvolvimento motor das crianças sugere que fatores extralinguísticos podem desempenhar um papel na assinatura de articulação das crianças em diferentes tipos de sinais. Mas, à medida que o desenvolvimento motor evolui, a criança especifica traços que antes não estavam presentes na representação inicial. Verificamos também que a criança surda, filha de pais surdos, apresentou

um processo de apagamento fonológico na produção de sinais realizados com as duas mãos e que envolvem uma mesma configuração de mãos, sem apresentar mudança de significado, a exemplo de [BOLA DE SOPRAR] e [NANCI].

Salientamos que as observações na pesquisa de Mestrado não se constituem como conclusivas e sim como complementativas. Morgan (2008) sugere que a aquisição da linguagem é similar entre as duas modalidades, apesar de os traços específicos da fala nas línguas orais e do sinal das línguas visuoespaciais influenciarem na forma como o processo aquisicional da linguagem ocorre. A aquisição de linguagem das crianças surdas, filhas de pais surdos é a mesma com a língua materna de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, ambas não possuem consciência das estruturas gramaticais de sua língua, mas as usam corretamente e adquirem fluência sem esforço. Durante o processo aquisicional da linguagem, as crianças surdas e ouvintes cometem tipos de “erros” parecidos tanto na fala quanto nos sinais na tentativa de se aproximar do sistema adulto. Pesquisas futuras serão necessárias para corroborar os aspectos relacionados aos parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais. Ressaltamos, aqui, a importância da efetivação da aquisição da Língua Brasileira de Sinais como língua materna, pois é pela interação com seus pares que o surdo terá chance de se descobrir e descobrir o mundo que o rodeia.

A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DO ALUNO SURDO

Conforme ressaltado anteriormente, a principal barreira para o surdo é, na verdade, a barreira linguística. O surdo tem dificuldade em relação à fala por não escutar, e, conseqüentemente, não conseguir processar e adquirir, da forma devida, uma língua falada.

O surdo brasileiro deve ter a Língua Brasileira de Sinais como seu meio natural de comunicação, sua primeira língua (L1), e utilizá-la no aprendizado dos conteúdos escolares da educação básica. Deve aprender a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2), em consonância com o Decreto Federal nº. 5626/2005, artigo 13. É de suma relevância que a escolarização do surdo se realize em um ambiente propício, em contato com seus pares linguísticos para que possa, com naturalidade, desenvolver sua identidade linguística.

Além dos conteúdos curriculares da educação formal, cabe ao espaço escolar também a educação linguística. Promover projetos de aquisição de primeira língua deve ser o primeiro passo das instituições escolares, principalmente no Ensino Fundamental I. A instituição passa a ter um papel linguístico duplo: precisa fornecer um contexto de aquisição de língua natural (primeira língua) e oferecer o ensino da língua oral majoritária como segunda língua (na modalidade escrita).

Todavia, para Bento (2006) o que se tem percebido, em grande parte, nas escolas públicas, no que diz respeito à educação do surdo, é um ensino descontextualizado, sem aprendizagem significativa, apenas mecânica, e desconectada da realidade do aluno surdo.

Nesse sentido, para o aprendizado-significativo do aluno surdo, é de extrema relevância, além da adoção da LIBRAS como primeira língua (língua instrucional) e o ensino do Português como segunda língua, o uso dos mais variados recursos de comunicação e de metodologias adequadas à sua realidade. Albres (2005) afirma que as dificuldades de leitura e escrita do educando surdo são consequências da falta de procedimentos e métodos adequados de ensino para que o surdo alcance a correção na sua produção de leitura e escrita. Explica que a proposta de Educação Bilíngue brasileira tende à formação de surdos monolíngues, pois são proficientes em língua de sinais brasileira com precárias habilidades na Língua Portuguesa escrita.

O que se tem percebido, em grande parte, nas escolas públicas do território nacional são classes tidas como homogêneas, preponderando sempre um ensino descontextualizado, sem aprendizagem significativa, apenas mecânica e, portanto, desconectada da realidade dos educandos, como afirma Bento (2006).

As características educacionais tidas como tradicionais diferem do que é evidentemente necessário para o novo paradigma escolar. A tradição compartilha disciplinas padronizadas, estanques, sem referências a contextos reais. A falta de sintonia entre necessidades formativas e realidade escolar reflete-se nos projetos pedagógicos inadequados, indo de encontro com o que prescrevem os PCNs (2002): é imprescindível considerar a realidade do aluno e da escola.

A sala de aula é um espaço político onde todos os alunos devem ser estimulados a participar das atividades desenvolvidas dentro e fora dela, tendo oportunidades de interagir com colegas, professores, alcançando aprendizagem significativa-cognitiva-afetiva e social.

Vygotsky (2009) diz que, para desenvolver-se como ser humano, o homem necessita de mecanismos de aprendizagem que auxiliem nos processos de desenvolvimento da linguagem. A inserção de um determinado indivíduo em um ambiente cultural torna-se fator essencial para a constituição como pessoa, que, colocada em contato com grupos culturais heterogêneos, possuirá instrumentos e signos que possibilitarão o pleno desenvolvimento de atividades, considerando-se os aspectos ideológicos, educacionais, culturais e cognitivos do indivíduo.

Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas com sujeitos surdos, pode-se perceber que, na maioria dos casos, o discente surdo é sempre norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos daquela cultura, sem levar em conta que, ao considerar o aluno surdo como um ouvinte, a escola nega-lhe a singularidade de indivíduo surdo, em especial quando o assunto é o ensino da língua portuguesa como L2, ou seja, segunda língua para surdos, quando nem sempre se fornece subsídios de ensino da escrita e da leitura da língua portuguesa para alunos usuários de uma língua gestual-visual, não respeitando a sua singularidade do Ser Surdo.

Por pertencer a uma minoria linguística, a criança surda estabelece relações com crianças de cultura majoritária ouvinte, mas apesar de serem crianças de uma mesma faixa etária, não possuem a mesma vivência linguística da criança surda. As trocas e as experiências partilhadas ficam restritas a momentos em que a comunicação é estabelecida ao acaso, ou por meio da mediação de um intérprete, quando este se faz presente. Sendo assim, os alunos surdos são prejudicados no que se refere ao compartilhar uma língua, não vivenciando a polissemia desta, tão rica e primordial para a constituição da identidade e do reconhecimento da pessoa surda. Na perspectiva da aquisição da linguagem, os sujeitos surdos deveriam ser expostos desde cedo à língua de sinais.

Para Fernandes (2006), a despeito desse consenso no nível discursivo, a educação bilíngue, para os surdos é, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa. A mesma autora afirma que a temática do letramento para surdos ainda é incipiente em nosso país, pois impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática.

Na maioria dos casos encontramos nos espaços escolares a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem. Nesse sentido, pode-se pensar num risco permanente de vulnerabilidade dos surdos, influenciando sobre fatores sociais, psíquicos, políticos, cognitivos, linguísticos e, inclusive, econômicos.

A inserção do letramento inicia-se muito antes da alfabetização, e significa inserir a criança no mundo letrado. O letramento se inicia no âmbito familiar, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: por exemplo, a mãe mostra os rótulos de produtos domésticos ou quando os pais leem para seus filhos. O letramento, é, portanto, cultural, por isso, muitas crianças ouvintes já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia a dia. No caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. A criança ouvinte, filha de pais ouvintes, já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já a criança surda, filha de pais ouvintes não fluentes de uma língua da modalidade visoespacial, na maioria dos casos, não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam à escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar dessa

situação, são tradicionalmente ensinadas somente a aprender a estrutura linguística da língua oral.

Lebedeff (2003) aponta outra dificuldade, encontrada pelas crianças surdas que estão em escolas com acesso à língua de sinais: é a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização. Afirma que as atividades que utilizam a língua escrita envolvem, muitas vezes, somente repetições, reproduções e/ou supergeneralizações. Lebedeff (2003) afirma que há uma certa ocorrência de artificialização da língua, muito comum nas escolas, através da simplificação da escrita do português para os alunos surdos. Ou ocorre uma “redução” das dificuldades ao omitir preposições e artigos e apresentar verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de LIBRAS ou os professores sublinham apenas aquilo que o aluno “deve” ler do texto, ou seja, como se os outros componentes do texto, que são específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda.

Os alunos surdos precisam ser acolhidos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. É necessário aos surdos o estabelecimento de uma relação de comunicação linguística entre seus pares, mas Lodi e Lacerda (2009) afirmam que na maioria das escolas inclusivas a criança surda não é atendida em sua condição sociolinguística, a metodologia, o currículo e a cultura enfatizada são sempre direcionados para os ouvintes, e o aluno surdo fica à deriva:

A inserção de um aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras) o tornaria marginal quanto aos processos de socialização da aprendizagem, já que, na maioria das hipóteses, ele poderia interagir apenas com seu intérprete (quando ele estivesse presente), sem abrir espaço para trocas efetivas com seus pares e professores. (LODI; LACERDA, 2009, p. 20).

Para Silva (2007, p. 37), a relação de comunicação linguística:

É uma relação de força simbólica – ou força linguística, determinadas pelas relações existentes entre seus interlocutores – são essas relações que definem *quem* pode falar, a quem e como, que funcionam num “mercado linguístico” no qual as palavras são os produtos e o seu preço é definido pelas relações de força material e simbólica. Ao aprendermos uma língua, adquirimos também as condições de aceitabilidade, definidas por Bourdieu como “aceitabilidade sociológica”, já que o uso que fazemos da língua deve estar de acordo não apenas com as regras gramaticais internalizadas, mas também com as regras do mercado linguístico, constituídas por um sistema de sanções à produção linguística. Esse sistema é intuitivamente aprendido e apreendido e nos permite prever a aceitabilidade do nosso discurso, que reações ele pode causar. Uma competência só terá valor, portanto, quando existir um mercado para ela.

Fernandes (2006) afirma que na última década são inúmeros os trabalhos que se ocupam da discussão da educação bilíngue para surdos, ou seja, de um projeto educacional que tenha como princípios norteadores a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar.

5.1 A ESCOLA PARA CRIANÇAS SURDAS RIO BRANCO – FUNDAÇÃO DE ROTARIANOS DE SÃO PAULO

A dificuldade de se coletar informações sobre o processo aquisicional de crianças surdas, filhas de pais surdos e/ou crianças surdas filhas de ouvintes, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais como L1, conduziu a pesquisa para o estado de São Paulo, mais especificamente para a Escola para Crianças Surdas Rio Branco, atualmente Centro de Educação para Surdos Rio Branco, Unidade Granja Viana, localizada na cidade de Cotia (SP).

De acordo com o site oficial da instituição (Centro de Educação para Surdos Rio Branco a partir de 2014), em 1946, num cenário mundial de profundas mudanças pós-guerra, vinte membros do Rotary Club de São Paulo decidiram criar uma obra educacional rotariana no mundo: a Fundação de Rotarianos de São Paulo. Os fundadores, entre os quais empresários, engenheiros, médicos, advogados e outros profissionais de destaque, elegeram a educação como instrumento principal para a construção da instituição.

A fundação da escola para surdos Rio Branco teve início na década de 70, a partir de uma comissão do Rotary Club de São Paulo, localizado no Jardim América. Firmaram uma parceria com a Fundação de Rotarianos de São Paulo (FRSP), que cedeu espaço no Lar Escola Rotary (LER), a fim de montarem uma classe que atendessem a surdos provenientes de famílias de baixa renda. O Lar Escola Rotary funcionava desde o ano de 1947 em decorrência da iniciativa de um dos pioneiros da FRSP, Sr. Niso Vianna, casado com Sra. Cherubina. Dona Cherubina doou uma área para a implantação de um serviço assistencial e educacional para jovens carentes da região de Cotia (SP), que passou a ser Centro em 2014.

Desde o ano de 1977, a escola para surdos tem oferecido atendimento gratuito para crianças e jovens surdos provenientes de famílias de baixa renda. A escola oferece uma educação pautada na otimização das potencialidades dos educandos surdos. A equipe é composta por profissionais surdos e ouvintes, todos fluentes na Língua Brasileira de Sinais. Possui uma proposta educacional bilíngue, tendo a LIBRAS como a primeira língua de ensino/aprendizagem e a Língua Portuguesa como segunda língua de ensino, em sua modalidade escrita. Segundo a instituição, o bilinguismo é essencial para a potencialização das capacidades e habilidades do educando, bem como a promoção da interação dos alunos surdos com o mundo que os cerca, valorização e respeito à diversidade sociocultural e linguística (CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO, 2014). A escola organiza seu

trabalho em quatro grandes etapas: Programa de Estimulação do Desenvolvimento, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Programa Continuidade de Escolaridade.

A) PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO (PED): O Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED) atende crianças surdas na faixa etária de 0 a 3 anos, oriundas de famílias ouvintes, viabilizando o contato das crianças com adultos surdos, fluentes em LIBRAS desde os momentos iniciais do seu desenvolvimento. Para a escola a interação com os familiares é fator primordial para a formação das crianças e jovens surdos, pois representa o apoio emocional às crianças. Ao matricular os filhos na Escola para crianças Surdas Rio Branco, as famílias assumem o compromisso de participar de cursos de Língua Brasileira de Sinais promovidos gratuitamente pela instituição.

B) EDUCAÇÃO INFANTIL: A educação infantil é oferecida para crianças surdas, prioritariamente, para faixa etária de 3 a 5 anos. Tem por finalidade o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, físicos, emocionais, cognitivos e sociais do educando surdo. São desenvolvidas atividades pedagógicas e culturais de socialização e interação juntamente com o Colégio Rio Branco para crianças e jovens ouvintes, possibilitando o convívio entre surdos e ouvintes, fortalecendo a inclusão, mas respeitando-se as singularidades de ensino de línguas em modalidades diferenciadas.

C) ENSINO FUNDAMENTAL: No Ensino Fundamental, os alunos surdos dedicam-se aos estudos em período integral. O acesso ao currículo e aos projetos extracurriculares é feito a partir de uma perspectiva bilíngue. A escola desenvolve atividades de pesquisa como artes, dança, cinema, teatro, contemplando diferentes estilos de aprendizagem.

D) PROGRAMA CONTINUIDADE DE ESCOLARIDADE: O Programa Continuidade de Escolaridade da escola para surdos Rio Branco beneficia alunos surdos que concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental no Centro de Educação para Surdos Rio Branco. De acordo com o corpo pedagógico da escola, nessa etapa, com a identidade surda fortalecida, os alunos são incluídos, como bolsistas, em classes regulares do Colégio Rio Branco e de instituições parceiras, onde, sem custos, são acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, qualificados e mantidos pela Fundação de Rotarianos de São Paulo.

Atualmente o Centro de Educação para Surdos Rio Branco possui 2 unidades que atendem crianças e jovens surdos: a Unidade Granja Vianna (Cotia, região metropolitana) e a Unidade Higienópolis (São Paulo). Localizada no município de Cotia – São Paulo, a Unidade Granja Vianna oferece o Programa de Estimulação do desenvolvimento, Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A partir do ano de 2012, a Unidade Higienópolis iniciou

suas atividades no Colégio Rio Branco com uma turma de maternal. Atualmente, o trabalho está sendo ampliado e, em 2015, foram oferecidas vagas no Maternal para crianças na faixa etária de 3 anos, Jardim I para crianças de 4 anos, Jardim II para crianças de 5 anos e 1º ano para crianças de 6 anos.

O Centro de Educação para Surdos Rio Branco possui um papel primordial para o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas matriculadas na instituição. A maioria das crianças surdas pertencentes ao quadro da instituição teve seu primeiro contato com a língua de sinais somente no ambiente escolar.

Geralmente, as instituições escolares têm a função de sistematizar as regras de uma L1, já existentes nos educandos ouvintes brasileiros, nesse caso a Língua Portuguesa, e de ensinar uma segunda língua (L2), a exemplo de inglês ou espanhol. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, a LIBRAS servirá como mediadora no ensino da L2 para os educandos surdos que já possuem uma L1 (sinalizada) adquirida. Mas como se procederá a categorização de hipóteses, de inferências, o retomar da sua língua materna se a criança surda chega à escola sem uma primeira língua? Uma gama de pesquisas aquisicionais pautam-se na aquisição de uma língua materna em condições viáveis de aquisição. Mas como ocorre o processo aquisicional de uma criança surda que tem seu primeiro contato com a L1 na escola? Caberá à escola, mais precisamente ao professor de surdos, fluente na língua de sinais, o papel de ser o intermediador entre família e escola e, conseqüentemente, o primeiro personagem a inserir, naturalmente, a criança aos níveis de estruturação linguística da aquisição da linguagem. A escola, inicialmente, substituirá o papel do intermediador “mãe” e/ou cuidador no processo de aquisição. Cabe ao espaço escolar, dessa maneira, também a educação linguística. A instituição passa a ter um papel linguístico duplo: precisa fornecer um contexto de aquisição de língua natural (primeira língua) e oferecer o ensino da língua oral majoritária como segunda língua (na modalidade escrita).

Foi, portanto, neste desafiante cenário linguístico aquisicional que conduzimos nossa pesquisa.

METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados no decurso da pesquisa, seu caráter longitudinal e experimental²² e de pesquisa participante do estudo que empreendemos sobre o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, e de uma criança surda filha de pais surdos no estado de São Paulo, na cidade de Cotia, regularmente matriculadas no Centro Educacional para Surdos Rio Branco.

Este capítulo inclui secções, duas das quais bastante extensas, que tratam de aspectos da investigação desenvolvida. A pesquisa demandou a utilização de técnicas de coleta de dados, pesquisa exploratória e observação *in locus*. A participação dos sujeitos para a constituição dos *corpora* da pesquisa foi viabilizada mediante a solicitação, pela pesquisadora, à Direção do Colégio, com a devida autorização de Sabine Antonialli Arena Vergamini. Após analisar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, apresentado no Apêndice A, a instituição de ensino acima epigrafada autorizou a pesquisadora a entrevistar os pais e familiares das crianças e a assinar o documento. Em prosseguimento e mediante o aceite à participação na pesquisa, houve encontros presenciais com os responsáveis pelas crianças e explanação dos objetivos da pesquisa.

²² Questões específicas de investigação, enunciadas em 6.1.1. Neste capítulo apresenta-se o estudo experimental desenvolvido com as crianças 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19. As oito crianças participaram apenas de uma aplicação do protocolo.

Devido à especificidade linguística da população investigada, o projeto inicial de adaptação através da metodologia de relato parental teve que ser reconfigurado, e agregou, para fins de validação, um estudo experimental e longitudinal, diretamente com as crianças, fazendo uso de instrumentos e procedimentos de eliciação espontânea controlada, e da técnica de nomeação de estímulos visuais.

Teixeira (1994) afirma que existem dois tipos distintos de eliciação: a eliciação da fala não espontânea, ou imitação, e a eliciação da fala espontânea. Basicamente há dois tipos de abordagem na eliciação da fala espontânea: a coleta não controlada e a coleta controlada através da nomeação.

Teixeira (1994) esclarece que a coleta controlada da nomeação de palavras é a técnica considerada como mais eficiente para a eliciação da fala de crianças pequenas porque, basicamente:

[...] o seu formato de “Jogo de Nomear Palavras” proporciona uma atividade recreativa que geralmente capta o interesse e a atenção da criança; é capaz de fornecer uma grande quantidade de dados diferenciados em relativamente pouco tempo; o investigador vai direto ao seu objetivo, i.e. tem um controle total de todas as variáveis que quer aferir e analisar, conseguindo, assim, obter em um curto espaço de tempo um retrato inicial, porém abrangente e inclusivo, da fonologia do examinado, sem impor-lhe cansaço. (TEIXEIRA, 1994, p. 4).

Foram, também, realizadas observações *in locus* a partir de atividades das crianças no Centro de Educação para Surdos Rio Branco, localizado na Rodovia Raposo Tavares, 7.200 (km 24), Cotia – SP e na Unidade Higienópolis, São Paulo. De acordo com o censo demográfico, Cotia possui uma área de 323,891 km² e população de 201.023 habitantes (IBGE, 2014).

As crianças foram observadas em interação com seus pais, professores, funcionários da escola e colegas de sala. Os pais e/ou responsáveis foram entrevistados em Língua Portuguesa. Apenas um pai – que é surdo e usuário da Língua Brasileira de Sinais – foi entrevistado em LIBRAS. A tradução das questões de Língua Portuguesa para a LIBRAS foi realizada pela própria pesquisadora. Os registros das intervenções com as crianças foram realizados a partir de anotações da pesquisadora e por meio de filmagens com câmera digital, em encontros previamente agendados com a direção da escola, respeitando-se a privacidade e a disposição da criança em relação ao momento das filmagens. Foram, ao todo, realizadas 09 visitas à instituição (cf. Quadro 6).

Antes da realização das filmagens, a pesquisadora relatou os objetivos do trabalho e solicitou que os pais assinassem a carta de autorização, permitindo a participação do filho na pesquisa.

O material desenvolvido para a testagem das palavras precisou ser adaptado para um léxico visual a partir de gravuras-estímulo (Cf. amostras nos Apêndices C, D, E e F). As imagens utilizadas para a testagem foram feitas por um desenhista surdo, professor de LIBRAS formado pelo Curso de Licenciatura em LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina, polo UFBA, e atualmente professor concursado do Instituto de Letras da UFBA.

A nomeação consistiu na eliciação de sinais, mediante utilização de gravuras-estímulo que as crianças deveriam reconhecer e nomear, espontaneamente, na Língua Brasileira de Sinais, itens lexicais, a fim de observarmos a compreensão e a produção de cada criança em categorias semânticas distintas com o intuito de possibilitar o estabelecimento de itens lexicais que, após os estudos normativos, deverão funcionar como parâmetros aquisicionais em relação às respectivas categorias semânticas.

Não foi possível a realização do relato parental, nem diário com os pais como instrumento de coleta, pois a maioria dos familiares das crianças participantes da pesquisa não possui domínio da Língua Brasileira de Sinais. A coleta do relato parental, nesse caso, poderia resultar em informações limitadas ou equivocadas a respeito do desenvolvimento lexical inicial das crianças observadas.

Foram, na primeira fase (ou primeira aplicação), selecionados 165 itens lexicais, divididos em 8 categorias semânticas a seguir descritas: ANIMAIS (31); VEÍCULOS (13); BRINQUEDOS (8); ROUPAS (20); COMIDAS E BEBIDAS (27); PARTES DO CORPO (17); MÓVEIS E APOSENTOS (18); e UTENSÍLIOS DA CASA (31). Na segunda aplicação, reaplicamos as categorias de 1 a 8 e acrescentamos as categorias OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA (22); JOGOS E ROTINAS SOCIAIS (15); PESSOAS (15); e LOCATIVOS (6), num total de 223 itens lexicais. As informações da Parte II – Ações e Gestos foram coletadas a partir de observações das crianças no espaço escolar. Para obter as informações da Parte III – Informações Gerais do protocolo, foram realizadas entrevistas com professores, observações da criança no âmbito escola e análise da ficha de matrícula do educando.

A partir das informações provenientes dessa investigação preliminar sobre a postulação de um protocolo (Palavras e Gestos) como proposta de adaptação para a Língua Brasileira de Sinais (Cf. Apêndice B), será possível propor um perfil tentativo do desenvolvimento lexical de crianças surdas em fase de aquisição da linguagem e verificar os aspectos envolvidos na construção do vocabulário infantil, a partir da análise dos estímulos verbais recebidos pelas crianças nesse caso, em nossa tese, crianças envolvidas inicialmente num contexto escolar de L1. Existem poucos estudos realizados tendo como *corpora* o universo infantil lexical de crianças surdas. A maioria dos materiais existentes limita-se à tradução de materiais

provenientes de outras línguas e culturas, em sua maioria pertencentes à modalidade oral-auditiva.

6.1 PERFIL DOS SUJEITOS

Foram analisadas ao todo 19 crianças surdas, sendo 12 (doze) meninos e 07 (sete) meninas, de acordo com os dados a seguir: (1) **Crianças surdas** de 2;0 a 6;0 anos de idade, **fluentes em LIBRAS**, filhas de **pai e/ou mãe surdo(a) e/ou ouvintes(s)**, em que pelo menos um dos pais se comunicasse em LIBRAS ou crianças surdas estudantes de escolas bilíngues.

Não foram encontradas crianças com os perfis 2, **Crianças surdas** de 08 a 36 meses de idade, filhas de **pais ouvintes** que se comunicam em LIBRAS.

É importante ressaltarmos que a maioria das crianças analisadas em nossa pesquisa²³, iniciou tardiamente a aquisição da linguagem da Língua de Sinais, tendo seu primeiro contato linguístico com a LIBRAS a partir do ambiente escolar, conforme pode ser observado na Tabela 1, na qual apresentamos um perfil etário dos sujeitos da pesquisa conforme dados fornecidos pela instituição, consoante ficha de matrícula.

Tabela 1 – Perfil etário dos sujeitos da pesquisa

CRIANÇA	NASCIMENTO	DATA DE MATRÍCULA	IDADE DE INÍCIO AQUISICIONAL DA LIBRAS
1- BM	09/06/2008	31/01/2012	3 anos,7 meses e 22 dias
2- JP	12/07/2008	31/01/2012	3 anos, 6 meses e 19 dias
3- LB	02/09/2008	30/01/2012	3 anos, 4 meses e 28 dias
4-MV	09/08/2007	06/08/2012	4 anos, 11 meses e 28dias
5- RS	01/07/2007	23/12/2010	3 anos, 5 meses e 22 dias
6-TT	29/05/2008	Não informado	-
7-EJ	30/08/2007	23/12/2010	3 anos, 3 meses e 23 dias
8- IL	21/03/2007	24/03/2010	3 anos, 0 meses e 3 dias
9-MA	14/09/2006	22/12/2009	3 anos, 3 meses e 8 dias
10-PE	23/11/2006	30/01/2012	5 anos, 2 meses e 7 dias

²³ Exceto as crianças 11 e 18: a criança 11 por ter tido pequeno contato com outros usuários de LIBRAS e a criança 18 por ser filhos de pais surdos e ter adquirido a Língua Brasileira de Sinais naturalmente.

11-VM	13/02/2006	23/12/2010	4 anos, 10 meses e 10 dias
12-LY	29/01/2009	30/01/2013	4 anos, 0 meses e 1 dias
13 -RH	28/12/2009	31/01/2012	2 anos, 1 meses e 3 dias
14- LC	31/05/2009	30/01/2013	3 anos, 7 meses e 30 dias
15-D	07/12/2008	01/02/2012	3 anos, 1 meses e 25 dias
16-H	28/12/2009	31/03/2013	3 anos, 3 meses e 3 dias
17-G	15/02/2010	03/07/2013	3 anos, 4 meses e 18 dias
18- W	01/05/2009	01/02/2012	2 anos, 9 meses e 0 dias
19- HN	12/06/2008	30/01/2013	4 anos, 7 meses e 18 dias

Fonte: Elaborado pela autora.

Criança 01 – BM: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nasceu em 09/06/2008 na cidade de São Paulo. Foi matriculado na instituição em 31/01/2012. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi na instituição. Possui perda auditiva neurosensorial profunda bilateral. Teve o teste da orelhinha dado como negativo. Na faixa etária de 6 meses a 1 ano não respondia quando chamavam seu nome. Aos 7 meses de idade teve otite. A mãe é vendedora e o pai conferente. Não há pessoas na família com perda auditiva ou surdez. Estuda no Jardim I na Unidade Granja Viana. A aplicação do primeiro questionário ocorreu em 20/11/2012, a segunda aplicação do protocolo ocorreu em 27 e 28/11/2013 na Unidade Granja Viana e em 29/11/2013 na Unidade Higienópolis. As aplicações ocorreram nas mesmas datas para as crianças do Jardim I. Unidade Granja Viana.

Criança 02 – JP: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nasceu em 12/07/2008 na cidade de São Paulo. Matrícula em 31/01/2012. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no Centro Educacional para Surdos. Problemas de anoxia de parto. Possível etiologia da surdez: meningite meningocócica aos 7 meses de idade. Mãe do Lar, segundo grau incompleto e pai coletor de lixo, segundo grau incompleto. Começou a frequentar a escola para surdos com 1 ano e 6 meses. Estudante do Jardim I na Unidade Granja Viana.

Criança 03 – LB: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nascido em 02/09/2008, em São Caetano do Sul (SP). Matriculado em 30/01/2012. Estudante do Jardim I na Unidade Granja Viana. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES no programa de Estimulação de Desenvolvimento.

Filho de costureira e de segurança, ambos os pais com fundamental II incompleto. A mãe teve o parto de LB aos 44 anos de idade. LB apresentou problema motor no nascimento, ficou em isolamento por 2 meses após isso, em decorrência de falta de oxigenação no parto. De acordo com a ficha escola LB, teve a descrição do parto com 5 dias após a ruptura da bolsa.

Possível etiologia da surdez: anoxia de parto.

Criança 04 – MV: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino. Data de nascimento: 09/08/2007. Matriculada em 06/08/2012 no Jardim II. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento.

Criança 05 – RS: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nascido em 01/07/2007 em Embu das Artes (SP). Matrícula em 23/12/2010. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Filho de publicitária e comprador, ambos os pais com nível universitário completo. Possível etiologia: má formação congênita do ouvido interno. Não há um diagnóstico médico, mas as professoras suspeitam de possível síndrome de Asperger²⁴.

²⁴ De acordo com Klin (2006), a síndrome de Asperger é um transtorno invasivos do desenvolvimento (TID), marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades. Foi considerada, por muitos anos, uma condição distinta, contudo próxima e relacionada ao autismo. É um transtorno neurobiológico enquadrado na categoria de transtornos globais do desenvolvimento.

Criança 06 – TT: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino, nascida em 29/05/2008 em São Paulo. Não há informação sobre data de matrícula. Mãe doméstica, com ensino fundamental II completo e pai estoquista analfabeto. TT tem surdez neurossensorial profunda bilateral. Estudante do Jardim I.

Criança 07 – EJ: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino, Jardim II, nascida em 30/08/2007, em Nova Canaã (BA). Matrícula: 23/12/2010. Passou pelo Programa de Estimulação de Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Etiologia da surdez desconhecida, mas tem histórico de drogas abortivas na gestação. A criança nasceu prematura com 6 meses. A genitora rejeitou a criança após o parto, e esta foi adotada aos 15 dias.

Criança 08 – IL: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino, nascida em 21/03/2007 em Osasco (SP). Matriculada em 24/03/2010 no Jardim I. Mãe do Lar, ensino médio incompleto e pai torneiro, ensino médio completo. Surdez neurossensorial profunda bilateral identificada na maternidade. Etiologia provável: anoxia de parto. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES.

Criança 09 – MA: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nascido em 14/09/2006 na cidade de Cotia (SP). Foi matriculado em 22/12/2009. Aos 5 meses, teve meningite meningocócica. Mãe do Lar, ensino médio incompleto, e pai, serviços gerais, ensino fundamental II incompleto. Etiologia provável da surdez: meningite. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES.

Criança 10 – PE: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino, nascido em 23/11/2006 em Cotia (SP). Matriculado em 30/01/2012 no Jardim II. Mãe do Lar, pai gerente de loja, ambos com ensino médio completo. Etiologia

provável da surdez: desconhecida. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES.

Criança 11 – VM: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino, nascida em 13/02/2006 em Santo André (SP). Matriculada em 23/12/2010 no jardim II. Mãe servente geral, com nível superior incompleto. Pai não informado. Nasceu prematura aos 5 meses de gestação. Etiologia provável: extrema prematuridade. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. Antes de entrar no CES já tinha pequeno contato com outros usuários de LIBRAS.

Criança 12 – LY: Unidade Granja Viana.

Sexo feminino. Data de nascimento: 29/01/2009. Data de matrícula: 30/01/2013. Mãe cozinheira. Pai não identificado. Causa da surdez: em investigação.

Criança 13 – RH: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino. Data de nascimento: 24/12/2008. Matrícula em 31/01/2012. Mãe do Lar, pai vendedor. Causa da surdez: ototoxicidade, prematuridade e meningite.

Criança 14 – LC: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino. Data de nascimento 31/05/2009. Data de matrícula: 30/01/2013. Mãe professora e pai autônomo. Causa da surdez: Síndrome de Charge²⁵.

Criança 15 – D: Unidade Higienópolis.

Sexo masculino. Data de nascimento: 07/12/2008. Matriculado no maternal em 01/02/2012. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS ocorreu no CES.

²⁵ A síndrome do Charge consiste em um atraso do crescimento e/ou desenvolvimento, anomalias genitais e/ou urinárias, e anomalias dos pavilhões auriculares e surdez e constitui um padrão reconhecível de malformações congênitas com uma incidência a nível mundial de 1 em cerca de 10 000 nascimentos, conforme pode ser analisado em: <http://www.eurordis.org/pt-pt/content/sindrome-charge-batalhas-diarias-de-jonas>.

Criança 16 – H: Unidade Higienópolis.

Sexo feminino. Data de nascimento: 28/12/2009. Matrícula: 31/03/2014 no maternal. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Unidade Higienópolis.

Criança 17 – G: Unidade Higienópolis.

Sexo Masculino. Data de nascimento: 15/02/2010. Data de matrícula: 03/07/2013. Mãe comerciante, pai administrador. Causa da surdez: Síndrome de Mondini²⁶.

Criança 18 – W: Unidade Higienópolis.

Sexo masculino. Nascido em 01/05/2009. Matriculado no maternal em 01/02/2012. Filho de pais surdos. Profissão dos pais não informado. Aquisição da LIBRAS como língua natural. Sexo masculino.

Criança 19 – HN: Unidade Granja Viana.

Sexo masculino. Data de nascimento: 12/06/2009. Data de matrícula: 30/01/2013. Mãe auxiliar administrativo, pai, motorista. Causa da surdez: Meningite bacteriana e ototóxicos.

6.2 A COLETA DE DADOS

As sessões de coleta de dados, inicialmente, ocorreram no Centro de Educação para Surdos Rio Branco, localizado na Rodovia Raposo Tavares, 7.200 (km 24), Cotia (SP). O primeiro contato com a direção da escola ocorreu em meados do ano de 2012, quando explicamos os objetivos da nossa pesquisa e pedimos autorização para a aplicação do instrumento. Em 29/08/2012, obtivemos a autorização da diretoria para visitar a escola, conhecer os ambientes onde as crianças circulavam e observar as aulas ministradas no Jardim I

²⁶ Síndrome de Mondini consiste em uma malformação coclear. Para maiores informações, acessar: http://oldfiles.bjorl.org/conteudo/acervo/print_acervo.asp?id=2213.

no turno vespertino. Em 27 e 28/09/2012, obtivemos a autorização para realizar a entrevista com os pais e responsáveis pelas crianças e explicar os objetivos da pesquisa. Em 27/09/2012 realizamos as entrevistas com os pais das crianças matriculadas na Unidade Granja Viana e, em 28/09/2012, com os pais da Unidade Higienópolis.

Quadro 6 – Encontros presenciais para aplicação do instrumento

DATA	PROCEDIMENTO
29 de agosto de 2012	Recebimento de autorização da escola
27 de setembro de 2012	Entrevista com pais/cuidadores e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido
28 de setembro de 2012	Entrevista com pais/cuidadores e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido
20 de novembro de 2012	Aplicação 1 com alunos da Unidade Granja Viana
21 de novembro de 2012	Aplicação 1 com alunos da Unidade Granja Viana
22 de novembro de 2012	Aplicação 1 com alunos da Unidade Granja Viana
27 de novembro de 2013	Aplicação 2 com alunos da Unidade Granja Viana
28 de novembro de 2013	Aplicação 2 com alunos da Unidade Granja Viana
29 de novembro de 2013	Aplicação 2 com alunos da Unidade Higienópolis

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira aplicação do protocolo Palavras e Gestos ocorreu em 20/11/2012. A segunda aplicação em 27/11/2013 com as crianças da Unidade Higienópolis; e em 28 e 29/11/2013, com as crianças da Unidade Granja Viana. A pesquisadora observou que as crianças demonstraram cansaço a partir da apresentação da décima categoria. As sessões de filmagem duraram em torno de quinze a vinte e cinco minutos, tendo sido realizadas no interior da escola para surdos. Assim, os dados resultam de uma série de sessões de filmagens em locais em que as crianças circulavam, e de observações realizadas pela pesquisadora. Os nomes das crianças, por questões éticas, estão representados aqui por iniciais maiúsculas em negrito. Durante as sessões de filmagem, utilizamos blocos de anotações, câmera digital Sony (Hard Disk Drive) e câmera do notebook HP Pavilion.

Realizamos um estudo longitudinal²⁷ em dois pontos de tempo, com intervalos de um ano entre a observação anterior, conforme Quadro 7, a seguir:

²⁷ Foram realizados, ao todo, 11 (onze) estudos longitudinais. Não foi possível a realização do estudo longitudinal em 8 (oito) crianças por não estarem presentes em uma das aplicações ou por não estarem matriculadas na instituição escolar no ato da aplicação do instrumento.

Quadro 7 – Datas de aplicação do protocolo palavras e gestos

Criança	Aplicação	Aplicação
1- BM	21/11/2012	27/11/2013
2- JP	20/11/2012	27/11/2013
3- LB	20/11/2012	27/11/2013
4- MV	21/11/2012	27/11/2013
5- RS	21/11/2012	27/11/2013
6- TT	20/11/2012	27/11/2013
7- EJ	21/11/2012	27/11/2013
8- IL	21/11/2012	27/11/2013
9- MA	21/11/2012	NÃO FOI APLICADO
10- PE	21/11/2012	NÃO FOI APLICADO
11- VM	21/11/2012	NÃO FOI APLICADO
12- LY	NÃO FOI APLICADO	27/11/2013
13- RH	NÃO FOI APLICADO	28/11/2013
14- LC	NÃO FOI APLICADO	28/11/2013
15- D	22/11/2012	29/11/2013
16- H	NÃO FOI APLICADO	29/11/2013
17- G	22/11/2012	29/11/2013
18- W	21/11/2012	29/11/2013
19- HN	NÃO FOI APLICADO	28/11/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PERCURSO

Parafraçando o grande poeta brasileiro Drummond, as “pedras” no caminho são aqui metaforicamente comparadas com os percalços e dificuldades encontradas na realização da nossa pesquisa.

A dificuldade de se coletar informações a respeito do desenvolvimento aquisicional de crianças surdas na faixa etária de 08 a 16 meses tornou-se evidente com esta pesquisa. Há escassa literatura na área. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que nem sequer ouviram falar em Língua de Sinais, e tardiamente, ou quase nunca, têm contato com essa língua.

Inicialmente contatamos a Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) sediada no bairro do Imbuí, cidade de Salvador. A AESOS é uma associação sem fins lucrativos que atende gratuitamente crianças surdas no ensino fundamental I, II e ensino médio, adolescentes e adultos surdos para o encaminhamento ao mercado de trabalho e que promove cursos gratuitos

para familiares de crianças surdas. Explicamos a nossa proposta e pedimos que nos enviassem informações sobre crianças existentes na escola com as seguintes características: Crianças surdas de 02 a 6 anos de idade, filhas de pai ou mãe surdo(s), em que pelo menos um dos pais se comunicasse em LIBRAS; Crianças surdas de 08 a 36 meses de idade, filhas de pais ouvintes que se comunicam em LIBRAS. A associação nos respondeu que as crianças são matriculadas na instituição a partir dos 6 anos de idade e, geralmente, chegam sem língua de sinais e obtêm o primeiro contato com seus pares linguísticos na instituição.

Realizamos contato com dezenas de pesquisadores e instituições, via e-mail e redes sociais da área de Estudos Surdos. Obtivemos várias respostas, mas quase todas informavam o não conhecimento de crianças com essas características ou crianças e/ou adolescentes com uma faixa etária elevada e sem conhecimento de Língua de Sinais, ou crianças com implante coclear e tentativa de oralização.

Ao contarmos a diretora do Centro de Educação para Surdos, Sra. Sabine Vergamini, explicamos o teor da nossa pesquisa, recebemos a autorização para aplicar na instituição a adaptação do protocolo. O CES oferece educação para crianças surdas pautada na filosofia bilíngue que compreende a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

A maior dificuldade existente na pesquisa foi a distância entre pesquisadora e pesquisados, pois todas as crianças residem no estado de São Paulo. A escolha da instituição deu-se pelo fato de ela apresentar estimulação precoce com as crianças surdas, sendo, portanto, uma das poucas no país a ter essa característica. Não foram encontradas informações de associações, escolas, ONGs ou instituições que possuem estimulação precoce no Norte e Nordeste do Brasil.

No processo de aplicação, além da distância, o tempo foi um fator complicador. As crianças foram analisadas no ambiente escolar e a pesquisadora necessitava adequar ao horário disponibilizado pela Coordenação Pedagógica. Algumas crianças demonstraram cansaço no momento da aplicação do protocolo.

6.4 SESSÕES DE INTERAÇÃO

Diante de nossa impossibilidade de encontrar crianças surdas filhas de pais surdos que estivessem adquirindo a LIBRAS em uma situação aquisicional natural, e, portanto, proceder à aplicação de uma proposta de protocolo que deveria ser avaliado pelos pais sobre sua compreensão e produção – conforme proposta metodológica dos CDIs –, tivemos que

estabelecer sessões de interação com as crianças surdas estudantes do Centro de Educação para Surdos.

As sessões de interação ocorreram no próprio ambiente escolar. A pesquisadora foi convidada a observar e a participar de algumas aulas com as crianças, além de também participar do horário de recreação e de lanches na escola. Além do espaço escolar, também interagimos linguisticamente com algumas crianças participantes da pesquisa, em outros locais além da escola. Momentos de interações ocorreram em ônibus municipal, quando retornávamos para o centro de São Paulo e encontrávamos alguns infantes surdos da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, que voltavam para seus respectivos lares na cidade de São Paulo. Nesses momentos, as crianças se sentiam à vontade para contar histórias e narrar fatos acontecidos no ambiente escolar ou próximo da escola.

Assim sendo, tivemos que reconfigurar nossa proposta inicial de adaptação do protocolo, de acordo com os moldes previstos pelo projeto original dos CDIs, usando a metodologia do Relato Parental – por meio do qual os pais respondem ao protocolo indicando os elementos da língua que já estão presentes em termos de compreensão e/ou produção no desempenho de seus filhos. Em vez disso, tivemos que, lançando mão de diversas formas e expedientes de interação com as crianças surdas, verificar quais itens lexicais estavam dentro de seu domínio de conhecimento linguístico, para, com base nesses achados, então, propor um protocolo tentativo – que pode, assim, dar início a um protocolo a ser referendado com base em relatos de pais surdos ou professores de crianças surdas que vêm com estimulação precoce, ou mesmo mais tardiamente, a adquirir a LIBRAS no ambiente sinalizante da escola para surdos.

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados observados e produzidos pelas crianças participantes. De acordo com as disponibilidades da escola, foram marcados os encontros presenciais para a aplicação das testagens. A primeira aplicação ocorreu em 20/11/2012 na Unidade Granja Viana. A segunda, entre os dias 27/11/2013 e 28/11/2013 na Unidade Granja Viana e dia 29/11/2013 na Unidade Higienópolis.

Todas as crianças sabem responder o seu nome na Língua de Sinais e usam a datilologia para identificar-se. Quando questionadas sobre sua idade e onde estudam, todas conseguiram responder.

Verificamos que, ao observar as imagens, quando sabiam o sinal do objeto, as crianças automaticamente sinalizavam, ou seja, o sujeito cognoscente, no nível representacional, já correlaciona o objeto com seu significante. Silva (2007) expõe que a aquisição de uma palavra não se restringe apenas à aquisição de sua forma: envolve também a aquisição de um grupo de informações sintáticas, semânticas, morfológicas a respeito da palavra, bem como o conhecimento da cultura na qual palavras e sujeitos falantes, e, acrescentamos aqui, os sujeitos sinalizantes (grifo nosso), estão inseridos. Indubitavelmente, a partir de uma lógica no processo aquisicional da linguagem, o processo de maturação de um léxico se altera de indivíduo para indivíduo, de acordo com desenvolvimento de seu processo cognitivo. Dessa forma, o sentido é mutável de acordo com o interpretante, contudo, é proveniente de um sentido geral adquirido anteriormente. Silva (2007) explana que além da influência do meio sociolinguístico e interativo, deve-se oferecer o exemplo de características que atestam o período inicial de aquisição, principalmente as palavras iniciais presas ao contexto e não de forma referencial,

mesmo que o uso referencial possa acontecer posteriormente ou concomitantemente ao uso preso ao contexto.

Ao analisarmos os dados produzidos pelas crianças na aplicação do instrumento, notamos a produção de itens lexicais que denominaremos, aqui, de itens lexicais metonímicos.

Nerliche, Clarke e Todd (1999) afirmam que a metonímia se tornou um sistema operacional discursivo distinto da metáfora. Para Jakobson, a expressão metafórica se dá pelo processo de substituição, e a metonímia se dá pela associação de paradigmas. A metonímia normalmente aproxima as ideias de objetos que fazem parte de um todo, relaciona a parte como um todo, se tornando uma estratégia universal para uma comunicação mais efetiva. Os autores expõem que as metonímias podem ser percebidas em crianças pequenas. Para os autores, as crianças até 2;5 produzem superextensões metonímicas obrigatórias. Baseiam-se no fato de que, nessa idade, a criança possui um vocabulário infantil relativamente escasso e o sistema conceitual ainda é pequeno e desestruturado. Essa escassez obriga a criança a lidar com crescentes necessidades comunicativas a partir dos processos metafóricos para comentar sobre o que vê e solicitar o que deseja. No processo de aquisição da linguagem, a extensão das palavras é ajustada até que o campo lexical e o domínio categórico ao qual pertence estejam subdivididos da mesma forma que o sistema adulto. Os autores afirmam que o uso da estratégia metonímica não consiste num processo de “encolhimento” de palavras, em que as palavras usadas metonimicamente podem substituir uma palavra já existente, atravessando subdivisões dentro de campos lexicais e até mesmo entre os mesmos campos lexicais. Em suma, muitas vezes as metonímias também são usadas para expressar algo novo, por não usar as palavras já disponíveis em seu léxico. Assim que uma palavra é aprendida, a criança pode diminuir o uso metonímico. Por exemplo, assim que a palavra CAVAL@ tiver sido aprendida, a criança cessará com o uso de LOB@ ou CACHORR@.

A produção dos sinais utilizados pelas crianças será analisada a seguir. As tabelas apresentadas nesta seção estão relacionadas ao total de categorias aplicadas: 8 categorias semânticas em novembro de 2012 e 12 categorias em novembro de 2013. A autora analisará os sinais que as crianças compreendem e sinalizam, sinais metonímicos e sinais não correspondentes²⁸.

²⁸ Sinais não correspondentes estão relacionadas com o processo de investigação e adaptação das imagens apresentadas para as crianças. Na categoria ANIMAIS, por exemplo, na primeira apresentação do item lexical FORMIGA, foi mostrada, de forma contextualizada, a imagem de Formigas carregando uma maçã. Ao observar a imagem, algumas crianças sinalizaram o item lexical MAÇÃ ao invés de FORMIGA. Necessitamos readaptar a imagem, e na segunda aplicação apresentamos apenas a figura de formigas.

Inicialmente, foram aplicadas 8 categorias: ANIMAIS (REAIS OU DE BRINQUEDOS); VEÍCULOS (REAIS OU DE BRINQUEDO); BRINQUEDOS; ROUPAS; COMIDAS E BEBIDAS; PARTES DO CORPO; MÓVEIS E APOSENTOS; UTENSÍLIOS DA CASA. Cada criança levou, aproximadamente 12 a 20 minutos

Criança 01 – BM

Idade provável de início aquisicional da LIBRAS: 3 anos, 7 meses e 22 dias. A aplicação da primeira etapa do protocolo ocorreu em 20/11/2012 na Unidade Granja Viana, Cotia (SP). O primeiro sujeito analisado respondeu a adaptação do protocolo com 12m51s. Ressaltamos aqui que BM não possui familiares surdos, e seu primeiro contato com a LIBRAS foi no Centro de Educação para Surdos no início do ano letivo de 2012, quando estava com 3 anos de idade. A seguir apresentamos a relação das categorias semânticas apresentadas para a Criança 01 em 21/11/2012: ANIMAIS (31), VEÍCULOS (13), BRINQUEDOS (8), ROUPAS (20), COMIDAS E BEBIDAS (27), PARTES DO CORPO (17), MÓVEIS E APOSENTOS (18) e UTENSÍLIOS DA CASA (31), totalizando 165 itens aplicados no primeiro encontro. Respectivamente, são apresentados, a seguir, os sinais que a Criança 01 compreende e sinaliza; sinais metonímicos e sinais não correspondentes:

Tabela 2 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 01 – BM

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	14	0	17
Veículos	13	11	0	2
Brinquedos	8	5	0	3
Roupas	20	7	12	1
Comidas e bebidas	27	9	5	13
Partes do corpo	17	9	0	8
Móveis e aposentos	18	9	7	2
Utensílios da casa	31	16	6	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Em 27/11/2013 reapplicamos as oito categorias apresentadas da primeira aplicação (21/11/2012) e acrescentamos mais 4 categorias semânticas: OBJETOS E LUGARES FORA

DA CASA (23), JOGOS E ROTINAS PESSOAIS (15), PESSOAS (15) e LOCATIVOS (6), num total de 224 itens aplicados no segundo encontro (Tabela 3).

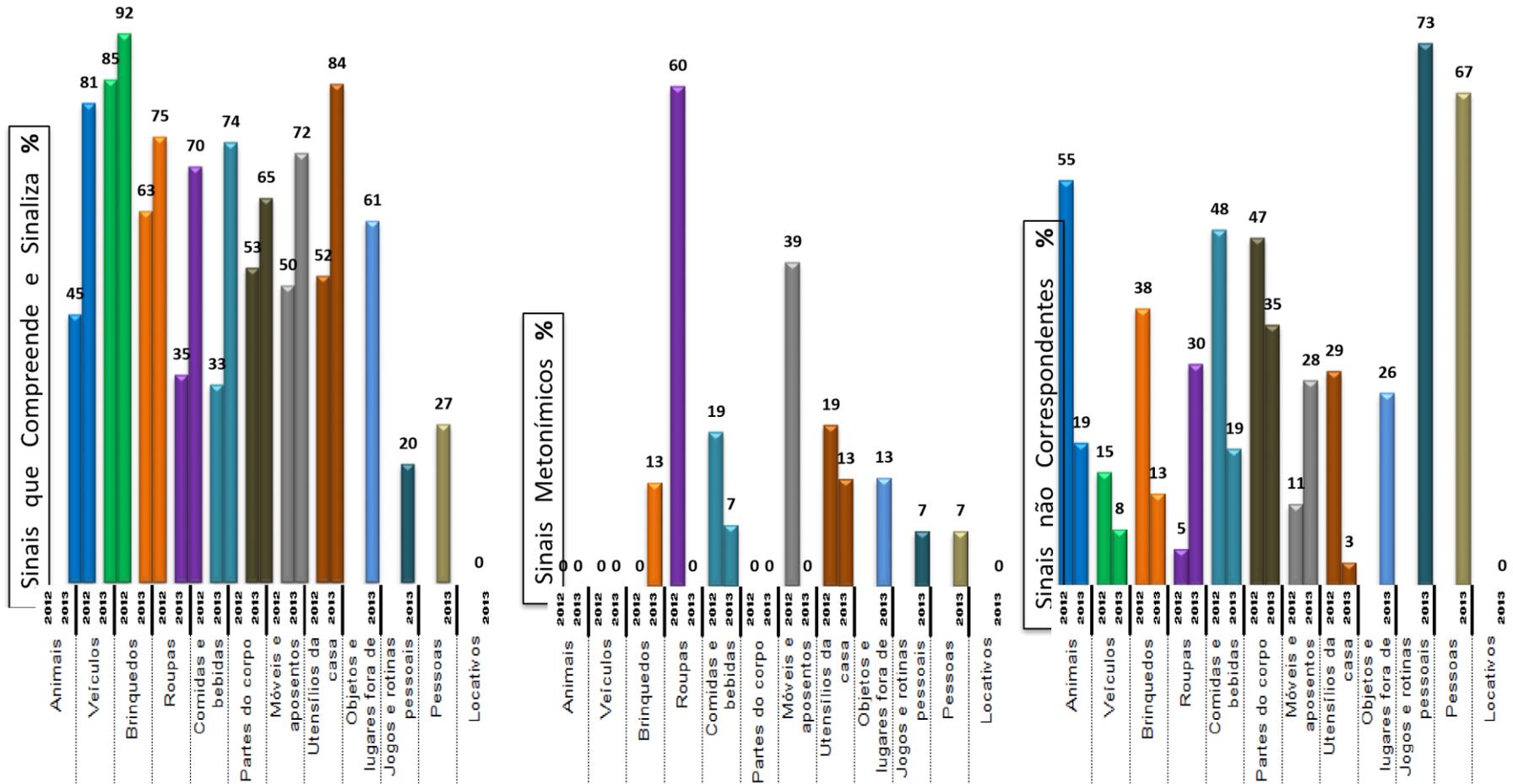
Tabela 3 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 01 – BM

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	25	0	6
Veículos	13	12	0	1
Brinquedos	8	6	1	1
Roupas	20	14	0	6
Comidas e bebidas	27	20	2	5
Partes do corpo	17	11	0	6
Móveis e aposentos	18	13	0	5
Utensílios da casa	31	26	4	1
Objetos e lugares fora de casa	23	14	3	6
Jogos e rotinas pessoais	15	3	1	11
Pessoas	15	4	1	10
Locativos	6	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se analisarem as duas aplicações, nota-se um crescimento na produção dos sinais, comparando a 1ª e a 2ª aplicação do protocolo: 45% para 81% na categoria ANIMAIS; 85% para 92% em VEÍCULOS; 63% para 75% na categoria BRINQUEDOS; 35% para 70% em ROUPAS; 33% para 74% em COMIDAS E BEBIDAS; 53% para 65% em PARTES DO CORPO; de 50% para 72% em MÓVEIS E APOSENTOS; e 52% para 84% em UTENSÍLIOS, conforme demonstrado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 01 – BM, em 21/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria ANIMAIS (REAIS OU DE BRINQUEDO), a criança produziu apenas 14 sinais, apresentando um empobrecimento lexical, possivelmente em decorrência do seu processo de aquisição da linguagem em meio a pais e familiares ouvintes, que nunca tiveram contato com a Língua de Sinais. Além disso, algumas imagens foram interpretadas indevidamente em decorrência de estarem fora de contexto e apresentaram semelhanças com outros objetos.

A Criança 01 compreendeu e sinalizou os sinais [ABELHA], [BARATA], [CACHORR@], [COBRA], [COELH@], [ELEFANTE], [GIRAFÁ], [LAGARTIXA], [ONÇA], [PASSARINH@], [PAT@], [PEIXE], [PORC@] e [SAP@]. Mas, ao visualizar ARANHA (Fig. 38a), sinalizou [ÁRVORE], pois há uma árvore na imagem apresentada; para BORBOLETA (Fig. 38b) sinalizou [ABELHA]; para BURR@ (Fig.38c) sinalizou [CAVAL@]. A imagem das borboletas e do burro podem ser confundidas, respectivamente por abelhas ou cavalos, pois foram apresentadas fora de um contexto situacional.

Figura 37 – Categoria ANIMAIS



Fonte: Elaborado pela autora.

Para “cavalo”, sinalizou [BOI]; [FORMIGA] trocou por [BARATA] (idem para a observação de [ABELHA] e [BURRO]).

Ao visualizar “GALINHA” sinalizou [PAT@]; ao verificar “GATO” fez o sinal de [CAVAL@], e para “VACA”, [CAVAL@].

Na categoria veículo, sinalizou [ATIRAR] quando viu a imagem “ambulância”, possivelmente confundindo a imagem com um carro de polícia. Quando não sabia o sinal, mas compreendia a imagem, relacionava-o a um sinal correspondente, a exemplo do sinal [MAR] quando observou a imagem “barco” ou [SUJ@] quando observou a imagem de um “caminhão”, possivelmente relacionando a um caminhão de lixo.

Na categoria BRINQUEDOS, sinalizou a maioria dos sinais. Barret (1997) comprova que, no processo aquisicional da linguagem de crianças ouvintes, no momento em que estas crianças conseguem compreender 60 palavras em média, com variação entre 30-182 palavras; quando as crianças conseguiam produzir 10 palavras aos 13 meses de idade, elas conseguiam

compreender cerca de 110 palavras em média; e, quando estavam com 16 meses de idade, produziam 45 palavras, mas compreendiam uma média de mais de 180 palavras. O mesmo autor afirma que as crianças ouvintes na fase de aquisição da linguagem adquirem as primeiras palavras, aproximadamente, dos nove aos doze meses de idade e por volta dos dois anos já possuem um vocabulário de cerca de 500 palavras. Contudo, a maioria das pesquisas se baseiam em estudos longitudinais que documentam o crescimento inicial do vocabulário de crianças ouvintes. Nossa pesquisa contribui, assim, para fornecer informações sobre a fase inicial de desenvolvimento lexical de crianças surdas em especial nesta situação de aquisição tardia da língua de sinais no contexto escolar. Consoante as pesquisas aquisicionais de crianças ouvintes de Barret (1997), é correto afirmar que durante o processo inicial de desenvolvimento lexical infantil na aquisição da linguagem até cerca de 50-100 palavras, as crianças surdas também tendem a adquirir substantivos comuns. As crianças surdas analisadas apresentaram uma tendência de aumento da produção de substantivos comuns à medida que o tamanho total do vocabulário aumentou de zero para 100 palavras.

Na categoria ANIMAIS REAIS ou de BRINQUEDOS, ao observar a imagem “bola” sinalizou [BOLA CHUTAR], ao ver “boneca”, sinalizou [MENINA BEBÊ] o que comprova que a criança já possui, no mínimo, o estágio dos 2 sinais.

O sujeito produziu diversos sinais metonímicos na categoria ROUPAS, além de apresentar uma permuta fonológica da Configuração de Mão no sinal [MAMÃE], possivelmente em decorrência da coordenação motora fina ainda em desenvolvimento, em conformidade com Bento (2010), a qual afirma que a coordenação motora fina é a coordenação dos ossos musculares e das funções neurológicas para produzir pequenos e precisos movimentos. Produziu sinal metonímico [FRIO] quando observou a imagem “pijama” uma vez que a imagem pode ser interpretada como “roupa de frio”. Para roupas femininas sinalizou metonimicamente [MAMÃE] e para roupas masculinas utilizou o sinal [PAPAI]. BM não apresentou problemas motores os quais poderiam interferir na produção dos sinais, mas apresentou permuta fonológica do parâmetro Configuração de Mão ao produzir o sinal metonímico [MAMÃE] com a configuração de mão em S na categoria “ROUPAS”, ao sinalizar [FRALDA], [SAIA], [SUÉTER], [VESTIDO], conforme Figuras 38 e 39, a seguir:

Figura 38 – Criança 01 – BM. Sinalização de [SAIA] – Categoria Roupas – 1ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Figura 39 – Criança 01 – BM. Sinalização de [SHORT] – Categoria Roupas – 1ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

De acordo com o padrão adulto, a sinalização de “MAMÃE” é realizada com a CM em M. Outra hipótese seria a produção de uma elisão nas línguas de sinais, uma simplificação na produção de uma determinada Configuração de Mãos.

No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, o uso metonímico pode ser analisado pelo viés aquisicional da linguagem. Essas crianças ficam em desvantagem em termos de acesso à aquisição da língua de sinais como primeira língua e correm o risco de enfrentar problemas na aquisição da linguagem, se não forem expostas à aquisição de uma primeira língua desde a mais tenra idade. Geralmente apresentam um empobrecimento lexical em decorrência do não estabelecimento do *input* linguístico e chegam à escola com léxico menor comparado a uma criança ouvinte na mesma faixa etária e com aquisição da linguagem natural. Somente a partir da interação com seus pares linguísticos, o léxico vai aumentando gradativamente. BM chegou à escola aos três anos e sem ter tido o direito a aquisição natural de uma L1 até essa idade.

A segunda aplicação do protocolo com BM ocorreu em 28/11/2013, e teve a duração de 26 minutos. A pesquisadora iniciou a interação perguntando o nome, o sinal e a idade da criança e foi prontamente respondida. A criança utilizou corretamente a datilologia ao informar o nome

próprio. A pesquisadora informou para a criança que ela iria ver algumas imagens em cartelas e que deveria fazer o sinal correspondente. As categorias apresentadas para as crianças na segunda aplicação foram, respectivamente: “ANIMAIS”, “VEÍCULOS”, “BRINQUEDOS”, “ROUPAS”, “COMIDAS E BEBIDAS”, “PARTES DO CORPO”, “MÓVEIS E APOSENTOS”, “UTENSÍLIOS DA CASA”, “OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA”, “JOGOS E ROTINAS SOCIAIS”, “PESSOAS” e “LOCATIVOS”. Os dados obtidos serão a seguir informados.

A partir da segunda aplicação, observamos que ocorreu um aumento significativo na produção dos sinais semelhantes ao padrão adulto e uma diminuição dos sinais metonímicos: Na categoria roupas, na 1ª aplicação, houve 60% de sinais metonímicos, reduzindo para nenhum na segunda aplicação, ocorrida um ano depois. Na categoria MÓVEIS E APOSENTOS, os sinais metonímicos foram reduzidos de 39% para nenhum; e de 19% para 13% na categoria UTENSÍLIOS DA CASA.

Na categoria ANIMAIS, produziram-se, respectivamente, 45% e 81% dos sinais. Na categoria veículos apenas 1 sinal foi sinalizado de forma não correspondente. Ao ver a imagem “METRÔ” sinalizou [TREM], possivelmente pode ter confundido a imagem visualizada por não se apresentar claramente distinta de um Trem. Ocorreu uma diminuição significativa dos sinais metonímicos na categoria ROUPAS. Produziu 13 sinais corretamente. O sinal “BOTÃO” não foi identificado pela criança, possivelmente pela construção imagética estar junto com a camisa, ela sinalizou [QUADRADO]. Ao visualizar “CALCINHA” sinalizou [MULHER] +apontação. Na imagem “CASACO” sinalizou [CAMISA CINZA], referindo-se à cor do objeto.

Para “CHAPÉU” sinalizou [ÁRVORE]. Para “FRALDA”, realizou o sinal correspondente [PRESILHA], e para “SHORT”, fez o sinal de [MOTO] (não encontramos justificativa para tal). Ao observar a imagem “CUECA”, sinalizou [NÃO SEI]. Tal sinalização significa que a criança já incorpora os sinais de negação da Língua de Sinais.

Na categoria COMIDAS E BEBIDAS produziu corretamente 20 sinais e dois sinais metonímicos (de [BEBER] ao visualizar “ÁGUA” e “LEITE”). Ao visualizar a imagem “BOLO”, automaticamente sinalizou [CHOCOLATE], pois a imagem refere-se a um bolo de chocolate.

Ao ver “GALINHA”, sinalizou [CARNE], e ao ver a imagem de “CARNE” produziu um sinal não identificado pela pesquisadora. As imagens “LARANJA” e “QUEIJO” foram contextualizadas com o sinal [CORTAR], pois aparecem cortadas nas imagens. Ao visualizar

“PIZZA” (cf. Figura 40), realizou o sinal [NÃO SEI PIZZA?] Com expressão facial interrogativa.

Figura 40 – Categoria COMIDAS E BEBIDAS – PIZZA



Fonte: Acervo da autora.

Neste caso, a imagem utilizada para representar PIZZA causa confusão à criança, devido as suas características pictóricas. A partir da resposta do infante, podemos perceber que a criança passou do estágio dos dois sinais e já está no estágio das primeiras combinações. Tal informação pode ser comprovada após as respostas das imagens “SOPA”, na qual sinalizou [SOPA VERMELHA], referindo-se à cor da sopa constante na imagem, bem como o sinal “UVA” ao sinalizar [UVA TER GOSTOSA UVA].

Criança 02 – JP

Nasceu em 12/07/2008 na cidade de São Paulo. Possível idade de início aquisicional: 3 anos, 7 meses e 19 dias. Matrícula em 31/01/2012, passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento alguns meses antes de completar 4 anos de idade. O primeiro contato com a LIBRAS foi no Centro Educacional para Surdos.

A relação das categorias semânticas apresentadas para a Criança 02 seguem as mesmas características da Criança 01: 165 itens na primeira aplicação (20/11/2012) e 224 itens na segunda aplicação, em 27/11/2013 (Tabelas 4 e 5):

Tabela 4 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 02 – JP

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	17	0	14
Veículos	13	6	1	6
Brinquedos	8	6	1	1
Roupas	20	11	2	7
Comidas e bebidas	27	13	11	3
Partes do corpo	17	12	1	4
Móveis e aposentos	18	9	5	4
Utensílios da casa	31	18	3	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 02 – JP

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	25	0	6
Veículos	13	9	1	3
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	18	0	2
Comidas e bebidas	27	13	9	5
Partes do corpo	17	12	0	5
Móveis e aposentos	18	8	3	7
Utensílios da casa	31	18	9	4
Objetos e lugares fora de casa	23	13	4	6
Jogos e rotinas pessoais	15	7	0	8
Pessoas	15	2	0	13
Locativos	6	0	0	6

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira aplicação durou 22m59s. A segunda aplicação 19m15s. Observa-se um crescente desenvolvimento lexical da criança, comparando-se a primeira e a segunda aplicação: de 55% para 81% na categoria ANIMAIS; 46% para 79% na categoria VEÍCULOS; 75% para 100% em BRINQUEDOS; 55% para 90% em ROUPAS; 71%, conforme Gráfico 2.

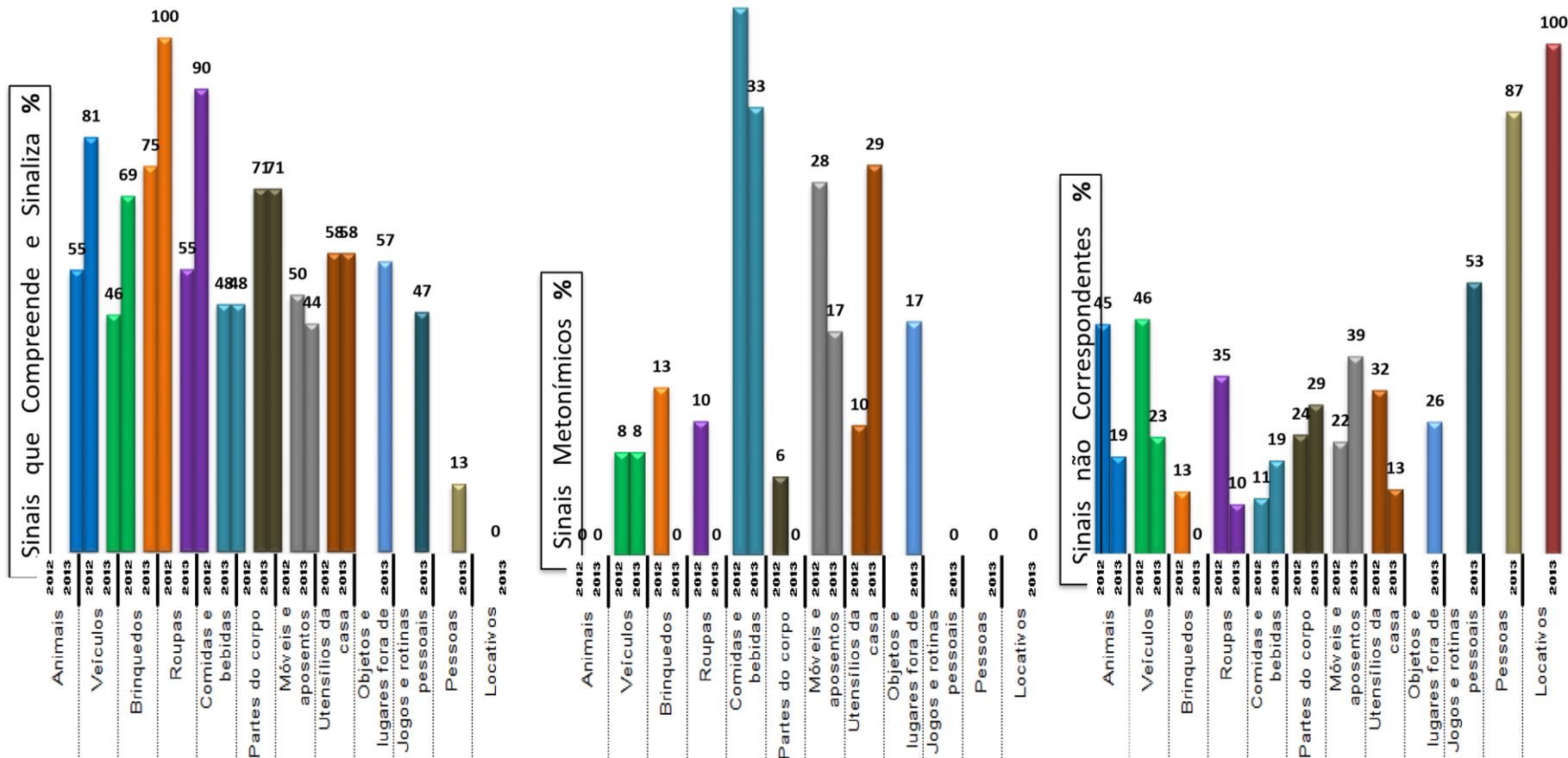
Na categoria COMIDAS E BEBIDAS e PARTES DO CORPO não ocorreu evolução.

Identificou-se uma diminuição dos sinais metonímicos: de 13% para nenhum na categoria BRINQUEDOS; 10% para 6% em ROUPAS; 41% para 33% na categoria COMIDAS

E BEBIDAS; 6% para nenhum em PARTES DO CORPO; de 28% para 17% na categoria MÓVEIS e APOSENTOS.

Não ocorreu alteração na categoria animais, conforme Gráfico 2, a seguir.

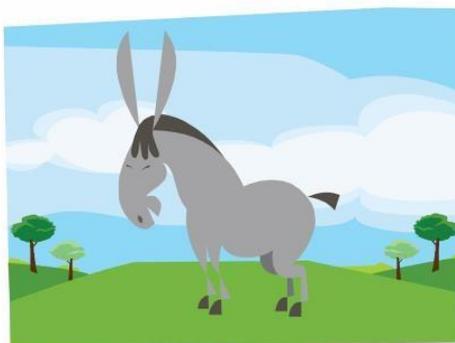
Gráfico 2 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 02 – JP, em 20/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

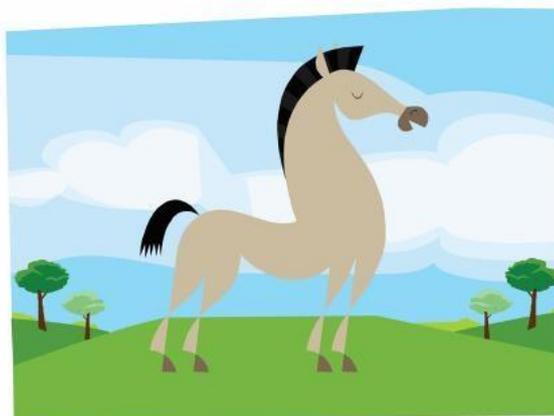
Nos sinais identificados como “sinais não correspondentes ou não identificados”, alguns aspectos precisam ser exemplificados. Na categoria 1, ANIMAIS, a criança identificou o animal “BURRO” como [CAVALO] (Figura 41), talvez pelo fato de o estímulo visual não estar preso a um contexto, ou mesmo pelo desconhecimento do sinal: a criança relacionou a figura a um animal com características físicas mais próximas, o animal “CAVALO” (Figura 42).

Figura 41 – “BURRO” – Categoria ANIMAIS



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 42 – “CAVALO” – Categoria ANIMAIS



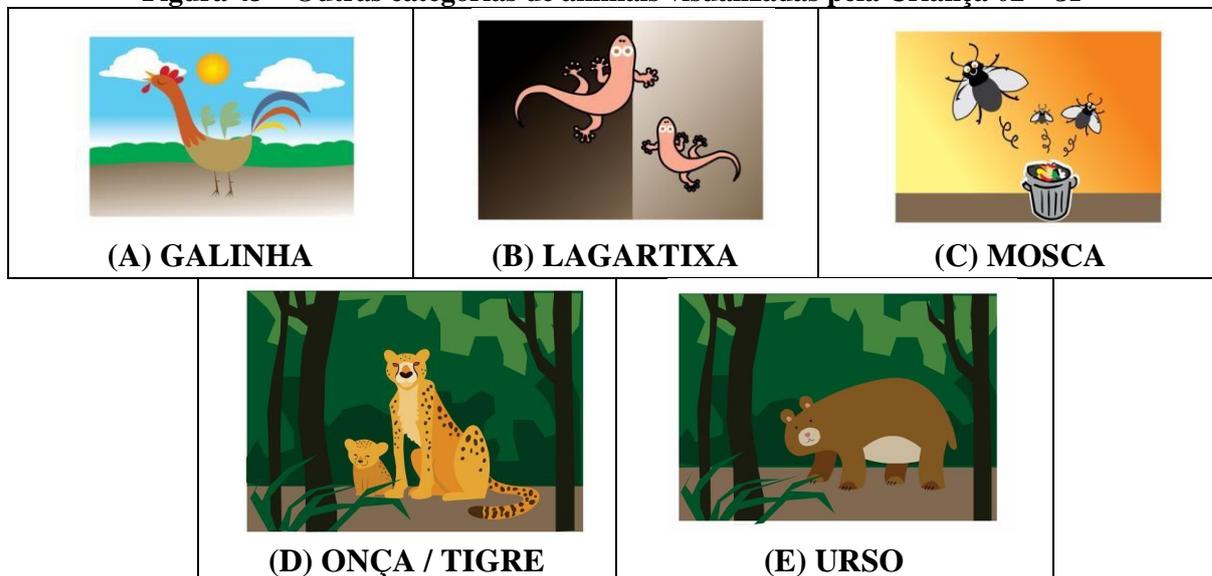
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a imagem “FORMIGA”, sinalizou [MUITO]. Intui-se que a criança fez relação ao número de formigas existentes na imagem. Evidenciamos, assim, também, que a criança apresenta, nesse contexto, o quantificador MUITO.

Ao visualizar “GALINHA”, sinalizou [PAT@]; para “LAGARTIXA”, fez o sinal de [MINHOCA]. Identificou “MOSCA” como [BORBOLETA]; “ONÇA” e “TIGRE” como [LEÃO], e “URSO” como [PORC@]. É possível, numa fase inicial de aquisição da linguagem (Cf. SILVA, 2003), a criança não saber informar, com precisão, se já compreende e de que

maneira ela entende um determinado item lexical. Subextensões e superextensões são bastante comuns.

Figura 43 – Outras categorias de animais visualizadas pela Criança 02 – JP



Fonte: Acervo da autora.

Na categoria COMIDAS E BEBIDAS, na primeira aplicação, notamos um elevado índice de sinais metonímicos (41%). Há substituição de alimentos sólidos pelo verbo “COMER” e alimentos líquidos pelo verbo “BEBER”. A criança realiza a substituição lógica de uma palavra por outra semelhante, mas mantém uma relação de proximidade entre o sentido de um termo e o sentido do termo que o substituiu, diferentemente da segunda aplicação, na qual sinalizou grande parte das categorias. Nerliche, Clarke e Todd (1999) relatam que as metonímias podem ser percebidas em crianças pequenas ouvintes a partir da idade de 2;5. Na produção de JP, apesar de não estar na faixa etária analisada por esses pesquisadores, notamos uma semelhança na faixa etária do período aquisicional iniciado pela criança: JP foi matriculado na Estimulação Precoce ainda na idade de 3 anos e teve seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais na escola, não tendo sido exposto a um processo aquisicional natural desde o momento do seu nascimento. É interessante observar que, gradativamente, os sinais metonímicos vão desaparecendo, e emergem os itens lexicais semelhantes ao padrão adulto.

Criança 03 – LB

Nascido em 02/09/ 2008 em São Caetano do Sul (SP). Possível início aquisicional da LIBRAS com a idade de 3 anos, 6 meses e 19 dias. Matriculado em 30/01/2012. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi na instituição escolar.

A aplicação do primeiro protocolo ocorreu em 20/11/2014, quando o aluno estudava no Jardim I na Unidade Granja Viana. A segunda aplicação ocorreu um ano depois, em 27/11/2013.

Tabela 6 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 03 – LB

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	18	2	11
Veículos	13	7	5	1
Brinquedos	8	3	2	3
Roupas	20	14	1	5
Comidas e bebidas	27	0	0	0
Partes do corpo	17	11	0	6
Móveis e aposentos	18	7	2	9
Utensílios da casa	32	15	5	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 03 – LB

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	24	0	7
Veículos	13	11	0	2
Brinquedos	8	5	0	3
Roupas	20	15	0	5
Comidas e bebidas	27	21	2	3
Partes do corpo	17	5	0	12
Móveis e aposentos	18	10	3	5
Utensílios da casa	32	18	1	13
Objetos e lugares fora de casa	23	11	0	12
Jogos e rotinas pessoais	15	3	0	12
Pessoas	15	2	0	13
Locativos	6	0	0	6

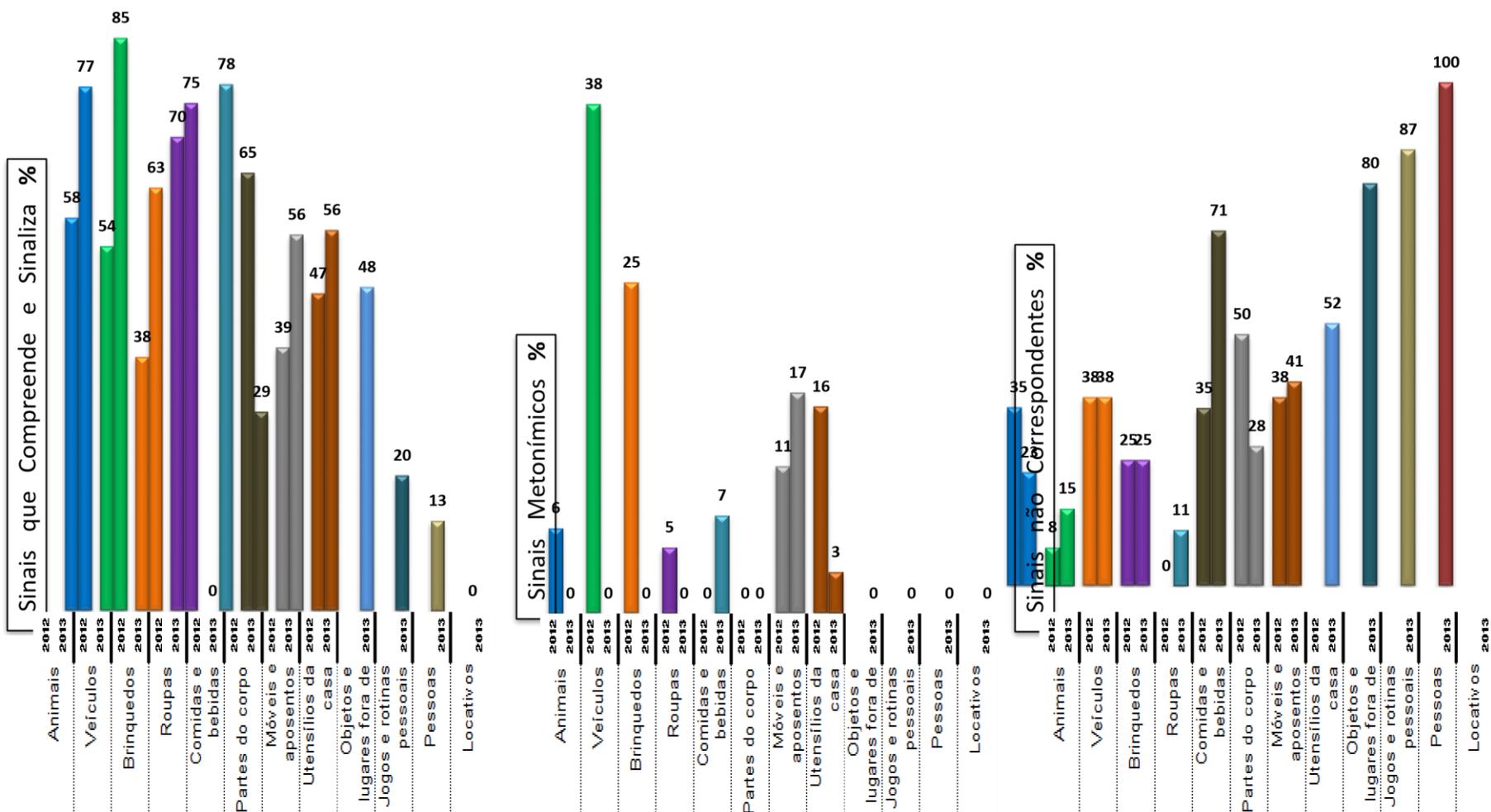
Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, no sujeito, um elevado crescimento de sinais que compreende e sinaliza, comparando-se a primeira e a segunda aplicação: na categoria BRINQUEDOS há um aumento significativo de compreensão e produção: a categoria COMIDAS E BEBIDAS não apresentou nenhuma ocorrência de produção na primeira aplicação, mas 78% na segunda.

A categoria BRINQUEDOS tem ocorrência de 85% na segunda aplicação, diferindo da primeira aplicação – que apresentou 54% de sinalização e entendimento. A mesma característica de aumento de produção lexical pode ser verificada nos itens VEÍCULOS, 77% em 27/11/2013 e 58% em 20/11/2012; em ROUPAS 63% em 2013 e 38% em 2012; 56% para sinalização e compreensão das categorias MÓVEIS E APOSENTOS na segunda aplicação.

As categorias OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA tiveram o percentual de compreensão e produção de 48%; PESSOAS, 20%; e os LOCATIVOS não foram identificados pelo participante. Os dados fornecidos podem ser verificados no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 03 – LB, em 20/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados a pesquisa.

Criança 04 – MV

O primeiro contato de MV com a LIBRAS foi no CES. Nasceu em 09/08/2007. Possível início aquisicional da LIBRAS com 4 anos, 11 meses e 28 dias. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. Matriculado em 06/08/2012 no Jardim II. Sexo feminino, data da aplicação do protocolo: 21/11/2012. A 2ª aplicação ocorreu em 27/11/2013, conforme Tabelas e Gráfico a seguir:

Tabela 8 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 04 – MV

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	23	1	7
Veículos	13	7	3	3
Brinquedos	8	6	2	0
Roupas	20	16	1	3
Comidas e bebidas	27	20	3	4
Partes do corpo	17	12	0	5
Móveis e aposentos	18	9	6	3
Utensílios da casa	32	27	2	3

Fonte: Dados da pesquisa.

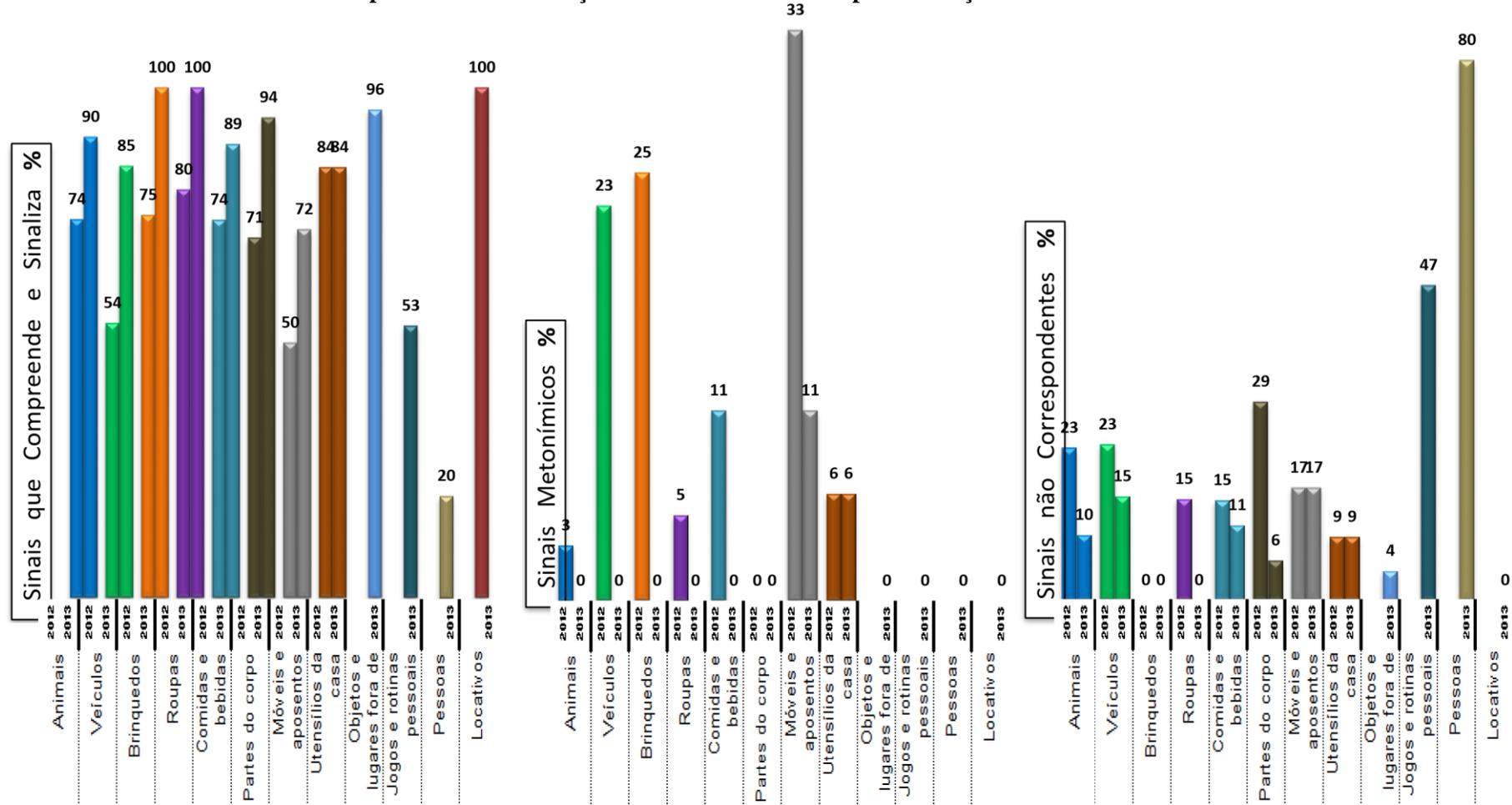
Tabela 9 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 04 – MV

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	28	0	3
Veículos	13	11	0	2
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	20	0	0
Comidas e bebidas	27	24	0	3
Partes do corpo	17	16	0	1
Móveis e aposentos	18	13	2	3
Utensílios da casa	32	27	2	3
Objetos e lugares fora de casa	23	22	0	1
Jogos e rotinas pessoais	15	8	0	7
Pessoas	15	3	0	12
Locativos	6	6	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o gráfico comparativo nas duas aplicações, percebemos algo semelhante ao que ocorreu com as crianças anteriores: um elevado aumento na categoria dos nominais: a categoria ANIMAIS subiu de 74% para 90%; VEÍCULOS, de 54% para 85%; BRINQUEDOS, de 75% para 100%; ROUPAS, de 80% para 100%; COMIDAS E BEBIDAS, de 74% para 89%; PARTES DO CORPO, de 71% para 94%; a categoria MOVÉIS E APOSENTOS teve, na primeira aplicação, 50%, e na segunda 72% (cf. Gráfico 4):

Gráfico 4 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 04 – MV em 21/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda aplicação demonstra que a criança possui, respectivamente, 96% e 100% do léxico relacionado à categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA e LOCATIVOS. As categorias JOGOS/ROTINAS e PESSOAS, apresentaram respectivamente, 53% e 20%. O baixo índice da categoria PESSOAS possivelmente ocorreu porque as imagens apresentadas à criança estavam fora de contexto, dificultando o entendimento do sujeito.

Em relação aos sinais metonímicos, a categoria que apresentou maior índice dessa característica foi a de MÓVEIS E APOSENTOS, com percentual de 33%, seguida de BRINQUEDOS (25%), veículos (23%); COMIDAS E BEBIDAS (11%); MÓVEIS E APOSENTOS (11%); e UTENSÍLIOS DA CASA (6%). A categoria que apresentou menor percentual metonímico para o sujeito MV foi ROUPAS, com índice de 5%.

Na categoria de sinais não correspondentes relacionados à primeira aplicação, encontramos 29% em PARTES DO CORPO. Ocorreu uma diminuição nessa categoria na segunda aplicação para 6%. A categoria ANIMAIS apresentou também uma diminuição nos sinais não correspondentes: 23% em 2012 e 10% em 2013. Em VEÍCULOS, 23% na primeira aplicação e 15% na segunda.

Itens lexicais relacionados a PESSOAS equivalem à categoria que apresenta maior porcentagem de sinais não correspondentes, um total de 80%. Para JOGOS E ROTINAS SOCIAIS, encontramos 47% de produção, seguidas de partes do corpo com 29%.

Criança 05 – RS

A Criança 05 – RS realizou a primeira aplicação em 21/11/2012. Possível idade aquisicional da LIBRAS: 3 anos, 5 meses e 22 dias. Ao iniciarmos a aplicação do instrumento, recebemos a informação da monitora de que ele seria “um pouco fraco nos sinais”. Ao observar as imagens apresentadas, a criança ficou apenas observando-as. Compreendeu e sinalizou a imagem de “BORBOLETA” na categoria ANIMAIS (Cf. Tabela 10 e Gráfico 5) e não sinalizou ao observar as demais imagens, nem interagiu com a pesquisadora. A pesquisadora informou o ocorrido à coordenação escolar e obteve a resposta de que, possivelmente, a criança poderia ter a “Síndrome de Asperger”, mas não havia um relatório médico quanto a isso, apenas a suspeita por parte dos professores/ monitores e corpo pedagógico escolar.

Os dados podem ser observados nas tabelas a seguir:

Tabela 10 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 05 – RS

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	1	0	30
Veículos	13	0	0	0
Brinquedos	8	0	0	0
Roupas	20	0	0	0
Comidas e bebidas	27	0	0	0
Partes do corpo	17	0	0	0
Móveis e aposentos	18	0	0	0
Utensílios da casa	32	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

O participante RS compreendeu e produziu apenas 1 sinal na categoria ANIMAIS e nenhum sinal nas demais categorias na primeira aplicação. Na segunda aplicação, observou-se um crescente número de sinais que compreende e sinaliza nas categorias ANIMAIS, UTENSÍLIOS DA CASA, ROUPAS, OBJETOS E LUGARES FORA DA CASA, COMIDAS E BEBIDAS, PARTES DO CORPO, VEÍCULOS, JOGOS E ROTINAS SOCIAIS, BRINQUEDOS, MÓVEIS E APOSENTOS e PESSOAS, conforme relação dos sinais na Tabela 11:

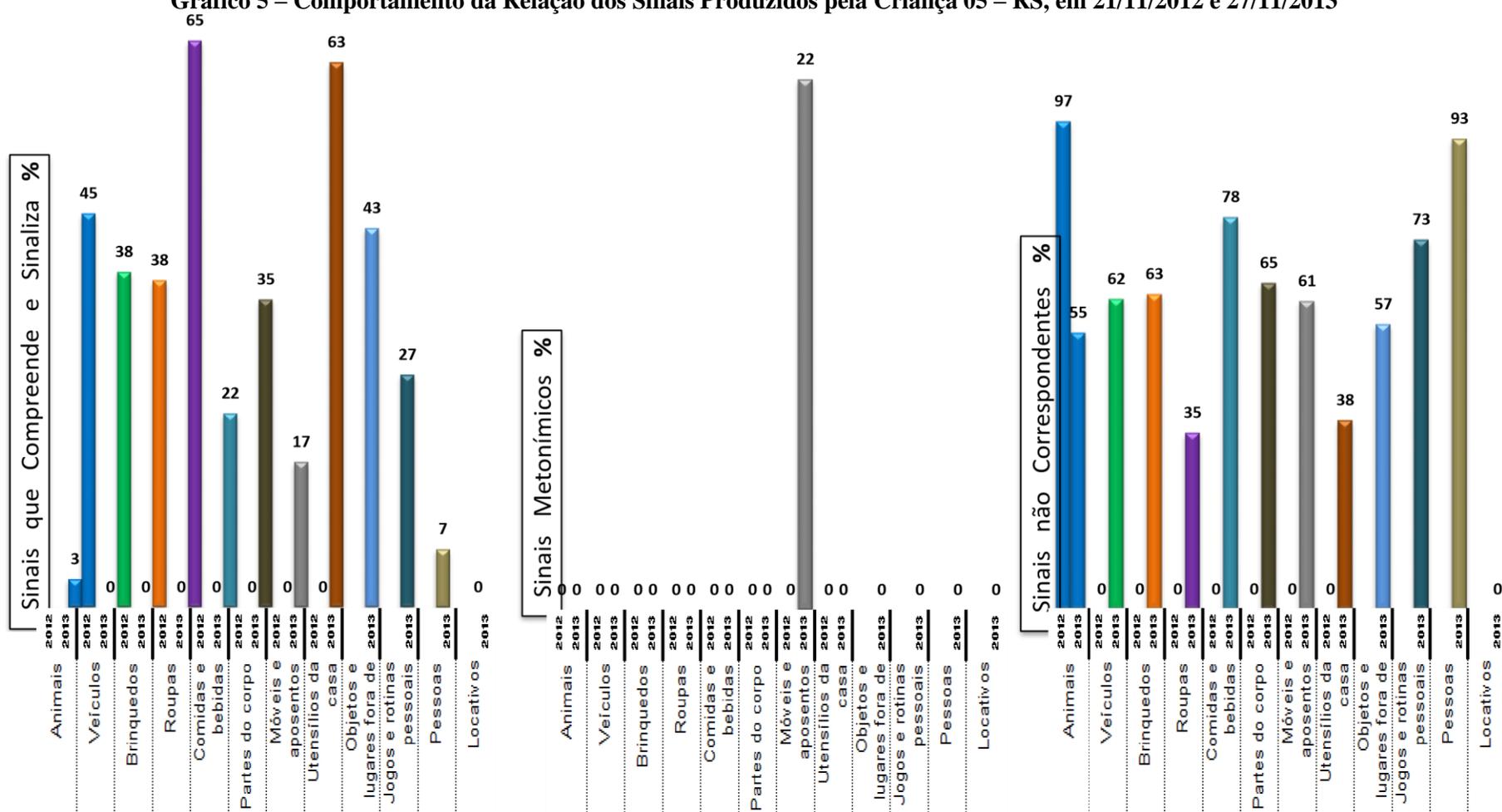
Tabela 11 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 05 – RS

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	14	0	17
Veículos	13	5	0	8
Brinquedos	8	3	0	5
Roupas	20	13	0	7
Comidas e bebidas	27	6	0	21
Partes do corpo	17	6	0	11
Móveis e aposentos	18	3	4	11
Utensílios da casa	32	20	0	12
Objetos e lugares fora de casa	23	10	0	13
Jogos e rotinas pessoais	15	4	0	11
Pessoas	15	1	0	14
Locativos	6	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda aplicação ocorreu em 27/11/2013. Diferentemente da primeira aplicação, RS apresentou um índice maior de compreensão e produção: 45% na categoria ANIMAIS; 38% em VEÍCULOS E BRINQUEDOS; 65% na categoria ROUPAS; 22% em COMIDAS E BEBIDAS; 17% em MÓVEIS E APOSENTOS; 63% UTENSÍLIOS DA CASA; 43% em OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA; 27% em JOGOS E ROTINAS SOCIAIS e 7% na categoria PESSOAS, consoante Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 05 – RS, em 21/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da Pesquisa.

Criança 06 – TT

Nasceu em 29/05/2008. Não há a informação da data de matrícula na instituição. A primeira aplicação ocorreu quando a criança estava matriculada no Jardim I, na data de 20/11/2012, idade 4 anos, com duração de 22m23s. A relação dos sinais que TT compreendeu e sinalizou na primeira aplicação pode ser verificada na Tabela 12, a seguir:

Tabela 12 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/11/2012 pela Criança 06 – TT

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	13	8	8
Veículos	13	2	11	0
Brinquedos	8	5	3	0
Roupas	20	0	20	0
Comidas e bebidas	27	5	22	0
Partes do corpo	17	1	5	11
Móveis e aposentos	18	5	12	1
Utensílios da casa	31	9	5	17

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda aplicação do instrumento ocorreu em 27/11/2013, conforme dados observados na Tabela 13, a seguir:

Tabela 13 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 06 – TT

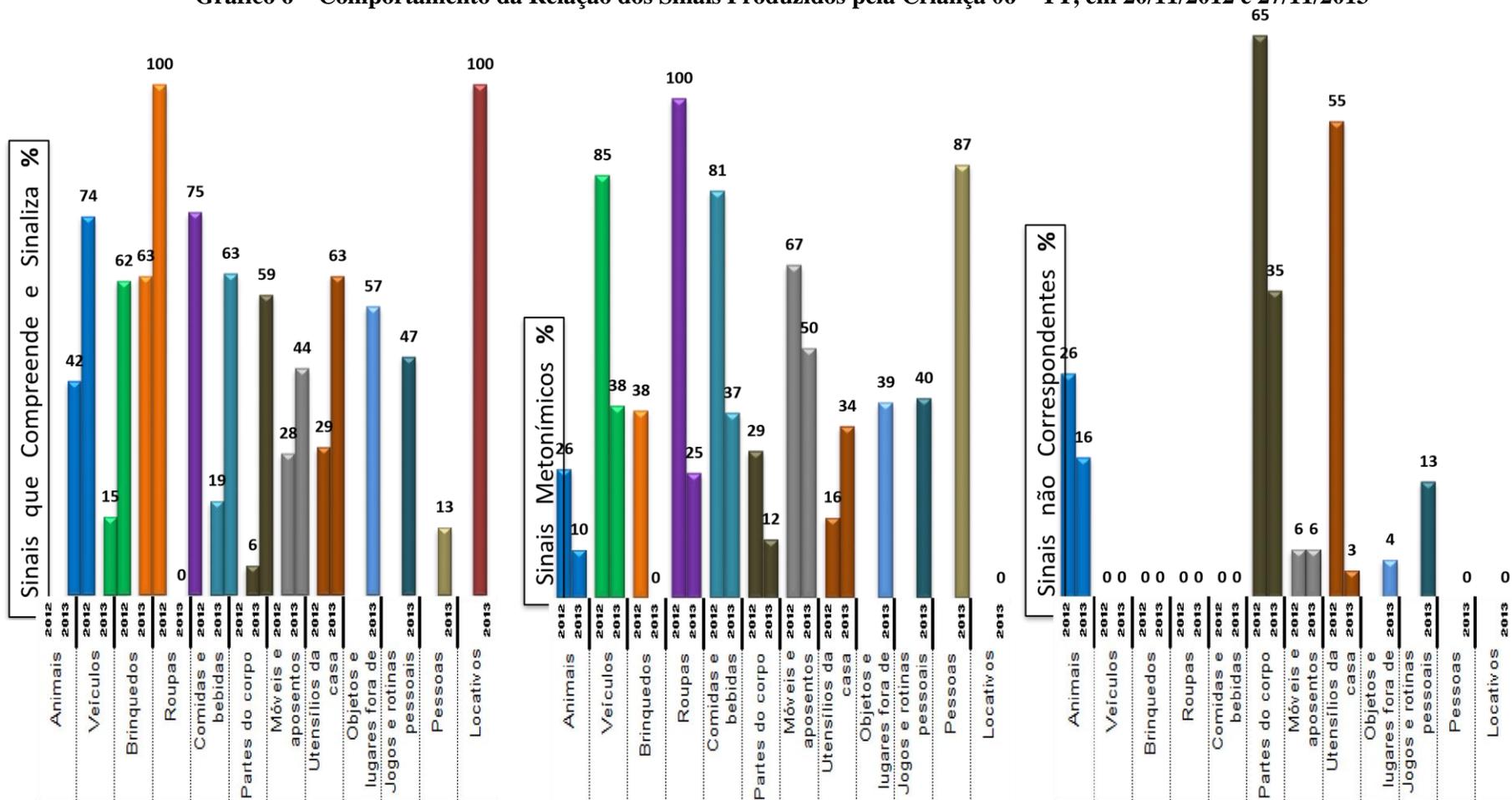
Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	23	3	5
Veículos	13	8	5	0
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	15	5	0
Comidas e bebidas	27	17	10	0
Partes do corpo	17	10	2	6
Móveis e aposentos	18	8	9	1
Utensílios da casa	32	20	11	1
Objetos e lugares fora de casa	23	13	9	1
Jogos e rotinas pessoais	15	7	6	2
Pessoas	15	2	13	0
Locativos	6	6	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria animais, TT sinaliza [CAVALO] para os animais “BURRO”, “COELHO” e “CAVALO”. É interessante observar que essa sinalização ocorre com uma permuta fonológica do parâmetro Configuração de Mãos, pois produz a sinalização com as duas mãos abertas. O banco de dados que abrangeu as substituições fonológicas produzidas pela Criança 06 evidencia a nossa hipótese da pesquisa de mestrado (BENTO, 2010) de que, assim como as crianças ouvintes produzem substituições de traços fonológicos no período aquisicional, a criança surda apresentará substituição de traços fonológicos produzindo substituição fonológica dos parâmetros de Configuração de Mãos e/ou Ponto de Articulação e Movimento na Língua Brasileira de Sinais por não apresentar o controle da motricidade da coordenação motora fina necessária para produzir a matriz de determinados parâmetros adultos.

Ao analisarmos os dados da Criança 06, observamos a produção de sinais metonímicos na primeira aplicação e sua diminuição a partir da segunda aplicação: 83% na categoria VEÍCULO: ao observar as imagens de “CAMINHÃO”, “CARRO DE POLÍCIA” e “METRÔ”, sinaliza [CARRO]. Na segunda aplicação, realiza apenas 38%. Os sinais metonímicos caem gradativamente: de 38% para nenhum na categoria brinquedos; de 100% para 25% na categoria roupas. Na primeira aplicação, a criança realiza apontações para essa categoria. Na segunda aplicação, deixa de apontar e faz a sinalização dos itens lexicais. Produz 81% de sinais metonímicos na categoria COMIDAS E BEBIDAS na primeira aplicação. Para ALIMENTOS SÓLIDOS e LÍQUIDOS usa o léxico [COMER]. Na segunda aplicação, nessa mesma categoria, produz apenas 37% de sinais metonímicos. Na categoria PARTES DO CORPO, sai de um percentual de 29% para 12%. Na categoria MÓVEIS E APOSENTOS, passa de 65% para 50%. Os dados podem ser ilustrados a partir da leitura do Gráfico 6, adiante:

Gráfico 6 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 06 – TT, em 20/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da Pesquisa.

Criança 07 – EJ

Sexo feminino, Jardim II, nascida em 30/08/2007, em Nova Canaã (BA), tendo se mudado para São Paulo. Possível idade aquisicional da LIBRAS: 3 anos, 3 meses e 23 dias. Foi matriculada na escola para surdos em 23/12/2010. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. A primeira aplicação do instrumento ocorreu em 21/11/2012 e teve a duração de 12m39s.

Na primeira aplicação, as categorias ANIMAIS, UTENSÍLIOS DA CASA e PARTES DO CORPO foram as que obtiveram maior grau de compreensão e sinalização, conforme Tabela 14:

Tabela 14 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 07 – EJ

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	22	3	6
Veículos	13	8	4	1
Brinquedos	8	5	2	1
Roupas	20	0	19	1
Comidas e bebidas	27	8	15	4
Partes do corpo	17	12	4	1
Móveis e aposentos	18	8	6	4
Utensílios da casa	31	18	6	7

Fonte: Dados da pesquisa.

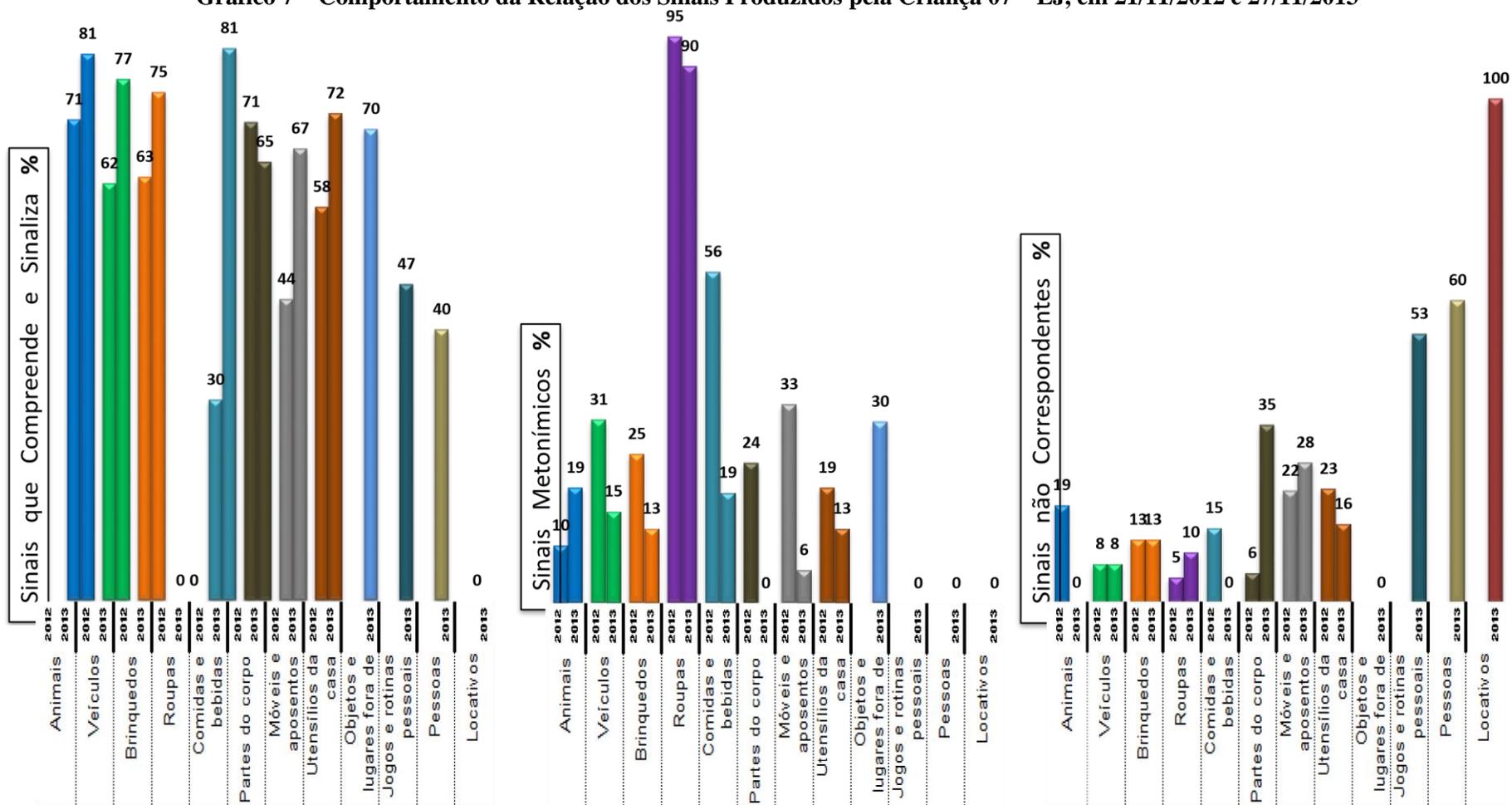
A segunda aplicação do instrumento ocorreu em 27/11/2013. A criança demonstrou cansaço e irritação, e a filmagem precisou ser interrompida aos 14m36s. Após alguns instantes, retomamos a filmagem – que teve a duração de mais 6m20s. Nota-se um aumento na compreensão e produção na realização dos sinais (cf. Tabela 15), em comparação com a Tabela 14.

Tabela 15 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 07 – EJ

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	25	6	0
Veículos	13	10	2	1
Brinquedos	8	6	1	1
Roupas	20	0	18	2
Comidas e bebidas	27	22	5	0
Partes do corpo	17	11	0	6
Móveis e aposentos	18	12	1	5
Utensílios da casa	32	23	4	5
Objetos e lugares fora de casa	23	16	7	0
Jogos e rotinas pessoais	15	7	0	8
Pessoas	15	6	0	9
Locativos	6	0	0	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 07 – EJ, em 21/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos o Gráfico 7, da mesma forma que a maioria das crianças participantes da pesquisa, a Criança 07 apresenta um gradativo crescimento da compreensão e produção dos itens lexicais: na produção da categoria ANIMAIS, na primeira aplicação, possui um índice de 71%; na segunda aplicação, aumenta o índice para 81%. Na categoria VEÍCULOS, passa de 62% para 77%; em BRINQUEDOS, de 63% para 75%; COMIDAS E BEBIDAS, na primeira aplicação nota-se um elevado crescimento de 30% para 81% na produção dos sinais. Em MÓVEIS E APOSENTOS, de 44% passa para 67%; e, em UTENSÍLIOS DA CASA, sai de 58% e chega a 72%.

Na categoria ROUPAS, notamos um elevado índice de sinais metonímicos nas duas aplicações, respectivamente, 95% na primeira aplicação e 90% na segunda. Durante a aplicação do instrumento, a criança demonstrou inquietação e irritabilidade, perguntou várias vezes à pesquisadora se já havia acabado a tarefa. É importante ressaltar que esse aspecto pode ter ocasionado a produção de sinais não equivalentes pela criança, em decorrência da irritação, inquietação e vontade de terminar logo a atividade.

Criança 08 – IL

A Criança 08 nasceu no ano de 2007, foi matriculada na Instituição em 2010 e a aplicação do instrumento ocorreu quando ela estava com dois anos de exposição à língua de sinais.

O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Fizemos a primeira aplicação do instrumento em 21/11/2012. A duração foi de 14m12s. Os resultados encontrados estão disponíveis nas Tabelas e Gráfico abaixo:

Tabela 16 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 08 – IL

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	22	5	4
Veículos	13	8	5	0
Brinquedos	8	6	1	1
Roupas	20	9	0	11
Comidas e bebidas	27	23	4	0
Partes do corpo	17	7	0	10
Móveis e aposentos	18	11	5	2
Utensílios da casa	31	24	0	7

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda aplicação do instrumento ocorreu em 27/11/2013, com duração de 13m21s. Apresenta um aumento gradativo de entendimento e produção dos itens lexicais: em ANIMAIS, de 71% para 87%; VEÍCULOS, de 62% para 85%; na categoria BRINQUEDOS e COMIDAS E BEBIDAS, respectivamente, atingem a margem de 100% na segunda aplicação, diferentemente da primeira, com 75% e 85%. A categoria PARTES DO CORPO apresenta um percentual de 41% na primeira aplicação e 47% na segunda; em UTENSÍLIOS DA CASA, de 77% passa a 84%.

As categorias ROUPAS e MÓVEIS E APOSENTOS apresentam o mesmo percentual nas duas aplicações: respectivamente 45% e 61%. No entanto, ao analisarmos as produções da criança, observamos que, na primeira aplicação, o item “CHINELO” não é sinalizado pela criança, apenas apontado. Na segunda aplicação, a criança deixa o apontamento e realiza a sinalização, conforme imagem abaixo:

Figura 44 – Criança 08: Sinal [CHINELO] na Categoria ROUPAS – 2ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Na segunda aplicação do instrumento, IL não apresentou sinais metonímicos nas categorias ANIMAIS, VEÍCULOS, ROUPAS, COMIDAS E BEBIDAS, PARTES DO CORPO, MÓVEIS E APOSENTOS, OBJETOS FORA DE CASA, JOGOS E ROTINAS SOCIAIS, PESSOAS e LOCATIVOS. Esse fato reforça as postulações de Nerliche, Clarke e Todd (1999) de que, à medida que palavras são aprendidas, a criança vai diminuindo o uso metonímico na aquisição da linguagem.

Na categoria OBJETOS e LUGARES FORA DE CASA, a criança demonstra ter um entendimento perceptível dos elementos da imagem: ao observar a 5ª imagem da categoria

relacionada à palavra “ESCOLA”, a criança observa atentamente a imagem e realiza o sinal da escola onde estuda, conforme Figura 45, a seguir.

Figura 45 – Criança 08: Sinal [ESCOLA]



Fonte: Acervo da autora.

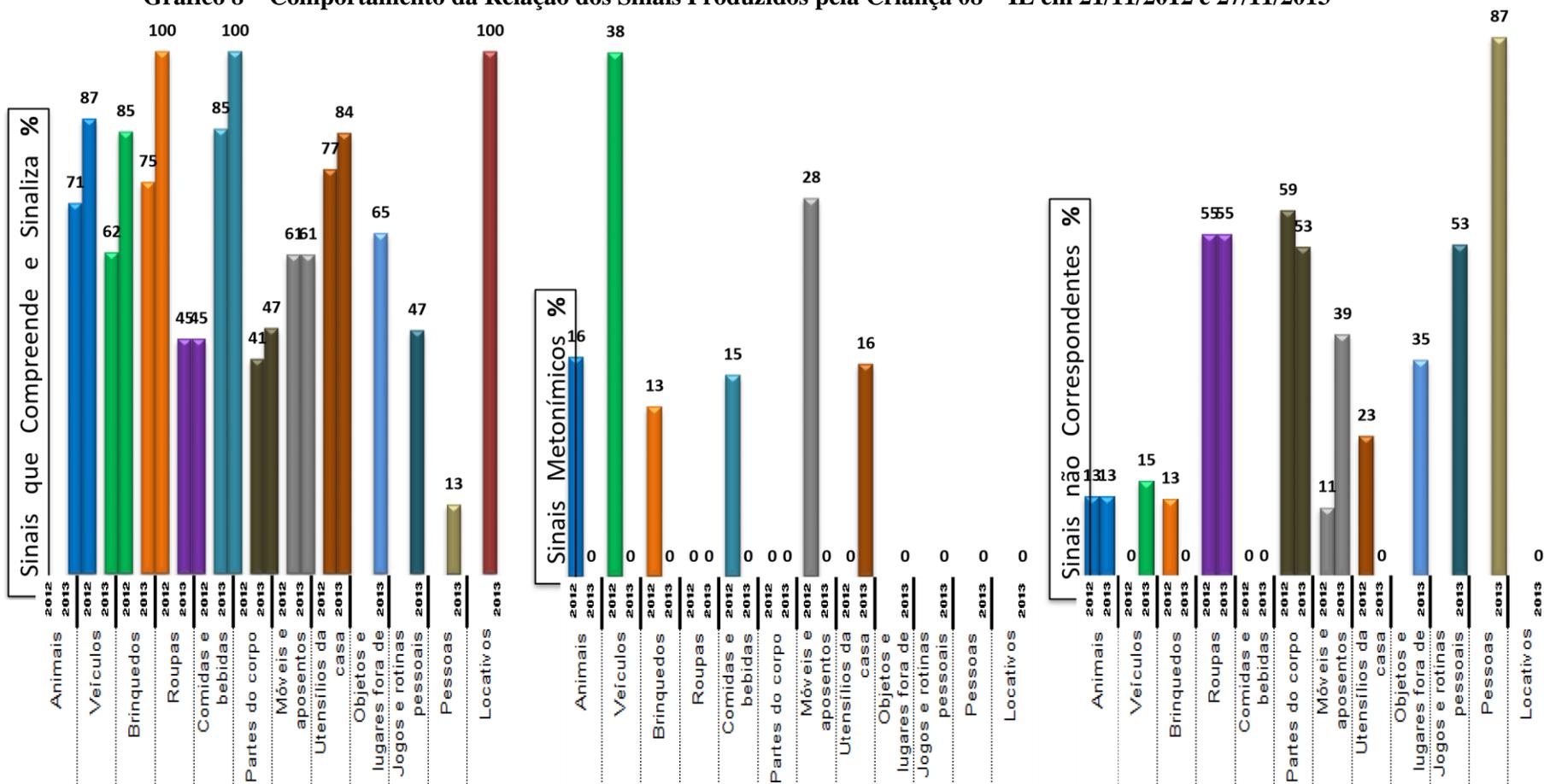
Da mesma forma procede com a imagem relacionada a “LOJA”: a criança sinaliza [OBSERVAR], relacionando a imagem com o ato de observar lojas quando se está andando próximo a espaços de vendas comerciais.

Tabela 17 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 08 – IL

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	27	0	4
Veículos	13	11	0	2
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	9	0	11
Comidas e bebidas	27	27	0	0
Partes do corpo	17	8	0	9
Móveis e aposentos	18	11	0	7
Utensílios da casa	32	27	5	0
Objetos e lugares fora de casa	23	15	0	8
Jogos e rotinas pessoais	15	7	0	8
Pessoas	15	2	0	13
Locativos	6	6	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 08 – IL em 21/11/2012 e 27/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Criança 09 – MA

Nasceu em 14/09/2006. Foi matriculado em 22/12/2009. Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi na instituição escolar. Participou apenas de uma aplicação do instrumento e, diante disso, não foi possível fazer um estudo longitudinal da criança. A aplicação do instrumento ocorreu em 21/12/2013. No dia da segunda aplicação, a criança não estava presente na escola. Pelo fato de ter realizado apenas uma aplicação do instrumento, este caso constitui-se em um estudo experimental²⁹.

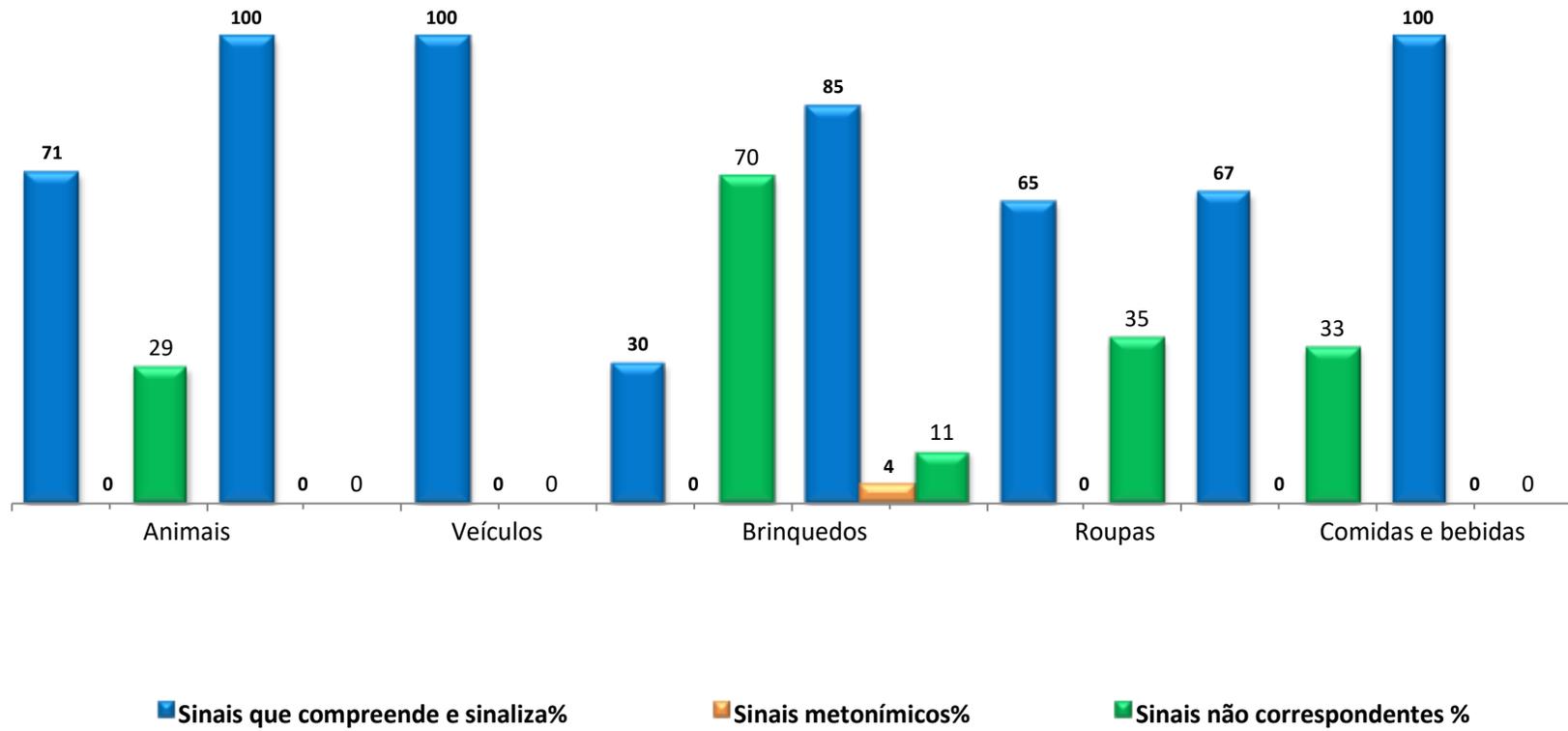
Tabela 18 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 09 – MA

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	22	0	9
Veículos	13	13	0	0
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	6	0	14
Comidas e bebidas	27	23	1	3
Partes do corpo	17	11	0	6
Móveis e aposentos	18	12	0	6
Utensílios da casa	31	31	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

²⁹ As Crianças 10, 11, 12, 14, 16 e 19 apresentam a mesma característica observacional.

Gráfico 9 – Sinais Produzidos pela Criança 09 – MA em 21/11/2012



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados produzidos pela Criança 09 mostram os percentuais de: 71% para ANIMAIS; e 100% para VEÍCULOS. Em VEÍCULOS, faz a sinalização de [AMBULÂNCIA] juntamente com a onomatopeia *uu-u*. Atinge a marca de 100% para BRINQUEDOS; 30% em ROUPAS e com um elevado índice de sinais metonímicos nessa mesma categoria: 70%. A criança sinaliza [ROUPA] quando vê a maioria dos sinais relacionados a vestimentas masculinas e femininas, generalizando metonimicamente pelo todo.

Na categoria COMIDAS E BEBIDAS, alcança um percentual de 85%; 65% para PARTES DO CORPO; 67% em MÓVEIS E APOSENTOS e 100% em UTENSÍLIOS DA CASA.

Criança 10 – PE

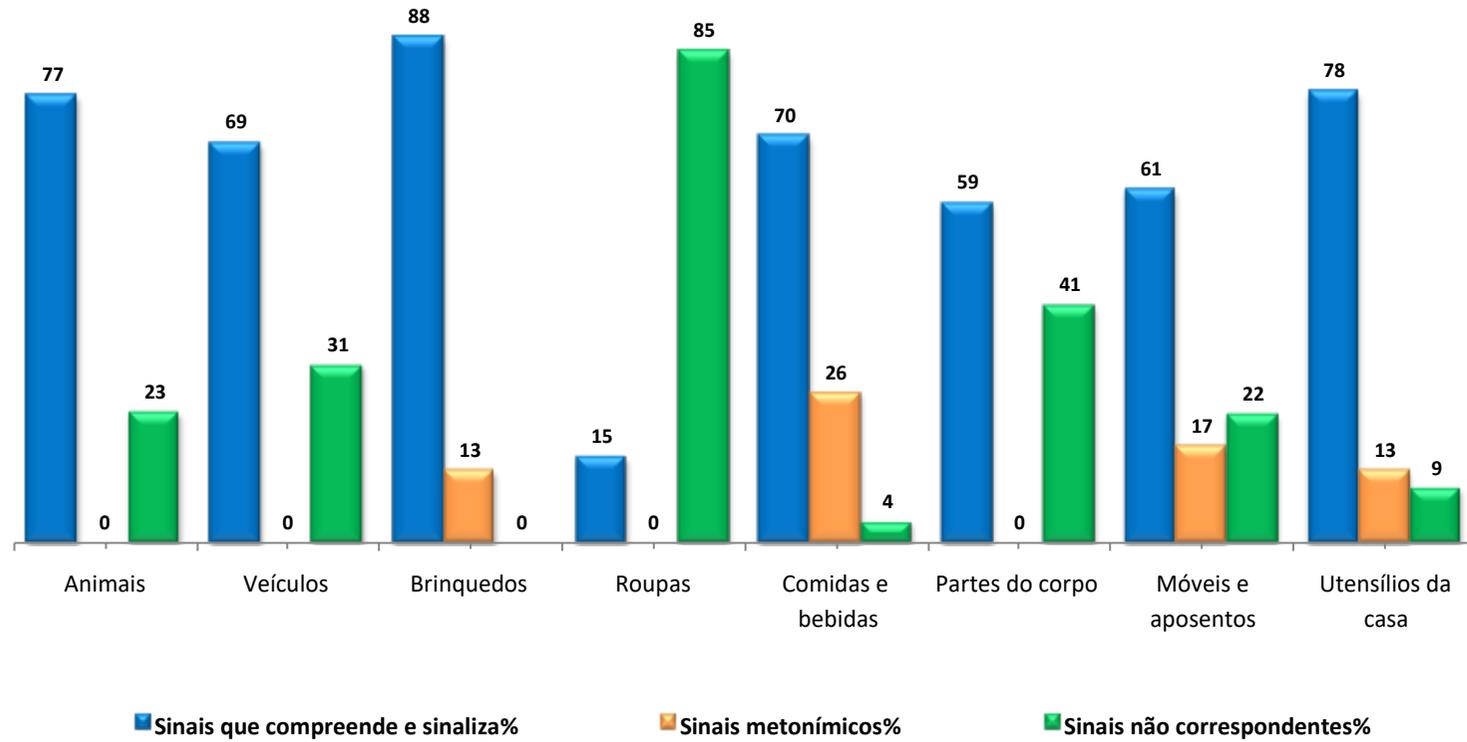
Nascido em 23/11/2006 em Cotia (SP). Matriculado em 30/01/2012 no Jardim II. Não Passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi na instituição escolar. A aplicação do instrumento ocorreu em 21/12/2013. Não esteve presente na segunda aplicação.

Tabela 19 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 10 – PE

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	24	0	7
Veículos	13	9	0	4
Brinquedos	8	7	1	0
Roupas	20	3	0	17
Comidas e bebidas	27	19	7	1
Partes do corpo	17	10	0	7
Móveis e aposentos	18	11	3	4
Utensílios da casa	32	25	4	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Sinais Produzidos pela Criança 10 – PE em 21/11/2012



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados encontrados na produção da Criança 10 demonstram que ela compreende e sinaliza 77% da categoria ANIMAIS; e 69% na categoria VEÍCULOS.

Criança 11 – VM

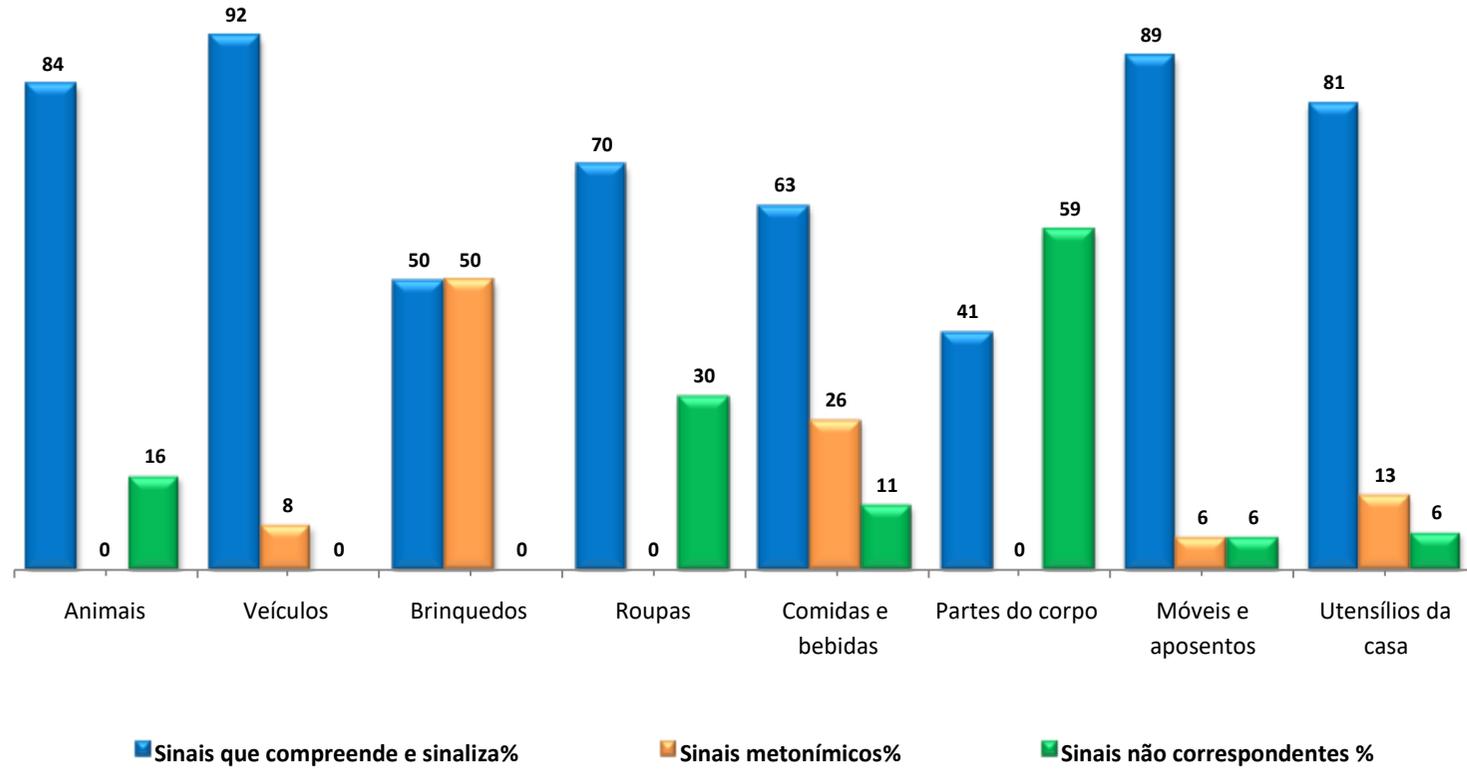
Nascida em 13/02/2006. Matriculada em 23/12/2010 no Jardim II. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. Antes de entrar no CES já tinha pequeno contato com outros usuários de LIBRAS.

Tabela 20 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 11 – VM

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	26	0	5
Veículos	13	12	1	0
Brinquedos	8	4	4	0
Roupas	20	14	0	6
Comidas e bebidas	27	17	7	3
Partes do corpo	17	7	0	10
Móveis e aposentos	18	16	1	1
Utensílios da casa	31	25	4	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 – Sinais Produzidos pela Criança 11 – VM em 21/11/2012



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 11 evidencia que a Criança 11 apresenta um elevado percentual de compreensão e produção dos itens lexicais na maioria das categorias. Tal evidência pode estar relacionada ao fato de a criança ter contato com a Língua de Sinais antes de ter sido matriculada na escola, mesmo sendo filha de pais ouvintes e que não dominam a LIBRAS.

Apresenta um percentual de 84% na categoria ANIMAIS; e 92% em VEÍCULOS.

Na categoria ROUPAS, diferentemente das outras crianças, não realiza a apontação para o item lexical “SAPATO”: automaticamente realiza o sinal após a observação da imagem, conforme pode ser observado na Figura 46, a seguir:

Figura 46 – Criança 11 – Sinal [SAPATO]



Fonte: Acervo da autora.

Alcança um índice de 63% em COMIDAS E BEBIDAS e apenas 41% na categoria PARTES DO CORPO. O baixo índice nessa categoria pode ser evidenciado também na adaptação do instrumento para a Língua Americana de Sinais e para a Língua Britânica de Sinais. Para a adaptação do instrumento para a Língua Americana de Sinais foram definidos pontos de corte, a exemplo da categoria PARTES DO CORPO. Este foi eliminado porque na língua de sinais pode-se apontar para a parte do corpo, em vez de usar um sinal formal.

Na categoria MÓVEIS E APOSENTOS, apresentou a compreensão e sinalização de 89%. Em UTENSÍLIOS DA CASA, 81%.

Criança 12 – LY

Nascida em 29/01/2009. Data de matrícula: 30/01/2013. Causa da surdez: em investigação. A aplicação do instrumento ocorreu em 27/11/2013. A criança não esteve presente

no primeiro encontro no ano anterior. A criança não sinalizou nenhum sinal para a categoria ANIMAIS. Ao observar todas as cartas, quando era questionada pela pesquisadora qual era o sinal referente à imagem, a criança repetia a frase da pesquisadora. A criança demonstrou sinais de inquietação e não conseguiu ficar sentada à frente do computador, tendo se levantado várias vezes.

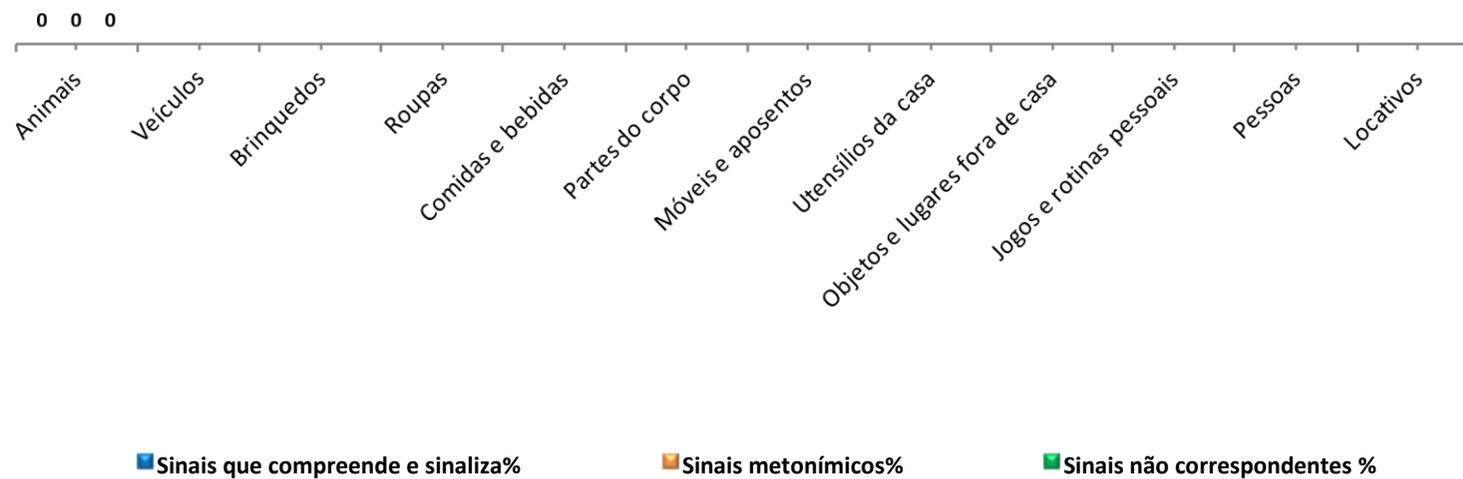
A pesquisadora não conseguiu aplicar as demais categorias. Ao relatar o ocorrido à direção escolar, recebeu a informação de que a Criança 12 “está passando por avaliações”, pois apresenta outros comprometimentos.

Tabela 21 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 27/11/2013 pela Criança 12 – LY

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 – Sinais Produzidos pela Criança 12 – LY em 27/11/2013



Fonte: Dados da Pesquisa.

Criança 13 – RH

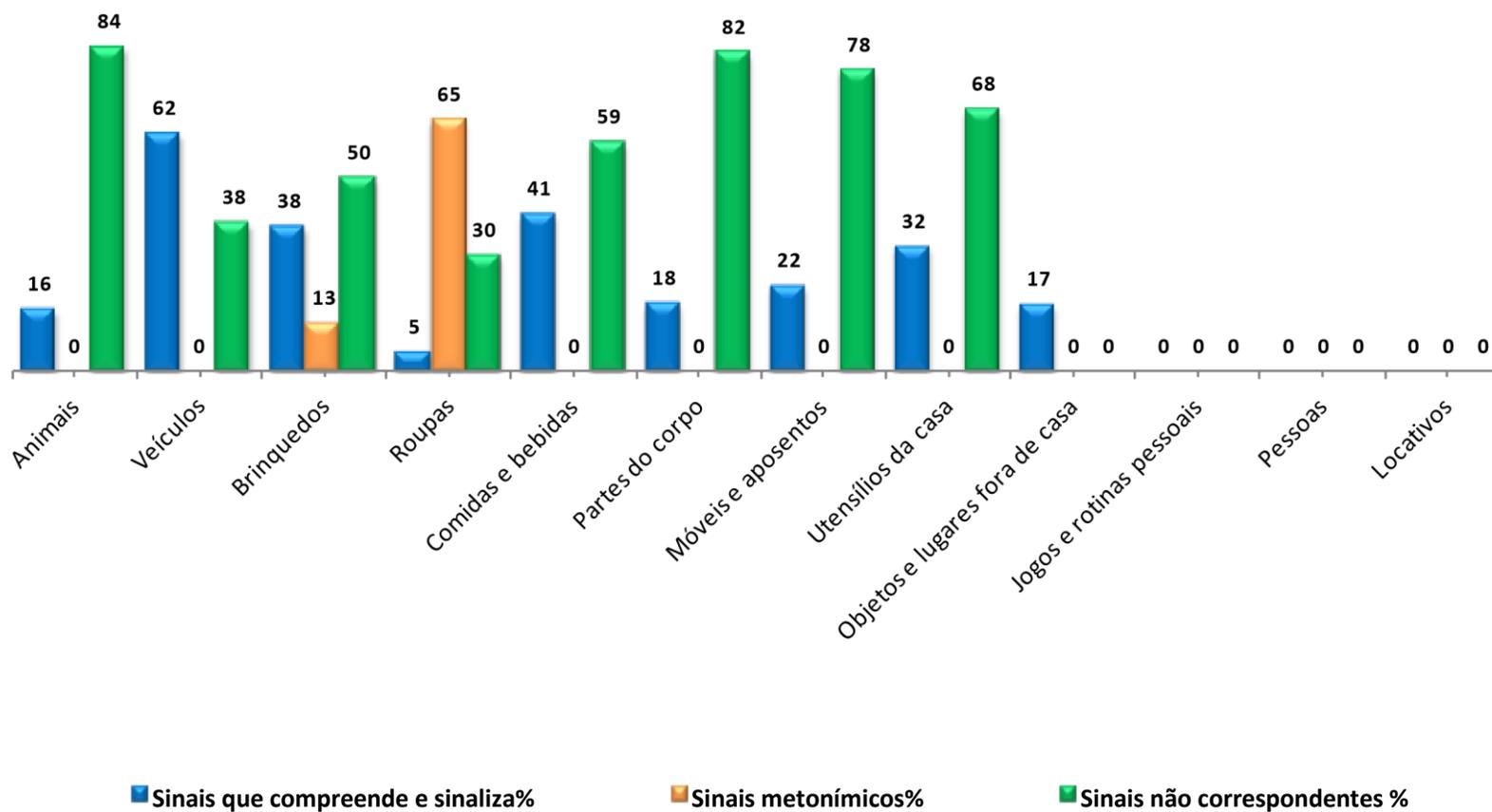
Nascimento em 24/12/2008. Data de matrícula: 31/01/2012. Não esteve presente na aplicação do ano de 2012. A aplicação em 2013 ocorreu em 28/11/2013.

Tabela 22 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 28/11/2013 pela Criança 13 – RH

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	5	0	26
Veículos	13	8	0	5
Brinquedos	8	3	1	4
Roupas	20	1	13	6
Comidas e bebidas	27	11	0	16
Partes do corpo	17	3	0	14
Móveis e aposentos	18	4	0	14
Utensílios da casa	31	10	0	21
Objetos e lugares fora de casa	23	4	0	0
Jogos e rotinas pessoais	15	0	0	0
Pessoas	15	0	0	0
Locativos	6	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 13 – Sinais Produzidos pela Criança 13 – RH em 28/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Atipicamente, a Criança 13 apresenta um elevado número de produção de itens lexicais não correspondentes ou não identificados pela pesquisadora: 84% para a categoria ANIMAIS; 59% para a categoria COMIDAS E BEBIDAS; 82% para PARTES DO CORPO; 78% para MÓVEIS E APOSENTOS; e 68% em UTENSÍLIOS DA CASA. Ao informar tal aspecto para a Coordenação Pedagógica da escola, a pesquisadora obteve a informação de que a criança está em processo de observação constante, pois tem o “hábito de testar pessoas” e, por vezes, apresenta aspectos ficcionais, mas que tem evoluído nos aspectos aquisicionais e pode ter respondido errado os itens lexicais propositalmente. Como exemplo, temos a produção do sinal [HOMEM] ao visualizar a imagem “ABELHA”; sinaliza [HOMEM] para a imagem “GATO” e [CASA] para “RATO”.

Criança 14 – LC

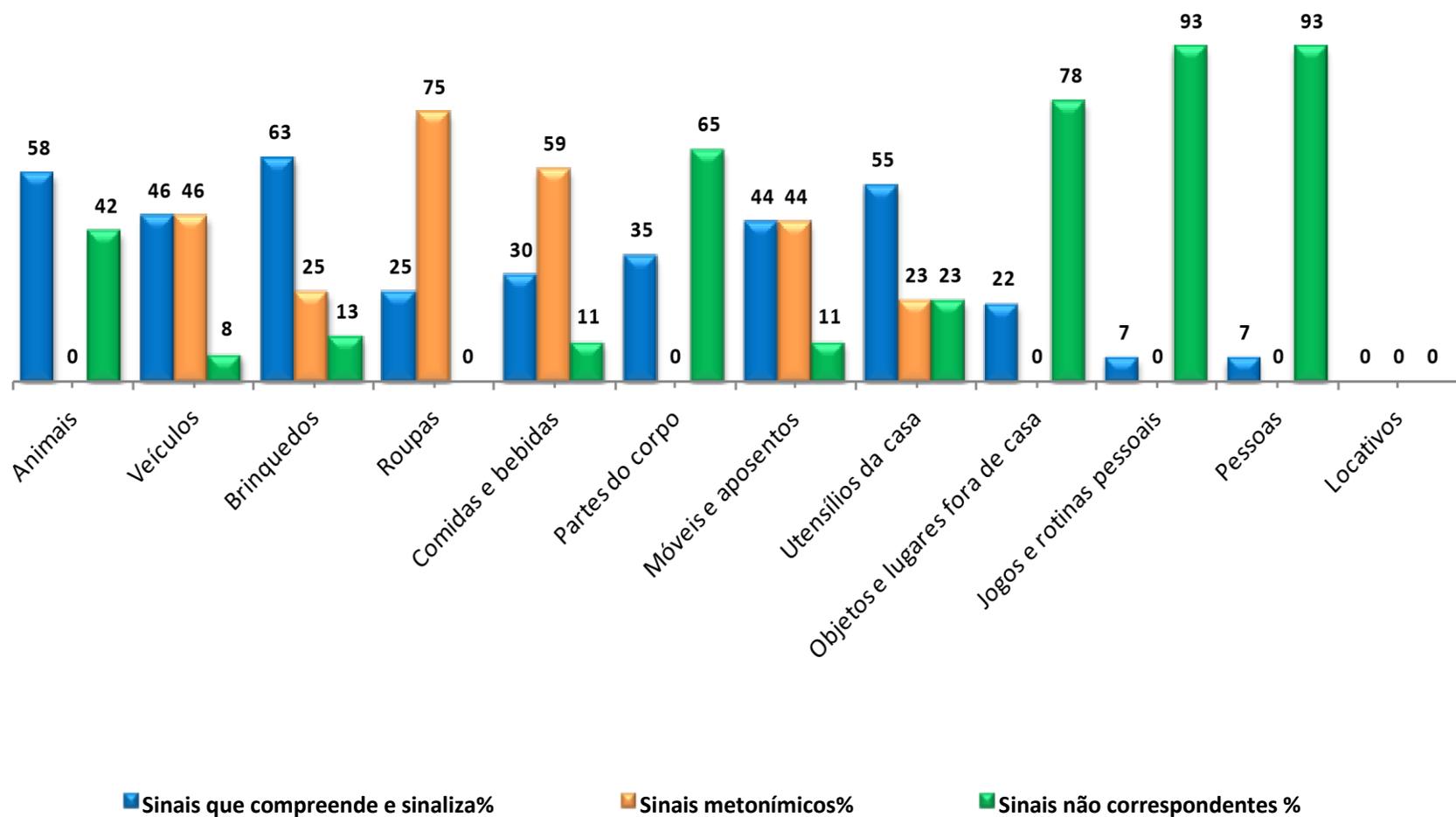
Nascimento em 31/05/2009. Data de matrícula: 30/01/2013. A criança não estava matriculada na instituição escolar no ano de 2012. A aplicação ocorreu em 28/11/2013 e teve a duração de 13m28s. A criança estava com 3 anos de idade e 11 meses de aquisição da língua de sinais:

Tabela 23 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 28/11/2013 pela Criança 14 – LC

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	18	0	13
Veículos	13	6	6	1
Brinquedos	8	5	2	1
Roupas	20	5	15	0
Comidas e bebidas	27	8	16	3
Partes do corpo	17	6	0	11
Móveis e aposentos	18	8	8	2
Utensílios da casa	31	17	7	7
Objetos e lugares fora de casa	23	5	0	18
Jogos e rotinas pessoais	15	1	0	14
Pessoas	15	1	0	14
Locativos	6	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 14 – Sinais Produzidos pela Criança 14 – LC em 28/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns aspectos aquisicionais devem ser levados em consideração: a Criança 14 foi matriculada no ano de 2013, mesmo ano da aplicação do instrumento. O primeiro contato com a Língua de Sinais ocorreu na instituição escolar, logo, são poucos meses de aquisição da LIBRAS, e a criança já apresenta compreensão e produção de diversos itens lexicais. LC apresenta 58% na produção e compreensão do item lexical ANIMAIS. Ao visualizar animais pequenos e que voam, a criança realiza o mesmo sinal com as mãos abertas, demonstrando entender que aqueles animais, “ABELHA”, “BARATA”, “MOSCA”, voam, portanto, confirma-se a informação de que no processo de aquisição da linguagem a criança compreende mais do que produz igual ao padrão adulto. Outra observação importante, conforme Bento (2010), é que a produção dessas permutas fonológicas pode estar ligada a fatores motores que emergem das produções dos primeiros sinais.

Figura 47 – Criança 14: Sinal Utilizado na Categoria ANIMAIS para Animais Pequenos e que Voam



Fonte: Acervo da autora.

Apresenta porcentagem de produção e compreensão de 46% em VEÍCULOS; 63% em BRINQUEDOS; 25% em ROUPAS; 30% para COMIDAS E BEBIDAS; 35% para PARTES DO CORPO; 44% em MÓVEIS E APOSENTOS e 22% para OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA; 7% em JOGOS E ROTINAS SOCIAIS e 7% para PESSOAS.

Criança 15 – D

Nasceu em 07/12/2008. Foi matriculado na escola para surdos no mês de fevereiro de 2012. O primeiro contato com a Língua de Sinais ocorreu no ambiente escolar. A primeira aplicação do instrumento ocorreu em 22/11/2012 na Unidade Higienópolis.

Tabela 24 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 22/11/2012 pela Criança 15 – D

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	26	4	1
Veículos	13	6	4	3
Brinquedos	8	6	2	1
Roupas	20	6	14	0
Comidas e bebidas	27	12	10	0
Partes do corpo	17	11	5	0
Móveis e aposentos	18	11	5	2
Utensílios da casa	31	21	9	1

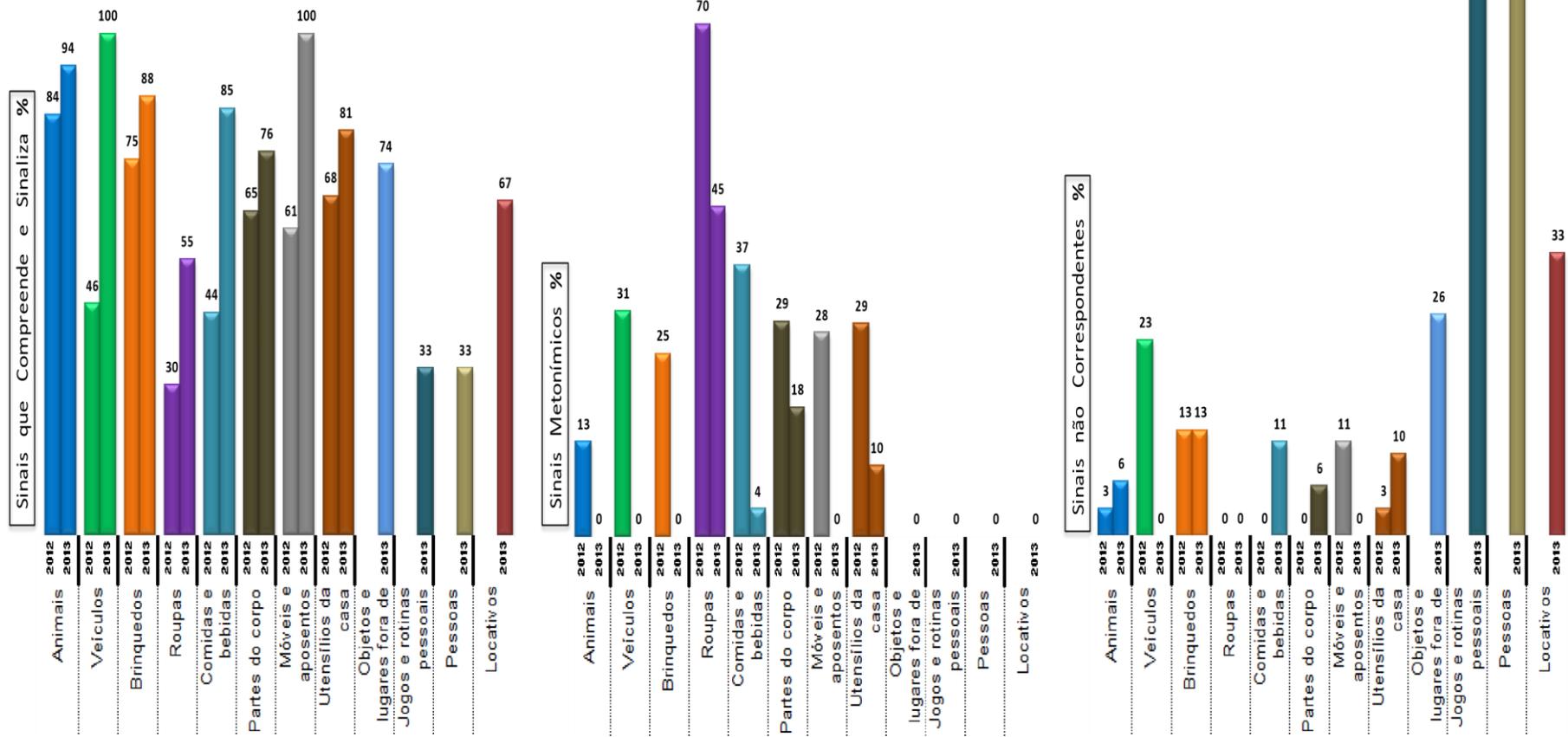
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 25 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 15 – D

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	31	29	0	2
Veículos	13	13	0	0
Brinquedos	8	7	0	1
Roupas	20	11	9	0
Comidas e bebidas	27	23	1	3
Partes do corpo	17	13	3	1
Móveis e aposentos	18	18	0	0
Utensílios da casa	31	25	3	3
Objetos e lugares fora de casa	23	17	0	6
Jogos e rotinas pessoais	15	5	0	10
Pessoas	15	5	0	10
Locativos	6	4	0	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 15 – Comportamento da Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 15 – D em 22/11/2012 e 29/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira aplicação, a Criança 15 produz um considerável número de sinais metonímicos em algumas categorias. O item lexical “BARATA” é um dos exemplos que podem ser explanados. Na 1ª aplicação do instrumento, a criança realiza o sinal metonímico de barata ao puxar o cabelo e apontar para a antena da barata. Percebemos que a criança realiza o referido sinal metonímico empregando um sinal por outro, relacionando a semelhança ou possibilidade de associação entre eles, conforme pode ser observado na Figura 48:

Figura 48 – Criança 15: Sinal [BARATA], Categoria ANIMAIS – 1ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Gradativamente, os sinais metonímicos vão sendo reduzidos. Na 2ª aplicação, a criança não realiza mais o sinal metonímico (Figura 49).

Figura 49 – Criança 15: Sinal [BARATA], Categoria ANIMAIS – 2ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Na categoria ROUPAS: Sinaliza [ROUPA] para “CALÇA”, “CALCINHA”, “CAMISA”, “CUECA”, PIJAMA”, “SUETER”, “VESTIDO”, “SAIA”, “ZÍPER” e apontação para “CHINELO”/”SANDÁLIA”, “MEIA”, “SAPATO” e “SHORT”. É interessante observar que a Criança 15, ao visualizar as imagens “BOTÃO” e “CASACO” sinalizou [ROUPA], mas com a intervenção da professora, ao pedir que observasse atentamente as imagens, a criança realiza a produção do item lexical desejado.

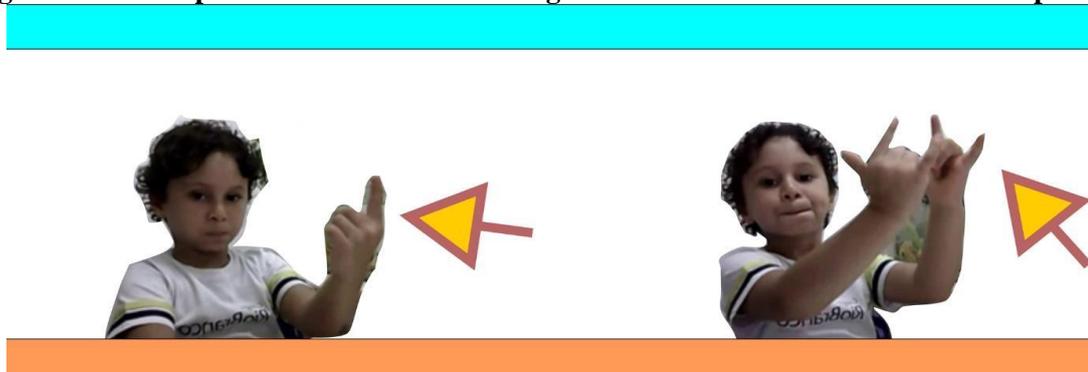
Na categoria COMIDAS E BEBIDAS, podemos, mais uma vez, perceber a presença de sinais metonímicos no processo de aquisição da linguagem de crianças surdas. Nos sinais relacionados a alimentos sólidos e líquidos há, prototipicamente, a relação com a ação de BEBER e COMER: para os sinais “CAFÉ”, “LEITE” sinalizou [BEBER]; para os alimentos “CARNE”, “CENOURA”, “COMIDA”, “DOCE”, “MANTEIGA”, “PÃO” e “SORVETE”, sinalizou [COMER]. Outro fato interessante a ser observado é que a criança já possui conhecimento dos itens lexicais relacionados a perguntas, pois ao observar imagens cujo sinal não conhece, automaticamente pergunta para a professora: [O QUE É ISSO?].

Figura 50 – Sinal para “BOLO” – Categoria COMIDAS E BEBIDAS – 1ª aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Figura 51 – Sinal para “ELEVADOR” – Categoria MÓVEIS E APOSENTOS – 2ª Aplicação



Fonte: Acervo da autora.

Figura 52 – Sinal para “LIXO” – Categoria UTENSÍLIOS DA CASA



Fonte: Acervo da autora.

Criança 16 – H: Unidade Higienópolis

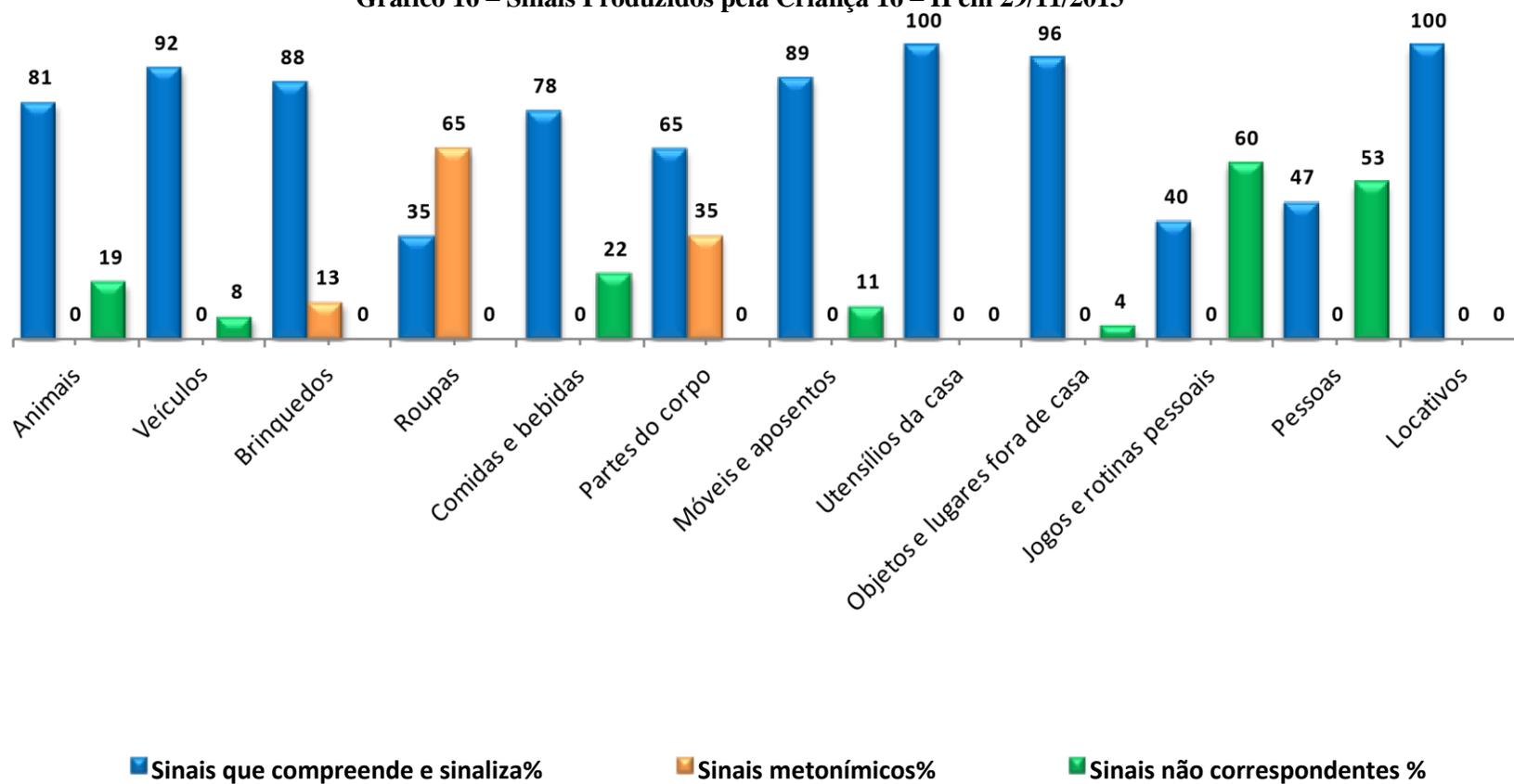
Nascimento: 28/12/2009. Matrícula: 31/03/2013 no Maternal. Não passou pelo Programa de Estimulação do Desenvolvimento. O primeiro contato com a LIBRAS foi no CES. Unidade Higienópolis.

Tabela 26 – Relação dos Sinais Produzidos pela Criança 16 – H, no dia 29/11/2013

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes ou não identificados
Animais	31	25	0	6
Veículos	13	12	0	1
Brinquedos	8	7	1	0
Roupas	20	7	13	0
Comidas e bebidas	27	21	0	6
Partes do corpo	17	11	6	0
Móveis e aposentos	18	16	0	2
Utensílios da casa	31	31	0	0
Objetos e lugares fora de casa	23	22	0	1
Jogos e rotinas pessoais	15	6	0	9
Pessoas	15	7	0	8
Locativos	6	6	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 16 – Sinais Produzidos pela Criança 16 – H em 29/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Criança 17 – G: Unidade Higienópolis

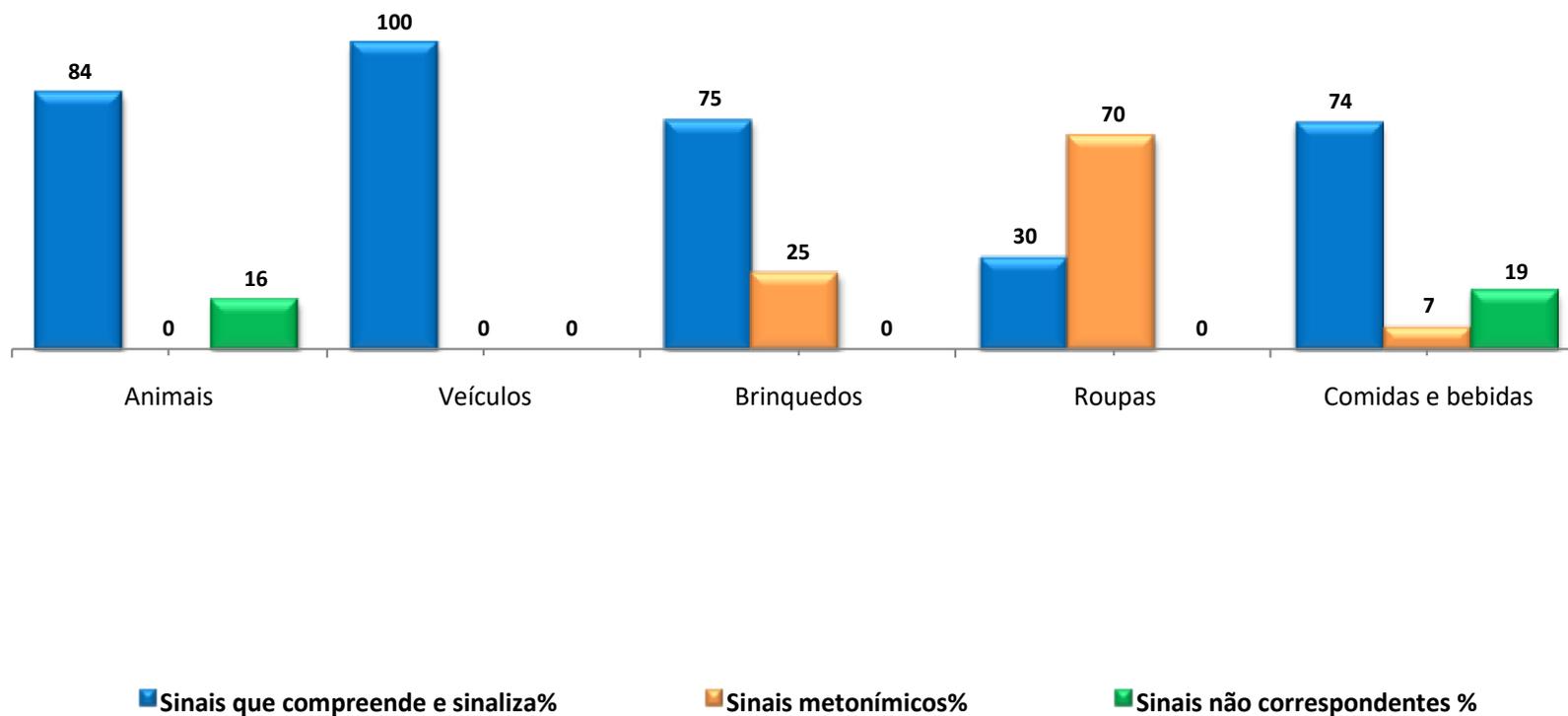
Sexo Masculino. Data de nascimento 15/02/2010. Mãe Comerciante. Pai Administrador. Data de matrícula: 03/07/2013. Causa da surdez: Síndrome de Mondini.

Tabela 27 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 17-G

Categorias	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes ou não identificados
Animais	31	26	0	5
Veículos	13	13	0	0
Brinquedos	8	6	2	0
Roupas	20	6	14	0
Comidas e bebidas	27	20	2	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 17 – Sinais Produzidos pela Criança 17 – G em 29/11/2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Criança 18 – W: Unidade Higienópolis

Sexo masculino. Filho de pais surdos. Aquisição da LIBRAS como língua natural. Sexo masculino. Nascido em 01/05/2009. Matriculado no Maternal em 01/02/2012.

Tabela 28 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 21/11/2012 pela Criança 18 – W

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes ou não identificados
Animais	31	27	0	4
Veículos	13	13	0	0
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	20	0	0
Comidas e bebidas	27	26	0	1
Partes do corpo	17	16	0	1
Móveis e aposentos	18	16	0	2
Utensílios da casa	31	28	0	3

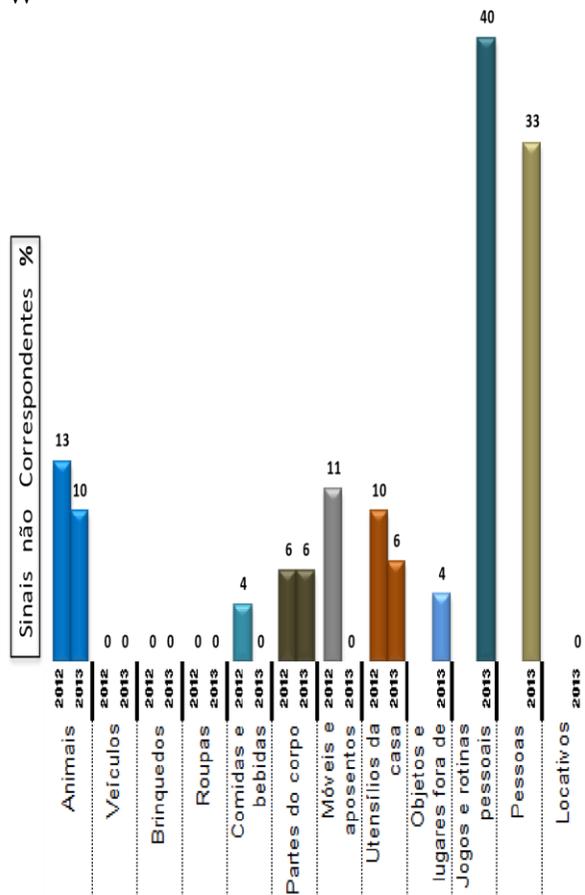
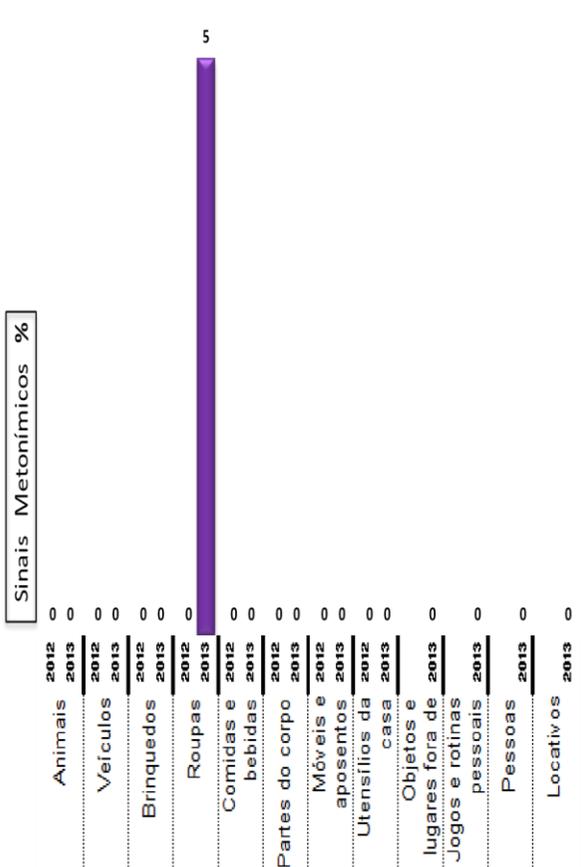
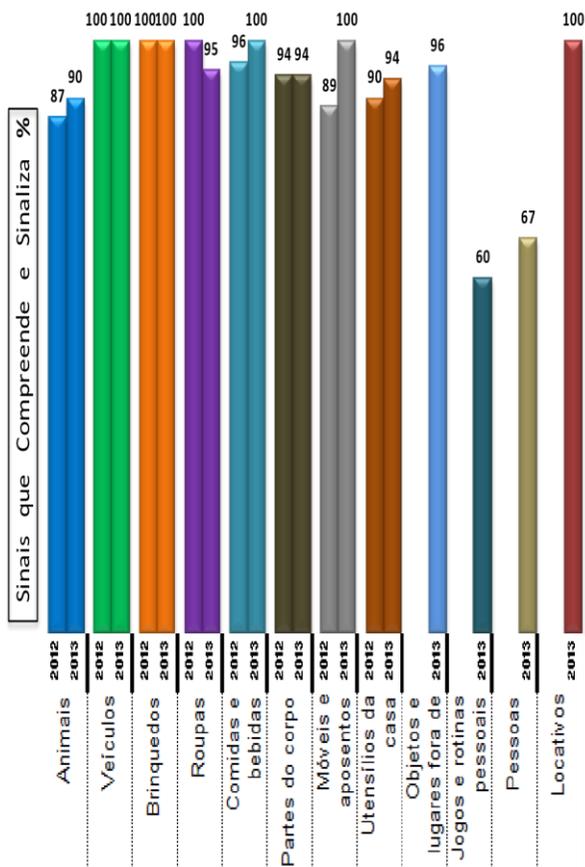
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 29 – Relação dos Sinais Produzidos no dia 29/11/2013 pela Criança 18 – W

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes ou não identificados
Animais	31	28	0	3
Veículos	13	13	0	0
Brinquedos	8	8	0	0
Roupas	20	19	1	0
Comidas e bebidas	27	27	0	0
Partes do corpo	17	16	0	1
Móveis e aposentos	18	18	0	0
Utensílios da casa	31	29	0	2
Objetos e lugares fora de casa	23	22	0	1
Jogos e rotinas pessoais	15	9	0	6
Pessoas	15	10	0	5
Locativos	6	6	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 18 – Sinais Produzidos pela Criança 18 – W



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados fornecidos pela Criança 18 nos permitem observar que a aquisição da língua de sinais tem se mostrado consistente, transcorrendo de forma semelhante à aquisição de uma língua oral.

Reforçam a informação de que criança surda, filha de pais surdos, em geral, têm uma vantagem inicial na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da comunicação em relação às crianças surdas filhas de pais ouvintes, pois pode adquirir a língua de sinais como sua língua materna. As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ficam em desvantagem em termos de acesso à aquisição da língua de sinais como primeira língua e correm o risco de enfrentar problemas na aquisição da linguagem, se não forem expostas à aquisição de uma primeira língua desde a mais tenra idade.

W apresenta uma porcentagem de 100% na categoria VEÍCULOS, BRINQUEDOS e LOCATIVOS; um percentual acima de 90% nas categorias OBJETOS FORA DE CASA; JOGOS E ROTINAS SOCIAIS, além de 67% na categoria PESSOAS.

Na categoria ROUPAS, é a única criança que sinaliza, por exemplo, o item lexical “CALCINHA”, conforme Figura 53:

Figura 53 – Sinal para “CALCINHA” – Categoria ROUPAS



Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria COMIDAS E BEBIDAS, sinaliza 100% das imagens, diferenciando todos os tipos de alimentos, como “CARNE”, “FRANGO” etc., sem produzir metonímias.

Figura 54 – Sinal para “CARNE” – Categoria COMIDAS E BEBIDAS



Fonte: Dados da pesquisa.

Indubitavelmente, é a única criança que apresenta uma característica peculiar na produção de sinais mais específicos na categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA. Ao observar a imagem relacionada ao item “PISCINA” (Figura 55), realiza o sinal [PISCINA OLÍMPICA] (Figura 56).

Figura 55 – Imagem de “PISCINA” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA



Fonte: Acervo da Autora.

Figura 56 – Sinal [PISCINA OLÍMPICA] produzido pela Criança 18



Fonte: Dados da pesquisa.

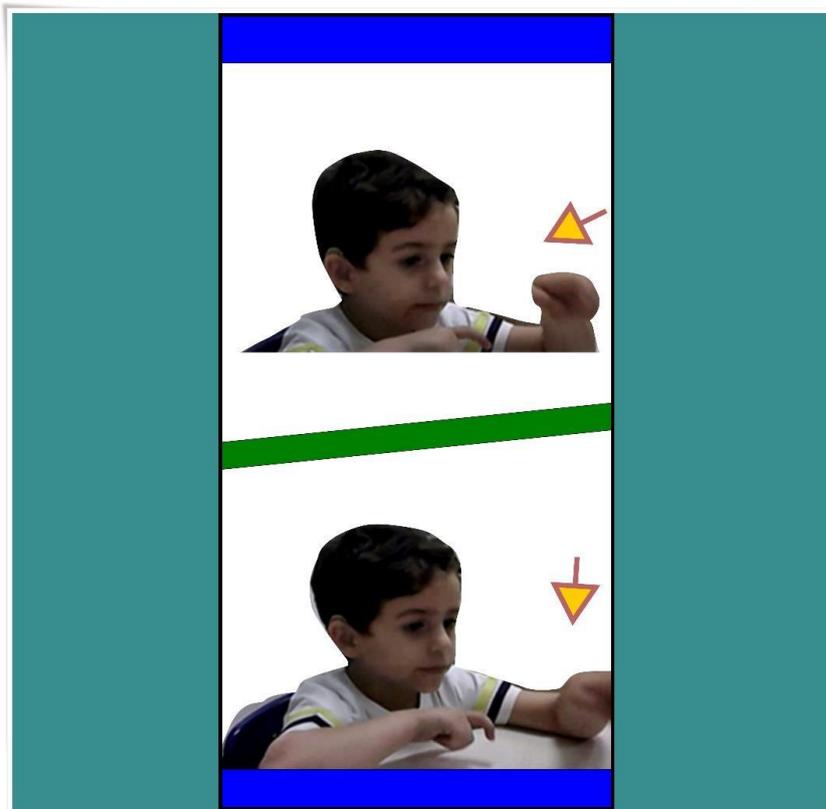
Após observar a imagem do item lexical “QUINTAL” (Figura 57), sinaliza [ROÇA].

Figura 57 – “QUINTAL” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 58 – Sinal [ROÇA] para representar “QUINTAL” – Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA



Fonte: Dados da pesquisa.

É a única criança que realiza o item lexical [TRABALHO] ao observar a imagem relacionada a esse tópico (Figura 59).

Figura 59 – Imagem para o item “TRABALHO”



Fonte: Acervo da autora.

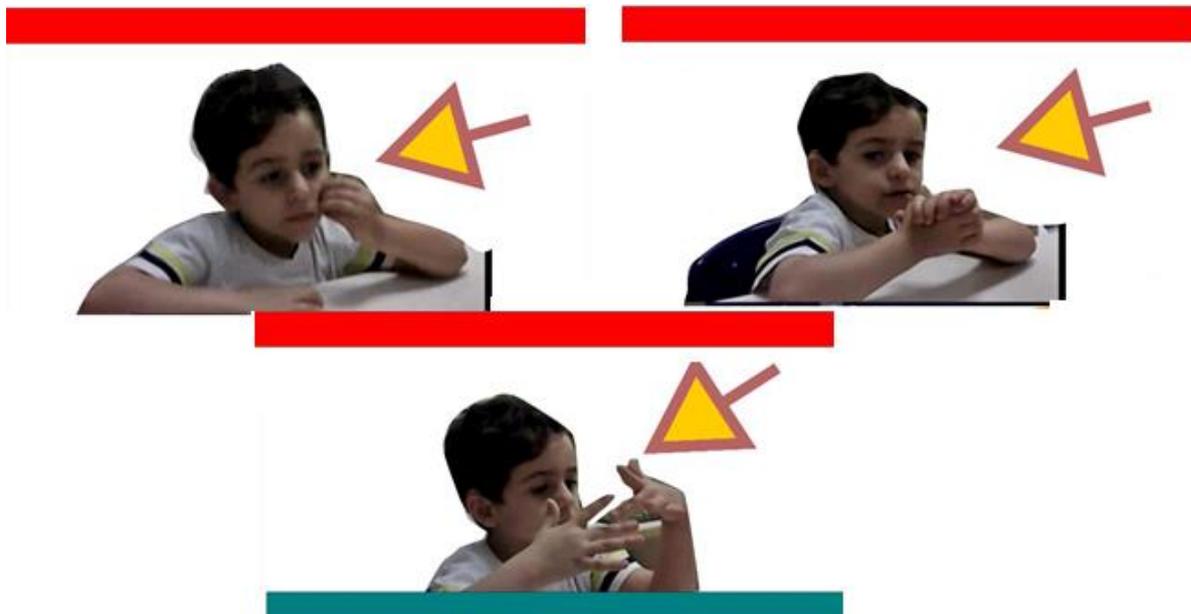
**Figura 60 – Sinal [TRABALHO] para representar “TRABALHO” –
Categoria OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA**



Fonte: Dados da Pesquisa

A categoria JOGOS E ROTINAS SOCIAIS apresenta uma porcentagem de 60%. É a única criança que apresenta a sinalização mais completa com a realização da estrutura [BEIJINHO+CASAR+NAMORAR].

**Figura 61 – Sinal [BEIJINHO+CASAR+NAMORAR] – Categoria JOGOS E ROTINAS
SOCIAIS**



Fonte: Dados da Pesquisa

Única criança que sinaliza [FAMÍLIA] para a categoria PESSOAS (Figura 62).

Figura 62 – Sinal [FAMÍLIA] – Categoria PESSOAS



Fonte: Dados da Pesquisa.

Em síntese, o participante 18, filho de pais surdos, atinge a marca de 100% da produção da maioria dos itens lexicais. Tais informações confirmam a assertiva de que crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam um melhor índice de desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem se comparados a surdos filhos de ouvintes. Ao analisarmos a produção da Criança 18, observamos um desenvolvimento do vocabulário do participante superior às crianças que participaram de nossa pesquisa e que iniciaram a aquisição da Língua de Sinais a partir dos 3 anos de idade. A criança 18 não apresentou número significativo de superextensões metonímicas na produção e compreensão dos itens lexicais. O elevado número de superextensões metonímicas nos itens lexicais pode ser observado nas crianças que iniciaram a aquisição apenas no ambiente escolar.

Criança 19 – HN. Unidade Granja Viana

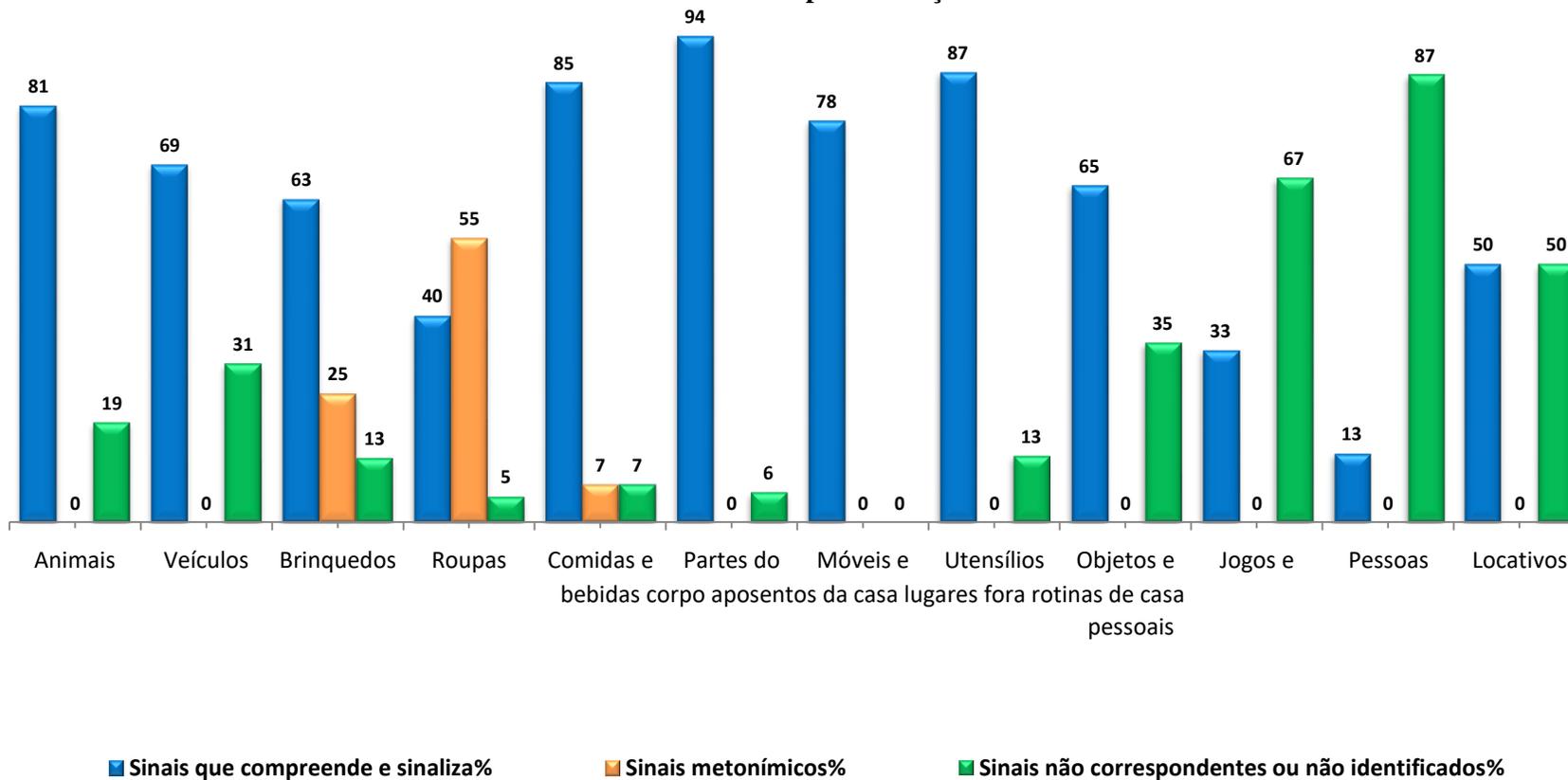
Sexo masculino. Data de nascimento: 12/06/2009. Mãe auxiliar administrativo. Pai motorista. Data de matrícula: 30/01/2013. Causa da surdez: Meningite bacteriana e ototóxicos.

Tabela 30 – Relação dos Sinais Produzidos em 28/11/2012 pela Criança 19 – HN

Categories	Total da Categoria	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes ou não identificados
Animais	31	25	0	6
Veículos	13	9	0	4
Brinquedos	8	5	2	1
Roupas	20	8	11	1
Comidas e bebidas	27	23	2	2
Partes do corpo	17	16	0	1
Móveis e aposentos	18	14	0	0
Utensílios da casa	31	27	0	4
Objetos e lugares fora de casa	23	15	0	8
Jogos e rotinas pessoais	15	5	0	10
Pessoas	15	2	0	13
Locativos	6	3	0	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 19 – Sinais Produzidos pela Criança 19 – HN



Fonte: Dados da pesquisa.

A Criança 19 apresenta um percentual de 81% na produção dos itens lexicais na categoria ANIMAIS; 69% em veículos, 63% em BRINQUEDOS; 40% na categoria ROUPAS; 85% em COMIDAS E BEBIDAS; 94% em partes do corpo; 78% em MÓVEIS E APOSENTOS; 87% em UTENSÍLIOS DA CASA; 65% em OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA; 33% em JOGOS E ROTINAS SOCIAIS; 13% para PESSOAS e 50% em LOCATIVOS.

É nítido o crescimento da compreensão e produção dos itens lexicais pelas crianças participantes da nossa pesquisa. Observamos que, assim como as crianças ouvintes, a categoria dos “nominais”, conforme preconiza Silva (2007), é adquirida pelas crianças surdas também de forma mais recorrente, seguida pelas “palavras de ação”.

7.1 TOTAL GERAL DA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO – PARTE I

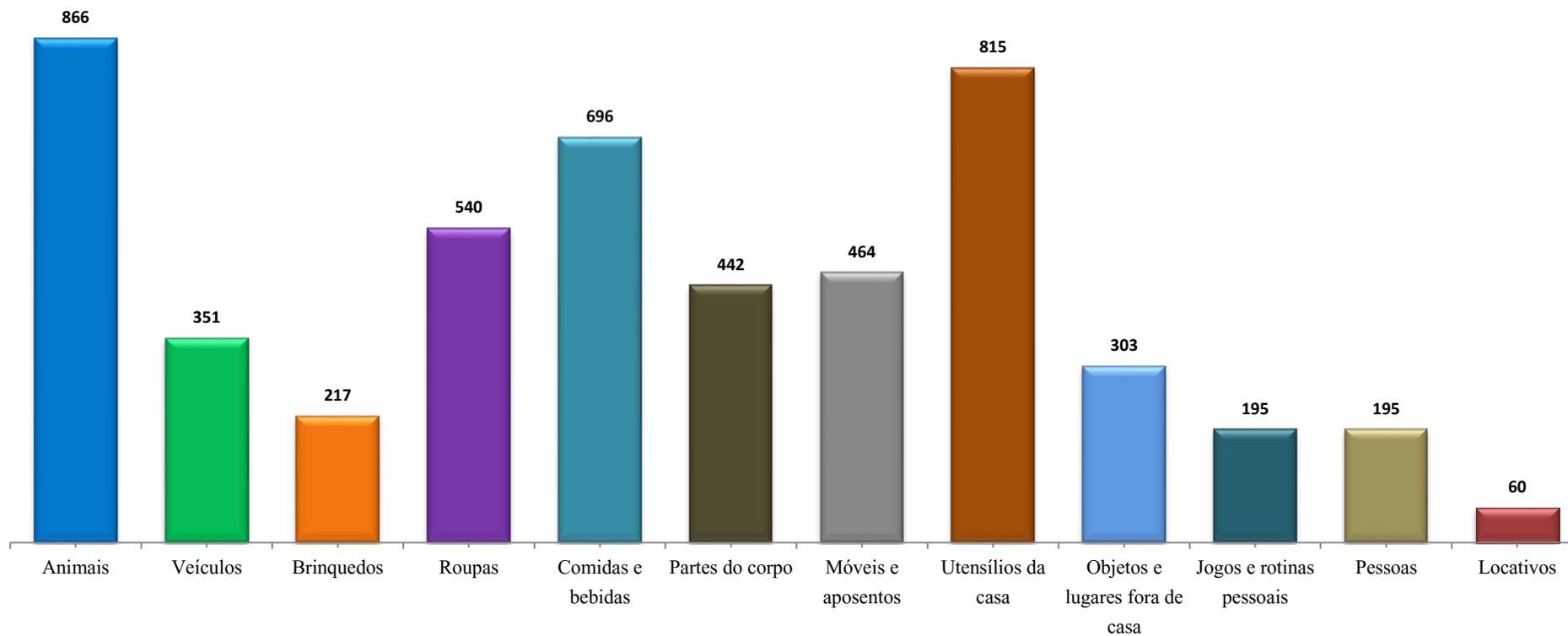
A Tabela 31, abaixo, apresenta o total geral de produção da Parte I do protocolo. Foram 19 crianças participantes, sendo que dessas, 10 participaram das duas aplicações, 3 crianças só participaram da primeira aplicação e 6 crianças participaram apenas da segunda aplicação.

Tabela 31 – Sinais Produzidos pelas Crianças e suas Categorias

Categorias	Total de Sinais	Sinais que compreende e sinaliza	Sinais metonímicos	Sinais não correspondentes
Animais	866	602	32	232
Veículos	351	253	48	50
Brinquedos	217	162	28	27
Roupas	540	267	168	105
Comidas e bebidas	696	458	134	104
Partes do corpo	442	263	26	153
Móveis e aposentos	464	280	82	102
Utensílios da casa	815	575	90	150
Objetos e lugares fora de casa	303	199	23	81
Jogos e rotinas pessoais	195	72	7	116
Pessoas	195	47	14	134
Locativos	60	37	0	23

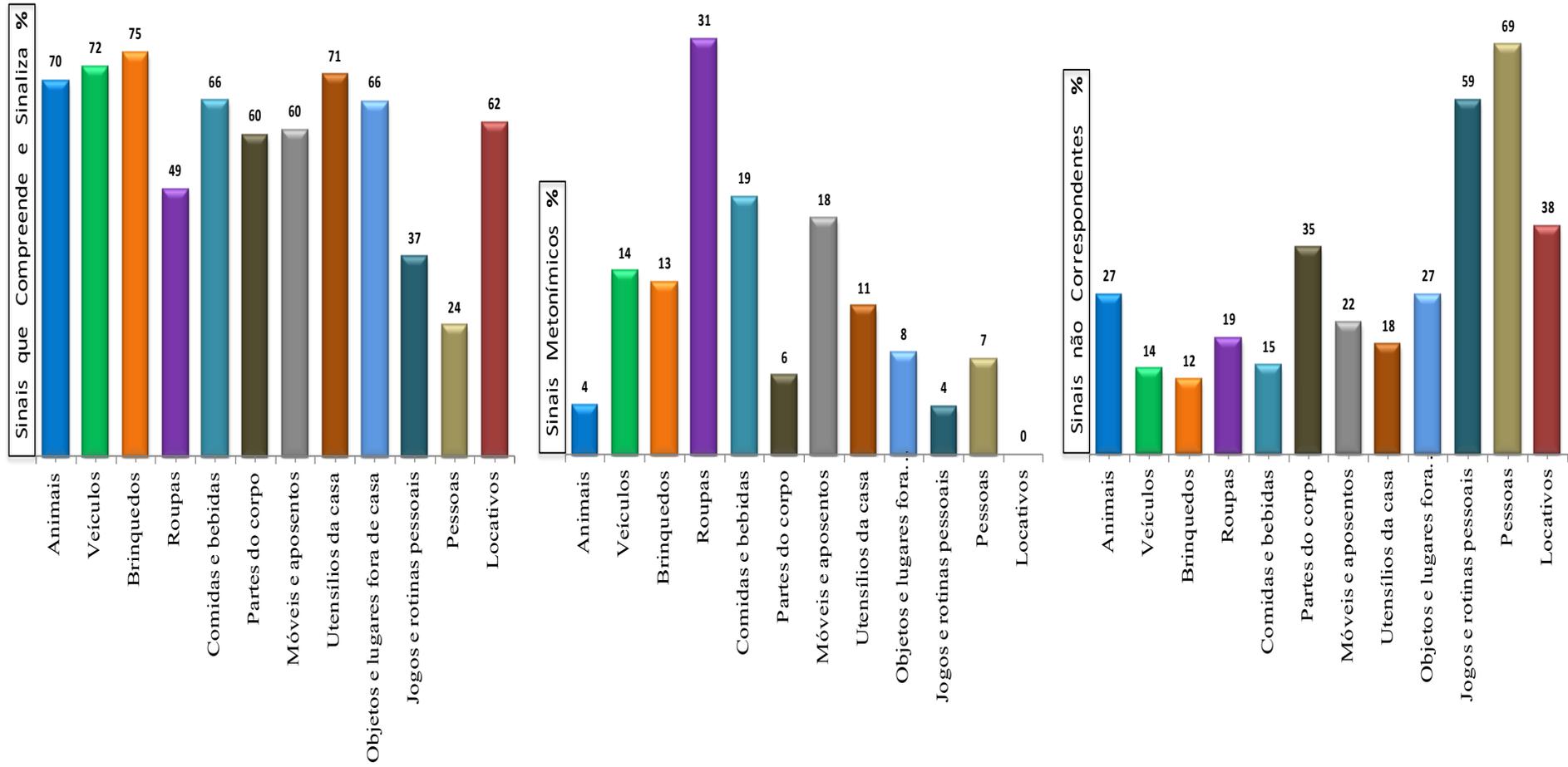
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 20 – Panorama Geral dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 21 – Comportamento Geral da Relação dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o total geral dos itens lexicais compreendidos e sinalizados pelas crianças nas categorias semânticas da Parte I do protocolo, observamos que a categoria BRINQUEDOS apresentou maior percentual de sinalização e compreensão, com 75% de aproveitamento, seguida da categoria VEÍCULOS, com 72%; UTENSÍLIOS DA CASA, 71%; ANIMAIS, 70%; COMIDAS E BEBIDAS, 66%; OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA, 66%; LOCATIVOS, 62% PARTES DO CORPO, 60%; MÓVEIS E APOSENTOS, 60%; ROUPAS, 49%; JOGOS E ROTINAS SOCIAIS, 37%; e PESSOAS, com 24%. Ressaltamos que em “Sinais que compreende e sinaliza” encontramos exemplos de produção de sinais com processos fonológicos. Durante a produção do item lexical, algumas crianças apresentaram substituições no parâmetro de Configuração de Mãos, algo que, contudo, não impossibilitou a identificação do item lexical por parte da pesquisadora, que é fluente na Língua Brasileira de Sinais. Note-se que no processo aquisicional da linguagem, as crianças surdas e ouvintes cometem tipos de “erros” parecidos tanto na fala quanto nos sinais na tentativa de se aproximar do sistema adulto.

A categoria com maior percentual de produção dos “Sinais Metonímicos” foi a categoria semântica ROUPAS, com percentual de 31%, seguida de COMIDAS E BEBIDAS, com 19%; MÓVEIS E APOSENTOS, 18%; VEÍCULOS, 14%; BRINQUEDOS, 13%; UTENSÍLIOS DA CASA, 11%; OBJETOS E LUGARES FORA CASA, 8%; PESSOAS; e 7% JOGOS E ROTINAS PESSOAIS, com 4%. Não tivemos ocorrência de LOCATIVOS nessa categoria. A produção de sinais metonímicos associa-se ao fato de que o sistema conceitual da criança surda em aquisição da linguagem em contexto escolar está em construção e se apresenta, inicialmente, com um léxico escasso, obrigando a criança a criar recursos metafóricos comunicativos para efetuar sua sinalização.

Os sinais não correspondentes estão relacionados a sinais que foram produzidos pelas crianças, mas a produção desses sinais não estava relacionada à imagem apresentada, quer por problemas de identificação do objeto pela criança, quer por falta de conhecimento do sinal do léxico apresentado.

Apresentamos nas Tabelas a seguir a consolidação do desempenho de cada uma das crianças, seguidas dos gráficos explanativos correspondentes.

Tabela 32 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza. Crianças 01 a 04

Sinais que compreende e sinaliza	Categorias	Total da Categoria	Criança 01 – BM	Criança 02 – JP	Criança 03 – LB	Criança 04 – MV
1ª APLICAÇÃO	Animais	31	14	17	18	23
	Veículos	13	11	6	7	7
	Brinquedos	8	5	6	3	6
	Roupas	20	7	11	14	16
	Comidas e bebidas	27	9	13	0	20
	Partes do corpo	17	9	12	11	12
	Móveis e aposentos	18	9	9	7	9
	Utensílios da casa	31	16	18	15	27
		165	48	56	45	73
2ª APLICAÇÃO	Animais	31	25	25	24	28
	Veículos	13	12	9	11	11
	Brinquedos	8	6	8	5	8
	Roupas	20	14	18	15	20
	Comidas e bebidas	27	20	13	21	24
	Partes do corpo	17	11	12	5	16
	Móveis e aposentos	18	13	8	10	13
	Utensílios da casa	32	26	18	18	27
	Objetos e lugares fora de casa	23	14	13	11	22
	Jogos e rotinas pessoais	15	3	7	3	8
	Pessoas	15	4	2	2	3
	Locativos	6	0	0	0	6
		225	66	59	56	83
			1	2	3	4
			BM	JP	LB	V
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V
	%Aplicações		100%	100%	100%	100%
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V
	1ª Aplicação		48	56	45	73
	2ª Aplicação		66	59	56	83

Fonte: Dados da Pesquisa.

**Tabela 33 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza.
Crianças 05 a 12**

Sinais que compreende e sinaliza	Categorias	Criança 05 – RS	Criança 06-TT	Criança 07-EJ	Criança 08-IL	Criança 09- MA	Criança 10 – PE	Criança 11 – VM	Criança 12-LY
1ª APLICAÇÃO	Animais	1	13	22	22	22	24	26	
	Veículos	0	2	8	8	13	9	12	
	Brinquedos	0	5	5	6	8	7	4	
	Roupas	0	0	0	9	6	3	14	
	Comidas e bebidas	0	5	8	23	23	19	17	
	Partes do corpo	0	1	12	7	11	10	7	
	Móveis e aposentos	0	5	8	11	12	11	16	
	Utensílios da casa	0	9	18	24	31	25	25	
		1	24	49	67	76	65	73	
2ª APLICAÇÃO	Animais	14	23	25	27				0
	Veículos	5	8	10	11				0
	Brinquedos	3	8	6	8				0
	Roupas	13	15	0	9				0
	Comidas e bebidas	6	17	22	27				0
	Partes do corpo	6	10	11	8				0
	Móveis e aposentos	3	8	12	11				0
	Utensílios da casa	20	20	23	27				0
	Objetos e lugares fora de casa	10	13	16	15				0
	Jogos e rotinas pessoais	4	7	7	7				0
	Pessoas	1	2	6	2				0
	Locativos	0	6	0	6				0
			38	61	61	70			
		5	6	7	8	9	10	11	12
		RS	TT	EJ	IL	MA	PE	VM	LY
		05-RS	06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		100%	100%	100%	100%	50%	50%	50%	50%
		05-RS	06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		1	24	49	67	76	65	73	
		38	61	61	70				-

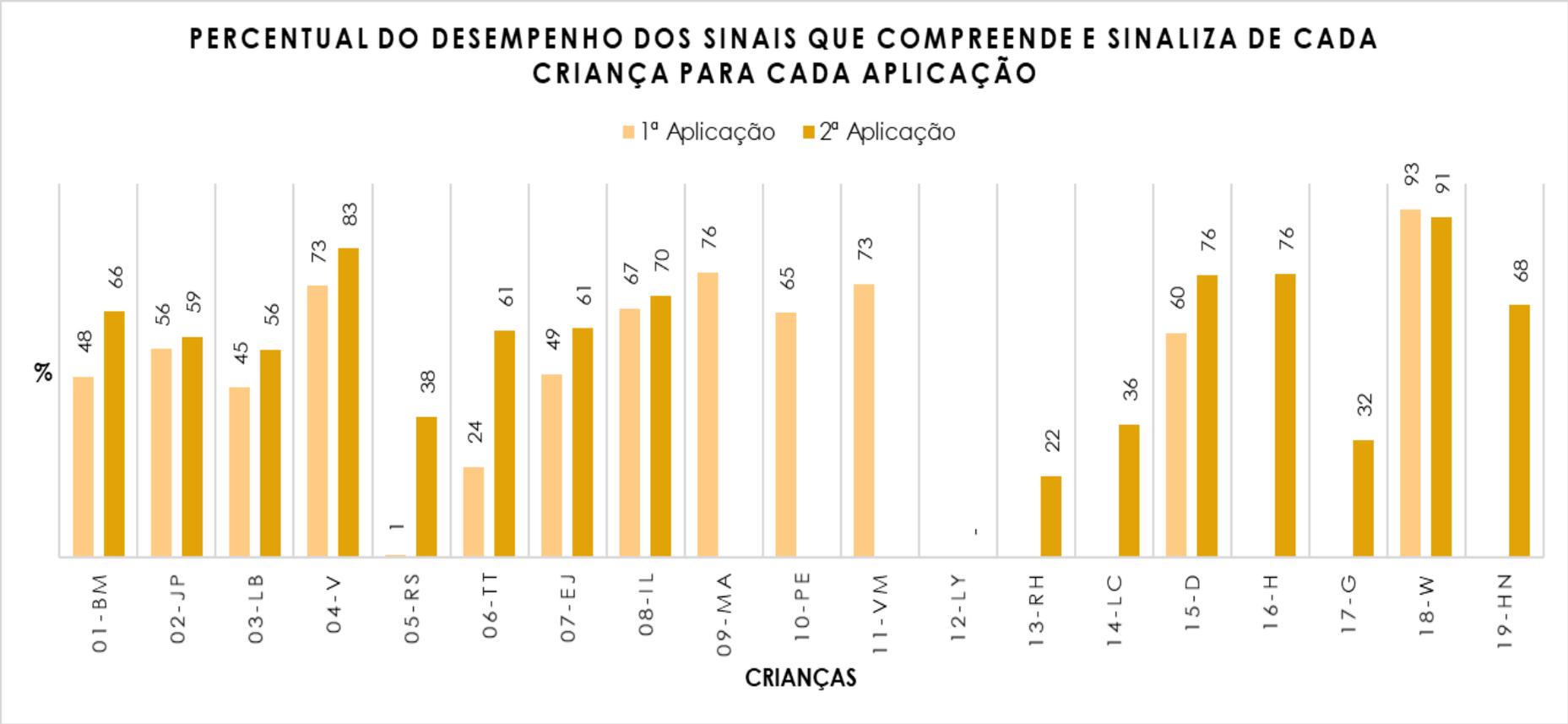
Fonte: Dados da Pesquisa.

**Tabela 34 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais que compreende e sinaliza.
Crianças 13 a 19**

Sinais que compreende e sinaliza	Categorias	Criança 13- RH	Criança 14 – LC	Criança 15 – D	Criança 16 – H	Criança 17 – G	Criança 18 – W	Criança 19 – HN
1ª APLICAÇÃO	Animais			26			27	
	Veículos			6			13	
	Brinquedos			6			8	
	Roupas			6			20	
	Comidas e bebidas			12			26	
	Partes do corpo			11			16	
	Móveis e aposentos			11			16	
	Utensílios da casa			21			28	
				60			93	
2ª APLICAÇÃO	Animais	5	18	29	25	26	28	25
	Veículos	8	6	13	12	13	13	9
	Brinquedos	3	5	7	7	6	8	5
	Roupas	1	5	11	7	6	19	8
	Comidas e bebidas	11	8	23	21	20	27	23
	Partes do corpo	3	6	13	11	0	16	16
	Móveis e aposentos	4	8	18	16	0	18	14
	Utensílios da casa	10	17	25	31	0	29	27
	Objetos e lugares fora de casa	4	5	17	22	0	22	15
	Jogos e rotinas pessoais	0	1	5	6	0	9	5
	Pessoas	0	1	5	7	0	10	2
	Locativos	0	0	4	6	0	6	3
		36	22	76	76	32	91	68
		14	13	15	16	17	18	19
	LC	RH	D	H	G	W	HN	
	14-LC	13-RH	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN	
	50%	50%	100%	50%	50%	100%	50%	
	14-LC	13-RH	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN	
			60			93		
		36	22	76	76	32	91	68

Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 22 – Percentual de Desempenho Dos Sinais que Compreende e Sinaliza, por Criança e para Cada Aplicação



%Aplicações	Quantidade Crianças	%
100%	10	53%
50%	9	47%

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com o Gráfico 21: Comportamento Geral da Relação dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa, e conforme as Tabelas 32 a 34 acima expostos, notamos o desempenho da consolidação dos sinais que as crianças compreendem e sinalizam, bem como o percentual de Desempenho dos Sinais que Compreende e Sinaliza, por Criança e para Cada Aplicação. Temos o Comportamento Geral da Relação dos Sinais Produzidos pelos Sujeitos da Pesquisa, em relação aos sinais que compreendem e sinalizam, as categorias semânticas que apresentam maior percentual são, respectivamente, BRINQUEDOS com de 75%, seguidos de VEÍCULOS 72%, UTENSÍLIOS DA CASA 71%, e ANIMAIS 70%. As categorias COMIDAS E BEBIDAS e OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA, apresentam, 66% cada. Os LOCATIVOS equivalem a 62%; as categorias PARTES DO CORPO e MÓVEIS E APOSENTOS representam 60% da dos sinais compreendidos e sinalizados. Os sinais que apresentam menor índice de compreensão e sinalização são, respectivamente PESSOAS com 24%, JOGOS E ROTINAS PESSOAIS com 37% e ROUPAS 49%.

As Tabelas 35 a 37, abaixo expostas, que apresentam o desempenho consolidado das crianças a partir da produção dos sinais metonímicos, e o Gráfico 23, que apresenta o percentual de Desempenho dos Sinais Metonímicos, por Criança e para Cada Aplicação, podemos observar, em relação aos sinais metonímicos encontrados na pesquisa, que a categoria ROUPAS foi a que recebeu maior percentual: 31%, seguidos, respectivamente de COMIDAS E BEBIDAS 19%, MÓVEIS E APOSENTOS 18%, VEÍCULOS 14%, BRINQUEDOS 13%, UTENSÍLIOS DA CASA 11%, OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA 8%, PESSOAS 7%, PARTES DO CORPO 6%, ANIMAIS e JOGOS E ROTINAS PESSOAIS 4% cada. A categoria LOCATIVOS não apresentou sinal metonímico (0%). Os sinais não correspondentes, na categoria PESSOAS apresenta um percentual de 69%, seguidos, respectivamente de JOGOS E ROTINAS PESSOAIS 59%, LOCATIVOS 38%, PARTES DO CORPO 35%, ANIMAIS e OBJETOS E LUGARES FORA DE CASA Com 27%, MÓVEIS E APOSENTOS COM 22%, ROUPAS 19%, UTENSÍLIOS DA CASA 18%, COMIDAS E BEBIDAS 15%, VEÍCULOS 14% e BRINQUEDOS 12%.

Tabela 35 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 01 a 04

Sinais metonímicos	Categorias	Total da Categoria	Criança 01 – BM	Criança 02 – JP	Criança 03 – LB	Criança 04 – MV
1ª APLICAÇÃO	Animais	31	0	0	2	1
	Veículos	13	0	1	5	3
	Brinquedos	8	0	1	2	2
	Roupas	20	12	2	1	1
	Comidas e bebidas	27	5	11	0	3
	Partes do corpo	17	0	1	0	0
	Móveis e aposentos	18	7	5	2	6
	Utensílios da casa	31	6	3	5	2
		165	18	15	10	11
2ª APLICAÇÃO	Animais	31	0	0	0	0
	Veículos	13	0	1	0	0
	Brinquedos	8	1	0	0	0
	Roupas	20	0	0	0	0
	Comidas e bebidas	27	2	9	2	0
	Partes do corpo	17	0	0	0	0
	Móveis e aposentos	18	0	3	3	2
	Utensílios da casa	32	4	9	1	2
	Objetos e lugares fora de casa	23	3	4	0	0
	Jogos e rotinas pessoais	15	1	0	0	0
	Pessoas	15	1	0	0	0
	Locativos	6	0	0	0	0
		225	5	12	3	2
			1	2	3	4
			BM	JP	LB	V
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V
	%Aplicações		100%	100%	100%	100%
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V
	1ª Aplicação		18	15	10	11
	2ª Aplicação		5	12	3	2

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 36 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 05 a 12

Sinais metonímicos	Categorias	Criança 05 – RS	Criança 06-TT	Criança 07-EJ	Criança 08-IL	Criança 09- MA	Criança 10 – PE	Criança 11 – VM	Criança 12-LY
1ª APLICAÇÃO	Animais	0	8	3	5	0	0	0	
	Veículos	0	11	4	5	0	0	1	
	Brinquedos	0	3	2	1	0	1	4	
	Roupas	0	20	19	0	0	0	0	
	Comidas e bebidas	0	22	15	4	1	7	7	
	Partes do corpo	0	5	4	0	0	0	0	
	Móveis e aposentos	0	12	6	5	0	3	1	
	Utensílios da casa	0	5	6	0	0	4	4	
		-	52	36	12	1	9	10	
2ª APLICAÇÃO	Animais	0	3	6	0				0
	Veículos	0	5	2	0				0
	Brinquedos	0	0	1	0				0
	Roupas	0	5	18	0				0
	Comidas e bebidas	0	10	5	0				0
	Partes do corpo	0	2	0	0				0
	Móveis e aposentos	4	9	1	0				0
	Utensílios da casa	0	11	4	5				0
	Objetos e lugares fora de casa	0	9	7	0				0
	Jogos e rotinas pessoais	0	6	0	0				0
	Pessoas	0	13	0	0				0
	Locativos	0	0	0	0				0
		2	32	20	2				-
		5	6	7	8	9	10	11	12
		RS	TT	EJ	IL	MA	PE	VM	LY
		05-RS	06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		100%	100%	100%	100%	50%	50%	50%	50%
		05-RS	06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		-	52	36	12	1	9	10	
		2	32	20	2				-

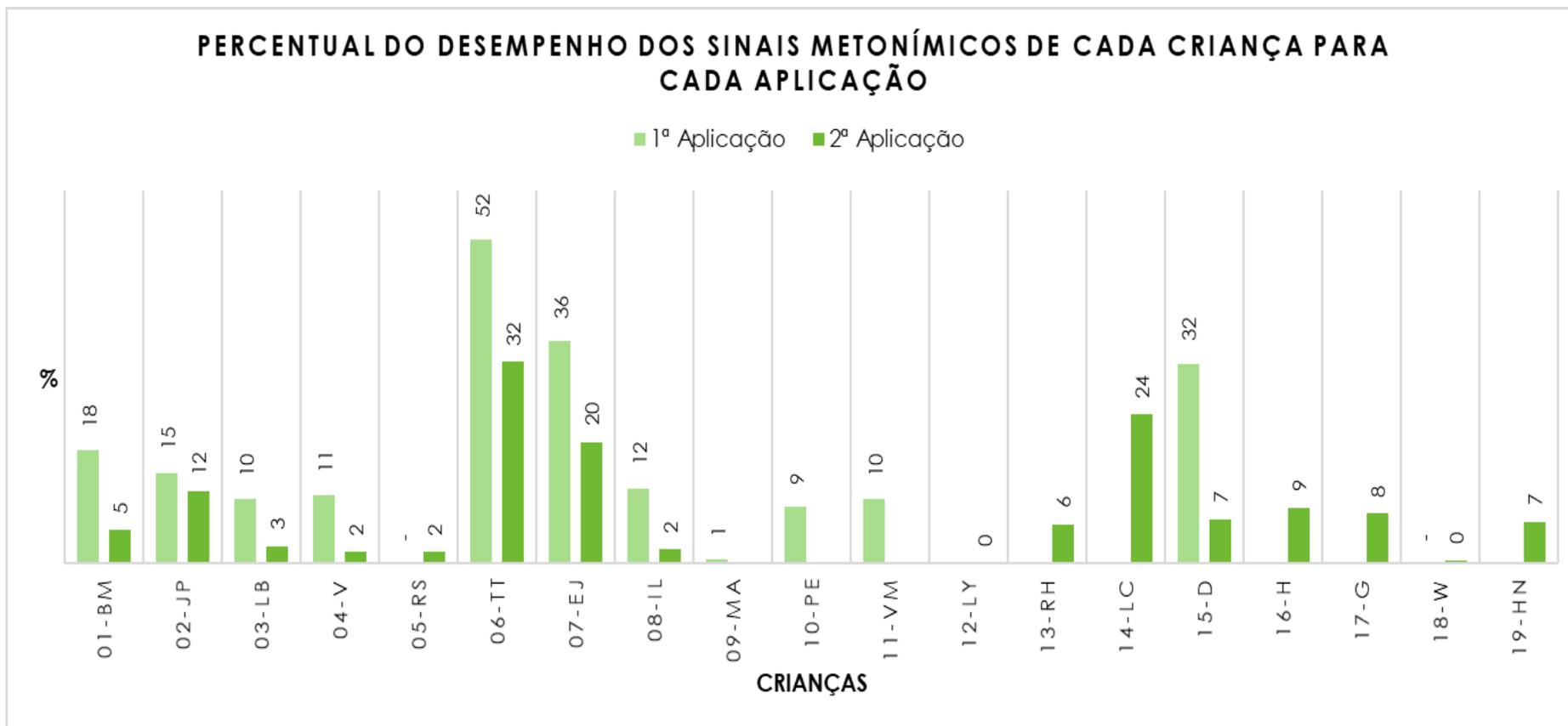
Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 37 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais metonímicos. Crianças 13 a 19

Sinais metonímicos	Categorias	Criança 13- RH	Criança 14 – LC	Criança 15 – D	Criança 16 – H	Criança 17 – G	Criança 18 – W	Criança 19 – HN
1ª APLICAÇÃO	Animais			4			0	
	Veículos			4			0	
	Brinquedos			2			0	
	Roupas			14			0	
	Comidas e bebidas			10			0	
	Partes do corpo			5			0	
	Móveis e aposentos			5			0	
	Utensílios da casa			9			0	
				32			-	
2ª APLICAÇÃO	Animais	0	0	0	0	0	0	0
	Veículos	0	6	0	0	0	0	0
	Brinquedos	1	2	0	1	2	0	2
	Roupas	13	15	9	13	14	1	11
	Comidas e bebidas	0	16	1	0	2	0	2
	Partes do corpo	0	0	3	6	0	0	0
	Móveis e aposentos	0	8	0	0	0	0	0
	Utensílios da casa	0	7	3	0	0	0	0
	Objetos e lugares fora de casa	0	0	0	0	0	0	0
	Jogos e rotinas pessoais	0	0	0	0	0	0	0
	Pessoas	0	0	0	0	0	0	0
	Locativos	0	0	0	0	0	0	0
		6	24	7	9	8	0	7
		13	14	15	16	17	18	19
		RH	LC	D	H	G	W	HN
		13-RH	14-LC	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN
		50%	50%	100%	50%	50%	100%	50%
		13-RH	14-LC	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN
				32			-	
		6	24	7	9	8	0	7

Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 23 – Percentual de Desempenho dos Sinais Metonímicos, por Criança e para Cada Aplicação



%Aplicações	Quantidade Crianças	%
100%	10	53%
50%	9	47%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 38 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes.
Crianças 01 a 05**

Sinais não correspondentes	Categorias	Total da Categoria	Criança 01 – BM	Criança 02 – JP	Criança 03 – LB	Criança 04 – MV	Criança 05 – RS
1ª APLICAÇÃO	Animais	31	17	14	11	7	30
	Veículos	13	2	6	1	3	0
	Brinquedos	8	3	1	3	0	0
	Roupas	20	1	7	5	3	0
	Comidas e bebidas	27	13	3	0	4	0
	Partes do corpo	17	8	4	6	5	0
	Móveis e aposentos	18	2	4	9	3	0
	Utensílios da casa	31	9	10	12	3	0
		165	33	30	28	17	18
2ª APLICAÇÃO	Animais	31	6	6	7	3	17
	Veículos	13	1	3	2	2	8
	Brinquedos	8	1	0	3	0	5
	Roupas	20	6	2	5	0	7
	Comidas e bebidas	27	5	5	3	3	21
	Partes do corpo	17	6	5	12	1	11
	Móveis e aposentos	18	5	7	5	3	11
	Utensílios da casa	32	1	4	13	3	12
	Objetos e lugares fora de casa	23	6	6	12	1	13
	Jogos e rotinas pessoais	15	11	8	12	7	11
	Pessoas	15	10	13	13	12	14
	Locativos	6	0	6	6	0	0
		225	26	29	41	16	58
			1	2	3	4	5
			BM	JP	LB	V	RS
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V	05-RS
	%Aplicações		100%	100%	100%	100%	100%
	Crianças		01-BM	02-JP	03-LB	04-V	05-RS
	1ª Aplicação		33	30	28	17	18
	2ª Aplicação		26	29	41	16	58

Fonte: Dados da Pesquisa.

**Tabela 39 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes.
Crianças 06 a 12**

Sinais não correspondentes	Categorias	Criança 06-TT	Criança 07-EJ	Criança 08-IL	Criança 09- MA	Criança 10 – PE	Criança 11 – VM	Criança 12-LY
1ª APLICAÇÃO	Animais	8	6	4	9	7	5	
	Veículos	0	1	0	0	4	0	
	Brinquedos	0	1	1	0	0	0	
	Roupas	0	1	11	14	17	6	
	Comidas e bebidas	0	4	0	3	1	3	
	Partes do corpo	11	1	10	6	7	10	
	Móveis e aposentos	1	4	2	6	4	1	
	Utensílios da casa	17	7	7	0	3	2	
			22	15	21	23	26	16
2ª APLICAÇÃO	Animais	5	0	4				0
	Veículos	0	1	2				0
	Brinquedos	0	1	0				0
	Roupas	0	2	11				0
	Comidas e bebidas	0	0	0				0
	Partes do corpo	6	6	9				0
	Móveis e aposentos	1	5	7				0
	Utensílios da casa	1	5	0				0
	Objetos e lugares fora de casa	1	0	8				0
	Jogos e rotinas pessoais	2	8	8				0
	Pessoas	0	9	13				0
	Locativos	0	6	0				0
		7	19	28				-
		6	7	8	9	10	11	12
		TT	EJ	IL	MA	PE	VM	LY
		06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		100%	100%	100%	50%	50%	50%	50%
		06-TT	07-EJ	08-IL	09-MA	10-PE	11-VM	12-LY
		22	15	21	23	26	16	
		7	19	28				-

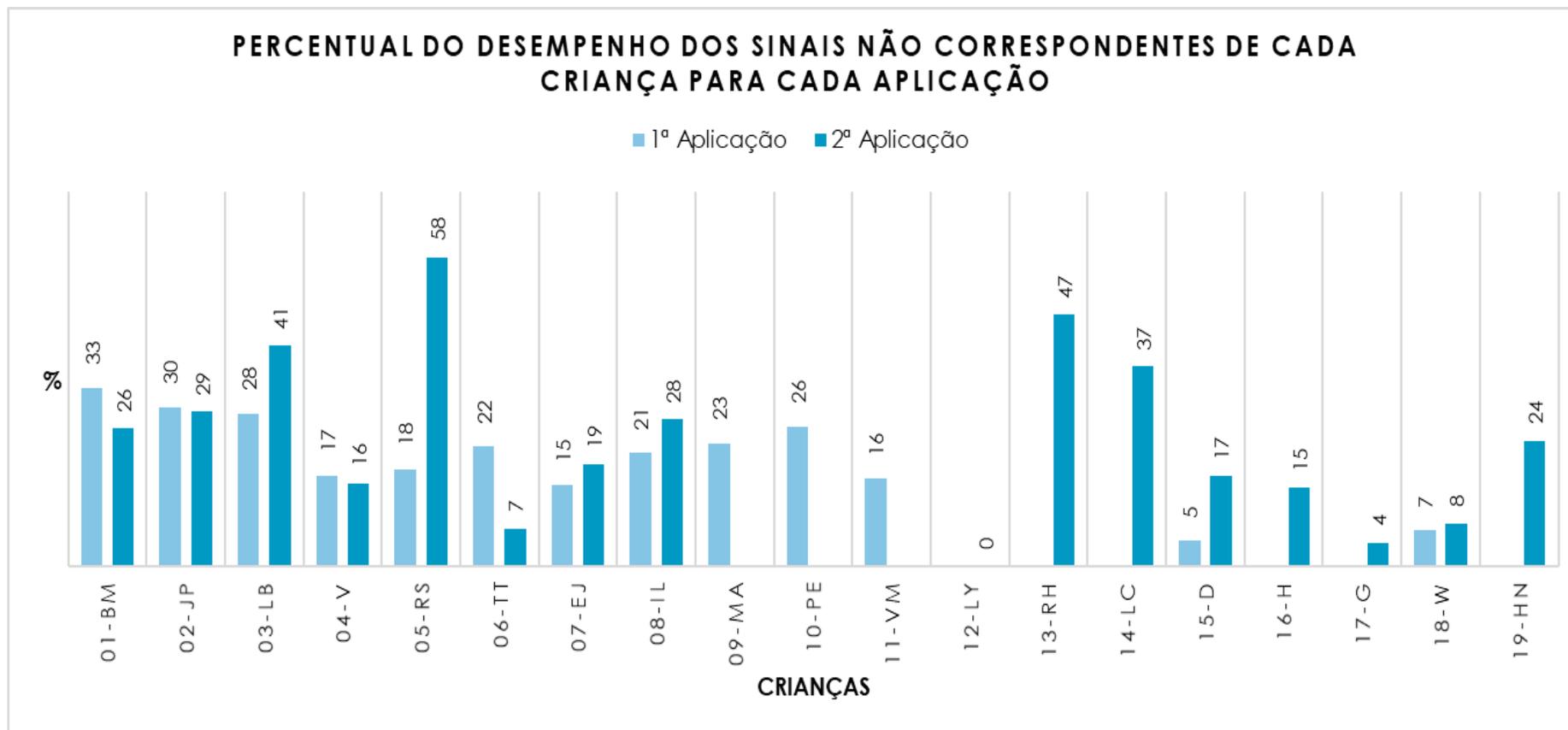
Fonte: Dados da Pesquisa.

**Tabela 40 – Desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes.
Crianças 13 a 19**

Sinais não correspondentes	Categorias	Criança 13- RH	Criança 14 – LC	Criança 15 – D	Criança 16 – H	Criança 17 – G	Criança 18 – W	Criança 19 – HN
1ª APLICAÇÃO	Animais			1			4	
	Veículos			3			0	
	Brinquedos			1			0	
	Roupas			0			0	
	Comidas e bebidas			0			1	
	Partes do corpo			0			1	
	Móveis e aposentos			2			2	
	Utensílios da casa			1			3	
				5			7	
2ª APLICAÇÃO	Animais	26	13	2	6	5	3	6
	Veículos	5	1	0	1	0	0	4
	Brinquedos	4	1	1	0	0	0	1
	Roupas	6	0	0	0	0	0	1
	Comidas e bebidas	16	3	3	6	5	0	2
	Partes do corpo	14	11	1	0	0	1	1
	Móveis e aposentos	14	2	0	2	0	0	0
	Utensílios da casa	21	7	3	0	0	2	4
	Objetos e lugares fora de casa	0	18	6	1	0	1	8
	Jogos e rotinas pessoais	0	14	10	9	0	6	10
	Pessoas	0	14	10	8	0	5	13
Locativos	0	0	2	0	0	0	3	
		47	37	17	15	4	8	24
		13	14	15	16	17	18	19
		RH	LC	D	H	G	W	HN
		13-RH	14-LC	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN
		50%	50%	100%	50%	50%	100%	50%
		13-RH	14-LC	15-D	16-H	17-G	18-W	19-HN
				5			7	
		47	37	17	15	4	8	24

Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 24 – Percentual de Desempenho dos Sinais Não Correspondentes, por Criança e para Cada Aplicação



%Aplicações	Quantidade Crianças	%
100%	10	53%
50%	9	47%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as Tabelas de 38 a 40 acima expostas, que abordam o desempenho Consolidado das Crianças – Sinais não correspondentes, e o Gráfico 24 em relação ao Percentual de Desempenho dos Sinais Não Correspondentes, por Criança e para Cada Aplicação aos sinais NÃO CORRESPONDENTES, algumas imagens do instrumento deverão passar por modificações por não terem favorecido clareza em termo de informação, causando dúvidas para algumas crianças, a exemplo do item lexical “PIZZA” na categoria COMIDAS E BEBIDAS. A categoria “PESSOAS” também deverá sofrer alterações nas imagens, pois, apresentadas fora de contexto, não deixam claro quais itens lexicais deverão ser sinalizados pela criança, gerando dúvidas na compreensão e conseqüente produção dos sinais. A categoria JOGOS E ROTINAS SOCIAIS teve um percentual de 59%; MÓVEIS E APOSENTOS, 22%; PARTES DO CORPO, 35%; LOCATIVOS, 38%; ANIMAIS E OBJETOS e LUGARES FORA DE CASA, 27%; ROUPAS, 19%; UTENSÍLIOS DA CASA, 18%; COMIDAS E BEBIDAS, 15%; e BRINQUEDOS, 12%.

Ao analisarmos as produções dos itens lexicais na adaptação do instrumento para a Língua Brasileira de Sinais observamos um paralelo com a adaptação do instrumento para a Língua Americana de Sinais e para a Língua Britânica de Sinais: o baixo índice de produção da categoria PARTES DO CORPO. Na adaptação para as outras Línguas Sinalizadas, essa categoria foi excluída. A eliminação decorre porque na língua de sinais pode-se apontar para a parte do corpo, em vez de usar um sinal formal. Sugerimos a exclusão dessa categoria na adaptação do Protocolo para a Língua Brasileira de Sinais.

Tabela 41 – Resultados por Categoria (1)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C15	C18	TOTAL	TOTAL CATEGORIA	%	CATEGORIA	%
ANIMAIS	14	17	18	23	1	13	22	22	22	24	26	26	27	255	403	31	63 ANIMAIS	63
Veículos	11	6	7	7	0	2	8	8	13	9	12	6	13	102	169	13	60 Veículos	60
Brinquedos	5	6	3	6	0	5	5	6	8	7	4	6	8	69	104	8	66 Brinquedos	66
Roupas	7	11	14	16	0	0	0	9	6	3	14	6	20	106	260	20	41 Roupas	41
Comidas e bebidas	9	13	0	20	0	5	8	23	23	19	17	12	26	175	351	27	50 Comidas e bebidas	50
Partes do corpo	9	12	11	12	0	1	12	7	11	10	7	11	16	119	221	17	54 Partes do corpo	54
Móveis e apostos	9	9	7	9	0	5	8	11	12	11	16	11	18	126	234	18	54 Móveis e apostos	54
Utensílios da casa	16	18	15	27	0	9	18	24	31	25	25	21	28	257	403	31	64 Utensílios da casa	64

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 42 – Resultados por Categoria (2)

	Criança 01 – BM	Criança 02 – JP	Criança 03 – LB	Criança 04 – MV	Criança 05 – RS	Criança 06-TT	Criança 07-EJ	Criança 08-IL
Animais	25	25	24	28	14	23	25	27
Veículos	12	9	11	11	5	8	10	11
Brinquedos	6	8	5	8	3	8	6	8
Roupas	14	18	15	20	13	15	0	9
Comidas e bebidas	20	13	21	24	6	17	22	27
Partes do corpo	11	12	5	16	6	10	11	8
Móveis e apostos	13	8	10	13	3	8	12	11
Utensílios da casa	26	18	18	27	20	20	23	27
Objetos e lugares fora de casa	14	13	11	22	10	13	16	15
Jogos e rotinas pessoais	3	7	3	8	4	7	7	7
Pessoas	4	2	2	3	1	2	6	2
Locativos	0	0	0	6	0	6	0	6

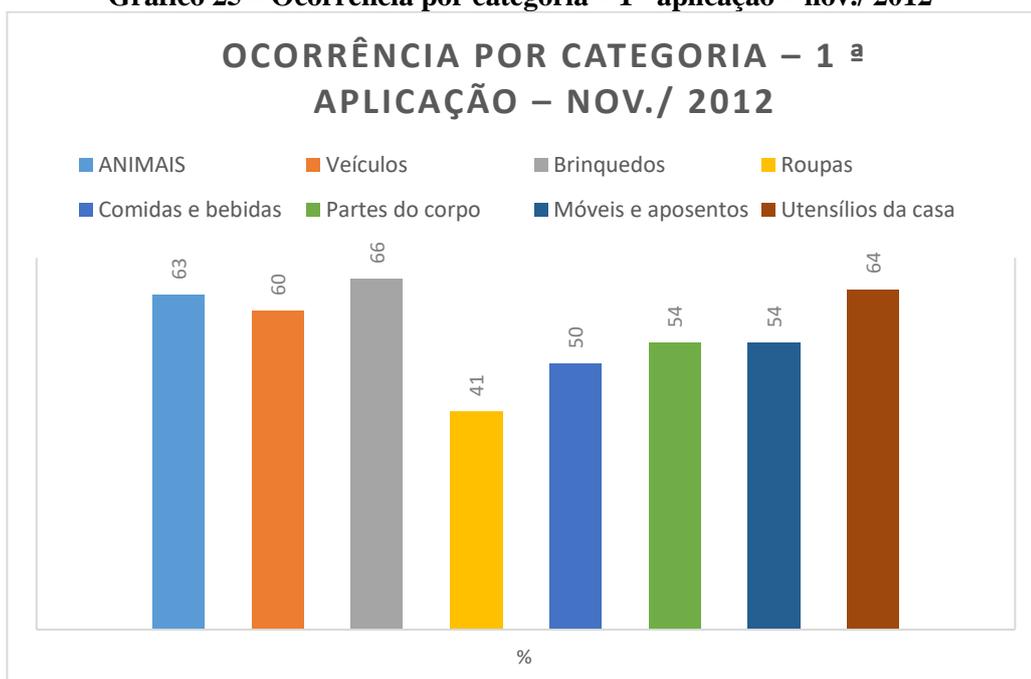
Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 43 – Resultados por Categoria (3)

	Criança 12-LY	Criança 13- RH	Criança 14 – LC	Criança 15 – D	Criança 16 – H	Criança 17 – G	Criança 18 – W	Criança 19 – HN	TOTAL	TOTAL CATEGORIA	%	
Animais	0	5	18	29	25	26	28	25	347	496	31	88
Veículos	0	8	6	13	12	13	13	9	151	208	13	73
Brinquedos	0	3	5	7	7	6	8	5	93	128	8	73
Roupas	0	1	5	11	7	6	19	8	161	320	20	50
Comidas e bebidas	0	11	8	23	21	20	27	23	283	432	27	66
Partes do corpo	0	3	6	13	11	0	16	16	144	272	17	53
Móveis e apostos	0	4	8	18	16	0	18	14	156	288	18	54
Utensílios da casa	0	10	17	25	31	0	29	27	318	512	32	62
Objetos e lugares fora de casa	0	4	5	17	22	0	22	15	199	368	23	54
Jogos e rotinas pessoais	0	0	1	5	6	0	9	5	72	240	15	30
Pessoas	0	0	1	5	7	0	10	2	47	240	15	20
Locativos	0	0	0	4	6	0	6	3	37	96	6	39

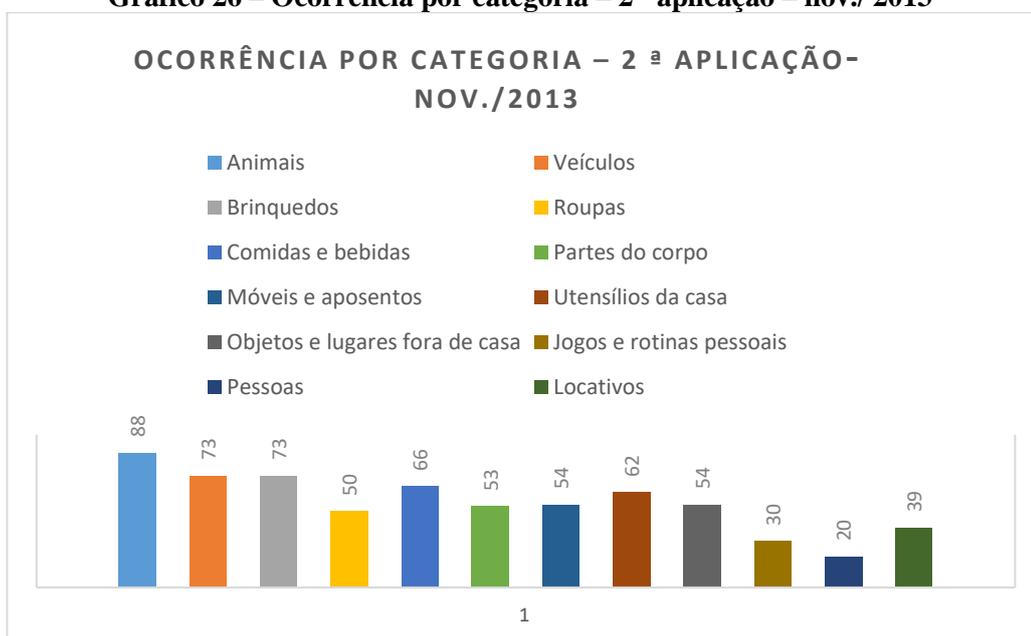
Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 25 – Ocorrência por categoria – 1ª aplicação – nov./ 2012



Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 26 – Ocorrência por categoria – 2ª aplicação – nov./ 2013



Fonte: Dados da Pesquisa.

Os Gráficos 25 e 26 acima expostos demonstram a porcentagem dos dados referentes às Tabelas 41 a 43, com a ocorrência por categoria. De acordo com o Gráfico 25, a categoria BRINQUEDOS, na primeira aplicação do instrumento em novembro de 2012, teve maior porcentagem de produção e compreensão com percentual 66% seguida, respectivamente, por

UTENSÍLIOS DA CASA 64%, ANIMAIS 63%, VEÍCULOS 60%, PARTES DO CORPO E MÓVEIS E APOSENTOS, ambos com 54 %, COMIDAS E BEBIDAS 50% e ROUPAS 41%.

O Gráfico 26 traz a ocorrência por categoria, de acordo com a segunda aplicação, em novembro de 2013. A categoria ANIMAIS foi a que recebeu maior percentual com 88%, seguida, respectivamente, de BRINQUEDOS e VEÍCULOS com 73% cada, COMIDAS E BEBIDAS 66%, UTENSÍLIOS DA CASA 62%, OBJETOS E LUGARES FORA DA CASA 54%, MÓVEIS E APOSENTOS 54%, PARTES DO CORPO 53%, ROUPAS 50%, LOCATIVOS 39%, JOGOS E ROTINAS SOCIAIS 30%, PESSOA 20%.

7.2 INVENTÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO (CDI) – PALAVRAS E GESTOS – PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO PARA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (1ª VALIDAÇÃO)

A adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a Língua Brasileira de Sinais seguiu um caminho diferente das outras adaptações das Línguas Sinalizadas. As crianças surdas participantes da nossa pesquisa, em sua maioria, são filhas de pais ouvintes que não possuem fluência na Língua Brasileira de Sinais. A realização do relato parental não foi possível de ser aplicado na nossa adaptação, nem o diário com os pais como instrumento de coleta, pois a falta de proficiência da Língua Brasileira de Sinais por parte dos genitores e responsáveis poderia resultar em informações limitadas ou equivocadas a respeito do desenvolvimento lexical inicial das crianças observadas. Dessa forma, o procedimento de coleta de dados de testagem teve que ser adaptado para um léxico visual a fim de levantar o vocabulário inicial que a criança tanto compreende quanto produz. Ressalta-se que, das 19 (dezenove) crianças participantes da nossa pesquisa, 18 (dezoito) estão tendo a aquisição da língua de sinais em contexto escolar, diferentemente do contexto natural de aquisição da linguagem que vai existir quando a criança ouvinte adquire a língua materna, e a criança surda, filha de pais surdos, que adquire a Língua de Sinais dentro de um contexto sinalizado.

Sugerimos a continuidade da pesquisa a partir de novas validações, buscando-se, preferencialmente, crianças surdas brasileiras filhas de pais surdos para que eles possam responder o que a criança surda compreende e produz.

Apresentamos, a seguir, a proposta inicial de adaptação dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo (CDI) – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação), um formulário constituído de 3 (três) seções: Parte I – Primeiros Sinais, com um questionamento sobre se a criança já sinaliza palavras na Língua Brasileira de Sinais, seguida de uma lista de

vocabulário dividido em 17 categorias semânticas num total de 328 itens lexicais, de acordo com o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Proposta de adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) – Questionamento aos pais / responsáveis

PERGUNTAS	
	<i>Primeiros Sinais</i>
1	Lista de Vocabulários (17 Categorias Semânticas)
2	Se a sua criança já sinaliza na Língua Brasileira de Sinais, você pode, por favor, nos fornecer alguns exemplos de palavras e das situações nas quais tais sinais são produzidos?

Nº	CATEGORIA SEMÂNTICA	Nº ITENS
01	Animais reais ou de brinquedos	31
02	Veículos reais ou de brinquedos	13
03	Brinquedos	08
04	Roupas	20
05	Comidas e Bebidas	27
06	Móveis e Aposentos	18
07	Utensílios da Casa	31
08	Objetos e lugares fora de casa	22
09	Jogos e rotinas sociais	15
10	Pessoas	15
11	Palavras de ações	51
12	Qualidades e atributos	36
13	Palavras de tempo	08
14	Perguntas	05
15	Pronomes	14
16	Quantificadores e advérbios	08
17	Locativos	06
	TOTAL	328

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Seção II, “Ações e Gestos”, sugerimos 13 (treze) perguntas concernentes à produção de sinais relacionados com a Cultura Surda e características preliminares da sintaxe visual da Língua Brasileira de Sinais:

Quadro 9 – Proposta de Adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) – Perguntas Quanto à Produção de Sinais da Cultura Surda / Sintaxe Visual da LIBRAS

<i>Perguntas</i>	<i>Primeiros Sinais: Ações e Gestos</i>
1	Estende o braço para mostrar-lhe alguma coisa que ele/ela tem nas mãos.
2	Levanta-se e lhe dá um brinquedo ou algum objeto que ele/ela está segurando.
3	Aponta (com a mão e o dedo indicador estendidos) para algum objeto ou situação.
4	Sinaliza o sinal pessoal.
5	Sinaliza o sinal pessoal dos pais ou cuidadores.
6	Utiliza o recurso da datilologia.
7	Utiliza as expressões não manuais para estabelecer a prosódia no discurso.
8	Utiliza as marcações não manuais para estabelecer os adjetivos associados ao grau de intensidade.
9	Utiliza as marcações não manuais para estabelecer os adjetivos associados ao grau de intensidade.
10	Utiliza expressões faciais de negação com modificação no contorno da boca (abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios, associada ao abaixamento das sobrancelhas e ao abaixamento de cabeça para a negação na Língua de Sinais.
11	Utiliza movimentos para cima e para baixo com a cabeça indicando afirmação.
12	Utiliza um leve abaixamento da cabeça acompanhado da elevação das sobrancelhas para a realização de frases interrogativas.
13	Utiliza classificadores na comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Seção III, “Informações Gerais”, sugerimos questionamentos sobre dados aquisicionais e de saúde da criança:

**Quadro 10 – Proposta de Adaptação dos CDI – Palavras e Gestos para LIBRAS (1ª Validação) –
Perguntas Quanto dados aquisicionais e de saúde da criança**

DADOS DA CRIANÇA	
Nome completo: _____	
Data de nascimento: ____/____/_____ Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Endereço completo: _____	
Cidade: _____	Estado (UF): ____ CEP: _____
Telefone: (0xx____)	
e-mail: _____	
Ordem de nascimento: <input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> outro (especifique) _____	
Quantos irmãos ele/a tem? _____	
Com quem a criança passa a maior parte do dia? <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Babá <input type="checkbox"/> Outro (especifique) _____	
AQUISIÇÃO DA LIBRAS OU CONTATO COM OUTRAS LÍNGUAS	
Com qual idade a criança teve seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais?	
<input type="checkbox"/> Desde o nascimento <input type="checkbox"/> Após o nascimento	
Se “após” o nascimento, com que idade a criança teve seu primeiro contato com a LIBRAS? _____	
A criança tem contato com outra língua que não a Língua de Sinais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Se “sim”, com que língua ou línguas ela tem contato? _____	
Desde qual idade? _____ Quem a fala? _____	
Quantas vezes por semana? _____ Quantas horas por dia? _____	
INFORMAÇÕES SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA	
A criança nasceu antes dos nove meses?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quanto pesava ao nascer? _____	
A criança nasceu surda ou ficou surda após nascimento? _____	
Qual a causa da surdez? _____	
DADOS DOS PAIS	
MÃE	
Nome _____	
Idade _____	Cidade/ Estado de origem _____
PAI	
Nome _____	
Idade _____	Cidade/ Estado de origem _____
Quem preencheu o questionário?	
<input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro (especifique) _____	
OCUPAÇÃO	

Por favor, indique de maneira específica o tipo de trabalho do pai e da mãe. Por exemplo, em vez de somente professor, indique também o nível escolar em que ensina (i.e. primário, médio, fundamental, superior)

MÃE – Ocupação _____ Breve Descrição _____

PAI – Ocupação _____ Breve Descrição _____

ESCOLARIDADE

MÃE sem escolaridade
 primário
 segundo grau
 universitário

PAI sem escolaridade
 primário
 segundo grau

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese é resultado do interesse em aprofundar pesquisas linguísticas no desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, e constitui-se em mais um passo dado rumo ao estudo do desenvolvimento lexical inicial em crianças surdas. Nossa pesquisa contribui para o fornecimento de informações sobre a fase inicial de desenvolvimento lexical de crianças em contexto escolar bilíngue.

A análise dos dados de cada sujeito nos leva a corroborar os achados sobre aspectos linguísticos de crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais desde a mais tenra idade. As línguas de sinais são completamente independentes das línguas orais dos países onde são produzidas. A diferença entre a organização fonológica das línguas de sinais e das línguas orais reside no fato de que a primeira produz os fonemas de forma sequencial/simultânea; a segunda, por seu turno, produz suas unidades distintivas básicas de forma linear (FELIPE, 2004; KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Diversas pesquisas têm demonstrado que existem aspectos comuns na aquisição da linguagem por crianças ouvintes e por crianças surdas (DAVIS; MACNEILAGE 1995; MACNEILAGE, 2008; TEIXEIRA, 1997; 2002; PETITTO, 2000; PETITTO; MARENTETTE, 1991; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Consensualmente há, nos estudos das línguas orais e das línguas de sinais, a observação de que o desenvolvimento da linguagem depende do acesso à comunicação frequente e consistente, e da interação da criança com seus pares linguísticos.

Os sujeitos surdos nascem com as mesmas capacidades básicas de aprendizagem e de linguagem como todas as crianças, apenas veem o mundo de maneira diferente, através da experiência visual. Um dos elementos-chave que identificam o surdo como um ser pleno é o uso da Língua de Sinais.

Tivemos como objetivo a investigação da adaptação dos CDIs para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de torná-lo uma medida de desenvolvimento linguístico válida e eficiente para ser aplicada em usuários da LIBRAS conforme prescrevem as instruções e recomendações fornecidas pela coordenação internacional do projeto. Assim sendo, o trabalho que deveria ser desenvolvido não consistiria em simples *tradução*, mas, sim, em um processo de *adaptação* e de adequação.

Contudo, diante de nossa impossibilidade de encontrar crianças surdas filhas de pais surdos que estivessem adquirindo a LIBRAS em uma situação aquisicional natural e, portanto, proceder à aplicação de uma proposta de protocolo que deveria ser avaliado pelos pais sobre sua compreensão e produção – conforme proposta metodológica dos CDIs –, tivemos que estabelecer sessões de interação com crianças surdas adquirindo a Língua Brasileira de Sinais no ambiente escolar.

Assim sendo, foi necessário reconfigurar nossa proposta inicial de adaptação do protocolo, de acordo com os moldes previstos pelo projeto original dos CDIs, usando a metodologia do Relato Parental – em que os pais respondem ao protocolo, indicando os elementos da língua que já estão presentes em termos de compreensão e/ou produção no desempenho de seus filhos. Em vez disso, tivemos que, mediante diversas formas e expedientes de interação com as crianças surdas, verificar quais itens lexicais estavam dentro de seu domínio de conhecimento linguístico, para então, com base nesses achados, propor um protocolo tentativo – que pode, assim, dar início a uma medida de testagem a ser referendada com base em relatos de pais surdos ou professores de crianças surdas que vêm, com estimulação precoce ou mesmo mais tardiamente, adquirir a Libras no ambiente sinalizante da escola para surdos.

Uma peça fundamental, nesse sentido, foi a criação do teste de nomeação de figuras, a fim de intermediar as interações com as crianças surdas no ambiente escolar, buscando estabelecer um inventário lexical mínimo utilizado pelos sujeitos, por meio da eliciação espontânea de estímulos visuais especialmente confeccionados para este fim. Esse teste, que tanto serviu para acessar a compreensão como a produção de itens lexicais, foi fundamental para chegarmos à proposição de um conjunto lexical básico que poderá subsidiar a proposta de um protocolo nos moldes das versões adaptadas dos CDIs.

O processo de investigação da adaptação desse inventário para a Língua Brasileira de Sinais é um passo importante para o desenvolvimento de um instrumento de coleta desenhado com o intuito de obter informações sobre o desenvolvimento lexical, de forma rápida e, na medida do possível, eficaz em crianças surdas na faixa de aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

A adaptação do CDI para LIBRAS traz contribuições para os Estudos Linguísticos na área da surdez, ao fornecer informações confiáveis sobre o curso do desenvolvimento da compreensão e da produção da linguagem inicial em crianças surdas, seus primeiros sinais gestuais não verbais e consequente expansão vocabular. A investigação desse processo traz contribuições linguísticas e sociais que vão além do escopo desta pesquisa e que não se esgotam aqui, ou seja, não se resume a uma simples investigação. Os dados aqui obtidos poderão ser utilizados em pesquisas aquisicionais sobre crianças surdas, na elaboração de materiais didáticos, de brinquedos, além de servir como uma fonte importante na elaboração de materiais para a avaliação linguística e pedagógica dos Estudos Surdos.

Nerliche, Clarke e Todd (1999) afirmam que infantes ouvintes na faixa etária de até 2;5 produzem superextensões metonímicas obrigatórias, baseando-se de que, nessa idade, a criança possui um vocabulário infantil relativamente escasso e o sistema conceitual ainda é pequeno e desestruturado. Essa escassez obriga a criança a lidar com crescentes necessidades comunicativas a partir dos processos metafóricos para comentar sobre o que vê e solicitar o que deseja. Corroborando com as pesquisas de Nerliche, Clarke e Todd (1999), nossa pesquisa traz, no bojo de sua discussão, a produção de superextensão metonímica de crianças surdas adquirindo Língua Brasileira de Sinais em contexto escolar bilíngue na faixa etária de aproximadamente 3;0 anos de idade. A categoria com maior percentual de produção dos “Sinais Metonímicos” encontrada em nossa pesquisa é a categoria semântica ROUPAS, com percentual de 31%, seguida de COMIDAS E BEBIDAS, com 19%; MÓVEIS E APOSENTOS, 18%; VEÍCULOS, 14%; BRINQUEDOS, 13%; UTENSÍLIOS DA CASA, 11%; OBJETOS E LUGARES FORA CASA, 8%; PESSOAS; e 7% JOGOS E ROTINAS PESSOAIS, com 4%. Não tivemos ocorrência de LOCATIVOS nessa categoria. Ressaltamos, de acordo com Nerliche, Clarke e Todd (1999), que o uso da estratégia metonímica não consiste, em nossa pesquisa, num processo de “encolhimento” de palavras, em que as palavras usadas metonimicamente podem substituir uma palavra já existente. O uso de tal estratégia possibilita observamos o atravessamento de subdivisões dentro de campos lexicais no processo de aquisição da linguagem.

A partir da segunda aplicação e contrastando os dados produzidos pelas crianças que participaram das duas aplicações, notamos um aumento significativo na produção dos sinais semelhantes ao padrão adulto e uma diminuição dos sinais metonímicos. Além disso, assim como as crianças ouvintes, na categoria dos “nominais”, percebemos o crescimento da compreensão e produção desses itens lexicais a partir da segunda aplicação do protocolo.

Sinais não correspondentes encontrados em nossa pesquisa estão relacionadas com o processo de investigação e adaptação das imagens apresentadas para as crianças, e deverão passar por modificações de designer. Na categoria ANIMAIS, por exemplo, na primeira apresentação do item lexical FORMIGA, foi mostrada, de forma contextualizada, a imagem de Formigas carregando uma maçã. Ao observar a imagem, algumas crianças sinalizaram o item lexical MAÇÃ ao invés de FORMIGA. Necessitamos readaptar a imagem, e na segunda aplicação apresentamos apenas a figura de formigas. Outros estímulos imagéticos do nosso instrumento deverão passar por modificações por não terem favorecido clareza em termo de informação, causando dúvidas para algumas crianças, a exemplo do item lexical “PIZZA” na categoria COMIDAS E BEBIDAS. A categoria JOGOS E ROTINAS SOCIAIS teve um percentual de 59%, sendo a categoria que precisa de maior refacção dos estímulos imagéticos. A categoria “PESSOAS” também deverá sofrer alterações, pois algumas imagens apresentadas fora de contexto não deixam claro quais itens lexicais deverão ser avaliados em termos de compreensão e de produção pelas crianças.

Ao analisarmos as produções dos itens lexicais na adaptação do instrumento para a Língua Brasileira de Sinais observamos um paralelo com a adaptação do instrumento para a Língua Americana de Sinais e para a Língua Britânica de Sinais: o baixo índice de produção da categoria PARTES DO CORPO. Na adaptação para as outras Línguas Sinalizadas essa categoria foi excluída. A eliminação decorre porque na língua de sinais pode-se apontar para a parte do corpo, em vez de usar um sinal formal.

Conforme apresentado no estudo longitudinal, as crianças partícipes apresentaram um elevado desenvolvimento de compreensão e produção dos itens lexicais sugeridos no protocolo Palavras e Gestos. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o processo de aquisição de crianças surdas em LIBRAS se aproxima dos resultados encontrados na literatura das línguas orais, desde que essas crianças tenham a oportunidade de interagir com pares linguísticos fluentes em Língua de Sinais, podendo ser estes não apenas seus pais, mas também professores fluentes na Língua Brasileira de Sinais.

As crianças surdas analisadas apresentaram uma tendência de aumento da produção de substantivos comuns, além de, algumas delas, produzirem superextensões metonímicas na

aquisição da linguagem. A produção das superextensões metonímicas pode estar relacionada ao fato de essas crianças surdas apresentarem, na fase aquisicional, um vocabulário escasso de sinais, já que são filhos de pais ouvintes que não utilizam a língua de sinais para se comunicar efetivamente com elas. Tal escassez obriga as crianças a criarem mecanismos linguísticos que facilitem a sua comunicação com o mundo a partir de processos de associação metonímica.

Um dos resultados do processo investigativo do CDI para a Língua Brasileira de Sinais consistiu na observação de resultados aquisicionais semelhantes às versões do CDI na Língua Americana de: a possibilidade da exclusão da Categoria PARTES DO CORPO porque, na língua de sinais, pode-se realizar a apontação para a parte do corpo, em vez de usar um sinal formal.

A constituição do sujeito se dá pela língua e pelas suas relações sociais, assim, não há como dissociar língua e cultura. Nessa relação em que uma está imbricada na outra, a criança surda ter o direito à aquisição de uma primeira língua e o aprendizado de uma segunda língua significa perpassar pelo exercício de olhar o mundo pelos olhos do outro. Após anos de luta da comunidade surda, as especificidades dos educandos surdos vêm sendo reconhecidas legalmente por meio de diferentes documentos que ressaltam, entre outras questões, a diferença linguística, a cultura surda e o direito a classes bilíngues e até mesmo o direito de estar em uma escola comum, tendo como base pedagógica o ensino bilíngue. No Brasil, ao longo dos últimos anos, ocorreram avanços significativos no campo de pesquisas na área de aquisição de linguagem de crianças surdas. Contudo, ainda há uma lacuna no que tange à falta de informação dos familiares das pessoas surdas sobre a singularidade linguística do Ser Surdo. Além disso, são escassas as instituições formais de ensino e aprendizagem que possuem centros de estimulação precoce ou classes bilíngues para crianças surdas em fase de aquisição da linguagem. Geralmente, as crianças surdas possuem uma desvantagem linguística.

A nossa pesquisa traz à tona a necessidade da implementação de Centros de Estimulação Linguística em Língua de Sinais em nosso país. Segundo Teixeira (2005), todo indivíduo precisa dominar uma língua, um código linguístico qualquer, que lhe permita interagir com uma comunidade linguística na qual se encontra inserido. Essa interação deverá ocorrer através de uma língua natural, ou seja, adquirida sem necessidade de instrução sistemática, mas através da exposição a um determinado meio linguístico específico. Contudo, a aquisição precoce da língua de sinais não tem acontecido, haja vista que a maioria das crianças surdas pertence a um ambiente linguístico em que os pais são ouvintes e não possuem fluência na Língua de Sinais. Portanto, cabe à educação infantil essa tarefa.

Os dados obtidos nesta tese evidenciam que a escolarização do educando surdo deve ser realizada em um ambiente aquisicional propício e em contato com um sistema linguístico natural. Um fator importante a ser destacado é a importância da interação linguística das crianças surdas no ambiente escolar com pessoas nativas e fluentes na Língua Brasileira de Sinais, pois é pela interação com seus pares linguísticos – os quais comungam da mesma língua – que o surdo terá chance de se descobrir e descobrir o mundo que o rodeia.

Além dos conteúdos curriculares da educação formal, cabe ao espaço escolar também a educação linguística. O direito a ser educado em sua primeira língua garante ao surdo o desenvolvimento das suas potencialidades linguísticas, sociais, educacionais e a efetiva construção da sua cidadania. A instituição passa a ter um papel linguístico de fornecer contextos aquisicionais da primeira língua do surdo, a língua de sinais, e o de oferecer o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, conforme postula a educação bilíngue para o surdo.

Salientamos que nossas observações nesta pesquisa não se constituem como conclusivas. Estudos futuros serão necessários para corroborar os aspectos comunicativos eliciados relacionados aos aspectos aquisicionais de crianças surdas em idades iniciais. Nessa perspectiva, nossa pesquisa suscita um novo pensamento: o significado social e linguístico da escola para as crianças surdas e a necessidade da investigação linguística de crianças surdas na mais tenra idade. Numa dimensão acadêmica verificamos a necessidade da articulação política entre a esfera linguística e a de políticas públicas para educação infantil dessas crianças. A escola deve reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, devendo ser um espaço de reflexão e investigação não perecíveis.

Para finalizar, não podemos deixar de expor, aqui, a nossa compreensão sobre a relação estreita entre o desenvolvimento infantil e as línguas sinalizadas. É através da Língua de Sinais que a comunidade surda se comunica e partilha experiências, histórias, vida, poesia etc. Toda criança tem o direito de se identificar com a sua língua materna, com seus pares linguísticos e ter essa identificação aceita e respeitada pelos outros.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva Aquino. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Orientadoras: Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel e Profa. Dra. Alexandra Ayche Anache. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

ANDERSON, Diane; REILY, Judy. The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language. *J Deaf Stud Deaf Educ.*, v. 7, n. 2, p. 83-106, Spring 2002.

ARAÚJO, Adriana Dias Sambranel. *As expressões e as marcas não-manuais na Língua Brasileira de Sinais*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniele Marcelle Grannier. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARRET, M. Early semantic representation and early word-usage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.). *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. *Escrita de Sinais sem mistérios*. v.1. 2. ed. rev. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BENTO, Nanci Araújo. *Educação inclusiva para o surdo: verdade ou ficção?* 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia de Ensino – Educação Superior) – APLB – FETRAB, Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2006.

BENTO, Nanci Araújo. *Os parâmetros fonológicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da língua brasileira de sinais – um estudo de caso*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BOYES-BRAEM, P. Acquisition of handshape in American Sign Language: A preliminary analysis. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. J. (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Heidelberg: Springer-Verlag, 1973/1990. p. 107-27.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 junho 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira*. v. 1 e 2. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira: Foco no léxico*. Orientadora: Profa. Dra. Enilde Faulstich. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2011.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO. *Homepage*. São Paulo: CES, 2014. Disponível em: <http://www.ces.org.br/site/Default.aspx>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CHOMSKY, Noam. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1971.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DALE, Philip S.; PENFOLD, Melissa. *Adaptations of the MacArthur-Bates CDI into non-U.S. English languages*. San Diego: San Diego State University, 2011. Disponível em: <http://mb-cdi.stanford.edu/documents/AdaptationsSurvey7-5-11Web.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

DAVIS, B.L., MACNEILAGE, P.F. The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*, New York, v. 38, n. 6, p. 1199-211, dez.1995.

FELIPE, Tanya Amaral. *Introdução à Gramática da LIBRAS*. Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/37/37_PRINCIPAL.HTM. Acesso em: 23 nov. 2010.

FELIPE, Tanya Amaral. *Libras em contexto: Curso básico: Livro do estudante*. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FENSON, Larry et al. *MacArthur Communicative Development Inventories: users guide technical manual*. San Diego, California: Singular Publishing Group, 1993.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação de Departamento Especial, 2006.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática das Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. *Espaço Informativo Técnico do INES*, Rio de Janeiro, v.1. n.1. p. 20-43, 1990.

FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GALLAHUE, David L. A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. *Revista de Educação Física*, Maringá, v.13, n. 2 p.105-111, 2. sem, 2002.

GARZUZI, Yara et al. Perfil comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi e obesidade exógena. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 167-178, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/904/619>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GESSER, Audrei. *Metodologia de Ensino de LIBRAS como L2*. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

GUARDIA, Berenice C.; COELHO, Maria M. Desenvolvimento da coordenação motora fina: sugestão de estratégias. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 22-27, 1993.

HARRIS, M. The development of joint attention and symbolic communication in profoundly deaf infants. BIENNIAL CONFERENCE ON INFANT STUDIES, 10. Brighton, jul. 2000. *Annals...* Brighton: ICIS, 2000.

HERMAN, Rosalind; HOLMES, Sallie; WOLL, Bencie. *Assessing sign language development*. Action Connaissance Formation pour la Surdit , Paris, 2010. Disponível em: <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/woll.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

INGRAM, David. *Phonological disability in children*. Londres: Edward Arnold, 1976.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. São Paulo: Cotia. In: *Cidades@*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=351300>. Acesso em: 25 jan. 2016.

KARNOPP, Lodenir B. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf. Acesso em: 23 set. 2008.

KARNOPP, Lodenir B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): um estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. 1994.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KARNOPP, Lodenir B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KARNOPP, Lodenir B. Produções do período pré-linguístico. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação Bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999(b).

KARNOPP, Lodenir B. *Tabela fonética de configuração de mãos – dúvida*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por nanci_libras@hotmail.com em 9 nov. 2009.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev Bras Psiquiatr*. v.28 (Supl I), S3-11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGEM E CIDADANIA, 2., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cláudia B. F. *Uma Escola Duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas de Escolarização*. Rio Grande do Sul: Medição, 2009.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 13, nº. 126, nov. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencaprofissional.htm>. Acesso em: 12 dez. 2008.

MACNEILAGE, Peter F. *The Origin of speech*. New York: Oxford University Press, 2008.

MANN, Wolfgang; MARSHALL, Chloe; MORGAN, Gary: *How do deaf children make signs? The nonsense Sigh repetition project*. SignMatters, London, p. 16, 17, sept. 2007. Disponível em: http://www.staff.city.ac.uk/g.morgan/Mann_Marshall_Morgan_SM_article_2007.pdf. Acesso em: 12 dez. 2009.

MCITIRE, Marina. The acquisition of American Sign Language hand configurations. *Sign Language Studies*, Washington, D.C., nº. 16. p. 247-66, aut., 1977.

MEIER, Richard P. Shared motoric factors in the acquisition of sign and speech. In: EMMOREY, K.; LANE, H. (Eds.) *The signs of Language Revisited*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MEIER, Richard P. Modalidades e Aquisição da Língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, Ronice M. de; VASCONCELOS, Maria

Lúcia B. (Orgs). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. TISLR 9 – 9º *Theoretical Issues in sign language research conference*. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

MORGAN, Gary. Os sinais da Aquisição da Língua. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine A. R.; LEITE, Sandra Regina (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. Anais do Congresso Internacional sobre Educação para surdos – Bilinguismo. São Paulo: Santos, 2008. Cap. 5.

NERLICHE, Brigitte; CLARKE, David D.; TODD, Zazie. Mummy, I like being a sandwich. Metonymy in Language Acquisition. In: Panther, K.; Radden, G. (Eds.). *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 362-383. Disponível em: <https://goo.gl/iBV0ti>. Acesso em: 20 fev. 2015.

OLIVEIRA, Octávio Roberto Franco de; OLIVEIRA, Kátia Cristina Correa Franco de. Desenvolvimento motor da criança e estimulação precoce. *FisioWeb Wgate*. 24 ago. 2006. Disponível em: http://www.wgate.com.br/conteudo/medicinaesaude/fisioterapia/neuro/desenv_motor_octavio.htm. Acesso em: 12 dez. 2008.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Interação e Construção do Sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Orientadora: Profª. Drª. Claudia de Lemos. 1989. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

PETITTO, Laura A. On the Autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns. *American Sign Language Cognition*, New York, v. 27, n. 1, p. 1-52. oct. 1987.

PETITTO, Laura A.; MARENTETTE, Paula F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science Reports*, Washington D. C., v. 251, p. 1493-1496, mar. 1991.

PIZZIO, Aline Lemos. *A variabilidade da origem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construção de tópico e foco*. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição da linguagem por crianças surdas. In: RINALDI, Giuseppe (Org.). *Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: MEC, 1997, v. III, p. 63-80.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição das Línguas de Sinais. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. (Orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. v. 1. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997(a).

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua de Sinais Brasileira II*. Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS na Modalidade a Distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ROSA, Emiliana Faria. *Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas*. Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROSA, Emiliana Faria; BENTO, Nanci Araújo. *LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais*. Licenciatura em EAD, Salvador: UNEB-GEDEAD, 2010.

SAURON, Françoise Nicole. Órteses para membros superiores. In: SAURON, Françoise Nicole et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.

SILVA, Cláudia Tereza S. *O desenvolvimento lexical inicial dos 8 aos 16 meses de idade a partir do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo Protocolo Palavras e Gestos*. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Reis Teixeira. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, Cláudia Tereza S. *Construindo o vocabulário: o desenvolvimento lexical inicial em português brasileiro*. Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2007.

SILVA, Cláudia Tereza S. *Adaptação do protocolo Palavras e Gestos para a Língua Brasileira de Sinais*. Projeto de Pesquisa do PROAEP – Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009.

STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. Tese de Doutorado, Chicago University, Illinois. Garland, TX: Garland Public Library, 1973.

STOKOE, William C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Iinstok Press, 1960.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. *Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de sinais*. Curitiba: Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial, 1998.

TEIXEIRA, Eliana Pitombo. *Qué Arco, Tarco Ou Qué Qui Mói? Sitientibus*, Feira de Santana, n. 11, p. 81-85, jan./jun. 1993.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Os Processos de Reduplicação e Assimilação na Aquisição do Português. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v.10, p.80-96, 1994.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. *Aspectos fono-articulatórios e fonológicos do português*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2005. Não publicado.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. CDIs Adaptation to Brazilian Portuguese: Validation Study of the Words and Sentences Form. *In: INTERNATIONAL CONGRESS FOR THE STUDY OF CHILD LANGUAGE*, 10, Berlin, 2005. *International Congress for the Study of Child Language* – CTW's abstract system. Berlin: Disponível em: http://www.ctwcongress.de/iascl/download/iascl_abstracts.pdf, 2005. Acesso em: 23 jul. 2010.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. *In: TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Psicolinguística*. Salvador: UNIFACS – Educação a Distância, 2011. No prelo. Parcialmente publicado via Moodle/UFBA (Disciplina Aquisição da Linguagem). Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=89>. Acesso em: 30 set. 2012.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Da natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, Fortaleza, n.º. 26, p. 488-489, 2001.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Erros de ordenação serial e permutação segmental inter-silábica. *In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE (GELNE)*, 18. *Programas e Resumos...* Salvador; Fortaleza: Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Ceará, 2000, p. 243-248.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. *Inventários de Desenvolvimento Comunicativo em Português – CDI's: protocolo PALAVRAS E SENTENÇAS (16 a 30 meses)*, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2005. Mimeo.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. *Níveis de estruturação e modalidades linguísticas em relação aos tipos de disfunções e atipicidades linguísticas diferenciadas*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009(a). Não publicado.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. O processo de aquisição da linguagem pela criança. *Revista Nós*, Salvador: Espaço Möebius, Ano 2, n.º. 3, out., 1995.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.P.). *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 12, p. 64-73, 1991.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Symposium: *aspects of lexical development in Brazilian Portuguese*: CDIs Adaptation to Brazilian Portuguese: Validation Study of the Words and Sentences Form. *INTERNATIONAL CONGRESS FOR THE STUDY OF CHILD LANGUAGE*, 10. Berlin, July 25-29, 2005(b).

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. *The MacArthur Inventory (CDI) Adapted to Brazilian Portuguese: Analysis of the Early Sound Patterns of Children's Targets*. Conferência promovida pelo Grupo de Pesquisa do Speech Production Lab, da University of Texas em Austin, 1997.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. *Um Estudo Sobre Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009(b). Não publicado.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; SILVA, Cláudia Tereza S. Inventários de Desenvolvimento Comunicativo em Português – CDI's: protocolo PALAVRAS E GESTOS (8 a 16 meses). Salvador, 2003 (MIMEO).

TEIXEIRA, Érika et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins, 2009.

WILLIAMS, Peter L.; DYSON, Mary; WARWICK, Roger. *Gray Anatomia*. 37. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA DOUTORADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ R.G. _____ permito a participação do (da) menor _____, que se encontra sob minha responsabilidade, na pesquisa intitulada “**Adaptação e Validação dos Inventários de Desenvolvimento**

Comunicativo MacArthur (CDIS) para a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS”, desenvolvida pela aluna do Doutorado em Linguística da Universidade Federal da Bahia, **Nanci Araújo Bento**, _____; C.P.F. _____, residente na Rua _____ - Salvador (BA)hia, Telefone (71) _____; orientada pela professora Dr^a Elizabeth Reis Teixeira.

Recebi a informação de que esse trabalho tem como propósito observar e coletar dados sobre o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais de crianças surdas, utilizando, e que para isso a pesquisadora precisa participar de atividades no contexto escolar da criança, matriculada na Escola para Crianças Surdas Rio Branco, localizada na Rodovia Raposo Tavares, 7.200 (Km 24)- Cotia (SP). Além de entrevistar e acompanhar a criança usando, quando preciso, filmadora e máquina fotográfica para registros dos dados.

Fui informado (a) que o presente estudo não apresenta riscos à integridade física, moral e mental da criança. Fui previamente orientada a respeito do estudo a ser feito e a criança somente participou depois do meu consentimento. Fui informada também de que, se eu desejar, poderei ter acesso ao resultado da pesquisa efetuada, bem como informações sobre a evolução da pesquisa.

Permito que o (a) menor possa ser submetida a entrevistas e ser filmada ou fotografada quando for preciso. Autorizo a pesquisadora a conservar sob sua guarda as informações que vou oferecer, assim como minha imagem videogravada ou fotografada para que sejam utilizadas para fins analíticos. Autorizo a análise da ficha de matrícula. Autorizo ainda a utilização dessas informações sobre a menor, em reuniões, congressos e publicações científicas desde que a minha identidade e da menor em observação sejam preservadas.

Este termo de consentimento me foi apresentado e eu entendi o seu conteúdo. Estou ciente de que poderei recusar ou retirar meu consentimento, em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

São Paulo, ____ de _____ de 2012

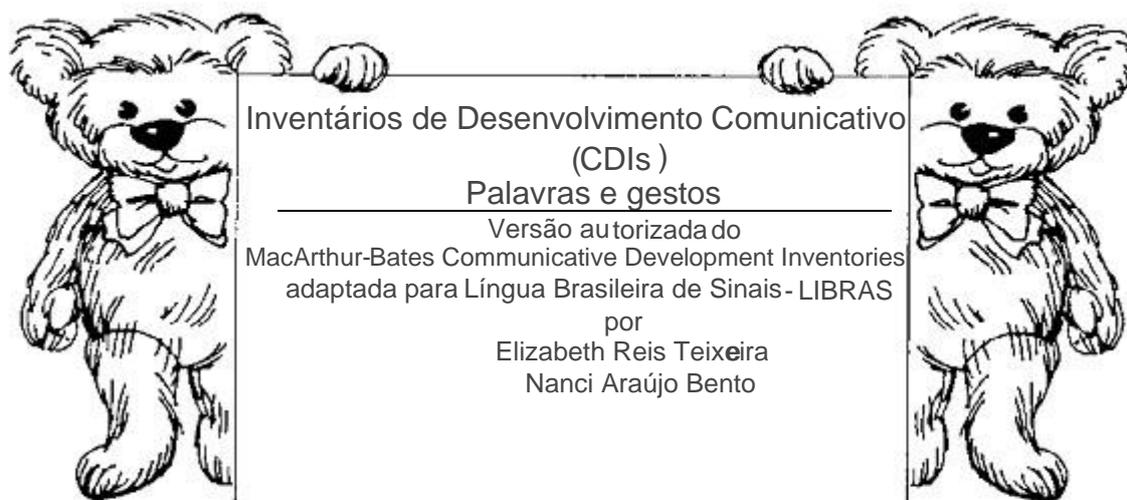
Assinatura do responsável pelo (a) menor

Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE B – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos – Parte 1

Nome da Criança _____ Sexo _____
 Data de Nascimento: _____ Data de hoje: _____



CRIANÇAS DE 8 A _____ MESES DE IDADE PARTE I: PRIMEIRAS PALAVRAS

LISTA DE VOCABULÁRIO

A seguir, você encontrará uma lista de palavras frequentes no vocabulário infantil. Para as palavras que sua criança entende mas ainda não produz sinalização conforme padrão adulto, marque apenas a opção “compreende” (comp.). Para as palavras que a criança não apenas entende, como também sinaliza, marque apenas a opção “compreende e sinaliza” (comp. e sinaliza). Se a criança sinaliza uma palavra da lista, ainda que de maneira diferente de Configuração de mão, marque a palavra ainda assim. Lembre-se que esta lista inclui palavras que muitas crianças não compreendem. Não se preocupe se criança conhecer apenas poucas delas.

1. ANIMAIS (REAIS OU DE BRINQUEDO)											
	Comp.	Comp.e sinaliza		Comp.	Comp.e sinaliza		Comp.	Comp.e sinaliza		Comp.	Comp.e sinaliza
Abelha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cavalo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jacaré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	porco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Cobra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aranha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Coelho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lobo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sapo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Barata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elefante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	macaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tartaruga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Formiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mosca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tigre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Borboleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Galinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	onça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	urso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Burro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	passarinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vaca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cachorro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Girafa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
			Lagartixa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peixe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

2. VEÍCULOS (REAIS OU DE BRINQUEDO)

	Comp. Comp.e sinaliza		Comp. Comp.e sinaliza		Comp. Comp. E sinaliza		Comp. Comp. Sinaliza				
Ambulância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Barco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	carrinho de bebê	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ônibus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Caminhão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	carro de polícia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trator	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Carro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	moto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						metrô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

3. BRINQUEDOS

	Comp. Comp.e sinaliza		Comp. Comp.e sinaliza		Comp. Comp.e sinaliza		Comp. Comp.e sinaliza	
balão/ bexiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Boneca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lápiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bloco/ lego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brinquedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Caneta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

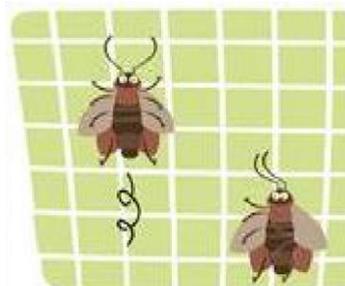
**APÊNDICE C – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica ANIMAIS**



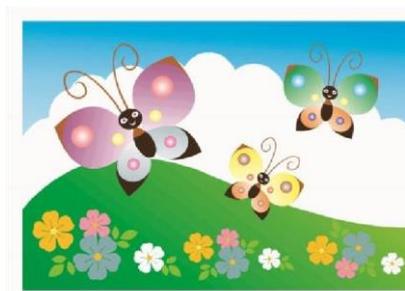
Abelha



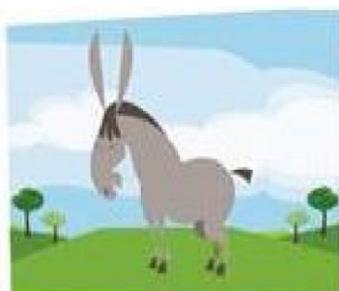
Aranha



Barata



Borboleta



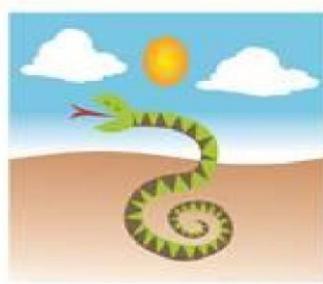
Burro



Cachorro



Cavalo



Cobra



Coelho

APÊNDICE D – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica VEÍCULOS



Ambulância



Avião



Barco



Bicicleta



Caminhão

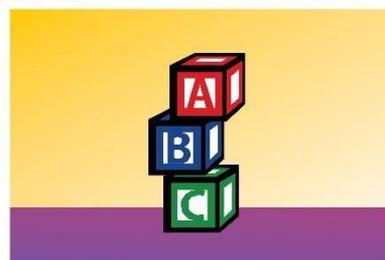


Carrinho de Bebê

**APÊNDICE E – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica BRINQUEDOS**



Balão



Bola

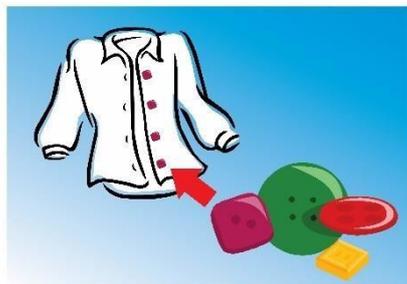


Boneca

APÊNDICE F – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica BRINQUEDOS



Blusa



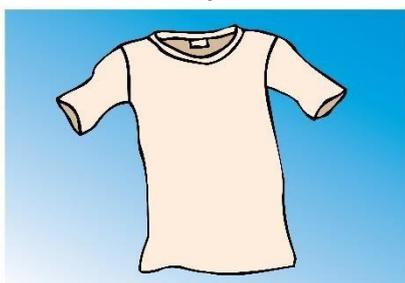
Botões



Calça



Calcinha



Camisa

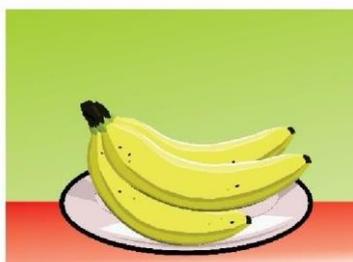


Jaqueta

APÊNDICE G – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica COMIDAS E BEBIDAS



Água



Banana



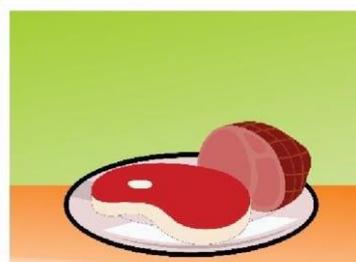
Biscoito



Bolo

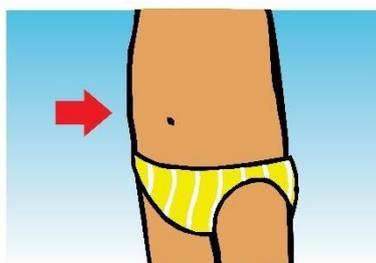


Café



Carne

**APÊNDICE H – Adaptação do Protocolo Palavras e Gestos para a LIBRAS:
Categoria Semântica PARTES DO CORPO**



Barriga



Boca