



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

NANCI ARAÚJO BENTO

**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS:
CONFIGURAÇÃO DE MÃOS, PONTO DE ARTICULAÇÃO E
MOVIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
– UM ESTUDO DE CASO**

Salvador
2010

NANCI ARAÚJO BENTO

**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS:
CONFIGURAÇÃO DE MÃOS, PONTO DE ARTICULAÇÃO E
MOVIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
– UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguísticas

Linha de pesquisa: Aquisição e Ensino do Português

Orientador(a): Profª. Drª. Elizabeth Reis Teixeira

Salvador
2010

Sistema de Bibliotecas - UFBA

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 / Nanci Araújo Bento. - 2010. 143 f. : il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientadora: Profª Drª Elizabeth Reis Teixeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Aquisição de linguagem. 3. Língua portuguesa - Fonologia. 4. Crianças surdas - Meios de comunicação. I. Teixeira, Elizabeth Reis. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 419
CDU - 81'221.24

NANCI ARAÚJO BENTO

**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS:
CONFIGURAÇÃO DE MÃOS, PONTO DE ARTICULAÇÃO E MOVIMENTO NA
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – UM ESTUDO DE CASO**

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

Data de Aprovação ____/____/____
Nota _____

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Carola Rapp
Universidade Federal da Bahia – UFBA

A **F.**, em sinal do meu respeito e carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha existência.

A Josefa de Souza Araújo, mãe vitoriosa, batalhadora, sempre presente nos momentos importantes da minha vida.

À Professora Elizabeth Teixeira por seu apoio, empenho e pela credibilidade de tornar possível a realização desse trabalho.

A Elaine Figueiredo pela confiança e apoio na pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico do seu filho.

Ao grande e honroso Mestre Roberto Vieira, exemplo de ser humano, educador, pai; modelo acadêmico de inspiração para as minhas pesquisas e trabalhos científicos.

A Emmanuel Odjo pela paciência e compreensão nos meus momentos de sumiço.

A minha prima Gilfrance Araújo por estar sempre do meu lado incentivando-me nos momentos de desespero.

Ao meu irmão Jorge Vieira pelo empenho e dedicação.

A Erivaldo Marinho pelo companheirismo, amizade e apoio nas transcrições.

Aos amigos e amigas Tio Will, Tia Maura, Neemias, Maurício, Vien, Vera, Raimunda, Glória, Simone, Maricélia, Vanessa, Karina, Carol, Jane, Rita, Sheila Márcia, Verônica, Emiliana, Érika e Alícia pelo carinho, incentivo e compreensão nos momentos de falta.

A Ana Baqueiro e Marcelo Silveira por introduzir-me no mundo dos surdos.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.



“A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas potencialidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais.”

*J. Schuyler Long
Diretor da Iowa School for the Deaf*

In: SACKS, Oliver (1998)

RESUMO

A presente dissertação aborda aspectos aquisicionais da Língua Brasileira de Sinais de uma criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a língua de sinais como língua materna. Trata-se de estudo de caso, realizado através da observação longitudinal do processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais de uma criança surda, exposta a um ambiente bilíngue (Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais) no período que vai de um ano e meio a dois anos e meio de idade. A criança foi observada em interação com seus pais, familiares e cuidadores em seu ambiente doméstico/familiar. Os registros foram feitos através de filmagens com câmera digital, em encontros mensais de duração em torno de trinta e quarenta minutos cada, respeitando-se a privacidade e a disposição da criança e dos pais nos momentos das filmagens. Partindo dos pressupostos da análise de processos fonológicos, as substituições dos parâmetros de configuração de mão, movimento e ponto de articulação são investigados. Os resultados indicam 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 necessário para produzir a matriz de determinada configuração de mão, além de haver também substituições dos parâmetros Movimento e Ponto de Articulação.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. LIBRAS. Parâmetros fonológicos.

ABSTRACT

This essay discusses acquisitional aspects of deaf child of deaf parents acquiring sign language as his mother tongue in a bilingual LIBRAS/Brazilian Portuguese language environment, from the age of one and a half to two and a half years of age. Methodologically, the qualitative approach was used, focusing on case study typology through longitudinal observation. Sessions were recorded with digital camera in monthly meetings of approximately forty minutes duration, respecting child and parents' privacy. The child was observed interacting with parents / family / caregivers basically in home/ family environment. Based on phonological processes analysis, substitutions involving handshape, movement and place of articulation were investigated. Results demonstrate that the child replaced phonological traits early in linguistic development, producing phonological substitution of certain Brazilian Sign Language hand shapes due to the lack of control of fine motor coordination necessary for producing the adult feature array. Substitutions of Movement and Point of Articulation features were also found.

Keywords: Language acquisition. LIBRAS (Brazilian Sign Language). Phonological Parameters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dedos da mão.....	27
Figura 2: Alfabeto Manual da LIBRAS	31
Figura 3: Sinal “Nunca” da LIBRAS	32
Figura 4: Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais	35
Figura 5: Espaço de sinalização das Línguas de Sinais.....	37
Figura 6: Variedade Regional do Sinal “CULTURA” da LIBRAS	38
Figura 7: Variedade Regional do Sinal “FERIADO” da LIBRAS.....	38
Figura 8: Os Parâmetros Fonológicos da Língua de Sinais.....	39
Figura 9: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Movimento	40
Figura 10: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de CM.....	41
Figura 11: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação	41
Figura 12: Sinais da LIBRAS que apresentam Alofonia.....	42
Figura 13: Espaço de Realização dos sinais da LIBRAS/ 1	45
Figura 14: Espaço de Realização dos Sinais da LIBRAS/ 2	45
Figura 15: Sinais da LIBRAS que não possuem movimento.....	46
Figura 16: Sinais da LIBRAS que possuem movimento.....	46
Figura 17: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Retilíneo.....	47
Figura 18: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Helicoidal.....	47
Figura 19: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Circular.....	48
Figura 20: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Semicircular.....	48
Figura 21: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Sinuoso.....	49
Figura 22: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Angular.....	49
Figura 23: Exemplo de Sinais da LIBRAS que se opõem em relação à Direcionalidade.....	51
Figura 24: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Unidirecional.....	51

Figura 25: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Bidirecional.	52
Figura 26: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Multidirecional.	52
Figura 27: Crianças Falantes e Crianças que Sinalizam.	64
Figura 28: Verbo de Negação NUNCA – Forma “integral”	73
Figura 29: Verbo de Negação NUNCA – Forma “reduzida”	74
Figura 30: Substituição Fonológica de CM – Sinal ÁGUA	111
Figura 31: Substituição Fonológica de CM, M e PA - Sinal OBRIGADO.....	112
Figura 32: Substituição Fonológica de CM – Sinal BANHEIRO.....	113
Figura 33: Substituição Fonológica de CM e PA – Sinal CACHORRO	114
Figura 34: Substituição Fonológica de CM – Sinal BOLA DE SOPRAR.....	115
Figura 35: Substituição Fonológica de M – Sinal QUENTE	115
Figura 36: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal GOSTOSO/DELICIOSO.....	116
Figura 37: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal LEITE.....	117
Figura 38: Substituição Fonológica de CM, M e PA - Sinal BEBÊ.....	118
Figura 39: Substituição Fonológica de M - Sinal SINALIZAR.....	118
Figura 40: Substituição Fonológica de CM - Sinal APANHAR.....	119
Figura 41: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal LARANJA	119
Figura 42: Substituição Fonológica de CM - Sinal COELHO	120
Figura 43: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal BORBOLETA.....	121
Figura 44: Substituição Fonológica de CM e M - Sinal TARTARUGA	122
Figura 45: Substituição Fonológica de PA - Sinal MACACO.....	122
Figura 46: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal GIRAR (CL)	123
Figura 47: Substituição Fonológica de CM - Sinal NANCI.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção do Dia 10/11/2008.....	85
Gráfico 2: Produção do Dia 16/04/2009.....	89
Gráfico 3: Produção do Dia 20/06/2009.....	92
Gráfico 4: Produção do Dia 10/10/2009.....	96
Gráfico 5: Produção do Dia 24/10/2009.....	103
Gráfico 6: Total de Produções de Sinais Realizados.....	105
Gráfico 7: Produção de Sinais por Categoria – Conforme Padrão Adulto.....	106
Gráfico 8: Produção de Sinais por Categoria – Com Substituições Fonológicas.....	107
Gráfico 9: Produção de Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM, M e PA.....	107
Gráfico 10: Produção de Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM e PA.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos Sinais Produzidos no dia 10/11/2008.....	86
Tabela 2: Relação dos Sinais Produzidos no dia 16/04/2009.....	89
Tabela 3: Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/06/2009.....	93
Tabela 4: Relação dos Sinais Produzidos no dia 10/10/2009.....	97
Tabela 5: Relação dos Sinais Produzidos no dia 24/10/2009.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro das Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 1.....	43
Quadro 2: Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 2.....	44
Quadro 3: Categorias do Parâmetro Movimento na LIBRAS.....	50
Quadro 4: Grau de Intensidade na LIBRAS.....	54
Quadro 5: Grau de Tamanho na LIBRAS.....	55
Quadro 6: Níveis de estruturação linguística.....	63
Quadro 7: Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM, M e PA.....	108
Quadro 8: Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM e PA.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1	A LINGUAGEM E SUA DIMENSÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO PROCESSO AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	22
2.2	A COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS	26
2.3	A DATILOLOGIA	30
3	A FONÉTICA, A FONOLOGIA E A MORFOLOGIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS	33
3.1	DISCUSSÃO SOBRE OS CINCO PARÂMETROS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	42
3.1.1	Parâmetro 1 - Configuração de Mãos (CM)	43
3.1.2	Parâmetro 2 – Ponto de Articulação (PA).....	44
3.1.3	Parâmetro 3 – Movimento (M).....	46
3.1.4	Parâmetro 4 – Orientação/ Direcionalidade	50
3.1.5	Parâmetro 5 – Expressão Não-Manual.....	52
3.2	A PROPOSTA DE LIDDELL E JOHNSON.....	55
4	ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	59
4.1	A CONSTITUIÇÃO DO LÉXICO INFANTIL.....	61
4.2	O PROCESSO AQUISIÇÃO DAS CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS.....	63
4.2.1	O período pré-linguístico	67
4.2.2	Estágio de um sinal.....	68
4.2.3	Estágio de dois sinais e estágio das primeiras combinações	70
4.3	TEORIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS.....	72
4.4	O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA E COORDENAÇÃO MOTORA FINA EM CRIANÇAS SURDAS.....	74

5	ELICIAÇÃO DOS DADOS	80
5.1	PERFIL DO SUJEITO	81
5.2	A COLETA DE DADOS	82
5.3	A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	83
5.4	SESSÕES DE INTERAÇÃO	84
6	ANÁLISE DOS DADOS	105
7	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	136
	ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

Os estudos culturais atuais sobre surdos nos proporcionam novas concepções acerca do Ser Surdo. O mesmo deixa de ser visto do ponto de vista audiológico, como um ser patológico, um modelo clínico, para ser encarado sob uma perspectiva antropológica, social, cultural, destituindo-se as representações clínicas da surdez, trazendo novas perspectivas epistemológicas. Assim, a discussão dentro de uma visão clínico-patológica não é o objetivo do nosso trabalho, assim como também não é esta perspectiva desejada pela maior parte da Comunidade Surda nem pela maioria dos pesquisadores da área da surdez na contemporaneidade.

Por séculos o homem tentou definir a palavra Cultura, tornando-se extremamente complexo escolher uma definição a ser seguida. Escolhemos para a nossa dissertação uma concepção antropológica, que reconhece a Cultura como a rede social de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo. Essa rede engloba um conjunto de diversos elementos, como valores, costumes, leis, crenças, língua, dentre outros.

Strobel (2008), autora surda, afirma que Cultura Surda

É o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Strobel (2008) afirma também que na Comunidade Surda Brasileira os sujeitos surdos não se diferenciam um do outro com grau de surdez. Para eles, o mais importante é o pertencimento ao grupo, usando a Língua Brasileira de Sinais, que ajuda a definir as suas identidades surdas.

É significativo dizer que a história dos surdos foi marcada por discursos provinciais e práticas excludentes. Na Antiguidade, as pessoas surdas eram consideradas como indivíduos primitivos, sendo tratados com piedade e compaixão. Segundo Goldfeld (2002, p. 28), “a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser

educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam à margem da sociedade e não tinham direito assegurado”. A partir do século XVI diferentes práticas metodológicas acerca da surdez começaram a ser desenvolvidas. Algumas se baseavam nas línguas orais-auditivas; outras defendiam o uso da língua de sinais.

Sá (1999) explana que houve um momento na história em que os surdos começaram a se comunicar através do Manualismo, tentativa de falar por outro canal que não o áudio-fonatório dos ouvintes. Em 1880 ocorreu um grande evento que foi um marco na história da educação dos surdos: o Congresso de Milão. A partir daí, surgiu uma nova concepção de comunicação para os surdos: o Oralismo, que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, de forma que seja possível o uso da voz e da leitura labial nas relações educacionais e sociais. Com o Oralismo, as pessoas surdas eram consideradas como pessoas que necessitavam ser “normalizadas” à cultura ouvinte. Embora se constatasse que o método oralista não era eficaz, este continuava a ser recomendado, pois os pesquisadores da época acreditavam que essa seria a única maneira de o surdo integrar-se à sociedade e que, se o surdo fracassasse na comunicação oral, seria considerado como limitado.

Segundo Sá (1999, p. 75), o Congresso de Milão “impôs a superioridade da língua falada com respeito à língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a princípio deveria constituir, como se tem dito, o único objeto de ensino.

Sá (1999) afirma que o Brasil seguiu as diretrizes internacionais, mas foi somente a partir da década de 50 que a abordagem oralista atingiu seu ápice, com a proibição, inclusive nas escolas especializadas, da língua de sinais, pois esta era concebida apenas como um conjunto de gestos sem estrutura gramatical, uma espécie de pantomima.

Anos após a inserção do Oralismo, surgiu uma nova proposta de educação para os surdos: a da “Comunicação Total” que, diferentemente do Oralismo, não possui um fato histórico definido. Sua história se inicia a partir das insatisfações manifestadas mundialmente quanto aos resultados da educação oralista, que, após haver exposto diversas gerações de surdos à sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios.

“Comunicação Total” foi o nome adotado para uma nova alternativa educacional, na área de atendimento às pessoas surdas. Subentende-se como uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato com pessoas surdas. Nesse aspecto, percebemos que a relação surdo-ouvinte torna-se prioritária, excluída assim a relação surdo-

surdo, pois enfatiza a língua na modalidade oral como a mais importante para a comunicação, posto que a língua de sinais deve ser respeitada em seu status linguístico.

Após a entrada das ideias da Comunicação Total no Brasil, na década de 80, linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada por educadores e pesquisadores como uma língua natural, importante para o envolvimento afetivo e cognitivo do surdo. A abordagem educacional com o Bilinguismo passou a ser, então, pesquisada. Somente a partir daí começaram a ser vistas pesquisas relacionadas à cultura surda.

Por causa da barreira linguística, o povo surdo ficou à margem da sociedade por longos 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. A partir do momento que conferimos à língua de sinais o estatuto de língua, o padrão de “normalidade” passa a ser visto como “diferente”. O surdo passa a ser visto como membro de uma comunidade inteligente que se identifica pelo uso de uma língua comum aos membros dessa comunidade.

Se as pessoas são diferentes, utilizam línguas diferentes para se comunicar e estão localizadas em diferentes ambientes que exigem delas, para a própria sobrevivência, o desenvolvimento de diversas capacidades, então o que se pode encontrar não são pessoas com mais ou menos capacidades de serem bem sucedidas, mas pessoas com menos ou mais capacidades de serem bem sucedidas em determinadas áreas de conhecimento, sejam elas pessoas surdas ou ouvintes.

A principal motivação para realização desta dissertação surgiu a partir de inquietações particulares acerca do processo aquisicional da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas, ao receber uma adolescente surda numa escola estadual pública do Subúrbio Ferroviário na cidade de Salvador, matriculada em classe inclusiva, na qual eu lecionava a disciplina Língua Portuguesa. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas pude 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. Assim, busquei no ensino da língua portuguesa como L2, ou seja, segunda língua para surdos, fornecer subsídios de ensino da escrita e da leitura da língua portuguesa para alunos usuários de uma língua gestual-visual, respeitando a sua singularidade do Ser Surdo. Acredito que a Escola é um espaço político, democrático, por excelência, onde todos têm o direito de participar, onde as pessoas se educam, crescem e participam efetivamente para o processo de construção da cidadania. Acredito, também, que a escola seja um espaço onde se deve aprender a conviver com a diversidade e a diferença cultural, buscando o respeito mútuo em seus processos aquisicionais. A efetiva realização do ensino de Língua Portuguesa como L2 para crianças surdas leva em consideração as multiformas de aprender, aprendendo-se junto, respeitando-se os ritmos e possibilidades de cada educando, assegurando-se que todos os alunos tenham interação em classe, tanto com os objetos a serem apreendidos, quanto com a aprendizagem pela interação com os professores e colegas, com o objetivo de alcançar aprendizagens cognitivas, psicomotoras, afetivas e socioculturais, além do direito de aprender a língua de sinais como primeira língua, instituindo-se assim como língua materna. Em decorrência dessas experiências na área da surdez e inquietações acerca do processo aquisicional de crianças surdas, ingressei no Curso de Mestrado de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, a fim de aprofundar conhecimentos, a partir da pesquisa sobre os aspectos teóricos e linguísticos da aquisição da Língua Brasileira de Sinais por uma criança surda. O convívio com crianças e adolescentes surdos despertou-me grande curiosidade e desejo de investigar o processo de aquisição da LIBRAS como primeira língua, i. e., sem a intervenção da instrução formal. A principal importância da investigação está na possibilidade de contribuir para os Estudos Linguísticos na área da surdez, e mais especificamente sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Acredito que os dados a serem pesquisados servirão como referenciais para novas propostas psicolinguísticas na Língua Brasileira de Sinais, bem como novas propostas educativas relacionadas às crianças surdas. Sabemos que diversos são os estudos que têm focalizado a aquisição da linguagem em línguas orais, mas ainda há a necessidade da ampliação de estudos no que se refere à modalidade visuoespacial, a qual se configura como uma dimensão presente na Língua Brasileira de Sinais. A presente pesquisa pretende contribuir para descrições e análises fonológicas da LIBRAS a partir da análise fonológica de

produção dos parâmetros de configuração de mãos, ponto de articulação e movimento de uma criança surda, filha de pais surdos, na faixa etária de um ano e meio a dois anos e meio.

As línguas de sinais são atualmente consideradas pela linguística como línguas naturalmente constituídas num sistema linguístico e não mais como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Mas apenas nas últimas décadas vêm sendo desenvolvidas pesquisas sobre surdez a partir do ponto de vista de uma comunidade linguística diferente, pertencente a uma modalidade de língua visuoespacial.

O ser humano possui estrutura ou faculdades como uma condição aplicável às línguas orais e visuoespaciais que poderão ser estruturadas a partir de elementos gramaticais. Em alguns ambientes linguísticos, é possível a convivência de uma ou mais línguas, sobressaindo-se uma ou outra, a depender de uma variedade de fatores. Nesse aspecto, toda criança pode, partindo de sua experiência em duas ou mais línguas-ambiente, escolher a língua particular para sua efetiva comunicação, se a mesma estiver inserida num contexto bilíngüe ou multilíngüe.

Considerando as asserções acima, algumas questões se colocam como condições norteadoras, a saber: de que forma a Língua Brasileira de Sinais assume uma posição de primeira língua, num ambiente bilíngüe? Qual a contribuição de pais surdos na aquisição da língua de uma criança surda? Quais fatores interferem e/ou determinam o processo aquisitivo da linguagem nestes casos?

O processo de aquisição das línguas de sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas orais. Os estudos sobre as línguas de sinais, através do processo de aquisição/desenvolvimento das línguas sinalizadas, as quais apresentam certas particularidades, fornecem novas perspectivas teóricas sobre a linguagem humana.

A linguagem vai se desenvolvendo quando cada criança está em plena interação com um ambiente linguístico. A criança ouvinte, filha de pais brasileiros ouvintes, nasce e cresce em um ambiente linguístico em que se fala a língua portuguesa. A partir desse *input* linguístico da língua a que tal criança é exposta, ela adquire a língua portuguesa. Contudo, se a criança é surda, filha de pais brasileiros surdos sinalizadores¹, exposta a um ambiente

¹ Entendemos a expressão “**sinalizadores**” pessoas surdas que utilizam as línguas de sinais como meio de comunicação.

linguístico de sinais, a exposição a dados linguísticos da língua de sinais a que está exposta, a fará adquirir a LIBRAS² como língua natural.

Para esta dissertação, tomamos como questão básica a seguinte indagação: de que forma a criança surda, filha de pais surdos, ao adquirir a Língua Brasileira de Sinais como Língua Materna realizará os traços fonológicos dos primeiros anos de vida, considerando os parâmetros fonológicos de configuração de mãos, ponto de articulação e movimento?

A nossa primeira hipótese era a de que a criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais como língua materna apresentaria 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 necessário controle da motricidade da coordenação fina para produzir a matriz de determinada configuração de mão. A nossa 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.

Partindo dessas hipóteses, nosso objetivo básico nesta pesquisa foi o de identificar, durante o processo de aquisição da língua brasileira de sinais por uma criança surda, filha de pais surdos, de que forma os parâmetros de ponto de articulação e movimento, além da configuração de mãos, são simplificados no “estágio de um sinal”, durante os primeiros anos de idade; verificando de que forma as dimensões fonológica e lexical estão sendo estruturadas.

A dissertação está estruturada com a presente Introdução, discutindo brevemente a temática de estudo. No capítulo 2 abordamos alguns pressupostos teóricos referentes à dicotomia língua/linguagem e sua dimensão histórico-social no processo aquisicional; considerações acerca da semiótica e da língua de sinais; a comunicação com as mãos e o uso da datilologia na Língua Brasileira de Sinais.

O capítulo 3 enfoca especificamente a Língua Brasileira de Sinais, fazendo uma interface entre a fonologia, a morfologia e, por vezes, a sintaxe da LIBRAS. O capítulo 4 traz questões pertinentes à descoberta da identidade surda na sociedade e suas fecundas possibilidades de fortalecimento, além da sua participação na comunidade surda, espaço onde o surdo pode desvendar suas capacidades latentes. O capítulo 5 enfoca os estágios da

² É a sigla utilizada como supressão dos termos “Língua Brasileira de Sinais”, forma de comunicação e expressão utilizada pela comunidade surda no Brasil, cujo sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

aquisição da linguagem de crianças ouvintes na modalidade oral e crianças surdas na modalidade visuoespacial, passando pelas principais etapas de aquisição. O capítulo 6 apresenta a metodologia do trabalho, o levantamento e a descrição do *corpus* da pesquisa, e as produções referentes ao período linguístico da criança.

Na Conclusão, ressaltamos o processo aquisicional da língua de sinais como língua materna de uma criança surda, filha de pais surdos, através das produções fonológicas dos parâmetros de configuração de mãos, movimento e ponto de articulação da Língua Brasileira de Sinais. Acreditamos que os dados pesquisados servirão como referenciais para novas propostas fonológicas / psicolinguísticas na LIBRAS, bem como novas propostas educativas relacionadas às crianças surdas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Linguística é conhecida como a ciência que busca explicar os mecanismos que regulam o funcionamento das línguas. A partir desta perspectiva, este trabalho é caracterizado como uma análise linguística da Língua Brasileira de Sinais, aqui vista como um sistema linguístico natural e independente.

Estudos linguísticos apresentados por Saussure inauguraram uma nova fase na constituição da Linguística como Ciência autônoma. Apesar de, no século anterior, a linguística ter atingido o status de ciência, os estudos apresentados se limitavam a resolver questões histórico-comparatistas. Nas postulações de Saussure (1969), há a separação entre língua e fala, a língua equivalendo a um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de determinada comunidade, possuindo uma homogeneidade e constitui-se no objeto da linguística propriamente dita. Diferentemente, a fala é um ato individual e está sujeita a fatores externos, muitos desses não linguísticos. Perpassando por diferentes abordagens teóricas, a dicotomia Língua/Linguagem encontra diversos conceitos, por vezes contraditórios. Para nossa dissertação, língua equivale a um sistema de signos, uma forma particular da linguagem, estando língua e linguagem intrinsecamente ligadas, posto que estão na origem de toda atividade comunicativa do ser humano.

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

É fácil aceitar como natural a língua, a nossa própria língua - talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro modo de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente. (SACKS, 1998, p. 9)

Estamos vivenciando um momento de transformação, de efervescência no campo linguístico, mais especificamente 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 no âmbito aquisicional, estimulados por discussões teóricas, metodológicas e por avanços tecnológicos. Os estudos teóricos acerca da aquisição da linguagem são de suma importância para análises contemporâneas sobre a linguística. A linguagem funciona como a capacidade do homem de comunicar-se por meio de uma língua, seja ela oral-auditiva ou gestual-visual. 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.

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.

Nesse sentido, as ideias de Chomsky, sem sombra de dúvidas, continuam a representar, para a Linguística atual, um aporte teórico de grande valia. Desde a antiguidade, muitos estudiosos da linguagem se interessaram pelas relações entre língua e pensamento, mas foi Chomsky quem, de forma radical, a partir dos anos 50, época em que as ciências sociais sofriam influências do behaviorismo de John Watson e Skinner, que consideravam que o comportamento humano era explicado através das leis de estímulo-resposta, retomou o percurso que muitos estudiosos antigos já haviam questionado, ressaltando a importância da investigação das relações existentes entre mente e língua, tornando-se o grande responsável pela revolução na ciência cognitiva e na ciência da linguagem, e dos estudos sobre aquisição.

Segundo Chomsky (1971), a competência linguística é uma faculdade inata, dada de antemão ao homem, como um “componente particular da mente humana”. Acionando sua competência, e exposto no momento da aprendizagem a um número reduzido de dados, o homem é capaz de gerar sentenças que nunca ouviu, realizando um processo inato de “criatividade”. O falante das línguas orais, e os sinalizantes das línguas gestuais, têm um conhecimento inato sobre os itens lexicais de sua língua, que se organizam para formar expressões mais e mais complexas, até chegar ao nível da sentença, uma habilidade de brincar com as palavras dentro das regras da gramática de sua língua materna. Isto quer dizer que a

Gramática Gerativista repele a explicação behaviorista, implícita na Gramática Estrutural, segundo a qual aprendemos a falar através de um processo de captação, acumulação e associação de estímulos, processo esse mais de reprodução que de criação. Na Gramática Gerativista (GG), a língua é um objeto mental, por isso afirma-se que a GG é uma teoria mentalista, que não se interessa apenas pela análise das expressões linguísticas consideradas em si mesmas, separadas das propriedades mentais que estão envolvidas em sua produção e compreensão, nem se interessa pelo aspecto social que a língua apresenta, como os funcionalistas fazem. Seu foco está no aspecto mental da língua.

Na visão de Chomsky, a língua é um sistema de princípios radicados na mente humana, e é objeto de estudo da gramática gerativa. Ele afirma que existe um módulo linguístico em nossa mente, que tem princípios responsáveis pela formação e compreensão das expressões linguísticas, resultando assim a faculdade da linguagem. Essa faculdade é inata e todo ser humano nasce com ela, é parte da dotação genética da espécie humana. Chomsky, como Saussure, insiste na homogeneidade do objeto da linguística, mas, diferentemente dele, vai entender a estrutura como um conjunto de regras, dando um caráter dinâmico à noção de estrutura, opondo-se ao caráter estático da estrutura saussuriana.

Newton (2002) apresenta o caso de Genie como exemplificação da afirmação de Chomsky a respeito da faculdade da linguagem. Segundo aquele autor, Genie não aprendeu a linguagem, tendo sido uma criança enterrada em silêncio. Amarrada a uma cadeira pelo próprio pai aos catorze meses de idade, foi mantida presa por vários anos em um quarto escuro onde não recebia estímulos externos e não escutava vozes.

A descoberta de Genie no ano de 1970 suscitou curiosidade intensa entre psicólogos, linguistas, neurologistas, e outros que estudavam o desenvolvimento cerebral. Funcionou como um banco de ensaio para as teorias chomskyanas de aquisição da linguagem. A solução para a questão do processo de aquisição da linguagem, a partir de Chomsky, dá-se por duas doutrinas diferentes: o antiempirismo e o inatismo. O antiempirismo é extremamente pobre e não pode se restringir aos mecanismos de aprendizagem (associação e generalização) que os empiristas atribuem à mente humana. Acredita que é necessário supor que as crianças possuem, como parte de sua herança genética, uma “teoria linguística” que especifique a forma da gramática de uma língua humana possível, que permita a essa criança selecionar, dentre as gramáticas possíveis, aquela que mais seja adequada aos dados disponíveis.

As pesquisas desenvolvidas com Genie demonstraram que ela não conseguiu desenvolver faculdade da linguagem, que é o que distingue os homens dos animais. Ela não

podia perceber a diferença entre os vários pronomes, ou entre verbos ativos e passivos. Genie tinha palavras, mas não podia fazer frases bem formadas em Inglês:

“Father hit arm. Big wood. Genie cry... Not spit. Father. Hit face – spit... Father hit big stick. Father is angry. Father hit Genie big stick. Father take piece wood hit. Cry. Father make me cry. Father is dead⁵”.

Se não houver estímulos, a linguagem não se desenvolverá. O estado inicial da faculdade só vai se modificando quando cada criança é exposta a um ambiente linguístico. Se a criança é ouvinte, filha de pais ouvintes, nasce e cresce em um ambiente linguístico em que se fala português, por exemplo, a informação genética que ela traz, que é o estado inicial da faculdade da linguagem, mais os dados linguísticos do português, a que ela é exposta, faz com que ela, por fim, adquira a língua portuguesa. Contudo, se é surda, filha de pais surdos fluentes em língua de sinais, exposta a um ambiente linguístico de sinais, as informações genéticas que ela traz, mais os dados linguísticos da língua de sinais a que ela é exposta, farão, então que essa criança adquira, no caso de indivíduos brasileiros, a LIBRAS.

Assim, percebemos que 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. Em acordo com Vigotski (2009), afirmamos que as atividades cognitivas do indivíduo ocorrem a partir da sua história social, constituindo-se num produto de desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Concordamos também com o mesmo 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. Vigotski (2009) declara que, inicialmente, a criança aparenta usar a língua como interação superficial no ambiente a que está exposta, mas, a partir de determinado momento, a linguagem penetra no subconsciente da criança para se constituir na estrutura do próprio pensamento da criança.

⁵ *Pai bater no braço. Grande madeira. Genie chorar... Não cuspir. Pai. Bater rosto - cuspir... Pai bater grande pau. Pai é raiva. Pai bater Genie grande pau. Pai ter pedaço de madeira atingir. Chorar. Pai me fazer chorar. Pai é morto.* – Tradução da autora.

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.

A palavra linguagem, na maioria das vezes, nos remete à língua falada, a todo discurso verbal, oral ou escrito que cotidianamente expomos em nosso idioma materno. Mas existem variadas formas de linguagem não exatamente restritas ou sequer ligadas à escrita ou à oralidade. A comunicação humana pode ocorrer de diferentes formas. Falantes de uma mesma língua podem lançar mão de outros recursos para se fazer entender. Sacks (1998) afirma que a existência de uma língua visual demonstra que o cérebro humano é rico em potenciais que nunca teríamos imaginado e também revela a quase ilimitada flexibilidade e capacidade do sistema nervoso, do organismo humano, quando se depara com o novo e precisa adaptar-se.

2.2 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 metacarpal⁶. Estão divididos em polegar, dedo indicador, dedo médio, anelar e dedo mínimo (WILLIAMS, DYSON, e WARWICK, 1996) (Fig. 1).

⁶ O metacarpo equivale a 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 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)



Figura 1: Dedos da mão

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/dedos>>

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. Entretanto, nem todo surdo é “sinalizado”; muitos são “oralizados” e outros não conhecem a LIBRAS, utilizando outras formas 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. Fornece um argumento sobre 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.

Coelho Netto (1999) aponta que a linguagem não deve ser entendida como simples sistema de sinalização, mas como matriz do comportamento humano, meio pelo qual o homem informa seus atos, vontades, sentimentos, emoções e projetos.

Essas informações podem ser transmitidas através de desenhos, pinturas, esculturas ou quaisquer outros meios pelos quais a comunicação se faça concretizar. É possível, por exemplo, para qualquer indivíduo familiarizado com as regras de trânsito e seus sistemas, entender quando deve seguir e quando deve parar ao pretender atravessar uma via pública

sinalizada. A maioria das informações que assimilamos e decodificamos, todos os dias, não inclui, como elemento principal da mensagem, a palavra escrita ou a falada.

Para Santaella (1983), a comunicação humana também se dá através de imagens, gráficos, sinais, luzes, cores, objetos, sons entre tantas outras possibilidades. Somos uma espécie animal tão complexa, quanto são complexas e plurais, com intrincadas combinações de signos, as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

Coelho Netto (1999) nos ensina que uma mensagem qualquer é composta pelo falante/emissor a partir de uma seleção promovida num repertório de signos. Pode-se dizer que signo é tudo aquilo que representa outra coisa, ou melhor, é algo que está no lugar de outra coisa. Assim, um signo é aquilo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém. Dirigindo-se a essa pessoa, esse primeiro signo criará na mente desta um signo equivalente a si mesmo.

Um conteúdo exposto por alguém (emissor) a outrem (receptor) está sempre carregado de signos que devem ser reconhecíveis por quem recebe a informação. Por exemplo: alguém que fale de *urso polar* para um índio da Amazônia que nunca viu ou ouviu falar deste tipo de animal. Existe o emissor e o receptor, porém, mesmo que os dois falem a mesma língua, se o signo *urso polar* não representa algo para o receptor, a mensagem não será compreendida, nem mesmo decodificada, porque o índio não teria na sua estrutura cognitiva a imagem mental de um urso polar.

Segundo Battro (1976), um dos autores que investigou a fundo a questão das imagens mentais foi Jean Piaget. Para ele, a percepção, a imitação e a imagem mental são as funções do imagético que retratam os estados momentâneos ou estáticos da realidade. A percepção pura apenas fotografa o objeto, mas a atividade perceptiva é a movimentação cognitiva do sujeito para entender o que está percebendo. Essa atividade de interpretação imediata se deflagra na mente para que o indivíduo possa produzir respostas e produzir *insights*. O *insight* pode ser estimulado a surgir constantemente através das experiências e relações de troca direta com o objeto. Essa troca empírica pode ser muito eficaz no estímulo do pensamento, auxiliando diretamente na compreensão de novos conceitos.

Tais conceitos referentes aos objetos da observação possuem um significante para sua representação, representante gráfico ou sonoro, que o denomina ou referencia, e um conceito ou significado, construção intelectual que lhe fornece atributos comuns. O conceito não é

individual e proporciona ao objeto meter-se numa classe, não é o indivíduo que assim decide, mas o próprio sistema. Já a significação é pessoal e intransferível.

Entende-se por *significante*, segundo Coelho Netto (1999), a parte material do signo (o som que o conforma ou os traços pretos sobre o papel branco, formando uma palavra, ou os traços de um desenho que representa, por exemplo, um cão) e por *significado*, o conteúdo veiculado por essa parte material. Não há signo sem significado.

A palavra **ZOOLÓGICO** é o significante daquele local (objeto) onde se pode observar animais em jaulas separadas por categorias (significado), mas as emoções, impressões e lembranças que cada um guarda e que são despertadas ao depararem-se com o significante **ZOOLÓGICO** é a significação pessoal que cada um dá a partir do que foi experienciado.

Nas línguas de sinais, os sinais são os significantes. E sendo essas línguas verbais, a literatura atual as trata neste contexto, por isso temos o termo “fonologia” da língua de sinais. Na verdade, tanto o significante quanto o significado são abstratos. O significante não pode ser confundido com a realização concreta dos sons ou gestos. Ao se pensar no signo **ZOOLÓGICO** 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 70° 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 **ZOOLÓGICO**). 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 gestual).

Para Coelho Netto (1999), esta significação conduz, de imediato, à questão da denotação e conotação do signo. De um signo denotativo pode-se dizer que ele veicula o primeiro significado derivado do relacionamento entre um signo e seu objeto. Já o signo conotativo põe em evidência outros significados que vêm agregar-se ao primeiro naquela mesma relação signo/objeto.

Todos esses agentes da comunicação (o emissor, o receptor, o objeto e seus significado e significante, provocando diversas significações em cada indivíduo), ganham novas personificações quando colocadas no palco das informações geradas pela interação homem-sociedade.

Faz-se importante também lembrar a distinção entre “gesto” e “sinal”. Muitos sinais apresentam formas icônicas, i. é, uma forma linguística da língua de sinais que tenta copiar o referente real das características visuais. Os sinais das línguas visuoespaciais, como detalharemos mais adiante no estudo, 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.

2.3 A DATILOLOGIA

Quando se ouve falar em Comunicação da pessoa surda, uma grande parte da população pensa que a 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 2, a seguir:

ALFABETO MANUAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Figura 2: Alfabeto Manual da LIBRAS
 Fonte: PATRÍCIO, 2004.

O alfabeto manual geralmente é usado para expressar nomes próprios, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico. Além do que, 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:

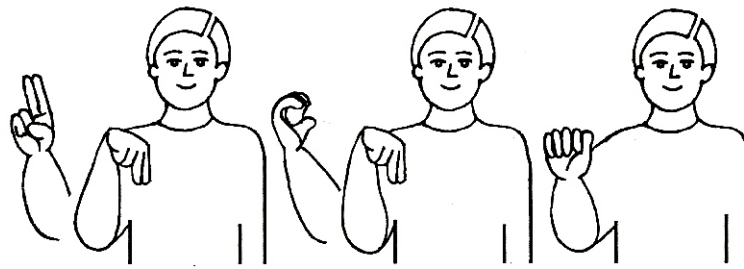


Figura 3: Sinal “Nunca” da LIBRAS
Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, p. 964.

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, primeiro 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.

Ex.: (C – A – R – L – A) → — — — — —

Assim, tendo sido expostas algumas particularidades teóricas, passaremos, no capítulo seguinte, a discorrer sobre os aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos perceptíveis nas Línguas de Sinais, enquanto línguas naturais que são.

3 A FONÉTICA, A FONOLOGIA E A MORFOLOGIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS

A fonologia é o ramo da linguística que estuda os fonemas de uma língua levando em conta sua capacidade distintiva, tomando-os como unidades sonoras capazes de gerar diferença de significados. O objeto de estudo da fonologia é o fonema. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a principal tarefa da fonologia, no que concerne às línguas de sinais, é determinar quais unidades mínimas formam os sinais. A segunda tarefa consiste em estabelecer padrões possíveis de combinação entre unidades e variações no ambiente fonológico. Em se tratando das línguas orais-auditivas, a Fonética é a ciência que se dedica ao estudo da realidade físico-articulatória dos sons produzidos pelo aparelho fonador humano. Tem, portanto, como interesse, a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala. O objeto de estudo da fonética nas línguas orais é o fone (som). Nas línguas de sinais, o principal objetivo da Fonética é descrever as unidades mínimas dos sinais. Quanto à Fonologia, presta-se ao estudo dos sons de uma língua do ponto de vista funcional. Assim, tem a função de analisar os sons capazes de opor significados e observar como estes sons se organizam e se combinam para constituir unidades linguísticas e estabelecer a relação língua e mente.

Segundo Karnopp (1999), nas línguas de sinais, os articuladores primários são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda sem ocasionar mudança significativa, e portanto, não distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante⁸, sendo que sinais articulados com duas mãos também ocorrem e apresentam restrições no que se refere ao tipo de interação entre ambas as mãos.

MacNeilage (2008) demonstra que a diferença básica entre a fala humana e os sistemas de outros mamíferos se encontra no componente articulatório. Com exceção de poucas palavras que consistem em uma única vogal, quase todos os enunciados de cada falante das línguas do mundo envolvem uma alternância entre as configurações *aberta* para a vogal e

⁸ Tipicamente direita para destros e esquerda para canhotos.

fechada para a consoante do trato vocal. O autor propõe a abordagem teórica ‘*Frame, The Content*’ correspondente, inicialmente, a uma metáfora para descrever os espaços-temporais e bioquímicos do balbucio. Assim, afirma-se que a fala se distingue de outros tipos de comunicação animal em termos de movimentos, pelo fato de que há um terceiro nível articulatório de ciclicidade modulada. O autor tece considerações acerca da origem interna dos modelos de palavras, afirmando que as primeiras palavras articuladas por falantes das línguas orais são preferencialmente CV (Consoante+Vogal). As crianças, inicialmente, ao desenvolverem a sílaba, vão num contínuo de totalmente fechado para totalmente aberto (as oclusivas e nasais são básicas; as alveolares são favorecidas, mas as velares são desfavorecidas).

Além da análise evolutiva das primeiras palavras nas línguas orais, MacNeilage (2008) também tece considerações acerca das línguas de sinais. Para ele, o desenvolvimento-chave da ciência cognitiva é a conclusão de que as línguas de sinais para os surdos são línguas naturais, assim como as línguas orais são naturais para os ouvintes, diferindo nas modalidades fonológicas. O autor afirma que não há razões para acreditar que a organização detalhada dos componentes fonológicos das línguas orais e das línguas de sinais possam ser comparados por uma série de razões. *A priori*, não há motivos para acreditar que o método ‘*Frame, The Content*’ possa ser adaptado pelas línguas manuais pela forma como essa modalidade de língua é transmitida. Desta maneira, de acordo com o ponto de vista desse pesquisador, a organização básica dos componentes fonológicos das línguas orais e manuais possui modalidades específicas.

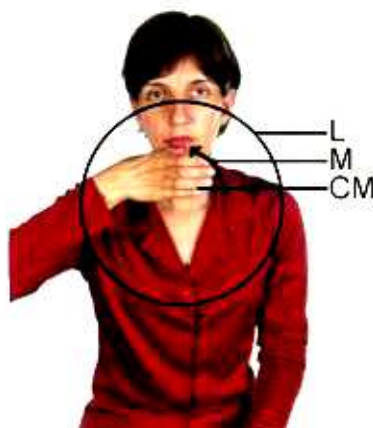
Do ponto de vista da perspectiva da cognição corporal subjacente à teoria de MacNeilage (2008), não há porque acreditar que a organização detalhada dos componentes fonológicos da fala e da língua de sinais sejam comparáveis em termos linguísticos. MacNeilage propôs que a evolução da fala envolveu o aproveitamento de uma ciclicidade pré-existente (da mandíbula) e o aumento da sua complexidade a fim de potencializar a capacidade de transmissão da mensagem. Por isso, não existe como imaginar que este método tivesse ocorrido pelo canal visomanual.

Mesmo existindo diferença de modalidade de percepção e produção das línguas orais e das línguas visuoespaciais, utilizaremos em nossa dissertação o termo “Fonologia”, consoante Karnopp (1994). Apesar do termo “fonologia” pertencer às línguas orais, a autora apresenta uma justificativa para seu uso nas línguas gestuais, pois após algumas tentativas de atribuir outras nomenclaturas tais como “*cheremes*” e “*allochers*”, chegou-se à conclusão de que uma

ação mais apropriada e prática seria conservar os termos “fonemas”, “fonologia” e “alofone”, pois já se encontram estabelecidos e convencionizados na Linguística aplicada às línguas naturais.

[...] da mesma forma que as línguas orais, as línguas de sinais apresentam uma organização material de constituintes, fechada e convencional, correspondente às possibilidades da modalidade gestual-visual. Os mecanismos dessa organização, denominados *fonologia*, apesar de não ser o som o material que lhe serve de base, têm os mesmos princípios sistêmicos das línguas orais. (KARNOPP, 1994, p. 33)

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 (1960) na década de 60 e suas pesquisas sobre a estrutura da língua de sinais americana. Inicialmente, Stokoe propôs que a língua de sinais americana possuía três parâmetros fonológicos que não carregavam significados isoladamente. Concordando com Stokoe, MacNeilage (2008) afirma que as línguas de sinais também são organizadas com esse três parâmetros básicos, constituídas como unidades mínimas nas línguas gestuais (Fig. 4).



Legenda: CM- Configuração de Mãos, L-Localização, M-Movimento.

Figura 4: Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais

Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 51.

Primeiramente, Stokoe (1960) realizou uma pesquisa de descrição do sistema estrutural da língua de sinais americana, 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 das línguas de sinais: enquanto as línguas faladas apresentam uma ordem linear entre os fonemas, as línguas de sinais apresentam uma simultaneidade e seqüencialidade na articulação dos fonemas.

Durante muitas décadas, as línguas de sinais foram caracterizadas como algo rudimentar, pantomímico e primitivo. Stokoe (1960) comprovou que isso era um mito e que a língua de sinais poderia expressar pensamentos abstratos. Segundo Quadros e Karnopp (2004) e Felipe (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.

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 em um léxico causa uma mudança de significado: ['fakə], ['falə]. Nas línguas de sinais, as características das unidades mínimas dos sinais são espaciais. Dessa forma, os fonemas da Língua Brasileira de Sinais são estruturados simultaneamente 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, O (Orientação), ENM (Expressão não-manual). Logo, a principal diferença estabelecida entre as línguas orais e as línguas de sinais é a presença linear entre os fonemas das línguas orais e a ausência nas línguas de sinais, pois 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).

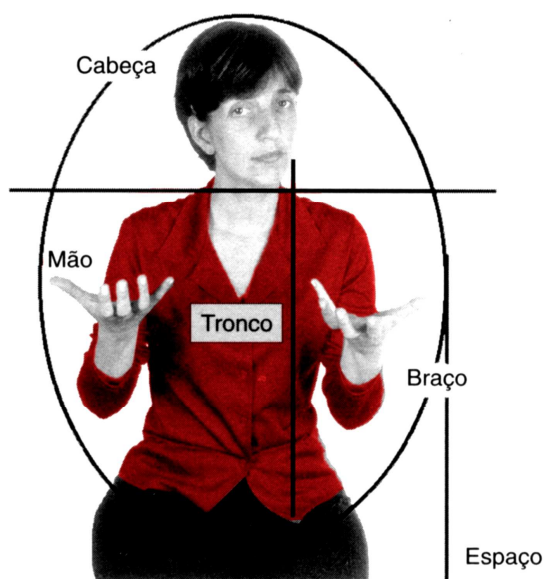


Figura 5: Espaço de sinalização das Línguas de Sinais
 Fonte: QUADROS e KARNOFF, 2004, p. 52.

Consoante Felipe (2004), afirmamos que a língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical e não pode ser confundida com a mímica, possuindo organização interna que define 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.

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.

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. Para produzirmos estes sinais, envolvemos praticamente todo o corpo: cabeça (rosto, testa, orelha nariz, boca, olhos, sobrancelhas, bochechas), mãos (dedos), braços (antebraços, cotovelo) tronco (pescoço, ombro, busto, estômago, cintura).

O léxico tem sido tradicionalmente definido como o “conjunto de palavras de uma língua” (PERINI, 2000, p. 342). Na LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais.

Para Felipe (2004), a LIBRAS, como qualquer língua, também apresenta variações regionais:

Exemplo de variedades regionais na LIBRAS:



Figura 6: Variedade Regional do Sinal “CULTURA” da LIBRAS
Fonte: MAURÍCIO DAMASCENO⁹

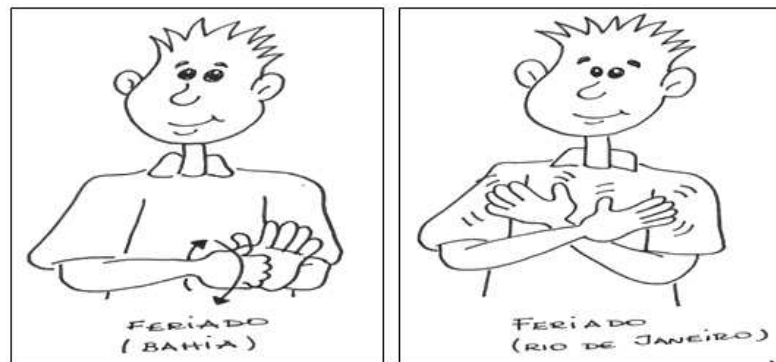


Figura 7: Variedade Regional do Sinal “FERIADO” da LIBRAS
Fonte: MAURÍCIO DAMASCENO¹⁰

Na Língua Brasileira de Sinais, cinco parâmetros fonológicos podem ser efetivamente tratados e detalhadamente descritos:

⁹ Ilustrações confeccionadas por Maurício Damasceno - Surdo, aluno do Curso de Licenciatura Letras LIBRAS, Polo UFBA, turma 2006.

¹⁰ Idem.



Figura 8: Os Parâmetros Fonológicos da Língua de Sinais
 Fonte: BENTO (2008)¹¹

Configuração das mãos (CM) – são as formas das mãos e que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou demais formas feitas manualmente; **Locação ou Ponto de Articulação (PA)** – lugar onde incide a mão configurada, podendo, até mesmo, tocar parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical; **Movimento (M)** – os sinais podem ter movimentos ou não, para indicar a sua informação; **Orientação / direcionalidade (Or)** – os sinais possuem uma direção, relacionados com os demais parâmetros; e **Expressão não-manual (ENM)** – extremamente importante para a compreensão da mensagem, pois serve como diferenciador, atuando como complemento dos sinais manuais, a fim de se ter maior entendimento da informação a ser passada.

Conforme afirmado anteriormente, as línguas de sinais apresentam como característica específica a simultaneidade na articulação dos fonemas. Assim, uma mesma CM e um mesmo 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 CM e do M, evidenciando a existência das unidades sem significados na língua que implicam mudança de significado da palavra. O valor contrastivo dos parâmetros fonológicos é ilustrado na Figura 9, em que se observa que o contraste de apenas um dos

¹¹ Imagem apresentada por Nanci Bento em folder explicativo na apresentação da Disciplina LET 594 – Psicolinguística Aplicada ao Português I, Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, sob orientação de Dra. Elizabeth Reis Teixeira, 2008.


parâmetros altera o significado dos sinais. Na figura, apresentam-se 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 9: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Movimento

Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 52.

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.

O parâmetro fonológico CM é considerado por Quadros e Karnopp (2004) como um articulador primário das línguas de sinais, sendo um parâmetro mais primitivo, pois 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 tal mudança não é distintiva. Cabe ao investigador de uma língua de sinais identificar as configurações de mãos, locações e

¹² As descrições das formas ou composições quirêmicas dos sinais desta dissertação 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 (2001). As descrições feitas pela autora possuem a identificação DQA (Descrição Quirêmica realizado pela autora).

movimentos que possuem um caráter distintivo, pois o valor contrastivo desses parâmetros alterará o significados dos sinais, conforme visto na Figura 10:

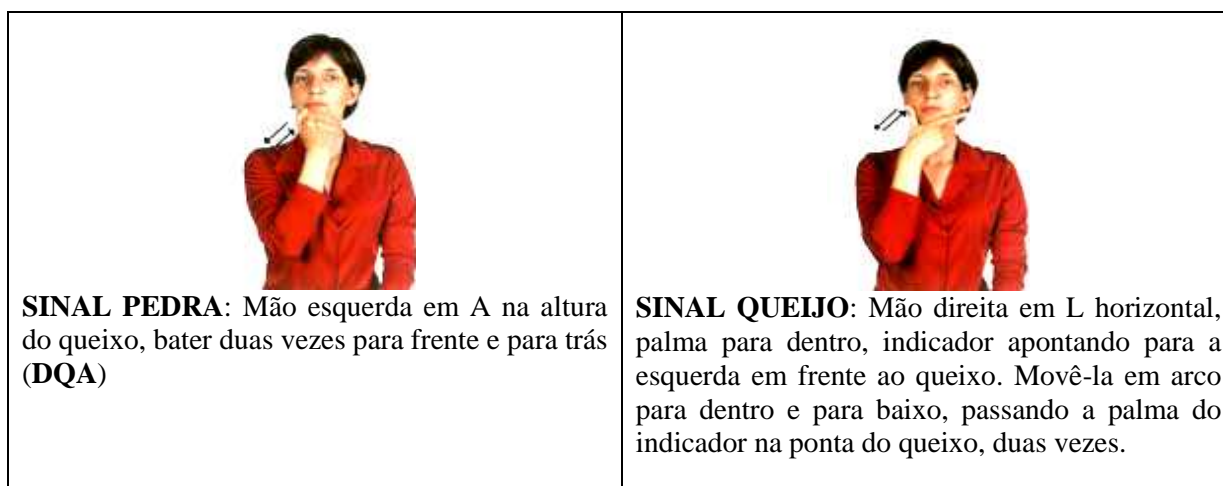


Figura 10: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de CM

Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 52.

A Figura 11 traz exemplo de sinais que se opõem quanto ao parâmetro fonológico de Ponto de Articulação ou Locação (sinais para SÁBADO e APRENDER). 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 exemplificadas:

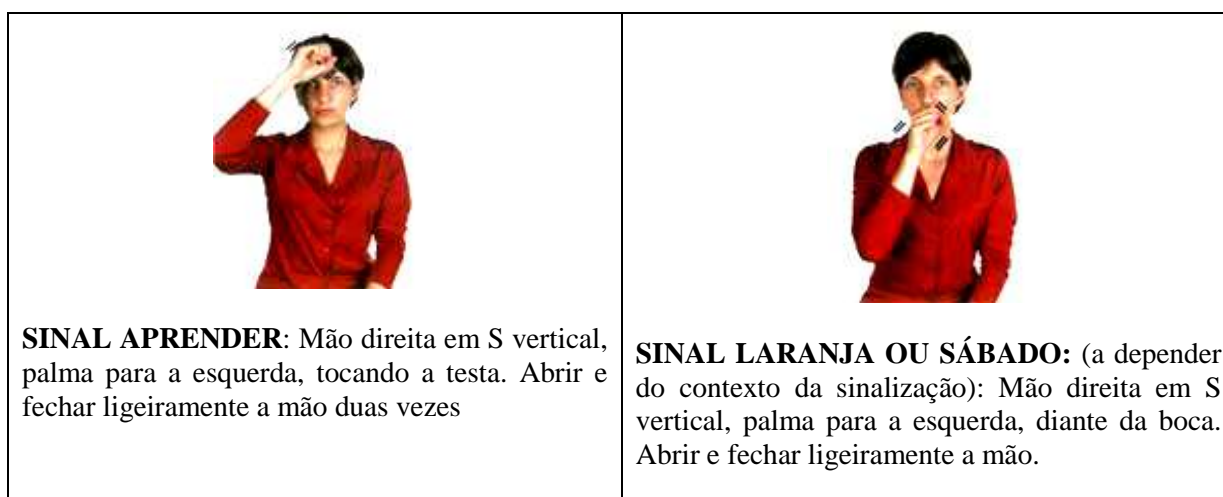


Figura 11: Sinais da LIBRAS que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação

Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 52.

Ao realizarmos a produção do sinal REUNIR, configurado por: palmas para frente, lado a lado. Mover as mãos em um arco para os lados opostos e para frente, virando as palmas para dentro, aproximando-as, utilizando a configuração **R** ou **G**, temos um exemplo

de alofonia na Língua Brasileira de Sinais, pois nenhuma dessas alterações de realização causou mudança de significado:

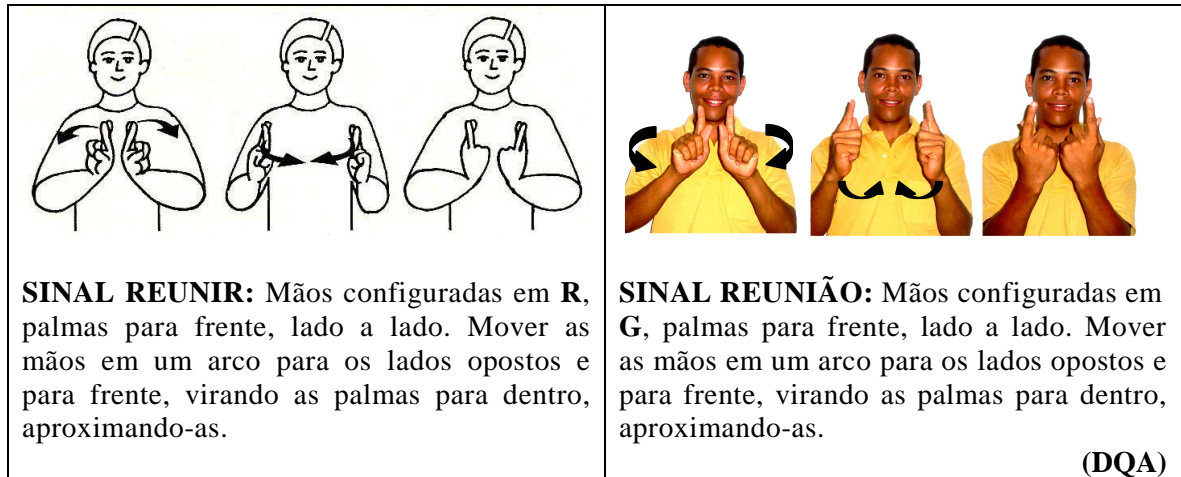


Figura 12: Sinais da LIBRAS que apresentam Alofonia.
Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, p. 1144 / A Autora

A Morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras de uma determinada língua, i. e., cabe à Morfologia o estudo da estrutura interna ou das regras que determinam a formação das palavras nas línguas orais ou dos sinais nas línguas visuoespaciais. A Língua Brasileira de Sinais apresenta mecanismos específicos para a organização e composição dos vocábulos. Os morfemas e sinais são compostos através da combinação dos cinco parâmetros fonético-fonológicos de configuração de mãos, movimento, locação, orientação da mão e expressão não-manual.

3.1 DISCUSSÃO SOBRE OS CINCO PARÂMETROS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A partir dos estudos de Stokoe (1960), novas pesquisas sobre as línguas de sinais surgiram. Análises recentes incorporam aos parâmetros de CM, M e L mais dois parâmetros: a orientação de mão e as expressões não-manuais. Assim, a Língua Brasileira de Sinais possui cinco parâmetros fonológicos, conforme discutidos a seguir.

3.1.1 Parâmetro 1 - Configuração de Mãos (CM)

Refere-se à(s) forma(s) específicas formadas com a(s) mão(s) que são usados em línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Americana de Sinais, a Língua Francesa de Sinais e assim sucessivamente, i.e, consiste na forma real da mão que estamos usando para produzir um léxico nas línguas de sinais. É considerado um articulador primário das línguas de sinais, sendo o parâmetro mais primitivo, pois não existe sinal sem 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.



Quadro 1: Quadro das Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 1
 Fonte: PIMENTA, 2006.

Conforme Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), a LIBRAS apresenta 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.

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

Quadro 2: Configurações de Mãos do Nível Fonético da LIBRAS / 2
 Fonte: KARNOPP e 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. Isso decorre porque é no nível fonético que se está tratando. 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 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, etc.

3.1.2 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 (Fig. 13).

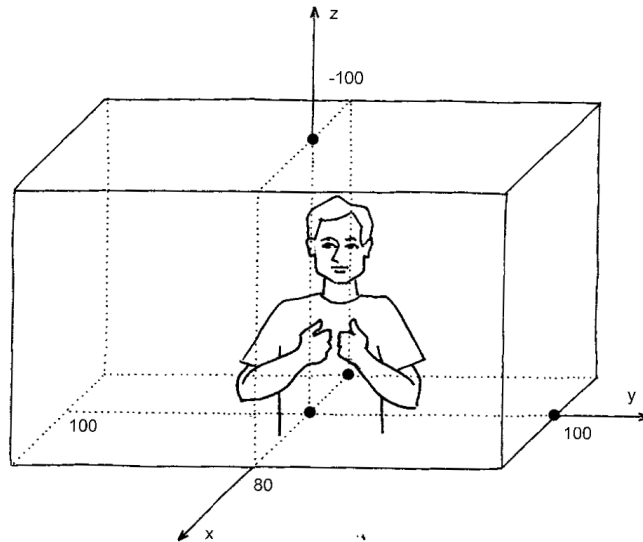


Figura 13: Espaço de Realização dos sinais da LIBRAS/ 1
Fonte: QUADROS, 1997, p. 49.

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

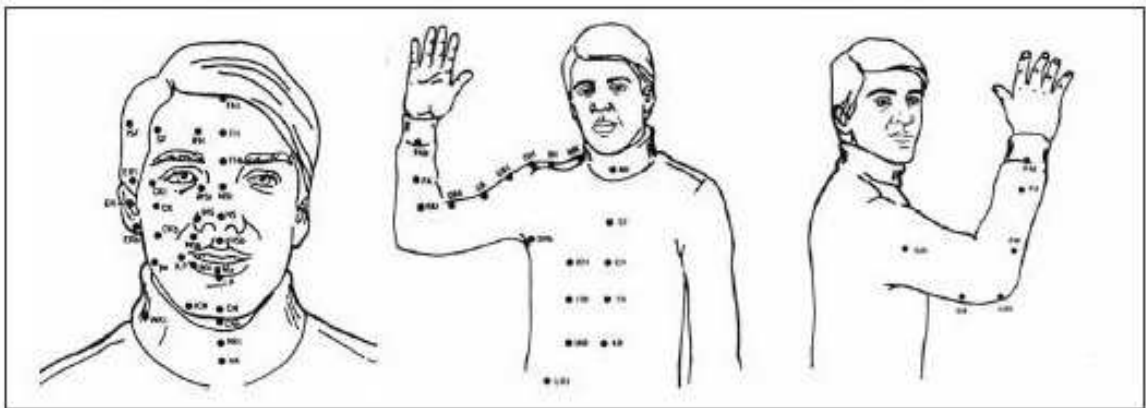


Figura 14: Espaço de Realização dos Sinais da LIBRAS/ 2
Fonte: XAVIER, 2006 (anexo, p. i).

3.1.3 Parâmetro 3 – Movimento (M)

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:

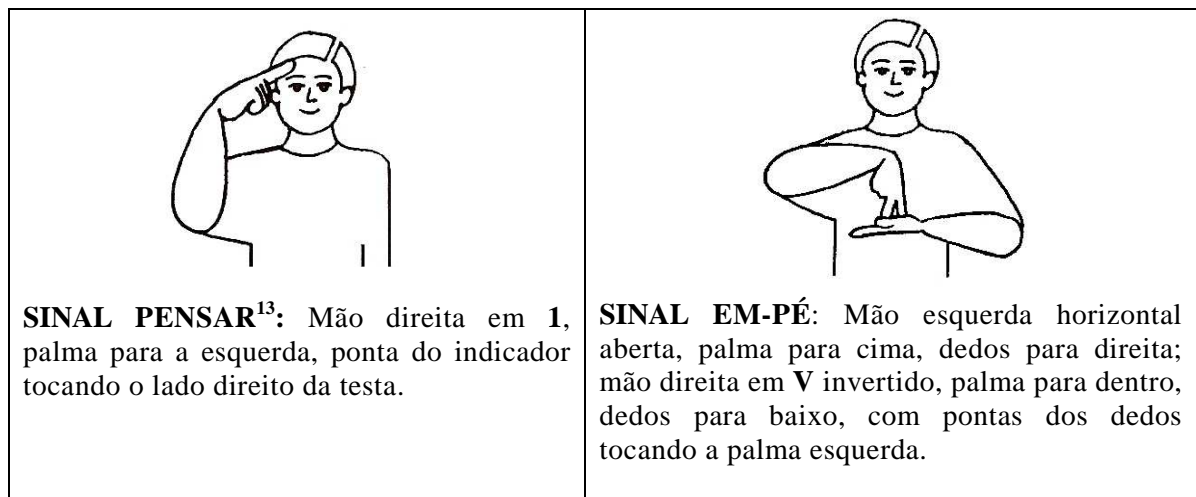


Figura 15: Sinais da LIBRAS que não possuem movimento.
 Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1027; v. 1, p. 578.

Já os sinais EVITAR e TRABALHAR possuem o parâmetro movimento:

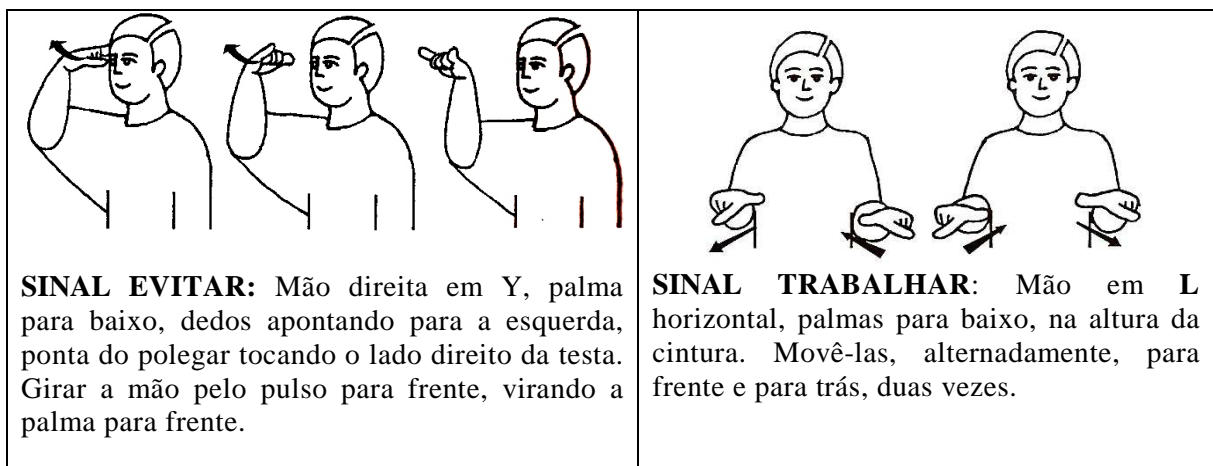


Figura 16: Sinais da LIBRAS que possuem movimento.
 Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 1, p. 635; v. 2, p. 1263

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

¹³ Ilustrações da produção dos sinais por Capovilla e Raphael (2008).

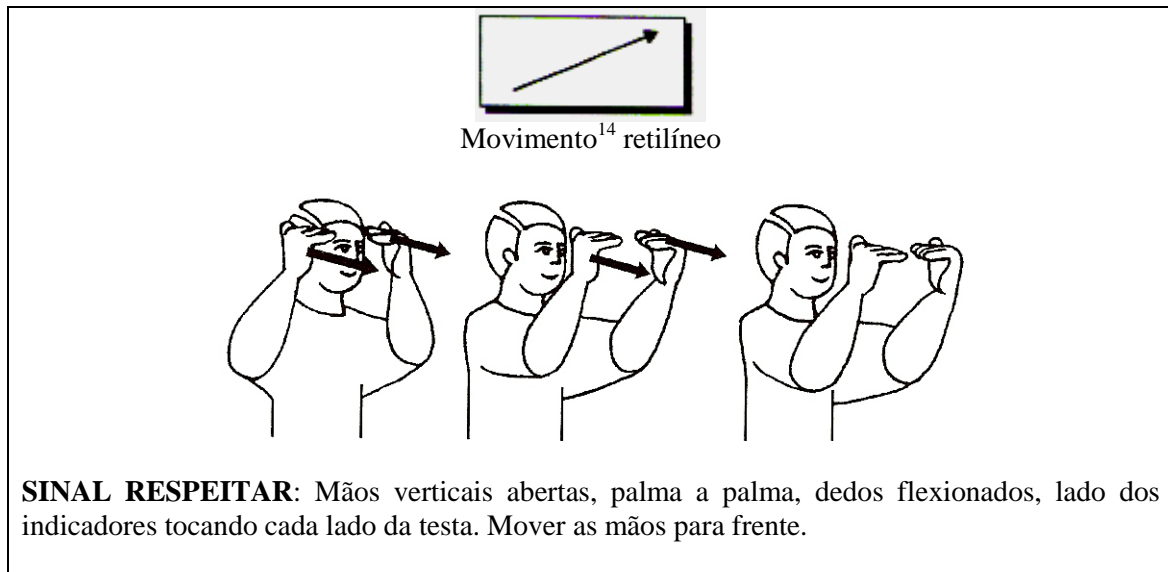


Figura 17: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Retilíneo.
Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1138.

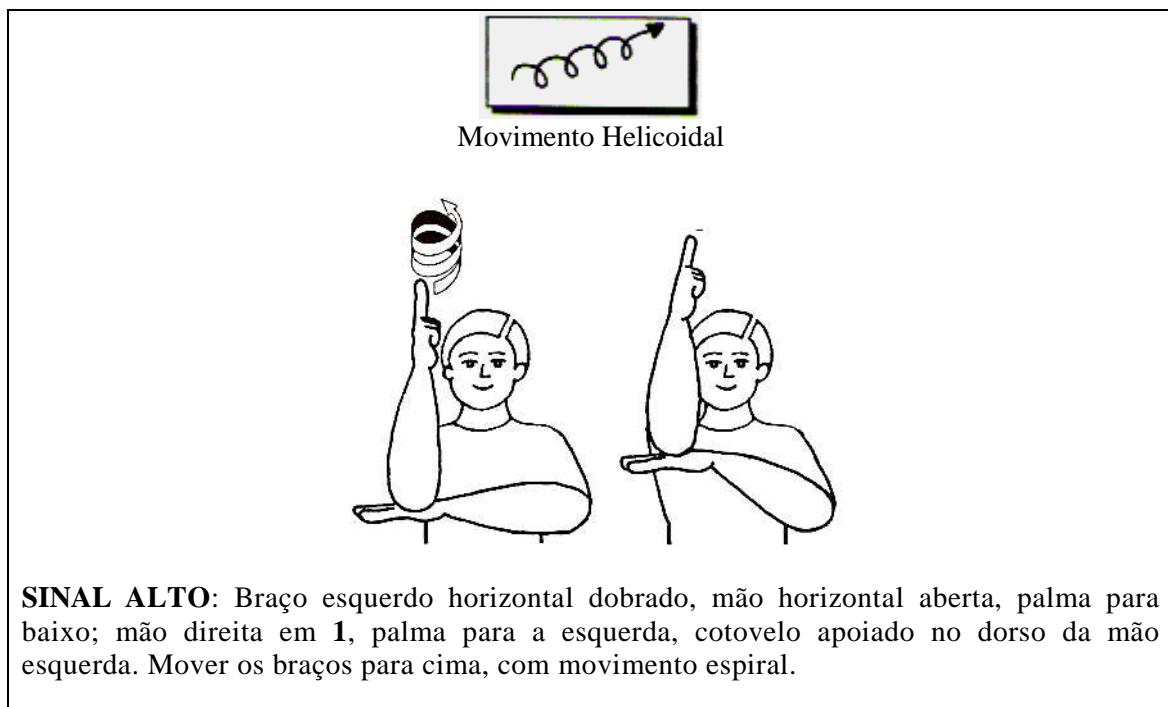


Figura 18: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Helicoidal.
Fonte: STROBEL e FERNANDES (1998); CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 1, p. 181.

¹⁴ Desenhos dos movimentos dos sinais da Língua brasileira de sinais foram retirados de Strobel e Fernandes (1998) e ilustrações da produção dos sinais de Capovilla e Raphael (2008).

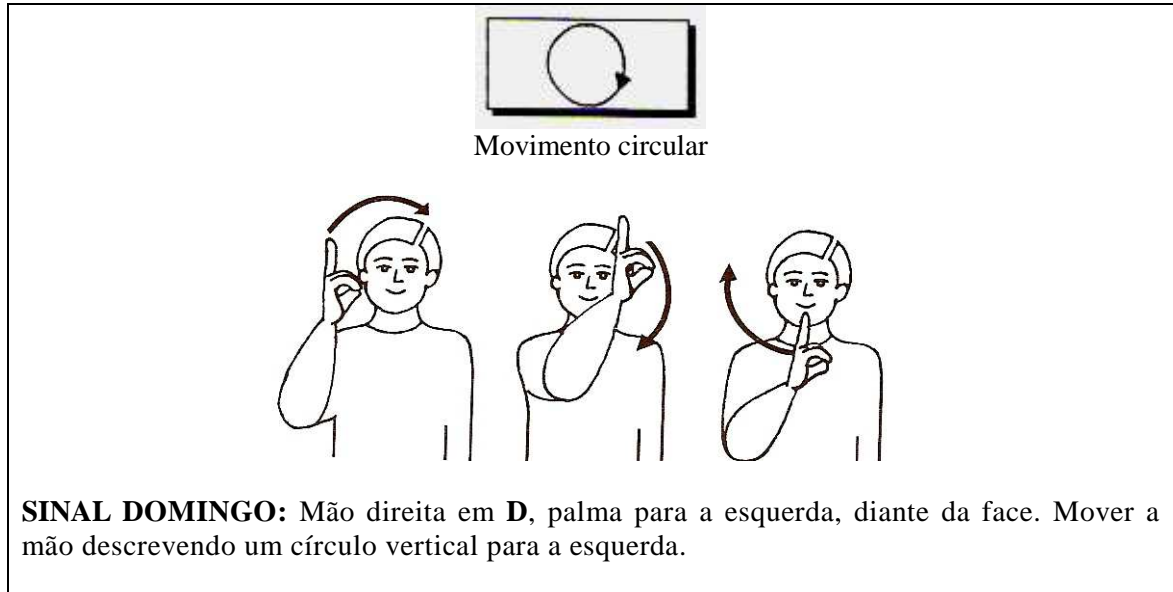


Figura 19: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Circular

Fonte: STROBEL e FERNANDES (1998); CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 1, p. 562.

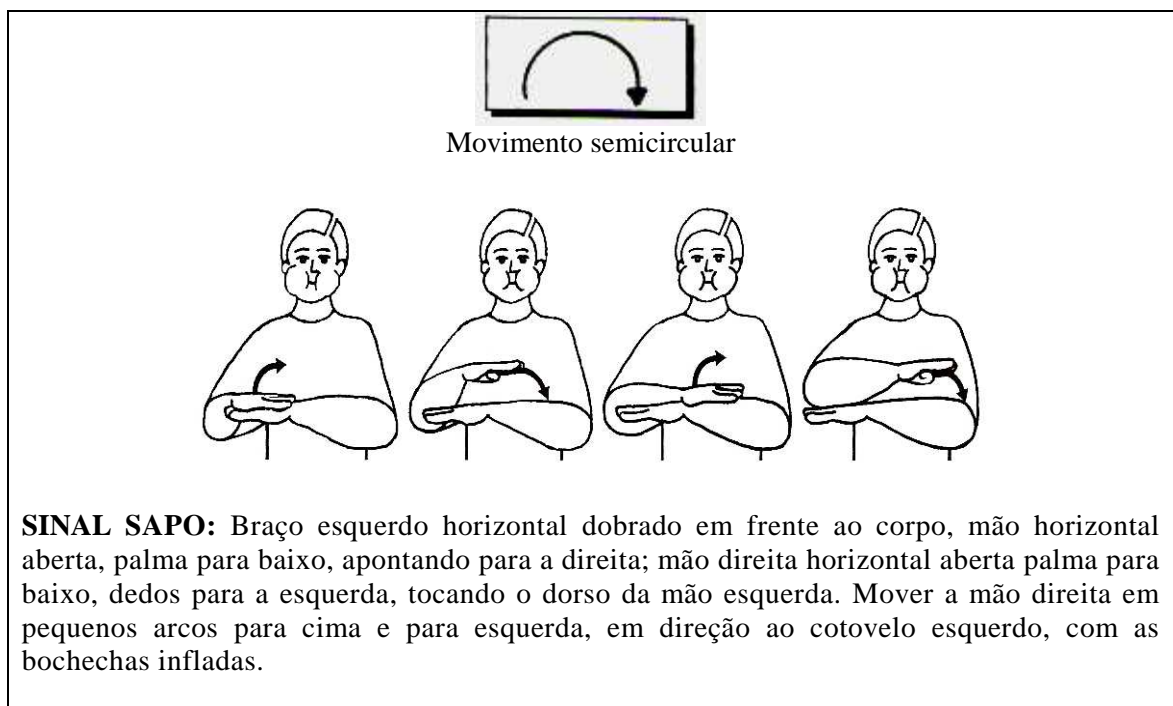


Figura 20: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Semicircular.

Fonte: STROBEL e FERNANDES (1998); CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1169

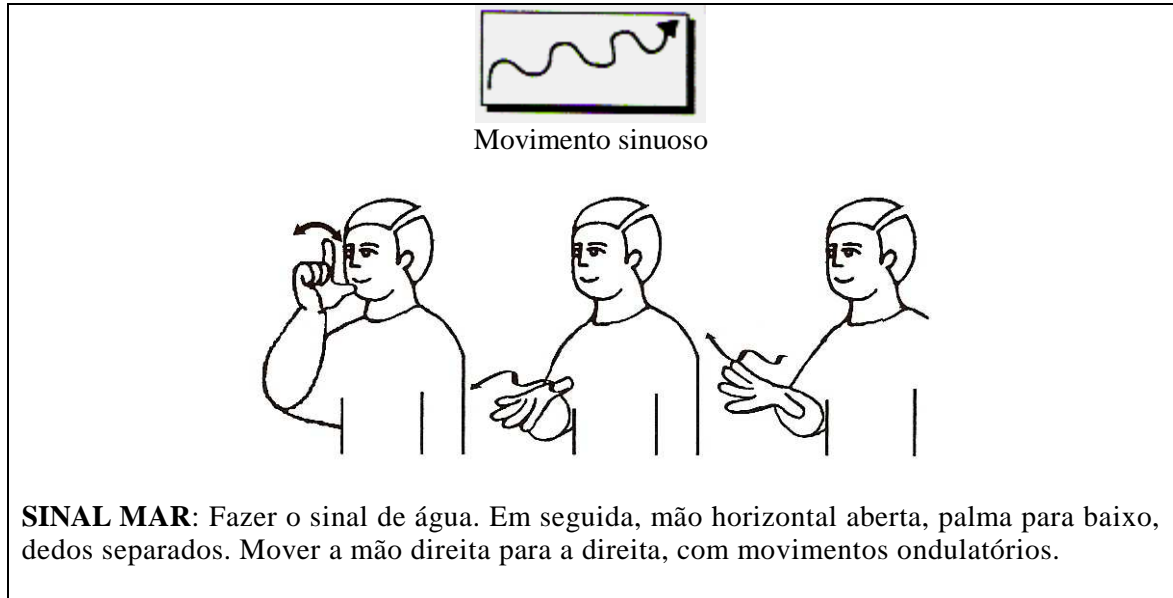


Figura 21: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Sinuoso
Fonte: STROBEL e FERNANDES (1998); CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 868

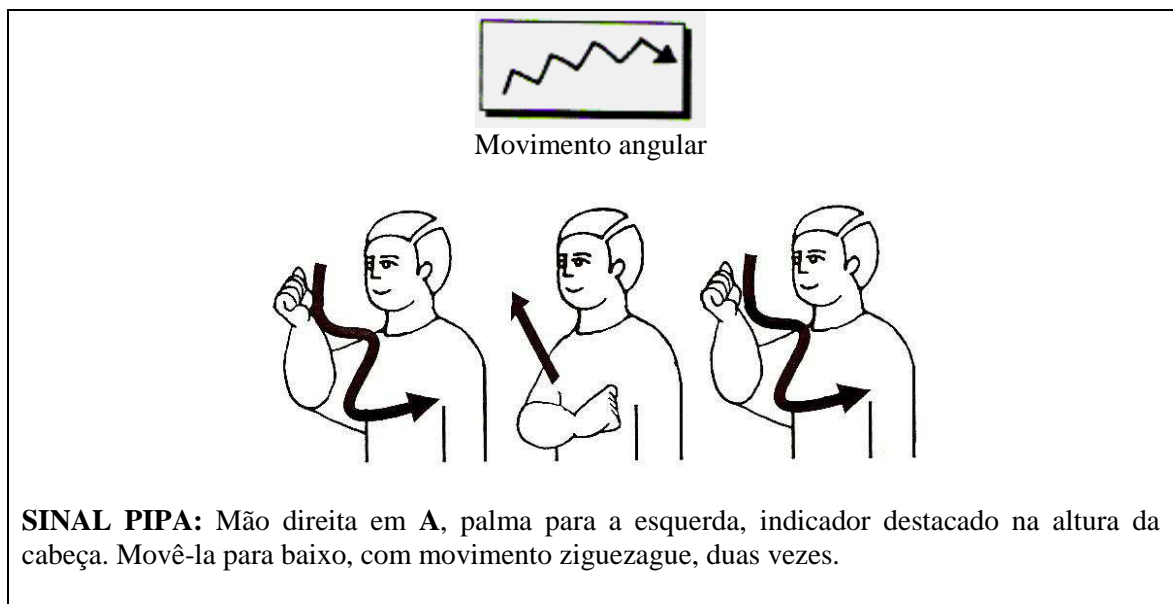


Figura 22: Exemplo de Sinal da LIBRAS com Movimento Angular.
Fonte: STROBEL e FERNANDES (1998); CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1048

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):

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> <p>- <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;</p> <p>- <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> <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

Quadro 3: Categorias do Parâmetro Movimento na LIBRAS
Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 56.

3.1.4 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, por exemplo:

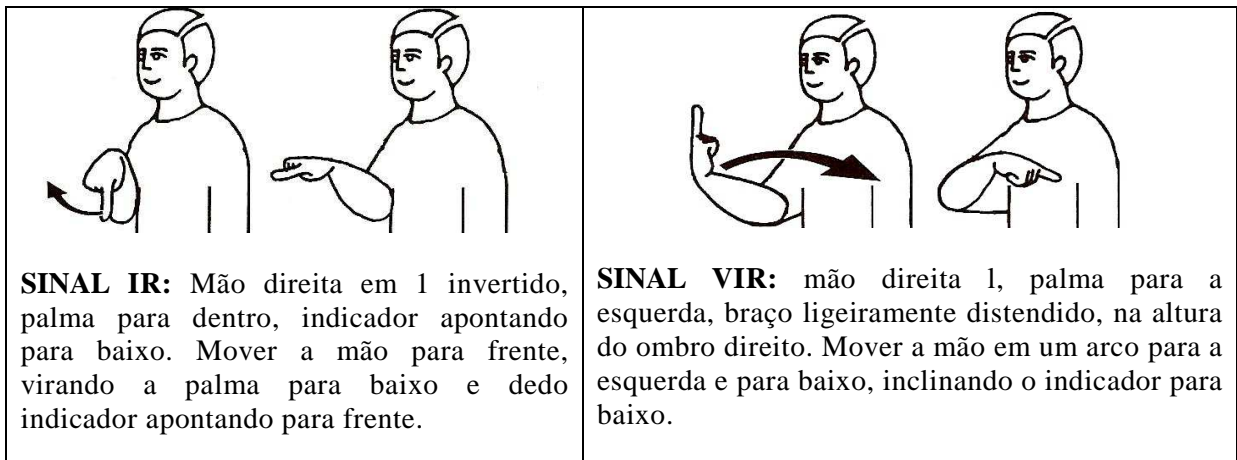


Figura 23: Exemplo de Sinais da LIBRAS que se opõem em relação à Direcionalidade.

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 1, p. 768; v. 2, p. 1322.

Strobel e Fernandes (1998) afirmam que a língua de sinais brasileira 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, SENTAR, por exemplo:

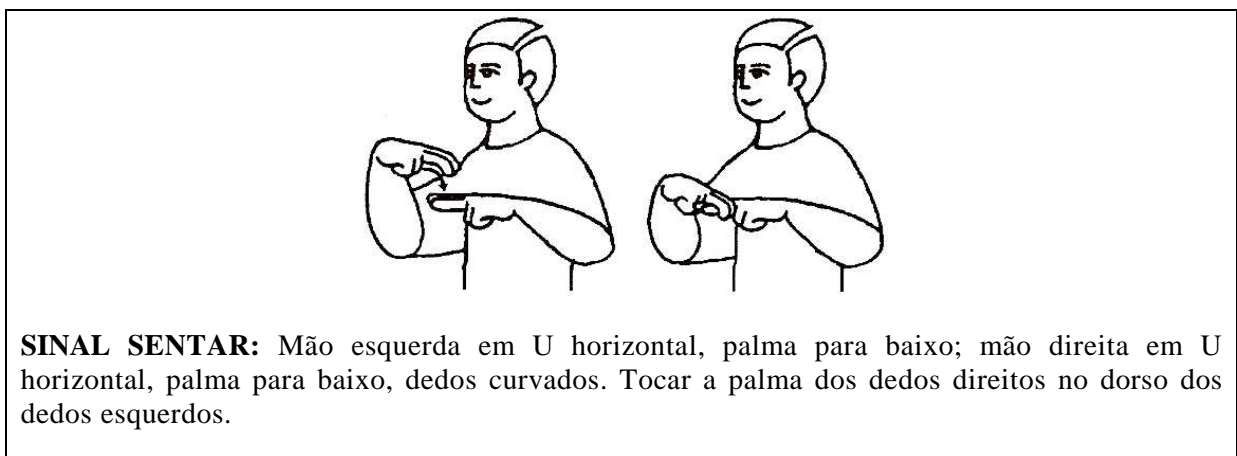


Figura 24: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Unidirecional.

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1182.

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

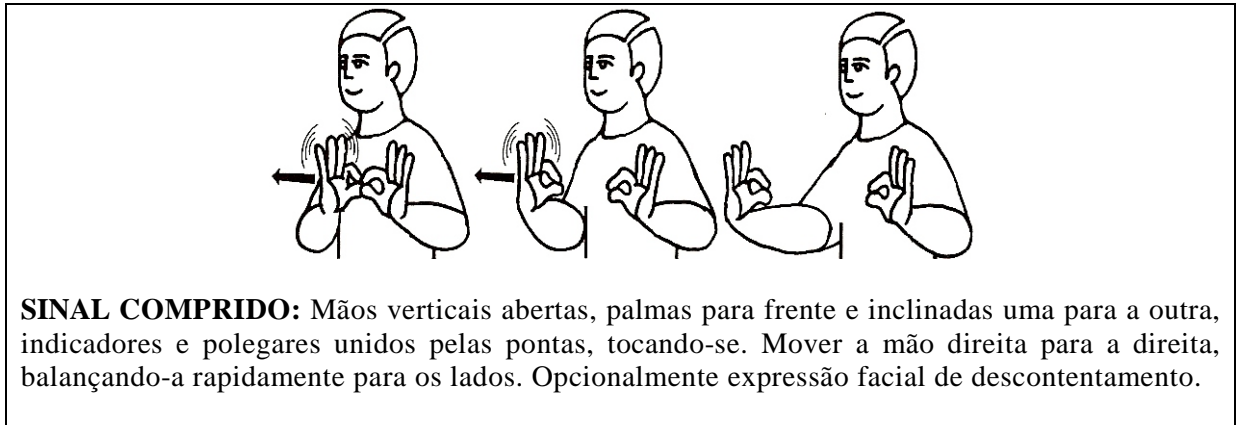


Figura 25: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Bidirecional.

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 1, p. 440.

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

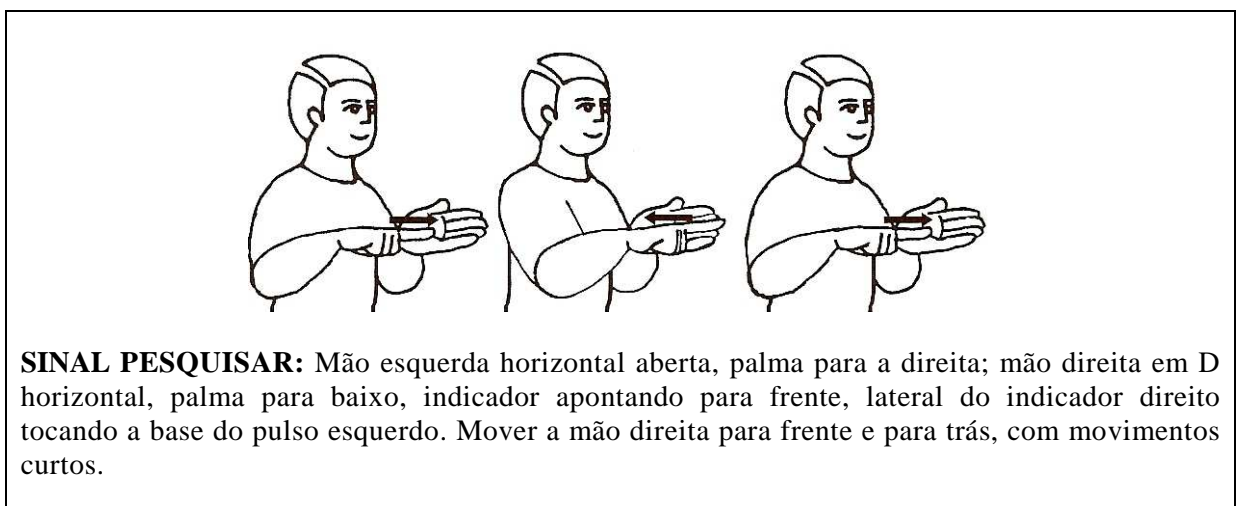


Figura 26: Exemplo de Sinais da LIBRAS com Movimento Multidirecional.




Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, v. 2, p. 1040.

3.1.5 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. Consoante Quadros, Pizzio e Rezende (2007), as expressões faciais possuem duas funções distintas nas línguas gestuais: inicialmente, para expressar emoções, assim como nas

línguas faladas, e, por último, marcar estruturas gramaticais específicas das línguas de sinais, como as orações relativas, servindo 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, conforme exemplo nas Figuras 4 e 5, nas quais são exemplificadas as possibilidades relacionadas ao grau de intensidade e tamanho na Língua Brasileira de Sinais. Embora estas sinalizações estejam presas a um determinado sinal, Quadros, Pizzio e Rezende (2007) não seccionaram sinais para serem exemplificados.

GRAU DE INTENSIDADE NA LIBRAS




<p>Pouca intensidade</p>	
<p>Normal</p>	
<p>Mais intensidade do que o normal</p>	



Mais intenso	
---------------------	--

Quadro 4: Grau de Intensidade na LIBRAS

Fonte: QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2007, p. 4.

GRAU DE TAMANHO

Muito menor do que o normal	
Menor do que o normal	
Normal	

Maior do que o normal	
Muito maior do que o normal	

Quadro 5: Grau de Tamanho na LIBRAS

Fonte: QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2007, p. 4.

No nível da sintaxe, as expressões não-manuais são responsáveis por determinados tipos de construções, tais como sentenças interrogativas, negativas, afirmativas, relativas, condicionais e construções com tópico e foco. Dentre as expressões faciais utilizadas gramaticalmente estão os movimentos de cabeça para expressar negativamente ou afirmar; direção do olhar, elevação ou abaixamento de cabeça; movimentos com os lábios, indicando negação, diferenciando os tipos de interrogativas; e o franzir de testa.

3.2 A PROPOSTA DE LIDDELL E JOHNSON

Diferentemente das línguas orais, as línguas sinalizadas apresentam uma estrutura fonológica que tem como princípio de organização a simultaneidade, conforme Stokoe (1960), Battison (1978) e Klima e Bellugi (1979). Contudo, estudos mais recentes afirmam que as línguas sinalizadas apresentam uma estrutura fonológica de simultaneidade e sequencialidade (KARNOPP, 1999; LIDDEL e JOHNSON, 2000).

Dando continuidade aos trabalhos iniciados por Stokoe (1960), os pesquisadores Liddell e Johnson (2000) acrescentam que os parâmetros da Língua de Sinais Americana, por exemplo, podem ser descritos em termos de traços distintivos que servem a contrastes lexicais.

Contrários às evidências da análise proposta por Stokoe (1960), Liddell e Johnson (2000) explanam que a maior parte dos itens lexicais da Língua Americana de Sinais não apresenta, do ponto de vista articulatório, uma organização sublexical simultânea. A sequencialidade pode ser caracterizada distintivamente porque há, nas línguas visuoespaciais, pares de sinais que se contrastam pela ordem de um mesmo parâmetro realizado.

Xavier (2006) explica que, partindo dos três parâmetros articulados inicialmente por Stokoe, bem como da incorporação da orientação da palma da mão proposta por outros linguistas, Liddell e Johnson apresentam uma análise mais detalhada dos parâmetros de CM, M, PA e orientação da palma da mão, caracterizando-os como ‘feixes de traços’: feixe segmental e feixe articulatório. Em princípio, o feixe segmental possui a função de especificar a atividade da mão dominante na produção de um segmento, determinando se está parada ou se movendo e de que maneira está se movendo. O feixe articulatório descreve a postura da mão, sua localização e orientação.

O sistema descrito por Liddell e Johnson (2000) prevê uma matriz de traços para a representação das marcações não-manuais de movimento (cabeça, dorso) e expressões faciais, mas, dado o pouco conhecimento desses aspectos articulatórios, os autores não chegam a desenvolver um sistema de notação sobre os mesmos.

Xavier (2006) dá o primeiro passo no estudo sistemático da composição das unidades fonético-fonológico da Língua Brasileira de Sinais. Alicerçado no modelo de análise sublexical proposto por Liddell e Johnson (2000), afirma que os itens lexicais das línguas sinalizadas se assemelham àqueles das línguas faladas, por terem como unidade mínima estruturante o segmento e por apresentarem uma organização interna para cada um de seus segmentos. Os pesquisadores apresentam uma descrição detalhada dos processos articulatórios da produção dos parâmetros de CM, M, PA e orientação como subaspectos com base nos quais contrastes lexicais podem ser estabelecidos.

Apesar de se tentar estabelecer apenas semelhanças entre a modalidade oral e a modalidade visuoespacial, semelhanças e diferenças podem ser constatadas. MacNeilage (2008) afirma que a única semelhança bem estabelecida entre as sílabas articuladas e as

línguas sinalizadas é que, em alguns momentos, os sinais se portam como unidades rítmicas. Por exemplo, os parâmetros temporais para a implementação de configurações de mão e ponto de articulação são coordenados com movimento. Ocorrências de implementação do que seria o acento na língua de sinais são posicionadas em relação aos sinais individuais. Assim, o sinal difere da sílaba articulada em termos de sua relação com níveis mais elevados de gramática (morfolexicais). Enquanto sílabas articuladas não são isomórficas às palavras, na língua de sinais existe uma conspiração para o sinal, i. e., para a palavra em sinal ser monossilábica (SANDLER, 1990, *apud* MACNEILAGE, 2008). Dessa forma, verifica-se que a organização dos componentes fonológicos é diferente em línguas faladas e sinalizadas. Mas ambas têm um nível em que subcomponentes sem significado são concatenados a serviço da formação do estabelecimento de diferenças de sentido, apresentando aspectos de uma organização rítmica.

Ainda segundo MacNeilage (2008), se os traços distintivos são um artefato da descrição linguística e, portanto, não têm realidade psicológica em relação à fala, então também não se pode argumentar que teriam status real em relação às línguas de sinais. Analogias aos segmentos têm sido propostas para a língua de sinais: 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.

O mais importante é que erros de fala, ou erros de ordenação serial, como têm sido descritos na literatura (MACNEILAGE e DAVIES, 1990a e 1990b; TEIXEIRA, 2000 e 2001) são subsilábicos, envolvendo elementos ordenados em série dentro da sílaba. Estes erros referem-se a lapsos que o falante comete através da permuta entre segmentos que ocupam posições equivalentes nas sílabas contíguas em um dado enunciado.

De acordo com Teixeira (2000, p. 244):

Nestes erros, em que há um “movimento” de consoantes ou vogais, existe uma limitação imposta pela estrutura silábica através da qual consoantes e vogais nunca ocupam as posições umas das outras no molde silábico. Por exemplo, enquanto consoantes são trocadas por consoantes (como, por exemplo, em COCHOLATE por CHOCOLATE) e vogais por vogais (como, por exemplo, em PERMONOR por PORMENOR), vogais nunca são trocadas por consoantes e vice-versa (como, por exemplo, ocorreria no caso hipotético de SÓ por ÓS). Acredita-se que esta limitação exista desde a origem da programação pré-motora independente de consoantes e vogais, uma vez que se origine do fato de que consoantes e vogais demandem

movimentos mandibulares incompatíveis: depressão – abertura da boca – para as vogais, e elevação – ou fechamento – para as consoantes.

É difícil lidar com o sistema proposto por Liddell e Johnson (2000) devido a sua imensa quantidade de detalhes e muitos valores dos parâmetros de traços propostos são definidos de forma bastante arbitrária. Dentre os sinais feitos com movimento, não é possível diferenciar aqueles que são monossegmentais, ou seja, constituídos apenas por um segmento de movimento, daqueles que são pluri-segmentais, isto é, que podem incluir, em sua estrutura segmental, um ou mais de um segmento de suspensão e/ou movimento. Tentar estabelecer a estrutura segmental de um sinal diz respeito à determinação do momento em que o sinal começa a ser articulado até o momento em que essa articulação é finalizada.

4 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 da linguagem 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 usam-nas corretamente e adquirem fluência sem esforço.

Para Teixeira (2009), 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, 2009, p. 3).

Assim, à medida que a criança vai desenvolvendo sua língua materna, ou seja, sem necessidade de instrução formal, afloram-lhe, instintivamente, as primeiras palavras ou primeiros gestos de forma natural. 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, através da interação social. Cabe 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 através de uma língua natural, ou seja, adquirida sem necessidade de instrução sistemática, mas através da 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 Sinais¹⁵ são formas de estabelecer a comunicação e a possibilidade de representação do pensamento nas línguas gestuais-visuais. Para Teixeira (2009, 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 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)

¹⁵ SINAIS é o que se denomina de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO LÉXICO INFANTIL

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 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 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 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), 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. (SILVA, 2003, p. 31)

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. Para a

criança surda, o sinal e seu referente estão disponíveis através do canal sensorial da visão, 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, i. e., 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. Neste 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 inclinar-se até o campo visual da criança para que a criança observe a sinalização. Consequentemente, a mãe pode sinalizar e saber que os itens lexicais produzidos por ela estão sendo vistos pela criança.

Em termos gerais, pode-se afirmar que as primeiras palavras ou os primeiros sinais aparecem entre os 10 meses de idade, a depender da criança. Estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos desenvolvidos por Karnopp (1994; 1999) 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 (2009) afirma que, de posse de um sistema minimamente organizado em relação aos níveis de estruturação linguística, a criança está minimamente 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 diagramaticamente representadas conforme o quadro abaixo:

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

Quadro 6: Níveis de estruturação linguística.
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.



Figura 27: Crianças Falantes e Crianças que Sinalizam.
Fonte: TEIXEIRA, 2009c.

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)

A partir dos 0;2 meses de vida até os 0;5 meses surgem os Arrulhos, também denominados de gorgoleios ou murmúrios, como primeiras vocalizações do bebê, que, ainda conforme Teixeira (1995), são vocalizações que transmitem um espécie de bem-estar e conforto à criança. De forma semelhante, Karnopp (1994) não considera que as vocalizações dos bebês sejam fruto de estímulo externo e sim interno, apresentando evidências de que os bebês surdos emitem as mesmas vocalizações que os bebês ouvintes.

Dos 0;5 aos 0;7 meses ocorrem os balbucios vocais para as crianças surdas e ouvintes, além do balbucio manual para as crianças surdas, sendo ambos destituídos de significados, pois antes da execução de um conteúdo linguístico, a criança produz balbucios vocais e

manuais enquadrados em modelos que se repetem, independentemente da região geográfica e das influências culturais da criança

Para Teixeira (1995):

Findo o período do Balbucio, aproximadamente ao sete meses, a criança inicia a fase do Jargão, caracterizado pela produção de cadeias de três ou mais sílabas em uma sucessão contínua, porém sem significado. Neste período, a criança começa a ensaiar alguns enunciados semelhantes aos do adulto, embora ainda destituídos de significado comunicativo. Ex.: [m̃m̃m̃m̃], [β̃a β̃a β̃a β̃a][d̃a d̃a d̃a], [p̃ p̃ p̃]. (TEIXEIRA, 1995 s/p).

Os últimos meses do primeiro ano de vida da criança, que marcam a transição para o período das Primeiras Palavras, são chamados, conforme Teixeira (1995), de "ECOLALIA" ou IMITAÇÃO. Findo esse período, a criança surda, filha de pais surdos¹⁶, ou a criança ouvinte, passará ao estágio das primeiras palavras denominado Período Holofrásico, dando início a uma organização do Nível fonológico e lexical. No período holofrásico, iniciado aproximadamente com um ano de idade e que vai até um ano e meio, as primeiras palavras produzidas pela criança constituem-se em formas convencionalizadas em que existe intencionalidade de estabelecer uma comunicação de interação com o adulto. A partir daí instala-se o sistema lexical e o fonológico, e uma vez que o vocabulário vai ampliando gradualmente, a criança vai expandindo seus enunciados e elaborando gradativamente a sua gramática. Em seguida, a criança passa ao estágio telegráfico (TEIXEIRA, 2005) que ocorre entre 1;6 e 2;0, no qual a criança elabora uma espécie de ensaio das construções sintáticas, através da combinação de formas justapostas.

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)

¹⁶ As crianças surdas são membros de uma comunidade linguística diferente da criança ouvinte. Se a criança é natissurda, filha de pais ouvintes, corre o risco de ficar em déficit na compreensão de uma língua se não for exposta a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível.

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 aproximar 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 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, mais 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 é manifestada não só através de sons como ocorrem nos bebês surdos, mas também através 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. 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.

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.

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. 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) explica 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 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 de sinais americana, 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 lingüístico, 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 de Sinais Americana, 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 de Sinais Americana, 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 co-ocorrem com enunciados de dois sinais. Em sua pesquisa, Petitto (1987) analisou crianças surdas adquirindo a língua de sinais americana 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 ocorrem com as crianças ouvintes.

O estágio das primeiras combinações dos sinais, segundo Quadros (1997), surge a partir dos dois anos. Karnopp (2005, p. 2) afirma que:

Surdos e ouvintes produzem gestos manuais muito similares durante o primeiro ano, tornando-se difícil a distinção entre o balbucio 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. (KARNOPP, 2005, p. 2)

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 de sinais americana 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 de sinais americana 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, o indivíduo pesquisado omitiu referentes presentes somente quando esses eram óbvios, perceptíveis no contexto do discurso, mas normalmente sinalizou 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_iSAIR. TCHAU!
 'Eu estou saindo. Tchau'
 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.

4.3 TEORIA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS

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 articulatorio, e, portanto mais muito frequentes; e sinais ou sons mais recorrentes na produção adulta.

Em nossa pesquisa, defendemos 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, mas, em vez de tratar de regras, trata dos 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 → *rancar*. Na Língua Brasileira de Sinais temos o advérbio de tempo ou negação NUNCA, um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa:

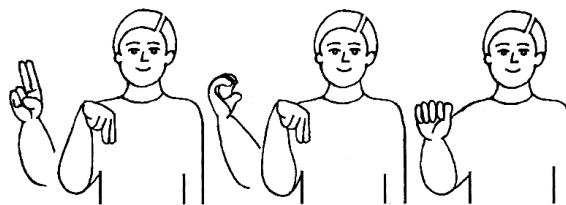


Figura 28: Verbo de Negação NUNCA – Forma “integral”

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008.

que pode ser reduzido a →

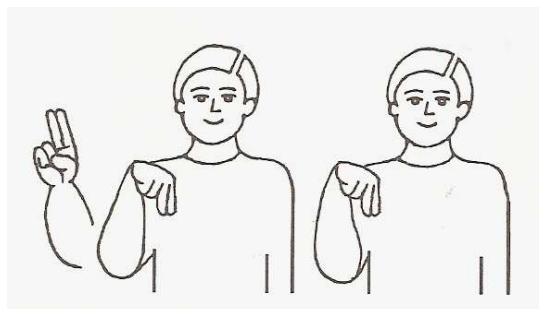


Figura 29: Verbo de Negação NUNCA – Forma “reduzida”

Fonte: CAPOVILLA e 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 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: 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, diferindo-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. Isto se dá porque a fala é sequencial, enquanto a língua de sinais é simultânea¹⁷.

4.4 O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA E COORDENAÇÃO MOTORA FINA EM CRIANÇAS SURDAS

¹⁷ É importante ressaltar que essa ideia é proposta por MacNeilage (2008), mas tanto línguas de sinais quanto línguas orais apresentam a simultaneidade e a sequencialidade, conforme Karnopp (1999).

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”, ou seja, é 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 sequências ordenadas, Contudo, existe considerável variabilidade individual, de acordo com cada criança. Ambos 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 práticas. 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 de sinais britânica, desenvolveram um teste de avaliação rápida, especificamente para as crianças surdas e que estavam aprendendo a Língua de Sinais Britânica. Neste 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. Esta 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 dessa pesquisa foi contribuir com uma ferramenta que pudesse se tornar um instrumento de avaliação útil para terapeutas da fala e pesquisadores da língua de sinais britânica que trabalham com crianças surdas. Atualmente, existem poucos testes de avaliação de linguagem que são apropriadas para crianças surdas e quase inexistem 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.

5 ELICIAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo descreve a metodologia desenvolvida para a dissertação. Adotamos, no nosso trabalho, os aspectos e configurações da abordagem qualitativa, na tipologia de estudo de caso, realizado através da observação longitudinal do processo de aquisição da linguagem de uma criança surda, filha de pais surdos, exposta a um ambiente bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa), na faixa etária de um ano e meio a dois e meio, aproximadamente.

A coleta de dados foi intencionada pela pesquisadora a partir de encontros e discussões com alunos regularmente matriculados no curso de Graduação em Letras – LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade à distância, turma 2006. Uma das alunas do curso é surda, instrutora de língua de sinais, casada com um surdo, mãe de uma criança surda, aqui denominado de **F**. O sujeito de pesquisa será identificado nominalmente pela letra **F** em atendimento às questões éticas da pesquisa.

A pesquisa demandou a utilização de técnicas de coleta de dados, pesquisa exploratória e observação *in loco*. Adotamos a metodologia qualitativa, com utilização de entrevistas com pais da criança e familiares. Foram realizadas observações *in locus* a partir de atividades de **F** com a participação da mãe, amigos e familiares.

A criança foi observada em interação com seus pais, familiares e cuidadores, em seu ambiente doméstico/familiar e em interação com alunos do Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS, turma 2006. Os pais foram entrevistados em LIBRAS pois os mesmos são surdos e utentes da Língua Brasileira de Sinais (cf. Apêndice D). Os demais familiares foram entrevistados em Língua Portuguesa (cf. Apêndice E). A tradução das questões de Língua Portuguesa para a LIBRAS foi realizada pela própria pesquisadora. Os registros foram realizados a partir de anotações da pesquisadora e através de filmagens com câmera digital, em encontros mensais com duração em torno de trinta a quarenta minutos, aproximadamente, durante o período de um ano, respeitando-se a privacidade e a disposição da criança e dos pais em relação ao momento das filmagens. Foram, ao todo, realizados dez encontros, dos quais cinco serão analisados a seguir. Observe-se, a este respeito, que os primeiros encontros não foram bem-sucedidos – a criança praticamente não produziu nenhum enunciado. Neste sentido, ainda não havia um estreitamento de laços com o examinado e sua equipe.

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 (cf. Apêndice A). No encontro do dia 10 de outubro de 2009 a pesquisadora utilizou recursos de gravuras, ilustrações (Apêndice C) e emborrachados para interagir com a criança (Anexo A).

A maior parte dos encontros ocorreu na cidade de Feira de Santana-BA, sendo algumas sessões filmadas em Salvador, conforme será descrito abaixo. Todas as sessões de interação estarão sendo apresentadas, em detalhe, mais adiante.

5.1 PERFIL DO SUJEITO

A dificuldade de se coletar informações sobre o processo aquisicional de crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirindo a língua de sinais como língua materna na cidade de Salvador, conduziu a pesquisa para a cidade de Feira de Santana, município onde reside **F**, sujeito da nossa pesquisa. Feira de Santana é um município brasileiro do estado da Bahia, situado a 107 km de sua capital, Salvador, à qual se liga através da BR-324. É a segunda cidade mais populosa do estado e a maior cidade do interior nordestino. As observações se iniciaram no ano de 2008, no mês de julho. No primeiro encontro, **F** estava com um ano e dois meses. Mostrou ser uma criança tímida, calma e pouco se comunicava em sinais, mais observava do que produzia. **F** é uma criança surda, filho de pais surdos, ambos instrutores de LIBRAS certificados pelo MEC. A mãe de **F**, atualmente, cursa a graduação do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em convênio com a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os avós maternos são ouvintes. A avó paterna é surda. **F** tem uma irmã surda, **M**, filha do primeiro casamento do pai, mas a irmã reside longe da casa de **F** e eles têm pouco contato. **M** é fluente em língua de sinais e teve acesso à LIBRAS como língua materna. Quando **M** e **F** se encontram só se comunicam em sinais, conforme relato da mãe de **F**. **F** tem uma tia surda, irmã de sua mãe. A mãe de **F** relatou outro caso de surdez na família, uma outra irmã, falecida, que **F** não chegou a conhecer.

F também tem tios surdos por parte da família paterna, sendo um deles fluente em língua de sinais, professor de LIBRAS na Universidade Estadual de Feira Santana, também aluno do Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS pela UFSC/UFBA.

Nos fundos da casa de **F**, funciona um pequeno restaurante da família, e a maioria dos frequentadores são ouvintes não-usuários da língua de sinais. Na frente da casa de **F**, funciona uma mercearia pertencente à avó materna. Ao lado da mercearia, na saída da casa, há um bar da família. Todos os funcionários são ouvintes e não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Alguns frequentadores se comunicam com **F** através de gesticulação e mímica, outros tentam estabelecer comunicação com **F** através da modalidade oral. Na vizinhança, há uma criança surda, fluente em língua de sinais, amigo de **F**. Ambos só se comunicam através da língua brasileira de sinais. Há, ainda, na vizinhança, uma outra criança surda, que não domina língua de sinais e se comunica através de gesticulação.

F está exposto a um ambiente bilíngue. Nas situações de comunicação e interação com os pais, com a tia surda, com o tio surdo e com o amigo surdo, a comunicação se dá em LIBRAS; e com outros tios, a avó materna e alguns cuidadores, **F** tenta se comunicar em Língua Portuguesa. Inicialmente, **F** não foi uma criança muito produtiva linguisticamente, pois, durante os primeiros meses de vida, conforme relato parental, possuiu uma maior interação com as pessoas ouvintes da casa, já que os pais trabalhavam no período diurno e só conviviam com o filho à noite. Durante a fase de pesquisa, conversou-se com a mãe da criança, informando a importância de se manter um maior contato com o filho surdo, bem como outras pessoas surdas, promovendo maior interação com seus pares surdos. A mãe de **F** demonstrou grande interesse e começou a participar mais ativamente, interagindo mais com o filho, e diminuiu suas horas no trabalho.

5.2 A COLETA DE DADOS

As sessões de coleta de dados, inicialmente, ocorreram na cidade de Feira de Santana. As sessões de filmagem duraram em torno de trinta a quarenta minutos, aproximadamente, e, na maioria das vezes, foram feitas na própria casa dos pais. No decorrer da pesquisa, **F** também foi observado em interação no Curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS,

modalidade semipresencial, turma 2006, pois sua mãe é aluna do curso e o filho acompanhou a mãe em algumas aulas. Assim, os dados resultam de uma série de sessões de filmagens em locais em que **F** circulava e observações realizadas pela pesquisadora. Os nomes das pessoas que estavam interagindo com **F** também foram registrados e, por questões éticas, estão expostos aqui por iniciais maiúsculas em negrito. Durante as sessões de filmagem, utilizamos blocos de anotações, câmera digital Olympus e Sony (Hard Disk Drive).

Na maioria dos encontros, procuramos realizar a coleta de dados em situação de comunicação espontânea e em ambientes informais, usando brinquedos, imagens recortadas de revistas (cf. Apêndice C e Anexo A), objetos de casa e alimentos, a fim de obter um vocabulário familiar do cotidiano de **F**. Todos os sinais selecionados para a transcrição, descrição fonológica e análise dos dados foram produzidos em situação espontânea. De início, **F** mostrou-se inibido com o equipamento de filmagem e com a presença da pesquisadora. E, em decorrência disso, a pesquisadora priorizou, nos primeiros encontros, observações sistemáticas das interações de **F** com a mãe e os outros membros da casa. Quando **F** começou a se acostumar com a presença da pesquisadora, foram inseridas as filmagens com câmera digital e filmadora. Com o passar do tempo, observamos que a presença do equipamento e da pesquisadora tornaram-se familiares para a criança. Todas as transcrições foram feitas pela autora, com a mediação de um intérprete de língua de sinais, a fim de dirimir eventuais dúvidas sobre os sinais produzidos por **F**. O intérprete atuou como voluntário da pesquisa e assinou um termo de autorização (vide apêndice B). A data de transcrição dos sinais no banco de dados foi realizada no período de 27 de outubro de 2008, a 10 de outubro de 2009 e a revisão ocorreu em outubro, novembro e dezembro de 2009.

5.3 A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

As produções de **F** foram incluídas em dois bancos de dados distintos: um de produção de sinais e outro de substituições fonológicas. O banco de dados que abrangeu os sinais mostra que, se a criança está exposta a uma língua natural, à medida que vai crescendo,

desenvolve-se seu cabedal de conhecimentos, aumentando tanto o leque de aquisições quanto de quantidade de itens lexicais aprendidos conforme o padrão adulto.

Para nossa dissertação, por conta da limitação de tempo de coleta, elegemos os Parâmetros de Configuração de Mãos, Movimento e Ponto de Articulação, por serem significativos no processo da construção da língua para o Sujeito Surdo e para o aprofundamento de conhecimentos sob os signos que se estruturam nas bases da Língua Brasileira de Sinais.

O banco de dados que abrangeu as substituições fonológicas produzidas pelo informante procurou evidenciar a nossa 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 nossa segunda hipótese era 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.

Por necessidade de trazer mais próximo possível a realidade pesquisada do cotidiano do sujeito, as transcrições são realizadas de forma descritiva, a fim de reproduzirmos os contextos linguísticos em que os sinais ocorreram.

5.4 SESSÕES DE INTERAÇÃO

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 nessa dissertação – configuração de mãos, ponto de articulação e movimento, constituídos como unidades mínimas básicas nas línguas gestuais – foram

considerados produções fonológicas corretas quando semelhantes ao modelo dos pais surdos para aquele parâmetro. Os Gráficos 1 a 5 referem-se às produções realizadas por **F** nas sessões de interações observadas. As Tabelas 1 a 5 referem-se os números de sinais produzidos por **F** em cada sessão de interação, em relação ao *type* (tipo) e ao *token* (número de ocorrências) do item lexical, *type* e *token*, respectivamente.

Foram consideradas substituições fonológicas os sinais produzidos de forma diferente do padrão adulto, a partir da transcrição das filmagens de interação de **F** com a mãe. Transcrevemos aqui apenas as filmagens que apresentaram produções de substituições fonológicas do informante. As demais serviram como base para pesquisa. Os sinais produzidos por **F** estão destacados em negrito. Os sinais que apresentaram substituição estão em negrito/italíco. Os sinais repetidos não foram contabilizados para a descrição. Descrevemos apenas os sinais que tiveram substituições fonológicas. A relação da quantidade de sinais produzidos por dia de filmagem, a relação dos nomes (sinais) são encontradas nas descrições a seguir. As descrições dos sinais estão em conformidade com Capovilla e Raphael (2008). Os sinais produzidos por **F** que apresentam substituições fonológicas foram descritos pela pesquisadora.

Data da filmagem: 10/11/2008
Idade: 1;5
Local: Residência de F - Feira de Santana-BA

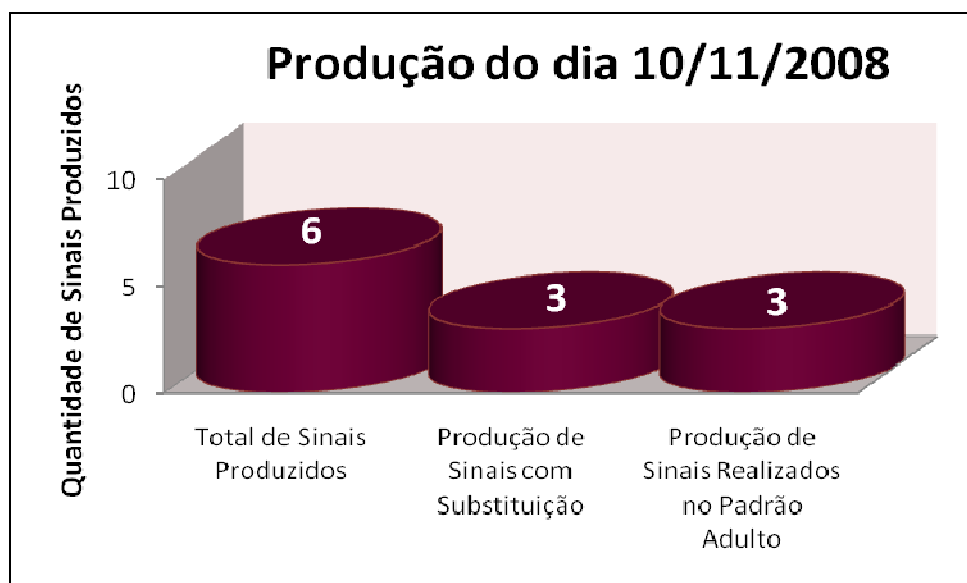


Gráfico 1: Produção do Dia 10/11/2008

A Tabela 1 mostra os números de sinais produzidos por **F** na sessão de interação ocorrida em 10/11/2008, em relação ao *type* e ao *token* dos itens lexicais OBRIGADO, CACHORRO, BOLA DE SOPRAR, COMIDA, JOGAR e LÁ.

Tabela 1: Relação dos Sinais Produzidos no dia 10/11/2008

RELAÇÃO DOS SINAIS PRODUZIDOS POR “F” NO DIA 10/11/2008			
SINAIS COM SUBSTITUIÇÃO <i>Types</i>	Nº. <i>Token</i>	SINAIS CONFORME PADRÃO ADULTO <i>Types</i>	Nº. <i>Token</i>
OBRIGADO	1	COMIDA	1
CACHORRO	1	JOGAR	1
BOLA DE SOPRAR	1	LÁ	1

F anda pela casa, está segurando uma caneca com água na mão direita. Aponta para a caneca com a mão esquerda e aponta para a mesa. Coloca a caneca no chão. **F** encontra uma caixa de brinquedo. Abre a caixa com a ajuda da mãe. Retira um cachorro de dentro da caixa. Começa a interagir com o objeto. O cachorro pula, **F** observa. Aponta para o cachorro, o cachorro pula novamente e **F** se assusta. Observa. Aponta três vezes para o cachorro. A mãe interage com **F** e pergunta o que é o objeto.

Mãe: aponta para o cachorro. Realiza expressão facial interrogativa: palmas das mãos para cima, ergue a cabeça com expressão facial interrogativa, olhando para **F**. Chama a atenção do filho balançando as mãos. Toca em **F**. Chama-o várias vezes tocando-o pelo braço. **F** pega a caixa de brinquedo vazia, a mãe questiona novamente o que é o objeto. [O QUE É?] A mãe pega o cachorro, coloca-o em pé no meio da sala. **F** observa a cena. Coloca a caixa no chão. Pega a caneca com água, bebe, coloca novamente a caneca no sofá, olha fixamente. Oferece a água para a mãe. A mãe responde: [NÃO, OBRIGADA]. **F** tenta repetir o último sinal produzido pela mãe: [OBRIGADO] / inclina a cabeça para a esquerda, mão esquerda em C na altura da orelha, palma para dentro, ponta dos dedos próximo a orelha esquerda, afasta a mão esquerda e a cabeça ao mesmo tempo – cabeça para direita e mão para esquerda.

A mãe olha para o filho, faz o sinal de [ÁGUA]. Aponta para a pesquisadora. **F** se aproxima da pesquisadora. Observa a câmera filmadora, olha para a mãe, olha para o cachorro, aponta para o brinquedo. Ele se aproxima da mãe. A mãe pega a caneca com água e aponta para o cachorro e dá a **F**. Ele tenta guardar o cachorro na caixa. A mãe novamente pega o animal de brinquedo e dá ao filho. **F** pega a caixa. Dá a caixa para a mãe e faz o sinal cachorro: [CACHORRO = mão direita em D, palma para dentro diante da boca semiaberta. Move ligeiramente a mão para frente e para trás tocando os dedos na boca].

A mãe faz o sinal [CACHORRO] conforme o padrão adulto. Mostra o objeto para **F**. Brinca. **F** sai, a mãe guarda o brinquedo. **F** retorna, se aproxima da mãe, retira o brinquedo da caixa. **F** pega o brinquedo com a mão direita para a mãe, e faz o sinal cachorro [*CACHORRO* = mão esquerda vertical aberta, palma para dentro, dedos separados diante da boca, afasta a mão da boca, aproxima novamente mudando a configuração para D, move ligeiramente para frente e para trás].

Coloca o cachorro no chão pega a água, bebe, olha fixamente para a mãe que está sinalizando [ÁGUA]. Ele bebe, a mãe aponta para a caneca e faz o sinal [ÁGUA]. A mãe pega a caneca e coloca em cima do sofá.

F corre pela casa. A mãe dá a chupeta para o filho. **F** sorri. A mãe chama a atenção do filho. **F** corre para o quintal. Para na frente da casa, a mãe dá uma bola de soprar ao filho, **F** olha para a câmera de filmagem, faz o sinal de [*BOLA DE SOPRAR*]/mão direita em S, dedo indicador e polegar esticados e unidos. Toca a ponta dos dedos no lábio. Bochechas infladas/, tentando encher a bola. Caminha pelo quintal, corre para a mercearia da avó materna, sempre acompanhado pela mãe. **F** pega um garrafão vazio de água. A mãe aponta para a estante sob a qual estão algumas bolas, **F** tenta pegar uma, mas não consegue. **F** deixa o garrafão no chão e se dirige para a estante onde estão as bolas, tenta pegar uma, não consegue. A mãe pega uma bola, dá a **F**, que interage com o brinquedo.

Chega a prima de **F**. A mãe pega o bebê no colo, **F** reclama balançando as mãos. A mãe estala os lábios simulando um beijo, olhando para o filho que se aproxima do bebê. **F** dá um beijo na criança, mas demonstra irritação com o bebê, começa a chorar. Tenta ir para o colo da mãe, a mãe de **F** sorri e pede para o filho esperar [Realiza o sinal icônico¹⁸ de ESPERAR]. **F** se afasta, volta. A mãe brinca com o filho que tenta pegar o bebê no colo, a mãe não permite e sinaliza para que o filho dê um beijo no bebê, **F** se irrita e tenta bater na prima. A mãe o repreende. **F** caminha até o carro do bebê e sinaliza para que a mãe coloque a criança ali, batendo dentro do carro com a mão direita várias vezes. A mãe coloca o bebê no carrinho, **F** tenta empurrar o carro. A mãe toca na mão do filho, tentando chamar a atenção. **F** sai. Retorna. A mãe sinaliza: [ONDE A BOLA DE SOPRAR?] = [Mãos em O, aproximadas, palma a palma, tocando os dedos levando-os a boca. Bochechas infladas]. **F** tenta repetir

¹⁸ O sinal icônico faz alusão à imagem do seu significado, a exemplo da produção do sinal TELEFONE, em decorrência de sua natureza linguística visuoespacial, dessa forma, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características de um dado da realidade a que se refere, mas isso não se constitui uma regra. A maioria dos sinais da Língua Brasileira de Sinais são arbitrários, i.e., não mantêm relação de semelhança alguma com seu referente.

[BOLA DE SOPRAR] /conforme descrição anterior/. **F** caminha pela mercearia, olha os objetos. A mãe chama a atenção do filho, dá uma bola de soprar para ele.

F volta para dentro de casa. Senta-se à mesa para almoçar. Pessoas ouvintes ao redor se comunicam em Língua Portuguesa. **F** come e olha fixamente para a câmera. A pesquisadora interage com algumas crianças ouvintes em Língua Portuguesa. **F** percebe e observa os interlocutores. Olha para a pesquisadora e faz o sinal de **[COMIDA]** quatro vezes.

A mãe sinaliza para que ele coma com calma. **F** aponta para a estante que está a sua frente, levanta e pega o brinquedo (cachorro). Chama a atenção da mãe. Levanta e pega o cachorro e coloca-o em cima da mesa junto com a comida. Levanta, pega a chupeta no sofá, coloca na boca. Aponta para o cachorro. A mãe diz para ele voltar a comer. Retira a chupeta. A mãe dá comida para o filho, pega a água e coloca na mesa. **F** bebe. A mãe volta a dar comida ao filho. **F** pega algo no prato, vai para o quintal, volta e sinaliza para a mãe: **[JOGAR+ LÁ]**. A mãe faz um sinal de positivo e sinaliza que está sujo. **F** corre para o quintal. A mãe levanta e vai atrás do filho, **F** já está brincando com uma menina. A mãe pega o filho no colo, pede um beijo no rosto e diz para ele voltar a comer. Coloca o filho no chão. **F** corre em direção a uma bicicleta, chama a atenção da pesquisadora. **F** aponta para a bicicleta, chama a atenção da mãe, pega a bicicleta. A mãe traz o prato de comida e tenta dar ao filho. **F** encontra, no quintal, um filhote de cachorro, pega-o com as mãos, coloca-o no chão, volta a segurar o filhote. Olha para a pesquisadora. Leva o filhote para dentro de casa. Pega o cachorro de brinquedo, leva para fora da casa, coloca no chão. A mãe tenta dar comida ao filho. **F** tenta pisar no cachorro de brinquedo, a mãe o repreende. **F** pega o cachorro de brinquedo, coloca em cima de uma cadeira, depois brinca com a cadeira, empurrando-a. A mãe toma a cadeira da mão do filho. **F** caminha em direção aos cachorros (filhote e de brinquedo), pega o filhote nas mãos, joga-o no chão. A mãe o repreende, **F** pega novamente o filhote, se ajoelha no chão e fica ao lado do prato de comida, oferecido pela mãe.

Data da filmagem: 16/04/2009

Idade: 1;11

Local: Residência de **F** - Feira de Santana-BA



Gráfico 2: Produção do Dia 16/04/2009

A Tabela 2 mostra os números de sinais produzidos por **F** na sessão de interação ocorrida em 16/04/2009, em relação ao *type* e ao *token* do item lexical:

Tabela 2: Relação dos Sinais Produzidos no dia 16/04/2009.

RELAÇÃO DOS SINAIS PRODUZIDOS POR "F" NO DIA 16/04/2009			
<i>SINAIS COM SUBSTITUIÇÃO</i> <i>Types</i>	<i>Nº. Token</i>	<i>SINAIS CONFORME PADRÃO ADULTO</i> <i>Types</i>	<i>Nº. Token</i>
QUENTE	2	SINAL DO PAI	1
BANHEIRO	1	ESPERAR	3
		DERRUBAR	1
		POSITIVO	1
		OUTRO	1
		NEGATIVO	1
		BOLA DE SOPRAR	1
		TCHAU	2

F está andando em um triciclo na rua onde mora. A mãe está do seu lado. Chama a atenção do filho e sinaliza que ele dê a volta. **F** dá a volta, retorna. A mãe sinaliza que ele deve brincar próximo da casa e diz que está indo embora. Dá tchau. **F** demonstra irritação. A mãe chama a atenção do filho, toca nele e sinaliza [VENHA, VAMOS PARA CASA]. A mãe sinaliza para a pesquisadora: [QUE MENINO TEIMOSO!].

F anda com o triciclo. A mãe sinaliza para ele ir para casa. **F** aponta para um carro estacionado na calçada. A mãe sinaliza [É DO VOVÔ, A CHAVE ESTÁ LÁ DENTRO]. **F** caminha com o triciclo. A mãe chama o filho e sinaliza [CASA]. **F** caminha com o triciclo e faz sinal do pai dele [PAI]. A mãe brinca com o filho e sinaliza que vai para o carro. Sinaliza [TCHAU]. **F** volta com o triciclo, corre em direção ao carro, aponta para o carro, sinaliza [TCHAU] para a mãe, sai, toca no carro e sinaliza duas vezes [QUENTE] [mão direita em C, palma para esquerda em frente a boca. Move a mão lentamente para a direita]

A mãe sinaliza: [MORRER. ESTÁ QUENTE LÁ DENTRO]. **F** corre em direção ao triciclo. A mãe caminha atrás do filho. **F** corre. A mãe chama a atenção do filho, tocando-o no braço. **F** caminha com o triciclo. A mãe puxa o triciclo para o canto da rua. Faz o sinal de carro, **F** demonstra irritação. Um carro passa por ele, enquanto a mãe sinaliza: [CARRO PODE BATER!]. **F** volta a caminhar com o triciclo.

A mãe sinaliza para a pesquisadora: [ELE JÁ SABE O SINAL QUENTE E GELADO]. Chama a atenção do filho e sinaliza para ele ir para casa, faz o sinal [CANSADA]. **F** não dá atenção e segue com o triciclo. **F** encosta-se em um portão, a mãe sinaliza: [OLHA O CACHORRO!] e **F** sai de junto do portão. A mãe volta a sinalizar para o filho: [OLHA O CARRO DO SEU TI@¹⁹!], apontando para um carro. Um amigo ouvinte passa por **F** e o cumprimenta. **F** sinaliza [TCHAU] para a mãe e vai em direção ao amigo. **F** vai para a frente da mercearia da avó, brinca com o triciclo e com a mãe.

F brinca em frente à mercearia da avó. A mãe está do seu lado. A mãe toca no filho para chamar a atenção dele e informa para ele não ir para a rua. **F** caminha em direção a um carro que está estacionado em frente a mercearia. A mãe sinaliza que a chave está com o/a ti@ de **F**. A mãe oferece uma moeda para o filho e diz que ele dê à avó. **F** caminha com o triciclo, a mãe toca no braço do filho para chamar a atenção e sinaliza para ele ir buscar a bola de soprar. **F** levanta do triciclo e faz o sinal icônico de [ESPERAR]. Aponta para o triciclo indicando para a mãe olhar o brinquedo, caminha em direção a mercearia, volta e sinaliza um sinal classificador²⁰ de [DERRUBAR]/mãos abertas, palma para dentro na altura do ombro, movimento para baixo/, conforme padrão adulto.

¹⁹ O uso da @ significa que a mãe não especificou o gênero.

²⁰ Na LIBRAS, os sinais classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância. Não se deve confundir os classificadores, que são algumas configurações de mãos incorporadas ao movimento de certos tipos de verbos, com os adjetivos descritivos que, nas línguas de sinais, por estas serem espaço-visuais, representam iconicamente qualidades de objetos. (FELIPE, 2000)

F volta, retira o triciclo de cima do degrau e coloca-o no chão. A mãe novamente toca-o no braço e faz o sinal de [BOLA DE SOPRAR] quando o filho olha para ela. **F** aceita o brinquedo e faz o sinal [BOLA DE SOPRAR] /mão direita em S, dedo indicador e polegar esticados e unidos. Toca a ponta dos dedos nos lábios. Bochechas infladas/. E novamente faz o sinal icônico de [ESPERAR]. Caminha até a porta da mercearia e faz o sinal icônico de [POSITIVO], volta e balança a cabeça em sinal de afirmativo para a mãe e novamente realiza o sinal icônico [ESPERAR]. Ele retorna, traz um objeto nas mãos, um suco de caixa, a mãe sinaliza que é o outro objeto. **F** aponta para o objeto e sinaliza [OUTRO?].

F volta para a mercearia e traz um outro tipo de suco de caixinha, dá à mãe, que sinaliza que está fazendo muito sol e calor e pede para o filho ir para sombra. **F** pega o triciclo com a ajuda da mãe e coloca-o na sombra. A mãe abre a caixinha do suco e dá ao filho. **F** bebe o suco enquanto caminha novamente com o triciclo.

A mãe sinaliza para o filho se ele quer biscoito. **F** não responde. A mãe olha para a pesquisadora e sinaliza que está cansada. Chama o filho e sinaliza: [VAMOS PARA CASA ASSISTIR TELEVISÃO. NÃO É FEIO, NÃO FAZ ISSO] enquanto **F** mastiga a caixa do suco. **F** caminha com o triciclo para a frente do bar, junto à mercearia. A mãe o acompanha e não deixa o filho sair ao sol. Sinaliza: [ESTÁ CALOR, O SOL ESTÁ FORTE].

F brinca com a caixinha do suco, entrega para a mãe, caminha em direção a uma bicicleta e um garoto. Aponta para a bicicleta e a mãe sinaliza para o filho não mexer, mas mesmo assim ele o faz. A mãe sinaliza que o garoto ficará com raiva. Pega o filho no colo, **F** chora, a mãe aponta para a filmadora e **F** observa.

Na frente do bar, **F** encontra o avô materno, que é ouvinte, e começa a brincar com o neto, dando-lhe a chave do carro. **F** corre em direção ao carro do avô e tenta abri-lo com a chave, não consegue e realiza o sinal icônico de [NEGATIVO]. A avó materna, que está próxima ao neto, fala para ele em língua portuguesa: [Ah, tá ruim] e sorri.

F corre em direção ao avô, que tenta interagir através de gestos²¹. O avô abre a porta do carro. **F** chama-o para entrar. **F** entra no carro e brinca com o volante, tenta fechar a porta, mas a mãe informa que irá fazer muito calor com a porta fechada. A mãe de **F** chama a atenção da pesquisadora com a chegada de um garoto, informando que o mesmo é surdo.

²¹ Entendemos GESTOS como movimentos do corpo com o objetivo de exprimir mímica, pantomima, com que o orador dramatiza um discurso, não se constituindo um SINAL das línguas visuoespaciais, pois não pertencem ao conjunto de unidades distintivas característico dos Sinais.

O garoto começa a interagir com **F** através da LIBRAS. A pesquisadora sinaliza para o garoto e pergunta qual é o nome dele. O mesmo responde que o nome dele é **L**.

L interage com a mãe de **F**. Ambos conversam em língua de sinais. **E** pergunta se o garoto não foi para a escola e ele responde que tem cerca de nove dias que não há aula. **E** reclama do Sol forte. **L** tenta fechar a porta do carro. **E** diz que o filho sabe abrir a porta do carro. Pega o filho no colo e informa que está muito quente.

F interage com **L**. Ambos disputam o triciclo. **F** reclama com **L**, censurando-o por pegar o triciclo. **F** entra na mercearia da avó. **L** interage com a pesquisadora e chama a pesquisadora para junto de **F**. **F** sinaliza [**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] e aponta para casa. **L** sorri e interage com a pesquisadora, informando que **F** fez o sinal errado de banheiro. **F** corre para o banheiro.

Data da filmagem: 20/06/2009
Idade: 2;1
Local: Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS - Polo
UFBA – Salvador-BA.

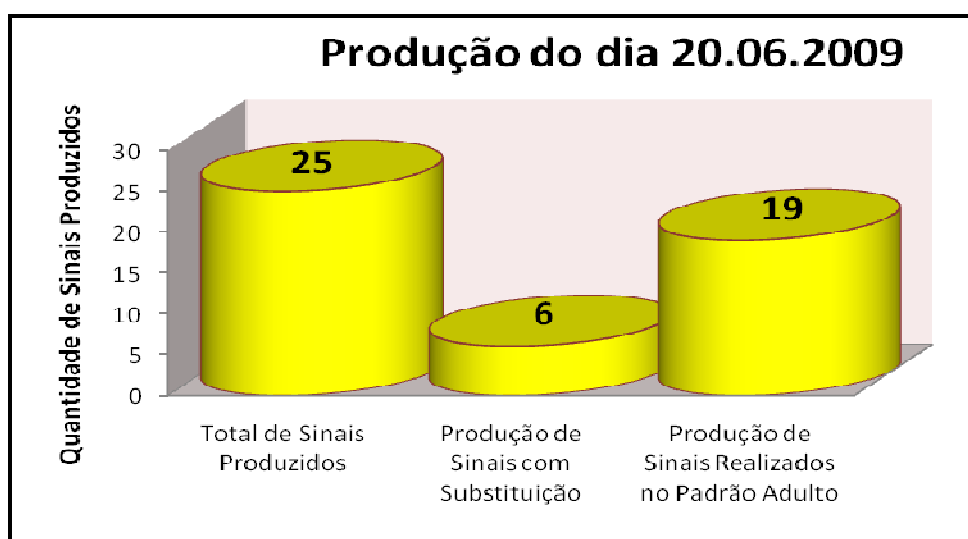


Gráfico 3: Produção do Dia 20/06/2009

A Tabela 3 mostra os números de sinais produzidos por **F** na sessão de interação ocorrida em 20/06/2009, em relação ao *type* e ao *token* do item lexical:

Tabela 3: Relação dos Sinais Produzidos no dia 20/06/2009.

RELAÇÃO DOS SINAIS PRODUZIDOS POR “F” NO DIA 20/06//2009			
<i>SINAIS COM SUBSTITUIÇÃO Types</i>	<i>Nº. Token</i>	<i>SINAIS CONFORME PADRÃO ADULTO Types</i>	<i>Nº. Token</i>
ÁGUA	5	BEBER	2
GOSTOSO	1	POSITIVO	1
LEITE	1	CADÊ?	1
APANHAR	1	TCHAU	1
SINALIZAR	1	CAIR	2
BEBÊ	1	LEVANTAR	2
		ESPERAR	2
		MEU	2
		SINAL F	1
		DORMIR	1
		SILÊNCIO	1
		LUZ	1
		QUEBRAR	1
		DOIS	2
		TRÊS	2
		JÁ	2
		VIR	1
		CARRO	1
		ACHOCOLATADO	1

F interage com o aluno **M**, surdo. **F** faz menção de colocar o dedo na tomada. **M** finge colocar o dedo na tomada e levar um choque. **F** observa, **M** novamente finge levar um choque e faz o sinal de [ELETRICIDADE]. Novamente, **F** faz menção de colocar o dedo na tomada. **M** sinaliza [NÃO]. **F** aponta para **M** colocar o dedo na tomada, **M** sinaliza que não irá colocar o dedo e diz para **F** colocar e pergunta se ele está com medo. **M** o repreende e diz para ele não colocar o dedo. **F** caminha pela sala, observa a apresentação de um grupo. O grupo está apresentando o tema do “ Uso de espaço de sinalização por surdos e ouvintes”, enquanto isso **F** está no colo da mãe, que pede ao filho para observar a apresentação do grupo. **F** observa tudo atentamente. O grupo finaliza a apresentação e recebe os cumprimentos dos colegas. **F** continua observando.

F vai para o colo da aluna **MS**. Ela brinca com **F**. **MS** chama a atenção de **F** tocando no braço dele. **MS** brinca com **F** utilizando as mãos como forma de interação. Ela mexe os dedos na cadeira, **F** imita e mexe na cadeira da frente. A garrafa com água que está na cadeira cai no chão. **MS** sinaliza [É MINHA ÁGUA]. **F** sinaliza: [BEBER]. Ele desce do colo de **MS** e pega

a garrafa de água no chão. **F** mostra a garrafa para **MS** e sinaliza [**BEBER**]. **MS** estende a mão pedindo a garrafa. **F** tenta colocar a garrafa embaixo da carteira, a garrafa cai, **MS** pega a garrafa e coloca na carteira. **F** sinaliza [**POSITIVO**]. **MS** chama **F**, ele se abaixa, brinca com a garrafa, pega o objeto e estende para **MS**. **F** sinaliza [**ÁGUA**]²²: /Mão direita aberta, dedos unidos, palma para a esquerda, ponta do polegar esticado e tocando o queixo. Balança os dedos para a esquerda/. Ele brinca e finge derramar a água. **MS** informa que a água é dela. Ele tenta colocar a garrafa em cima do braço da carteira, retira e sinaliza: [**CAIR**]. Pega novamente, coloca no braço da carteira que **MS** está sentada. **MS** segura a garrafa, **F** bate no assento da cadeira que está a sua frente, indicando para **MS** colocar a garrafa no local. **MS** deixa a garrafa no assento e pega **F** no colo. **F** pega a garrafa e brinca com **MS**. **MS** realiza sinais “*nonsense-sign*”²³ e **F** os repete. Ambos brincam com a garrafa. **MS** finge pegar água da garrafa e coloca na cabeça de **F**. **F** repete a mesma brincadeira. Ambos brincam com o objeto. **F** finge dar água para **MS**, como se fosse uma mamadeira. **F** faz o sinal de [**ÁGUA**]. **MS** sinaliza [**ÁGUA GOSTOSA**]. **F** finge novamente dar água para **MS**. **F** finge beber a água na garrafa. **F** observa os outros alunos. **F** pega uma sacola de papel, brinca. Observa uma filmagem que está sendo apresentada no telão. Chama a atenção de **MS** tocando-a. **F** sinaliza [**GOSTOSO**] /mão direita horizontal aberta, dedos estendidos, polegar e dedo indicador unidos, palma para o lado. Passa o polegar e o indicador unidos abaixo do lábio inferior, da esquerda para a direita/, olhando para a garrafa com água.

Volta a brincar com a garrafa e com **MS**. Observa os alunos sinalizando. Volta a brincar com **MS**. A garrafa cai, **F** faz o sinal de [**ÁGUA**]. **MS** brinca com **F** e diz que a garrafa sumiu. **F** sinaliza [**CADÊ?**]. **F** novamente sinaliza [**ÁGUA**]. **MS** brinca de esconder a garrafa e sinaliza o verbo [**ENCONTRAR**], apontando para o objeto. Uma outra aluna, **J**, pega a garrafa do chão e sinaliza [**ÁGUA**], dá a garrafa para ele e o mesmo joga o objeto no chão. **F** continua brincando com o objeto. Sai do colo de **MS** e sinaliza: [**TCHAU**]. Pega a sacola e com o corpo sinaliza [**CAIR**]. Entrega a sacola para a aluna **C**. Volta a brincar com **MS**. Faz o sinal [**LEVANTAR**]. Mas as alunas entendem que ele está sinalizando [**CALOR**]. **F** caminha até a aluna **Y** e interage com ela. Novamente **F** faz o sinal [**LEVANTAR**], empurrando as cadeiras. Brinca. **MS** pega-o no colo. Coloca-o no chão, ele volta a brincar com a cadeira. **MS** pergunta se ele vai brincar de carro e **F** sinaliza [**ESPERAR**], volta a brincar com a cadeira e

²² Todas as vezes que **F** sinalizou **ÁGUA** ele apresentou o mesmo tipo de substituição: /Mão direita aberta, dedos unidos, palma para a esquerda, ponta do polegar esticado e tocando o queixo/. Balança os dedos.

²³ Ver definição na página 78. Essa nomenclatura pode ser aplicada a todas as línguas de sinais.

com livros dos alunos. **F** brinca de se esconder atrás da cadeira, interagindo com o aluno **G**. **F** volta a interagir com **MS**, faz o sinal [**LEVANTAR**] e aponta para outra cadeira, indicando que **MS** deve ir para lá. **MS** levanta, mas senta na mesma cadeira. Ele volta a brincar de se esconder com o aluno **G**. Brinca com **MS** que atende ao pedido e senta no chão com ele.

Ambos estão sentados no chão. **F** interage com **ED**. **ED** apresenta uma nova garrafa de água para **F**. Ele diz que a outra é dele, fazendo o sinal [**MEU**] e pede a garrafa de **ED**. Aponta para a segunda garrafa e faz o sinal de [**ÁGUA**]. Faz o sinal de [**DORMIR**], fechando os olhos, aponta para um outro bebê que está na sala e faz o sinal de [**ESPERAR**]. Volta a sentar no chão e pede que **MS** sente-se junto a ele. Volta a brincar de esconde-esconde com **G**. **MS** aponta para a segunda garrafa de água e faz o sinal [**LEITE**]. **F** repete o sinal: [**LEITE**] /mão direita em S horizontal, palma para dentro, move para cima e para baixo com a mão fechada/.

F levanta, caminha até **ED**, pega a garrafa que está na mão dela e oferece para a pesquisadora. Volta a brincar com **MS**, senta no chão, aponta para a primeira garrafa e sinaliza [**MEU**]. **F** levanta e chama **MS** para acompanhá-lo. Ambos caminham pela sala. **MS** pega **F** no colo e o mesmo interage com **P**. **P** faz o sinal de [**APANHAR**] e **F** tenta repetir o sinal [**APANHAR**] /Mão direita aberta, palma para dentro, balança a mão para cima e para baixo/. **P** sinaliza: [**MAMÃE CADÊ?**] e **F** aponta para a frente, desce do colo de **MS**, caminha em direção ao bebê e faz o sinal de [**SILÊNCIO**]. Aponta para o bebê e sinaliza: [**BEBÊ**] /mão esquerda sobre a mão direita, encostadas ao peito, balança o corpo para esquerda e para direita/. Faz o sinal novamente de silêncio e aponta para o bebê. **MS** pega **F** no colo e caminha para fora da sala. **MS** caminha com **F** no colo e sinaliza [**PERIGOSO**], perto do parapeito. Ambos caminham pela Universidade, **F** faz apontação para objetos. Aponta para a luz e sinaliza [**LUZ**]. Continua caminhando pelo corredor da Universidade. Entra no banheiro feminino, sai, caminha pelo corredor e **MS** o pega no colo. Eles voltam para a sala do Letras – LIBRAS. **F** interage com a pesquisadora que mostra um colar a **F**, e ele realiza o sinal [**QUEBRAR**]. A pesquisadora sinaliza [**SIM, QUEBRAR. VOCÊ QUEBRAR ANTES, LEMBRAR?**] depois informa para **F** prestar atenção às pessoas que estão apresentando um trabalho em língua de sinais. **F** faz o sinal de [**SINALIZAR**] /mãos horizontais abertas, palma a palma. Move lentamente a mão direita para frente e para trás. Permanece com a esquerda aberta, movendo-a lentamente após mover a mão direita/. Desce do colo de **MS**, corre pelo corredor.

Todos brincam de correr: **MS**, **ED** e **F**. **MS** sinaliza [UM, DOIS, TRÊS, JÁ] para que todos comecem a correr. **F** sinaliza [DOIS, TRÊS, JÁ] para começar a correr. **F** volta para o local de partida, sinaliza os números cardinais [DOIS, TRÊS] e logo após o sinal [JÁ] + sinal [F] e corre. O aluno **MR**, tio de **F**, surdo, aparece no corredor e começa a brincar com o sobrinho. Eles brincam de correr. **F** chama **ED** para brincar, realizando o sinal [VIR]. Todos brincam. **F** olha para a câmera e faz o sinal: [POSITIVO]. Todos voltam para a sala de aula. Os alunos estão reunidos na sala no momento do intervalo. **F** vai para o colo da mãe, coloca as mãos nos lábios simbolizando [ACHOCOLATADO]. A aluna **J** mostra uma caixa de achocolatado líquido. A mãe de **F** pergunta as horas e **J** responde que são 11h30min. A mãe de **F** repete o sinal que o filho fez para achocolatado e sinaliza [NÃO, JÁ QUASE MEIO DIA]. **F** mexe na mochila, procurando algo para comer. A mãe sinaliza. [NÃO, LANCHE CASA. VOCÊ COMER RESTAURANTE]. **J** brinca com **F** e com a mãe dele, ele se irrita e **J** pergunta se ele está com ciúme da mãe. **F** volta a brincar com a mochila. Desce do colo da mãe, caminha para fora da sala, vê o carro do bebê e sinaliza [CARRO].

Data da filmagem: 10/10/2009
Idade: 2;4
Local: Casa de **F** - Feira de Santana-BA

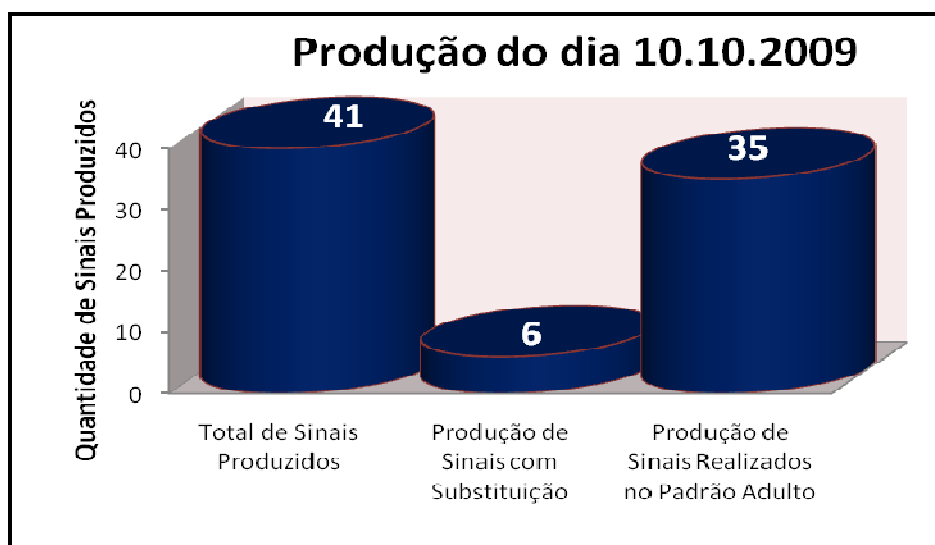


Gráfico 4: Produção do Dia 10/10/2009

A Tabela 4 mostra os números de sinais produzidos por **F** na sessão de interação ocorrida em 10/10/2009, em relação ao *type* e ao *token* do item lexical:

Tabela 4: Relação dos Sinais Produzidos no dia 10/10/2009

RELAÇÃO DOS SINAIS PRODUZIDOS POR 'F' NO DIA 10/10/2009			
<i>SINAIS COM SUBSTITUIÇÃO Types</i>	<i>Nº. Token</i>	<i>SINAIS CONFORME PADRÃO ADULTO Types</i>	<i>Nº. Token</i>
LARANJA	1	PÁSSARO	4
MACACO	13	CASA	1
TARTARUGA	1	MULHER	1
BORBOLETA	2	DOCE	2
COELHO	2	PEIXE	1
GIRAR	1	MOTO	1
		LÁ	5
		EU	1
		VER	3
		ALI	4
		DEFEITO	2
		BOM	4
		COMER	7
		IR EMBORA	2
		CAIR (CL)	3
		FOCA	1
		ELA	1
		LARANJA	1
		TELEVISÃO	1
		CARRO	2
		HOMEM	1
		COMPUTADOR	2
		URSO	1
		MEU	1
		CADÊ?	3
		POSITIVO	10
		BALEIA	1
		BONITO	2
		AMASSAR	3
		JOGAR FORA	1
		BANANA	5
		ACABAR	2
		CORRER (CL)	1
		NÃO GOSTAR	1
		CACHORRO	3

F está na varanda da casa interagindo com o intérprete de língua de sinais, Sr. ER que mostra para F uma série de gravuras em cartolina vermelha, produzidas pela pesquisadora, e emborrachados EVA com figuras de animais, levados pela pesquisadora. A primeira gravura é um cachorro. ER mostra para F e pergunta o que é. F sinaliza [CACHORRO]. A segunda

gravura é um computador. **F** observa e sinaliza [**TELEVISÃO**]. O intérprete informa para ele o sinal correto [**COMPUTADOR**]. A terceira figura é um carro e **F** sinaliza [**CARRO**] conforme padrão adulto. A quarta figura é um pássaro e **F** sinaliza [**PÁSSARO**] corretamente. A quinta figura é a ilustração de uma casa com um carro na garagem e **F** sinaliza [**CARRO**] e aponta para o telhado da casa. O intérprete sinaliza [**CASA**] e **F** repete o sinal: [**CASA**] corretamente. **F** aponta novamente para a figura cachorro e repete o sinal do animal. A sexta gravura é um conjunto de bombons, **F** observa a gravura, pega um emborrachado com a figura de um coelho. O intérprete pergunta o que **F** está segurando nas mãos e **F** não responde. O intérprete sinaliza [**COELHO**]. **F** tenta repetir o sinal [**COELHO**] /mãos abertas, palma para frente, tocando cada lado da cabeça, dedos separados. Balança dedos para cima e para baixo/.

A tia de **F** chega e começa a interagir com o garoto. Ela é surda e só se comunica em LIBRAS. A sétima gravura tem a foto de uma mulher. A tia pega essa gravura e mostra ao sobrinho. Ele sinaliza [**MULHER**]. A oitava gravura mostrada pela tia é a foto de um homem. **F** vê e sinaliza [**HOMEM**]. A tia mostra uma gravura de um copo de suco de laranja, com uma laranja ao lado do copo, **F** observa e sinaliza [**LARANJA**] /Mão direita em A vertical, palma para dentro diante da boca. Toca ligeiramente a mão nos lábios/. A tia sinaliza [**DOCE**] e ele repete o sinal [**DOCE**].

O intérprete volta a interagir com o garoto e mostra para ele a nona gravura: um notebook. **F** sinaliza [**COMPUTADOR**]. O intérprete volta a mostrar a segunda gravura para **F** e o mesmo sinaliza [**COMPUTADOR**]. **F** volta a observar a gravura com o suco de laranja, mostra para o intérprete e sinaliza [**DOCE**]. O intérprete mostra o desenho da laranja ao lado do copo e faz [**LARANJA**]. **F** observa e sinaliza [**LARANJA**].

A tia de **F** entra na casa e retorna com uma série de gravuras em papelão, mas **F** rejeita, afastando-as com a mão, enquanto segura um emborrachado com a figura de um golfinho. **F** aponta para o golfinho e faz o sinal [**PEIXE**].

F brinca com outros emborrachados. Pega a figura de uma baleia e faz o sinal de [**COELHO**] como descrito anteriormente. O intérprete faz o sinal correto [**BALEIA**] e **F** repete o sinal observado [**BALEIA**]. **F** pega o emborrachado de foca, mostra para o intérprete e **ER** sinaliza [**FOCA**]. **F** repete o sinal [**FOCA**]. **F** voltar a pegar o emborrachado de peixe e faz o sinal: [**BALEIA**].

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** repete corretamente: [**URSO**].

A outra figura mostrada pelo intérprete é uma tartaruga. **F** sinaliza [*TARTARUGA*] /mãos em A horizontal, palmas para dentro. Segura o polegar da mão esquerda com o polegar da mão direita. Balança o polegar direito para cima e para baixo/.

O intérprete mostra o emborrachado de borboleta. **F** observa e sinaliza [*BORBOLETA*] /mão esquerda aberta, palma para frente, dedos semicurvados, polegar distendido. Mão direita segurando o polegar da mão esquerda. Balança os dedos da mão direita para cima e para baixo/.

ER mostra um emborrachado de um pássaro para **F** que sinaliza novamente [*BORBOLETA*], conforme a descrição anterior. O intérprete demonstra para **F** o sinal correto e **F** sinaliza [*PÁSSARO*]. A tia oferece um copo com água para **F**. **F** coloca os emborrachados no chão, volta a colocá-los sobre a mesa, brinca. Um rapaz com uma criança chega ao local. **F** os observa. Volta a brincar com os emborrachados. O intérprete pergunta a **F** de quem é o velotrol que está próximo a eles. **F** sinaliza: [*MEU*]. **F** aponta para um capacete que está na janela e sinaliza [*MOTO*]. Intérprete e **F** brincam com o velotrol e com o capacete. Em determinado momento **F** aponta para o céu e sinaliza: [*LÁ PASSARO EU POSITIVO VER*] e aponta para o emborrachado com o desenho do pássaro e olha para o céu. **F** volta a sinalizar para o intérprete: [*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!*].

Intérprete e **F** voltam a brincar. Enquanto brincam, surge no varal do quintal, um mico (sagui), o intérprete mostra o animal para **F**, que fica surpreso. **ER** sinaliza [*MACACO*] para **F**, que repete [*MACACO*] /mãos em C, a cada lado da cabeça, dedos separados. Movimenta os dedos simulando coçar. Bochechas infladas/. Ele volta a olhar para o local onde o mico estava, aponta para o local, mas não encontra o animal. Olha para **ER** pergunta: [*CADÊ?*]. **F** vai para o quintal à procura do mico com **ER**. **ER** vai ao encontro do mico na árvore, chama a atenção de **F**, tocando no seu braço, sinaliza: [*ESTÁ ALI*]. **F** observa. **ER** sinaliza [*MACACO*]. **F** aponta para o mico e sinaliza: [*MACACO*] /conforme descrição anterior/. Ambos continuam olhando para o mico, que novamente some. **ER** sinaliza [*CADÊ MACACO, CADÊ?*]. **F** sinaliza: [*CADÊ MACACO?*]. **F** continua a olhar para a árvore, este, ao encontrar o animal, sinaliza: [*ALI, MACACO*] e continua a observar o mico. **F** aponta para sua própria camisa que tem uma foto de um polvo e aponta para o mico. Olha para a tia, aponta para o mico e sinaliza: [*BONITO ALI, MACACO*] /conforme descrição anterior/. **F** olha novamente para a árvore, mas não encontra novamente o mico, este volta para a varanda

da casa, **ER** o acompanha. Chegando à varanda, **ER** sinaliza: [MACACO], **F** observa e volta a brincar com os emborrachados. Pega o emborrachado de coelho, entrega para o intérprete, que segura e sinaliza: [O QUE É ISSO?]. **F** mostra uma figura na cartolina para **ER**, que pergunta: [O QUÊ?]. **ER** pega a figura da mão de **F** e sinaliza: [O QUÊ?], **F** observa e pega uma outra cartolina com uma gravura de um cachorro. **ER** pega da mão de **F** e sinaliza: [O QUÊ?], **F** sinaliza [CACHORRO]. **ER** elogia e faz o sinal: [POSITIVO] para **F**, que pega outra cartolina com figura de bombons e começa a enrolar a cartolina. Ambos brincam de binóculo. Após isso, **F** começa a amassar a cartolina, sua tia o repreende. **F** desamassa a cartolina e mostra para **ER**, que pega da sua mão e sinaliza [DEFEITO]. Mostra para **F** outra cartolina lisa e faz o sinal de [POSITIVO]. **F** aponta para a cartolina amassada, sinaliza: [AMASSAR, DEFEITO]. **ER** confirma, sinalizando: [POSITIVO, DEFEITO]. **F** aponta para a cartolina lisa e sinaliza: [POSITIVO]. Novamente **F** aponta para a cartolina amassada, sinaliza: [AMASSAR, DEFEITO], voltando a atenção para a cartolina lisa, faz o sinal [POSITIVO]. **F** aponta novamente para a cartolina amassada e sinaliza: [AMASSAR] e depois aponta para a cartolina lisa e mostra para **ER** que sinaliza: [BOM]. **F** observa e sinaliza: [BOM, POSITIVO]. Ambos continuam a brincar com as figuras nas cartolinas. **F** aponta para os emborrachados, pega alguns e tenta montar.

ER mostra para **F** a cartolina amassada e sinaliza: [DEFEITO], mostra a cartolina lisa e sinaliza: [BOM POSITIVO]. **F** observa, olhando para a cartolina lisa sinaliza: [BOM POSITIVO]. **ER** mostra a cartolina amassada e sinaliza para jogar fora. **F** sinaliza: [JOGAR FORA]. **F** observa a pesquisadora filmando, depois volta a brincar com os emborrachados. Novamente aparece o mico (sagui) e **ER** mostra-o para **F**, que observa e pega um emborrachado, leva este até a boca, indicando que é para o mico comer e o estende em direção ao mico, **ER** sinaliza: [COMER]. **F** aponta para o emborrachado e sinaliza: [COMER]. **ER** sinaliza: [COMER? NÃO. BANANA!]. **F** aponta para dentro da casa e sinaliza [COMER BANANA] e aponta para o mico. Olha para **ER**, volta a olhar para o mico e sinaliza: [COMER]. Olha para **ER** e sinaliza: [MACACO] /como já descrito anteriormente/, chama a atenção da pesquisadora e novamente sinaliza [MACACO LÁ]. Olha o mico e para **ER** e aponta novamente para o mico, volta a procurá-lo. Olha para a pesquisadora e sinaliza: [CADÊ MACACO?], volta a procurá-lo. Aponta para a árvore, olha para **ER** e sinaliza [MACACO]. **ER** sinaliza [CADÊ MACACO?]. **F** volta a brincar com os emborrachados, pega um e leva até a direção da boca, apontando na direção onde se encontrava o mico. **ER** toca no braço de **F** e sinaliza: [BANANA CADÊ?]. **F** sinaliza: [BANANA] e vai para dentro

da casa. **ER** sinaliza para a tia e para outra intérprete que está ao lado que **F** foi buscar uma banana.

F volta de dentro da casa, **ER** sinaliza: [BANANA DAR MACACO]. **F** sinaliza [BANANA] e aponta para o local onde o mico estava. **ER** toca no braço de **F** e sinaliza: [COMER ELE MACACO BANANA, COMER-BANANA CADÊ? (**ER** usa CL para descrever COMER-BANANA)]. **F** sinaliza: [COMER MACACO COMER- BANANA (**F** usa CL para descrever COMER-BANANA)]. **ER** confirma a sinalização de **F** e sinaliza [BANANA]. **F** volta a olhar para o local onde o mico estava, olha novamente para **ER** e sinaliza: [COMER-BANANA (**F** usa CL para descrever COMER-BANANA)]. **ER** sinaliza: [BANANA CADÊ] para **F**, este sinaliza: [COMER]. Aponta para um emborrachado e aponta para aonde o mico estava. Olha para **ER**, este sinaliza: [BANANA, COMER-BANANA (**ER** usa CL para descrever COMER-BANANA)]. **F** sinaliza: [COMER BANANA CADÊ? (**F** usa CL para descrever COMER-BANANA)]. **F** pega um emborrachado leva-o até a direção da boca e aponta em direção onde se encontrava o mico, sinaliza [MACACO] /conforme descrito anteriormente/. **ER** sinaliza para **F**: [IR EMBORA], **F** sinaliza: [IR EMBORA, CADÊ?].

Uma jovem entrega para a intérprete **T** o lanche de **F**. **T** repassa o lanche para **ER**, este pega o lanche e mostra para **F**, que ao ver fica contente. **ER** sinaliza [COMER], pega o garfo e brinca com **F** de “aviãozinho”. **F** pega o garfo e coloca na boca. **ER** pergunta para **F** o que ele estava comendo, este olha para o quintal e aponta para o local onde o mico estava, aponta para o lanche, indicando que é para o mico comer. **ER** informa que o mico foi embora, **F** confirma sinalizando: [IR EMBORA]. **F** come o lanche, ao mesmo tempo em que brinca com **ER**. **F** aponta para os emborrachados e olha para **ER**, que sinaliza o sinal da figura no emborrachado. **F** come o lanche enquanto observa **ER** montar as figuras nos emborrachados. **F** pega o emborrachado montado e realiza o sinal: [POSITIVO]. Pega outro emborrachado montado na mão de **ER** e mostra para **T**, que balança a cabeça e faz o sinal [POSITIVO] em confirmação. **F** continua a brincar com os emborrachados, desmonta um e mostra para **ER**, que lhe ensina como montá-lo. **ER** pede para **F** colocar o emborrachado em cima da mesa, este o faz e consegue encaixar o emborrachado. Após isso, sinaliza para **ER**: [POSITIVO]. **ER** sinaliza para **F**: [BONITO]. **F** repete o sinal: [BONITO] e continua a montar outro emborrachado, ao conseguir, olha para **ER** e sinaliza: [BOM, POSITIVO]. **ER** sinaliza [ACABAR], **F** sinaliza [ACABAR]. Pega outro emborrachado e continua a montar.

Novamente surge o mico numa árvore próximo á varanda, **ER** chama a atenção de **F**, tocando no seu braço e o mostra. **F** caminha até a árvore a aponta para o mico, este pula para o chão e corre para outra árvore. **F** fica surpreso com o pulo do mico e o emita. Olha para **ER** e sinaliza: [**MACACO ALI**]. Olha para **T** e sinaliza [**MACACO**], **T** aponta para o local onde o mico está. **F** pula, simulando o pulo do mico. **F** olha para **ER** que aponta para o mico e sinaliza: [**CAIR (CL)**]. **F** sinaliza: [**CAIR (CL)**]. O mico corre para outra árvore, **ER** sinaliza: [**CAIR (CL)**]. **F** olha para **ER** e sinaliza [**MACACO CAIR (CL) ALI, CAIR (CL)**]. **ER** chama a atenção de **F** e sinaliza: [**VER CAIR (CL), CORRER (CL)**]. **F** sinaliza: [**CORRER (CL)**]. **F** volta montar os emborrachados. Após terminar de montar um, sinaliza: [**BOM, POSITIVO**]. Pega outro, mas encaixa errado. **ER** sinaliza: [**NÃO, GIRAR (CL)**]. **F** sinaliza [**GIRAR (CL)**] /mão em L horizontal, palma para cima. Balança a mão pelo pulso para baixo e retorna-a para cima/. Volta a montar o emborrachado. Ao terminar, **ER** sinaliza: [**ACABAR**], **F** repete o sinal e sinaliza: [**ACABAR**]. **F** volta a montar outro emborrachado.

F interage com **ER**, com a pesquisadora, a tia, a avó materna e algumas crianças que chegam ao local. Em determinado momento, **F** olha para um bebê (sua prima) que está no colo da tia. **F** aponta para a prima e sinaliza: [**NÃO GOSTAR ELA**]. Todos acham graça e sorriem da espontaneidade de **F**. Ele volta a interagir com brinquedos, os emborrachados e as figuras.

Data da filmagem: 24/10/2009

Idade: 2;5

Local: Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS - Polo
UFBA – Salvador – BA

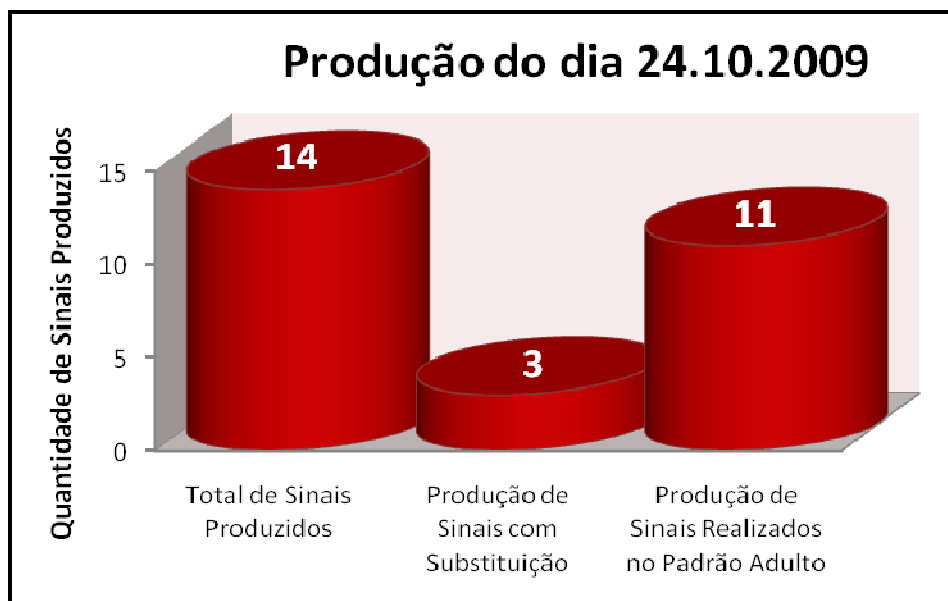


Gráfico 5: Produção do Dia 24/10/2009

A Tabela 5 mostra os números de sinais produzidos por **F** na sessão de interação ocorrida em 24/10/2009, em relação ao *type* e ao *token* do item lexical:

Tabela 5: Relação dos Sinais Produzidos no dia 24/10/2009

RELAÇÃO DOS SINAIS PRODUZIDOS POR "F" NO DIA 24/10/2009			
<i>SINAIS COM SUBSTITUIÇÃO Types</i>	<i>Nº. Token</i>	<i>SINAIS CONFORME PADRÃO ADULTO Types</i>	<i>Nº. Token</i>
SINAL NANJI 1	1	PAI	1
SINAL NANJI 2	2	MEU	3
GOSTOSO	1	IR	1
		NEGATIVO	1
		DOIS	1
		EU	1
		AMIGO	2
		CADÊ	1
		NÃO	1
		CASA	1
		POSITIVO	2

Na sala do Curso Letras LIBRAS, **F** interage com os alunos **A**, **MA**. **MA** pergunta onde está o pai de **F** e ele responde [**PAI MEU IR**]. **F** anda pela sala, interage com o aluno **N**. **F** empurra uma cadeira e **N** sinaliza [EMPURRAR NÃO PODE. EDUCAÇÃO! MAMÃE BATER. EDUCAÇÃO PRECISA] e **F** observa. Brinca com **N** e o mesmo pede para ele

esperar um pouco. **F** tenta ir para frente da sala, mas **N** o impede. **F** tenta chamar a atenção da mãe, balançando os dedos e começa a empurrar uma cadeira. **N** olha para ele e diz pra ele ficar quieto. Para ir ao encontro da mãe **F** tenta passar entre as cadeiras. A mãe dele sinaliza que ele dê a volta, ele obedece a ordem da mãe. **F** brinca. Interage com **MR** que pergunta onde está a mãe dele [**Mamãe, CADÊ?**] e **F** aponta para a mãe. **MR** sinaliza [**NÃO**] e aponta para aluna **S**. **F** olha para **S** e sinaliza [**NEGATIVO**]. **MR** confirma fazendo o mesmo sinal de negativo. **F** observa todos ao redor. Brinca com **MR**. A mãe de **F** chama-o para mostrar filmagens do filho feitas pela pesquisadora. **F** observa as imagens. **MR** também observa as imagens, toca em **F** pelo braço e sinaliza [**NANCI LÁ**]. **F** olha para a pesquisadora e sinaliza [**MEU**], olha para a filmagem e sinaliza [**EU**]. **F** olha para a filmagem e faz o sinal [**NANCI**] /mãos em D, vertical, palma para dentro. Encosta a ponta dos indicadores nas bochechas, duas vezes/.

F interage com a mãe. Observa novamente as filmagens. **F** senta no chão. **MM** começa a interagir com **F**. **MM** diz para **F** ficar em pé, **F** atende e **MM** aplaude. **MM** sinaliza [**IDADE VOCÊ, IDADE?**] e **F** responde [**DOIS**]. **MM** interroga [**DOIS?**] e diz [**VOCÊ PEQUENO FORTE**]. **F** sinaliza [**AMIGO CADÊ?**], **MM** aponta para a pesquisadora [**LÁ?**] e **F** responde [**NÃO, AMIGO, CADÊ?**] **MM** aponta para **MA**, fazendo o sinal. A aluna **A** responde [**CASA IR**] e **F** repete [**CASA**]. **A** dá um amendoim para **F** e ele sinaliza [**POSITIVO**]. **A** sinaliza [**GOSTOSO**] e **F** faz [**GOSTOSO, POSITIVO, GOSTOSO**] = /mão direita horizontal aberta, palma para dentro. Passa o dedo indicador abaixo do lábio inferior, da direita para esquerda/.

MM sorri. **F** interage com **A**, os dois comem amendoim. **A** manda **F** jogar o papel do amendoim no lixo e **F** obedece.

F tenta pegar o notebook da pesquisadora. **MM** sinaliza [**CUIDADO, CAIR, NÃO. QUEBRAR. NANCI**] e aponta para a pesquisadora. **F** olha para a pesquisadora e sinaliza: [**MEU**]. **MM** e **F** interagem e brincam com o notebook. **F** olha para uma imagem no notebook e faz o sinaliza: [**NANCI**] /Mão esquerda em N, vertical, palma para dentro. Encosta a ponta dos dedos na bochecha esquerda, duas vezes/. Alguns alunos brincam com **F**. **F** sai da sala com a mãe.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise utiliza princípios da Fonologia Natural, conforme apresentada anteriormente. Assim, propomos 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 articulação dos sinais.

As análises das filmagens realizadas em 10/11/2008; 16/04/2009; 20/06/2009; 10/10/2009 e 24/10/2009 somam um total de 96 sinais (Gráfico 6), sendo 20 sinais com produções substituições fonológicas e 76 produções conforme padrão adulto. Esses dados reafirmam a assertiva de que, a partir da instalação dos sistemas lexical e o fonológico, a criança vai ampliando seu legado lexical e, gradativamente, vai adquirindo uma maior quantidade de traços. Selecionamos uma maior proporção de *types* de CM, M e PA, a fim de obter amostras diversificadas das produções realizadas por F. Descartamos da análise de nossa pesquisa os sinais não visualizados claramente, em decorrência de problemas da qualidade da imagem e sinais repetidos.

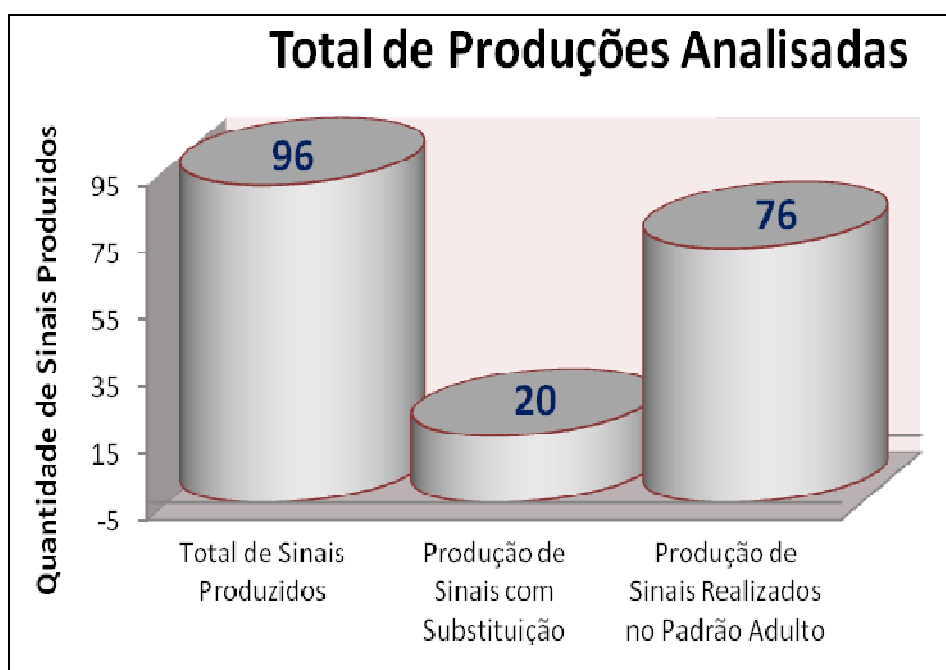


Gráfico 6: Total de Produções de Sinais Realizados

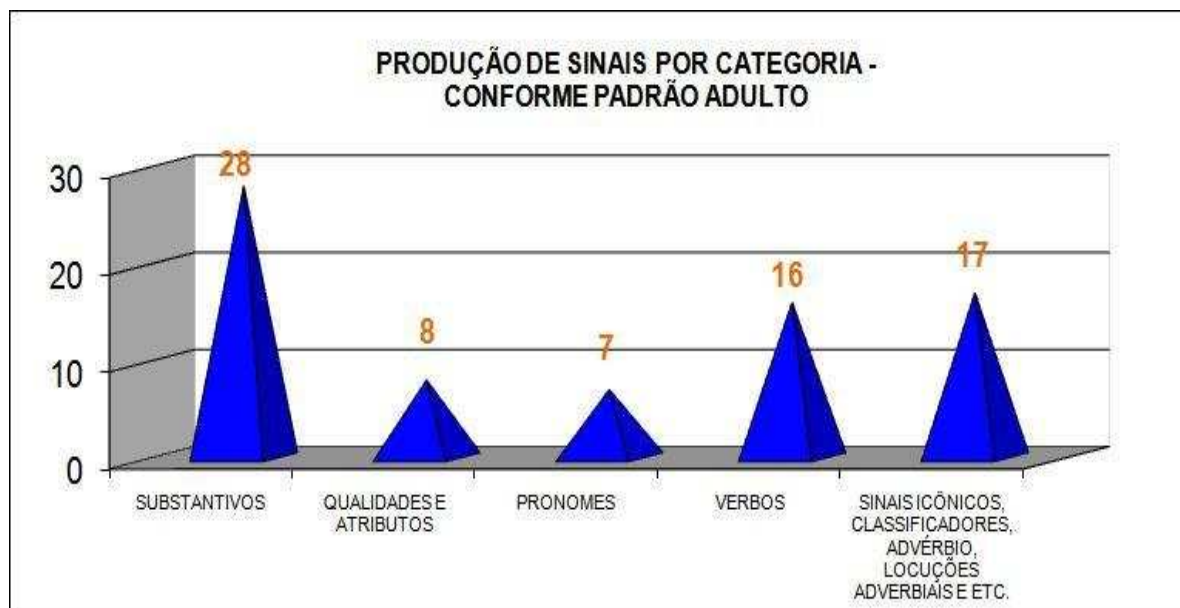


Gráfico 7: Produção de Sinais por Categoria – Conforme Padrão Adulto

Dividimos os sinais produzidos por **F** em categorias semânticas (cf. Gráfico 8), substantivos (veículos, brinquedos, frutas, nomes próprios etc.); 2) qualidades e atributos; 3) pronomes; 4) verbos; 5) sinais icônicos, classificadores, advérbios e locuções adverbiais, interjeições. **F** apresentou um maior número de configurações de mãos produzidas conforme o padrão adulto na categoria substantivos (28 produções), seguido dos sinais icônicos/classificadores/locuções adverbiais/interjeições/numerais (17 produções, sendo 5 advérbios, 6 classificadores, 3 interjeições e 3 numerais); verbos (16 produções). Pronomes (7 produções). Qualidades/atributos (8 produções que apresentaram articulações conforme padrão adulto).

O Gráfico 8 apresenta um levantamento dessas mesmas categorias produzidas com substituições fonológicas. A categoria substantivos apresentou um número elevado de 13 substituições fonológicas, seguida pela categoria de qualidades/atributos (4) e verbos (3), sendo apenas duas ocorrências para cada uma das últimas categorias. As categorias de pronomes e sinais icônicos, classificadores, advérbios, locuções adverbiais não apresentaram substituições de nenhum dos parâmetros observados. Assim, **F** produziu um número significativo de substituições fonológicas dos substantivos, mas não produziu nenhum pronome, sinal icônico, classificadores e advérbios com substituições fonológicas.

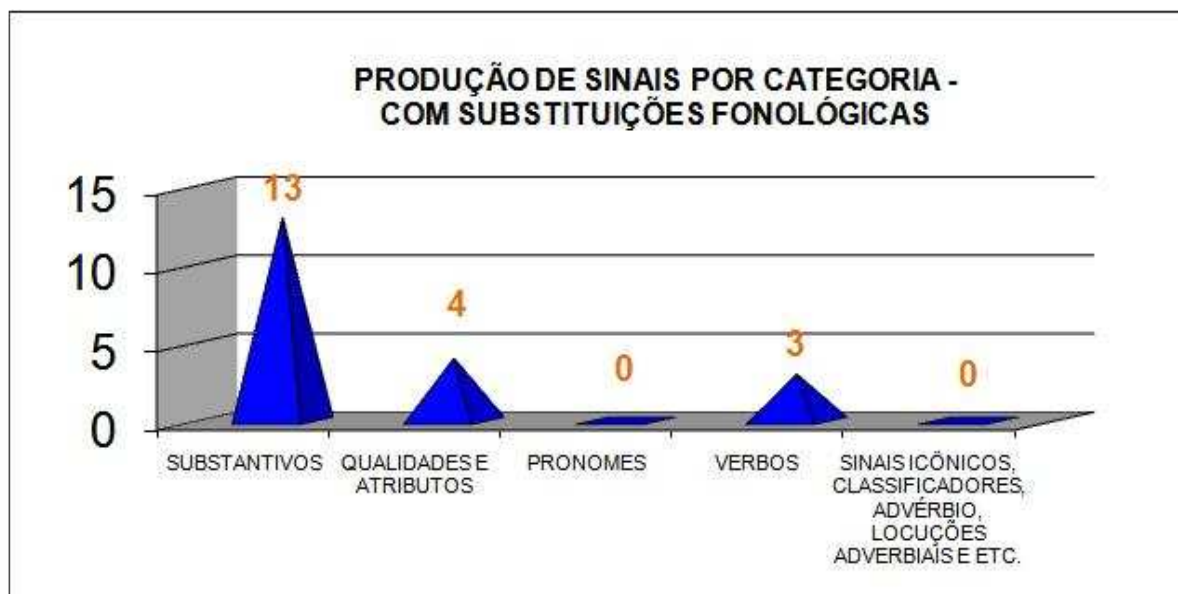


Gráfico 8: Produção de Sinais por Categoria – Com Substituições Fonológicas

O Gráfico 9 traz as porcentagens de substituições realizadas pelos parâmetros de CM, M e PA:

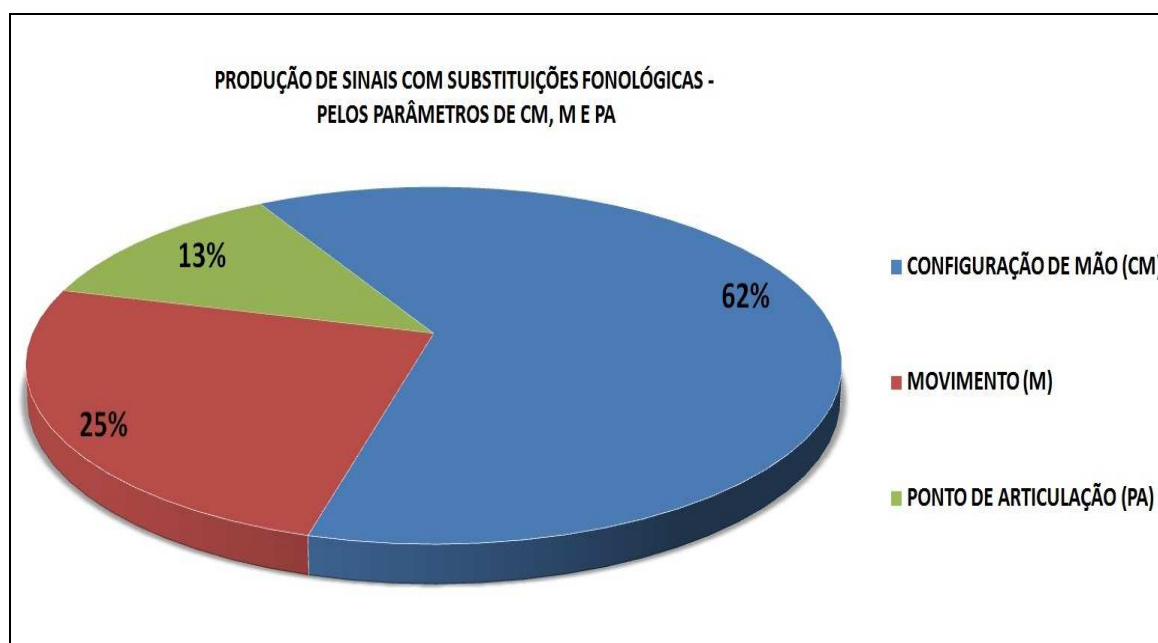


Gráfico 9: Produção de Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM, M e PA

O Quadro 7 relaciona os sinais que apresentaram substituições fonológicas dos parâmetros de CM, M e PA:

SINAIS COM SUBSTITUIÇÕES FONOLÓGICAS – PELOS PARÂMETROS DE CM, M E PA		
CM	PA	M
ÁGUA	MACACO	QUENTE
BANHEIRO		SINALIZAR
BOLA DE SOPRAR		
COELHO		
NANCI		

Quadro 7: Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM, M e PA

O Gráfico 10 apresenta as porcentagens de substituições realizadas pelos parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM, PA.

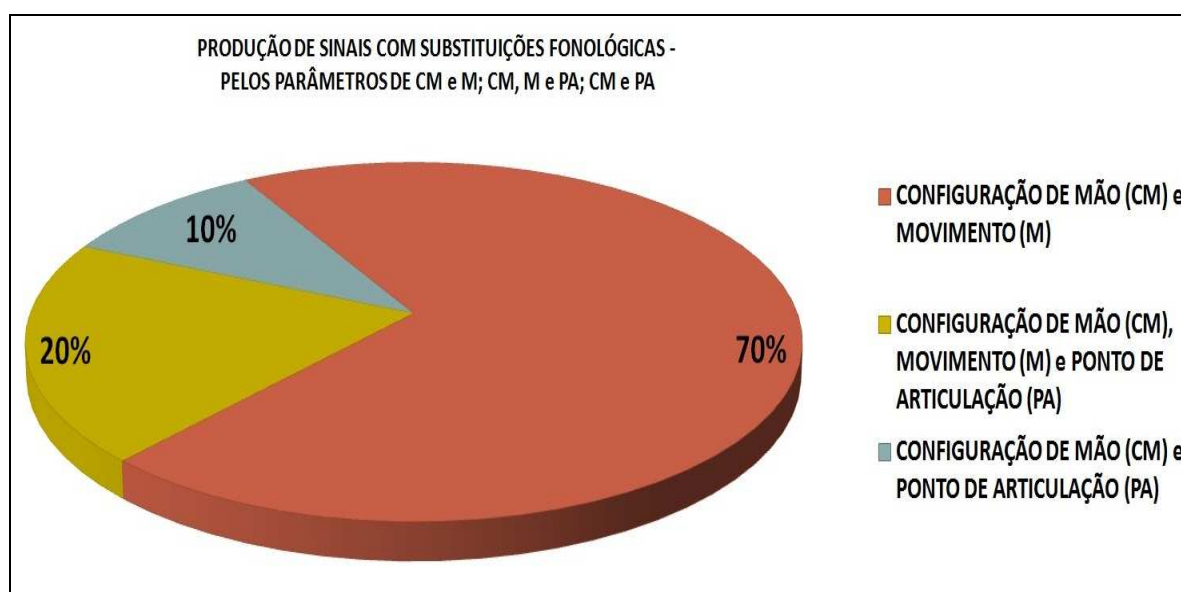


Gráfico 10: Produção de Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM e PA

O Quadro 8, a seguir, nos fornece informações sobre quais sinais foram produzidos com substituições fonológicas dos parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM e PA:

SINAIS COM SUBSTITUIÇÕES FONOLÓGICAS – PELOS PARÂMETROS DE CM E M; CM, M E PA; CM E PA		
CM e M	CM, M e PA	CM e PA
GOSTOSO/DELICIOSO	OBRIGADO	CACHORRO
LEITE	BEBÊ	
APANHAR		
BORBOLETA		
TARTARUGA		
GIRAR (CL)		
LARANJA		

Quadro 8: Sinais com Substituições Fonológicas – Pelos Parâmetros de CM e M; CM, M e PA; CM e PA



Em nossas análises, observamos que Mãe e Filho formam uma díade de interação. Reafirmando Meier (2006), observamos que a mãe de **F** quase nunca sinalizou quando seu filho não estava prestando atenção, i.e, quando não estava olhando para ela. **F** presta atenção visualmente aos sinais produzidos pela mãe, que por sua vez sincroniza sua sinalização com os momentos que **F** está olhando para ela. Assim, a aquisição de sinais por **F**, durante este período de desenvolvimento infantil até a presente data, tem se mostrado consistente, e transcorrida de forma semelhante à aquisição de uma língua oral.

A partir dos gráficos e tabelas apresentados acima, observamos que **F** realizou substituição fonológica em, no mínimo, um dos parâmetros analisados. Afirmamos que uma maior parte da produção de substituições fonológicas em línguas de sinais na faixa etária de um ano e meio a dois anos e meio, em crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirindo língua de sinais como primeira língua, pode estar ligada a fatores motores que emergem das produções dos primeiros sinais. As crianças surdas geralmente não possuem o controle da motricidade da coordenação motora fina, necessária para produzir a matriz de determinada configuração de mão no primeiro ano de vida da criança, assim, a coordenação motora grossa será bem desenvolvida antes do primeiro ano de vida. **F** foi mais preciso no que diz respeito ao parâmetro fonológico de Ponto de Articulação, porém menos preciso no que diz respeito aos parâmetros fonológicos de Configuração de Mãos e Movimento. Fatores motores podem oferecer uma explicação para a dificuldade relativa à produção do parâmetro configuração de mão.

Seccionamos os sinais que apresentaram substituições fonológicas com a descrição qualitativa das substituições e dos traços distintivos alternados. Procuramos evidenciar o

inventário fonético relativo a cada parâmetro analisado, identificando as produções realizadas com omissão ou substituição de, pelo menos, um dos parâmetros de CM, M e PA. A descrição da produção dos sinais produzidos por **F** ficou a cargo da pesquisadora. A descrição da produção dos sinais visa a relacioná-los com a complexidade de certos atos motores na produção dos parâmetros de CM, M e PA. Os sinais produzidos conforme padrão adulto foram retirados de Capovilla e Raphael (2008).

A descrição/análise linguística dos sinais produzidos foi realizada tendo como parâmetros referenciais parte do procedimento adotado em Karnopp (1994), em que a autora descreve e analisa a aquisição do parâmetro sublexical de Configuração de Mãos de quatro crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais.

Verificamos que a produção do parâmetro fonológico CM requer, por parte da criança sinalizante, um controle maior da coordenação motora fina. **F** não apresentou problemas motores, os quais poderiam interferir na produção dos sinais, mas apresentou não ter a coordenação motora fina para a produção de determinadas Configurações de mãos. **F** utilizou a CM com todos os dedos estendidos para o sinal 'ÁGUA'. Nesse sinal ele substituiu a Configuração  pela mão semiaberta. Uma possível definição para essa produção é que a coordenação motora fina desenvolve-se mais tardiamente do que a coordenação motora grossa, necessária para a configuração de mão em . Por não apresentar a coordenação motora fina, ainda não consegue realizar alguns sinais com os dedos polegar e indicador totalmente estendidos. O ponto de articulação e o movimento foram produzidos conforme padrão adulto (Fig. 30).

PADRÃO ADULTO ESPERADO ²⁴	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p data-bbox="228 667 866 784">SINAL ÁGUA: /Mão direita em L, palma para a esquerda, ponta do polegar tocando o queixo. Balançar o indicador para a esquerda, duas vezes/.</p>	 <p data-bbox="898 633 1441 763">SINAL ÁGUA: /Mão direita aberta, dedos unidos, palma para a esquerda, ponta do polegar esticado e tocando o queixo. Balança os dedos para a esquerda/. (DQA)²⁵</p>

Figura 30: Substituição Fonológica de CM – Sinal ÁGUA
Fontes: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao sinalizar [OBRIGAD@], **F** substitui a CM de mão direita aberta pela configuração **C**. Realiza o sinal com a mão não-dominante. Ele não move a mão em arco para frente e para baixo. Em relação ao movimento, afasta a mão esquerda e a cabeça ao mesmo tempo - cabeça para direita e mão para a esquerda, como mostra a Figura 31 a seguir:

²⁴ A partir desta página as descrições dos sinais conforme padrão adulto serão apresentadas conforme CAPOVILLA e RAPHAEL, v. 1 e v. 2 (2008). As produções de **F** serão descritas pela autora, sendo identificadas pela sigla **DQA** (Descrição Quirêmica realizado pela autora).

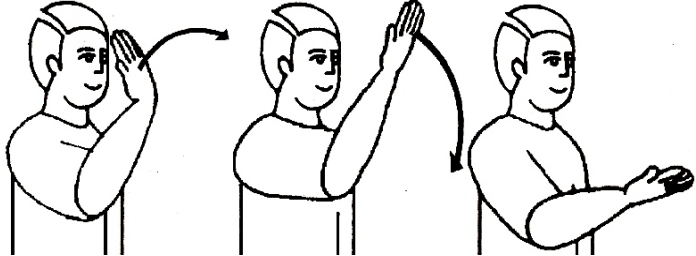

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM, M E PA.
 <p>SINAL OBRIGAD@: /Mão direita vertical aberta, palma para dentro, ponta dos dedos tocando na testa, move a mão em arco para frente e para baixo virando a palma para cima/.</p>	 <p>SINAL OBRIGAD@ /Inclina a cabeça para a esquerda, mão esquerda em C na altura da orelha, palma para dentro, ponta dos dedos próximo a orelha esquerda, afasta a mão esquerda e a cabeça ao mesmo tempo - cabeça para direita e mão para esquerda/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 31: Substituição Fonológica de CM, M e PA - Sinal OBRIGADO

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao sinalizar [BANHEIRO], verificamos que **F** 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. **F** substituiu a mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo pela mão esquerda horizontal em C, palma para a direita, mas tocou corretamente o ponto de articulação (Fig. 32).

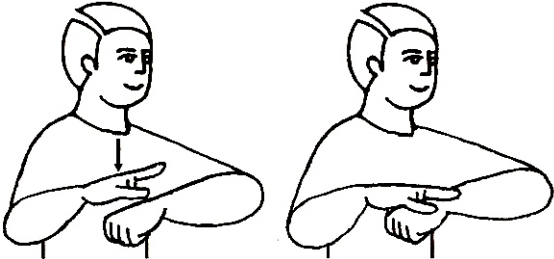

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p>SINAL BANHEIRO: /Mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo; mão direita horizontal fechada, palma para baixo, dedos indicador e mínimo distendidos. Tocar as pontas dos dedos no braço esquerdo, próximo ao pulso/.</p>	 <p>SINAL BANHEIRO: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

Figura 32: Substituição Fonológica de CM – Sinal BANHEIRO

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Na produção do sinal [CACHORRO], encontramos, na primeira ocorrência, a substituição de uma CM por outra, ampliando o uso de CM. Ocorreu a substituição do parâmetro fonológico CM e M. Na segunda produção de cachorro, encontramos a mudança do PA, podendo, de acordo com nossa visão, ser equivalente às distorções que ocorrem na língua oral, assemelhando a um “deslizamento do traço”: mão esquerda vertical aberta, palma para dentro, dedos separados diante da boca, afasta a mão da boca, aproxima novamente da boca, mudando a configuração para D (Fig. 33).

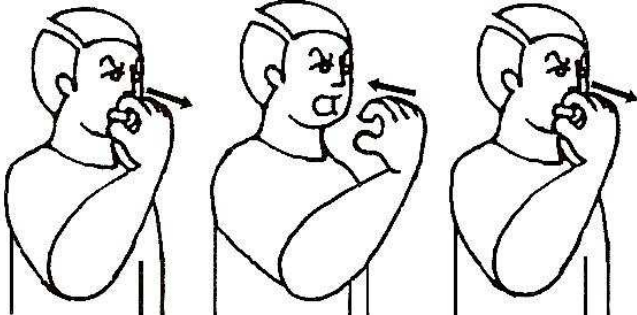

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM, PA
 <p>SINAL CACHORRO: /Mão direita vertical aberta, palma para dentro, dedos separados e curvados, diante da boca. Movê-la ligeiramente para frente e para trás/.</p>	 <p>1º SINAL CACHORRO: /Mão direita em D, palma para dentro diante da boca semiaberta. Move ligeiramente a mão para frente e para trás tocando os dedos na boca /.</p> <p>2º SINAL CACHORRO²⁶ /Mão esquerda vertical aberta, palma para dentro, dedos separados diante da boca, afasta a mão da boca, aproxima novamente mudando a configuração para D, move ligeiramente para frente e para trás/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 33: Substituição Fonológica de CM e PA – Sinal CACHORRO

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Na produção do sinal [BOLA DE SOPRAR] verificamos a possibilidade do sistema lingüístico de produzir apagamento da mão, sem interferir no significado. De acordo com o padrão adulto, a CM deve ser articulada com as duas mãos, mas **F** utilizou apenas umas delas para produzir o sinal (Fig. 34).

²⁶ Não apresentamos fotos do segundo sinal de Cachorro em decorrência de problemas com luminosidade.

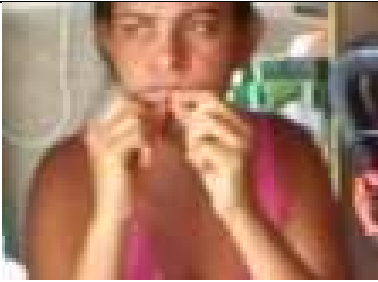

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p>SINAL BOLA DE SOPRAR: /Mãos em S, dedo polegar e indicador esticados e unidos, palma a palma. Encostar ponta dos dedos nos lábios. Bochechas infladas/.</p> <p>(DQA)</p>	 <p>SINAL BOLA DE SOPRAR: /Mão direita em S, dedo indicador e polegar esticados e unidos. Toca a ponta dos dedos no lábio. Bochechas infladas/.</p> <p>(DQA)</p>

Figura 34: Substituição Fonológica de CM – Sinal BOLA DE SOPRAR

Fonte: Fotos da Autora.

Na produção do sinal [QUENTE], F apresentou substituição do parâmetro Orientação e Movimento. No padrão adulto deve-se mover a mão lentamente para a esquerda, F move a mão lentamente para a direita.

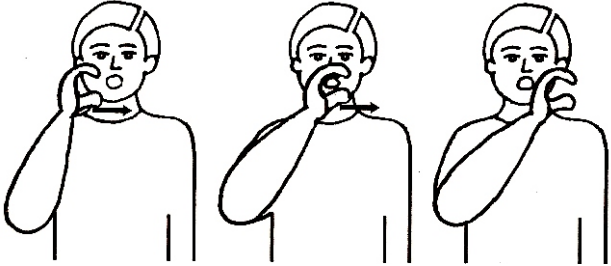

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE M
 <p>SINAL QUENTE: /Mão direita em C, palma para a esquerda ao lado direito da boca aberta. Mover a mão, lentamente, para a esquerda/.</p>	 <p>SINAL QUENTE: /Mão direita em C, palma para esquerda em frente a boca. Move a mão lentamente para a direita/.</p> <p>(DQA)</p>

Figura 35: Substituição Fonológica de M – Sinal QUENTE

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao produzir o sinal [DELICIOSO/GOSTOSO] pela primeira vez, **F** apresentou substituição do parâmetro Configuração de Mãos e Orientação, concomitantemente. Na segunda ocorrência, **F** estende os dedos da forma correta, realiza a substituição do dedo médio pelo dedo indicador.

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p>SINAL GOSTOSO/DELICIOSO: /Mão direita horizontal aberta, palma para dentro. Passar o dedo médio abaixo do lábio inferior, da direita para a esquerda/.</p>	 <p>1º SINAL GOSTOSO/DELICIOSO: /Mão direita horizontal aberta, dedos estendidos, polegar e dedo indicador unidos, palma para o lado. Passa o polegar e o indicador unidos abaixo do lábio inferior, da esquerda para a direita/.</p> <p>2º SINAL GOSTOSO/DELICIOSO</p>  <p>/Mão direita horizontal aberta, palma para dentro. Passa o dedo indicador abaixo do lábio inferior, da direita para esquerda/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 36: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal GOSTOSO/DELICIOSO

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Observamos que **F**, ao articular [LEITE], produziu substituição do parâmetro S. Ele não abre e fecha a mão, conforme o esperado. A Figura 37 ilustra o sinal LEITE – padrão adulto – constituído de movimento com trajetória, pois há a movimentação das mãos abrindo e

fechando à frente do peito ipsilateral, com suspensão do movimento na altura do abdômen, mudando a configuração de C para S. F não articula a suspensão do movimento mudando a configuração C, mas somente a CM em S.


PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p>SINAL LEITE: /Mão direita em S horizontal, palma para dentro. Movê-la para cima e para baixo, abrindo-a e fechando-a, ligeiramente/.</p>	 <p>SINAL LEITE: /Mão direita em S horizontal, palma para dentro, move para cima e para baixo com a mão fechada/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 37: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal LEITE

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

A produção do sinal [BEBÊ] configura-se em um movimento complexo produzido por F, pois ambas as mãos devem mover-se, sendo que a mão dominante deve agir sobre a mão não-dominante. Mas o que verificamos com essa produção é que o movimento que deveria ser no braço, desliza para o corpo (F não balança os braços e sim o corpo), além do que, a mão não-dominante age sobre a mão dominante (Figura 38).

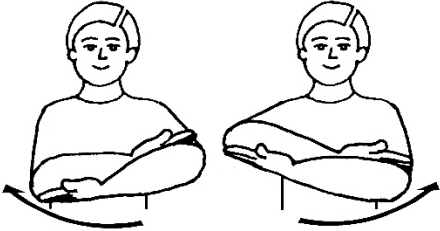

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM, M e PA
 <p>SINAL BEBÊ: /Braço esquerdo horizontal dobrado em frente ao corpo, mão horizontal, palma para cima; braço direito horizontal, dobrado sobre o braço esquerdo, mão direita horizontal, palma para cima. Balançar os braços para esquerda e para a direita/.</p>	 <p>SINAL BEBÊ: /Mão esquerda sobre a mão direita, encostadas ao peito, balançando o corpo para esquerda e para direita/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 38: Substituição Fonológica de CM, M e PA - Sinal BEBÊ

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao articular o sinal abaixo (Fig. 39), **F** deveria fazê-lo com a mão dominante e a mão não-dominante, movimentando-as simultaneamente. Os sinais produzidos com as duas mãos possuem as atividades representadas de maneira independente por meio de uma sequência de segmentos. Nesse caso, ocorreu um erro de simetria:

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE M
 <p>SINAL SINALIZAR: /Mãos horizontais abertas, palma a palma. Movê-las alternadamente em círculos verticais para frente, oscilando os dedos/.</p>	 <p>SINAL SINALIZAR: /Mãos horizontais abertas, palma a palma. Move lentamente a mão direita para frente e para trás. Permanece com a esquerda aberta, movendo-a lentamente após mover a mão direita/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 39: Substituição Fonológica de M - Sinal SINALIZAR

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

A sinalização do verbo [APANHAR] consiste numa configuração de mão difícil para F sinalizar, em decorrência de o mesmo ainda não apresentar o controle da motricidade da coordenação fina necessária para produzir a matriz dessa configuração de mão (Fig. 40) ou consiste num caso de variação considerando a produção de forma dicionarizada.

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM
 <p data-bbox="225 1003 879 1104">SINAL APANHAR: /Mão direita e V, palma para dentro. Girar a mão pelo pulso para baixo, batendo os dedos, duas vezes, com expressão de raiva/.</p>	 <p data-bbox="903 1010 1447 1111">SINAL APANHAR: /Mão direita aberta, palma para dentro, balança a mão para cima e para baixo/.</p> <p data-bbox="1358 1115 1439 1144" style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 40: Substituição Fonológica de CM - Sinal APANHAR

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao produzir o sinal [LARANJA], novamente encontramos a substituição do parâmetro CM. F troca S por A, mas M e PA são produzidos conforme padrão adulto:

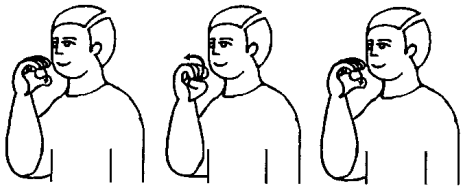
PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p data-bbox="225 1832 818 1933">SINAL LARANJA: /Mão direita em S vertical, palma para esquerda diante da boca. Abrir e fechar ligeiramente a mão/.</p>	 <p data-bbox="844 1843 1439 1944">SINAL [LARANJA]: /Mão direita em A vertical, palma para dentro diante da boca. Toca ligeiramente a mão nos lábios/.</p> <p data-bbox="1347 1948 1439 1977" style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 41: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal LARANJA

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

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 (Fig. 42).



PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e Or. ²⁷
 <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> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 42: Substituição Fonológica de CM - Sinal COELHO

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

Ao produzir [BORBOLETA], nota-se que **F** substitui mais uma vez o parâmetro CM, além de não conseguir realizar o entrelaçamento das mãos na produção do sinal, conforme o padrão adulto, possivelmente por ainda não apresentar a coordenação motora fina necessária para a realização desse entrelaçamento de dedos (Fig. 43).

²⁷ Foi verificado que a produção do sinal [COELHO] também sofre modificação do parâmetro fonológico de Orientação de mãos, mas o mesmo não se incorpora aos gráficos da nossa pesquisa por não se tratar de nosso objeto de estudo.

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p>SINAL BORBOLETA: /Mãos horizontais abertas, palmas para dentro, dedos inclinados para cima, polegares destacados e entrelaçados. Balançar os dedos para trás e para frente/.</p>	 <p>SINAL BORBOLETA: /Mão esquerda aberta, palma para frente, dedos semicurvados, polegar distendido. Mão direita segurando o polegar da mão esquerda. Balança os dedos da mão direita para cima e para baixo/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 43: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal BORBOLETA

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

A realização do sinal [TARTARUGA] consiste em um sinal complexo de ser produzido em decorrência do estágio de motricidade da criança. Crianças na faixa etária de um a dois anos, aproximadamente, desenvolvem a coordenação motora grossa antes de desenvolver a capacidade de fazer pequenos movimentos precisos. Dessa forma, a produção de um sinal que envolve um movimento interno, dedos curvados, é, ainda, complexo para sua produção.

Da mesma forma que **F** não consegue realizar o entrelaçamento dos dedos no sinal [BORBOLETA], também não consegue produzir os dedos curvados apoiado sobre a mão direita, na produção do sinal [TARTARUGA]. Assim, mais uma vez relacionamos com a questão da motricidade infantil na faixa etária que **F** estava ao produzir esse sinal. Em decorrência dessa dificuldade de produção dessa matriz de CM, **F** realiza a substituição fonológica de CM e M (Fig. 44).

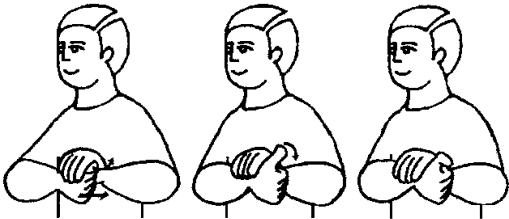

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p>SINAL TARTARUGA: /Mão direita em A horizontal, palma para dentro; mão esquerda horizontal aberta, palma para baixo, dedos curvados, apoiada sobre a mão direita. Mover a mão direita, lentamente, para esquerda, distender o polegar e então, dobrá-lo/.</p>	 <p>SINAL TARTARUGA: /Mãos em A horizontal, palmas para dentro. Segura o polegar da mão esquerda com o polegar da mão direita. Balança o polegar direito para cima e para baixo/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 44: Substituição Fonológica de CM e M - Sinal TARTARUGA

Fonte: CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008 / Foto da Autora.

O sinal [MACACO] foi um dos poucos que apresentou mudança no parâmetro de Ponto de Articulação. Por isso, constitui-se no parâmetro que apresentou o maior número de *types* e *token* conforme o padrão adulto (Fig. 45).



PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE PA
 <p>SINAL MACACO: /Mãos em C, separados e curvados. Colocar mão direita no centro da cabeça e mão esquerda ao lado da barriga. Mover os dedos simulando coçar a cabeça e lateral da barriga.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>	 <p>SINAL MACACO: /Mãos em C, a cada lado da cabeça, dedos separados. Movimentando os dedos simulando coçar. Bochechas infladas/.</p> <p style="text-align: right;">(DQA)</p>

Figura 45: Substituição Fonológica de PA - Sinal MACACO

Fonte: Fotos da Autora.

Girar o pulso possui uma certa complexidade para a criança produzir. A aquisição do movimento parte do mais simples para o mais complexo. Assim, é menos complexo produzir o movimento de cima para baixo do que o inverso (Fig. 46).

PADRÃO ADULTO ESPERADO	SUBSTITUIÇÃO FONOLÓGICA DE CM e M
 <p data-bbox="225 904 820 972">SINAL GIRAR: /mão direita em V. Palma para baixo. Girar a mão pelo pulso para cima.</p> <p data-bbox="730 976 820 1010">(DQA)</p>	 <p data-bbox="842 904 1437 1010">SINAL GIRAR: /mão em L horizontal, palma para cima. Balança a mão pelo pulso para baixo e retorna-a para cima/.</p> <p data-bbox="1347 1010 1437 1043">(DQA)</p>

Figura 46: Substituição Fonológica de CM, M - Sinal GIRAR (CL)

Fonte: Fotos da Autora.

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 lingüístico 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 (Fig. 47).




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>(DQA)</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> <p>(DQA)</p>

Figura 47: Substituição Fonológica de CM - Sinal NANCI

Fonte: Fotos da Autora.

7 CONCLUSÃO

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

As 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 aprendem 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.

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 simultânea; a segunda produz os fonemas de forma sequencial, consoante Felipe (2004); Karnopp (1994, 1999); e Quadros e Karnopp (2004).

A nossa pesquisa sobre o processo aquisicional de **F** apresenta evidências de que a Língua de sinais brasileira, 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 de nossa 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, **F** 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 através da Língua de Sinais Brasileira, respondia através de interações com os adultos surdos, demonstrando que a compreensão dos sinais precedeu sua produção. Dessa forma, a aquisição da linguagem de **F** tem transcorrido de forma natural e encantadora.

Em nossa pesquisa procurou-se demonstrar o processo aquisicional da língua de sinais como língua materna de uma criança surda, filha de pais surdos, através de um estudo longitudinal, com produções espontâneas. A vantagem da utilização dessas produções é poder realizar observações longitudinais de uma criança surda adquirindo a língua de sinais brasileira como primeira língua, e, compreender como as observações e resultados de campo se configuram a partir de elementos teóricos, corroborando com àqueles já existentes ou possibilitando novas construções de conhecimentos teóricos sobre a temática. Verificamos, de maneira acurada, toda a riqueza de detalhes envolvidos na produção linguística presente em nosso *corpus*, organizando detalhadamente as produções.

Observamos que o informante, apesar de estar inserido em um contexto bilíngue, está adquirindo 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 e utilizam sinais como estratégia de chamar a atenção e estabelecer diálogo com o filho.

O estudo apresentado aqui focalizou a observação dos sinais produzidos com os parâmetros de Configurações de Mãos, Movimento e Ponto de Articulação.

As conclusões decorrentes de nossa pesquisa 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. A nossa pesquisa mostra 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 efetuado 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 [OBRIGADO]. 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]; [CACHORRO], [DELICIOSO/GOSTOSO]; [LEITE]; [BEBÊ]; [LARANJA]; [COELHO]; [BORBOLETA]; [TARTARUGA] etc.

O segundo parâmetro em que ocorreu mais substituição foi o Movimento (25%), a exemplo de [OBRIGAD@]; [QUENTE]; [BEBÊ]; [SINALIZAR].

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, apresentam um grau elevado de produções corretas; verificamos que ocorreu a omissão de uma das mãos, mesmo estando desocupadas, 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.

Percebemos 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 [GOSTOSO], [LEITE] e [APANHAR] apresentaram, respectivamente, substituição dos parâmetros de CM e M. Os sinais [OBRIGADO] 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 de Sinais Americana 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 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.

Nesta pesquisa, por questões de limitação de tempo, não seccionamos os movimentos em componentes menores para uma descrição detalhada mais adequada. Analisamos como um todo. Contudo, observamos que os movimentos direcionais foram produzidos mais frequentemente e os movimentos sinuosos não foram articulados.

Verificamos que **F**, ao receber uma gravura ou emborrachado, 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!]* (10/10/2009).

Verifica-se que **F** apresentou dois tipos de apontação: quando não sabia o sinal, **F** apontava para a gravura e olhava para a pessoa que interagira 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* apresenta, *a priori*, uma relação com a questão da motricidade, a exemplo de [ÁGUA], [BEBÊ], [APANHAR], [TARTARUGA], [BORBOLETA], comprovando nossa 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. Assim, o desenvolvimento da Coordenação Motora Fina consiste num processo de refinação e evolução como o amadurecimento do sistema neurológico, através do tempo, da experiência e do conhecimento. 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].

Quando a criança desenvolve melhor o controle dos braços e pernas, 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.

Para finalizar, não podemos deixar de expor aqui a nossa impressão sobre 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, seus pares linguísticos e ter esta identificação aceita e respeitada pelos outros.

Salientamos que nossas observações nesta pesquisa não se constituem como conclusivas. 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.

REFERÊNCIAS

- BARRET, M. Early semantic representation and early word-usage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Eds.) *The development of word meaning: progress in cognitive deelopmente research*. New York: Springer Verlag, 1986.
- BATTISON, R. *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Springs, MD: Linstok, 1978.
- BATTRO, Antônio M. *O Pensamento de Jean Piaget – Psicologia e Epistemologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- BENTO, Nanci A. *Os cinco parâmetros fonológicos*. Folder explicativo na apresentação da Disciplina Let 594 – Psicolinguística Aplicada ao Português I. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008. Não publicado.
- BOYES-BRAEM, P. Acquisition of handshape in Americam 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.
- CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Língua de Sinais Brasileira*. v. 1 e 2. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CHOMSKY, Noam. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- COELHO NETTO, J. Teixeira. *Semiótica, informação e Comunicação – Diagrama da Teoria do Signo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- DAMÁSIO, António; DAMÁSIO, Hanna. O cérebro e a linguagem. In: *Viver Mente & Cérebro Científic América*, ano XIII, n. 143, 2004. Disponível em: <http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro_e_a_linguagem.htm>. Acesso em: 12 ago. 2008.
- FELIPE, Tanya Amaral. *Libras em contexto: Curso básico: Livro do estudante*. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- _____. *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.
- FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 20-43, 1990.
- _____. Língua Brasileira de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. v. III. Brasília: SEESP, 1997, p. 15-37. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)
- _____. *Por uma Gramática das Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. *Espaço Informativo Técnico do INES*, Rio de Janeiro, v.1. n.1. p. 20-43, 1990.

FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *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.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

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.

INGRAM, D. *Phonological disability in children*. Londres: Edward Arnold, 1976.

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.

_____. *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.

_____. *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.

_____. *Tabela fonética de configuração de mãos – dúvida*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <nanci_libras@hotmail.com> em 9 nov. 2009.

_____. Produções do período pré-linguístico. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação Bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999(b).

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LIDDEL, S. K.; JOHNSON, R. E. American Sign Language: the phonological base. In: VALLI, Clayton; LUCAS, Ceil; MULROONEY, Kristin. *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*, 4th ed. Washington, D. C.: Clerc Books; Gallaudet University, 2000.

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-intervencao-profissional.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

MACNEILAGE, Peter F. *The Origin of speech*. New York: Oxford University Press, 2008.

MACNEILAGE, Peter.; DAVIES, B. Acquisition of speech production: The achievement of segmental independence. In: HARDCASTLE W.; MARSHAL, A. (Orgs.). *Speech Production and Speech Modeling*. Dordrecht: Kluwer, 1990(a), p. 55-68.

_____. Acquisition of Speech Production: Frames, Then Content. In: JEANNEROD, M. (Org.). *Attention and performance: Motor Representation and Control*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1990(b) p. 453-475.

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, M. The acquisition of American Sign Language hand configurations. *Sign Language Studies* Washington, D.C., nº. 16. p. 247-66, aut., 1977.

MEIER, Richard P. Modalidade e Aquisição da Língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, Ronice Muller de; VASCONCELOS, Maria Lúcia B. (Orgs.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais – TISLR 9 – 9th Theoretical Issues in sign language research conference*. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

_____. Shared motoric factors in the acquisition of sigh and speech. In: EMMOREY, K.; LANE, H. (Eds.) *The signs of Language Revisited*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MORGAN, Gary. Os sinais da Aquisição da Língua. In: MOURA, Maria Cecilia de; VERGAMINI, Sabine A. R.; LEITE, Sandra Regina (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. Congresso Internacional sobre Educação para surdos – Bilingüismo. Cap. 5. São Paulo: Santos, 2008.

NAPIER, J. *A mão do Homem: Anatomia, Função, Evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

NEWTON, Michael. *Savage girls and wild boys: a history of feral children*. London: Faber and Faber, 2002.

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.

PATRÍCIO, Leandro. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Apresentação de Slides em Power Point for Windows[®]. Material de aula do Curso de Extensão em LIBRAS. Salvador: Secretária de Educação do Governo do Estado da Bahia, 2004.

PERINI, Mário. O Léxico. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2000, p. 342-349.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PETITTO, L. On the Autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in american sign language. *Cognition*, New York, v. 27, n. 1, p. 1-52. oct. 1987.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science Reports*, Washington D. C., v. 251, p. 1493-1496. 22 mar. 1991.

PIMENTA, Nelson *et al.* *Configurações de Mãos em LSB*. Pôster tamanho A4, papel sulfite 90g plastificado. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

PINHEIRO, Rodrigo Falson. *Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais*. 191 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Orientador: Eduardo Augusto Ostergren.

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.

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.

_____. 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.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 (a).

QUADROS, Ronice M; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; 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*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *O Que É Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da Libras na Escrita Inicial de Surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAURON, Françoise Nicole. Órteses para membros superiores. In: SAURON, F. N.; SANTOS, L. S. B.; OLIVEIRA, M. C.; TEIXEIRA, E. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. de A. Chelini; José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

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*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *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*. 1973. Tese de doutorado. Chicago University, Illinois.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Inistok Press, 1960.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. *Aspectos lingüísticos 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 Móí? Sitientibus*, Feira de Santana, n. 11, p. 81-85, jan./jun. 1993.

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.

_____. Da natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN)*, Fortaleza, n°. 26, p. 488-489, 2001.

_____. Erros de ordenação serial e permutação segmental inter-silábica. *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.

_____. *Níveis de estruturação e modalidades lingüísticas em relação aos tipos de disfunções e atipicidades lingüísticas diferenciadas*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009(a). Não publicado.

_____. *O Processo de Aquisição da Língua Materna*. Apresentação de Slides em Power Point for Windows[®]. Material de aula da disciplina LET 594, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da UFBA. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009(c). Não publicado.

_____. *O processo de aquisição da linguagem pela criança*. *Revista Nós*, Salvador: Espaço Möebius, Ano 2, nº. 3, out., 1995.

_____. *Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.P.)*. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 12, p. 64-73, 1991.

_____. *Um Estudo Sobre Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2009(b). Não publicado.

TEIXEIRA, Érika et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *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.

XAVIER, Andre Nogueira. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliada no endereço: _____ - Feira de Santana–Bahia, permito a participação do menor F.F.V.S, meu filho, na pesquisa intitulada “A Aquisição da Língua de Sinais (LS)-Um Estudo Fonológico sobre os parâmetros: configuração de mãos, ponto e articulação e movimento”, sob a orientação da Professora Dr^a Elizabeth Reis Teixeira, desenvolvida pela aluna do Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Bahia, Nanci Araújo Bento, RG 4068155-69; CPF. 775889915-34, residente e domiciliada na Rua Irênio Moreira, 59 A - Loteamento São Judas Tadeu - Itinga - Lauro de Freitas-BA; Telefone (71) 3378-5962, e-mail: nanci_libras@hotmail.

Recebi a informação de que esse trabalho tem como propósito observar e coletar dados sobre o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais, no caso de uma criança surda, filha de pais surdos, e que para isso a pesquisadora precisa participar de atividades no contexto familiar da criança, utilizando, quando preciso, filmadora e máquina fotográfica para registro dos dados.

Fui informada 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 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 ainda a utilização dessas informações videogravadas ou fotografadas sobre o menor, em reuniões, congressos, palestras e publicações científicas, desde que a minha identidade e do menor 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.

Feira de Santana, Bahia, 12 de agosto de 2008.

Assinatura da responsável pela criança

APÊNDICE B - Autorização**AUTORIZAÇÃO**

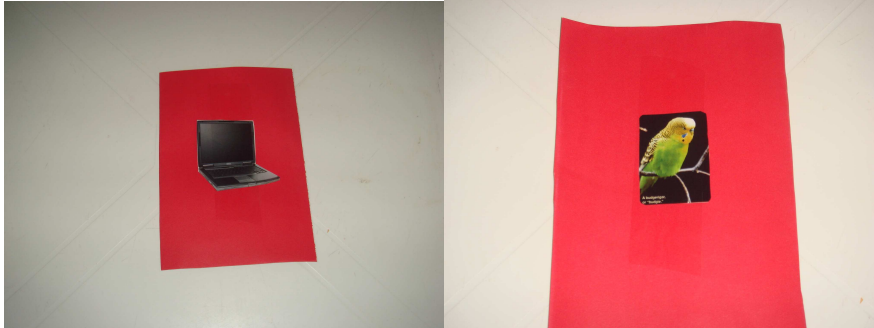
Eu _____ RG _____; CPF n°. _____, intérprete de língua de sinais, aceito participar como voluntário no projeto de pesquisa intitulado “**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS: CONFIGURAÇÃO DE MÃOS, PONTO DE ARTICULAÇÃO E MOVIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – UM ESTUDO DE CASO**”, sob a orientação da Professora Dr^a Elizabeth Reis Teixeira, desenvolvido pela aluna do Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Nanci Araújo Bento, residente e domiciliada na cidade de Salvador, e-mail: nanci_libras@hotmail; ficando esclarecido que esta participação não será remunerada sob nenhuma hipótese.

Permito-me ser submetido a entrevistas e ser filmado ou fotografado, caso seja necessário, para fins de análises da pesquisadora. Autorizo ainda a utilização dessas informações videogravadas ou fotografadas em reuniões, congressos, palestras e publicações científicas, desde que a minha identidade seja preservada.

Entendo que os registros gerados serão **utilizados estritamente para fins de pesquisa acadêmica** e que a aluna pesquisadora fará esforços a fim de assegurar o sigilo dos registros, no sentido de proteger a identidade dos participantes.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE C - Figuras utilizadas nas sessões de interação em 10/10/2009



APÊNDICE D - Questionário com os pais

**QUESTIONÁRIO COM OS PAIS
(Conversação em LIBRAS)**

**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS DE CONFIGURAÇÃO DE MÃO,
PONTO DE ARTICULAÇÃO E MOVIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE
SINAIS BRASILEIRA – UM ESTUDO DE CASO**

Nanci Araújo Bento

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

Local: _____

Data: ___/___/___

Nome:

Idade: Escolaridade: _____ Profissão: ___

1. Você é: () Surdo () Ouvinte () Deficiente auditivo (DA)

Em caso de surdez, qual o tipo de surdez? () Adquirida () Congênita

Em caso de ter assinalado surdez Adquirida:

() De acidente () Desenvolvimento natural

2. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais? () Sim () Não

3. Você se comunica através de:

() LIBRAS () Dialeto () Gestos Domésticos () Oralização (LP)²⁸

4. Você possui familiares surdos? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quantos? _____

Qual o grau de parentesco? _____

5. Em sua família há alguém que utiliza a Língua de Sinais?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, quem? _____

6. Você tem filhos?

() Sim () Não

²⁸ LP – Língua Portuguesa

Em caso afirmativo quantos? () Surdos () Ouvintes

7. Como é realizado o processo de comunicação e interação com seus filhos?

() LIBRAS () Dialeto () Gestos Domésticos () Oralização (LP)

8. Você tem contato com pessoas surdas?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, como é realizado o processo de comunicação e interação com esses surdos:

() LIBRAS () Dialeto () Gestos Domésticos () Oralização (LP)

APÊNDICE E - Questionário com os familiares e interlocutores

**QUESTIONÁRIO COM OS FAMILIARES E INTERLOCUTORES
(Conversação em LIBRAS ou LP²⁹)**

**OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS DE CONFIGURAÇÃO DE MÃO,
PONTO DE ARTICULAÇÃO E MOVIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE
SINAIS BRASILEIRA – UM ESTUDO DE CASO**

Nanci Araújo Bento

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

**QUESTIONÁRIO COM OS FAMILIARES E INTERLOCUTORES
(Conversação em LIBRAS ou LP)**

Local: _____

Data: ___/___/___

Nome:

Idade: Escolaridade: _____ Profissão: _____

1. Qual a sua língua materna:

() Língua Portuguesa () Língua de Sinais () Outras _____

2. Você é: () Surdo () Ouvinte () Deficiente auditivo (DA)

Em caso de surdez, qual o tipo de surdez? () Adquirida () Congênita

Em caso de ter assinalado surdez Adquirida:

() De acidente () Desenvolvimento natural

4. Você possui familiares surdos? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quantos? _____

Qual o grau de parentesco? _____

5. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais? () Sim () Não

6. Como você se comunica e interage com pessoas ouvintes?

() LIBRAS () Dialeto () Gestos Domésticos () Oralização (LP)

²⁹ Língua Portuguesa

Não se aplica, não conheço pessoas ouvintes.

7. Como você se comunica e interage com pessoas surdas?

LIBRAS Dialeto Gestos Domésticos Oralização (LP)

Não se aplica, não conheço pessoas surdas.

8. Em sua família há alguém que utiliza a Língua de Sinais?

Sim Não

Em caso afirmativo, quem? _____

ANEXOS

Anexo A - Emborrachados utilizados nas sessões de interação

