

FELIPE VENÂNCIO BARBOSA

**Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas: a influência do uso da
língua de sinais e do Português pelo examinador bilíngüe**

Tese apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências

Área de concentração: Comunicação Humana

Orientadora: Prof^a Dra. Ida Lichtig

São Paulo

2007

Dedico este trabalho

ao **Deus** Altíssimo,

aos meus pais **Anderson** e **Raymunda**,

à memória de minha irmã, **Sarah**,

à minha esposa **Andréa**

e à minha filha, **Clara**,

com um carinho sem fim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ida Lichtig por me acompanhar desde os meus primeiros passos na pesquisa científica, com carinho e atenção. Por me ensinar a ser pesquisador sem perder o caráter humano indispensável ao profissional da saúde; por valorizar meus conhecimentos e me fazer enxergar mais longe com eles, mas com os pés no chão; por esperar meus processos, por vezes ilógicos, e tornar a caminhar comigo. Muito obrigado pela amizade e paciência.

A todas as crianças surdas que participaram desta pesquisa e que me ensinaram muito. Este trabalho, espero, reflita em muitos benefícios para outras crianças surdas.

À amiga Dra. Maria Inês Vieira Couto pela grande colaboração desde o projeto desta tese, agradeço a confiança, o incentivo, as questões e as tantas reflexões e ainda pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Às Dras. Ana Luiza Navas, Letícia Mansur, Fernanda Dreux Miranda Fernandes e Maria Sílvia Carnio pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Às minhas amigas doutoras Noemi Takiuchi, Ana Luiza Navas, Mônica Andrade Bassetto, Adriana Gurgueira, Sandra Pires e Ana Paula MacKay pelo apoio constante, pelas críticas, pelas idéias e pelo suporte.

Aos colegas professores do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo pelo apoio.

Aos colegas do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Linguagem e Surdez da Universidade de São Paulo pela ajuda na organização das idéias.

Aos meus alunos do curso de graduação em Fonoaudiologia e de especialização em Linguagem da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo por darem mais sentido aos meus estudos.

À minha esposa Andréa pela ajuda na análise das filmagens.

À Marli Celaya e ao Instituto Santa Teresinha, pela grande disposição que facilitou muito a coleta de dados.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigado.

“Mal terminei, porém, todo o curso de estudos ao fim do qual se costuma ser incluído na categoria dos doutos, mudei inteiramente de opinião. É que me vi embaraçado por tantas dúvidas e erros, que me parecia não ter tirado outro proveito, buscando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância!”

*DISCURSO DO MÉTODO, para bem dirigir a própria razão e
buscar a verdade nas ciências – séc. XVII
(René Descartes)*

“Porque, na muita sabedoria, há muito enfado; e o que aumenta em ciência aumenta em trabalho.”

ECLESIASTES 1:18 – cerca de 935 a.C. (Bíblia sagrada)

SUMÁRIO

Lista de Tabelas

Resumo

Summary

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 1 |
| INTRODUÇÃO GERAL..... | 6 |
| ESTUDO 1..... | 18 |
| Introdução..... | 19 |
| Descrição do Protocolo Original..... | 28 |
| Resultados e Discussão..... | 32 |
| Apresentação da Proposta..... | 33 |
| Anexo 1..... | 43 |
| Anexo 2..... | 45 |
| Referências Bibliográficas..... | 46 |
| ESTUDO 2..... | 55 |
| Introdução..... | 56 |
| Métodos..... | 68 |
| Resultados..... | 70 |
| Discussão..... | 82 |
| Conclusão..... | 88 |
| Anexos..... | 89 |
| Referências Bibliográficas..... | 94 |
| ESTUDO 3..... | 102 |
| Introdução..... | 103 |
| Métodos..... | 112 |
| Resultados..... | 116 |
| Discussão..... | 128 |
| Conclusão..... | 135 |
| Referências Bibliográficas..... | 136 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 143 |
| ANEXOS GERAIS..... | 146 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA APRESENTAÇÃO, INTRODUÇÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |

LISTA D E SIGLAS

BM

Bimodalidade

G

Gesto

LS

Língua de Sinais

LSB

Língua de Sinais Brasileira

MOA

Modalidade Oral Auditiva

MVE

Modalidade Viso Espacial

PB

Português Brasileiro

LISTA DE TABELAS

TABELAS DO ESTUDO II

Tabela 1. Comparações entre as pontuações nas modalidades, duas a duas, para o grupo de crianças pesquisado.....71

Tabela 2. Comparação entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado..... 72

Tabela 3. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Respostas para a Comunicação*, para o grupo de crianças pesquisado.....73

Tabela 4. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Interação e Conversação*, para o grupo de crianças pesquisado.....74

Tabela 5. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para a aplicação em LS na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.....74

Tabela 6. Comparações entre os escores nas modalidades, duas a duas, em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado.....75

Tabela 7. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para PB em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.....76

Tabela 8. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para PB em *Interação e Conversação*, para o grupo de crianças pesquisado.....77

Tabela 9. Comparações entre as ocorrências nas Modalidades, duas a duas, para PB na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.....77

Tabela 10. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para PB na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.....78

Tabela 11. Análise descritiva e nível descritivo do teste Qui-Quadrado, para a comparação entre as distribuições de respostas, entre as aplicações em LS e PB, para o grupo de crianças pesquisado.....79

Tabela 12. Média dos escores por modalidade e total nas aplicações em LS e PB.....80

TABELAS DO ANEXO DO ESTUDO II

Tabela 1A. *Intenções Comunicativas*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....89

Tabela 2A. *Respostas para a Comunicação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....89

Tabela 3A. *Interação e Conversação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....90

Tabela 4A. *Nomeação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....90

Tabela 5A. *Intenções Comunicativas*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....91

Tabela 6A. *Respostas para a Comunicação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....91

Tabela 7A. *Interação e Conversação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....92

Tabela 8A. *Nomeação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as Modalidades.....92

Tabela 9A. Modalidade de Comunicação com Estímulos Visuais Específicos – História em Seqüência.....93

Tabela 10A. Modalidade de Comunicação com Estímulos Visuais Específicos – História em Seqüência.....93

Tabela 11A. Complexidade Lingüística do grupo de crianças pesquisado.....93

TABELAS DO ESTUDO III

Tabela 1. Pontuações atribuídas às habilidades comunicativas de cada etapa.....114

Tabela 2. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado.....116

Tabela 3. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas em LS e PB em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.....118

Tabela 4. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Interação e Conversação* para o grupo de crianças pesquisado.....119

Tabela 5. Pontuação das habilidades comunicativas de ocorrência predominante na aplicação em LS e PB para o grupo de crianças pesquisado.....120

Tabela 6. Média das pontuações obtidas com relação à aquisição das habilidades comunicativas nas aplicações em LS e PB para o grupo de crianças pesquisado.....121

Tabela 7. Ocorrência das diversas habilidades comunicativas nos Grupos de Categorias nas aplicações em LS e PB.....121

Tabela 8. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Intenções Comunicativas* para o grupo de crianças pesquisado.....124

Tabela 9. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.....125

Tabela 10. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Interação e Conversação* para o grupo de crianças pesquisado.....126

Tabela 11. Médias da pontuação classificatória obtida pelo grupo analisado nos grupos de categorias – Nível de uso do código estruturado (língua).....127

Barbosa F. *Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas: a influência do uso da língua de sinais e do Português pelo examinador bilíngüe [tese]*. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. 2007.

RESUMO

A língua de sinais ganha um novo foco no cenário nacional e a tendência da prática fonoaudiológica toma rumos que provavelmente levarão à maior difusão do bilingüismo. O domínio desta língua torna-se de grande importância para o fonoaudiólogo, e pode contribuir para diagnósticos mais precisos. Este trabalho tem como objetivo analisar a comunicação de crianças surdas em interação com um examinador bilíngüe no uso das modalidades comunicativas e no perfil pragmático. O estudo foi desenvolvido com 12 sujeitos com idade de 7 a 10 anos, com surdez profunda, sem comprometimentos associados e filhos de pais ouvintes. Aplicou-se o “Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas - Reduzido” em dois momentos: em Português e em língua de sinais. Este protocolo foi modificado para este estudo e é complementar ao protocolo original. O objetivo da redução do protocolo original foi tornar sua aplicação mais concisa e rápida. Com relação às modalidades comunicativas usadas nas duas interações, observou-se que a ocorrência de modalidade viso-espacial foi maior em ambas as aplicações, mostrando a preferência desta modalidade pela criança surda. O uso de língua ocorreu em maior número na aplicação em língua de sinais, indicando que a modalidade de língua usada pelo interlocutor influencia a complexidade no uso da linguagem pela criança. Isto sugere a importância do conhecimento da língua de sinais pelo examinador para maior precisão no diagnóstico de linguagem. Com relação ao perfil pragmático o grupo exibiu maior diversidade de habilidades comunicativas na aplicação em PB, entretanto as habilidades comunicativas que predominaram nesta aplicação são as menos adaptadas ao ambiente ou de aquisição precoce. As habilidades comunicativas de aquisição tardia ocorreram predominantemente na aplicação em LS. Os resultados apresentaram diferenças estatisticamente significantes com relação à complexidade do código usado para expressar as habilidades, com maior pontuação para aplicação em LS. Os dados sugerem a importância do conhecimento de língua de sinais pelo fonoaudiólogo porque as respostas que podem ser obtidas em um exame tendem a ser mais complexas lingüisticamente.

DESCRITORES: linguagem, linguagem de sinais, surdez, avaliação, multilingüismo.

Barbosa F. *Deaf Children's Communication Skills Assessment: the influence of bilingual examiner's use of Sign Language and Brazilian Portuguese [thesis]*. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. 2007.

SUMMARY

Brazilian Sign Language gains a new focus in the national scenery. Speech Pathology professional praxis points to new possibilities which may spread bilingual practices, by the equal status usage of Sign Language and Portuguese. The sign language mastery is important for this professional since it helps the development of more precise diagnosis. The aim of this study was to analyze deaf children's communication modalities and pragmatic profile while interacting with a bilingual examiner. Participated in this study twelve subjects, aged seven to ten years old, with profound hearing loss, without other associated problems and born to hearing parents. Each child was assessed twice by the "Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Crianças Surdas - Reduzido": once in Brazilian Portuguese and once in Brazilian Sign Language. This protocol was modified to become its administration reduced and quicker. Results showed that Visual-Space-Modality occurrence was higher in both administrations, indicating deaf children's preferential language modality. The higher use of linguistic code (language) occurred during the protocol sign language administration, suggesting that the language modality used by the examiner influences the child's linguistic complexity. The majority of the children was in the nonlinguistic stage when assessed in Brazilian Portuguese but in the multiple combinations stage when assessed in Brazilian Sign Language. The group's pragmatic profile showed more diverse communicative skills in Brazilian Portuguese administration, though less adaptive, or communicative skills from the initial language and communication acquisition period. Communicative skills of later acquisition occurred mainly in Sign Language administration. Results showed statistical significance in the complexity of the code used to express communicative skills, with higher scores obtained in the Sign Language administration. The data suggests the importance of the mastery of sign language by examiners for precise diagnosis, because deaf children responses to language assessment tend to be linguistically more complex when the examiner uses this language modality.

DESCRIPTORS: Language, Sign Language, Deafness, Evaluation, Multilingualism

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A Fonoaudiologia no Brasil tem sofrido muitas modificações, principalmente a partir da década de 80, quando os estudos das línguas de sinais começaram a ser difundidos, inicialmente dentro da Lingüística, seguindo para a Educação e, finalmente, atingindo a ciência fonoaudiológica. A influência se intensifica principalmente quando os Estudos Surdos (termo assim usado para se referir aos estudos das diversas áreas que têm a comunidade surda como instrumento ativo de suas investigações e como objeto destas) começam a ganhar espaço no cenário da Fonoaudiologia brasileira, com o pioneirismo do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Audiologia Educacional, Surdez e Linguagem do Curso de Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo, coordenado pela Dra. Ida Lichtig, professora da instituição.

Os esforços para que o paradigma Oralista fosse quebrado começa, então, nos micro-espacos delimitados pelos participantes deste setor e ganham outras envergaduras no momento em que pesquisadores começam a ser motivados a multiplicar os conhecimentos por eles difundidos.

Em seguida, entramos em um tempo em que, coerentemente, os direitos humanos vão sendo cada vez mais respeitados e então os ideais que antes eram compartilhados apenas por acadêmicos e por aqueles indivíduos envolvidos na área, como familiares, intérpretes de língua de sinais, professores de surdos, começam a ser contemplados pelos atores dos campos jurídicos até

que as leis que prestigiam a população surda do Brasil fossem criadas e regulamentadas.

Hoje, a Língua de Sinais Brasileira não pode mais ser negligenciada. Pesquisas de diversas partes do mundo permitem que afirmemos sua importância e no Brasil, a Lei 10.436/2002 a reconhece como língua natural da comunidade surda brasileira e o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 a torna parte do currículo obrigatório dos cursos de Fonoaudiologia.

Este trabalho se propõe a direcionar esforços para que, na Fonoaudiologia, sejam realizados estudos que tenham o foco dissociado da oralidade pura e sejam voltados às novas possibilidades que a Língua de Sinais Brasileira permite e exige.

No direcionamento do Curso de Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo em contemplar também aspectos não orais em crianças surdas, foi proposta a elaboração de um protocolo de avaliação de habilidades comunicativas e lingüísticas específico para crianças surdas no Brasil (Lichtig et al., 1996, 1998, 2004). Sua aplicação ocorreu inicialmente em crianças de três a seis anos de idade.

Este protocolo serviu como inspiração para o desenho deste estudo, que inicialmente propôs a verificação da aplicabilidade do protocolo em crianças de outra faixa etária e a investigar se um examinador que dominasse tanto a Língua de Sinais Brasileira como o Português traria diferentes resultados sobre o desempenho das crianças avaliadas.

Portanto, este trabalho será apresentado em cinco partes: uma introdução geral, três estudos e as considerações finais.

O Estudo I trata da apresentação da proposta de redução do protocolo original proposto por Lichtig et al. (2004). Este protocolo reduzido foi utilizado no Estudo II e no Estudo III. O Estudo II apresenta a aplicação do protocolo, já modificado, em dois momentos: uma aplicação em que o examinador usou o Português Brasileiro com a criança e outra em que o examinador usou a Língua de Sinais Brasileira. Foram analisadas as modalidades comunicativas expressas pelo grupo de crianças nas duas aplicações. O Estudo III apresenta a análise do perfil pragmático das crianças surdas obtido a partir da utilização do protocolo nas duas situações referidas.

Os estudos assim como a apresentação, introdução geral e considerações finais estão com as citações no texto e as referências bibliográficas redigidos de acordo com as normas propostas pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP, 2004), que realizou adaptações nas sugestões do *International Committee of Medical Journal Editors* (Vancouver).

Por fim, as considerações finais traçam, de forma objetiva, a ligação ente os três estudos e retomam os achados mais importantes do trabalho apresentado.

Este trabalho respeitou os preceitos éticos vigentes e os documentos relacionados ao processo (número 581/03) e sua aprovação encontram-se em

Anexos Gerais (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Protocolo de aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa).

INTRODUÇÃO GERAL

O histórico da atuação de profissionais especializados junto a pessoas surdas passou por diversas modificações no decorrer do tempo, com relação aos procedimentos adotados na intervenção desses profissionais (Lou, 1990; Sánchez, 1990; Moura, 2000, 2005). Para expor a filosofia que embasa o trabalho aqui apresentado, faz-se necessário mencionar a interface com a área da educação, portanto, neste primeiro momento apresento os conceitos educacionais relacionados à surdez e que foram apropriados pela Fonoaudiologia a partir dos anos 80 e que são utilizados de uma forma cada vez mais abrangente nos dias de hoje (Lodi, 2000; Carnio et al. 2000; Lacerda e Mantelatto, 2000; Levy e Barbosa, 2005; Barbosa, 2005).

As discussões acerca da modificação do foco educacional da pessoa surda iniciou, no Brasil, com as reflexões de Skliar (1998) que tomou como base o Modelo Social de Abordagem das Deficiências (Rieser, 1996). As discussões propostas pelo autor perpassam o campo educacional e filosófico e dão um caráter político e reflexivo a respeito da visão conceitual da pessoa surda.

Skliar (1998) chama a atenção para o desenvolvimento, no início dos anos 90, de propostas educacionais que questionam os procedimentos anteriormente adotados e que se embasavam em uma conceituação hegemonicamente clínica. As principais críticas apontadas por essas novas

possibilidades metodológicas se referiam às denúncias dos “efeitos devastadores do fracasso escolar massivo” (Skliar, 1998) provocados pela pedagogia “corretiva”, que perdurou por muito tempo desde a realização do Congresso de Milão em 1880 (Moura, 2000) e significou mais de cem anos de tentativas de normalização e violência contra os direitos humanos das pessoas surdas.

Embora não haja negação da privação auditiva, Skliar (1998) propõe a mudança sobre a representação da surdez que, dentro da filosofia bilíngüe, ganha âmbito epistemológico não mais baseado na “reabilitação educacional” (Wrigley, 1996) mas em uma posição cultural baseada principalmente nos princípios de identidade lingüística da pessoa surda, a partir da língua de sinais.

Wrigley (1996) e Moura (2000) também discutem as noções a respeito da “surdez”. Os autores fazem referência à terminologia “Surdo” e “surdo” usada primeiramente pelo sociolingüista James Woodward em 1972. Esses termos possuem significados diferentes em diferentes discursos. O termo “Surdo”, iniciando com letra maiúscula, é usado para designar uma categoria social e lingüística com identidade própria, enquanto o termo “surdo”, iniciado com letra minúscula faz referência apenas a uma categoria audiológica não observando a possibilidade de uma diferenciação de identidade.

As discussões deste escopo alcançam paradigmas pouco comuns aos estudos da área da saúde humana, mas são a base das investigações bilíngües

em surdez e, por este motivo, devem ser conhecidos, mesmo que não utilizados com o vigor apresentado pelos autores que os propõe.

Os estudos do percurso da educação de surdos foram realizados por diversos autores no Brasil, como Moura (2000), Levy e Simonetti (1999), Moura et al.(2005) e no mundo, como Pickersgill (1996) e Lou (1990), dentre outros. É consenso que este percurso apresentado, iniciou-se com a utilização de modalidades manuais, caminhando para uma mudança de paradigma com a instauração do Oralismo em 1880 e retornando para as propostas manuais a partir dos anos 60.

Lou (1990) resume o histórico da educação de surdos nos Estados Unidos quanto à modalidade de comunicação usada para veiculação do conhecimento. A autora comenta que o período de 1817 a 1860 foi aquele em que as abordagens manuais e a Língua de Sinais Americana (ASL) ganharam destaque, iniciado com a fundação da primeira escola de surdos nos Estados Unidos, The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Person . Em seguida inicia-se o período em que crescem as tendências para a educação oralista, seguindo o período da dominação oral (de 1900 a 1960) e finalmente ocorre a introdução das abordagens manuais que corresponde à época de 1960 até o presente momento.

No Brasil o marco inicial da educação de surdos está relacionado com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro em 1857. No auge da divulgação das abordagens oralistas, o INES

introduz no cenário nacional a educação baseada nos métodos orais, com a instituição da obrigatoriedade do ensino profissional e da “linguagem articulada e leitura sobre os lábios” (Moura, 2000). Em seguida inicia-se a influência da língua de sinais na educação do surdo nos anos 70, que continuava na orientação oral e instauram-se as metodologias de orientação bilíngüe, do ponto de vista científico, com os trabalhos de Brito (1995).

Embora intrinsecamente relacionado com aspectos educacionais, estes dados trazem informações importantes para a Fonoaudiologia, dado o seu impacto na intervenção fonoaudiológica em Audiologia Educacional.

De forma geral, é senso comum dizer que o marco precursor da queda da utilização das modalidades manuais tem seu centro no II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, que aconteceu na cidade de Milão, em setembro de 1880, data em que instaura-se o Oralismo (Sánchez, 1990; Moura, 2000). Este congresso foi idealizado por uma classe de profissionais oralistas que tinham como objetivo dar consistência e força às suas posições com relação às metodologias para a educação dos surdos (Sánchez, 1990). Foram defendidas as metodologias exclusivamente oralistas e condenadas aquelas que utilizavam a língua de sinais. A partir deste momento, a interface entre a Fonoaudiologia e a Educação fica cada vez mais clara e as relações conceituais sobre a pessoa surda ganham um âmbito clínico.

O Oralismo é uma corrente educacional e clínica que baseou-se em diferentes técnicas e abordagens específicas (Watson, 1998) voltadas para o

desenvolvimento das habilidades auditivas e da fala e que foram desenvolvidas a medida em que acontecia o desenvolvimento tecnológico e científico (Moura, 2000). O principal objetivo do oralismo é a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte exclusivamente com a estimulação da língua oral, ensinando a criança surda a falar assim que ela possa para que se integre na comunidade ouvinte na qual ela nasceu (Watson, 1998). Por muito tempo os profissionais que utilizavam esta prática consideraram as línguas de sinais como línguas sem importância no desenvolvimento das crianças surdas. Estas idéias foram refutadas com os estudos das línguas de sinais do ponto de vista lingüístico (Klima e Bellugi, 1979; Lillo Martin, 1991; Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1997; Sutton-Spence, 1999; Petitto, 2000; Karnopp e Quadros, 1991) provando a existência dos universais lingüísticos que definem as línguas de sinais como línguas naturais e a partir de 1994, com estudos objetivos de neuroimagem (MacSweeney et al., 2002; Marshall e al., 2004; Sadato, 2004), mostrando que a ativação cerebral para os estímulos em língua de sinais seguem os padrões similares aos das línguas orais.

Somados à essas informações científicas, a estimulação oral exclusiva apresentou seus insucessos, como comentam Marchesi (1995) e Lacerda e Mantelatto (2000) e começou a ser questionada esta forma de atuação, principalmente dentro do ambiente educacional, tencionando as políticas para a abertura de novas metodologias baseadas na comunicação em modalidades manuais.

Os questionamentos a respeito da prática oralista pura, fora do Brasil, já haviam sido feitos na década de 50 com o contraste dos testes específicos sobre os benefícios das práticas manuais no contexto educacional conforme citação de Strong (1990) sobre os estudos de Marazova em 1954. Estes estudos mostraram os benefícios do uso de técnicas manuais sobrepujando a aplicação da técnica oral estrita na educação de surdos na Rússia. A insatisfação de educadores com os resultados advindos das práticas anteriormente adotadas foram, dentre outros, fatores impulsionadores das modificações e das propostas que levaram à abordagem bilíngüe (Komesaroff, 2001)

Na América Latina a abordagem bilíngüe começou a ser discutida com as reflexões de Sánchez, na Venezuela e Behares no Uruguai. O impacto das propostas destes autores começou a penetrar nas instituições brasileiras a partir da década de 80, conforme Ferreira-Brito (1995), Skliar (1998) e Quadros (1997). Embora o referencial teórico fosse muito difundido e discutido tanto nas instituições educacionais quanto nas clínicas, as práticas bilíngües iniciaram-se apenas na década passada, sendo ainda fonte de conflito entre as instituições e dentro delas.

A definição de Bilingüismo proposta por Pickersgill (1998) é a de uma abordagem educacional para a criança surda em que a língua da comunidade surda (a Língua de Sinais Brasileira no Brasil) e a língua da comunidade ouvinte (o Português Brasileiro no Brasil) são usadas. Para os autores, a política do

Bilingüismo para Surdos com relação à linguagem e comunicação deve obedecer a princípios como *status* lingüístico igualitário do Português Brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira; a provisão de oportunidade da aquisição precoce tanto do Português Brasileiro quanto da Língua de Sinais Brasileira, a possibilidade do indivíduo preferir uma das duas línguas; o caráter essencial da competência adequada à idade e a proficiência na língua preferida; a influência do desenvolvimento da criança na estimulação precoce no programa bilíngüe e seu caráter determinante no futuro educacional da criança; o respeito às diferenças; o estímulo às relações entre as duas línguas, assim como a transferência, entre elas, de habilidades de linguagem obtidas; o uso separado das duas línguas; a especificação do uso de modalidades lingüísticas de contato.

O bilingüismo apresenta em seu corpo algumas divisões, como por exemplo a classificação com relação ao período ou época de aquisição das línguas. Quadros (1997) e Kozlowzki (2000) classificam o bilingüismo em *bilingüismo de aquisição sucessiva*, que ocorre com a estimulação exclusiva da criança surda em língua de sinais e após a aquisição completa desta, a estimulação do aprendizado da língua oral e *bilingüismo de aquisição simultânea*, que ocorre quando a língua oral e a língua de sinais são administradas no mesmo período mas em momentos (situações) distintas não havendo sobreposição das duas línguas.

Outra classificação refere-se à modalidade da segunda língua (Kozlowzki, 2000): *aquisição inicial da Língua de Sinais* como primeira língua e da língua escrita como segunda língua, sendo este um modelo de aquisição sucessiva e *aquisição da língua de sinais como primeira língua em conjunto com a língua oral*, sendo este um modelo simultâneo.

Kozlowzki (2000) pontua, então, que a proposta bilíngüe não visa privilegiar uma língua apenas, mas prover condições para que o surdo adquira ou aprenda as duas línguas. Segundo esta autora, o Bilingüismo é um enfoque educacional que, apesar de não privilegiar uma língua específica, reconhece que a língua de sinais é a língua de mais fácil acesso para o surdo pois esta se adapta às condições de expressão e compreensão, uma vez que não exige a utilização de uma habilidade que se encontra “alterada” nesta criança, que é a capacidade de ouvir adequadamente, ou melhor, tipicamente. Com o desenvolvimento dessa prática e com a tradição oralista da Fonoaudiologia, alguns profissionais tomaram posições incisivas sobre a atuação do fonoaudiólogo em uma proposta bilíngüe, propondo o seu afastamento (Lacerda e Mantelatto, 2000).

Nos anos 90, entretanto, alguns setores tradicionalmente formadores de profissionais dentro do Oralismo, iniciaram estudos a respeito da práxis fonoaudiológica no bilingüismo (Carnio et al., 2000). Baseando-se nas tendências mundiais, nos estudos das línguas de sinais que já no Brasil se iniciavam (Ferreira-Brito, 1995) e na percepção dos insucessos da prática

oralista (Lacerda e Mantelatto, 2000; Marchesi, 1995), novas propostas começaram a ser difundidas.

Lodi (2000), Moura (2000) e Lichtig (2004) apresentam propostas para a atuação do fonoaudiólogo dentro da abordagem bilíngüe e são os precursores desta prática dentro da Fonoaudiologia no Brasil.

O direcionamento dessas práticas constantemente faz referência à língua de sinais e tem sua base próxima aos princípios educacionais adotados e apresentados anteriormente.

As discussões a respeito da abordagem de aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem, neste trabalho, para que sejam realizadas de forma clara, necessitam, então de serem estabelecidas. Os pressupostos que embasam o modelo adotado estão alicerçados na abordagem emergentista. Esta é, em linhas gerais, uma atual tendência em observar a aquisição de linguagem através de uma abordagem integradora que não descarta os componentes inatos das influências comportamentais e do ambiente (Bates et al., 1998; Elman, 1999; Hollich et al., 2000), oferecendo aos estudos da linguagem uma nova compreensão das complexas interações dialógicas que influenciam neste processo (MacWhinney, 2006). Uma abordagem integradora pode dar suporte a diversas discussões dentro da surdez e, no caso deste trabalho, pode justificar, por exemplo, a escolha de um protocolo de avaliação que contempla aspectos formais e funcionais da linguagem (Lichtig e al., 2004).

Neste trabalho concebemos *língua* e *linguagem* como conceitos diferentes. Para a definição de língua, temos que esta trata de um conjunto de códigos estruturados e convencionais usado por uma dada comunidade, que surge da necessidade comum dos membros desta comunidade em se comunicar (Slobin, 1980; Quadros, 1997). Este conjunto de códigos deve possuir os universais lingüísticos presentes em todas as línguas descritas no mundo e diferenciar-se de um sistema de comunicação exatamente por possuí-los, sendo, por isto, uma *língua natural*, como são as línguas orais-auditivas como o Português Brasileiro, Português Europeu, o Inglês, o Espanhol, dentre muitas, e as línguas de sinais (Quadros e Karnopp, 2004). O termo linguagem refere-se à habilidade cognitiva natural e inata do ser humano que se relaciona com a representação e simbolização de idéias e é potencializada na utilização de um código estruturado e convencional, ou seja, de uma língua.

Mediante essas definições, a linguagem, em seu caráter inato, deverá ser desenvolvida (*desenvolvimento de linguagem*) o que ocorre a partir de diversos fatores nos quais estão incluídos não apenas os de ordem biológica, inata, mas também aqueles que se referem à interação do sujeito com o ambiente e aqueles de ordem cognitiva. Muitos estudos têm sido realizados para estudar o desenvolvimento de linguagem na ausência de oralidade ou melhor, na ausência de língua, e observa-se que há a presença de linguagem sem haver a presença de língua. Entretanto, a otimização do desenvolvimento de linguagem ocorre com a *aquisição de língua*.

O termo *aquisição* será utilizado para o conceito de *língua* levando em consideração que o processo de internalização do código em que um indivíduo encontra-se imerso ocorre de forma natural e, em tese, inconsciente. Para aquelas línguas em que há a aplicação de técnicas para sua internalização, associaremos o termo *aprendizado*, segundo Quadros (1997).

No caso de pessoas surdas esta diferença é mais evidente. Uma criança surda não poderá adquirir uma língua oral naturalmente, sem intervenção de um profissional especializado. Por exemplo, para que uma criança consiga usar o Português oral de forma eficiente há a necessidade de protetização e de terapia fonoaudiológica, e aplicação de técnicas específicas. Para a língua de sinais a aquisição é possível, já que não há impedimento do canal visual para sua internalização.

Diante do exposto temos uma questão: a língua que a criança surda “recebe” em uma interação influencia seu perfil comunicativo? Quando recebe o *input* em uma língua oral, seu desempenho lingüístico piora?

As hipóteses que deram origem a este trabalho são: a utilização de língua de sinais pelo examinador, quando comparada com a utilização de Português, elicia respostas mais sofisticadas na criança surda, assim como influencia seu perfil de habilidades pragmáticas; e a modalidade predominante na comunicação da criança é a viso-espacial, mesmo quando a criança está em interação com o examinador usando a modalidade oral-auditiva, embora esta aplicação possa aumentar o uso de modalidade viso-espacial pela criança.

**Estudo I - PROTOCOLO DO PERFIL DAS HABILIDADES DE
COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS**

PROTOCOLO DO PERFIL DAS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

INTRODUÇÃO

A aquisição de língua e o desenvolvimento de linguagem são influenciados pelos estímulos que a criança recebe do meio (Mogford e Bishop, 2002). Assim como para o desenvolvimento cognitivo adequado, a linguagem necessita de subsídios vindos do *input* gerado pelos usuários de uma língua, membros da comunidade em que a criança está imersa, além de outros componentes como os psicológicos e os sociais (Mogford e Bishop, 2002), que também participam do processo de aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem. A acessibilidade à língua é, então, um princípio para que a própria língua seja adquirida e para que haja desenvolvimento da linguagem e da cognição adequados.

Para a aquisição integral de uma língua de modalidade oral-auditiva é necessário que as habilidades auditivas estejam preservadas (Borges, 2003). São muitos os estudos encontrados na literatura científica que relacionam as perdas auditivas com os insucessos na aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem (Balbani et al., 2003). No caso da criança surda com perda auditiva severa e/ou profunda, o acesso a esta modalidade de língua fica sobremodo comprometido, e isso torna a aquisição da língua oral uma tarefa

árdua, não ocorrendo de forma natural (Levy e Barbosa, 2005). A melhor e mais coerente forma de estimulação de linguagem para uma criança surda é, portanto, aquela que se baseia na utilização das línguas de sinais como primeira língua, o que não descarta o aprendizado da língua oral (Pickersgill, 1998).

As línguas de sinais são línguas naturais de modalidade viso-espacial utilizadas pelas comunidades surdas (Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1997; Quadros, 2004). São línguas que não dependem da audição para serem adquiridas, são completas e propiciam integralmente a estruturação das habilidades cognitivas. Por não dependerem da audição, são línguas naturalmente adquiridas pelas pessoas surdas e por meio destas, as informações são facilmente compreendidas e a expressão das idéias dessas pessoas são veiculadas sem impedimentos.

A avaliação das habilidades comunicativas de uma criança surda, dessa forma, deve sempre levar em consideração as dificuldades que esta possa ter quanto ao uso da língua oral e observar o uso e o domínio da língua de sinais. Para que isto seja viável é necessário que o avaliador tenha domínio destas línguas e assim o processo avaliativo poderá ocorrer de forma eficaz. A possibilidade de viés no resultado da avaliação aplicada por um examinador sem conhecimentos da língua de sinais é uma realidade que não pode ser negligenciada porque o desenvolvimento de linguagem em uma criança surda poderá ocorrer através da aquisição da língua de sinais, que é uma língua sem

restrições de acesso para esta população. Analisar o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de linguagem apenas através da língua oral é inadequado e insuficiente, pois poderá classificar erroneamente o indivíduo surdo como portador de um distúrbio de linguagem, sendo que na realidade ele estaria em uma etapa de aprendizado da língua oral não esperada para sua idade quando comparada com a aquisição oral de uma criança ouvinte.

A elaboração de avaliações específicas para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais é de extrema necessidade no Brasil visto o reduzido número de pesquisadores empenhados nesta área e a escassez de estudos lingüísticos que possam contribuir na estrutura básica do delineamento de um protocolo. Mesmo em estudos descritivos da Língua de Sinais Brasileira são poucas as tentativas (Ferreira-Brito, 1995; Quadros e Karnopp, 2004) e os trabalhos já existentes são abrangentes dificultando a investigação fonoaudiológica em aspectos específicos da língua.

Os protocolos existentes, focados nas habilidades da língua oral, com frequência fornecem achados que são generalizados para as habilidades cognitivas da pessoa surda, muitas vezes testando suas habilidades cognitivas em uma língua de difícil acesso sem considerar a variável “domínio da língua” ou a forma como os estímulos são apresentados. Equívocos como este podem ser prejudiciais à intervenção terapêutica, pois podem atribuir características de distúrbios de linguagem ou distúrbios cognitivos a crianças surdas normais.

Um questionamento constante na produção dos estudiosos da surdez refere-se à forma como podem ser elaborados os instrumentos de avaliação para a criança surda (Levy e Barbosa, 2005; Woll, 1998).

A tradição oralista dentro da Fonoaudiologia promoveu a tendência da adaptação de testes elaborados para crianças ouvintes às práticas da avaliação e intervenção em surdez. Especificamente, dentro do campo da Audiologia Educacional, área da Fonoaudiologia que lida com os quadros de surdez, os protocolos de avaliação elaborados em sua maioria tendem à avaliação de aspectos da oralidade.

Alpiner e McCarthy (1987) apresentam uma série de protocolos elaborados para a avaliação de pessoas com surdez, entretanto, todos baseados na investigação de habilidades auditivas ou em habilidades comunicativas com foco no uso da língua oral. Estes autores apresentam uma série de instrumentos utilizados para avaliar a função comunicativa de surdos adultos. Esses instrumentos apesar de serem elaborados para pessoas surdas foram construídos com base na língua inglesa e, portanto, passíveis de adaptações, pelo foco na língua oral e pela negligência habitual das habilidades gerais de linguagem.

Diante da escassez de instrumentos de avaliação é muito freqüente a utilização de testes da língua oral para a língua de sinais, como por exemplo o Teste de Boston para Diagnóstico das Afasias (Kaplan et al., 1996), e o Teste de Vocabulário de Boston (Kaplan et al., 1996), o Token Test (DeRenzi e

Vignolo, 1962), TIPITI (Braz e Pellicciotti, 1981), dentre outros. Este tipo de adaptação precisa ser cuidadoso para que as interferências entre as modalidades de língua (Levy e Barbosa, 2005) não provoquem erros tanto na aplicação como na avaliação do teste.

Levy e Barbosa (2005) apresentam algumas provas já descritas na literatura e que podem ser adaptadas para a avaliação da pessoa surda, como por exemplo o Teste de Vocabulário do ABFW (Befi-Lopes, 2000), e a Avaliação da Pragmática (Fernandes, 2000). Para os instrumentos elaborados em uma língua estrangeira, o cuidado com a adaptação deve ser ainda maior, levando em consideração não apenas as características da língua em que o teste foi construído, mas as características da cultura e o contexto de sua elaboração.

Para a elaboração de avaliações na área da surdez e que levem em conta a língua de sinais são necessárias pesquisas sobre a aquisição e desenvolvimento normais desta língua. Acrescenta-se que deverão ser consideradas as diversidades quanto à data da aquisição da língua de sinais (Grimshaw et al., 1998), ao tipo de estímulo ao qual a criança foi exposta, ao domínio da língua pelos pais (Nicholas e Geers, 2003), o grau da perda auditiva da criança, a data de diagnóstico e tipo de procedimento utilizado, o seguimento em terapia fonoaudiológica, a abordagem terapêutica à qual a criança foi submetida, dentre muitas outras variáveis pessoais que influenciarão nos padrões de aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem.

A preocupação com a pesquisa de metodologias de avaliação de linguagem da pessoa surda tem motivado diversos estudiosos atualmente (Herman, 2004; Morgan, 2006; Morgan, no prelo). As investigações neste campo alcançam cada vez maiores níveis de desenvolvimento dentro do estudo da linguagem (Lichtig, 2004; Woll, 2004; Barbosa et al., 2005), cognição (Carvalho, 2005; Barbosa, 2006, Morgan, 2006) e em suas aplicações no contexto social, principalmente com as novas propostas para a atuação fonoaudiológica em surdez (Lodi, 2002; Barbosa, 2005; Atkinson, 2005).

Herman (1998a) iniciou os estudos de metodologias de avaliação da aquisição da Língua de Sinais Britânica do ponto de vista lingüístico. Esta autora, com a divulgação de estudos que legitimam as línguas de sinais com o mesmo status que as línguas orais, publicou em 1999 o teste “Assessing British Sign Language Development”, que avalia o desenvolvimento da língua de sinais em sua compreensão (Herman, 1999) e produção (Herman, 2004), padronizando os procedimentos para serem utilizados posteriormente por clínicos e pesquisadores. Nesta época a carência de instrumentos de avaliação já estava sendo sinalizada, assim como a necessidade de normatização dos testes.

Avaliar o desenvolvimento de linguagem em surdos usuários de línguas de sinais não é apenas uma curiosidade científica. Os distúrbios de linguagem costumeiramente expressos nas línguas orais, sejam primários ou secundários, são também expressos nas línguas de sinais (Levy e Barbosa, 2005; Barbosa,

2005). Por isso, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação específicos, inclusive para os quadros em que a atipia da língua de sinais é identificada, são de grande importância e sua falta interfere diretamente na qualidade da intervenção clínica de fonoaudiólogos.

Atkinson et al. (2005) realizaram um estudo com surdos afásicos, criando testes de habilidades de compreensão da Língua de Sinais Britânica. Dentre os testes elaborados pelos autores, destacam-se o *“The Sign to Picture Matching Test”* e *“Test of verb and sentence comprehension”*.

Lichtert (2003) apresenta a aplicação do questionário pragmático Protocol for the Assessment of Prelinguistic Intentional Communication (PAPIC) elaborado por Casby e Cumpata (1986). Este protocolo apresenta uma escala para a codificação da intenção comunicativa da criança, que foi adaptada por Lichtert (2003) e aplicada a crianças surdas. Embora elaborado para a avaliação de linguagem de crianças ouvintes, o autor constatou que o PAPIC tem boa aplicabilidade em crianças surdas de até 30 meses.

Nott et al. (2003) apresentam a técnica chamada *Diary of Early Language (Di-EL)* que tem o objetivo de obter dados a respeito do desenvolvimento lexical de crianças surdas, baseadas na investigação de aspectos da oralidade.

Diversos outros pesquisadores têm se empenhado no desenvolvimento de avaliações das línguas de sinais (Berent, 1990; Jansma et al., 1997; Herman et al., 1999; Maller et al., 1999; Anderson, 2002; Bebko et al., 2003; Pezbindowski e Lederberg, 2003; Capovila e Raphael, 2004; Herman et al., 2004; Levy e

Barbosa, 2005; Barbosa, 2005; Morgan, 2006a, 2006b), mas ainda há a necessidade de investimentos em pesquisas para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo (Herman, 1998; Polich, 2001; Schembri, 2002; Abdel-Fattah, 2005; Barbosa, 2005). O impacto de investigações neste campo, dentro da Fonoaudiologia, está diretamente relacionado à sua sofisticação científica e conseqüentemente ao benefício de milhares de pessoas surdas que necessitarão da intervenção do profissional fonoaudiólogo para a otimização dos aspectos relacionados à linguagem.

O protocolo de Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem para Crianças Surdas foi adaptado por Lichtig (1998) para aplicação em crianças surdas brasileiras e sua aplicação proposta por Lichtig et al. (2004) como instrumento de avaliação utilizado no Programa de Intervenção Fonoaudiológica em Famílias de Crianças Surdas (PIFFCS). Os estudos realizados focaram crianças surdas na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. O protocolo compreende quatro partes: avaliação do perfil pragmático da criança surda (primeira parte), modalidade de comunicação da criança (segunda parte), complexidade lingüística (terceira parte) e estilo e eficácia da comunicação na interação entre pai/mãe e criança (quarta parte) (Anexo 1).

Com relação aos objetivos de cada uma das partes do protocolo em questão, temos na primeira parte o objetivo de avaliar funções pragmáticas em um ambiente clínico, em interação com o examinador e por entrevista com os

pais ou com os responsáveis pela criança. A segunda parte visa analisar a modalidade de língua usada preferencialmente pela criança (se é oral, viso – espacial, se usa gestos para se comunicar ou se usa gestos associados a uma dessas modalidades de língua). A terceira parte visa determinar a Média de Extensão das Emissões (Medium Length of Utterances – MLU) e a quarta e última parte tem o objetivo de analisar o estilo comunicativo na interação da criança com seu pai, mãe ou responsável e sua eficácia na transmissão das informações que estes desejam veicular. O procedimento para a aplicação deste protocolo, segundo proposta publicada por Lichtig et al. (2004) será descrita nos métodos.

O objetivo deste estudo é apresentar duas propostas, a saber, uma de redução do protocolo elaborado por Lichtig et al. (2004) e a outra referente a dois tipos de análise dos dados que são obtidos com a aplicação do protocolo reduzido. Esta modificação que será apresentada visa facilitar a análise dos registros da aplicação do protocolo e agilizar sua aplicação, provendo subsídios suficientes para o delineamento de procedimentos terapêuticos e uma medida de evolução terapêutica.

DESCRIÇÃO DO PROTOCOLO ORIGINAL

Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas do Programa de Intervenção Fonoaudiológica com Famílias de Crianças Surdas - PIFFCS (Lichtig et al., 2004)

O protocolo original elaborado por Lichtig et al. (2004) foi apresentado dentro de um programa chamado de “Programa de Intervenção Fonoaudiológica em Famílias de Crianças Surdas - PIFFCS” (Lichtig, 2004) no capítulo sobre a avaliação de linguagem de crianças surdas. Para sua apresentação neste trabalho, dividiremos este protocolo em duas etapas de ação: a *Aplicação* do protocolo, consistindo nas atividades propostas pelos autores, descritas anteriormente e os *Crítérios de Análise*, pautados pela folha de registro e análise, dando as diretrizes para interpretar os dados observados no registro (filmagem) obtidos na primeira etapa (*Aplicação*).

Inicialmente apresentamos a descrição da aplicação e em seguida, a forma como os dados obtidos devem ser registrados e analisados pelo examinador, de acordo com o que foi proposto pelos autores do protocolo original.

1^a. Parte: Avaliação do Perfil Pragmático da criança Surda

Este item deve ser avaliado em duas situações diferentes: na interação entre o fonoaudiólogo e a criança – situação clínica, e em entrevista com pais

ou responsável pela criança. No primeiro momento, realiza-se uma situação de interação semi-estruturada para a avaliação do perfil pragmático com as categorias propostas por Dewart e Summers (1994). Na descrição dos procedimentos (Lichtig et al., 2004), foi proposto o uso de brinquedos em miniaturas como animais e utensílios domésticos, entretanto, sem padronização. São criadas situações de comunicação para observar as modalidades usadas pela criança. Esta situação é registrada através de filmagem. Na segunda situação é efetuada uma entrevista em sala apropriada com os pais ou responsável pela criança, para obtenção de informações sobre a comunicação da criança surda em situações cotidianas. Esta entrevista também deve ser filmada.

2^a. Parte: Modalidade de Comunicação da criança

São utilizadas como estratégias: (a) a atividade lúdica semi-estruturada descrita anteriormente; (b) o uso do vocabulário no momento da interação, com a observação de como a criança requisita os objetos com a interferência mínima do examinador; (c) prova de nomeação, com a apresentação de figuras bidimensionais não padronizadas (avião, casa, vassoura, carro, passarinho, sorvete, peixe, relógio, bola e boneca) quando pede-se que a criança diga o que é ou sinalize; (d) história em seqüência com quatro cenas, para verificar o tipo de modalidade de comunicação preferencial da criança (oral ou viso-espacial) através da reprodução de uma história contada pelo examinador com

base nas cenas já apresentadas na seqüência correta (pois não é objetivo verificar a habilidade da criança com relação à noção temporal).

3ª. Parte: Complexidade Lingüística

Com a coleta das cinco emissões mais longas produzidas pela criança, é calculada a *Média de Extensão das Emissões* (MLU) pela contagem dos vocábulos e aplicação dos critérios descritos pelos autores: vocativos, palavras afirmativas ou negativas, palavras de cumprimento e polidez e repetições são omitidas; morfemas e inflexões são contados separadamente e nomes próprios, palavras compostas, substantivos irregulares, verbos e reduplicações são contados como um elemento.

4ª. Parte: Estilo e eficácia da comunicação na interação entre pai/mãe e criança:

Avaliação de situação de interação entre a criança e a mãe (ou pai ou responsável), com a solicitação de seis tarefas usando blocos de diferentes tamanhos e cores. Sugere-se o registro filmado da interação para posterior análise. O examinador orienta o interlocutor da criança nas solicitações que apresentará.

Para a análise dos dados obtidos, sugere-se o registro na Folha de Registro e Análise proposta pelos autores. Em relação ao perfil pragmático, os eventos devem ser classificados de acordo com as habilidades comunicativas propostas por Dewart e Summers (1994) e de acordo com o tipo de modalidade em que ocorreu (língua oral, língua de sinais, gesto, vocalização). A análise da

segunda parte (Modalidade de Comunicação da Criança) é feita através de quatro tópicos descritos anteriormente e que devem ser registrados e classificados de acordo com as modalidades comunicativas.

A terceira parte (Complexidade Lingüística), obtida através do Medium Length of Utterances (MLU) é realizada com a média de morfemas das maiores sentenças produzidas pela criança de acordo com critérios estabelecidos para o Português Brasileiro. Não há sugestão de critérios para cálculo do MLU em língua de sinais.

A quarta parte (Estilo e Eficácia da Comunicação na Interação entre Pai/Mãe e Criança) baseia-se na análise da interação entre a criança e seu interlocutor verificando a eficácia desta comunicação na transmissão de ordens à criança. Não há pontuação sugerida, apenas a marcação no quadro proposto.

Os autores, também sugerem a transcrição integral dos registros da aplicação do protocolo. O protocolo tem o caráter de *checklist*, e não é objetivo delinear diagnóstico de linguagem, mas o perfil comunicativo e de linguagem da criança surda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sugestões de alterações do Protocolo do PIFFCS estão apresentadas em seguida, assim como a discussão dessas alterações. É importante enfatizar que esta proposta não exclui nem desmerece a aplicação do protocolo original, apenas apresenta uma forma diferente e complementar para a avaliação da comunicação e linguagem de crianças surdas. Por este motivo, denominamos o protocolo proposto como “Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas Reduzido” (Protocolo do PIFFCS-reduzido).

Apresentação da proposta do Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas Reduzido (Protocolo do PIFFCS-reduzido)

O protocolo que propomos neste trabalho está baseado no protocolo elaborado por Lichtig et al. (2004), chamado de “Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Criança Surdas” (Protocolo do PIFFCS). Embora a proposta que apresentamos possa ser considerada uma modificação do protocolo PIFFCS, a utilização deste continua sendo válida para a avaliação de comunicação e linguagem em crianças surdas. Consideramos que a apresentação deste novo protocolo consiste em uma redução daquele em que se baseou, tendo como objetivo uma aplicação mais rápida e que pode ser realizada por profissionais com e sem o domínio da Língua de Sinais Brasileira.

O protocolo que apresentamos neste trabalho, detalhando as modificações que foram feitas comparativamente ao protocolo original será denominado de Protocolo do PIFFCS - reduzido, enfatizando que esta proposta não é uma criação de um novo protocolo, mas o desdobramento reduzido daquele elaborado por Lichtig et al. (2004). Em nossa proposta, dividimos o Protocolo do PIFFCS - reduzido em três partes: 1ª. Parte (Interação Entre Examinador e Criança), 2ª. Parte (Modalidade de Comunicação com Estímulos Visuais Específicos) e 3ª. Parte (Complexidade Lingüística). Para a análise destas três partes que compõem o protocolo, sugerimos a observação ou o registro (em

vídeo) de dois momentos, que seriam o momento de interação entre o examinador e a criança e a apresentação de estímulos visuais específicos (figuras e história em seqüência), da mesma forma como foi proposto por Lichtig et al. (2004).

As sugestões de alteração serão propostas tanto para a *Aplicação* quanto para os *Critérios de Análise* do Protocolo do PIFFICS (original). Para a etapa de Aplicação, as alterações se concentraram na segunda e terceira partes do protocolo original proposto por Lichtig et al. (2004). Na segunda parte (Modalidade de Comunicação da Criança) é sugerida a tarefa de nomeação de dez figuras específicas e uma história em seqüência com quatro figuras. Sugerimos alteração para trinta figuras, contemplando campos semânticos diferentes, retiradas do Teste de Vocabulário do ABFW (Befi-Lopes, 2000) e uma história em seqüência com cinco figuras. Estas sugestões são feitas com o objetivo de aumentar o número de observações de produção da criança sob um estímulo visual específico (neste caso, a figura a ser nomeada ou sinalizada), contemplar os campos semânticos propostos por um teste de vocabulário padronizado e aumentar o número de eventos expostos nas figuras da seqüência. Na terceira parte (Complexidade Lingüística), em que os autores do protocolo original sugerem a análise do MLU, propomos a utilização das fases lingüísticas descritas por Quadros (1997). Esta alteração foi realizada para diminuir o tempo necessário para a análise dos dados coletados na avaliação. Nas demais partes não houve alterações.

Na aplicação da história em seqüência o enunciado do pedido para a recontagem foi alterado. No procedimento sugerido por Lichtig et al. (2004) para que a criança conte a história, o examinador conta a história exibida na seqüência e apresenta as figuras na seqüência correta. Propomos que o examinador apenas peça para que a criança organize as figuras em seqüência e que conte o que acontece na mesma. Este procedimento facilita a aplicação para examinadores que não dominam a língua de sinais e diminui a possibilidade da criança copiar a produção realizada pelo mesmo.

Na prova de nomeação foram utilizadas 30 figuras retiradas do teste de Vocabulário do ABFW (Befi-Lopes, 2000), contemplando todos os campos semânticos. A seleção das figuras dentre as sugeridas pelo autor do Teste de Vocabulário, foi realizada por sorteio, de forma proporcional entre os campos semânticos contemplados pelo teste.

Na “Folha de Registro e Análise” proposta por Lichtig et al. (2004) para a organização das informações coletadas na aplicação e sua análise, propomos uma nova formatação e reformulação que podem facilitar o registro dos dados e organizar de forma mais clara suas análises.

No Protocolo do PIFFCS, a análise da primeira parte da avaliação (Perfil Pragmático), segundo a proposta original, utiliza as categorias propostas por Dewart e Summers (1994) e deve-se anotar no quadro proposto (Anexo, 1ª Parte) se houve a ocorrência em gesto, língua oral, língua de sinais,

vocalização ou se não ocorreu aquela categoria no momento de interação filmado.

Propomos, inicialmente, a modificação da disposição do quadro com relação à divisão das categorias e sua tabulação com as modalidades de comunicação previstas para a ocorrência (gesto, língua de sinais, vocalização, língua oral), sendo que as categorias pessoa, lugar, tempo, assunto, uso da linguagem, interação, livros e regras sociais são observadas mais facilmente em contexto extra clínicos e sua especificação de uso deve ser realizada de forma qualitativa.

A marcação das ocorrências em gesto, língua de sinais, vocalização e língua oral em um quadro simples podem não computar a ocorrência de mais de uma modalidade em um mesmo evento (modalidade associada, bimodalismo), e deixar dúvida a ocorrência de uma modalidade isolada ou ao mesmo tempo que as outras. Por exemplo, se uma criança em um dado momento da interação exibe a habilidade comunicativa “comentando” em gesto e logo em seguida exibe a mesma habilidade comunicativa em gesto e vocalização, a marcação no quadro proposto pelo protocolo original não deixa espaço suficiente para separar o momento em que a criança realizou uma modalidade única (o gesto) e a bimodalidade (o gesto mais a vocalização).

Propomos, então, a retirada das habilidades comunicativas de Variação do Contexto (itens 26 a 33, observados no primeiro quadro do Anexo 1) e que as modalidades observadas se agrupem não mais em Vocal, Gesto, Língua de

Sinais e Língua Oral, mas em Modalidade Viso-Espacial (MVE), Modalidade Oral Auditiva (MOA) e Bimodalidade (BM), o que permitirá a maior precisão com relação à ocorrência das modalidades (ver Anexo 2).

Para a entrevista proposta no protocolo original, a Variação Contextual pode ser investigada, entretanto, de forma qualitativa e sem a obrigatoriedade de marcação de modalidade, já que contemplam, em alguns tópicos, outros tipos de resposta, como em “livros” e “pessoa”. Esta parte do protocolo foi retirada.

As modificações foram propostas com o objetivo de facilitar o registro e análise dos dados, tornando-o rápido e acessível aos fonoaudiólogos com conhecimentos básicos na Língua de Sinais Brasileira (LSB).

A marcação da pontuação no quadro deve acontecer no momento em que o examinador observa o registro da coleta, registrando apenas a ocorrência ou não de uma determinada habilidade comunicativa, sendo que este registro também fornecerá a informação sobre qual foi a modalidade usada naquela ocorrência (o que seria um checklist com uma informação adicional).

O registro da ocorrência das habilidades comunicativas nas modalidades, então, deve ser marcado com a observação do registro filmado, assinalando no local adequado quais são as habilidades comunicativas apresentadas pela criança e em que modalidade esta habilidade comunicativa se manifestou, não sendo computada a frequência da ocorrência mas apenas a ocorrência ou não delas.

Para a marcação da pontuação do desempenho dos sujeitos, propomos dois tipos de análise: Tipo I e Tipo II. Esta diferenciação do tipo de pontuação utilizada deve estar relacionada ao grau de domínio da língua de sinais pelo examinador.

Análise do Tipo I – pode ser realizada por profissionais sem domínio da língua de sinais, que possuem conhecimentos rudimentares, mas que diferenciem os tipos de modalidade (Modalidade Viso-espacial, Modalidade Oral-auditiva e Bimodalidade) na produção da criança surda. Marca-se apenas a ocorrência ou não do evento, sem quantificar sua frequência ou qualificar a complexidade da comunicação da criança. Neste tipo de análise há a possibilidade de ocorrerem dois perfis parecidos (por exemplo, para as ocorrências em MVE) mas com complexidades diferentes (um usa gesto e outro língua de sinais), mas é uma aplicação que pode dar, de forma segura, o perfil da modalidade predominante na comunicação da criança, mesmo que o profissional não seja fluente em língua de sinais.

Análise Tipo II – deve ser aplicada pelo profissional com domínio na língua de sinais. A marcação também é a ocorrência da modalidade para o estímulo ou para o tipo de habilidade comunicativa que ocorre, mas com uma pontuação específica que qualifica a resposta em sua complexidade lingüística. Marca-se, então, um ponto (1) para respostas em que não se usa língua (gesto em MVE, vocalização em MOA e gesto com vocalização em BM) e dois pontos (2) para respostas em que ocorre uso de uma língua (língua de sinais em MVE, língua

oral em MOA e um ou duas destas em BM). No Perfil Pragmático, em que há a marcação do tipo de modalidade dentro da ocorrência de uma habilidade comunicativa, marca-se apenas uma ocorrência para cada habilidade comunicativa em cada modalidade, no caso de ocorrer mais de uma modalidade por habilidade comunicativa e, para qualificar a complexidade da modalidade ocorrida, predomina a marcação de maior complexidade (língua), quando esta ocorrer pelo menos uma vez em toda a produção da criança. Por exemplo, uma criança que apresentou a ocorrência *nomeando* em MVE no início da interação com gesto, marca-se 1 na célula apropriada; ocorrendo em seguida o uso de língua de sinais para a mesma habilidade, troca-se a marcação de 1 para 2, pois houve o uso de língua em MVE. Isso deve ocorrer em todas as marcações. Para a pontuação em Nomeação o mesmo deve ser feito, entretanto observando a resposta específica para cada estímulo apresentado, não sendo considerados os processos semânticos de vocabulário e as não desinências (quando a criança não atribui sinal ou nome), mas apenas a modalidade comunicativa usada dentro das respostas obtidas.

Na análise Tipo I, a porcentagem deve ser obtida pela compatibilização do valor máximo de cada coluna, obtendo-se as pontuações percentuais que delinearão o perfil de uso de modalidade e o perfil pragmático pela ocorrência ou não das Habilidades Comunicativas que também podem ser analisadas de acordo com os grupos de categorias, a saber, Intenções Comunicativas, Respostas à Comunicação e Interação e Conversação.

A análise do Tipo II deve ser feita com relação às médias de pontuação. Este tipo de análise pode sugerir duas informações a respeito da criança avaliada: (1) o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em sua aquisição de língua, ou seja, se ela tende a usar mais língua, ou código estruturado, aproximando-se da pontuação 2, ou se ela tende a usar mais gestos ou vocalizações, aproximando-se da pontuação 1; e (2) o desenvolvimento da criança após período em terapia, comparando-se a média obtida antes e depois de um período de intervenção fonoaudiológica.

Com o objetivo de facilitar a análise do protocolo por fonoaudiólogos não fluentes na LSB, sugerimos, em conformidade com o caráter de *checklis* do instrumento, a observação da produção da criança e a marcação nos campos adequados e referentes às modalidades usadas, em um quadro elaborado para este estudo, que pode ser observado no Anexo, quadro 1.2.

A Complexidade Lingüística é apresentada pelos autores do protocolo, com a análise da MLU da produção da criança. Este tipo de análise exige domínio pleno da língua a ser analisada, portanto, a análise da produção em PB seria possível, mas acarretaria gasto de tempo para transcrição total da produção da criança nas provas. Propomos, então, que a análise da Complexidade Lingüística seja realizada através da observação da produção da criança em todo o desenvolvimento da aplicação do protocolo e a marcação desta análise seja feita com base nas fases propostas por Quadros (1996) com registro no quadro de marcação específico (Anexo, 3ª. Parte). Essas fases são:

Período Pré Lingüístico, Estágio de Um Sinal, Estágio das Primeiras Combinações e Estágio das Múltiplas Combinações.

Segundo Quadros (1997), o Período Pré Lingüístico inicia-se no nascimento e decorre até a aquisição do primeiro sinal, com diferenças de transição para o período lingüístico não tão claras (Woll, 1998). O marco de distinção entre o período pré lingüístico e o período lingüístico fica relacionado a produção do primeiro sinal articulado no padrão de sinalização adulto (Quadros, 2001). O Estágio de Um Sinal inicia-se por volta dos 12 meses e dura até por volta dos 24 meses (Quadros, 1997). São considerados para a identificação do início do estágio os dez primeiros sinais. Neste estágio, há intenso desenvolvimento de vocabulário, sendo que a aquisição dos sinais ocorre em número similar ao apresentado pelas crianças ouvintes na aquisição de palavras, de acordo com a faixa etária (Woll, 1998; Quadros, 1997). Ainda neste estágio o “apontar” muda e seu uso tomando um caráter lingüístico. O Estágio das primeiras Combinações é aquele que ocorre por volta dos dois anos de vida da criança em que surgem as primeiras combinações de sinais. Inicia-se a utilização de sistema pronominal de forma inconsistente. Na LSB observa-se o uso de combinações de dois a três sinais, omissões de sujeito, uso de formas verbais que pedem concordância de forma inadequada e uso adequado de pronomes estabelecidos no espaço de sinalização. No Estágio das Múltiplas Combinações, segundo Karnopp e Quadros (2001), que ocorre por volta dos dois anos e meio, as crianças surdas apresentam a “explosão de vocabulário” e

começam distinguir formas derivadas, como “sentar” e “cadeira” (que correspondem a um mesmo sinal). O domínio completo dos recursos morfológicos ocorre por volta dos cinco anos de idade. Com três anos de idade as crianças começam a usar o sistema pronominal para referência à entidades não presentes no contexto, porém apresentam erros.

Estes estágios foram baseados em estudos realizados com crianças surdas, entretanto, devido ao seu caráter genérico, pode ser aplicado ao desenvolvimento da língua oral (Quadros, 1997).

A entrevista realizada com o responsável pela criança e a análise da interação entre este responsável e a criança pode ser analisada seguindo os mesmos critérios propostos no Protocolo do PIFFCS. No protocolo PIFFCS-reduzido estas etapas da avaliação foram retiradas, sendo que para a obtenção de dados extra clínicos deve-se recorrer ao PIFFCS original.

Com essas alterações, a Folha de Registro e Análise ganha uma outra formatação, que segue exemplificada no Anexo 2 deste trabalho.

Anexo 1

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E DE LINGUAGEM PARA CRIANÇAS SURDAS – Protocolo do PIFFCS (Lichtig et al., 2004)
Folha de Registro e Análise

1ª Parte: PERFIL PRAGMÁTICO

| TÓPICOS | OBSERVAÇÃO | | | | | ENTREVISTA | | | | |
|----------------------|------------|------|----|----|------|------------|------|----|----|------|
| | Gesto | Voc. | LO | LS | N.A. | Gesto | Voc. | LO | LS | N.A. |
| 1. Atenção | | | | | | | | | | |
| 2. solicitando | | | | | | | | | | |
| 3. rejeitando | | | | | | | | | | |
| 4. cumprimentando | | | | | | | | | | |
| 5. expressando | | | | | | | | | | |
| 6. nomeando | | | | | | | | | | |
| 7. comentando | | | | | | | | | | |
| 8. informando | | | | | | | | | | |
| 9. obtendo inform. | | | | | | | | | | |
| 10. interesse | | | | | | | | | | |
| 11. compr. gestos | | | | | | | | | | |
| 12. reconhecendo | | | | | | | | | | |
| 13. comp.intenções | | | | | | | | | | |
| 14. antecipação | | | | | | | | | | |
| 15. respondendo | | | | | | | | | | |
| 16. negociando | | | | | | | | | | |
| 17. iniciando | | | | | | | | | | |
| 18. mantendo | | | | | | | | | | |
| 19. inteligibilidade | | | | | | | | | | |
| 20. pressuposição | | | | | | | | | | |
| 21. reparo | | | | | | | | | | |
| 22. pedido clareza | | | | | | | | | | |
| 23. terminando | | | | | | | | | | |
| 24. ouvindo | | | | | | | | | | |
| 25. participando | | | | | | | | | | |
| 26. pessoa | | | | | | | | | | |
| 27. lugar | | | | | | | | | | |
| 28. tempo | | | | | | | | | | |
| 29. assunto | | | | | | | | | | |
| 30. uso linguagem | | | | | | | | | | |
| 31. interação | | | | | | | | | | |
| 32. livros | | | | | | | | | | |
| 33. regras sociais | | | | | | | | | | |

Legenda: Voc.: vocalização / LO: Língua Oral / LS: Língua de Sinais / N.A.: Não Apresentou

2ª Parte: MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO E FASE LINGÜÍSTICA

2.1. Uso do Vocabulário

2.2. Nomeação

| Figuras | Emissão | Observação (modalidade) |
|----------------|---------|-------------------------|
| 1. sorvete | | |
| 2. relógio | | |
| 3. casa | | |
| 4. avião | | |
| 5. carro | | |
| 6. bola | | |
| 7. boneca | | |
| 8. peixe | | |
| 9. vassoura | | |
| 10. passarinho | | |

3. Estória em Seqüência

Transcrição:

| Gestos | Vocalização | Gestos/voc. | Língua Oral | Língua de Sinais | Língua Oral e Língua de Sinais |
|--------|-------------|-------------|-------------|------------------|--------------------------------|
| | | | | | |

3ª. Parte: COMPLEXIDADE LINGÜÍSTICA

3.1. Exemplos das emissões mais longas (mínimo 3):

3.2. MLU =

4ª. Parte: ESTILO E EFICÁCIA DA COMUNICAÇÃO

4.1. Eficácia na transmissão das tarefas

| Tarefa | Realizou | Não Realizou |
|--------|--|--------------|
| 1 | Dá um bloco pequeno | |
| 2 | Dá um bloco azul | |
| 3 | Põe o bloco pequeno embaixo do grande | |
| 4 | Põe o bloco amarelo em cima do azul | |
| 5 | Põe o bloco pequeno e amarelo ao lado do bloco pequeno azul | |
| 6 | Põe o bloco grande e vermelho em cima da cadeira e dá o bloco azul | |

4.2. Estilo de comunicação

| Estratégias de comunicação | Sempre | Freqüentemente | Raramente | Nunca |
|---|--------|----------------|-----------|-------|
| A mãe obtém a atenção da criança antes de iniciar a comunicação? | | | | |
| A mãe sinaliza, fala e aponta ao mesmo tempo? | | | | |
| A criança atende a mãe ou faz troca de turno? | | | | |
| A mãe obtém a atenção da criança através de: a) contato físico leve? b) contato físico brusco? c) Toque, sinais ou gestos em seu campo visual? d) Utiliza o acervo? | | | | |
| A criança recusa ou desiste de fazer uma ou todas as tarefas? | | | | |
| A mãe fala para a criança o que deve ser feito antes de iniciar a tarefa? | | | | |

Resultado:

COMENTÁRIOS:

CONCLUSÕES:

ANEXO 2
Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem de Crianças Surdas
Reduzido (Protocolo do PIFFCS – reduzido)

Nome: _____ D.N.: _____

Folha de Registro e Análise - Aplicação do protocolo realizado em: () LS () PB () BM () G

1ª. Parte: INTERAÇÃO ENTRE EXAMINADOR E CRIANÇA

1.1. Perfil Pragmático

| TÓPICOS | OBSERVAÇÃO | | | |
|-------------------------------------|------------|-----|----|----|
| | MVE | MOA | BM | NA |
| INTENÇÕES COMUNICATIVAS | | | | |
| 1. atenção | | | | |
| 2. solicitando | | | | |
| 3. rejeitando | | | | |
| 4. cumprimentando | | | | |
| 5. expressando | | | | |
| 6. nomeando | | | | |
| 7. comentando | | | | |
| 8. informando | | | | |
| Subtotal | | | | |
| RESPOSTAS PARA A COMUNICAÇÃO | | | | |
| 9. obtendo inform. | | | | |
| 10. interesse | | | | |
| 11. compr. Gestos | | | | |
| 12. reconhecendo | | | | |
| 13. comp.intenções | | | | |
| 14. antecipação | | | | |
| 15. respondendo | | | | |
| 16. negociando | | | | |
| Subtotal | | | | |
| INTERAÇÃO E CONVERSAÇÃO | | | | |
| 17. iniciando | | | | |
| 18. mantendo | | | | |
| 19. inteligibilidade | | | | |
| 20. pressuposição | | | | |
| 21. reparo | | | | |
| 22. pedido clareza | | | | |
| 23. terminando | | | | |
| 24. ouvindo | | | | |
| 25. participando | | | | |
| Subtotal | | | | |
| Total | | | | |

1.2. Ocorrência de Código Estruturado

| MVE | Língua de Sinais | |
|-----|------------------|--|
| | Gestos | |
| MOA | Língua Oral | |
| | Vocalização | |
| BM | Língua de Sinais | |
| | Gestos | |
| | Língua Oral | |
| | Vocalização | |

MVE: Modalidade Viso Espacial; MOA: Modalidade Oral Auditiva; BM: Bimodalidade; LO: Língua Ora; LS: Língua de Sinais; G: Gestos; NA: Não Apresentou

2ª. Parte: MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO COM ESTÍMULOS VISUAIS ESPECÍFICOS

2.1. História em Seqüência

| MVE | Língua de Sinais | |
|-----|------------------|--|
| | Gestos | |
| MOA | Língua Oral | |
| | Vocalização | |
| BM | Língua de Sinais | |
| | Gestos | |
| | Língua Oral | |
| | Vocalização | |

2.2. Nomeação

| | | MVE | MOA | BM | NA |
|-------|-------------|-----|-----|----|----|
| 1 | Coruja | | | | |
| 2 | Pato | | | | |
| 3 | Cavalo | | | | |
| 4 | Elefante | | | | |
| 5 | Queijo | | | | |
| 6 | Macarrão | | | | |
| 7 | Banana | | | | |
| 8 | Abacaxi | | | | |
| 9 | Helicóptero | | | | |
| 10 | Caminhão | | | | |
| 11 | Bicicleta | | | | |
| 12 | Trem | | | | |
| 13 | Cama | | | | |
| 14 | Cadeira | | | | |
| 15 | Fogão | | | | |
| 16 | Faca | | | | |
| 17 | Casaco | | | | |
| 18 | Boné | | | | |
| 19 | Bolsa | | | | |
| 20 | Dentista | | | | |
| 21 | Bombeiro | | | | |
| 22 | Professora | | | | |
| 23 | Igreja | | | | |
| 24 | Prédio | | | | |
| 25 | Robô | | | | |
| 26 | Patins | | | | |
| 27 | Vermelho | | | | |
| 28 | Amarelo | | | | |
| 29 | Quadrado | | | | |
| 30 | Círculo | | | | |
| Total | | | | | |

3ª. Parte: COMPLEXIDADE LINGÜÍSTICA

| Períodos | Período Pré Lingüístico | Estágio de uma Palavra | Estágio das Primeiras Combinações | Estágio das Múltiplas Combinações |
|-----------|-------------------------|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| LO | | | | |
| LS | | | | |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdel-Fattah MA. Arabic Sign Language: a perspective. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2005;10(2):212-21.

Alpiner JG, MacCarthy PA. *Rehabilitative audiology : childrens and adults*. Baltimore: Williams e Williams; 1987.

Anderson D, Reilly J. The MacArthur Communicative Development Inventory: normative data for american sign language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002; 7(2): 83-119.

Atkinson J, Marshall J, Woll B, Tracker A. Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. *Brain Lang*. 2005 ; 94(2) :233-48.

Barbosa FV, Navas ALGP, Enomoto CM, Pansonato RDL, Santos ZM. Propostas para a avaliação do sistema fonológico da Língua de Sinais Brasileira: estudos iniciais (resumo). *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Santos. 2005.

Barbosa FV. Refletindo sobre o novo. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2005. [Comentário de: Marshall J, Atkinson JR, Woll B, Tracker A. Aphasia in a

bilingual user of British Sign Language and English: effect of cross linguistic cues. *J Cogn Neuropsychology*. 2005; 22(6):719-36.]

Bebko JM, Calderon R, Treder, R. The Language Proficiency Profile – 2: assessment of the global communications skills of deaf children across languages and modalities of expression. 2003; 8(4):438-51.

Befi-Lopes D. *Avaliação de vocabulário*. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner HF. ABFW - Teste linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Barueri: Pró-Fono; 2000. p.33-49.

Berent GP. An Assessment of syntactic capabilities. In: Strong M. *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.

Balbani A P S; Mantovani J C. Impacto das otites médias na aquisição de linguagem. *Jornal de Pediatria*. 2003; 79(5): 391-96.

Borges L C; Salomão N M R. Aquisição de linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003; 16(2): 327-

36

Braz HA, Pellicciotti THF. *Exame de Linguagem TIPITI*. São Paulo: MNJ; 1981.

Capovila FC, Raphael WD. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira – o mundo surdo em libras. Sinais da Libras e o universo da educação, como avaliar o desenvolvimento da capacidade de leitura de palavras (processos de reconhecimento e decodificação) em escolares surdos do ensino fundamental ao médio*. São Paulo: EDUSP; 2004. 1v.

Carvalho A. *Efeito do acender e do apagar de pistas periféricas sobre o tempo de reação manual para alvos visuais em ouvintes e surdos* [dissertação]. Niterói: Universidade Federal Fluminense; 2005.

Casby MW, Cumpata JF. A protocol for the assessment of prelinguistic intentional communication. *J Commun Disord*. 1986. 19: 251-60.

De Renzi E, Vignolo LA. The Token Test: a sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. *Brain*. 1962; 84:665-78.

Dewart H, Summers S. *The pragmatics profile of early communication skills*. 2a ed. Windsor: NFER-Nelson; 1994.

Fernandes E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed; 2003.

Fernandes FDM. Avaliação pragmática. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner HF. *ABFW - Teste linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Barueri: Pró-Fono; 2000. p. 83-97.

Ferreira-Brito L. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro; 1995.

Grimshaw GM, Adelstein A, Briden MP, MacKinnon GE. First language acquisition in adolescence: evidence for a critical period of verbal language development. *Brain Lang*; 1998. 63:237-55.

Herman, R. The need for an assessment of deaf children's signing skills. *Deafness and Education*. 1998a; 22:3-8.

Herman R, Holmes S, Woll B. Assessing the British Sign Language development. 1998b.

Herman R, Holmes S, Woll B. *Assessing BSL development - receptive skills test*. Coleford: The Forest Bookshop; 1999.

Herman R, Grove N, Holmes S, Morgan G, Sutherland H, Woll B. *Assessing British Sign Language development: production test (narrative skills)*. London: City University; 2004.

Herman R, Morgan G. *Early support monitoring protocol for deaf babies and children*. London: DfES; 2004.

Jansma S, Knoors H, Baker AE. Sign Language assessment : a dutch project. Deafness and Education. *Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*. 1997; 21(3): 39-46.

Kaplan E, Goodglass H, Weintraub S. *Teste de Boston para diagnóstico de la afasia*. Adaptação espanhola de García-Albea e Sánchez Bernardos. Madri: Editora Panamericana; 1996.

Kaplan E, Goodglass H, Weintraub S. *Teste de vocabulário de Boston*. Madri: Editora Panamericana; 1996.

Levy CCAC, Barbosa FV. Surdez: condutas na avaliação e planejamento terapêutico. In: Lopes-Filho O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: TecMed; 2005. p.377-89.

Lichtert G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003; 8(1):43-56.

Lichtig I. *Propostas alternativas de identificação e intervenção fonoaudiológica com crianças deficientes auditivas* [tese livre-docência]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 1998.

Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004.

Lichtig I, Couto MIV, Mecca FFDN. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. In: Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004. p. 39-78.

Lodi ACB. Educação bilíngüe para surdos. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000. p. 64-83.

Maller SJ, Singleton JL, Supalla SJ, Wix T. The development and psychometric properties of the American Sign Language-Proficiency Assessment (ASL-PA). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1999; 4(4): 249-69.

Mogford e Bishop D. *O Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter; 2002.

Morgan G, Kegl J. Nicaraguan sign language and theory of mind: the issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006; 47: 811-19.

Morgan G. Children are just lingual: The development of phonology in BSL. *Lingua*. 2006; 116: 1507-23

Morgan G. The first signs of language: phonological development in British Sign Language. *Applied Psycholinguistics*, no prelo.

Mounty J. *Signed Language development checklist - training manual*. Princeton: Educational Testing Service; 1993.

Nicholas JG, Geers AE. Hearing status, language modality and young children's communicative and linguistic behaviour. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003;8:422-37.

Nott P, Cowan R, Brown PM, Wigglesworth G. Assessment of language skills of young children with profound hearing loss under two years of age. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003. 8(4):401-21

Pezbindowski AK, Lederberg AR. Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children from infancy through the preschool years. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003; 8(4):384-400.

Pickersgill M. Bilingualism, current policy and practice. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 88 – 97.

Pollich L. Education of the Deaf in Nicaragua. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2001; 6(4):315-26.

Quadros RM. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.

Quadros RM. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa*. Brasília: MEC-SEESP; 2003.

Quadros RM, Karnopp LB. *Língua de sinais brasileira – estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed; 2004.

Schembri A et al. Issues in development of the test battery for australian sign language morphology and syntax. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2002; 7(1):19-40.

Woll B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

**ESTUDO II - INTERFERÊNCIA DA MODALIDADE DE LÍNGUA USADA PELO
EXAMINADOR BILÍNGUE NO PERFIL COMUNICATIVO DE CRIANÇAS
SURDAS**

INTERFERÊNCIA DA MODALIDADE DE LÍNGUA USADA PELO EXAMINADOR BILÍNGUE NO PERFIL COMUNICATIVO DE CRIANÇAS SURDAS

INTRODUÇÃO

Categoriza-se como surdo o indivíduo com perda auditiva severa ou profunda (Alpiner, 1987). A perda auditiva provoca na pessoa surda o desenvolvimento atípico do *output* verbal oral por causa da impossibilidade de acesso total ao *input* deste tipo de modalidade, portanto, para a maioria dos surdos, o desenvolvimento da oralidade não é satisfatório. Isto poderá enquadrar a pessoa em um grupo com inabilidade para a utilização da comunicação na modalidade oral-auditiva como modalidade primária ou em um grupo que utiliza a modalidade oral como preferencial (Alpiner, 1987). A descrição do grau da perda e de seu impacto proposta pelo autor em questão classifica as perdas em que a média do limiar na melhor orelha, para as frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, é de 70 dB a 90 dB e maior que 90 dB como severas e profundas, respectivamente. Segundo o autor, crianças com graus de perda severo a profundo, compreenderiam apenas a fala intensa ou amplificada, e mesmo com este perfil, o insucesso do desenvolvimento da modalidade oral auditiva predomina. Segundo Nicholas e Geers (2003), a criança surda que é submetida a um programa de estimulação oral apresenta dificuldade na recepção do *input* lingüístico justamente porque este *input* está

deteriorado e embora ela possa ser ajudada pelas novas tecnologias da prótese auditiva e do implante coclear, não consegue receber com exatidão o estímulo auditivo para desenvolver a língua oral com a mesma facilidade e eficiência de uma criança ouvinte.

Portanto, baseando-nos em Alpiner (1987) e observando suas proposições sobre a audição do ponto de vista lingüístico, podemos dizer que, para uma criança com uma perda auditiva de no mínimo 70 dB, a maioria dos sons da fala, se não for amplificada de maneira ótima, não será processada de maneira adequada e trará grandes obstáculos no processo de aquisição de uma língua oral.

O acesso à informação auditiva é geralmente testado em ambientes tratados acusticamente e que, portanto, não correspondem ao ambiente real no qual a criança estará imersa em seu processo de aquisição de língua.

Existem, ainda, as quebras no processo de aquisição da gramática da língua oral. Lacerda e Mantelatto (2000) comentam sobre o freqüente viés que a prática clínica apresenta no momento em que dá prioridade ao desenvolvimento de palavras soltas e frases estereotipadas. Isto ocorre pela tendência em administrar pouca atenção à estimulação de habilidades básicas da linguagem. Estas habilidades sendo garantidas trariam subsídios essenciais à aquisição das línguas e ao desenvolvimento de linguagem. O que ocorre, entretanto, é a constante manutenção de procedimentos voltados apenas para a produção e percepção de fala.

Para que o desenvolvimento da língua oral ocorra de forma adequada, a integridade das habilidades auditivas tem importante função (Jiménez et al., 1997). O processamento de informações da língua oral depende da detecção sensorial dos traços e da transformação desta detecção em informações significativas (Klagenberg et al., 2005). Quando uma das habilidades que possibilitam este processamento de informações encontra-se prejudicada, o desenvolvimento da compreensão do que está no entorno, relativo às experiências auditivas, fica alterado.

Segundo Quadros (1997) e Strong (1990), a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes: cerca de 90%. Este dado está intrinsecamente relacionado à problemática principal da aquisição de língua de crianças surdas, como a data de seu início e a qualidade da estimulação que a criança recebe para que este ocorra (Levy e Barbosa, 2005).

Uma criança ouvinte recebe estimulação em sua língua materna continuamente durante seu desenvolvimento. Essa continuidade aumenta o repertório de informações lingüísticas da língua em que está inserida socialmente e conseqüentemente, a aquisição dessa língua ocorre de forma natural.

A criança surda, por outro lado, estando privada da audição, não recebe a mesma qualidade e quantidade de estímulos, portanto deve ser estimulada em uma língua de fácil acesso: a língua de sinais (Quadros, 1997).

A aquisição de língua e o desenvolvimento de linguagem são fatores cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança (Woll, 1998; Gallaway, 1998). O ser humano nasce com potencial para o desenvolvimento desta habilidade e para a criança surda, o acesso a uma língua possível de ser adquirida e desenvolvida é um ponto importante de ser considerado.

Nos quadros de surdez é freqüente a presença de um modelo inadequado de língua de sinais, pois a maioria dos pais ouvintes de crianças surdas não tem familiaridade com a língua de sinais (Nicholas e Geers, 2003). Embora as divulgações dos programas de triagem auditiva neonatal estejam cada vez mais consistentes e possibilitando a detecção da surdez com até 3 meses de idade (Bassetto, 2005), esta ainda ocorre tardiamente no Brasil. Isto posterga a administração de procedimentos adequados para a otimização da aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem.

A exposição tardia à língua de sinais pode acarretar, devido a questões de cunho neurofisiológico e lingüístico, o desenvolvimento incompleto da gramática da língua de sinais e pode prejudicar, inclusive, o aprendizado de uma segunda língua, quer seja ela uma outra língua de sinais ou uma língua oral auditiva, principalmente se a criança não adquirir fluência até os cinco anos de idade (Bonvillian et al., 1997; Neville et al., 1997; Woll, 1998; Grimshaw et al., 1998; Colombo et al., 2002; Lundy, 2002; Meadow, 2005).

No caso da criança surda, estando ela dentro de uma comunidade de usuários de uma língua oral, é comum o contato com duas modalidades de comunicação: a modalidade oral-auditiva e a modalidade viso-espacial (Lichtig 2004; Couto, 2003; Quadros e Karnopp, 2004). A primeira modalidade citada é formada por línguas que têm como base a fala e audição para que se desenvolvam e se expressem, onde se encontram o Português Brasileiro, o Inglês, o Francês, dentre outras. A segunda modalidade compõe um grupo de línguas que tem como base a visão e o espaço para sua expressão e seu desenvolvimento, onde estão as línguas de sinais como a Língua de Sinais Brasileira, a Língua de Sinais Americana, a Francesa, etc. Sendo assim, uma língua de sinais é uma língua que se desenvolve atuando com o sentido da visão e não com a audição como estão habituados os usuários de línguas orais-auditivas. O interlocutor de uma criança surda pode, portanto, possuir perfis lingüísticos diferentes e estes perfis podem influenciar no seu desenvolvimento lingüístico, afetivo, social e cognitivo.

Atualmente, a Língua de Sinais Brasileira ganha um novo foco no cenário nacional. Com a aprovação de uma lei específica que a reconhece e da publicação de um decreto regulamentando essa lei (Lei 10436/02 e decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005), temos a obrigatoriedade de sua inserção dentro dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. Este avanço foi alcançado através de diversas medidas e mobilizações da comunidade surda e de profissionais da área (Quadros,2006).

A tendência da prática profissional em Fonoaudiologia, portanto, toma rumos que provavelmente levarão à maior difusão das práticas bilíngües, respeitando e usando tanto a Língua de Sinais Brasileira quanto o Português Brasileiro com igual status. Esta abrangência condiz com o escopo da atuação do fonoaudiólogo que é o profissional, por excelência, que lida com a comunicação humana, seja ela expressa através de uma língua oral ou de uma língua de sinais.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais (Fernandes, 2003), e são consideradas como sistema lingüístico legítimo e não como uma comunicação atípica usada pelo surdo ou como um distúrbio de linguagem (Quadros, 2004). São línguas naturais, denominadas línguas de modalidade gestual visual (Karnopp, 2001) ou línguas viso-espaciais (Quadros, 1997; 2004) e possuem características que lhes atribuem caráter específico que as distingue dos sistemas de comunicação (Klima e Bellugi, 1979). Possuem, portanto, uma série de princípios subjacentes à construção de uma língua (Karnopp, 2001). Surgiram da necessidade crucial de um grupo específico de seres humanos em estabelecer uma comunicação efetiva entre seus componentes; estes, a saber, com características peculiares que os inclui no grupo, determinado principalmente pela dificuldade de alguns, senão todos, de acessar uma língua que exija, para seu desenvolvimento completo, a integridade das habilidades auditivas.

Essas línguas, de modalidade viso-espacial (Quadros, 1997), obedecem a padrões lingüísticos que regem também outras línguas naturais, sendo encontrados, em suas estruturas, os universais lingüísticos presentes em outras e diversas línguas já tradicionais (Quadros e Karnopp, 2004). Os aspectos Fonológico, Sintático e Semântico, também presentes de forma particular e completa nas línguas de sinais podem se apresentar com maior ou menor grau de semelhança com outras línguas naturais (Quadros, 1997).

O paradigma modalidade de língua, comentado anteriormente, produz um impacto importante na estrutura da língua e nas características que se tornam peculiares e contrastantes com as orais-auditivas por aspectos como o fator anatômico (as percepções e órgãos que são usadas para a produção/externalização desta língua), lingüísticos (ênfase em aspectos espaciais) e cognitivos, estes não envolvendo déficits ou atrasos, mas desenvolvimento de habilidades diferentes que estão intrinsecamente relacionadas com a visão, conforme observado nos estudos de Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997), Woll (1998), Fernandes (2003) e Quadros e Karnopp (2004).

No caso de crianças bilíngües, em línguas orais, temos, por causa de fatores como a data de aquisição e o tipo de estimulação, a raridade da ocorrência do bilingüismo equilibrado, com proficiência nas duas línguas, sendo mais comum casos em que a proficiência é maior em uma língua e que pode não ser a língua nativa daquele indivíduo (Owens, 1996).

Muitas crianças surdas ou ouvintes vivem experiências bilíngües (Elliot, 1981). Segundo este autor, um dos problemas das teorias que se propõem a estudar a aquisição de língua é o de basear-se no estudo de crianças monolíngües, geralmente do Inglês. A aquisição bilíngüe é influenciada por questões como as de cunho lingüístico puramente, relacionadas às particularidades das línguas em questão, as de cunho neurofisiológico e as de cunho social (Elliot, 1981; Bonnot, 2001).

Snow (1998) apresenta, da mesma forma, questionamentos a respeito do bilingüismo , dentre os quais podemos destacar o período ótimo para a aquisição da primeira língua, o tempo que deve ser despendido para o aprendizado da segunda língua, a existência de condições ideais para a aquisição da segunda língua, as características que delimitam o sucesso ou fracasso de uma criança em aquisição, a relação entre a segunda e a primeira língua, dentre outras questões.

Quadros (1997) explica que o processo de aprendizagem de uma língua oral, para uma criança surda (portanto, privada da audição em seus níveis típicos) está relacionado com o conhecimento consciente, explícito, daquele que aprende, sendo que para que este processo transcorra, há a necessidade de intervenção didática ou autodidática relacionada aos aspectos sintáticos da língua. É o caso, por exemplo, da intervenção fonoaudiológica nos quadros de surdez com objetivo de oralização. Existem técnicas que são aplicadas para que esses objetivos sejam alcançados, e em certo momento, o conhecimento

explícito da criança deve ser usado para que o aprendizado das estruturas da língua oral ocorra. A aquisição deve ocorrer sem intervenção, de forma natural, implícita, o que para uma criança surda pode ocorrer com a língua de sinais. A língua oral, portanto, para a pessoa surda, é passível de ser aprendida e não adquirida naturalmente.

Nos quadros de surdez os questionamentos precisam ser mais aprofundados, sendo pouco discutidos, do ponto de vista lingüístico, os casos de bilingüismo em línguas de modalidades diferentes: uma língua sendo viso-espacial e a outra de modalidade oral-auditiva.

Por que razão um quadro de bilingüismo entre línguas de modalidades diferentes (intermodal) é diferente dos quadros de bilingüismo entre línguas de mesma modalidade?

A pessoa surda tem como principal acesso às informações a via visual. Principalmente no caso de pessoas com perda auditiva severa a profunda, a comunicação através de uma língua oral é extremamente dificultada, devido ao comprometimento da audição com conseqüente declínio da percepção auditiva, habilidade extremamente significativa para a aquisição da língua oral (Medeiros e Bevilacqua, 2002). Com isso, a experiência visual torna-se a principal via de acesso para as informações (Quadros, 1997; 2001) e este fator desencadeia a discussão a respeito, inicialmente, de qual seria a primeira língua (L1) da pessoa surda e qual deveria ser a segunda (L2).

Dentro dos pressupostos bilíngües na educação, a L1 da criança surda deve ser a língua de sinais, devido ao acesso facilitado e irrestrito (Strong, 1990; Kyle, 1993; Quadros, 1997; Gallaway, 1998; Woll, 1998; Moura, 2000; Carnio et al., 2000; Levy e Barbosa, 2005). A língua oral poderá ser aprendida, porém este aprendizado não ocorrerá com a mesma facilidade, necessitando de técnicas específicas para que a criança a domine de forma suficiente para estabelecer uma comunicação eficaz com o seu uso.

A existência de um período crítico para aquisição de língua é um consenso, embora suas marcas finais sejam motivo de discussão entre diversos autores. (Grimshaw et al., 1998). O domínio da língua, quando sua aquisição ocorre tardiamente, fica prejudicado (McDonald, 1997) sendo possível distinguir a produção entre um usuário com data de aquisição adequada de um usuário com atraso na aquisição.

Para Quadros (1999), a aquisição de L2 apresenta questões internas e externas que devem ser observadas. As questões internas relacionam-se com a capacidade para a linguagem, com a seqüência natural e com o período sensível para a aquisição e as questões externas relacionam-se com o ambiente, com a interação (*input, output e feedback*), com a idade, com o interesse e motivação para a aquisição/aprendizado, com a prática social, com as estratégias e estilos de aprendizagem e com os fatores afetivos.

Segundo Quadros (1997) a aquisição de L2 pode assumir três formas, basicamente: a aquisição simultânea da L1 e L2, a aquisição espontânea da L2,

não simultânea e a aprendizagem da L2 de forma sistemática. Levando em consideração o status auditivo da criança surda e as restrições de acesso à língua oral, já comentadas anteriormente, temos que a aquisição simultânea e espontânea são inviáveis e a partir disto vemos a necessidade da exposição precoce da criança surda à língua de sinais, para viabilizar sua aquisição de língua (L1 sendo, no caso do Brasil, a Língua de Sinais Brasileira - LSB¹), o que contribuirá diretamente para seu aprendizado de L2 (no Brasil, o Português Brasileiro, em suas modalidades oral e escrita).

Como abordado anteriormente, as línguas orais, dentro de um enfoque bilíngüe em surdez, devem ser aprendidas como uma segunda língua.

No que diz respeito à língua oral, Marchesi (1995) comenta a respeito da comunicação precoce e a aquisição de língua da criança surda. Para este autor vários fatores interferem de forma negativa quando se trata da interação precoce entre uma criança surda e sua mãe ouvinte. As mães apresentam dificuldades para o estabelecimento de alternância comunicativa, jogos de antecipação e a referência conjunta, sendo o fator principal a manutenção da atenção da criança que é dificultada pela impossibilidade de fazê-la através de sons e vocalizações.

Outro fator de importância é a atenção compartilhada (Kyle, 1993; Couto, 2003). A criança surda não consegue olhar para a mãe e para o objeto ao qual se está referindo ao mesmo tempo, o que pode dificultar, por exemplo, a

¹ Embora legalmente aprovada como Libras (Língua Brasileira de Sinais), usamos o termo Língua de Sinais Brasileira (LSB), considerando "língua de sinais" como uma entidade única e obedecendo as normas internacionais de classificação das línguas de sinais.

aquisição de conceitos. A criança ouvinte capta as informações simultaneamente, porém a criança surda o faz seqüencialmente.

Levando em consideração as discussões acima, referidas na literatura e as diferenças entre as modalidades de língua, neste trabalho verifica-se comparativamente o uso das modalidades comunicativas na interação com um examinador bilíngüe usando, em um momento, a Língua de Sinais Brasileira, e em outro momento, o Português Brasileiro.

MÉTODOS

O estudo foi desenvolvido com 12 sujeitos (6 do gênero masculino e 6 do gênero feminino) com idade de 7 a 10 anos, com surdez profunda, sem comprometimentos associados e filhos de pais ouvintes. O grupo selecionado freqüenta o Ensino Fundamental I em uma mesma escola para surdos onde há uso de língua de sinais por todos os professores além do incentivo à estimulação da oralidade.

A avaliação foi realizada com a aplicação do protocolo “Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de Crianças Surdas – Reduzido (Protocolo do PIFFCS-reduzido)”, elaborado para o presente estudo.

Cada sujeito foi submetido a duas aplicações do protocolo, uma em Português Brasileiro e uma em Língua de Sinais Brasileira, dentro do intervalo médio de 36 dias. A aplicação foi realizada por um fonoaudiólogo bilíngüe. Os responsáveis por cada criança foram contatados e foi agendado um horário para cada um onde, inicialmente foi exposto o projeto da pesquisa e foram realizados todos os esclarecimentos contidos no termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após concordância em participar da pesquisa e assinatura do termo, a coleta dos dados foi iniciada.

Os dados obtidos foram analisados de acordo com as propostas de análise elaboradas para o Protocolo do PIFFCS - reduzido (ocorrências e análise classificatória), por grupo em cada aplicação e também foram

comparadas as aplicações - em Língua de Sinais Brasileira e em Português Brasileiro.

Os dados foram tratados estatisticamente com testes não paramétricos. Para a comparação entre as modalidades dentro de cada grupo de Categorias foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, e nos casos em que foram encontradas diferenças significativas entre as três modalidades, foram feitas comparações através do teste de Mann-Whitney e calculados os OR (Odds Ratio), ou Razões de Chances, para melhor interpretação das conclusões. Na comparação entre as duas aplicações (em LS e em PB), considerando o total geral das ocorrências, foram feitos testes Qui-Quadrado, assim como para análise comparativa de *História em Seqüência e Complexidade Lingüística*.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados de acordo com a análise de ocorrência e respostas classificatórias - Análise Tipo I e II, em que são usadas as pontuações um (1) e dois (2): a primeira indicando o uso de comunicação sem uso de língua – ou código estruturado, e o segundo indicando o uso de língua, de forma que a aproximação de uma ou outra pontuação pode sugerir a complexidade do código usado. Apresentamos os dados inicialmente por aqueles obtidos na aplicação em Língua de Sinais (LS), seguido dos dados obtidos na aplicação em Português Brasileiro (PB) e da comparação entre ambas as aplicações. Será focado o uso das modalidades comunicativas Modalidade Viso-Espacial (MVE), Modalidade Oral-Auditiva (MOA) e Bimodalidade (BM), e a complexidade do código lingüístico utilizado. Por fim, apresentamos os resultados que são independentes do tipo de análise (I ou II) adotada.

Aplicação do Protocolo do PIFFCS-reduzido em Língua de Sinais (LS)

Na análise da interação entre o examinador e a criança, dividimos os grupos de categorias segundo proposta de Dewart e Summers (1994) e analisamos separadamente cada grupo de categorias: Intenções Comunicativas, Respostas para a Comunicação e Interação e Conversação.

No grupo de categorias Intenções Comunicativas foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três modalidades, para LS ($p < 0,05$) – Tabela 1A, em Anexo. Na MVE e na BM os escores se aproximam do uso de língua (MÉDIA= 2,0 e 1,9; DP= 0,2 e 0,3; respectivamente) e na MOA do uso de estruturas do código não estruturado (MÉDIA= 1,0; DP= 0). Fazendo as comparações entre as modalidades duas a duas, observamos diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$) entre MVE e MOA, com maior pontuação para MVE, MOA e BM, com maior pontuação para MOA, mostrando maior complexidade lingüística para MVE, seguida de MOA e BM, como são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Comparações entre as pontuações nas modalidades, duas a duas, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (Mann-Whitney) | Conclusão |
|-------------|------------------|-------------------------|
| MVE x MOA | <0,001 | Escore(MVE)>Escore(MOA) |
| MVE x BM | 0,160 | Escore(MVE)=Escore(BM) |
| MOA x BM | 0,001 | Escore(BM)>Escore(MOA) |

Analisando a ocorrência das modalidades neste grupo de categorias com o teste exato de Fisher e com o cálculo da Odds Ratio (OR), temos que a chance de ocorrência da Modalidade MVE é 8 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR = 8,3$). A chance de ocorrência da Modalidade MVE é 3 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 3,3$). Entre as modalidades MOA e BM não foram encontradas diferenças significativas quanto às distribuições de ocorrências ($p > 0,05$). Segue a tabela resumo que contém essas informações.

Tabela 2. Comparação entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|-----|
| MVE x MOA | <0,001 | 8,3 |
| MVE x BM | <0,001 | 3,3 |
| MOA x BM | 0,073 | 2,5 |

Para o grupo de categorias *Respostas para a Comunicação* não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os escores nas três modalidades ($p > 0,05$), mas houve ocorrência predominante de respostas em língua na MVE ($X = 1,7$; $DP = 0,5$) – Tabela 2A, em anexo. Analisando a ocorrência das modalidades, temos que a chance de ocorrência da modalidade MVE é 33 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR = 33,6$) e a chance de ocorrência da modalidade MVE é 7 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 6,9$). Entre

as Modalidades MOA e BM não foram encontradas diferenças significativas quanto às distribuições de ocorrências ($p > 0,05$).

Tabela 3. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Respostas para a Comunicação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste Exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|------|
| MVE x MOA | <0,001 | 33,6 |
| MVE x BM | <0,001 | 6,9 |
| MOA x BM | 0,057 | 0,2 |

Para o grupo de categorias *Interação e Conversação* foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as Modalidades MVE e BM e os escores MVE são significativamente maiores, em média, do que os escores BM ($p < 0,05$). Não foram encontradas ocorrências para a modalidade MOA neste Grupo (Tabela 3ª, em anexo).

Analisando a ocorrência das modalidades neste grupo de categorias, observamos que a chance de ocorrência da Modalidade MVE é 41 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR = 41,0$). A chance de ocorrência da Modalidade MVE é 10 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 10,0$). Entre as Modalidades MOA e BM não foram encontradas diferenças significativas quanto às distribuições de ocorrências ($p > 0,05$). Estes resultados estão ilustrados na Tabela 4.

Tabela 4. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para LS em *Interação e Conversação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste Exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|------|
| MVE x MOA | <0,001 | 41,0 |
| MVE x BM | <0,001 | 10,0 |
| MOA x BM | 0,212 | 0,24 |

Na *Nomeação* não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nos escores entre as modalidades MVE e BM, para LS a Nomeação ($p > 0,05$), conforme a Tabela 4^a, em anexo. Mas na análise da ocorrência das modalidades, a chance de ocorrência da modalidade MVE é 830 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR=829,0$). A chance de ocorrência da modalidade MVE é 5 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR=5,4$). A chance de ocorrência da modalidade BM é 154 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR=154,3$). A Tabela 5 ilustra estes resultados.

Tabela 5. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para a aplicação em LS na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste Exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|-------|
| MVE x MOA | <0,001 | 829,0 |
| MVE x BM | <0,001 | 5,4 |
| BM x MOA | <0,001 | 154,3 |

Aplicação em Português Brasileiro (PB)

Na aplicação em PB, o grupo de categorias *Intenções Comunicativas* foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três modalidades ($p < 0,05$) – Tabela 5A, em anexo. Fazendo as comparações entre as modalidades duas a duas, temos os resultados apresentados resumidamente na tabela 6:

Tabela 6. Comparações entre os escores nas modalidades, duas a duas, em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (Mann-Whitney) | Conclusão |
|-------------|------------------|-----------------------------|
| MVE x MOA | 0,317 | Escore (MVE) = Escore (MOA) |
| MVE x BM | 0,026 | Escore (MVE) < Escore (BM) |
| MOA x BM | 0,003 | Escore (MOA) < Escore (BM) |

Na análise da ocorrência das modalidades não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três modalidades.

Para o grupo *Respostas para a Comunicação* não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes ($p > 0,05$) entre as três modalidades, para a aplicação em PB, conforme a Tabela 6A, em anexo.

Na análise da ocorrência das modalidades neste grupo a chance de ocorrência da Modalidade MVE é 2,5 vezes, em média, a chance de ocorrência

da modalidade MOA ($p < 0,05$ e $OR = 2,6$). A chance de ocorrência da Modalidade MVE é 3 vezes, em média, a chance de ocorrência da modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 3,3$). Entre as modalidades MOA e BM não foram encontradas diferenças significativas quanto às distribuições de ocorrências ($p > 0,05$). A Tabela 7 ilustra estes resultados.

Tabela 7. Comparações entre as ocorrências nas Modalidades, duas a duas, em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|-----|
| MVE x MOA | 0,007 | 2,6 |
| MVE x BM | 0,001 | 3,3 |
| MOA x BM | 0,687 | 1,3 |

No grupo *Interação e Conversação* não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três modalidades ($p > 0,05$), conforme Tabela 7A, em anexo. Na análise da ocorrência observa-se que entre as Modalidades MVE e MOA não foram encontradas diferenças significativas quanto às distribuições de ocorrências ($p > 0,05$). A chance de ocorrência da Modalidade MVE é 12 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 12,0$). A chance de ocorrência da Modalidade MOA é 7 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 7,3$). Conforme ilustra a Tabela 8.

Tabela 8. Comparações entre as ocorrências nas Modalidades, duas a duas, para PB em *Interação e Conversação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste Exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|------|
| MVE x MOA | 0,256 | 1,7 |
| MVE x BM | <0,001 | 12,0 |
| MOA x BM | 0,005 | 7,3 |

Na *Nomeação* foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três Modalidades ($p < 0,05$), conforme a Tabela 8A, em anexo. Fazendo as comparações entre as Modalidades duas a duas, temos maior pontuação em MVE, seguido de MOA e BM, como estão apresentados os resultados na tabela 9.

Tabela 9. Comparações entre os escores nas modalidades, duas a duas, na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (Mann-Whitney) | Conclusão |
|-------------|------------------|-----------------------------|
| MVE x MOA | <0,001 | Escore (MVE) > Escore (MOA) |
| MVE x BM | 0,498 | Escore (MVE) = Escore (BM) |
| MOA x BM | <0,001 | Escore (BM) > Escore (MOA) |

Na análise da ocorrência das modalidades, a chance de MOA ocorrer é de 8 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade MVE ($p < 0,05$ e $OR = 8,2$). A chance de ocorrência da Modalidade BM é 3 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade MVE ($p < 0,05$ e $OR = 2,9$). A chance de

ocorrência da Modalidade MOA é 3 vezes, em média, a chance de ocorrência da Modalidade BM ($p < 0,05$ e $OR = 2,7$). Como ilustra a Tabela 10.

Tabela 10. Comparações entre as ocorrências nas modalidades, duas a duas, para PB na *Nomeação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Modalidades | P (teste Exato de Fisher) | OR |
|-------------|---------------------------|-----|
| MOA x MVE | <0,001 | 8,2 |
| BM x MVE | <0,001 | 2,9 |
| MOA x BM | <0,001 | 2,7 |

Comparação entre as aplicações (LS e PB)

A tabela 11 mostra a comparação da ocorrência dos escores nas três modalidades e nas duas aplicações. Observa-se que há diferenças estatisticamente significantes entre as Aplicações em LS e em PB, quanto às distribuições de freqüências entre as modalidades e os escores ($p < 0,05$). Há predomínio de ocorrências de MVE na aplicação em LS, com maior uso de língua e predomínio de MOA na aplicação em PB, com maior uso de língua. Há maior uso de língua em MVE do que em MOA. A ocorrência de BM e o uso ou não de língua na sua realização mantiveram-se equilibrados nas duas aplicações.

Tabela 11. Análise descritiva e nível descritivo do teste Qui-Quadrado, para a comparação entre as distribuições de respostas, entre as aplicações LS e PB, para o grupo de crianças pesquisado.

| Aplicação | Escore | Freqüência – Modalidades | | | Total |
|------------------------|--------|--------------------------|-------------|------------------|-------------|
| | | MVE | MOA | BM | |
| LS | 1 | 27 (7,5%) | 8 (88,9%) | 11 (8,0%) | 46 (9,1%) |
| | 2 | 332 (92,5%) | 1 (11,1%) | 126 (92,0%) | 459 (90,9%) |
| Total | | 359 (100%) | 9 (100%) | 137 (100%) | 505 (100%) |
| PB | 1 | 45 (36,9%) | 116 (47,7%) | 14 (10,2%) | 175 (34,9%) |
| | 2 | 77 (63,1%) | 127 (52,3%) | 123 (89,8%) | 327 (65,1%) |
| Total | | 122 (100%) | 243 (100%) | 137 (100%) | 502 (100%) |
| p (teste Qui-Quadrado) | | | | <0,001 | |

Na aplicação de testes Qui-Quadrado para cada modalidade, observou-se que na Modalidade MVE, a chance de ocorrência de resposta 2 em LS é, em média, 7 vezes a chance de ocorrência de resposta 2 em PB ($p < 0,001$; $OR = 7,18$). Para MOA, a chance de ocorrência de resposta 2 em PB é, em média, 8 vezes a chance em LS ($p = 0,018$; $OR = 8,76$). Na Modalidade BM não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as distribuições de respostas ($p = 0,675$). A média total dos escores na aplicação em LS foi maior do que na aplicação em PB (LS = 1.85 e PB = 1.6). Como ilustra a Tabela 12.

Tabela 12. Média das pontuações por modalidade e média total das pontuações nas aplicações em LS e PB

| Aplicação | MVE | MOA | BM | TOTAL |
|-----------|-------|--------|-------|-------|
| LS | 1,875 | 1,250* | 1,775 | 1,825 |
| PB | 1,625 | 1,550 | 1,750 | 1,600 |

* não foi considerado na média total da aplicação em LS pela baixa frequência em que ocorreu.

Respostas Independentes do Tipo de Análise: História em Seqüência e Complexidade Lingüística

Para a História em Seqüência e Complexidade Lingüística, a análise da ocorrência e análise classificatória não foram aplicadas. Para as respostas obtidas na História em Seqüência foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as proporções de ocorrências das duas aplicações para MVE ($p < 0,05$). A proporção de ocorrências em LS é significativamente maior do que em PB. Entre as duas aplicações não foram constatadas diferenças significativas quanto às proporções de ocorrência ($p > 0,05$) para MOA e BM, conforme as Tabelas 9A e 10A, em anexo.

Na análise da Complexidade Lingüística, observou-se que nos períodos *Não Lingüístico* e *Estágio das Múltiplas Combinações*, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as proporções de ocorrências nas duas aplicações ($p < 0,05$). *No Período Não Lingüístico* a porcentagem de ocorrência é significativamente maior na aplicação do protocolo em PB. *No Estágio das Múltiplas Combinações* a maior porcentagem de ocorrência é na LS. Entre as aplicações, para os demais períodos não foram constatadas diferenças significativas quanto às proporções ($p > 0,05$), conforme Tabela 11A, em anexo.

DISCUSSÃO

Este estudo apresentou o desempenho de um grupo de doze crianças surdas em interação com um examinador bilíngüe em duas situações: em LSB e em PB. A análise comparativa dos dados desses dois momentos mostra que, embora interagindo em uma língua de modalidade diferente da de seu domínio, o PB, o grupo comportou-se utilizando predominantemente a MVE, sendo a utilização desta modalidade com a Língua de Sinais. Ainda, a média dos escores da MVE na aplicação em LS foi maior do que na aplicação em PB (1,850 para 1,625). As crianças do grupo pesquisado apresentaram código estruturado (ou língua) 7 vezes mais na aplicação em LS do que na aplicação em PB, sugerindo que a utilização de uma língua de fácil acesso e domínio pela criança surda em uma interação, pode eliciar, na criança, enunciados mais complexos no uso de língua.

Com relação à MOA não houve diferença estatisticamente significativa quanto ao uso de língua (PB) quando foram comparados os dados das duas aplicações. A ocorrência desta modalidade foi maior na aplicação em PB apenas no item *Nomeação*. Neste item as crianças eram solicitadas a nomear, através da língua oral, as figuras que lhes eram apresentadas e por se tratar de uma situação formal e direta de avaliação, com a apresentação de um estímulo específico, a resposta dada pelo examinado pode ser mais direcionada. Mesmo

não sendo estatisticamente significativa a diferença, na aplicação em PB, o uso de língua na MOA foi maior (1,250 para 1,550), o que sugere que o uso de MOA pelo examinado em uma situação de interação pode estimular o uso maior do PB como código estruturado, o que contribuiria para uma avaliação adequada desta língua (PB). Entretanto, cabe lembrar que o enunciado da avaliação foi realizado em língua de sinais, portanto a criança estava plenamente instruída a respeito do que faria, a que tipo de prova seria submetida e como deveria portar-se em cada um dos momentos, mesmo quando seu domínio da língua que seria usada pelo examinador não era completo.

Trata-se, portanto, de um grupo de crianças com conhecimentos a respeito de seu interlocutor quanto ao seu domínio tanto de LSB quanto de PB e com conhecimento a respeito dos procedimentos da pesquisa. As crianças sabiam que, no momento da interação em PB deveriam se empenhar por usar o PB e não a LSB. Em muitos momentos o uso da LSB era claramente evitado pela criança. O examinador, ao contrário, permitia que a criança utilizasse livremente sua modalidade preferencial, apenas dizia que ele (o examinador) utilizaria o PB.

Os resultados mostram que, embora houvesse a liberdade da criança escolher a modalidade a ser usada na interação, houve tentativa de adequação à modalidade usada pelo interlocutor. O uso da MOA ocorre em maior número na aplicação em PB e este acréscimo da modalidade vem acompanhado do

aumento de sua complexidade. A ocorrência de MOA foi maior na aplicação em PB devido às observações dos eventos na prova de *Nomeação*. Sob o estímulo visual específico, as crianças freqüentemente usavam a MOA pelo fato de estarem em interação com um examinador usando o PB procurando o estabelecimento de uma situação de interação em que houvesse uma comunicação significativa (Cardoso e Fernandes, 2004). Se subtrairmos, do total de observações, os valores da prova de *Nomeação*, observaremos que a ocorrência de MOA não sobrepõe a ocorrência de BM, o que coloca, em um nível hierárquico de preferência, a MOA como a modalidade menos escolhida pela criança surda para a interação com um examinador, mesmo quando este está usando uma língua de modalidade oral-auditiva, mostrando o caráter individual da linguagem (Müller e Fernandes, 2006). Isto ocorre por vários motivos. Inicialmente pelo domínio que a criança surda pode ter da língua oral pelo seu *status* auditivo, que encontra-se inadequado para o processamento do sinal lingüístico de uma língua oral (Alpiner, 1987), e também por seu quadro de aquisição de língua, na maioria das vezes inadequado, tanto pelas formas de aquisição quanto pelas datas de diagnóstico de surdez (Woll, 1998; Gallaway, 1998), e ainda por aspectos sociais (Padovani et al., 2004) e psicológicos que implicam na identificação com a língua a ser usada (Skliar, 1998; Gesueli, 2006). Vários autores discutem a questão da identidade lingüística da pessoa surda e este dado sugere esta identificação, na mais superficial das hipóteses, por domínio de língua, puramente. Para que esses pressupostos ligados à

identidade lingüística e psicológica de pessoas surdas pudessem ser utilizados, seriam necessários estudos objetivos com surdos completamente fluentes nas duas línguas. Na aplicação em LS a diferença entre o uso ou não de código estruturado em MOA é estatisticamente significativa, predominando o uso de vocalizações. O uso de BM manteve-se constante em sua ocorrência e nas médias de seus escores, não apresentando diferenças estatisticamente significantes.

Os valores dos escores apresentados na BM são altos devido à complexidade lingüística que essas crianças apresentam na língua de sinais. Geralmente a ocorrência de eventos com modalidades associadas apresentou-se com língua de sinais e vocalização. O componente oral-auditivo na BM é menor do que o viso-espacial. Observando os valores das pontuações na aplicação em PB percebemos que a BM alcança uma pontuação maior do que a MVE, devido à supressão da MVE no momento da aplicação em PB. Estes dados sugerem que a estruturação de linguagem das crianças surdas deste grupo estão baseadas na aquisição da língua de sinais. Quando uma segunda língua é aprendida há o desenvolvimento de outro sistema lingüístico, entretanto, este novo sistema está relacionado com o sistema adquirido na primeira língua (Devitto e Burgess, 2004). A ocorrência baixa de MOA e a baixa complexidade em que ocorreram nos permitem supor que os valores altos apresentados pela BM estão alicerçados na língua de sinais.

Isto também nos permite refletir sobre a necessidade do domínio da língua de sinais pelos profissionais que pretendem avaliar a linguagem de crianças surdas. O grupo examinado, tendo as características que apresentou, se fosse avaliado por um profissional que focasse apenas o PB provavelmente teria um diagnóstico diferente quando comparado a um diagnóstico dado por um profissional que levasse em consideração a língua que subsidia o seu desenvolvimento de linguagem: a língua de sinais. Este subsídio deve ser considerado em uma avaliação de linguagem, pois é ele que permitirá o aprendizado de uma outra língua (o PB, outra língua-viso espacial ou oral-auditiva).

Estas proposições confirmam-se quando analisamos os dados obtidos na História em Seqüência e na análise da Complexidade Lingüística. Predominou o uso de MVE em ambas as análises. Na História em Seqüência a MOA e a BM não apresentaram diferenças estatisticamente significantes. O decréscimo na ocorrência de BM ocorreu porque não havia a necessidade de interação no momento da contagem da história. A criança apenas usava a modalidade em que seria mais proficiente para relatar o evento que observava na seqüência dada. A complexidade lingüística mostra uma informação mais discrepante: na aplicação em LS, todas as crianças apresentaram-se no Estágio das Múltiplas Combinações e na aplicação em PB a maioria apresentou-se no Período Não-Lingüístico (Quadros, 1997). O termo “não-lingüístico” usado pelo autor citado não é apropriado para designar o fenômeno que observamos neste grupo de

crianças surdas. As crianças em estudo apresentam linguagem estruturada, o que pode ser observado pela produção em língua de sinais, mas, com relação ao uso do PB, não podemos afirmar que possuem a estruturação do código, estando em um estágio de pré “aquisição” ou de aprendizado da língua. Um termo alternativo seria “período pré verbal”.

CONCLUSÃO

O grupo de crianças surdas analisado apresentou uso predominante de MVE quando em interação com o examinador, tanto em PB quanto em LS. Na interação em LS, o grupo mostrou maior complexidade lingüística em MVE, sendo que na interação em PB não houve diferença significativa, embora houvesse um discreto acréscimo de ocorrência e complexidade. A modalidade do examinador fez com que a complexidade lingüística da criança fosse exibida na modalidade usada na interação, com destaque para MVE. Não houve diferença para BM. Esta modalidade foi influenciada pelo domínio da língua de sinais por parte da criança, mostrando que a língua preferencial para a comunicação das crianças deste grupo é a Língua de Sinais Brasileira e que a linguagem deste grupo é estruturada com base nesta língua, pois é nela que se encontra a maior complexidade lingüística. A língua oral não foi utilizada como preferência em nenhuma das aplicações. Os dados mostram a importância do domínio, pelo examinador, da língua de sinais, o que traz a possibilidade de um diagnóstico adequado e compatível com as reais características de uma criança surda.

ANEXO

Tabela 1A. *Intenções Comunicativas*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|----------|------------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 1 (2,7%) | 6 (100%) | 2 (12,5%) | 9 (15,3%) |
| 2 | 36 (97,3%) | - | 14 (87,5%) | 50 (84,7%) |
| N Total | 37 (100%) | 6 (100%) | 16 (100%) | 59 (100%) |
| Média | 2,0 | 1,0 | 1,9 | 1,8 |
| Desvio-Padrão | 0,2 | 0,0 | 0,3 | 0,4 |
| Mediana | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | 1 | 2 | 2 |
| P | <0,001 | | | |

Tabela 2A. *Respostas para a Comunicação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|-----------|----------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 11 (27,5%) | 1 (50,0%) | - | 12 (23,5%) |
| 2 | 29 (72,5%) | 1 (50,0%) | 9 (100%) | 39 (76,5%) |
| N Total | 40 (100%) | 2 (100%) | 9 (100%) | 51 (100%) |
| Média | 1,7 | 1,5 | 2,0 | 1,8 |
| Desvio-Padrão | 0,5 | 0,7 | 0,0 | 0,4 |
| Mediana | 2 | 1,5 | 2 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Máximo | 2 | 2 | 2 | 2 |
| P | 0,148 | | | |

Tabela 3A. *Interação e Conversação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|-----|-----------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 5 (16,7%) | - | 3 (75,0%) | 8 (23,5%) |
| 2 | 25 (83,3%) | - | 1 (25,0%) | 26 (76,5%) |
| N Total | 30 (100%) | - | 4 (100%) | 34 (100%) |
| Média | 1,8 | - | 1,3 | 1,8 |
| Desvio-Padrão | 0,4 | - | 0,5 | 0,4 |
| Mediana | 2 | - | 1 | 2 |
| Mínimo | 1 | - | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | - | 2 | 2 |
| P | 0,011 | | | |

Tabela 4A. *Nomeação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|----|-------------|-------------|
| | MVE | MO | BM | |
| 1 | 9 (3,6%) | - | 6 (5,6%) | 15 (4,2%) |
| 2 | 242 (96,4%) | - | 102 (94,4%) | 344 (95,8%) |
| N Total | 251 (100%) | - | 108 (100%) | 359 (100%) |
| Média | 2,0 | - | 1,9 | 2,0 |
| Desvio-Padrão | 0,2 | - | 0,2 | 0,2 |
| Mediana | 2 | - | 2 | 2 |
| Mínimo | 1 | - | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | - | 2 | 2 |
| P | 0,393 | | | |

Tabela 5A. *Intenções Comunicativas*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|------------|------------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 8 (33,3%) | 11 (47,8%) | 1 (5,3%) | 20 (30,3%) |
| 2 | 16 (66,7%) | 12 (52,2%) | 18 (94,7%) | 46 (69,7%) |
| N Total | 24 (100%) | 23 (100%) | 19 (100%) | 66 (100%) |
| Média | 1,7 | 1,5 | 1,9 | 1,7 |
| Desvio-Padrão | 0,5 | 0,5 | 0,2 | 0,5 |
| Mediana | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | 2 | 2 | 2 |
| P | 0,011 | | | |

Tabela 6A. *Respostas para a Comunicação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|-----------|-----------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 19 (59,4%) | 8 (53,3%) | 4 (30,8%) | 31 (51,7%) |
| 2 | 13 (40,6%) | 7 (46,7%) | 9 (69,2%) | 29 (48,3%) |
| N Total | 32 (100%) | 15 (100%) | 13 (100%) | 60 (100%) |
| Média | 1,4 | 1,5 | 1,7 | 1,5 |
| Desvio-Padrão | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Mediana | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | 2 | 2 | 2 |
| P | 0,223 | | | |

Tabela 7A. *Interação e Conversação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|-----------|-----------|------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 13 (65,0%) | 4 (30,8%) | 1 (50,0%) | 18 (51,4%) |
| 2 | 7 (35,0%) | 9 (69,2%) | 1 (50,0%) | 17 (48,6%) |
| N Total | 20 (100%) | 13 (100%) | 2 (100%) | 35 (100%) |
| Média | 1,4 | 1,7 | 1,5 | 1,5 |
| Desvio-Padrão | 0,5 | 0,5 | 0,7 | 0,5 |
| Mediana | 1 | 2 | 1,5 | 1 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | 2 | 2 | 2 |
| P | 0,166 | | | |

Tabela 8A. *Nomeação*. Análise descritiva e nível descritivo (p) do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para a comparação entre as modalidades.

| Escore | Frequência - Modalidades | | | Total |
|---------------|--------------------------|------------|------------|-------------|
| | MVE | MOA | BM | |
| 1 | 2 (4,7%) | 90 (47,6%) | 8 (7,8%) | 100 (29,9%) |
| 2 | 41 (95,3%) | 99 (52,4%) | 95 (92,2%) | 235 (70,1%) |
| N Total | 43 (100%) | 189 (100%) | 103(100%) | 335 (100%) |
| Média | 2,0 | 1,5 | 1,9 | 1,7 |
| Desvio-Padrão | 0,2 | 0,5 | 0,3 | 0,5 |
| Mediana | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máximo | 2 | 2 | 2 | 2 |
| P | <0,001 | | | |

Tabela 9A. Modalidade de Comunicação com Estímulos Visuais Específicos – História em Seqüência.

| | Aplicação – ocorrências | | p |
|-----|-------------------------|-----------|--------------|
| | LS (n=12) | PB (n=12) | |
| MVE | 11 (91,7%) | 4 (33,3%) | 0,009 |
| MOA | - | 4 (33,3%) | 0,093 |
| BM | 1 (8,3%) | 4 (33,3%) | 0,317 |

Tabela 10A. Modalidade de Comunicação com Estímulos Visuais Específicos – História em Seqüência.

| | Especificação | Aplicação - ocorrências | | P |
|-----|------------------|-------------------------|-----------|--------------|
| | | LS (n=12) | PB (n=12) | |
| MVE | Língua de Sinais | 11 (91,7%) | 5 (41,7%) | 0,027 |
| | Gestos | - | - | 1,000 |
| MOA | Língua Oral | - | 2 (16,7%) | 0,478 |
| | Vocalização | 1 (8,3%) | 2 (16,7%) | 1,000 |
| BM | Língua de Sinais | 4 (41,7%) | 5 (41,7%) | 1,000 |
| | Gestos | 1 (8,3%) | 1 (8,3%) | 1,000 |
| | Língua Oral | 1 (8,3%) | 1 (8,3%) | 1,000 |
| | Vocalização | 3 (25,0%) | 5 (41,7%) | 0,667 |

Tabela 11A. Complexidade Lingüística do grupo de crianças pesquisado.

| Períodos | Aplicação - ocorrências | | P |
|-----------------------------------|-------------------------|-----------|------------------|
| | LS (n=12) | PB (n=12) | |
| Período Não Lingüístico | - | 7 (58,3%) | 0,005 |
| Estágio de uma Palavra | - | 2 (16,7%) | 0,478 |
| Estágio das Primeiras Combinações | - | 1 (8,3%) | 1,000 |
| Estágio das Múltiplas Combinações | 12 (100%) | 2 (16,7%) | <0,001 |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alpiner JG, MacCarthy PA. *Rehabilitative audiology : childrens and adults*. Baltimore: Williams e Williams; 1987.

Bassetto MCA. Triagem Auditiva em Neonatos. In: Lopes Filho O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: TecMedd; 2005. 223-34

Bonnot, JF. Bilingüismo en el niño. In: Narbona J, Chevrie-Muller C. *El lenguaje del niño desarrollo normal, evaluación y transtornos*. 2a ed. Paris: Masson; 2001. p. 63-71.

Bonvillian JD, Siedleki T. Early sign language acquisition and the development of hand preference in young children. *Brain Lang*. 1997; 58:1-22.

Cardoso C, Fernandes FDM. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. *Pró-Fono Rev Atual Científica*. 2004. 16(1):67-74.

Cardoso C, Fernandes FDM. Relação entre os aspectos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico. *Pró-Fono*. 2006. 18(1):89-98

Carnio MS, Lichtig I, Couto MI. Linguagem e surdez. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000. p. 44-55.

Couto MIV. Avaliação das habilidades auditivas e comunicativas em crianças com perda auditiva de graus severo e profundo [tese doutorado]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2003.

Colombo L, Burani C. The influence of age of acquisition, root frequency, and context availability in processing nouns and verbs. *Brain Lang.* 2002; 81:398-411.

DeVitto Z, Burgess C. Theoretical and methodological implications of language experience and vocabulary skill: priming of strongly and weakly associated words. *Brain Cogn.* 2004; 55(1):295-99.

Elliot AJ. *A Linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar; 1981.

Fernandes E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed; 2003.

Ferreira-Brito L. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1995.

Gallaway C. Early interaction. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 79-85.

Gesueli, ZM. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ Soc*. 2006; 27(94):277-92.

Grimshaw GM, Adelstein A, Briden MP, MacKinnon GE. First language acquisition in adolescence: evidence for a critical period of verbal language development. *Brain Lang*. 1998; 63:237-55.

Jiménez RR, Prado FR, Moreno LR, Rivas AMB. O Deficiente auditivo na escola. In: Bautista R, organizador. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro; 1997. 349-75

Karnopp L. Aquisição de locuções na Língua Brasileira de Sinais. *Letras de Hoje*. 2001; 36:383-90.

Klima, ES; Bellugi, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press; 1979.

Klagenberg, KF, Ribas A, Bassetto JM, Novak V. Resultado do Teste “staggered spondaic words” em usuários de próteses auditivas. *Rev Soc Brás Fonoaudiol.* 2005; 10(2):106-110.

Kyle JG. *A Criança surda em casa: o projeto em ação - documento preparado para o Brasil* (apostila). São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 1993.

Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.

Levy CCAC, Barbosa FV. Surdez: condutas na avaliação e planejamento terapêutico. In: Lopes-Filho O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: TecMedd; 2005. p. 377-89.

Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2005.

Lichtig I, Couto MIV, Mecca FFDN. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. In: Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004. p. 39-78.

Lundy JEB. Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2002; 7(1):41-56.

Marchesi A. Comunicação, linguagem e pensamento da criança surda. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtMéd; 1995. p. 198-214. v3.

McDonald JL. Language Acquisition: The acquisition of linguistic structure in normal and special populations. *Annu Rev Psychol*. 1997; 48:215-41.

Meadow KP. Early manual communication in relation to the deaf children's intellectual, social and communication functioning. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2005; 10(4):322-29.

Medeiros MC, Bevilacqua MC. Avaliação da percepção de fala de crianças deficientes auditivas não-oralizadas pela análise de vídeos. *Pró-Fono*. 2002; 14:73-84.

Moura MC. *O Surdo - caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter; 2000.

Müller LP, Fernandes FDM. Análise das funções comunicativas de terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono*. Barueri. 2006; 18(3): 239-48.

Neville HJ, Bavelier D, Corina D, Rauschecker J, Karni A, Lawani A, Braun A, Clark V, Jezzard P, Turner R. Neural Systems mediating American Sign Language: effects of sensory experience and age of acquisition. *Brain Lang*. 1997; 57:285-308.

Nicholas JG, Geers AE. Hearing Status, Language Modality and Young Children's Communicative and Linguistic Behaviour. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003;8:422-37.

Owens RE. *Language Development*. Boston: Allyn and Bacon; 1996.

Padovani CMCA et al. Efeito do contexto sociocultural na compreensão da linguagem oral. *Rev Soc Bras de Fonoaudiol.* 2004; 9(3):151-5.

Quadros RM. *Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.

Quadros RM. Aquisição de L2: o Contexto da Pessoa Surda. In: *Anais do III Seminário Internacional de Lingüística.* Porto Alegre: Gráfica Epecê; 1999. p. 67-74.

Quadros RM, Karnopp L. Educação infantil para surdos. In: Roman E D, Steyer VE, organizadoras. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.* Canoas. 2001. p. 214-30.

Quadros RM, Karnopp LB. *Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos.* Porto Alegre: ArtMed; 2004.

Skliar C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação; 1998.

Snow CE. Bilingualism and second language acquisition. In: Gleason JB, Ratner NB. *Psycholinguistics*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers; 1998. p.453-81.

Strong M. *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.

Woll B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

**ESTUDO III - A INFLUÊNCIA DO EXAMINADOR BILÍNGÜE NO PERFIL
PRAGMÁTICO DE CRIANÇAS SURDAS**

A INFLUÊNCIA DO EXAMINADOR BILÍNGÜE NO PERFIL PRAGMÁTICO DE CRIANÇAS SURDAS

INTRODUÇÃO

Os estudos de abordagem pragmática iniciaram-se no final dos anos 70 como respostas aos estudos formais extremamente difundidos na época, postulando a insuficiência da exclusividade destes estudos para a explicação dos fenômenos da aquisição de linguagem (Golinkoff e Gordon, 1983; Hage et al, 2007) e enfatizando a importância do estudo do uso funcional da linguagem (Irwin, 1982) e da expressão das diversas funções comunicativas de um indivíduo na interação com o meio (Nicholas e Geers, 2003).

A definição de “pragmática” tem sido discutida entre os teóricos da área, porém sem consenso entre eles (Rees, 1982; Prutting, 1982; Dronkers et al., 1998; Rajagopalan, 1999; Dam-Jensen e Zethsen, 2007, no prelo). As interfaces entre as diversas áreas da Linguística e desta com outras áreas, como a Filosofia, têm feito com que a definição do termo em questão se apresente multiforme, fazendo com que alguns estudiosos considerem adequado falar sobre “pragmáticas” (Rajagopalan, 1999).

As definições mais utilizadas têm sua origem nas definições clássicas de sintaxe, semântica e pragmática de Charles Morris, que definiu esta última como o uso das relações dos sinais com seus usuários ou intérpretes (Rees,

1982; Biletzki, 1996; Dronkers et al., 1998; Rajagopalan, 1999; Dam-Jensen e Zethsen, 2007, no prelo).

Entende-se Pragmática como uma das áreas de estudo da Lingüística, cujo objetivo é estudar as habilidades do uso da linguagem como meio de interação social entre os seres humanos em uma situação real (Dewart e Summers, 1994; Fernandes, 1996; Savingnon, 2007, no prelo).

Embora estudos indiquem que existam estruturas comuns em todas as línguas orais e que são independentes da modalidade (De Marco et al, 2007, no prelo), preferimos dizer que os protocolos de análise pragmática são “em certa medida” universais devido às alterações que podem ser requeridas no caso da análise de amostras da produção de usuários de línguas de sinais. Nesses casos é necessário cuidado para que não sejam discriminadas as características peculiares da língua em questão, como primordialmente seu caráter viso-espacial e simultâneo ou a utilização de itens não manuais como marcadores prosódicos, lexicais ou sintáticos (Woll, 1998; Liddell e Metzger, 1998; Morgan et al., 2007) e, também, para que as análises sejam realizadas sem comparações com os padrões da modalidade oral em crianças ouvintes (De Marco et al., 2007, no prelo), além da discriminação das possíveis diferenças entre os perfis cognitivos e interacionais de pessoas surdas.

No desenvolvimento normal de linguagem, o período em que as crianças se encontram entre 12 e 18 meses de idade é conhecido como período das primeiras palavras. Nesta etapa a aquisição de linguagem está alicerçada sobre

o desenvolvimento lexical e por muito tempo pensou-se que havia apenas o desenvolvimento lexical. Os estudos funcionais enfatizaram, entretanto, que este desenvolvimento lexical ocorria em contextos comunicativos e, portanto, estas crianças já haviam iniciado o desenvolvimento das habilidades pragmáticas (Schwartz, 1982).

Estudos mostram que essas habilidades podem ser observadas em crianças antes mesmo de expressarem palavras ou sinais (Prinz, 1982; Bara et al., 1999; Rocha e Befi-Lopes, 2006) e que com o desenvolvimento normal de linguagem, essas habilidades vão sendo aprimoradas e a criança torna-se cada vez mais ativa na interação com interlocutores (Rocha e Befi-Lopes, 2006) apresentando habilidades pragmáticas mais elaboradas (Mecca, 2005), com o objetivo de exteriorizar o seu conhecimento lingüístico e alcançando o padrão lingüístico semelhante ao do adulto aos cinco anos de idade (Cervone e Fernandes, 2005).

Na passagem do estágio de uma palavra para o de combinações múltiplas, a criança apresenta uma maior variedade e complexidade de intenções comunicativas (Prinz, 1982; Harding, 1983) sendo que estas estão presentes desde o início do desenvolvimento de linguagem (Bara et al., 1999).

Segundo Prinz (1982), a entrada no estágio das múltiplas combinações envolve, no que concerne ao desenvolvimento pragmático, a atuação de dimensões como o desenvolvimento não verbal, o desenvolvimento sócio-cognitivo, a compreensão e a produção dos atos de fala e o processamento e

produção discursivos. O mesmo autor comenta que, dentro do desenvolvimento da compreensão e da produção dos atos de fala (considerados por diversos autores como a unidade primária da comunicação na linguagem), as emissões de um indivíduo podem ser do tipo locucionário (atos que tem um objetivo comunicativo propriamente dito, como a fonação ou a realização de um sinal da língua de sinais), perlocucionário (atos que causam efeitos no interlocutor, como o embaraço) e ilocucionário (atos efetuados pela comunicação como a intensidade dada a uma sentença). Essas emissões podem ocorrer de forma direta ou indireta e a criança aprende a produção e interpretação de ambas as formas.

Segundo Fernandes (2000), com relação às funções pragmáticas que propõe, pode-se dividir as emissões de um sujeito em mais interativas e menos interativas. Rocha e Befi-Lopes (2006) comentam que a criança adquire funções mais interativas com o desenvolvimento da linguagem e que a participação em turnos conversacionais com parceiros comunicativos requer habilidades básicas como a de *iniciar*, de *interagir*, de *responder* e de *manter*. Essas habilidades, assim como as mais sofisticadas, que ocorrem em um período posterior no processo de aquisição, refletem a interação ente o conhecimento lingüístico da criança e a capacidade de aplicação e uso destes em contextos comunicativos. Por este motivo, a avaliação de tais habilidades é de grande importância para a compreensão do processo de aquisição de língua

e de desenvolvimento de linguagem (Cervone e Fernandes, 2005; Sousa - Morato e Fernandes, 2006; Hage et al., 2007).

Os procedimentos de avaliação das habilidades comunicativas, do ponto de vista pragmático, desde a década de 40 têm sido explorados, trazendo benefícios para a evolução das áreas de atenção relacionadas aos distúrbios de linguagem (Wollner e Geller, 1982). Desde a década de 80, os modelos de avaliação de linguagem têm focado não apenas pela articulação, vocabulário e estrutura da sentença, mas também por aspectos semânticos e pragmáticos (Wollner e Geller, 1982).

Dewart e Summers (1994) propõem a análise do perfil pragmático da criança baseada em uma natureza qualitativa e em entrevista com um dos pais ou cuidador da criança. Baseando seu inventário na aquisição e desenvolvimento das habilidades pragmáticas de crianças ouvintes, organizaram a entrevista em quatro categorias abrangentes das habilidades pragmáticas: *Intenções Comunicativas, Respostas à Comunicação, Interação e Conversação e Variação Contextual*.

As autoras, a partir da descrição de aquisição e desenvolvimento de habilidades pragmáticas, propõem uma lista de habilidades comunicativas que devem ser averiguadas e que constam do protocolo. Este inventário de habilidades comunicativas apresentadas no desenvolvimento da pragmática proposto por Dewart e Summers (1994) foi incorporado por Woll (1998) em um protocolo para a avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas,

adaptado por Lichtig e Beluda (1999) para o Português Brasileiro e publicado por Lichtig et al. (2004) e são elencadas nas seguintes categorias: (a) Intenções Comunicativas (ganhando atenção, solicitando, rejeitando, cumprimentando, expressando, nomeando, comentando, informando), (b) Respostas à Comunicação (obtendo informação, interesse, compreendendo gestos, reconhecendo, compreendendo intenções, antecipação, respondendo, negociando), (c) Interação e Conversação (iniciando, mantendo, inteligibilidade, pressuposição, reparo, pedido de clareza, terminando, ouvindo, participando) e (d) Variação Contextual (pessoa, lugar, tempo, assunto, uso da linguagem, interação, livros, regras sociais).

Segundo as autoras, podemos dizer que, na aquisição da pragmática, as habilidades comunicativas tendem a ser adquiridas da seguinte forma:

- 0 a 9 meses: Interesse.
- 9 a 18 meses: Atenção, Rejeitando, Nomeando, Compreendendo Gestos e Respondendo.
- 18 meses a 3 anos: Expressando, Comentando, Reconhecendo, Antecipação, Iniciando e Reparo.
- 3 a 4 anos: Obtendo Informação, Negociando, Compreendendo Intenções, Participando, Mantendo e Inteligibilidade.
- 4 anos em seguida: Pressuposição, Terminando e Pedido de Clareza.

As habilidades pragmáticas propostas para análise de interações entre indivíduos baseiam-se, dentro dos pressupostos teóricos adotados para a análise dos dados deste trabalho, nos atos de fala destes indivíduos. A descrição e as explicações destas descrições são focadas em interações entre falantes de uma mesma língua como podemos observar em diversos estudos no Brasil (Fernandes, 1996; Fernandes, 2005; Befi-Lopes et al., 2005; Cardoso e Fernandes, 2006; Müller e Fernandes, 2006; Hage et al., 2007) e no exterior (Prutting, 1982; Schwartz, 1982; Prinz, 1982; Bruner, 1983).

Nos casos de interações entre falantes em que as mensagens são veiculadas em duas línguas e em modalidades diferentes (modalidade viso-espacial e modalidade oral-auditiva), situações muito comuns em interações entre surdos e ouvintes, essas tipologias devem ser analisadas segundo protocolos específicos ou, as quebras e revisões vindas do contato entre as duas línguas devem ser consideradas.

Não estamos nos referindo, neste momento, ao contato entre indivíduos com níveis de fluência diferentes, como por exemplo um surdo sinalizador fluente e um ouvinte aprendiz de uma língua de sinais – o que deve ser analisado com cuidado, da mesma forma, mas entre um ouvinte usando o Português Brasileiro tentando comunicar-se com um surdo que nem sempre domina a língua minimamente para conseguir estabelecer contato comunicativo “adequado”.

A aplicação da Pragmática nos estudos da surdez traz benefícios, principalmente quando o foco está em populações de surdos que ainda não disponibilizam de estudos aprofundados em suas línguas de sinais. Pelo fato da análise das habilidades pragmáticas não necessitar primordialmente de itens segmentais, intrínsecos de uma língua específica, a análise das habilidades pragmáticas e os protocolos publicados nesta área podem ser utilizados como instrumentos, em certa medida, universais (Harris, 1995; Barrom, 2005).

Portanto, agregando as determinações legais presentes no Brasil e os estudos científicos que nos mostram a importância da língua de sinais, temos a necessidade do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira pelos profissionais da Fonoaudiologia que se propõem a atuar com pessoas surdas. A compreensão adequada do perfil comunicativo de uma criança surda depende do nível de conhecimento que o profissional possui a respeito das línguas nas quais a criança transita (com menor ou maior proficiência).

Porém, atualmente, ainda existem poucos fonoaudiólogos bilíngües, tanto na prática clínica como no âmbito acadêmico nacional e internacional, o que modificar-se-á em futuro próximo dada, as necessidades de atendimento à crianças surdas bilíngües, e como consequência da nova legislação.

O objetivo deste estudo é verificar se línguas de modalidade diferentes, utilizadas por um examinador bilíngüe, acarretarão diferentes perfis pragmáticos em crianças surdas. Para tanto serão comparados os perfis pragmáticos de 12

crianças surdas na interação com o examinador usando, em um momento, a Língua de Sinais Brasileira e em outro momento, o Português.

MÉTODOS

O estudo foi desenvolvido com 12 sujeitos (6 do gênero masculino e 6 do gênero feminino) com idades variando de 7 a 10 anos, com surdez profunda, sem comprometimentos associados e filhos de pais ouvintes. O grupo selecionado freqüenta a mesma escola particular para surdos onde há uso de língua de sinais por todos os professores além do incentivo à estimulação da oralidade. As crianças que compuseram o grupo tinham no mínimo quatro anos de estimulação em Língua de Sinais Brasileira e dois anos de terapia fonoaudiológica.

A avaliação foi realizada com a aplicação do protocolo “Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de Crianças Surdas – Reduzido”, protocolo adaptado para este estudo, em uma sala com iluminação adequada e com baixo nível de ruído.

Consta na primeira parte do protocolo referido a interação entre o examinador e a criança, em que são analisadas as habilidades pragmáticas segundo Dewart e Summers (1994), que serão utilizadas neste estudo, assim como a análise da ocorrência das habilidades pragmáticas e a análise de classificação das ocorrências conforme a complexidade do código lingüístico usado pela criança. Cada sujeito foi submetido a duas aplicações do protocolo, uma em Português Brasileiro e uma em Língua de Sinais Brasileira, dentro do intervalo médio de 36 dias. Cada aplicação durou cerca de 20 minutos e foram

filmadas para a posterior análise. As aplicações foram realizadas por um fonoaudiólogo bilíngüe em uma escola particular para surdos em que a língua de sinais é usada como primeira língua.

Os responsáveis por cada criança foram contatados e foi agendado um horário para cada um onde, inicialmente foi exposto o projeto da pesquisa e foram realizados todos os esclarecimentos contidos no termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após concordância em participar da pesquisa e assinatura do termo, a coleta dos dados foi iniciada.

Os dados obtidos durante as aplicações do protocolo reduzido, foram analisados utilizando dois tipos de tabulação dos mesmos a saber:

(1) a análise da ocorrência das habilidades comunicativas no grupo, em que são computadas apenas a ocorrência ou não das habilidades comunicativas;

(2) a análise classificatória das ocorrências das habilidades comunicativas, em que a ocorrência da habilidade comunicativa é classificada de acordo com menor ou maior complexidade da modalidade utilizada do código lingüístico usado pelas crianças.

(3) a análise das habilidades comunicativas de acordo com as etapas em que elas emergem durante o desenvolvimento da Pragmática.

Para analisar a diferença entre as habilidades comunicativas que ocorreram nas duas aplicações, foi elaborado um critério de pontuação destas,

adaptado da hierarquia cronológica que ocorrem no desenvolvimento de crianças típicas, de acordo com Dewart e Summers (1994). Estas autoras relataram as diversas características do desenvolvimento pragmático de crianças e as apresentaram em cinco etapas relacionadas à idade. A essas etapas atribuímos pontuações de 1 a 5, estando as menores pontuações relacionadas às habilidades comunicativas de aquisição mais precoce e as maiores pontuações relacionadas às habilidades comunicativas de aquisição mais tardia, como é indicado na tabela abaixo.

Tabela 1: Pontuações atribuídas às habilidades comunicativas de cada etapa

| Divisão proposta por Dewart e Summers (1994) | 0 a 9 meses | 9 a 18 meses | 18 meses a 3 anos | 3 a 4 anos | 4 anos em seguida |
|--|--------------------|---|--|--|---|
| Pontuação atribuída à Habilidade Comunicativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Habilidades Comunicativas | Interesse | Atenção Rejeitando Nomeando Compreendendo Gestos Respondendo Solicitando Ouvindo | Expressando Comentando Reconhecendo Antecipação Iniciando Reparo Cumprimentando | Obtendo Informação Negociando Compreendendo Intenções Participando Mantendo Inteligibilidade Informando | Pressuposição Terminando Pedido de Clareza |

Adaptação da divisão por idade de Dewart e Summers (1994) do desenvolvimento das habilidades pragmáticas

Não pretende-se, com a proposta de análise (3) comparar o grupo analisado de acordo com as etapas de aquisição, mas pretende-se qualificar as habilidades comunicativas que ocorrem em mais ou menos adaptadas ou habilidades de aquisição precoce ou tardia

Estes três procedimentos para tabulação e tratamento dos dados obtidos serão utilizados para a análise comparativa dos mesmos tanto para a aplicação do protocolo em língua brasileira de sinais como em Português Brasileiro .

Analisaremos, portanto, o Perfil Pragmático de 12 crianças. Para tanto, foram somadas as ocorrências das habilidades comunicativas nas modalidades viso-espacial, oral-auditiva e bimodalidade em cada aplicação e para cada criança, produzindo uma pontuação para o grupo. As comparações entre as aplicações foram feitas considerando a dependência entre as respostas (comparações pareadas). Para a análise classificatória das ocorrências das habilidades comunicativas nas aplicações em PB e em LS foi aplicado o nível descritivo (p) do testes de Wilcoxon.

RESULTADOS

Resultados da ocorrência das habilidades comunicativas no grupo de crianças

Para a análise da ocorrência das habilidades comunicativas nas aplicações em PB e em LS foi aplicado o nível descritivo (p) do testes de Wilcoxon. Seguem os resultados obtidos na Tabela 2.

Tabela 2. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Intenções Comunicativas*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação em: | N | Média | D.P. | P |
|---------------------------------|---------------|----|-------|------|--------------|
| Atenção | LS | 12 | 0,8 | 0,5 | 0,025 |
| | PB | 12 | 0,3 | 0,5 | |
| Solicitando | LS | 12 | 0,3 | 0,7 | 0,564 |
| | PB | 12 | 0,3 | 0,5 | |
| Rejeitando | LS | 12 | 0,1 | 0,3 | 0,564 |
| | PB | 12 | 0,2 | 0,4 | |
| Cumprimentand | LS | 12 | 0,1 | 0,3 | 1,000 |
| | PB | 12 | 0,1 | 0,3 | |
| Expressando | LS | 12 | 0,8 | 1,0 | 0,564 |
| | PB | 12 | 1,0 | 0,6 | |
| Nomeando | LS | 12 | 0,5 | 0,7 | 0,014 |
| | PB | 12 | 1,3 | 1,0 | |
| Comentando | LS | 12 | 1,4 | 0,7 | 0,257 |
| | PB | 12 | 1,7 | 1,1 | |
| Informando | LS | 12 | 1,1 | 0,7 | 0,739 |
| | PB | 12 | 1,0 | 0,9 | |
| Total - Intenções Comunicativas | LS | 12 | 5,1 | 3,0 | 0,230 |
| | PB | 12 | 5,8 | 2,8 | |

Foram encontradas diferenças estatisticamente significantes quanto à ocorrência entre as aplicações LS e PB, para as habilidades comunicativas de *Atenção* e *Nomeando* ($p < 0,05$).

Para a habilidade comunicativa *Atenção*, os valores na aplicação em LS foram significativamente maiores, em média, do que em PB. Para a habilidade comunicativa *Nomeando*, os valores na aplicação em LS foram significativamente menores, em média, do que em PB. Para as demais habilidades não foram encontradas diferenças significativas. Quando comparamos a pontuação total neste grupo de categorias, não encontramos diferenças estatisticamente significantes entre as aplicações em LS e em PB.

Foi encontrada diferença estatisticamente significativa, quanto à pontuação, entre as aplicações em LS e PB, para a habilidade comunicativa *Respondendo* ($p < 0,05$). O valor da pontuação na aplicação em LS foi significativamente menor, em média, do que em PB. Para as demais habilidades não foram encontradas diferenças significativas. Quando comparamos a pontuação total neste grupo, também não encontramos diferenças estatisticamente significantes entre as duas aplicações, conforme ilustra a Tabela 3.

Tabela 3. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas em LS e PB em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação Em: | N | Média | D.P. | P |
|--------------------------------------|---------------|----|-------|------|--------------|
| Obtendo Informações | LS | 12 | 0,6 | 0,7 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,9 | 0,8 | |
| Interesse | LS | 12 | 0,5 | 0,5 | 0,564 |
| | PB | 12 | 0,6 | 0,5 | |
| Compreendendo Gestos | LS | 12 | 0,0 | 0,0 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,1 | 0,3 | |
| Reconhecendo | LS | 12 | 1,0 | 0,7 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,8 | 0,9 | |
| Compreendendo Intenções | LS | 12 | 0,3 | 0,5 | 0,180 |
| | PB | 12 | 0,5 | 0,7 | |
| Antecipação | LS | 12 | 0,2 | 0,4 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Respondendo | LS | 12 | 1,4 | 0,5 | 0,015 |
| | PB | 12 | 2,3 | 0,8 | |
| Negociando | LS | 12 | 0,3 | 0,5 | 0,083 |
| | PB | 12 | 0,1 | 0,3 | |
| Total – Respostas para a Comunicação | LS | 12 | 4,3 | 2,0 | 0,103 |
| | PB | 12 | 5,2 | 2,4 | |

Houve diferença estatisticamente significativa, quanto à pontuação, entre as aplicações em LS e PB, para a habilidade comunicativa *Iniciando* ($p < 0,05$). O valor obtido na aplicação em LS é significativamente maior, em média, do que o obtido na aplicação em PB. Para as demais habilidades não foram encontradas diferenças significativas. Quando comparamos o escore total neste grupo, também não encontramos diferenças estatisticamente significantes entre as aplicações, conforme ilustra a Tabela 4.

Tabela 4. Análise comparativa da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Interação e Conversação*, para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação Em: | N | Média | D.P. | p |
|----------------------------------|----------------------|----------|--------------|-------------|--------------|
| Iniciando | LS | 12 | 0,8 | 0,5 | 0,025 |
| | PB | 12 | 0,3 | 0,5 | |
| Mantendo | LS | 12 | 0,8 | 0,6 | 0,655 |
| | PB | 12 | 0,9 | 0,5 | |
| Inteligibilidade | LS | 12 | 0,1 | 0,3 | 0,059 |
| | PB | 12 | 0,5 | 0,7 | |
| Pressuposição | LS | 12 | 0,2 | 0,4 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Reparo | LS | 12 | 0,3 | 0,5 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,2 | 0,4 | |
| Pedido de clareza | LS | 12 | 0,3 | 0,5 | 0,058 |
| | PB | 12 | 0,9 | 0,8 | |
| Terminando | LS | 12 | 0,3 | 0,5 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,1 | 0,3 | |
| Ouvindo | LS | 12 | 0,0 | 0,0 | 1,000 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Participando | LS | 12 | 0,1 | 0,3 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Total – Interação e Conversação | LS | 12 | 2,8 | 1,5 | 0,903 |
| | PB | 12 | 2,9 | 2,0 | |

Analisando as aplicações em LS e PB separadamente, temos que as habilidades comunicativas ocorrem em ambas as aplicações, entretanto há o predomínio de algumas dessas habilidades em uma ou outra aplicação. Observando a Tabela 5, vimos a ocorrência predominante das habilidades comunicativas do grupo de crianças pesquisado e aplicando as pontuações apresentadas, temos, na segunda coluna da tabela, aquelas que predominaram

na aplicação em LS e na quarta coluna aquelas que predominaram na aplicação em PB.

Tabela 5: Pontuação das habilidades comunicativas de ocorrência predominante na aplicação em LS e PB para o grupo de crianças pesquisado

| | Predominaram na aplicação em LS | Pontuação | Predominaram na aplicação em PB | Pontuação |
|-------------------------------------|---------------------------------|-----------|---------------------------------|-----------|
| Intenções Comunicativas | Atenção | 2 | Rejeitando | 2 |
| | Informando | 4 | Expressando | 3 |
| | | | Nomeando | 2 |
| | | | Comentando | 3 |
| Respostas para a Comunicação | Reconhecendo | 3 | Obtendo Informações | 4 |
| | Antecipação | 3 | Interesse | 1 |
| | Negociando | 4 | Compreendendo Gestos | 2 |
| | | | Compreendendo Intenções | 4 |
| | | | Respondendo | 2 |
| Interação e Conversação | Iniciando | 3 | Mantendo | 4 |
| | Pressuposição | 5 | Inteligibilidade | 4 |
| | Reparo | 3 | Pedido de Clareza | 5 |
| | Terminando | 5 | | |
| | Participando | 4 | | |

Somando o total dos pontos de cada uma das habilidades comunicativas e dividindo pelo total de possibilidades apresentadas em cada aplicação, temos as médias em LS e em PB.

Encontramos médias maiores, na aplicação em LS, para os grupos de categorias *Intenções Comunicativas* e *Respostas para a Comunicação* e média maior para *Interação e Conversação* na aplicação em PB. A média geral da aplicação em LS foi maior do que a média da aplicação em PB.

Tabela 6: Média das pontuações obtidas com relação à aquisição das habilidades comunicativas nas aplicações em LS e PB para o grupo de crianças pesquisado

| | Intenções Comunicativas | Respostas para a Comunicação | Interação e Conversação | Média Geral |
|-----------|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| LS | 3,0 | 3,3 | 4,0 | 3,4 |
| PB | 2,5 | 2,6 | 4,3 | 3,1 |

Com relação à diversidade de habilidades comunicativas que ocorreram em cada aplicação temos a seguinte tabela:

Tabela 7: Ocorrência das Diversas Habilidades Comunicativas nos Grupos de Categorias nas aplicações em LS e PB

| Maior ocorrência em: | Intenções Comunicativas | Respostas para a Comunicação | Interação e Conversação | Total |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--------------|
| LS | 2 | 3 | 5 | 10 |
| PB | 4 | 5 | 3 | 12 |
| LS = PB | 2 | 0 | 1 | 3 |

O quadro acima mostra que das habilidades comunicativas do grupo de categorias *Intenções Comunicativas* ocorreram duas na aplicação em LS e quatro na aplicação em PB, para as habilidades comunicativas do grupo de categorias *Respostas para a Comunicação*, três ocorreram na aplicação em LS e cinco na aplicação em PB e, para as habilidades do grupo de categorias *Interação e Conversação*, cinco ocorreram na aplicação em LS e três na

aplicação em PB. A média maior de habilidades comunicativas está na aplicação em PB, indicando maior diversidade de habilidades presentes nesta aplicação.

Análise classificatória das ocorrências conforme a complexidade do código lingüístico usado

Os dados a seguir, diferentemente dos que foram mostrados anteriormente, referem-se à tendência que o grupo tem no uso de língua, tratando-se, portanto, da análise classificatória das ocorrências nas aplicações em PB e em LS. As médias mostradas nas tabelas seguintes, e discutidas, sugerem que, quanto maior é o seu valor, mais o grupo aproxima-se do uso de língua naquela modalidade. Seguem, nas tabelas 8, 9, 10 e 11, os resultados obtidos.

Tabela 8. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Intenções Comunicativas* para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação em: | N | Média | D.P. | P |
|---------------------------------|---------------|----|-------|------|--------------|
| Atenção | LS | 12 | 1,4 | 0,9 | 0,020 |
| | PB | 12 | 0,5 | 0,8 | |
| Solicitando | LS | 12 | 0,8 | 1,6 | 0,577 |
| | PB | 12 | 0,5 | 1,0 | |
| Rejeitando | LS | 12 | 0,1 | 0,3 | 0,564 |
| | PB | 12 | 0,2 | 0,4 | |
| Cumprimentando | LS | 12 | 0,3 | 0,9 | 1,000 |
| | PB | 12 | 0,3 | 0,9 | |
| Expressando | LS | 12 | 1,4 | 1,6 | 0,834 |
| | PB | 12 | 1,3 | 1,0 | |
| Nomeando | LS | 12 | 1,2 | 1,6 | 0,009 |
| | PB | 12 | 3,0 | 2,0 | |
| Comentando | LS | 12 | 3,0 | 1,5 | 0,914 |
| | PB | 12 | 3,2 | 2,2 | |
| Informando | LS | 12 | 2,5 | 1,7 | 0,951 |
| | PB | 12 | 2,4 | 2,3 | |
| Total - Intenções Comunicativas | LS | 12 | 10,7 | 6,9 | 0,635 |
| | PB | 12 | 11,3 | 5,4 | |

Foram encontradas diferenças estatisticamente significantes quanto à pontuação classificatória, entre as Aplicações LS e PB, para as habilidades comunicativas *Atenção* e *Nomeando* ($p < 0,05$). Para a habilidade comunicativa *Atenção*, os valores da aplicação em LS foram significativamente maiores, em média, do que em PB. Para a habilidade comunicativa *Nomeando*, os valores da aplicação em LS foram significativamente menores, em média, do que os da aplicação em PB. Para as demais habilidades não foram encontradas diferenças significativas. Quando comparamos a pontuação total neste grupo, não encontramos diferenças estatisticamente significantes entre as aplicações.

Tabela 9. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Respostas para a Comunicação* para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação em: | N | Média | D.P. | P |
|----------------------------------|----------------------|----------|--------------|-------------|----------|
| Obtendo Informações | LS | 12 | 1,2 | 1,5 | 0,202 |
| | PB | 12 | 1,8 | 1,7 | |
| Interesse | LS | 12 | 0,7 | 0,8 | 1,000 |
| | PB | 12 | 0,7 | 0,7 | |
| Compreendendo Gestos | LS | 12 | 0,0 | 0,0 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,1 | 0,3 | |
| Reconhecendo | LS | 12 | 1,7 | 1,5 | 0,114 |
| | PB | 12 | 1,0 | 1,3 | |
| Compreendendo Intenções | LS | 12 | 0,3 | 0,7 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,7 | 1,2 | |
| Antecipação | LS | 12 | 0,5 | 1,2 | 0,180 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Respondendo | LS | 12 | 3,3 | 1,7 | 0,078 |
| | PB | 12 | 4,4 | 1,5 | |
| Negociando | LS | 12 | 0,8 | 1,1 | 0,102 |
| | PB | 12 | 0,2 | 0,6 | |
| Total – para a Comunicação | LS | 12 | 8,4 | 4,7 | 0,645 |
| | PB | 12 | 8,8 | 4,5 | |

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes quanto à pontuação classificatória, entre as aplicações em LS e PB, para as habilidades comunicativas deste grupo ($p > 0,05$). Quando as pontuações totais foram comparadas, também não foram encontradas diferenças significativas entre as aplicações, como ilustrado na Tabela 9.

Tabela 10. Análise comparativa classificatória da ocorrência das habilidades comunicativas na aplicação em LS e PB em *Interação e Conversação* para o grupo de crianças pesquisado.

| Habilidades Comunicativas | Aplicação em: | N | Média | D.P. | P |
|----------------------------------|----------------------|----------|--------------|-------------|--------------|
| Iniciando | LS | 12 | 1,3 | 0,9 | 0,026 |
| | PB | 12 | 0,5 | 0,8 | |
| Mantendo | LS | 12 | 1,8 | 1,4 | 0,429 |
| | PB | 12 | 1,4 | 0,9 | |
| Inteligibilidade | LS | 12 | 0,2 | 0,6 | 0,063 |
| | PB | 12 | 0,7 | 0,9 | |
| Pressuposição | LS | 12 | 0,3 | 0,8 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Reparo | LS | 12 | 0,7 | 1,0 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,3 | 0,8 | |
| Pedido de | LS | 12 | 0,6 | 0,9 | 0,176 |
| | PB | 12 | 1,5 | 1,9 | |
| Terminando | LS | 12 | 0,3 | 0,7 | 0,157 |
| | PB | 12 | 0,2 | 0,6 | |
| Ouvindo | LS | 12 | 0,0 | 0,0 | 1,000 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Participando | LS | 12 | 0,2 | 0,6 | 0,317 |
| | PB | 12 | 0,0 | 0,0 | |
| Total - Interação E Conversação | LS | 12 | 5,3 | 3,1 | 0,384 |
| | PB | 12 | 4,6 | 3,8 | |

Foi encontrada diferença estatisticamente significativa quanto às pontuações classificatórias, entre as aplicações em LS e PB, para a habilidade comunicativa *Iniciando* ($p < 0,05$) ver Tabela 10. O valor na aplicação em LS foi significativamente maior, em média, do que em PB. Para as demais habilidades não foram encontradas diferenças significativas. Quando comparamos a pontuação neste grupo de categorias, também não encontramos diferenças estatisticamente significantes entre as aplicações.

Com relação à média das pontuações classificatórias nos grupos de categorias, temos que a diferença encontrada foi estatisticamente significativa para os grupos, com maior pontuação para a aplicação em LS nos três grupos de categorias e pontuação menor na aplicação em PB. Neste caso, a pontuação que alcança valores próximos a 2,0 pontos sugerem proximidade ao uso de língua e a que se aproximam de 1,0 ponto sugerem uso de gesto ou de vocalização.

Tabela 11: Médias da pontuação classificatória obtida pelo grupo analisado nos grupos de categorias – Nível de uso do código estruturado (língua)

| Língua usada pelo examinador | Intenções Comunicativas | Respostas para a Comunicação | Interação e Conversação |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| LS | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| PB | 1,7 | 1,5 | 1,5 |
| 0,001 | | | |

DISCUSSÃO

Neste estudo foi analisado o perfil pragmático de 12 crianças surdas sem levar em consideração a modalidade em que as habilidades pragmáticas foram expressas. Os resultados obtidos em um estudo anterior (Estudo 2) que observou nesta mesma população e em condições iguais, o uso das modalidades nas aplicações em LS e PB, mostraram uso mais constante de língua de sinais independente da aplicação, ou seja, quer o examinador usasse PB ou LS, as crianças do grupo comunicavam-se predominantemente através da Língua de Sinais Brasileira e que nesta aplicação a complexidade lingüística foi maior.

A análise dos resultados obtidos com o perfil pragmático mostra que o grupo de crianças pesquisado não apresentou diferenças estatisticamente significantes entre as duas aplicações quando foram consideradas as pontuações das ocorrências e das respostas classificatórias para os grupos de categorias usados neste trabalho, ou seja, as crianças usaram de forma equilibrada as habilidades de *Intenções Comunicativas*, *Respostas para a Comunicação e Interação* e *Conversa* nas duas aplicações. Este dado sugere a independência das habilidades pragmáticas, quando vistas de uma forma geral, da língua que será utilizada, ou da modalidade de língua que será utilizada pelo examinador, pois essas habilidades estão subjacentes ao(s) código(s) adquirido(s) ou aprendido(s) pelo indivíduo. Diversos pesquisadores

postulam que a aquisição das habilidades pragmáticas por crianças sem comprometimentos inicia-se antes que a primeira palavra da língua em que a criança está inserida ocorra (Prutting, 1982; Prinz, 1982; Harris, 1995; Bara et al., 1999; Barrom, 2005; Befi-Lopes e Rocha, 2006). Desta forma, podemos considerar que, para as crianças deste grupo, as habilidades pragmáticas estão desenvolvidas e não dependem da etapa de aprendizado que se encontram na segunda língua (Português Brasileiro), mas que estas habilidades foram aprimoradas através da língua de sinais, sendo que esta língua é a predominantemente preferencial, para este grupo de crianças, para a expressão de suas habilidades pragmáticas e de seu desenvolvimento da linguagem.

Além disso, os resultados mostram maior complexidade para as respostas na aplicação em LS em todos os grupos de categorias, que são as funções pragmáticas mais abrangentes (Dewart e Summers, 1994) As crianças do grupo, portanto, utilizam maior complexidade lingüística na aplicação em LS provavelmente por ser esta a língua identificada como a língua de maior domínio, como podemos observar com os valores da análise classificatória que mostraram o valor médio de 1,8 ponto para a aplicação em LS contra 1,5 ponto para a aplicação em PB, com diferença estatisticamente significativa entre esses valores. Neste caso, o contato torna-se mais efetivo pela utilização de um código lingüístico em que não há impedimentos para nenhum dos interlocutores. Na aplicação em LS, a pontuação dos três grupos de categorias foi a mesma (1,8 ponto), mostrando um equilíbrio da complexidade da

modalidade usada nesta aplicação, para todos os grupos de categorias. Entretanto, na aplicação em PB, a média das pontuações em *Intenções Comunicativas* foi maior (1,7 ponto) do que nos outros grupos de categorias.

Os resultados obtidos mostraram que na aplicação em PB há maior variedade de habilidades comunicativas usadas pelo grupo. Wetherby et al. (1988) observou que a diversidade de habilidades comunicativas é maior quando a criança está passando do estágio de uma palavra para o estágio de múltiplas combinações. Este achado não se aplica aos dados deste trabalho, não por tratar-se da comparação de crianças ouvintes com surdas, mas porque a maior diversidade foi exibida na modalidade viso-espacial e em língua de sinais, o que significa que a maior diversidade de habilidades comunicativas ocorreu em uma língua desenvolvida, já no estágio das múltiplas combinações.

A questão que deve entrar em discussão é que esta diversidade de habilidades comunicativas ocorreu em um ambiente comunicativo desfavorável à criança, em uma língua em que ela não tem completo acesso e por isso pode ter ocorrido porque a criança procurou recursos, em diversos sentidos, para que a comunicação entre ela e o examinador fosse efetiva.

Embora não haja diferença entre as aplicações no escore geral dos grupos de categorias, quando cada grupo foi analisado separadamente, observou-se algumas diferenças que ocorreram entre as aplicações. A habilidade comunicativa *Atenção* ocorreu em maior número e complexidade na aplicação em LS e a habilidade *Nomeando* na aplicação em PB. Estas diferenças foram

estatisticamente significantes. De forma geral, a média de ocorrência na aplicação em PB foi maior neste grupo de categorias, mas a complexidade lingüística em que essas habilidades foram expressas foi menor do que na aplicações em LS. A habilidade comunicativa *Respondendo* ocorreu em maior número na aplicação em PB. A ocorrência das outras habilidades comunicativas e a complexidade de todas as habilidades deste grupo não apresentaram diferenças estatisticamente significantes. Houve diferença estatisticamente significativa, também, para a habilidade *Iniciando*, com maior número de ocorrências e maior complexidade na aplicação em LS.

A habilidade comunicativa *Iniciando*, que, juntamente com a habilidade comunicativa *Atenção*, apresentaram diferenças estatisticamente significantes com relação à ocorrência e complexidade na aplicação em LS, é uma habilidade mais adaptada, ou de aquisição tardia, segundo a adaptação da descrição de Dewart e Summers (1994) do que *Nomeando* e *Respondendo*, que apresentaram ocorrência estatisticamente significativa entre as aplicações, com maior ocorrência na aplicação em PB.

Analisando cada grupo de categorias com relação à pontuação obtida, nos resultados deste trabalho, para as habilidades comunicativas, temos maior média no grupo *Intenções Comunicativas* na aplicação em PB, seguida de *Respostas para a Comunicação e Interação e Conversação*. Esta ordem se repete na aplicação em LS, entretanto com menores valores médios em *Interação e Conversação*. De forma geral, há uma pontuação maior no grupo

Intenções Comunicativas e menor pontuação em *Interação e Conversação*. No desenvolvimento das habilidades pragmáticas, as funções interativas são adquiridas de acordo com o maior desenvolvimento da criança (Befi-Lopes e Rocha, 2006; Hage et al., 2007), razão pela qual podemos inferir que seja este o motivo que explica a maior pontuação no grupo *Interação e Conversação* na análise realizada, levando em consideração o fato de serem crianças de sete a dez anos e que devem alcançar um padrão de desenvolvimento pragmático mais sofisticado (Prinz, 1982; Harding, 1983; Bara et al., 1999).

Ainda, com relação à pontuação sugerida para a análise das habilidades comunicativas nas aplicações em LS e PB, observamos que em *Intenções Comunicativas e Respostas para a Comunicação* há pontuação maior na aplicação em LS, indicando que nesses grupos ocorrem as habilidades comunicativas de aquisição mais tardia e apenas em *Interação e Conversação* há predominância de habilidades de aquisição tardia na aplicação em PB. De forma geral, a aplicação em LS apresentou pontuação maior, sugerindo que esta concentra mais habilidades comunicativas de aquisição tardia do que a aplicação em PB, ou habilidades comunicativas mais adaptadas ao ambiente.

Os dados sugerem, em tese, que a modalidade de comunicação usada pelo examinador não influencia no perfil pragmático da criança surda. O grupo apresentou maior diversidade de habilidades comunicativas quando o examinador usou PB, mas quando essas habilidades foram analisadas conforme sua adaptação ao ambiente, verificou-se que são menos adaptadas

(ou de aquisição mais precoce) do que aquelas que ocorreram quando o examinador usou LS. Também, houve a presença de habilidades comunicativas mais adaptadas ou de aquisição mais tardia e a maior complexidade lingüística apresentada quando o examinador usou LS, mas as diferenças, embora percebidas quando analisadas de forma específica, não são estatisticamente significantes.

Mesmo que o perfil pragmático da criança não seja influenciado pelo examinador, há a necessidade de se recorrer aos resultados do Estudo 2, e que se refere à língua usada predominantemente pelas crianças para expressar sua linguagem: a língua de sinais. Este dado, aliado aos resultados obtidos neste trabalho que mostra que a aplicação em LS elicia maior complexidade lingüística do código usado, sugere a importância dos profissionais que pretendem avaliar a linguagem de crianças surdas em conhecerem a língua de sinais, pois, mesmo que um examinador sem conhecimentos na língua de sinais não influencie seu examinando em uma avaliação de linguagem, esse não será capaz de analisar com adequação a produção e as respostas deste examinando, pois ocorrem majoritariamente na língua de sinais.

No grupo de crianças pesquisado, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significantes quando analisadas as médias gerais para ocorrência e complexidade, de forma que não se pode confirmar a relação dissociada da pragmática com a modalidade de língua e nem confirmar o caráter universal da pragmática. Os dados apenas sugerem que essas

proposições científicas estão corretas tomando como base a língua usada pelo examinador, mas é necessário que estudos com números maiores de sujeitos sejam realizados para testar as tendências encontradas e analisar o perfil pragmático com a modalidade que a criança usa para exibi-lo.

CONCLUSÃO

A análise comparativa das duas aplicações mostrou que a modalidade comunicativa usada pelo examinador não interferiu no perfil das habilidades pragmáticas do grupo pesquisado apresentando diferenças estatisticamente significantes, embora sejam observadas diferenças importantes.

O grupo exibiu maior diversidade de habilidades comunicativas na aplicação em PB, entretanto as habilidades comunicativas que predominaram nesta aplicação são menos adaptadas ao ambiente ou de aquisição precoce. As habilidades comunicativas de aquisição tardia ocorreram predominantemente na aplicação em LS.

Os resultados apresentaram diferenças estatisticamente significantes com relação à complexidade do código usado para expressar as habilidades, com maior pontuação para aplicação em LS, quando houve equilíbrio da complexidade nos grupos de categorias.

Os dados sugerem a importância do conhecimento de língua de sinais pelo fonoaudiólogo porque as respostas que podem ser obtidas em um exame tendem a ser mais complexas linguisticamente, embora não influenciadas, no perfil pragmático, pela modalidade usada pelo examinador. Analisar a linguagem de um indivíduo sem levar em consideração esses fatores podem trazer um diagnóstico que não corresponde ao seu perfil lingüístico verdadeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bara BG, Bosco FM, Bucciarelli M. Developmental Pragmatics in Normal and Abnormal Children. *Brain Lang.* 1999; 68:507-28.

Barrom A. Variational pragmatics in the foreign language classroom. *System.* 2005; 33:519-36

Befi-Lopes DM, Araújo K, Giusti E. Relação entre as habilidades fonológicas e pragmáticas nos distúrbios específicos de linguagem. *Pró-Fono.* 2005; 17(1):45-54.

Biletzki A. Is there a history of pragmatics? *Jornal of Pragmatics.* 1996; 25:455-70.

Bruner J. The Acquisition of Pragmatic Commitments. In: Gollinkoff RM, editors. *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983. 72-42.

Cardoso C, Fernandes FDM. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. *Pró-Fono.* 2004; 16(1): 67-74.

Cardoso C, Fernandes FDM. Relação entre os aspectos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico. *Pró-Fono*. Barueri. 2006; 18(1):89-98.

Cervone LM, Fernandes FDM. Análise do Perfil Comunicativo de Crianças de 4 e 5 anos na interação com o adulto. *Rev Soc Brás Fonoaudiol*. 2005; 10(2): 97-105.

Dan-Jensen H, Zethsen KK. Pragmatics Patterns and lexical systems – a reassessment of evaluation in language. *Journal of Pragmatics*. 2007; in press.

De Marco I, Colle L, Bucciarelli M. Linguistic and Extralinguistic communication in deaf children. *Journal of Pragmatics*. 2007; 39:134-56.

Dewart H, Summers S. *The pragmatics profile of early communication skills*. 2a ed. Windsor: NFER-Nelson; 1994.

Dronkers NF, Ludy CA, Redfen BB. Pragmatic in absence of verbal language: descriptions of a severe aphasic and a language-depriver adult. *J of Neurolinguistics*. 1998; 11(1):179-90.

Elliot AJ. *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar; 1981.

Fernandes E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed; 2003.

Fernandes FDM. *Autismo Infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise; 1996.

Fernandes FDM. Sistematização de dados referentes à atuação fonoaudiológica em hospital-dia infantil – o perfil comunicativo como indicador de desempenho. *Pró-Fono*. 2000; 12(1):1-9.

Fernandes FDM. Resultados de terapia fonoaudiológica com adolescentes com diagnóstico inserido no espectro autístico. *Pró-Fono*. 2005; 17(1):67-76.

Golinkoff RM, Gordon L. In the Beginning Was the Word: A history of the Study of Language Acquisition. In: Golinkoff RM, editor. *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983. p.2-26

Hage SRV, Resegue MM, Viveiros DCS, Pacheco EF. Análise do perfil pragmático em crianças pequenas normais. *Pró-Fono*. 2007; 19(1):49-58.

Harding CG. Setting the Stage for Language Acquisition: Communication Development in the First Year. In: Golinkoff RM, editor. *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983. p.93-114.

Harris S. Pragmatics and Power. *Journal of Pragmatics*. 1995; 23:117-35.

Lichtig I, Beluda D. Elaboração de Baterias de Provas para a Avaliação das Habilidades de Comunicação. In: *Anais do IV Congresso Internacional de Fonoaudiologia e III Encontro Ibero-Americano de Fonoaudiologia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 1999. p. 66.

Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004.

Lichtig I, Couto MIV, Mecca FFDN. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. In: Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004. p. 39-78.

Liddel SK, MetzgerM. Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics*. 30:657-97.

Mecca FFDN. *Investigação das Funções de Linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos* [tese doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2005.

Morgan G, Barrett-Jones S, Stoneham H. The first signs of language: Phonological Development in British Sign Language. *Applied Psycholinguistics*. 2007; 28:3-22.

Müller LP, Fernandes FDM. Análise das funções comunicativas de terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono*. Barueri. 2006; 18(3):239-48.

Nicholas JG, Geers AE. Hearing Status, Language Modality and Young Children's Communicative and Linguistic Behaviour. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*. 2003;8:422-37.

Prinz P. Development of Pragmatics: Multi-Word Level. In: Irwin JV. *Pragmatics: The Role in Language Development*. Califórnia: Fox Point; 1982. p. 49-81.

Prutting C. Infants – "(one) Unable to Speak." In: Irwin JV. *Pragmatics: The Role in Language Development*. Califórnia: Fox Point; 1982. p. 49-81.

Rajagopalan K. Os caminhos da Pragmática no Brasil. *DELTA*. 1999; 15:323-38.

Rees N. An Overview of Pragmatics or What Is in the Box? In: Irwin JV. *Pragmatics: The Role in Language Development*. Califórnia: Fox Point; 1982. p. 1-13.

Rocha LC, Befi-Lopes DM. Análise Pragmática das Respostas de Crianças com e sem Distúrbio Específico de Linguagem. *Pró-Fono*. 2006; 18(3): 229-38.

Savignon SJ. Beyond Communicative Language Teaching: what's ahead? *Journal of Pragmatics*. 2007; 30:207-20.

Souza-Morato PF, Fernandes, FDM. Análise do perfil comunicativo quanto à adaptação sócio-comunicativa em crianças do espectro autístico. *Rev Soc Brás Fonoaudiol*. 2006; 11(2):70-4.

Swartz R. Development of Pragmatics: early Word Level. In: Irwin JV. *Pragmatics: The Role in Language Development*. Califórnia: Fox Point; 1982. p. 29-47.

Wetherby AM, Cain DH, Yonclas DG, Walker VG. Analysis of Intentional Communication of normal children from prelinguistic to multi word stage. *J Speech Hear Res.* 1988; 31(2):240-52.

Woll B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education.* London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

Wolner S, Geller E. Methods of Assessing Pragmatics Abilities. In: Irwin JV. *Pragmatics: The Role in Language Development.* California: Fox Point; 1982. p. 135-59.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de que a utilização de língua de sinais pelo examinador, quando comparada com a utilização de Português, eliciaria respostas mais sofisticadas na criança surda foi confirmada com o Estudo II. Os dados mostraram diferença estatisticamente significativa para a complexidade lingüística do grupo de crianças quando o examinador usou língua de sinais. Houve predomínio do uso de língua de sinais pelas crianças independentemente da língua usada pelo examinador, embora tenhamos que o uso de Português por este aumentou a produção de modalidade oral auditiva no grupo de crianças. Entretanto, o procedimento não influenciou o perfil de habilidades pragmáticas do grupo, embora observadas algumas diferenças.

Propõe-se a realização de estudos futuros com um número maior de sujeitos, a fim de se corroborar ou não os resultados obtidos com a amostra desta pesquisa.

Contudo, cabe ressaltar que os dados desta pesquisa evidenciam a importância e necessidade do conhecimento da língua de sinais pelo profissional fonoaudiólogo e do reconhecimento da comunidade surda como comunidade de minoria lingüística e, portanto, usuária de uma língua particular. O profissional que pretende atuar com essas pessoas tem um compromisso ético de compreender seus processos, sejam lingüísticos, cognitivos, sociais ou

peçoais, através da língua que pode trazer-lhes melhores e efetivas condições de comunicação: a língua de sinais.

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

O objetivo deste estudo é comparar as habilidades de comunicação das crianças surdas na língua falada e na língua dos sinais, para ver em qual das duas elas se saem melhor. Este trabalho é muito importante porque muitos fonoaudiólogos não entendem a importância da Língua de Sinais para o surdo, porque as avaliações feitas até hoje são feitas para as pessoas que podem ouvir e porque estamos precisando de avaliações próprias para os surdos. Isto vai ajudar muito na avaliação dos surdos e vai melhorar o tratamento porque o fonoaudiólogo vai saber realmente como é a comunicação da pessoa surda e vai planejar a terapia de acordo com a comunicação da criança. Para isso, nós vamos fazer uma espécie de avaliação. O primeiro passo é um exame para ver o quanto a criança ouve e se ela tiver um aparelho, o quanto ela ouve com o aparelho e sem o aparelho. Depois faremos uma entrevista com você, em que vamos conversar sobre a comunicação da criança no dia-a-dia. Em seguida, eu ficarei em uma sala com a criança para a primeira parte da avaliação da comunicação, que será uma espécie de brincadeira com brinquedos infantis onde vou observar como ela se comunica. Também usarei figuras e contaremos histórias. Depois pedirei que você brinque com a criança, fazendo algumas coisas que eu pedir, para ver como ela se comunica com você. A parte que eu fico com a criança eu vou fazer duas vezes, com um intervalo de um mês, no mínimo. Tudo vai ser filmado. Tudo o que eu fizer não vai acarretar nenhum risco ou prejuízo à sua saúde ou da criança, nem desconforto. Este trabalho poderá ajudar muitos outros profissionais e outros surdos.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Você poderá pedir explicação ou informação sobre o que acontece na pesquisa, o que a criança vai fazer e por qual motivo estamos fazendo a pesquisa. Se você tiver qualquer dúvida, vai poder perguntar no momento que quiser.
2. Se você não quiser mais participar da pesquisa, terá total liberdade para retirar sua autorização, a qualquer momento, e isso não vai lhe trazer nenhum prejuízo.
3. Tudo o que acontecer na pesquisa será usado para ajudar outras pessoas, mas os nomes não serão divulgados, apenas as informações.
4. Se acontecer algum problema de saúde por causa da pesquisa, a criança poderá ser atendida no Hospital das Clínicas.
5. Se acontecer algum problema de saúde por causa da pesquisa, há a possibilidade de indenização.

Aprovação do Comitê de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa



DIRETORIA CLÍNICA

RECEBIDO SPG 30/10/03
ASS: Euclides

Euclides

Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa

APROVAÇÃO

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 23.10.03, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 581/03, intitulado: "Análise comparativa do perfil das habilidades comunicativas e de linguagem de crianças surdas de 7 a 10 anos" apresentado pela **ÁREA DE FISIOPATOLOGIA EXPERIMENTAL**, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisador(a) Responsável: **PROFA. DRA. IDA LICHTIG**

Pesquisador(a) Executante: **SR. FELIPE VENÂNCIO BARBOSA**

CAPPesq, 23 de Outubro de 2003.

Euclides Ayres de Castilho

PROF. DR. EUCLIDES AYRES DE CASTILHO
Presidente da Comissão de Ética para Análise
de Projetos de Pesquisa

Encaminhe-se à CPG-FMUSP
para as devidas providências.
S.P., 30/10/03

OBSERVAÇÃO: Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX.2, letra "c")

M. Mitzi Brentani

Prof.ª Dra. Mana Mitzi Brentani
Coordenadora do Curso de
Pos-Graduação do programa
de Fisiopatologia Experimental

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA APRESENTAÇÃO, INTRODUÇÃO
GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA APRESENTAÇÃO, INTRODUÇÃO
GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atkinson J, Marshall J, Woll B, Tracker A. Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. *Brain Lang.* 2005 ; 94(2):233-48.

Barbosa FV, Navas ALGP, Enomoto CM, Pansonato RDL, Santos ZM. Propostas para a avaliação do sistema fonológico da Língua de Sinais Brasileira: estudos iniciais (resumo). *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia.* Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Santos. 2005.

Barbosa FV. Refletindo sobre o novo. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2005. [Comentário de: Marshall J, Atkinson JR, Woll B, Tracker A. Aphasia in a bilingual user of British Sign Language and English: effect of cross linguistic cues. *J Cogn Neuropsychology.* 2005; 22(6):719-36.]

Bates E, Elman JL, Johnson M, Karmiloff-Smith A, Parisi D, Plunkett K. Inattention and Emergentism. In: Bechtel W, Graham B, editors. *A companion to cognitive science.* Oxford: Basil Blackwell;1998.

Carnio MS, Couto MIV, Lichtig I. Linguagem e Surdez. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 44-55.

Cunha AC, Freddi MJAL, Crestana MF, Aragão MS, Cardoso SC, Vilhena V. *Guia de Apresentação de Dissertações, Teses, e Monografias*. Serviço de biblioteca e Documentação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina. 2004.

Elman JL. Origins of Language: a conspiracy theory. In: MacWhinney B, editor. *The emergence of language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.

Ferreira-Brito L. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1995.

Hollich G, Hirsh-Paser K, Tucker ML, Golinkoff RM. The change is afoot: emergentist thinking in language acquisition. In: Anderson PB, editor. *Downward causation*. Aarhus University Press. 2000.

Karnopp, L. Aquisição de Locações na Língua Brasileira de Sinais. *Letras de Hoje*. 2001; 36:383-390.

Karnopp, L; Quadros, RM. Educação Infantil para Surdos. In: Roman E D, Steyer VE, organizadoras. *A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil:um Retrato Multifacetado*. Canoas. 2001. p.214-230.

Klima, ES; Bellugi, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harward University Press; 1979.

Komesaroff, L. Adoptin Bilingual Education: Na Australian School Community's Journey. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*.2001; 6:299-314.

Kozlowski L. A Educação Bilíngüe-Bicultural do Surdo. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000. p. 84-102.

Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica junto a Sujeitos Surdos. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000. p.23-43.

Levy CCAC, Barbosa FV. Surdez: condutas na avaliação e planejamento terapêutico. In: Lopes-Filho O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: TecMedd; 2005. p. 377-89.

Levy CCAC, Simonetti P. O surdo em Si Maior. São Paulo: Roca; 1999.

Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004.

Lichtig I, Couto MIV, Mecca FFDN. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. In: Lichtig I, organizadora. *Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004. p. 39-78.

Lillo-Martin D. *Universal Grammar and American Sign Language: Setting the Null Argument Parameters*. Kluwer: Dordrecht; 1991.

Lodi ACB. Educação Bilíngüe para Surdos. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC. *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus; 2000:64-83.

Lou MW. The History of Language use in the Education of the Deaf in United States, In: Strong M. *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990. p.75-110.

MacSweeney M, Woll B, Campbell R, McGuire PK, David AS, Williams SCR, Suckling J, Calvert GA, Brammer MJ. Neural systems underlying British Sign Language and audio-visual English process in native users. *Brain*. 2002; 125(7):1583-1593.

MacWhinney B. Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*. 2006; 27(4):729-40.

Marshall J, Atkinson JR, Woll B, Tracker A. Aphasia in a bilingual user of British Sign Language and English: effect of cross linguistic cues. *J Cogn Neuropsychology*. 2005; 22(6):719-36.

Marchesi A. Comunicação, linguagem e pensamento da criança surda. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtMéd; 1995. p. 198-214. v3.

Moura MC. *O Surdo - Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter; 2000.

Moura MC, Lodi ACB, Harrison KMP. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o uso de Sinais. In: Lopes-Filho O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: TecMedd; 2005:241-364.

Petitto LA, Zatorre RJ, Gauna K, Nikelski EJ, Dostie D, Evans AC. Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: implications for the neural basis of human language. *PNAS*. 2000; 97(25):13961-966.

Pickersgill M. Bilingualism, Current Policy and Practice. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 88-97.

Pickersgill M, Gregory S. *Sign Bilingualism: a Model*. London: Laser; 1999.

Quadros RM. *Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.

Quadros RM. Aquisição de L2: o Contexto da Pessoa Surda. In: *Anais do III Seminário Internacional de Lingüística*. Porto Alegre: Gráfica Epecê; 1999. p.67-74.

Quadros RM, Karnopp LB. *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Lingüísticos*.

Porto Alegre: ArtMed; 2004.

Rieser R. The Social Model of Disability. In: Joint Conference on Children.

Images and Disability. 1996. p.55-6.

Sadato N, Yamada H, Okada T, yoshida M, Hasegawa T, Matsuki KI, Yonekura

Y, Itoh H. Age-dependent plasticity in superior temporal sulcus in deaf human: a functional RMI study. *BMC Neuroscience*. 2004; 5(6):2-6.

Sánchez, CM. *La Increíble y triste Historia de la Sordera*. Caracas: Ceprosord;

1990.

Skliar C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação; 1998.

Snow CE. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Gleason JB,

Ratner NB. *Psycholinguistics*. Harcourt Brace College Publishers.1998. p.453-

81.

Slobin DI. *Psicolingüística*. São Paulo: Editora Nacional; 1980.

Strong M. *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press;1990.

Sutton-Spence R, Woll B. *The linguistics of British Sign Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press;1999.

Watson L. Oralism – current policy and practice. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 69-76.

Woll B. Development of Signed and Spoken Languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

Wrigley O. *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press; 1996.