



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

PAULA MICHELY SOARES DA SILVA

**MULTIMODALIDADE EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA: CONTRIBUIÇÕES
PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA SURDA**

João Pessoa

2018

PAULA MICHELY SOARES DA SILVA

Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda

Tese apresentada ao Programa de Pós - graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientadora: Professora Dra. Isabel Maria Galhano-Rodrigues.

João Pessoa

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Paula Michely Soares da.

Multimodalidade em cenas de atenção conjunta:
contribuições para o processo de aquisição da linguagem
de uma criança surda / Paula Michely Soares da Silva. -
João Pessoa, 2018.

180 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientação: Isabel Maria Galhano-Rodrigues.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguagem - Criança surda. 2. Ensino-aprendizagem.
3. Aquisição da linguagem. I. Cavalcante, Marianne
Carvalho Bezerra. II. Galhano-Rodrigues, Isabel Maria.
III. Título.

UFPB/BC

FOLHA DE APROVAÇÃO
PAULA MICHELY SOARES DA SILVA

Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda

Tese apresentada ao Programa de Pós - graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Marianne C. Bezerra Cavalcante (UFPB)
(Orientadora)

Professora Dra. Isabel Maria Galhano-Rodrigues (U.PORTO)
(Coorientadora)



Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
(Examinador interno)

Professor Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)
(Examinador interno)

Professora Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
(Examinador externo)

Professor Dr. José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
(Examinador externo)

*Para Painho e Mainha,
os meus maiores exemplos de amor, determinação e
mansidão. Essa conquista é de vocês e para vocês!*

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as bênçãos concedidas ao longo da minha vida e da minha trajetória acadêmica; por cuidar de cada detalhe para que tudo acontecesse no momento certo e me trouxesse alegrias sem medidas. Por me proporcionar bem mais do que um dia pedi ou sonhei; por isso e por outros milhares de motivos eu agradeço: obrigada, meu Deus! Aos meus pais, Paulo e Nilda, pelo intenso e imenso amor, pelos cuidados e esforços que sempre fizeram para que eu pudesse alcançar os meus sonhos e grandes realizações. A vocês, todo o meu amor e gratidão que não cabem aqui, nessas poucas linhas.

A Patrick, meu irmão e meu melhor amigo, por torcer e me apoiar em todas as escolhas feitas; por acreditar nos meus projetos e por contribuir me passando calma nos dias em que a paciência já não parecia estar presente. Agradeço ainda pelos cuidados e pelas horas de companhia durante a escrita final desse trabalho.

A Marianne, minha orientadora, que durante a minha vida acadêmica me acolheu, me orientou, abraçou minhas ideias e projetos, sempre com carinho e doçura, me fazendo enxergá-la como exemplo de pessoa e profissional.

A professora Isabel Galhano, coorientadora dessa tese, por aceitar orientar esse trabalho; por me acolher tão bem no Porto e na U.Porto; por todos os momentos de discussão e construção de conhecimento, que sem dúvida muito contribuíram para o desenvolver dessa pesquisa.

As minhas melhores amigas, irmãs de coração, Ana Paula e Sara, pelos mais de 16 anos de amizade, companheirismo e carinho; por sempre estarem presentes na minha vida; por compreenderem a minha ausência durante a conclusão desse trabalho e por sempre torcerem por mim, acreditando e vibrando com cada conquista obtida.

As minhas grandes amigas do curso de Letras e da vida, Jéssica Tayrine, Valdenice, Angélica Linhares, Vanessa, Fabianne, Raíssa e Paula Martins.

A meus amigos do Lafe: Ivo, Moacir, Laís, Andressa, Paulinho, Isabelle, Anderson, Temístocles, Neilson, Andréia, Thereza e Claudinha.

A Maria Sirleidy e Natália, amigas do Doutorado no Exterior, pela amizade construída, pelo companheirismo e por vivenciarem comigo um dos melhores momentos da minha vida.

Aos tantos amigos que torceram e torcem por mim, e que não estão com seus nomes aqui escritos, mas que carrego comigo nas lembranças e no coração.

À banca examinadora, pela disponibilidade em ler, tecer contribuições e participar desse momento tão importante.

As professoras Evangelina e Renata, pelas contribuições no percurso acadêmico e no momento de qualificação.

A professora Anabela Santos, da Universidade do Minho, por ter me recebido de forma tão solícita, contribuindo com o seu olhar sensível e competente diante dos dados desta tese. Muito obrigada!

Às professoras Evangelina Farias, Leonor Santos, Regina Celi e Maria das Graças por serem exemplos de profissionais e me inspirarem durante a graduação.

A Lavínia, por ter disponibilizado os dados para que eu desenvolvesse essa pesquisa.

Aos amigos da vida, do curso e de profissão.

Aos meus alunos que vibraram com as minhas conquistas e que souberam compreender os momentos de ausência.

A UFPB, pelos dez anos de estudo.

A Universidade do Porto por ter me recebido e me concedido riquíssimos momentos de estudos, contribuindo para o desenvolvimento desta tese.

A CAPES pelo auxílio financeiro com a bolsa de estudo fornecida durante o período do doutorado e do Doutorado Sanduíche no Exterior, sob nº do processo: 88881.135322/2016-01.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e deste sonho. Obrigada!

“E quando pensei ser impossível, eu ouvi a minha fé e fui”

(Autor desconhecido)

“O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

José Saramago

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a relação construída entre as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda implantada, a partir da proposta multimodal da língua, em que gesto e fala compõe uma mesma matriz cognitiva e significativa (McNEILL, 2000). Tomamos como aparato teórico para essa pesquisa considerações a respeito dos gestos, das produções vocais e da atenção conjunta como encontramos nos estudos de Scarpa (1995, 2004, 2009), Cavalcante (1994), Cavalcante e Brandão (2012), Galhano Rodrigues (2003, 2007, 2012), Goldin-Meadow (2003, 2013, 2014), Brandão (2010), Fonte (2011), Soares (2014), Tomasello (2003), e Costa Filho (2011, 2016). Com relação à multimodalidade tomamos como aparato teórico McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014). Em nossas análises apresentamos um estudo de caso em três blocos, com dados de uma criança surda sem aparelho auditivo, com aparelho auditivo e com implante coclear. A faixa etária dos trechos analisados corresponde ao período dos seis aos trinta e seis meses, filmada em situações naturalísticas de interação com sua mãe. Os dados foram transcritos no *Software ELAN*, o qual viabiliza apresentar, de maneira pontual, a ocorrência e importância dos elementos multimodais no processo de aquisição da linguagem. Buscamos apresentar como a presença dos gestos aliados à produção vocal nas cenas de atenção conjunta exercem um papel significativo na aquisição da linguagem da criança surda. A análise dos dados realizada quantitativamente e qualitativamente apontam a importância de compreendermos e considerarmos o entrelace entre as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta durante o processo de aquisição da linguagem infantil. Além disso, os dados destacam a atenção conjunta como uma importante estratégia desenvolvida pela mãe para estabelecer interação com a criança surda. Quanto aos gestos, os resultados apontam para a recorrência do gesto de apontar e para o crescimento da pantomima, em especial, no terceiro bloco. Já as produções vocais infantis, demonstram o surgimento do balbúcio em todos os blocos e que não há, até os trinta e seis meses de vida da criança, nenhum trecho com construção de blocos de enunciados. Assim, ressaltar a relevância dos componentes multimodais no período aquisicional da linguagem nos permite pensar e contribuir para que o dimensionamento dado apenas à percepção e à produção sonora não deixe de lado o processo de entrada da criança no plano da interlocução entre as produções gestuo-vocais com ocorrências de atenção conjunta.

Palavras-chave: Gestos. Produção vocal. Atenção conjunta. Multimodalidade. Aquisição da Linguagem

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the relationship between gestual and vocal productions in the scenes of joint attention of a deaf child with a cochlear implant, based on the multimodal language proposal, in which gesture and speech will compose the same cognitive and significant matrix (McNEILL, 2000). We take as a theoretical apparatus for this research considerations regarding gestures, vocal productions and joint attention as we found in the studies of Scarpa (2004, 2009), Cavalcante (1994), Cavalcante e Brandão (2012), Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012), Goldin-Meadow (2003, 2013, 2014), Brandão (2010), Fonte (2011), Soares (2014), Tomasello (2003), e Costa Filho (2011, 2016). With regard to multimodality we take as a theoretical apparatus McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014). In our analyzes we present a case study in three blocks, with data from a deaf child without hearing aid, hearing aid and cochlear implant. The age range of the analyzed sections corresponds to the period from six to thirty - six months, filmed in naturalistic situations of interaction with their mother. The data were transcribed in the ELAN Software, which makes it possible to present in a timely manner the occurrence and importance of the multimodal elements in the process of language acquisition. We sought to present how the presence of gestures allied to vocal production and joint attention play a significant role in acquiring the language of the deaf child. The data analysis was performed quantitatively and qualitatively point out the importance of understanding and considering the interplay between gesture and vocal productions in scenes of joint attention during the process of children's language acquisition. In addition, the data highlight joint attention as an important strategy developed by the mother to establish interaction with the deaf child. As for the gestures, the results point to the recurrence of gesture of pointing and to the growth of pantomime, especially in the third block. The children's vocal productions, on the other hand, demonstrate the appearance of babbling in all the blocks and that there is no stretch until the thirty-six months with the construction of blocks of statements. Thus, highlighting the relevance of multimodal components in the acquisition period of language allows us to think and contribute so that the dimensioning given only to perception and sound production does not leave aside the child's input process in the plane of interlocution between gestuo-vocal productions with occurrences of joint attention.

Keywords: Gestures. Vocal production. Joint attention. Multimodality. Language Acquisition

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender la relación construida entre las producciones gestuales y vocales en las escenas de atención conjunta de una misma matriz cognitiva y significativa (McNEILL, 2000). Usamos como apoyo teórico para esa investigación consideraciones a respecto de los gestos, de las producciones vocales y de la atención conjunta como encontramos en los estudios de Scarpa (2004, 2009), Cavalcante (1994), Cavalcante y Brandão (2012, 2016), Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012), Goldin-Meadow (2003, 2013, 2014), Brandão (2010), Fonte (2011), Soares (2014), Tomasello (2003), y Costa Filho (2011, 2016). En relación a la multimodalidad consideramos como apoyo teórico McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014). En nuestros análisis presentamos un estudio de caso en tres bloques, con datos de un niño sordo sin aparato auditivo, con audífono y con implante coclear. La franja etaria de los tramos analizados corresponde al período de los seis a los treinta y seis meses, filmada en situaciones naturalesísticas de interacción con su madre. Los datos fueron transcritos en el Software ELAN, el cual viabiliza presentar, de manera puntual, la ocurrencia e importancia de los elementos multimodales en el proceso de adquisición del lenguaje. Buscamos presentar cómo la presencia de los gestos aliados a la producción vocal en las escenas de atención conjunta ejercen un papel significativo en la adquisición del lenguaje del niño sordo. El análisis de los datos realizada cuantitativamente y cualitativamente apunta la importancia de comprender y considerar el entrelazado entre las producciones gestuales y vocales en las escenas de atención conjunta durante el proceso de adquisición del lenguaje infantil. Además, los datos destacan la atención conjunta como una importante estrategia desarrollada por la madre para establecer interacción con el niño sordo. En cuanto a los gestos, los resultados apuntan a la recurrencia del gesto de apuntar y al crecimiento de la pantomima, en especial, en el tercer bloque. Las producciones vocales infantil, demuestran el surgimiento del balbuceo en todos los bloques y que no hay, hasta los treinta y seis meses de vida del niño, ningún trecho con la construcción de bloques de enunciados. Así, resaltar la relevancia de los componentes multimodales en el período adquisitivo del lenguaje nos permite pensar y contribuir para que el dimensionamiento dado apenas a la percepción ya la producción sonora no deje de lado el proceso de entrada del niño en el plano de la interlocución entre las producciones gestuales-vocales con ocurrencias de atención conjunta.

Palabras clave: Producción vocal. Atención conjunta. Multimodalidad. Adquisición del lenguaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Aparelho auditivo ou prótese auditiva convencional	36
Figura 2 - Modelo de próteses auditivas intracanal	37
Figura 3 - Modelos de próteses auditivas.....	38
Figura 4 -Implante coclear dentro e fora da pele.....	40
Figura 5 - Linguagem não-verbal e a expressividade dos gestos corporais.....	52
Figura 6 - Gesticulação	52
Figura 7 - Produção gestual pantomímica.....	54
Figura 8 - Fases da gestualidade	56
Figura 9 - O gesto de apontar	59
Figura 10 - Os três primeiros tipos de atenção conjunta.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resumo do estado da arte sobre surdez e implante coclear	20
Quadro 2 - Resumo do estado da arte sobre atenção conjunta.....	22
Quadro 3 - Resumo do estado da arte sobre os gestos.....	24
Quadro 4 - Situações comunicativas.....	46
Quadro 5 - “Continuum de Kendon”.	53
Quadro 6 - Tipologia gestual segundo McNeill.....	55
Quadro 7 - A construção dos gestos de apontar	58
Quadro 8 - Processo de desenvolvimento do apontar	61
Quadro 9 - Sem amplificação sonora (surdez).....	86
Quadro 10 - Aparelho de amplificação sonora individual (AASI).....	86
Quadro 11 - Implante Coclear	87
Quadro 12 - Tela inicial de transcrição do ELAN	88
Quadro 13 - Exemplo do quadro de mescla da criança	89
Quadro 14 - Exemplo do quadro de mescla da mãe	89
Quadro 15 - Exemplo do quadro de mescla da produção gestual e vocal da criança.....	90
Quadro 16 - Quadro visual	91
Quadro 17 - Cena interativa.....	91
Quadro 18 - Sinais gráficos.....	92
Quadro 19 - Bloco 1 – cena 1	95
Quadro 20 - Mescla da criança	95
Quadro 21 - Mescla da mãe	95
Quadro 22 - Quadro visual: bloco 1 - cena 1.....	96
Quadro 23 - Cena interativa	96
Quadro 24 - Bloco 1 – cena 2	100
Quadro 25 - Mescla da criança	101
Quadro 26 - Mescla da mãe	101
Quadro 27 - Quadro visual: bloco 1 - cena 2.....	101
Quadro 28 - Cena interativa.....	102
Quadro 29 - Bloco 2 – cena 1	106
Quadro 30 - Mescla da criança	106
Quadro 31 - Mescla da mãe	107

Quadro 32 - Quadro visual: bloco 2 - cena 1.....	107
Quadro 33 - Cena interativa.....	107
Quadro 34 - Bloco 2 - cena 2	111
Quadro 35 - Mescla da criança	111
Quadro 36 - Mescla da mãe	112
Quadro 37 - Quadro visual: bloco 2 – cena 2.....	112
Quadro 38 - Cena interativa	113
Quadro 39 - Bloco 2 - cena 3	116
Quadro 40 - Mescla da criança	117
Quadro 41 - Mescla da mãe	117
Quadro 42 - Quadro visual: bloco 2 – cena 3.....	117
Quadro 43 - Cena interativa	118
Quadro 44 - Bloco 3 – cena 1	121
Quadro 45 - Mescla da criança	121
Quadro 46 - Mescla da mãe	122
Quadro 47 - Quadro visual: bloco 3 – cena 1.....	122
Quadro 48 - Cena interativa	122
Quadro 49 - Bloco 3 – cena 2	127
Quadro 50 - Mescla da criança	127
Quadro 51 - Mescla da mãe	128
Quadro 52 - Quadro visual: bloco 3 – cena 2.....	128
Quadro 53 - Cena interativa	128
Quadro 54 - Bloco 3 – cena 3	131
Quadro 55 - Mescla da criança	131
Quadro 56 - Mescla da mãe	131
Quadro 57- Quadro visual: bloco 3 – cena 3.....	132
Quadro 58 - Cena interativa	132
Quadro 59- Bloco 3 – cena 4	134
Quadro 60 - Mescla da criança	135
Quadro 61 - Mescla da mãe	135
Quadro 62 – Quadro visual bloco 3 - cena 4.....	135
Quadro 63 - Cena interativa	135
Quadro 64 - Bloco 3 – cena 5	138
Quadro 65 - Mescla da criança	139

Quadro 66 - Mescla da mãe	139
Quadro 67 - Quadro visual: bloco 3 – cena 5.....	140
Quadro 68 - Cena interativa	140
Quadro 69 - Bloco 3 – cena 6	145
Quadro 70- Mescla da criança	146
Quadro 71 - Mescla da mãe	146
Quadro 72 - Quadro visual: bloco 3 – cena 6.....	146
Quadro 73 - Cena interativa	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Exemplo dos gráficos presentes no levantamento	93
Gráfico 2 - Produções gestuais da criança.....	151
Gráfico 3 - Produções vocais da criança.....	152
Gráfico 4 - Atenção conjunta.....	153
Gráfico 5 - Produções gestuais da mãe	154
Gráfico 6 - Atenção conjunta da mãe	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.Entendendo a surdez, o aparelho auditivo e o implante coclear	28
1.1 Próteses auditivas ou aparelho de amplificação sonora individual (AASI)	35
1.2 Implante Coclear (IC).....	39
2. Multimodalidade: produções gestuais e vocais em cenas de atenção conjunta	48
2.1. Multimodalidade	48
2.2 Gestos.....	51
2.2.1 O gesto de apontar.....	57
2.2.2 Gestos e surdez	62
2.3 Produções vocais.....	65
2.4 Atenção Conjunta	73
2.3.1 A importância da mãe nas cenas de atenção.....	78
3. O entrelace gestuo-vocal e a atenção conjunta no ELAN: contribuições metodológicas	84
3.1. Dados coletados	84
3.2 Participantes.....	84
3.3. Diagnósticos, aparelho auditivo e implante coclear	85
3.4. Tipo de estudo.....	85
3. 5 Procedimentos da coleta dos dados e períodos das sessões	86
3.6 Transcrição e análise dos dados.....	87
4. A matriz em análise: blocos e cenas em evidência	94
4.2 Produções gestuo-vocais da criança surda em cenas de atenção conjunta com a mãe.....	150
4.3 Produções gestuais da mãe em cenas de atenção conjunta com uma criança surda.....	153
Considerações Finais.....	157
ANEXOS	170

Introdução

Esta pesquisa surge, inicialmente, de nossa inquietação sobre a pouca diversidade nos estudos que abordam as produções gestuais em conjunto com a produção vocal de crianças com surdez e que fazem uso do implante coclear. Outro fator que colabora para este estudo está em darmos continuidade ao que já havíamos iniciado em pesquisa anterior¹ ao comprovar que gestos e produções vocais atuam concomitantemente no processo de aquisição da linguagem infantil de uma criança sem alterações do desenvolvimento.

Somada a essas questões, constatamos que dentre as várias pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição da linguagem, uma das investigações que vem ganhando impulso é a que se propõe observar os gestos e as produções vocais como elementos multimodais da língua, mas que estes mesmos estudos se apresentam escassos se observarmos pelo viés que aborda a multimodalidade com sujeitos surdos implantados. Por esse motivo, consideramos importante destacar a relevância deste estudo e a nossa busca em contribuir com as pesquisas que abrangem o campo da linguística, fonoaudiologia e áreas afins.

Consideramos importante destacar a interlocução entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade do Porto, as quais deram suporte para o aprofundamento dos estudos desta tese. Na Universidade do Porto, sob a orientação da Prof^a Dr^a Isabel Galhano foi possível ampliar nosso aparato teórico e detalhar os dados coletados no *software* de transcrição *ELAN*.

Para iniciar este estudo e a fim de caracterizar as pesquisas nacionais e internacionais sobre o processo de aquisição da linguagem com crianças surdas, foram realizados três levantamentos, sendo eles sobre: surdez e implante coclear, gestos e atenção conjunta, englobando artigos indexados nas bases de dados Scielo, Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, com intuito de selecionar as publicações com maior rigor científico.

¹ SOARES Silva. P. M. **Gestos e Produções vocais: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem. Dissertação.** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. 97 p.

A escolha pelas duas primeiras bases de pesquisas deve-se ao fato de apresentarem resultados que se referem às pesquisas nacionais; já a terceira ferramenta, o Google acadêmico, indica resultados que nos permite observar os estudos que vem sendo desenvolvidos no âmbito internacional sobre a surdez e o implante coclear, os gestos e a atenção conjunta. Para o levantamento desta pesquisa, foram utilizados os descritores “implante coclear, gestos, atenção conjunta, criança, recém-nascidos e aquisição da linguagem”.

As bases de dados são espaços unificadores de diversas bases científicas que facilitam a busca de artigos, teses e dissertações pelos pesquisadores. Essas bases que fornecem os trabalhos científicos podem ser acessadas para buscar periódicos de várias áreas do conhecimento como: Fonoaudiologia, Linguística e Psicologia [entre outras]. Áreas estas, que se dedicam ao estudo do processo de aquisição da linguagem.

Em seguida, foi realizada uma leitura dos resumos dos artigos, teses e dissertações para identificar se estes abordavam, realmente, o processo de aquisição da linguagem do sujeito com surdez, a ocorrência das produções gestuais e a ocorrência de atenção conjunta. Com isso, foram selecionados trabalhos que abordavam os temas mencionados para uma análise mais aprofundada e que contribuíssem para nossa proposta de discussão.

Os critérios de inclusão/exclusão adotados foram: estudos nacionais e internacionais, disponíveis nas bases de dados pesquisadas; abordar aspectos do desenvolvimento linguístico das crianças com surdez; abordar a ocorrência de cenas de atenção conjunta; abordar a presença das produções gestuais e/ou gestualidade; publicações que abordassem crianças com a faixa etária que fosse mencionada como “os primeiros anos de vida” – do nascimento até os seis anos de idade. Apenas para a filtragem dos gestos optamos por selecionar a área de conhecimento “Linguística”, tendo em vista a partir da filtragem, reduzir o grande número de trabalhos sobre os gestos e centralizar o tema com os que estão no mesmo viés dessa pesquisa.

O levantamento de trabalhos relacionados aos termos da busca “surdez e implante coclear”, na base Scielo, apresentou trinta e quatro artigos, sendo eles: vinte e dois sobre surdez e doze sobre implante coclear. Este número reduzido

justifica-se por abordar apenas trabalhos com criança e recém-nascidos (termos usados como filtro na base de busca).

No Portal de Periódicos da CAPES, encontramos quarenta e oito trabalhos que tratam da surdez e da criança implantada no período de 2007 a 2017, a partir dos termos utilizados como filtro para encontrar um número mais. Desse total de quarenta e oito trabalhos, apenas três são teses, cinco são dissertações de mestrado e quarenta são artigos, completando assim, o total de quarenta e oito pesquisas. Seleccionamos dez trabalhos, dos quarenta e seis, pois optamos por filtrar estudos com crianças que estivessem alinhados à nossa discussão. Desse modo, conseguimos reduzir o elevado número de trabalhos pesquisados.

No Google Acadêmico, fizemos a mesma busca com o tema “surdez” e encontramos trinta e cinco trabalhos. Já com o termo “implante coclear”, foram encontrados oito trabalhos. Essas buscas foram objetivando verificar os resultados internacionais e, assim, obter um panorama do estado da arte em todo o mundo.

Quadro 1- Resumo do estado da arte sobre surdez e implante coclear

Ferramenta	Modo de busca	Período	Número de resultados			
			Total	Artigos	Teses	Dissertações
Scielo	“surdez e implante coclear”	2007 a 2017	34	34		
Portal de periódicos da CAPES	“Surdez e implante coclear”	2007 a 2017	48	40	3	5
			10 (após filtragem e que seguem o viés desta tese)			
Google Acadêmico	“deafness” “cochlear”	2007 a 2017	165	161	4	

Fonte: Elaborado pela autora²

² Elaborado pela autora seguindo o modelo encontrado em Costa Filho (2016, p.19)

Dentre os estudos relacionados às pesquisas sobre surdez, destacamos as considerações feitas por Santana (2005) quando destaca que muitas são as discussões que abordam a audição das crianças implantadas, mas poucas se referem à linguagem ou a qualquer vocalização. Outros estudos que apontam considerações relevantes e que contribuíram para nossa tese, é a dissertação de mestrado de Nogueira (2017) que analisa o funcionamento da atenção conjunta envolvendo mãe-bebê surda, e a tese de doutorado de Brandão (2010) que abordou a fala materna dirigida ao bebê surdo. Com isso, destacamos a importância desse levantamento teórico para essa pesquisa, observando os estudos desenvolvidos sobre a linguagem da criança surda implantada em interligação aos componentes multimodais no processo aquisicional infantil.

O levantamento sobre as pesquisas relacionadas às cenas de atenção conjunta no portal da Scielo apontou para o resultado de oito artigos, sendo apenas quatro voltados especificamente para o tema “atenção conjunta”, publicados entre os anos de 2007 a 2017. Esses trabalhos são artigos selecionados em periódicos e estão concentrados na área de Psicologia, discutindo o tema a partir de momentos de interação entre mãe e criança.

No banco de dissertações e teses da CAPES, encontramos trinta e um resultados para a busca utilizando o termo “atenção conjunta”. Dessas pesquisas, apenas onze resultados trazem a atenção conjunta como tema central. Esses onze trabalhos encontrados na busca referem-se a pesquisas desenvolvidas e defendidas entre 2007 a 2017 e, dentre eles, sete são dissertações de Mestrado e quatro são teses de Doutorado.

Dentre as dissertações de Mestrado encontradas, seis, das sete dissertações observam a atenção conjunta relacionada ao processo de aquisição da linguagem. As quatro teses de Doutorado encontradas na busca através da mesma plataforma estão voltadas para o estudo com crianças. Uma delas é a pesquisa desenvolvida por Fonte (2011) e por Costa Filho (2016). Fonte, por sua vez, aborda a importância do gesto como elemento essencial na ausência da visão da criança com cegueira. Já Costa Filho (2016) verifica como o processo de atenção conjunta se constitui na interação da criança com o ambiente virtual. Dentre as teses, também chamamos a atenção para o fato de apenas uma privilegiar a participação de crianças maiores de

dois anos (MELO, 2015) – analisando a atenção conjunta com crianças na pré-escola.

Ainda com relação ao levantamento das teses e dissertações que abordam a atenção conjunta, consideramos importante destacar o fato de que sete dos onze trabalhos foram desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba, o que demonstra um grande avanço das pesquisas nessa área de investigação e que também abordamos nesta Tese.

A partir da ferramenta de busca Google Acadêmico, obtivemos como resultados vinte e dois trabalhos escritos em Português relacionados ao tema atenção conjunta, no período de 2007 a 2017. Dezoito desses trabalhos são artigos publicados em periódicos, dois são teses de Doutorado e dois são dissertações de Mestrado.

Para apontarmos as pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional, utilizamos ainda a ferramenta Google Acadêmico, buscando fazer o levantamento com o tema em Inglês “*joint attention*”. Encontramos cinquenta e oito resultados, dos quais: quarenta e nove são artigos publicados em periódicos; dois são livros; três são teses de Doutorado; e quatro são dissertações de Mestrado.

Quadro 2 - Resumo do estado da arte sobre atenção conjunta

Ferramenta	Modo de busca	Período	Número de resultados				
			Total	Artigos	Teses	Dissertações	Livros
Scielo	“Atenção conjunta”	2007 a 2017	8	8			
Portal de periódicos da CAPES	“Atenção conjunta”	2007 a 2017	31	20	4	7	
Google Acadêmico	“joint attention”	2007 a 2017	58	49	3	4	2

Fonte: Elaborado pela autora³

³ Elaborado pela autora seguindo o modelo encontrado em Costa Filho (2016, p.19)

Dentre os artigos observados, especificamente, vinte e um apresentam estudos voltados à atenção conjunta e ao Autismo, o que aponta para uma tendência internacional em tratar o referido tema em situações de interação com sujeitos autistas.

No nosso levantamento sobre as pesquisas que envolvem os gestos na plataforma Scielo foram encontrados duzentos e sessenta e sete trabalhos, dos quais duzentos e quarenta e um são artigos produzidos no período de 2007 a 2017. No banco de Dissertação e Tese da CAPES, filtramos as pesquisas utilizando o termo “Gestos” e área de conhecimento selecionada foi a Linguística, sendo encontradas vinte e sete pesquisas no período de 2007 a 2017. Desses vinte e sete trabalhos, dezesseis são dissertações de mestrado e onze teses de doutorado, sendo nove trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba e oito na Universidade Estadual de Campinas, demonstrando, assim, um maior número de trabalhos produzidos nesses dois pólos. Dentre os trabalhos selecionados, destacamos a dissertação de mestrado de Soares (2014) que aborda o uso dos gestos multimodais e a dissertação de Lima (2015) que traz um estudo comparativo do uso do gesto de apontar.

Com a plataforma do Google acadêmico, buscamos ampliar nosso levantamento sobre os trabalhos acadêmicos que envolvem os gestos no período de 2007 a 2017. Para isso, utilizamos como palavras de busca os termos: *“gestures”, “acquisition language”, “children”, “Linguistic”*. Foram encontrados os seguintes resultados: 128 teses, 187 dissertações, 435 livros, nos anos de 2007 a 2017. Dois livros que englobam produções acadêmicas sobre os gestos e que trazem discussões relacionadas ao tema desta Tese são “Aquisição, desvios e práticas de Linguagem” do ano de 2014, e “Cenas em Aquisição da Linguagem” de 2015. Ambos os livros trabalham com gestos, produções vocais, multimodalidade e atenção conjunta, demonstrando abordar várias discussões relevantes relacionadas à aquisição da linguagem.

Quadro 3 - Resumo do estado da arte sobre os gestos

Ferramenta	Modo de busca	Período	Número de resultados				
			Total	Artigos	Teses	Dissertações	Livros
Scielo	"gestos"	2007 a 2017	267	241			
Portal de periódicos da CAPES	"gestos"	2007 a 2017	27		11	16	
Google Acadêmico	"gestures", "acquisition language", "children Linguistic"	2007 a 2017	752		128	187	437

Fonte: Elaborado pela autora⁴

Ainda com base no que identificamos, no levantamento realizado por meio das ferramentas de busca, a pesquisa proposta na presente tese parte da busca por respostas para entender como o processo gestual e vocal é construído entre mãe e criança surda implantada, pois no campo da Linguística estudos como esse é escasso. Assim, tomamos como caminho a nossa pesquisa de Mestrado (Soares, 2014), em que propusemos um estudo sobre os gestos e as produções vocais com uma criança ouvinte, na faixa etária dos seis aos vinte e quatro meses de idade em momento de interação com a mãe. Em nossa dissertação de Mestrado, buscamos observar a ocorrência dos gestos e das produções vocais constituídas por meio de dados de uma díade⁵ mãe-criança, coletados em contexto naturalístico.

A partir da leitura dos trabalhos encontrados no nosso levantamento, foi possível observar que considerar apenas as produções vocais como elementos construtores da linguagem oralizada é limitar a compreensão do processo como um todo. Há, portanto, a necessidade de rever este percurso aquisicional como multimodal, em que diversos elementos co-atuam para que as interações

⁴ Elaborado pela autora, seguindo o modelo encontrado em Costa Filho (2016, p.19)

⁵ Chamamos de díade a relação mãe-bebê.

linguísticas aconteçam e promovam a passagem do infante⁶ à falante e ouvinte de sua língua.

Ressaltamos que estudar o processo de aquisição da linguagem nessa perspectiva multimodal permite entre outros pontos, considerar os gestos como componente co-partícipe da produção oral, e reafirmar a importância do olhar nas cenas de atenção conjunta da criança com surdez – como veremos mais adiante nesta pesquisa. Nesse sentido, quando vislumbramos as sessões de terapias de linguagem, que têm como foco apenas a aquisição da linguagem oral, devemos levar em consideração os elementos multimodais sustentados nas interações com o adulto.

Com isso, nossa discussão teórica referente aos gestos, produções vocais, atenção conjunta e multimodalidade são baseadas nas considerações apresentadas especialmente, por McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Fonte (2011), Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012), Ávila Nóbrega (2010), Brandão (2010), Soares (2014), Cavalcante e Brandão (2012), Soares (2014), Tomasello (1995, 2003), Costa Filho (2011, 2016).

Observaremos a relação entre os gestos e as produções vocais, que juntos compõem a multimodalidade nas cenas de atenção conjunta e que corroboram para o processo de aquisição da linguagem infantil da criança com surdez.

Neste trabalho, partimos da concepção proposta por McNeill (1985), que afirma ser multimodal o funcionamento da linguagem, em que gesto e fala não podem ser dissociados. Desse modo, ao unir gesto e fala numa única matriz de significação, McNeill (1985) expõe a tipologia gestual proposta por Kendon (1982), isto é, os gestos pantomímicos, os emblemáticos, a gesticulação e a língua de sinais. Assim, observamos a presença dos gestos e das produções vocais, em momentos de interação entre mãe-criança, contribuindo para o processo de aquisição da linguagem infantil.

Assim, o nosso objetivo geral é compreender como a relação entre os gestos – uma das modalidades que constituem o enunciado - e a produção vocal colabora no processo de aquisição da linguagem infantil de uma criança com surdez a partir da proposta multimodal da língua. Para esse trabalho, dispomos de dados que

⁶ Neste trabalho utilizamos o termo “infante” como sinônimo para as palavras bebê e criança.

compõem o *corpora* do LAFE⁷, de uma criança surda implantada, com grau de surdez profunda e bilateral. A faixa etária observada é dos 6 (seis) aos 36 (trinta e seis) meses de idade. Nossas análises estão expostas em três blocos. No primeiro deles, apresentamos dois recortes dos dados da criança com surdez e sem o uso de qualquer aparelho auditivo. No segundo bloco apresentamos três recortes das nossas análises e discussões referentes à criança com surdez, utilizando o aparelho de amplificação sonora individual (AASI). No terceiro e último bloco de análise, trazemos para discussão seis recortes dos dados analisados com a criança fazendo uso apenas do implante coclear (IC).

Da faixa etária apresentada, ressaltamos que os dados coletados correspondem a situações naturalísticas, depois do diagnóstico de surdez e que cada sessão filmada tem duração máxima de 15 minutos e ocorreram a cada 15 dias.

No que se refere à estrutura, a presente tese está dividida da seguinte forma: o capítulo I *‘Entendendo a surdez, o aparelho auditivo e o implante coclear’* apresenta um panorama geral dos estudos e discussões sobre surdez, um breve detalhamento do aparelho auditivo de amplificação sonora individual (AASI) e do implante coclear (IC).

No capítulo II, intitulado como *‘Multimodalidade: produções gestuo-vocais em cenas de atenção conjunta’* apresentamos as contribuições dos estudos relacionados às seguintes discussões: multimodalidade, os gestos, o gesto de apontar, a relação dos gestos na surdez, produções vocais, atenção conjunta e por último, e não menos importante, o papel da mãe nas cenas de atenção conjunta.

Cabe ressaltarmos, que introduzimos o levantamento sobre o percurso dos estudos sobre os gestos, seguindo pelos tipos gestuais existentes e que abordamos nas análises e discussões desta pesquisa. Com relações as produções vocais no processo de aquisição da linguagem, apontamos discussões que unem aspectos teóricos referentes à produção vocal e as nomenclaturas para o processo percorrido pelo infante durante o processo aquisicional.

Já no capítulo III, denominado como *‘O entrelace gestuo-vocal no ELAN: contribuições metodológicas’*, são apresentadas informações sobre os dados

⁷ LAFE: Laboratório da Fala e da Escrita – UFPB. Coordenado pela Profa. Dra. Marianne C. Bezerra Cavalcante e pela Profa. Dra. Evangelina Faria.

coletados, informações sobre os participantes (mãe-criança), diagnósticos, tipo de estudo, procedimento da coleta, seleção e análises dos dados.

No capítulo IV – *‘A matriz em análise: blocos e cenas em evidência’*, os dados coletados e os recortes das sessões são apresentados de acordo com nossa proposta metodológica. Em seguida, observamos e analisamos os extratos selecionados com o intuito de mostrar a ocorrência das produções gestuais e vocais em cenas de atenção conjunta no processo de aquisição da linguagem de uma criança surda em três momentos, sendo elas: sem aparelhos auditivos, com uso do aparelho de amplificação sonora individual (ASSI) e por último, utilizando do implante coclear (IC). Nesse mesmo capítulo apresentaremos o levantamento quantitativo da ocorrência dos gestos e das produções vocais da criança, bem como as produções gestuais e as cenas de atenção conjunta da mãe, demonstrando o entrelace gestuo-vocal inerente na construção de aquisição da linguagem infantil entre os participantes interativos.

Ao final da pesquisa, nas considerações finais, destacamos a importância da (inter) relação dos componentes multimodais gestos e produções vocais nas cenas de atenção conjunta, bem como a importância do olhar, contribuindo no processo de aquisição da linguagem de uma criança com surdez. É importante acentuarmos que as contribuições apresentadas estão baseadas na interação desenvolvida entre criança-adulto.

A seguir, no capítulo I, daremos início à discussão teórica referente ao tema abordado na tese.

1. Entendendo a surdez, o aparelho auditivo e o implante coclear

Este capítulo busca situar os leitores desta tese quanto ao tema surdez, aparelho auditivo e implante coclear, tendo em vista que a criança participante dessa pesquisa foi diagnosticada com surdez. Assim, consideramos importante tratar do assunto, mesmo que de forma breve, para esclarecer alguns termos que podem não ser comuns ao leitor.

Iniciamos nossa discussão apontando para a complexidade do sistema auditivo humano, tendo em vista que este permite o monitoramento de eventos sonoros que aparecem no ambiente e nos momentos de interação.

O desenvolvimento auditivo é um processo que se inicia por volta da oitava semana de gestação. O período crítico da audição ocorre do nascimento até os dois anos, que corresponde ao período de maior plasticidade neuronal da via auditiva, como apontam Caldas Filho e Sih (1999) em seus estudos.

É importante ressaltar que o processo comunicativo não depende unicamente da função auditiva, pois o indivíduo surdo é capaz de receber informações para sua integração social e conhecimento do mundo através de gestos, expressões faciais, olhares, entre outros. Os sons da voz, que fornecem informações importantes, tanto para a transmissão de significados quanto para o feedback, são importantes, mas não podem ser vistos como o único meio de acesso à construção de comunicação e a única via de acesso a linguagem.

Para alcançar uma comunicação satisfatória, é preciso interagir através dos elementos que dão suporte à linguagem para buscar compreender, elaborar uma resposta e expressá-la a partir da linguagem gestuo-vocal.

Pereira e Schoachat (1997) afirmam que para ter uma boa comunicação, são necessárias uma boa recepção auditiva e compreensão, com resposta adequada. A partir da observação dos nossos dados, constatamos que essa informação não procede, tendo em vista que existe comunicação tanto gestual quanto vocal entre mãe e infante durante os momentos de interação, mesmo essa criança sendo diagnosticada com surdez, ou seja, outros elementos dão suporte à construção de linguagem mesmo quando há a ausência da fala. Assim, destacamos a importância gestual, a troca de olhares e outros elementos que colaboram no processo comunicativo.

Outra observação que podemos fazer, é que as crianças com surdez podem vir a apresentar um processo de aquisição de linguagem mais lento, mas isso não anula o processo de interação e comunicação, pois todo o entrelace comunicativo depende da co-participação de outros elementos, além do auditivo, sendo eles: elementos linguísticos, gestuais, olhar, expressão facial, entre outros. Observamos que para que se processe a linguagem falada, torna-se necessário o desenvolvimento da capacidade de receber, discriminar e manipular as características sonoras a partir do sistema auditivo. Dessa forma, observa-se que a audição desempenha um papel importante no processo de comunicação, mas não o único, como já afirmamos anteriormente.

Ainda com relação à percepção auditiva, podemos destacar que as diversas situações pelas quais as crianças participam de experiências com sonorização em conjunto com gestos, contribuem para a construção da linguagem vocal, ou seja, com vocalizações. Além disso, conceitos, referências e experiências que proporcionem explorar o ambiente também colaboram positivamente para a construção da linguagem infantil, seja de uma criança típica ou atípica.

Reynell e Gruber (1990) afirmam que é por meio da audição que o indivíduo também compreende a linguagem vocal, forma conceitos, interliga informações e posteriormente expressa através da fala, desde que tenha capacidade articulatória para isso. Desse modo, percebemos que é através da audição que a criança tem contato com os sentidos sonoros, e isso não acontece com crianças que são diagnosticadas com surdez – como é o caso da criança observada nesse estudo, como veremos mais adiante. Assim, a depender do grau de deficiência auditiva, a criança pode reverter esse processo de surdez profunda através do uso de aparelhos auditivos ou até mesmo com o uso do implante coclear.

Bevilacqua e Formigoni (2005), baseadas em Boothroyd (1982), expõem a sequência gradativa das habilidades auditivas, sendo elas: a identificação auditiva, que é a habilidade de perceber a presença ou ausência de sons; a diferenciação auditiva, que consiste em discriminar dois ou mais estímulos sonoros; o reconhecimento auditivo, que consiste em qualificar e nomear o que se ouviu, através de repetições ou gestos de apontar; e por fim a compreensão auditiva, que é a habilidade de responder questionamentos ou perguntar, contar e recontar histórias e seguir instruções

Deve-se considerar perda auditiva os casos em que o indivíduo apresentam uma diminuição na audição, dificultando a percepção da mensagem sonora e a sua interpretação. Segundo Brandão (2010), a perda auditiva pode ser classificada quanto ao tipo, grau e quanto à sua origem. Em relação ao tipo, são classificadas em condutivas, sensório-neurais e mistas. As perdas auditivas condutivas são as que apresentam comprometimento na região anatômica (orelha externa), responsável pela condução do som. Assim, o estímulo acústico não atinge a região sensorial da audição. Desse modo, a perda auditiva condutiva é caracterizada por uma diminuição da acuidade auditiva, podendo ser revertida com tratamento clínico ou cirúrgico (BRANDÃO, 2010).

Já nas perdas auditivas sensório-neurais, as orelhas externas e médias, diferente da perda auditiva condutiva, encontram-se íntegras, mas apresentam alterações na orelha interna que pode ser do tipo sensorial e/ou neural, sendo geralmente alterações permanentes. Por último, temos as perdas auditivas mistas que se caracterizam pelo comprometimento, tanto do sistema condutivo como do sensório-neural.

Com relação ao grau das perdas auditivas, devemos destacar que estas são classificadas em: leves, moderadas, moderadamente severa, severas ou profundas. Seu grau influenciará direta e negativamente na aquisição e o desenvolvimento de linguagem. No caso de perdas auditivas leves, essas não prejudicam de forma significativa a linguagem vocal. Já as perdas auditivas que variam entre moderadas, severas e profundas dificultam bem mais o processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem vocal. É importante ressaltar que mesmo aquelas perdas auditivas classificadas como leves são suficientemente significantes para serem consideradas candidatas ao uso de um amplificador sonoro.

Ainda com relação à perda auditiva leve, destacamos as considerações dos autores Casanova (1997), Boone e Plante (1994). Estes afirmam que as crianças com perda auditiva leve apresentam atraso e alterações na linguagem oralizada, além de ser difícil ouvir a sua voz, já que sua sonorização vocal é produzida em baixa intensidade. Com isso, muitas vezes esse tipo de perda auditiva passa despercebido pelos familiares, pois a criança responde a estímulos sonoros dependendo da intensidade e da distância da fala.

A criança com perda auditiva moderada apresenta um atraso na linguagem vocal, mas isso não impede a aquisição ou desenvolvimento da linguagem vocal. Para esses casos de perda auditiva moderada, a adaptação de aparelho auditivo e a intervenção precoce poderão superar suas dificuldades de maneira mais eficaz.

Já as perdas auditivas severas são descritas por Boone e Plante (1994) como aquelas que podem ser ouvidas pelos indivíduos, a exemplo de batida de porta, palmas com sonorização forte e sons próximos aparelho auditivo. Nesse caso de perda auditiva severa, a criança pode desenvolver-se satisfatoriamente, pois é possível adaptar o aparelho auditivo ou promover uma intervenção precoce adequada, além de sessões contínuas para o desenvolvimento da fala.

Já as pessoas com perda auditiva profunda não ouvem sons muito altos como uma pessoa a falar em voz alta, um caminhão passando, a turbina de um avião, entre outros. Mas alguns sons considerados extremamente altos são audíveis, mas a comunicação sem o aparelho auditivo é impossível.

Com o avanço dos estudos e da tecnologia direcionado para as perdas auditivas, novos procedimentos demonstram contribuir para um melhor desenvolvimento na aquisição, habilidades e percepção da fala de crianças que apresentam algum tipo de surdez.

O reconhecimento da fala nas crianças consideradas linguisticamente surdas ocorre unicamente através da leitura labial, que parece ser uma aptidão aprendida e dominada lentamente. Isso ocorre ainda que o processamento dos movimentos da fala pareça desempenhar um papel também na aquisição da linguagem entre crianças sem problemas auditivos (BICHOP E MOGFORD, 2002).

Jacubovicz (1997); Bichop e Mogford (2002) relatam que há algumas características que diferenciam as produções vocais (vocalizações) de uma criança que escuta e da criança que não escuta, como por exemplo, o bebê surdo emite sons mais agudos e mais roucos por se guiar mais pelas sensações.

Percebemos que as crianças que apresentam perda auditiva produzem um número de vocalizações limitadas – como veremos nas nossas análises. Essas emissões de produções vocais se intercalam com grandes períodos de silêncio nas crianças e pessoas com perda auditiva, como foi possível constatar nas nossas análises e com a leitura de outros estudos.

Em relação às produções vocais da criança com surdez, percebemos que o balbucio e os jargões são produzidos igualmente aos dos indivíduos ouvintes. Já diante das holófrases, as crianças com surdez tendem a utilizar alguns elementos que ajudem a compreender e interagir com o adulto. Essas pistas construtoras dos momentos de ocorrência das holófrases podem ser descritas como: o contexto, a troca de olhares, os tipos de atenção, a atenção conjunta e as produções gestuais.

As fases iniciais da linguagem são vivenciadas pelo infante com surdez de forma mais lenta, se comparada ao desenvolvimento da criança sem qualquer atipicidade, pois a fala da criança com surdez pode não se desenvolver e isso dependerá de inúmeros fatores, tais como: a criança estar inserida num quadro de síndrome ou não; haver estimulação precoce ou não; o seu nível cognitivo; sua memória e capacidade de retenção da aprendizagem; a existência ou não de problemas comportamentais, dentre outros (GODFELD, 1998).

Não há dúvidas de que as percepções sonoras às quais as crianças surdas são expostas são diferentes das vivenciadas pelas ouvintes, e essa situação as deixam em condições diferentes para aquisição de linguagem vocal em relação às crianças ouvintes. Além disso, a aquisição de linguagem das crianças surdas varia conforme a influência de um grande número de fatores, dentre eles, destacamos dois que os estudos têm apontado como os mais relevantes: o grau e a idade em que a perda auditiva foi diagnosticada. Desse modo, apontamos para o fato de que crianças portadoras de perda auditiva severa ou profunda geralmente encontram maiores dificuldades do que aquelas que apresentam uma perda de audição moderada, por exemplo.

Na sua prática clínica, a autora Brandão (2010) observa e destaca que as crianças que nasceram surdas ou que se ficam surdas no primeiro ano de vida têm consideravelmente mais dificuldade em desenvolver linguagem vocal do que as crianças cuja perda auditiva foi adquirida em um momento posterior. Essa constatação nos faz refletir sobre o total acesso que a criança ouvinte tem e que a criança com surdez não tem, ou seja, pessoas diagnosticadas com surdez percebem, inicialmente, a linguagem vocal através da modalidade visual e gestual. Assim, a criança com surdez reduz o número de oportunidades para observar simultaneamente a linguagem e o contexto em que ela está inserida.

Apesar do déficit na audição, desde o nascimento, as crianças com surdez balbuciam igual às ouvintes, o que demonstra a regularidade biológica destas vocalizações e, por esse motivo, muitas vezes a constatação pelos pais é tardia.

A percepção da perda auditiva de uma criança no primeiro ano de vida é pouco identificada pelas mães, já que os infantes demonstram produções vocais e as mães interpretam essas pistas vocais e gestuais, desenvolvendo uma comunicação através do choro, sorriso, contato visual, movimentos de pernas e braços, entre outros. Se a criança falha ao responder a um som, dificilmente será interpretado como uma deficiência auditiva e sim como um possível desinteresse. Situações como essa, em que não há resposta, muitas vezes são interpretadas como uma particularidade de um bebê “bonzinho” ou “calminho”, que dorme bastante e que não se incomoda com alguns barulhos.

Durante os primeiros meses de vida, a criança mesmo sem a capacidade de ouvir sua própria voz, produz choro, balbucios, jargões e momentos de hesitações sonoras. Porém, com o passar dos meses e a criança ficando mais velha, seu repertório linguístico apresenta-se limitado, podendo até mesmo não chegar a desenvolver o balbucio silábico, comparada a crianças típicas com a mesma faixa etária. Assim, estudos como o de Preslier (1999) relatam que a surdez só vai ser entendida como um possível obstáculo para a comunicação na fase em que a criança costuma começar a falar, se caso não for diagnosticada logo - como é possível já na maternidade a partir do teste da orelhinha. Desse modo, podemos afirmar que a criança surda necessita de expressões visuais e gestuais para a percepção e produção vocal no decorrer do processo de aquisição da linguagem.

Segundo Brandão (2010), as crianças com desenvolvimento típico da linguagem progressivamente vão estabelecendo os fonemas da língua falada no meio em que estão inseridas. Já no caso das crianças surdas, estas vão apresentando uma redução considerável na produção do balbucio, mostrando que essas vocalizações deixam de ser algo exclusivamente biológico para cumprir um papel de “regulação” social da linguagem infantil.

Algumas crianças que apresentam perda auditiva podem ter seu desenvolvimento linguístico vocal da mesma forma que uma criança ouvinte, embora muitas vezes esse processo de desenvolvimento seja mais lento. Vários fatores devem ser levados em consideração quando pensamos no desenvolvimento

linguístico da criança com perda auditiva, dentre esses fatores, destacamos o grau da perda auditiva, a idade do diagnóstico e a metodologia adotada para a inserção desse indivíduo no processo de aquisição de linguagem. Além desses fatores, apontamos no decorrer desta tese outros elementos que podem influenciar em um desenvolvimento positivo, como a atenção conjunta, reciprocidade, a fala e a interação do adulto, que são encontradas nas relações espontâneas de comunicação.

Ainda sobre a importância do diagnóstico, Brandão (2010) afirma que:

Há várias evidências de que o diagnóstico precoce e a terapia de (re) habilitação da fala podem diminuir o impacto dos problemas auditivos no desenvolvimento intelectual da criança. Apesar da identificação da causa da perda auditiva em crianças facilitar as explicações e intervenção para os profissionais e pais, em 40% das crianças com perda auditiva não se consegue identificar a etiologia das perdas. (BRANDÃO, 2010, p.53)

É importante destacar que além do diagnóstico precoce e dos fatores que auxiliam no desenvolvimento da linguagem, a criança deve ser estimulada a produzir linguagem, tanto vocal como gestual, pois, dessa forma, suas dificuldades serão superadas dentro do possível.

Goldfeld (1998), por sua vez, relata estudos demonstrando que, mesmo não sendo expostas a nenhum tipo de linguagem oral-auditiva ou espaço-visual, as crianças surdas desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação e que há semelhanças entre os sistemas desenvolvidos por crianças surdas que nunca tiveram contato entre si. Por essas evidências, destacamos não concordar com pesquisadores que pressupõem que crianças surdas não desenvolvem uma linguagem própria ou até mesmo que não possuem linguagem, anulando assim, qualquer consideração sobre as diversas trocas comunicativas mediadas por olhares, gestos, sinais, expressões faciais, entre outros.

Com base nas leituras para esta tese, foi possível destacar algumas considerações a respeito da fala do adulto dirigida a criança. Uma das nossas percepções foi a de que a comunicação realizada através de linguagem vocal muitas vezes se restringe ao tipo pergunta/resposta, não sendo identificados longos períodos de comunicação proposto pelos adultos, isso se dá pelo fato de muitos pais não saberem como proceder no processo interativo comunicativo.

Outro fator relevante em relação à linguagem da criança com perda auditiva severa ou profunda, e que merece destaque na discussão dessa tese, é o fato de algumas crianças com surdez terem pais ouvintes. Com isso, a partir das leituras feitas para o aporte teórico dessa tese, constatamos que em torno de 95% das crianças com surdez tem pais ouvintes e que aquelas que têm pais surdos apresentam melhor desempenho na linguagem do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Esse elevado número estatístico mostra que pais ouvintes de crianças surdas precisam de ajuda profissional para ajustar suas trocas comunicativas e interativas com as necessidades específicas da criança. Evidenciamos ainda, a necessidade que os pais têm de entender a importância do olhar e das cenas de atenção conjunta no processo comunicativo com a criança surda, pois o indivíduo surdo percebe o mundo através do campo visual, como veremos mais adiante nessa tese.

Para dar continuidade a nossa discussão, a seguir será realizada uma breve explanação acerca da prótese auditiva e do implante coclear, visando detalhar esses dois aparelhos para um melhor entendimento do seu funcionamento nos casos de indivíduos que apresentam perda auditiva.

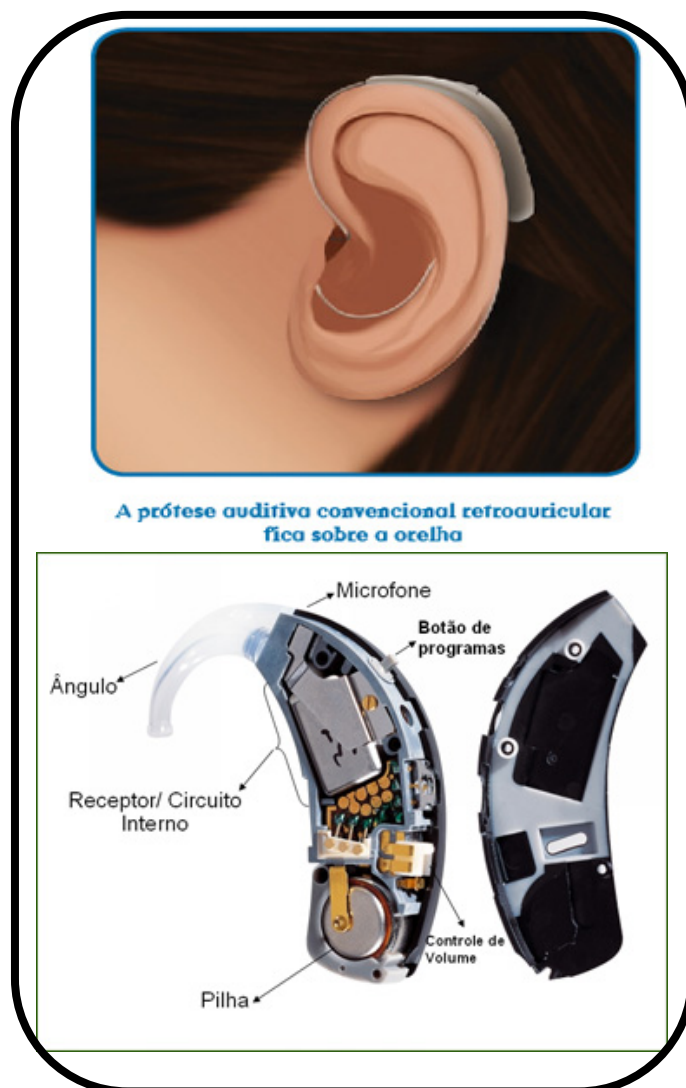
1.1 Próteses auditivas ou aparelho de amplificação sonora individual (AASI)

Nessa seção, apresentaremos um breve levantamento sobre as próteses auditivas ou aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e o implante coclear (IC), visando contribuir para o entendimento da atuação desses dois aparelhos auditivos.

As próteses auditivas, que também podem ser encontradas com as denominações “aparelhos de amplificação sonora individual” (AASI) ou simplesmente como aparelhos auditivos, são opções para qualquer indivíduo com perda auditiva e de qualquer tipo.

O aparelho auditivo é composto por microfone, amplificador de som e auto-falante, funcionando como um amplificador sonoro, ou seja, elevando o som até que este chegue ao ouvido. Vejamos a seguir, a figura 1, para uma melhor compreensão.

Figura 1- Aparelho auditivo ou prótese auditiva convencional



TSUJI, R.K. Próteses auditivas acústicas (AASI). Disponível em: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ--aasi.php>. Acesso: 25/06/2016

O aparelho auditivo também pode ajudar como um recurso para melhorar a qualidade e compreensão dos sons por parte do indivíduo com surdez. Há, no mercado, diversos modelos de próteses auditivas e a escolha não deve ser baseada simplesmente no preço ou pela descrição do aparelho, e sim dependendo da necessidade e limitação de cada pessoa que precisa da prótese. A escolha requer não só observações como essas mencionadas, mas também uma orientação e testes orientados por um especialista. Cabe destacar, que os testes são essenciais para saber se há ou não adaptação a um determinado tipo de aparelho auditivo.

Existem vários modelos de próteses auditivas, dentre eles o modelo caixa, muito utilizado na década de 80, possuindo uma caixinha que podia ser fixada no bolso ou no cinto da calça, por exemplo. Outro modelo é o retroauricular; sua fixação fica em cima da orelha e existem diferentes tamanhos. Este modelo possui controles internos de programação e compartimento para pilhas. Os compartimentos internos dão acesso ao botão de volume. Já a função de “liga/desliga” pode ser encontrada em alguns modelos – modelo este utilizado pela criança observada nesta tese. Já o modelo intracanal possui sua fixação dentro do canal auditivo, mais especificamente na parte conhecida como concha e pode ter controle interno ou externo com botão de volume, programação e compartimento para pilhas. Outro modelo bem discreto é o microcanal. Este, por sua vez, consegue ser ainda menor que o intracanal, demonstrando que a tecnologia também engloba a discrição. Vejamos a seguir o modelo intracanal e os diversos modelos tecnológicos e discretos das próteses auditivas.

Figura 2 - Modelo de próteses auditivas intracanal



TSUJI, R.K. Próteses auditivas acústicas (AASI). Disponível em: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ--aasi.php>. Acesso: 25/06/2016

Figura 3 - Modelos de próteses auditivas

TSUJI, R.K. Próteses auditivas acústicas (AASI). Disponível em: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ--aasi.php>. Acesso: 25/06/2016

A partir das ilustrações anteriores podemos constatar os avanços tecnológicos que contribuíram para o melhor funcionamento e discrição das próteses auditivas, demonstrando a tentativa de minimizar qualquer distanciamento que possa surgir entre o indivíduo com surdez e o ouvinte.

Já apresentada uma visão geral do que é o aparelho auditivo, alguns modelos e sua funcionalidade, consideramos importante detalhar brevemente, o processo de triagem auditiva. Assim, partindo para as observações a respeito do processo de triagem, identificação e o processo de seleção para definir qual aparelho usar, destacamos as considerações de Russo e Almeida (2001), em que estes afirmam, que deve ser realizada a testagem e adaptação de aparelhos de amplificação, e para isso, alguns pré-requisitos são fundamentais, como: a avaliação do otorrinolaringologista, avaliação audiológica completa e, se assim for constatada a necessidade do uso do AASI, então poderá dar início ao processo de seleção e adaptação da prótese auditiva.

É importante destacar ainda que essa tarefa de testagem e verificação sonora é ainda mais difícil com crianças pequenas, pois, dependendo da idade, a criança ainda não tem condições de responder se o aparelho está ou não atendendo ou satisfazendo as suas necessidades – como é o caso da criança observada nessa tese, como veremos mais adiante.

Assim, como destaca Boéchat (2003), consideramos importante relatar que todos os esforços serão bem vindos para que a lacuna da privação sensorial se resuma ao menor espaço de tempo possível, objetivando diminuir seu tempo de privação sensorial e minimizando suas experiências no campo da privação auditiva.

1.2 Implante Coclear (IC)

O implante coclear (IC) é uma importante ferramenta para as pessoas com perda auditiva sensorioneural e para essas pessoas o implante se torna elemento essencial na constituição da comunicação vocal. Isso ocorre devido ao aparelho auditivo (IC) fornecer estímulos elétricos apropriados ao nervo auditivo. Assim, podemos dizer que o uso do implante coclear possibilita que a criança com deficiência auditiva profunda tenha acesso aos sons dos quais antes eram desconhecidos.

Desse modo, podemos constatar que uma das principais contribuições do implante coclear (IC) para o processo aquisicional da linguagem vocal é o fato desse dispositivo viabilizar a inserção da criança aos sons da fala, promovendo experiências com a linguagem oral e o desenvolvimento das etapas gradativas das habilidades auditivas.

O implante coclear apesar de ser uma ferramenta de grande importância para pessoas com surdez, não pode ser visto como um simples procedimento cirúrgico que dará de imediato o acesso à linguagem oralizada e fluente (sem pausa, hesitações, entre outros). Assim, devemos ressaltar sua importância, mas não devemos conceber esse dispositivo como a única forma para a construção da linguagem de uma criança que apresente surdez.

Com isso, destacamos as considerações de Moret (2002) com relação ao uso do implante coclear por crianças. O autor afirma que o implante constitui em um processo multifatorial que acontece basicamente em três fases distintas, sendo essas fases: a avaliação pré-cirúrgica, o momento cirúrgico e o acompanhamento monitorado do dispositivo, ou seja, averiguação do seu funcionamento e a programação contínua adequada. Essas três fases englobam idade da criança, tempo de surdez, a cognição do infante e tempo de uso do implante coclear. Além disso, a participação dos pais, dos familiares, as terapias fonoaudiológicas especializadas e o potencial cognitivo da criança são fatores que contribuem para a aprendizagem vocal da fala infantil. Além da participação ativa da família, é importante ressaltar que as trocas de momentos interativos marcam um papel fundamental na construção da criança como sujeito da linguagem.

Quando a criança é diagnosticada com surdez, vários fatores devem ser levados em consideração para optar pelos procedimentos seguintes. Assim, logo após o diagnóstico e a tomada de decisão para o uso do implante, o sujeito que apresenta surdez deve passar por uma avaliação pré-cirúrgica e depois se submeter à cirurgia para a implantação do implante coclear. Já na fase pós-cirúrgica ressalta-se a importância do acompanhamento monitorado da audição e da linguagem das crianças nas diferentes experiências contextuais cotidianas, verificando se os resultados estão progredindo e cooperando ou se não há evolução.

Para o processo de verificação relacionado ao uso do implante coclear no processo de aquisição da linguagem vocal e da audição, são necessários parâmetros que permitam a comparação, ou seja, devemos conhecer o perfil linguístico vocal e auditivo dos sujeitos implantados, considerando os seus diferentes níveis de desenvolvimento.

O processo de investigação da linguagem das crianças surdas implantadas é constituído pela entrevista com os pais e pela avaliação fonoaudiológica. Ainda quanto ao processo de investigação do desenvolvimento da linguagem a partir do uso do implante coclear, Roberts (et al., 2000) relatam que as avaliações devem incluir testes que sejam semelhantes a comunicação real vivenciada pela criança, e não apenas testes que investiguem a percepção de palavras isoladas. Testes que tendem a isolar palavras limitam a audição e não possibilitam avaliar de forma eficaz os pontos de evolução percorridos pelo indivíduo.

Além disso, o objetivo final do implante coclear e de todo o processo de construção da linguagem nas crianças, é o desenvolvimento dessa linguagem vocal eficiente, fluente e que correspondam a contextos interativos. Vejamos a ilustração a seguir e as considerações sobre o funcionamento do IC.

Figura 4 - Implante Coclear dentro e fora da pele



TSUJI, R.K. Próteses auditivas acústicas (AASI). Disponível em: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ--aasi.php>. Acesso: 25/06/2016

O funcionamento do implante coclear estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral. Segundo Brandão (2010), o funcionamento do implante coclear difere do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), pois enquanto que o implante coclear fornece impulsos elétricos para estimulação das fibras neurais remanescentes em diferentes regiões da cóclea, possibilitando ao usuário a capacidade de perceber o som. Já o aparelho auditivo apenas amplifica o som.

O implante coclear possui dois elementos para o seu funcionamento, sendo eles: o componente interno e o externo. O dispositivo interno é inserido a parte interna do ouvido interno através do de procedimento cirúrgico. Esse dispositivo interno é composto por uma antena com um ímã, um receptor/estimulador e um cabo com filamento de múltiplos eletrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível (BEVILACQUA, COSTA FILHO e MORET, 2003). Já o componente externo é composto por um microfone direcional, um processador de fala, uma antena transmissora e dois cabos.

Brandão (2010) descreve bem o funcionamento do implante coclear, vejamos:

O funcionamento começa no momento em que o microfone presente no componente externo capta o sinal acústico e o transmite para o processador de fala, por meio de um cabo. Só depois disso o processador de fala seleciona e codifica os elementos da fala, que serão reenviados pelos cabos para a antena transmissora (um anel recoberto de plástico, com cerca de 3 mm de diâmetro) onde serão analisados e codificados em impulsos elétricos. Por meio de radiofrequência, as informações são transmitidas através da pele, as quais serão captadas pelo receptor estimulador interno, que está sob a pele. O receptor estimulador contém um “chip” que converte os códigos em sinais eletrônicos e libera os impulsos elétricos para os eletrodos intracocleares específicos, programados separadamente para transmitir sinais elétricos, que variam em intensidade e frequência, para fibras nervosas específicas nas várias regiões da cóclea. Após a interpretação da informação no cérebro, o usuário de Implante Coclear é capaz de experimentar a sensação de audição. (BRANDÃO, 2010, p. 58 – 59).

Percebemos que há todo um processo detalhado para o funcionamento do implante coclear, e que diferentemente do aparelho auditivo, ele não promove

apenas a amplificação sonora, mas permite a transmissão sonora pelo aparelho (IC), fazendo com que o cérebro receba e interprete as informações.

São candidatos ao uso do implante coclear crianças e adultos que não obtiveram benefícios com o uso do AASI – como é o caso da criança observada nesta tese – além de crianças a partir dos 12 meses de idade e adultos que apresentem perda auditiva bilateral, de grau severo ou profundo. É importante salientar que a passagem do uso do AASI para o implante coclear vai proporcionar resultados variáveis de indivíduo para indivíduo, dependendo de uma série de fatores, como por exemplo: memória auditiva, estado da cóclea, motivação, dedicação, programas educacionais e/ou de reabilitação.

Após o implante coclear ser colocado e não apresentando rejeição, é iniciada a intervenção com um fonoaudiólogo. Mas cabe ressaltar aqui, que esse processo de intervenção não fica apenas a cargo de um fonoaudiólogo. Todavia, a intervenção deve abranger todos os contextos em que a criança está inserida. Neste sentido, a depender da idade do indivíduo com surdez, são os pais que devem escolher qual o modo de comunicação que pretendem que o seu filho utilize. É competência do fonoaudiólogo apontar informações e opções acerca dos diferentes modos de comunicação e compete aos pais à escolha da opção que melhor se enquadre na sua dinâmica familiar e competência da criança.

Sabemos que a participação dos pais, é sempre muito importante para as várias fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e em casos especiais, essa participação torna-se ainda mais fundamental. Por esse motivo, os pais precisam receber uma orientação adequada para que não atrapalhem o processo de desenvolvimento com as expectativas que sempre surgem. Precisam compreender seu papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, sendo sempre parceiros ativos nos momentos de interação, além de observar e relatar o que ocorre com a criança diante do uso da prótese auditiva. A avaliação referente aos resultados satisfatórios ou não, poderá então, ser observada a partir do comportamento da criança em sua rotina ou pelas observações dos pais, cuidadores, professores e por quem mais participar desse processo de desenvolvimento interativo.

O processo de comunicação pode se dar a partir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), português escrito e oral (oralização) e através da comunicação

total. Assim, a respeito do processo de comunicação cabe ressaltarmos que a criança observada nesta pesquisa participou de sessões fonoaudiológicas voltadas para o método audiooral, em que o infante era constantemente pressionado a produzir linguagem oral, ou seja, o foco nesse método é a produção oralizada, excluindo ou deixando de lado as produções gestuais.

Optar pela oralidade implica um compromisso por parte dos pais e demais familiares, no sentido de trabalharem diretamente com os profissionais para estímulo da linguagem falada. Como a linguagem vocal se baseia na audição, é importante que uma criança receba de forma clara os sons que as rodeiam. Desta forma, estará a construir linguagem porque o input auditivo constante ajuda o cérebro a desenvolver competências compreensivas e expressivas de linguagem e a habilidade de falar fluentemente (PUYUELO, MIGUEL, et. al. 2001).

Quando uma criança com perda auditiva não tem acesso aos sons durante os anos críticos de desenvolvimento da linguagem, ou seja, até os seis anos, a habilidade para reconhecer e processar sons deteriora-se com o tempo, sendo cada vez mais difícil o cérebro compreender o significado dos sons, dificultando a construção de uma linguagem significativa para o infante. Deste modo, se a recepção das produções sonoras ocorrerem desde o nascimento, estará contribuindo para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se desenvolva com mais facilidade.

No caso de uma criança que já apresenta surdez no seu nascimento este input inicial está deficitário ou ausente. Assim, quanto mais cedo for o uso de amplificação auditiva (Prótese Auditiva ou Implante Coclear) mais rápido será o acesso a produção vocal. Esta é a grande justificativa para que uma criança surda utilize ajudas técnicas auditivas nos primeiros meses de vida.

A intervenção terapêutica, numa vertente oralista, compreende o método auditivo-verbal, que dá ênfase às competências de audição necessárias para a integração na comunidade ouvinte, sem uso de língua gestual ou pistas visuais.

A criança aprende a falar através da utilização precoce de aparelhos auditivos como a prótese auditiva ou o implante coclear, e esta metodologia preconiza o uso do português falado e escrito. Além disso, é importante salientar que a família é a principal responsável pelo desenvolvimento de linguagem.

Os pais devem desenvolver as atividades aprendidas nas terapias fonoaudiológicas e incorporá-las nas rotinas diárias, como por exemplo, em atividades de jogos. A criança deve ser direcionada pelos pais a atribuir significados a elementos com produção sonora.

Nesse método considera-se fundamental o ensino aos pais de estratégias para estes dêem continuidade ao trabalho feito pelo fonoaudiólogo, buscando sempre criar situações em que a criança tente a produzir vocalizações e/ou palavras oralizadas. Outro ponto importante a ser destacado, é o de que os pais devem ajudar a criança na aprendizagem da resposta, na utilização de sons, de forma igual ao de uma criança ouvinte (SININGER Y. et al. 1999).

É importante que os pais tomem consciência de que serão vistos como exemplos importantes na transferência da fala e comunicação, de forma a contribuir para que a criança desenvolva um sistema auditivo capaz de reconhecer e comparar a sua própria voz e a voz dos seus parceiros interativos.

Em síntese, dentre o papel dos pais, está o papel de promover a integração e interação da criança a nível social e educacional na sociedade em que a maior parte é ouvinte. Assim, observamos que esse método requer o engajamento dos pais de forma ordenada e até mesmo fixa, o que no nosso entendimento não produz sucesso, já que as cenas interativas não são algo estático.

Outro método de comunicação é o auditivo oral, também conhecido como audiooral. Este método baseia-se na premissa de adquirir competências de linguagem falada e defende que estas competências são mais facilmente desenvolvidas num contexto exclusivamente oral (HAWKINS, L., BRAWNER, J. 1997).

Os indivíduos com surdez que participam de sessões com o método audiooral têm como primeira solicitação fazer uso inicialmente de aparelho auditivo/prótese auditiva. Caso não seja constatada evolução ou a ajuda técnica seja reduzida, a opção é passar para o uso do implante coclear. Desse modo, percebemos que o grande foco deste método auditivo oral é o de habilitar o surdo com competências de fala.

Essas duas abordagens, a áudio verbal e audiooral são apresentadas nos estudos de Miranda e Alegria (2015) com requisitos bem similares, vejamos:

- Diagnóstico e intervenção precoce;
- Maximização dos resíduos auditivos por uso precoce e consistente de sistemas de amplificação auditiva (Prótese Auditiva e Implante Coclear);
- Intervenção continuada de sessões fonoaudiológicas;
- Desenvolvimento de listas de competências;
- Ensino de estratégias aos cuidadores das crianças para que promovam estimulação ideal de linguagem e fala;
- Estimulação da criança a monitorizar as suas competências de linguagem e fala.

Desse modo, podemos constatar que nos dois métodos descritos, a produção gestual é deixada de lado ou até mesmo excluída, dificultando o processo de aquisição da linguagem, já que este requer o uso vocal e gestual, não podendo ser dissociado.

Percebemos que as orientações dadas pelos fonoaudiólogos diante do uso desses dois métodos são sempre os de que os pais devem estimular a fala e o desenvolvimento dos filhos diagnosticados com surdez e que fazem uso do aparelho auditivo ou do implante coclear. Além disso, observamos que os estudos apontam como sendo papel do fonoaudiólogo informar acerca de opções de comunicação e métodos de intervenção, direcionar estratégias de interação que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento de linguagem vocal. Contudo, acrescentamos que também é papel do fonoaudiólogo estimular a produção vocal concomitante com os gestos, pois não há linguagem exclusivamente vocal.

Assim como os fonoaudiólogos, consideramos importante destacar o papel dos pais para o processo de aquisição da linguagem infantil da criança surda. Os pais devem falar frequentemente com os filhos, incluindo conversas acerca de rotinas e acontecimentos diários; adotar um nível de conversação natural recorrendo a gestos de uso comum; falar de forma clara; encorajar o infante para a produção vocal e gestual; incluir melodia ou entoação na voz para enfatizar ou atribuir significado à palavra; dar à criança tempo de resposta; encorajar a criança a ser um leitor ativo lendo para eles, procurando que os livros tenham pequenas histórias previsíveis; cantar canções em conjunto para que as crianças aprendam a noção de ritmo e melodia.

Ainda com relação à inserção da criança em situações comunicativas que venham ser produtivas, destacamos as considerações de Mineiro *et. al.* (2013) sendo eles:

Quadro 4 - Situações comunicativas

No geral, devemos ter atenção à necessidade de:
Expor a criança a situações comunicativas.
Assegurar que a criança esteja relaxada e em estado de alerta durante as interações.
Realizar atividades que ajudem a criança a desenvolver períodos de atenção (exemplo: jogos de esconde-esconde).
Fornecer brinquedos, livros e objetos apelativos para a criança explorar.
Fornecer sempre várias opções durante as atividades de exploração (exemplo: 3/4 de brinquedos diferentes).
Fornecer reforço positivo (através de palmas e expressões como “boa, conseguiu!”) para aumentar a probabilidade de o comportamento verbal acontecer novamente.
Fornecer feedback corretivo (exemplo: A criança diz “quero /'awa/” em vez de “quero /'agwe/”. O adulto deveria dizer “Ah, queres água!”. Atenção: caso se trate de um som problemático para a criança (como por exemplo: /g/), o feedback corretivo só deveria acontecer após a criança conseguir produzir esse som corretamente noutras palavras (como por exemplo na palavra gato).

Fonte: informações extraídas do Projeto: EXPL/MHC-LIN/0449/2013- Título: “CLIC: Cognição e Linguagem em crianças portuguesas com implante coclear.” - Investigador Responsável: Ana Margarida Mineiro Rodrigues Rebello de Andrade. (Adaptações nossa)

Como é possível perceber, vários fatores devem ser levados em consideração, adequados e inseridos no processo de interação entre criança surda e adulto ouvinte. As informações fornecidas para uma melhor construção da linguagem infantil devem ser utilizadas não apenas pelo fonoaudiólogo, mas também pela mãe ou cuidador da criança, visando contribuir e obter resultados satisfatórios.

A criança deve ser inserida em contextos de brincadeiras dinâmicas, receber reforço nos atos interativos e estar, na maioria das vezes inseridas em situações que estejam próximas a sua realidade cotidiana. É importante destacar que os

feedback's dados pelo adulto auxiliam a percepção da criança diante de cada cena interativa.

Para dar continuidade a nossa pesquisa, a seguir apresentaremos o Capítulo II com a discussão sobre gestos, produções vocais e atenção conjunta, visando detalhar os elementos multimodais que corroboram consideravelmente no funcionamento da interação e na construção da aquisição da linguagem infantil da criança surda implantada desta pesquisa.

2. Multimodalidade: produções gestuais e vocais em cenas de atenção conjunta

Este capítulo apresenta e discute a tipologia gestual, bem como os gestos e as produções vocais presentes em cenas de atenção conjunta, evidenciando o processo multimodal de aquisição da linguagem infantil. Iniciaremos nossa discussão falando sobre o termo “multimodalidade” e os estudos que vêm sendo desenvolvidos amparados nessa perspectiva. Em seguida abordaremos as produções gestuais entrelaçadas às produções vocais. E por último, discutiremos a ocorrência da atenção conjunta nos momentos de interação entre criança-adulto.

2.1. Multimodalidade

Falar sobre multimodalidade requer destacar o quanto esse termo é novo e que se trata da relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos, como: gestos, produções vocais, movimentos corporais, expressão facial, olhar, entre outros.

Neste trabalho, abordamos dois elementos multimodais: os gestos e as produções vocais nas cenas de atenção conjunta nos momentos interação entre mãe-bebê. Estes elementos são componentes que integram a multimodalidade, o gesto, em especial, é uma modalidade da comunicação e que corrobora para o processo de aquisição da linguagem infantil. Assim, destacamos nossas considerações a respeito da premissa de que gesto e fala são componentes indissociáveis agregados a uma mesma matriz de significação (MCNEILL, 2000).

É possível destacar que cada vez mais os estudos sobre a multimodalidade vêm ganhando espaço, expandindo suas discussões e reflexões, tanto nos estudos nacionais quanto internacionais, como podemos verificar nos trabalhos de Kendon (1980, 1982, 1990), McNeill (1985, 2000), Goldin-Meadow, (2003, 2009, 2013, 2014), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Galhano-Rodrigues (2007, 2012, 2015), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014), entre outros.

Com isso, consideramos relevante destacarmos alguns estudos sobre a temática multimodal, entre eles, o estudo de Ávila Nóbrega (2010), que afirma que a

criança desde muito cedo já está inserida como sujeito linguisticamente interativo, mas para isso o outro deve conceber a língua como multimodal no infante, até mesmo quando a criança ainda faz parte da vida intra-uterina. (ÁVILA NÓBREGA, 2010, p.9)

Ainda a respeito da multimodalidade, Ávila Nóbrega (2010) contribuiu para os estudos em aquisição da linguagem, abordando gesto e fala. Em seu estudo, o referido autor apresentou a noção de envelope multimodal em cenas de atenção conjunta, em momentos de interação entre mãe-bebê. Ávila Nóbrega (2010) propõe uma mescla entre os componentes multimodais, denominando de envelope multimodal a ocorrência dos elementos, alcançando desse modo, seu objetivo de apresentar a língua enquanto instância multimodal, e é nessa mesma perspectiva que caminhamos no desenvolvimento deste trabalho, observando a relação entre os gestos e as produções vocais em cenas de atenção conjunta.

No que se refere à multimodalidade englobando o uso dos gestos e da fala, destacamos entender a linguagem como uma forma de interação construída pela relação intrínseca entre os elementos multimodais nos momentos de interativos com o outro, seja por meio da linguagem oralizada ou gestual, contribuindo para a aquisição da linguagem infantil e para a construção de sentidos em meio ao processo comunicativo.

A linguagem e o desenvolvimento linguístico não são processos engessados ou que apresentam estágios para acontecer e que são importantes para dar sustentação ao outro, entrelaçando-se assim, como a proposta de andaimes de Bruner (1980). Comprovaremos isso logo mais nas análises em que as produções vocais da criança variam, ou seja, mesmo já produzindo jargões ou holófrases, a criança pode surgir com trechos vocalizados apresentando balbúcio. E isso não ocorre apenas com crianças que apresentem alguma patologia ou dificuldade de aquisição da linguagem.

Soares (2014) em sua dissertação de mestrado abordou os gestos e produções vocais, constatando que essa variação linguística das produções de fala (vocalizações) pela criança ocorre ao longo de todo processo de aquisição da linguagem. O estudo de Soares vem corroborar para o entendimento de que o processo de aquisição da linguagem em sujeitos sem qualquer patologia ou déficit é variável em qualquer período de aquisição linguística.

Assim como nos estudos de Soares (2014), também encontramos e podemos constatar que a criança apresentará trechos de linguagem, representados por balbúcio, jargões, holófrases e blocos de enunciados, e que estas variantes independem da idade ou da patologia que ela tenha.

A linguagem vocal, por exemplo, requer o envolvimento de outros componentes, como o uso dos gestos, os movimentos corporais, as expressões faciais, entre outros. Assim, quando selecionamos dois desses elementos para observarmos como componentes colaboradores do processo de aquisição da linguagem, deixamos clara nossa compreensão de entender que as produções vocais em conjunto com os gestos comprovam a ocorrência da multimodalidade.

O processo multimodal requer entender as trocas interativas e como destaca Kendon (2009), o estabelecimento da interação colaborativa só pode ser alcançado percebendo mutuamente as ações visíveis do outro. Desse modo, os movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional, possibilitam ricos momentos entre os indivíduos e compondo as cenas interativas de atenção conjunta.

Ainda refletindo sobre os trabalhos que envolvem multimodalidade, ressaltamos o estudo de Soares (2014), em que a autora observa como os gestos e as produções vocais contribuem para a construção da fluência no processo de aquisição da linguagem infantil de uma díade mãe-bebê. A autora chegou à conclusão que tanto o processo gestual quanto o vocal ocorrem simultaneamente e que as produções não fazem parte de estágios, pois surgem e ressurgem ao longo de todo percurso aquisicional, assim como também constatamos nas análises desta tese.

Os estudos de Souza e Faria (2010) colaboram para a expansão das discussões a respeito da multimodalidade, afirmando que o gesto traz em si algo comunicativo, visto que se constitui a partir de uma ação. Desse modo, os gestos podem surgir concomitantemente à produção vocal, tornando-se uma modalidade multimodal no processo de aquisição da linguagem.

Entender o processo multimodal permite observarmos os seus componentes como modalidades que atuam em diferentes expressões, colaborando para o processo aquisicional e estão ligados em alguns níveis, trabalhando juntos para apresentar as mesmas unidades semânticas. As duas modalidades, gestos e

produção vocal, não são redundantes, mas sim co-expressivas o que significa dizer que elas dividem a mesma origem semântica e são capazes de expressar informações diferentes (MCNEILL, 2000). Desse modo, podemos afirmar ainda que o processo de aquisição da linguagem é formado por elementos multimodais que trazem em sua ocorrência uma expressão carregada de informações semânticas.

2.2 Gestos

Para a discussão relacionada aos gestos e as produções gestuais que norteiam esta tese, destacamos considerações relevantes como as de McNeill (1985; 2000), Galhano-Rodrigues (2012, 2013, 2015); Fonte e Cavalcante (2016); Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014), Cavalcante e Brandão (2012), que entendem o gesto como um elemento que atua em conjunto com a fala e que não podem ser vistas separadamente.

Para Goldin-Meadow (2009) os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Sabemos que as crianças exploram a modalidade gestual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos aparecem, fornecendo suporte na co-atuação com as vocalizações. Desse modo, é interessante percebermos que as crianças além de poder combinar os gestos, elas também combinam gestos com palavras antes mesmo de começar a combinar palavras com palavras.

O uso dos gestos na produção de comunicação carrega consigo muitos sentidos, principalmente por aparecer acompanhados sempre de outro elemento ou outros elementos multimodais, como: fala, expressões faciais, expressões corporais, manuseios de cabeça, entre outros, como podem verificar na figura 5.

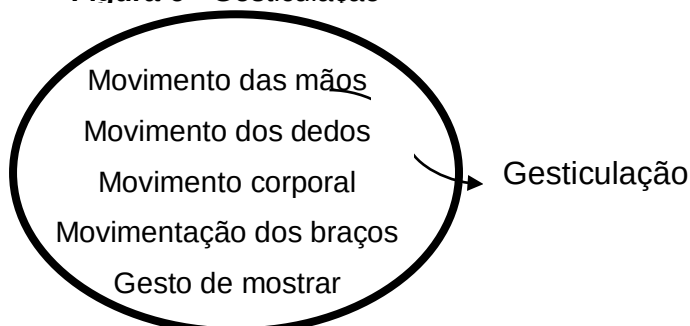
Figura 5 - Linguagem não-verbal e a expressividade dos gestos corporais

Legenda: a) curiosidade; b) embaraço; c) indiferença; d) rejeição; e) observação; f) auto-satisfação; g) gratidão; h) determinação; i) ambiguidade; j) procura; k) concentração; l) atenção; m) agressividade; n) excitação; o) preguiça; p) surpresa; q) servilidade; r) timidez; s) meditação; t) afetação.

Fonte: Fonseca (2008, p. 127).

Como podemos observar na figura 5, os gestos não são apenas movimentos das mãos ou dedos. Estes abrangem outros movimentos que independem do uso restritivo apenas das mãos, como: dedos ou braços. Assim, podemos compreender o uso gestual como algo mais amplo e caracterizá-los em algumas situações como gesticulação.

Assim como Cavalcante e Brandão (2012), e Soares (2014), entendemos a gesticulação como movimentos amplos que carrega outros gestos. Desse modo, é possível observar que a gesticulação muitas vezes vem acompanhada do fluxo da fala, mas isso não é regra, pois, em uma determinada situação em que a pessoa não vocaliza nenhuma produção oralizada, mas produz movimentos gestuais com os braços, por exemplo, fica evidenciada a gesticulação. Esta, por sua vez, carrega muitas vezes outros gestos “menores”. Vejamos a figura 6:

Figura 6 - Gesticulação

Fonte: Elaborada pela autora

A partir das leituras referentes ao uso gestual, encontramos vários tipos de gestos, dentre eles, os gestos apontados por McNeill (2000), no quadro gestual bastante conhecido, chamado o “*Continuum de Kendon*”.

Kendon (1982), organizou seu contínuo mediante quatro relações estabelecidas entre gesto e fala, sendo elas: presença ou ausência da produção de fala; presença ou ausência de produções linguísticas; convenção; e global ou não.

Observamos ainda, que o contínuo de Kendon (1982) apresenta cinco tipos de gestos, sendo eles: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e língua de sinais. Vejamos:

Quadro 5 - “Continuum de Kendon”.

	GESTICULAÇÃO	GESTOS PREENCHEDORES	EMBLEMAS	PANTOMIMAS	SINAIS
Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Gesto-propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Gesto-convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Gesto-caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Fonte: Contínuo de Kendon extraído de McNeill (2000, p.5).

Podemos perceber que o Contínuo de Kendon relaciona os gestos à presença ou ausência de fala e a presença ou ausência linguística, apontando a pantomima como o gesto que não vem acompanhado de fala e de propriedade linguísticas, o que discordamos, pois encontramos produções vocais e propriedades linguísticas nos momentos de interação do gesto pantomímico. Desse modo, devemos entender essas propriedades como componentes opcionais, que podem acompanhar ou não a pantomima, dependendo do contexto, do interlocutor e dos parceiros interativos envolvidos.

Já o gesto pantomímico ou pantomima são gestos que simulam ações ou personagens praticando alguma ação; é a reprodução de um ato individualizado do

indivíduo, tendo algumas vezes um caráter narrativo ou até mesmo produções vocalizadas, permitindo uma sequência de ações pelo sujeito. Vejamos alguns exemplo retirado das nossas análises e que exemplifica esse tipo gestual:

Figura 7 - Produção gestual pantomímica



Fonte: imagens retiradas dos dados analisados

Como podemos constatar, em todos os recortes apresentados, a partir dos dados analisados, a criança encontra-se em momentos (idade) diferentes e mesmo assim, faz o uso do gesto pantomímico, demonstrando estar envolvida no jogo dialógico que colabora para desenvolvimento das suas produções gestuais e vocais. Os trechos observados nos permitem afirmar que não há um período certo para o início do uso gestual, comprovando que essas produções estão constantemente acompanhando o desenvolvimento e fluxo linguístico, seja ele da criança, através das vocalizações ou do adulto.

Quanto à gesticulação, já mencionada anteriormente, a compreendemos como conjunto de gestos ou um gesto mais amplo, que engloba os vários tipos gestuais existentes. Assim, entendemos como gesticulação a ocorrência gestual que vai além dos movimentos dos braços, mãos e/ou dedos, podendo ser vista como um entrelace entre vários gestos ocorrendo concomitantemente.

Já os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles convencionais, ou seja, determinados culturalmente e/ou socialmente por indivíduos da nossa cultura. Um exemplo bem comum de um gesto emblemático é representado com o gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado, significando aprovação, por exemplo. Por último temos a língua de sinais. Esta, por sua vez, representa um sistema linguístico próprio de uma comunidade em situações de comunicação. No Brasil temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como integrante do processo comunicativo baseado por sinais linguísticos, construindo uma linguagem ativa entre falantes surdos ou ouvintes que tenham conhecimento dos gestos/sinais linguísticos.

Com o aumento dos estudos sobre os gestos, as tipologias foram ampliadas e até mesmo novas tipologias foram apresentadas de acordo com as especificidades das pesquisas. Dentre as tipologias que ganharam um novo olhar, destacamos a proposta por McNeill (1992, 1995) que apresenta dimensões gestuais, como:

Quadro 6 - Tipologia gestual segundo McNeill

gestos icônicos
gestos metafóricos
gestos dêiticos
ritmados ou beats.

Fonte: Elaborado pela autora

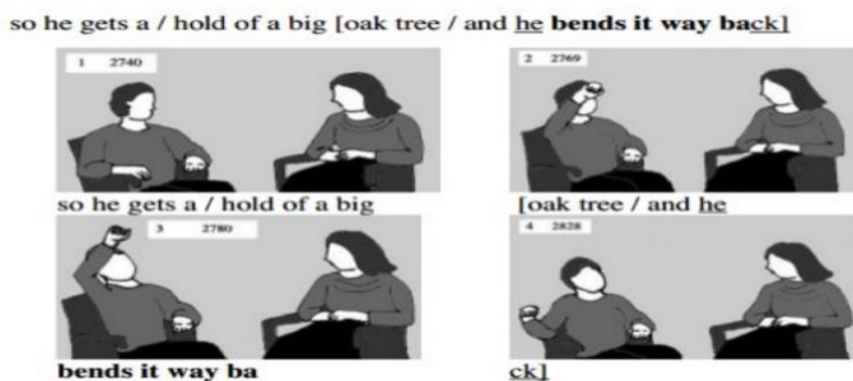
Os gestos icônicos trazem consigo a finalidade informativa e estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Para melhor entender, vamos pensar em uma situação em que criança interagindo com o adulto tente explicar que estava em uma quadra de futebol e que essa quadra é bem grande. Então, ao falar para o seu parceiro

interativo que a quadra é grande, a criança também abre os braços na tentativa de representar o tamanho da quadra, de informar que ela é extensa. De acordo com Goldin-Meadow, há todo o interesse fomentar a execução de gestos icônicos atendendo ao contributo positivo desta atividade para a percepção (GOLDIN-MEADOW, 2013).

Os gestos metafóricos, por sua vez, são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de se referir às expressões abstratas. Já os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, podem ser representados pelos movimentos de apontar (com o dedo indicador estendido). Por último, e não menos importantes, os gestos ritmados, também denominados como “beats” ou batuta são nomeados assim, porque aparecem com o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da fala. Assim, podemos dizer que gesto e fala ocorrem na mesma sincronia de ritmos (McNEILL, 1992, p. 15-18).

Além dessa tipologia, encontramos nos estudos de McNeill (1992), informações que indicam que os gestos passam por uma série de fases, cada uma com seu posicionamento e funcionalidade, sendo essas fases: as unidades gestuais, frases gestuais e fases gestuais. A unidade gestual é o intervalo entre descansos frequentes dos membros. Já a frase gestual consiste de até cinco fases gestuais: preparação, curso (*stroke*), retração, pausa pré-curso e pós-curso. As fases gestuais organizam-se em função do curso linguístico. (MCNEILL, 1992, p. 15-18). Vejamos a seguir, a figura 8 que representa cenas da fase gestual.

Figura 8 - Fases da gestualidade



Legenda: 1. pré-preparação; 2. sustentação pré-curso; 3. Meio do curso; 4. final do curso e início da sustentação pós-curso (na metade de “back”)

Fonte: McNeill, (1992, p.18)

Sobre a ocorrência e mais especificamente, recorrência do uso de determinado gesto, consideramos relevante destacar que existem autores que denominam a recorrência gestual de mimentismo. Desse modo, constatamos que o recorte ou repetição do gesto do interlocutor na mesma fase gestual em que comparecem unidades gestuais (enunciados discursivos) consecutivas ou co-ocorrentes devem ser entendidos como um momento de ocorrência de mimentismo.

Como é possível observar, vários estudos se detiveram a falar dos gestos, nomeá-los e estudar suas funções. No entanto, não vamos nos deter a classificações, e sim tentarmos verificar a sua ocorrência juntamente com as produções vocais. Destacaremos nas nossas discussões e análises o gesto de apontar, tocar, a pantomima, o emblema, a gesticulação e os gestos classificados por Bates et. al. (1979) e descrito por Vila (2004) como gestos comunicativos, sendo eles: alcançar, mostrar, dar e apontar. Compreendemos o gesto de alcançar (movimento de abrir e fechar a palma da mão estendida para alcançar determinado objeto, com o olhar dirigido para o adulto). Já o gesto de mostrar é aquele em que há o levantar de um objeto para o adulto vê-lo. O gesto de dar é aquele que desempenha a função de entregar algo. Já o gesto de apontar, o qual aprofundaremos nossas discussões no próximo tópico, é aquele em que temos o dedo indicador direcionando para algo ou algum objeto.

2.2.1 O gesto de apontar

Abordar o processo comunicativo requer observarmos a relação não só dos processos vocais, mas também das produções gestuais. Sendo assim, destacamos nesta seção, o gesto de apontar, que por sua vez desempenha a função de colaborador e mediador no processo construtivo de aquisição da linguagem infantil.

O gesto de apontar é bem comum no processo comunicativo dos adultos e das crianças ao longo de toda trajetória linguística. A partir dos estudos de Franco (2005) foi possível reafirmarmos a existência de dois tipos de funções desempenhadas pelo gesto de apontar. Em um primeiro momento o gesto de apontar é concebido como a primeira forma pré-verbal de referência social visto

na criança, sendo utilizado com o objetivo de mostrar ao adulto um determinado objeto (WERNER; KAPLAN, 1963).

Já na segunda função, o gesto de apontar seria utilizado pela criança com o intuito de requerer um elemento para si (VYGOTSKY, 1926; 1963). Desse modo, podemos refletir sobre as funções declarativas, imperativas e dêiticas desempenhadas pelo gesto de apontar, relacionando-o com a atenção conjunta.

Estudos mais recentes, como a dissertação de mestrado da pesquisadora Cavalcante (1994), aborda o gesto de apontar como um precursor da referência linguística, afirmando que este gesto é fundamental no processo comunicativo, o que também foi possível observamos em nossas análises - como veremos mais adiante- nas cenas entre mãe e criança surda implantada

Encontramos na dissertação de Cavalcante (1994) o processo de transformação dos gestos de apontar. Os dados analisados pela autora sugerem um processo de transformação nos quais classifica em três momentos. Vejamos o quadro 4:

Quadro 7 - A construção dos gestos de apontar

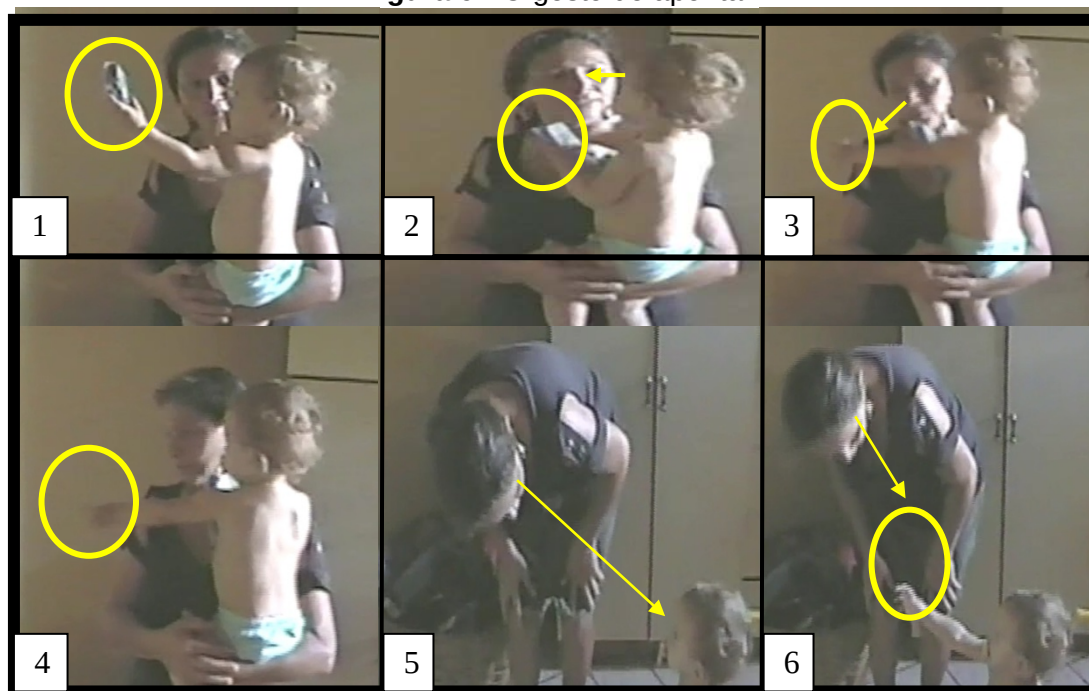
	1º momento	2º momento	3º momento
Morfologia	Convencional	Variada: criança utiliza-se de ambas as mãos, usando dois, três, quatro dedos ou toda a mão para apontar	O apontar parece mais evidente em sua morfologia convencional
Olhar	Dirigido ao parceiro pouco mais frequente	Mais frequente que no momento anterior	
Vocalizações	Se assemelham a gritos	Aproximam-se de palavras, destacando-se uma maior frequência no uso da entonação alta	São similares a palavras da linguagem verbal
Stress		Presença de um elevado grau de "stress" nos episódios interativos, através de um tipo de "elaboração" na	Episódios menos "estressados"

		forma motor/gestual	
Turnos	Se apresenta com pouca quantidade de turnos entre os parceiros	O número de turnos aumenta	O número de turnos apresenta-se mais reduzido

Fonte: Cavalcante (1994, p. 10-11)

A partir do quadro elaborado por Cavalcante (1994), podemos compreender que há três momentos do gesto de apontar e que esses momentos acontecem inicialmente com o gesto de apontar com o dedo indicado estendido – que é o gesto de apontar mais convencional e reconhecido socialmente entre os falantes. O segundo momento em que podemos contatar como aquele gesto de apontar que envolve o uso de um, dois ou mais dedos, além da mão, que também pode surgir como um apontar. E o terceiro momento em que o apontar surge como um “elemento evidente na sua morfologia convencional”. Diante desses três momentos ou formas de apontar, decidimos ilustrar trazendo um recorte dos dados analisados nesta teses, vejamos:

Figura 9 - O gesto de apontar



Fonte: imagens extraídas dos dados analisados nesta tese

Na cena interativa apresentada podemos constatar a ocorrência das formas ou momentos do gesto de apontar, como já discutimos anteriormente. No primeiro momento (imagem 1) a criança segura o controle remoto da TV e aponta - enquanto segura o objeto - para o objeto que deseja e que está em uma estante à sua frente. Posteriormente mãe e criança cruzam seus olhares e enquanto isso o infante passa o controle que estava na sua mão esquerda para a mão direita. Já com a mão esquerda livre (sem objetos), então a criança aponta para o objeto, apenas com o dedo indicador estendido, a mãe inclina a cabeça para baixo e olha para o gesto de apontar da criança, certamente com o intuito de descobrir o que o bebê solicitava. Logo depois (imagem 4), a mãe direciona sua atenção para o local que o filho aponta. Na sequência, a mãe coloca a criança no chão e questiona “*o que é que melhor quer?*” - estabelecendo uma troca de olhar mútua com a criança. Em resposta ao questionamento da mãe, a criança então usa o gesto de apontar com a mão aberta em direção ao objeto desejado, demonstrando que há todo um engajamento nas trocas comunicativas e que são satisfatórias pelos interlocutores envolvidos.

Quanto à relação do gesto de apontar e da atenção conjunta, encontramos no trabalho de Costa Filho (2016), a discussão sobre o surgimento da atenção conjunta como um processo em construção, o caminho pelo qual o gesto de apontar pode ser visto ou compreendido por meio da noção de andaimes - como veremos mais adiante no tópico 2.4 desta tese.

Já nos estudos de Franco (2005), o gesto de apontar apresenta-se comumente coordenado com outras manifestações comunicativas e sua estabilização depende de, pelo menos, três comportamentos anteriores, os quais Costa Filho (2016) em seus estudos chama de etapas. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 8 - Processo de desenvolvimento do apontar

Etapa 1	Por volta dos três meses de vida, a criança, inserida em interações de protoconversas, realiza movimentos com a mão que, embora não exerçam explicitamente a função de referência a um determinado objeto, marcam o início do processo no qual o apontar canônico se constitui.
Etapa 2	Entre o quarto e o quinto mês de vida, a criança começa a desempenhar sistematicamente a extensão do braço durante movimentos que visam a alcançar um objeto no espaço.
Etapa 3	Além da extensão do braço, por volta dos oito meses, o dedo indicador é utilizado para fins de exploração de detalhes dos objetos em direção aos quais a criança se posiciona.

Fonte: Costa Filho (2016, p.47)

Observamos a partir do quadro 8, proposto por Costa Filho (2016), que as etapas do processo de desenvolvimento do apontar passam por três momentos. O primeiro deles, a criança realiza movimentos com as mãos que, embora não exerçam explicitamente a função de referência a um determinado objeto, marcam o início do processo no qual o apontar se constitui. Na segunda etapa, o bebê começa a desempenhar, de forma sistemática, a extensão do braço durante movimentos que visam alcançar um objeto. Por último, na terceira etapa, a criança promove não só a extensão de braço, mas também faz uso do dedo indicador para direcionar a atenção para a exploração de detalhes de um objeto na cena interativa.

Ainda com relação aos estudos do gesto de apontar, destacamos a importância dessa expressão gestual dentro da interação nas cenas de atenção conjunta e assim, a partir dos diversos estudos sobre essa temática, compreendemos que o gesto de apontar pode ser visto como mais uma estratégia por meio da qual as crianças se posicionam nas cenas e trocas interativas, direcionando o olhar do outro para o elemento de sua própria atenção (MORGENSTERN *et. al.*, 2010).

A importância do apontar no desenvolvimento da linguagem infantil tem seu destaque também nos trabalhos de Scarpa (2009). A pesquisadora observa que o gesto de apontar pode vir acompanhado de trechos predicativos, o que ela denomina de holófrases e que abordaremos com mais detalhes posteriormente dentro deste capítulo.

Nesses enunciados predicativos estão presentes estruturas que se apóiam nas produções vocais, a partir das holófrases, e no contexto situacional por meio de gestos corporais como no uso do apontar, por exemplo.

É importante destacar a perspectiva de Costa filho (2016), em que o gesto de apontar é visto como um valioso componente mesmo nas interações de atenção compartilhada, na qual estão inseridos sujeitos adultos, afinal, todos nós apontamos quer seja para mostrar ao outro uma localização, uma pessoa, um evento; ou ainda para destacar um objeto que desejamos que nosso parceiro comunicativo traga até nós. (COSTA FILHO, 2016, p. 49).

Ainda contribuindo com a discussão sobre o gesto de apontar, Galhano-Rodrigues (2012) define como um gesto tipicamente realizado pela mão com o dedo indicador esticado, embora também possa ser efetuado por qualquer outra parte do corpo (cabeça, nariz, queixo) ou objeto.

Com relação ao uso gestual pela criança surda, destacamos que para fugir do isolamento social resultante da ausência de uma língua, a criança surda usa gestos (icônicos e indicativos) para comunicar-se com os ouvintes. O uso de gestos não é exclusividade das crianças ouvintes, pois as crianças surdas também produzem e interpretam gestos durante o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico.

Constatamos que o gesto aparece como modalidade co-partícipe da fala, em que os sujeitos vão se servir quando têm dificuldades em uma das modalidades de linguagem, ou seja, diante de dificuldades com a linguagem oral o sujeito pode utilizar gestos ou mesmo a escrita para “alcançar” o processo comunicativo interativo satisfatório. Assim, o gesto aparece como um mecanismo associado à fala, podendo ser entendido e encontrado na literatura, como gestos comunicativos, demonstrando a sua inter-relação com a linguagem vocal. Por fim, compreendemos que essa relação gesto-vocal serve como co-participante uma da outra no processo de aquisição da linguagem.

2.2.2 Gestos e surdez

Os estudos apontam que na área da surdez a discussão sobre gestos é mais complexa devido ao fato de que, para participar, interagir, comunicar, as crianças

surdas, filhas de pais ouvintes, acabam por criar um sistema de comunicação particular, denominado por alguns autores de simbolismo esotérico, e por outros, de sinais domésticos (*home signs*) (GOLDIN-MEADOW, 2013).

Tervoort (1961) nomeia como simbolismo esotérico o modo de comunicação gestual estabelecido ou criado entre filhos surdos e pais ouvintes. A linguagem esotérica (*esoteric language*) ganhou essa nomenclatura pelo autor devido ao modo como é construída, sendo sempre através das produções gestuais e mímicas que nada mais são do que representações subjetivas de objetos e situações determinadas pelos indivíduos na interação. Entretanto, essa representação depende da compreensão do parceiro interativo, ou seja, do reconhecimento do sentido pretendido. Sendo assim, é preciso que, pelo menos parcialmente, ocorra uma descrição da situação, do objeto ou do que se objetiva naquele dado momento.

Vale ressaltar que o simbolismo esotérico também é entendido por alguns autores Goldin-Meadow (1979), Mayberry (1992), Morford (1996) como um conjunto de gestos que são representados por de sinais domésticos. Segundo Morford (1996), esses gestos são estruturados independentemente da fala e exibem muitas similaridades com a língua de sinais, porém sua estrutura envolve generalizações simples. Os gestos podem ser definidos como: dêiticos (marcam referência no ambiente) e icônicos ou descritivos (as pantomimas), e *beats* ou batuta que são aqueles considerados ritmados – veremos mais detalhadamente adiante.

Compreendemos que o grau do domínio da língua de sinais depende da estrutura dos gestos, e isso torna evidente que o uso gestual influencia na aquisição da linguagem, assim a representação icônica é importante para o processo linguístico.

Consideramos importante destacar as considerações de Morford (1996) ao defender que os gestos refletem o desenvolvimento da capacidade linguística da criança na ausência da linguagem. Desse modo, podemos compreender que as crianças criam seu próprio sistema comunicativo mesmo com a ausência da linguagem oralizada/falada.

Um dos trabalhos referentes aos gestos e que merece destaque é o de Goldin-Meadow (1979). Em seu estudo relacionado aos gestos produzidos pelas crianças surdas, a autora defende a tese de que o ser humano é dotado de criatividade para a linguagem, mesmo “sem” aparatos linguísticos. Para a autora, o

sinal doméstico é a prova disso, pois seu sistema linguístico é semelhante ao da linguagem vocal, no que se refere aos aspectos semânticos e sintáticos. Com isso, os gestos domésticos são produzidos em contextos semelhantes às primeiras palavras dos sujeitos ouvintes, ou seja, as mesmas propriedades encontradas na linguagem oralizada são encontradas nos sinais domésticos e são percebidas na ausência do desenvolvimento linguístico oralizado.

Consideramos importante destacar o processo de interação, o qual propicia a emergência dos gestos, e não apenas uma capacidade biológica dada e a maturação de um órgão da linguagem. A partir do momento em que a mãe atribui significado aos gestos e as produções vocais do filho, estes elementos ganham um estatuto diferenciado, demonstrando que ele tem significado não só para a criança que o faz, mas também para o interlocutor, que o interpreta, e isso ocorre tanto nas produções gestuais da mãe quanto da criança. São os interlocutores, nas interações dialógicas, que chegam a um “acordo” quanto ao sentido daquele determinado gesto no momento de interação e comunicação.

Esse processo de interpretação e de escolha de significados por parte dos interlocutores é uma atividade dialógica e que possibilita a criação de um sistema gestual.

Constatamos que o uso dos gestos nem sempre são considerados importantes pelos pais ouvintes, que pretendem, muitas vezes, obrigar o filho com surdez a adquirir a fala a qualquer custo, desconsiderando o gesto como linguagem e focando em conseguir obter da criança algum tipo de vocalização que se assemelhe a produção de palavras. Por esse motivo, consideramos importante destacar a relevância desse estudo, apontando como linguagem o uso dos gestos e das vocalizações produzidas pelas crianças surdas no processo de aquisição da linguagem e no desenvolvimento comunicativo.

A partir de estudos como o de Pereira (1989) constatamos que os gestos surgem, primeiramente, com a função de direcionar ou regular a participação do outro na interação partilhada (gestos de apontar, dar, mostrar). Desse modo, distancia-se da função de referenciação. É importante ressaltar que esses mesmos gestos fazem parte do desenvolvimento comunicativo da criança ouvinte em qualquer período aquisicional da linguagem.

Em um segundo momento aparece os gestos referenciais de natureza icônica, que servem para se referir a objetos, a fatos passados ou até mesmo para instaurar um jogo de construção de sentidos.

Assim, entendemos que nas crianças surdas, a modalidade oral é observada muitas vezes apenas na forma de vocalizações, seja com as mães, seja com outras crianças. Nesse caso, em que a vocalização acompanha os gestos, comprovamos a partir da análise dos nossos dados – veremos mais adiante – a ocorrência de uma mesma matriz comunicativa atuando a partir de dois ou mais elementos que compõem a multimodalidade.

Constatamos, a partir do estudo de Pereira (1989), que todas as crianças observadas em sua pesquisa, em interações com suas mães ouvintes, apresentam as duas modalidades para se comunicar, gestual e vocal. De modo que a modalidade vocal acontece apenas na forma de vocalizações e que em nenhum momento o gesto deixa de existir. É por essa razão que devemos depositar no gesto a sua real importância no processo de aquisição da linguagem.

Nesse mesmo direcionamento, destacamos a afirmação de McNeill (1992) que entende os gestos e a fala como sistemas unitários, produzidos no interior de uma mesma matriz de significação. Assim, tomamos como base para esse estudo a perspectiva proposta por McNeill (1992) de que gesto e fala desenvolve-se conjuntamente. Em geral, os gestos seguem no mesmo progresso do desenvolvimento da fala. Para McNeill, as partes, que são as palavras, são combinadas e criam um todo, compondo a sentença. A direção é das partes para o todo, ou seja, das palavras para a sentença. Já o gesto é uma produção que pode ser compreendida com um significado mais amplo, em alguns casos.

2.3 Produções vocais

Para iniciarmos nossa discussão sobre as produções vocais destacamos o (re) conhecimento do bebê desde muito cedo diante de trechos vocais. Estudos revelam que as crianças, antes mesmo de começarem a falar, são capazes de identificar características próprias da fala, é por isso que notamos que bebês, nos primeiros anos de vida, ao ouvir a fala da mãe demonstram expressões e ações de

reconhecimento, como: sorrisos, balbucios, choros, entre outros. Essas características não se esgotam apenas no reconhecimento de elementos da sua língua materna, mas de outros segmentos sonoros desenvolvidos ao longo dos meses de vida da criança.

Galhano-Rodrigues (2012) entende que é através da fala e dos elementos linguísticos, cada qual com suas características, que o falante transmite as informações que pretende dar ao ouvinte ou a seu parceiro interativo. Entendemos que esse processo ocorre e que não é restrito apenas aos sujeitos ouvintes, já que constatamos em nossos dados, e falaremos posteriormente, da importância desses elementos para a construção de significação na cena interativa.

Com relação às escolhas feitas pelas crianças, Barros (2012) afirma que o infante faz suas preferências e que as levam para informações importantes no *input*. Para diversos autores, são essas habilidades de escolhas linguísticas que formam uma base para os desenvolvimentos linguísticos posteriores. A autora afirma ainda que “são as escolhas que os infantes fazem desde cedo pelos sons da fala aos sons do ambiente e pela fala dirigida a eles que os guiam para informações relevantes no input linguístico” (BARROS, 2012, p. 32).

É interessante observar como as crianças progredem nesse processo de produção dos sons da fala, tendo em vista que inicialmente fazem suas escolhas e progressivamente chegam às suas produções vocais, formando um processo comunicativo em contextos específicos.

Com o desenvolvimento da linguagem no processo de aquisição, podemos afirmar que os estudos relacionados à produção de fala das crianças mostram que, desde cedo, elas desenvolvem produções, sejam elas, mais rapidamente, a vocal ou a gestual, e que tanto o gesto quanto as vocalizações são elementos essenciais para esse processo de progressão na linguagem infantil.

Um dos elementos que compõem o desenvolvimento das produções vocais infantil é o balbucio. Este, por sua vez, deve ser entendido como componente da produção vocal oralizada da criança. Algumas vezes esse elemento linguístico passa despercebido, não sendo visto como um ponto a ser privilegiado no processo da aquisição da linguagem, o que consideramos um erro.

Vale ressaltar que concebemos um novo olhar para o balbucio, tendo-o como um elemento essencial no processo de evolução do desenvolvimento linguístico da

criança, tomando-o como elemento comunicativo no processo de interação e construção da linguagem infantil. Veremos mais adiante, nos dados selecionados, extratos que mostram o balbucio como uma produção linguística do infante, demonstrando está inserido em cenas interativas de comunicação.

O balbucio se caracteriza como o som que se aproxima da fala, surgindo por volta dos três ou quatro meses – o que alguns autores chamam pré-balbucio - e perdurando por todo período aquisicional da linguagem infantil. Locke (1995) afirma que o balbucio das crianças são todos da mesma maneira, formando uma produção de sílabas que tem basicamente o mesmo formato consoante-vogal (CV), como por exemplo, a produção do [ma, pa, da, ba]. Muitas vezes, essas sílabas podem ser repetidas e apresentar um determinado ritmo, por exemplo: [mama, dada, tata].

Contribuindo com a definição dada por Locke (1995), o autor Oller (1980) afirma que o balbucio é a produção das sílabas consoante-vogal quando são percebidas ou parecidas com a fala. Desse modo, a produção do balbucio pode vir ancorada apenas com vogais, produção que também se assemelha a trechos de fala.

Há ainda uma distinção a respeito do balbucio, realizada em relação à sua vocalização: balbucio canônico ou balbucio variado. O balbucio canônico tem início por volta dos seis meses de vida e se manifesta por meio de sequências repetitivas de consoantes e vogais, que se apresentam de forma silábica. Segundo Baia (2014), esse tipo de balbucio, o canônico, é aquela produção reduplicada que apresenta sequências idênticas ou quase idênticas de sílabas com consoante e vogal. Já o balbucio variado, diferentemente do balbucio canônico, apresenta-se de maneira sequenciada entre consoantes e vogais, mas que não são repetitivas. Os dois tipos de balbucio são também acompanhados por produções isoladas de V ou CV, como traz Baia (2014) a partir dos estudos de Lewis (1936), afirmando que o processo de produção do balbucio acontece devido a uma fonação que consiste em uma alternância de abertura e fechamento da boca.

Ainda quanto à produção vocal, encontramos a teoria da descontinuidade proposta por Jakobson (1941), em que o referido autor propõe dois períodos distintos para a produção vocal, sendo eles: o balbucio e a fala significativa. Para o autor Jakobson, o balbucio são produções variadas que não contribuem para o processo de aquisição da linguagem por não seguirem uma sequência regular. Já a

fala significativa segue uma proposta universal e é regulada por um conjunto estrutural. Discordamos desta teoria por acreditarmos que o desenvolvimento aquisicional não surge em períodos ou blocos, e não seguem uma regularidade, pois a linguagem é dinâmica e requer a observação de elementos que vão além da linguagem composta só pela fala.

Por muito tempo, a teoria da descontinuidade proposta por Jakobson teve um acordo entre os estudiosos. Todavia, alguns pesquisadores como Vihman (1996); Velleman e Vihman, (2007) contestaram essa teoria por encontrarem padrões sonoros nas primeiras palavras presentes no balbucio. Assim, a hipótese de que não há uma continuidade entre o balbucio e o desenvolvimento linguístico não se confirma. Desse modo, podemos perceber a importância de estudar o balbucio como um componente integrante do processo de aquisição da linguagem infantil. Vejamos o que diz Santos (1994) a esse respeito:

A importância de se entender o balbucio aumenta pelo fato de certas preferências do balbucio estarem também presentes nas línguas do mundo. A sílaba CV, o tipo favorito de sílaba do balbucio, é considerada como o tipo silábico universal. Há também evidências que certos modelos de co-ocorrência de CV encontrados no balbucio são também comuns nas línguas. (SANTOS, 1994 p.9)

É interessante observarmos que a literatura a respeito do balbucio evidencia a ocorrência das sílabas CV consoante-vogal no processo inicial e de desenvolvimento da linguagem. Entendemos que entre o balbucio e a fala há uma continuidade, e é por esse e outros motivos que o balbucio deve ser entendido como componente importante no desenvolvimento progressivo da linguagem. Outro ponto favorável ao balbucio, é que é através desses trechos sonoros que o infante amplia e cria uma familiaridade com os sons das produções vocais.

Cavalcante (1999) constata que as crianças, enquanto pequenas e quando estimuladas a balbuciar, tendem a reagir como uma forma de resposta a estímulos, fazendo recortes a partir do traço entonacional que já foi produzido pela mãe ou por um adulto que participa no momento de interação.

Neste trabalho, consideramos importante toda forma de balbucio, ou seja, tanto o balbucio canônico, quanto o variado, entendendo-o como elemento integrante da aquisição da linguagem e do processo multimodal.

Diferentemente do balbucio, pouco se encontra sobre o jargão. O que parece ocorrer é uma dificuldade em se trabalhar com dados de jargões no processo de aquisição da produção vocal, além da falta de aparato teórico a respeito desse elemento e do seu conceito.

Tomamos para nosso trabalho a proposta de Soares (2014), que observa o jargão como mais um elemento que auxilia na aquisição da linguagem infantil. Na literatura, encontramos discussões a respeito dos jargões e destacamos algumas considerações, como as de Oller (1980), Dromi (2002) e Scarpa (2007).

Para Oller (1980), o jargão se apresenta como uma sequência de sons produzidos pela criança e que se assemelha às produções adultas, mas sem ser de fato reconhecida como palavra. De acordo com Dromi (2002), os jargões são sequências longas de sílabas que possuem acento e entonação variados, soando como produções de fala completas e que, algumas vezes, podem ser concomitantes a palavras adultas.

Contribuições como a de Scarpa (2007) define os jargões como um longo fragmento composto por sílabas não reconhecíveis, afirmando ainda que a fase transitória de balbucio para jargão acontece quando a entonação está mais madura e os contornos entonacionais estão mais completos por sílabas.

Para esta pesquisa compreendemos os jargões como produções vocais produzidas pela criança em fase de desenvolvimento da linguagem, apresentando-se com variações entre sílabas, elevação ou prolongamento vocal. Os jargões se iniciam na fase inicial das produções vocais do bebê e pode surgir em qualquer momento ao longo do processo de aquisição da linguagem. Assim como o balbucio, o jargão não faz parte de um período ou estágio da linguagem, pois não consideramos o processo de aquisição e desenvolvimento como algo engessado ou que surja em blocos com meses fixos para início e fim.

Outro elemento que compõe a tipologia vocal das produções vocais são as holófrases. Estas, por sua vez, são compreendidas como as primeiras palavras que não são nem balbucio nem jargões, mas que apresentam em suas estruturas traços entonacionais da língua, deixando de ser apenas uma produção de sílabas ou de sons inteligíveis.

Estudos como o de Scarpa (2007), Barros (2012) e Soares (2014) relacionados às primeiras palavras indicam que a criança produz enunciados de

uma palavra, ou seja, até mesmo recortes da fala materna ou do adulto podem ser considerados trechos de produção de linguagem. Essas primeiras palavras aparecem poucos meses antes das crianças completarem um ano de vida. Durante esse período, as produções das crianças se restringem a uma só palavra e são proferidas diferentemente das palavras de um adulto.

Ainda com relação às primeiras palavras no processo de aquisição da criança, destacamos as contribuições de Aposo e Vaz (2002) que afirmam que, em alguns casos, o infante utiliza palavras para referenciar uma grande quantidade de objetos. Vejamos o que dizem ainda os referidos autores:

Por exemplo, carro poder ser usado para referenciar um objeto grande que se move ou qualquer objeto que serve para fazer transporte. Em outros casos, crianças usam as palavras de uma maneira extremamente restrita, criando um drástico limite para um conjunto de referenciais permitidos. Por exemplo, uma criança usa a palavra cachorro para designar apenas o cachorro da família. (APOSO & VAZ, 2002, p. 12).

A partir do comentário dos autores, podemos observar que as crianças fazem referência a uma grande quantidade de elementos, objetos e seres, utilizando apenas um nome referencial, por exemplo: chamar qualquer cachorro de “*au au*”. As crianças também fazem uso de uma única palavra, utilizando-a como referencial para apenas um dado objeto/elemento, como mostra o exemplo da citação acima.

Com relação às primeiras palavras, Tomasello (2006) afirma que a função comunicativa das primeiras palavras da criança reflete aspectos integrais, ou seja, a criança se comunica vocal e gestualmente com as pessoas que estão presentes no momento de interação. Tomasello (2006) ressalta ainda que as primeiras palavras podem ser entendidas como holófrases, pois conduzem a uma intenção comunicativa e muitas vezes essa intenção é a mesma daquela produzida pelo adulto, de quem a criança fez um recorte. Já Vihman (2011) reconhecem as primeiras palavras pronunciadas pelas crianças como alvos da língua adulta, considerando-as como produções de fala surpreendentemente corretas.

Assim, entendemos as holófrases como os primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna, em que podemos encontrar a presença de estruturas predicativas nas quais os termos podem ser vocais ou encontrados no contexto interativo. Ou seja, são palavras ou fragmentos de palavras e estruturas

que podem ser encontrados em contexto linguístico mais abrangente, mais amplo, através de gestos corporais, como: olhar, apontar, gesticular. É importante destacar que entendemos as holófrases também como enunciados completos, podendo ser uma afirmação, um pedido ou até mesmo um recorte da frase do adulto, que esteja relacionada ao contexto interativo.

Acrescentando outras reflexões referentes aos estudos das holófrases, destacamos a proposta de Carranzas, Escudero e Brito (1991), que observam o papel das holófrases como elemento da linguagem que tem o papel totalmente referencial, ou seja, são usadas para nomear objetos e pessoas em contextos particulares de interação e comunicação.

Ainda com relação às holófrases, a partir dos estudos de Scarpa (2009) observamos que:

o estudo do enunciado de uma palavra [holófrase] tem sido um recorte empírico privilegiado de questões que têm pautado a área nas últimas quatro décadas. O enunciado de uma palavra é encruzilhada entre pré-linguístico e linguístico, o que necessariamente toca na questão crucial de continuidade e descontinuidade na literatura da área; e, como uma das consequências, o encontro entre a percepção no primeiro ano de vida e produção no segundo ano e subsequentes. (SCARPA, 2009, p.7-8)

Como podemos constatar os estudos relacionados às holófrases têm ganhado espaço com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas que privilegiam a produção linguística, em especial a das crianças. A partir da citação acima, podemos entender que as holófrases trazem pontos importantes para discussão, com relação à continuidade da produção e ao período característico em que há percepção pelo infante.

Relacionar as holófrases aos primeiros usos gestuais na infância permite observarmos a emergência de determinados gestos, como emblemas e pantomimas, através dos quais podemos verificar que tanto os gestos emblemáticos quanto os gestos pantomímicos coincidem com as primeiras produções vocais (holofrásticas) da criança. Assim, podemos concluir que as holófrases permitem a compreensão das informações linguísticas que permeiam o processo multimodal, em conjunto com os gestos, na aquisição da linguagem.

Por último e não menos importantes estão os blocos enunciativos, trechos de enunciados do processo aquisicional, em que a criança alterna o uso das holófrases com enunciados completos. Nesse período, podemos verificar um maior desenvolvimento na produção linguística das crianças, que já são capazes de fazer pedidos, perguntas e até mesmo produzir enunciados completos e diferentes das produções enunciativas com holófrases.

A literatura a respeito dos blocos enunciativos nos mostra que as crianças fazem uso de duas estratégias. Uma delas é a construtiva, ou seja, a bottom-up, que utilizam sequências lexicais curtas, mas que apresentam carga semântica transformadas posteriormente em enunciados maiores. A segunda estratégia é top-down. Esta, por sua vez, faz uso de unidades linguísticas maiores, que correspondem a palavras, frases e até mesmo enunciados completos, usados por adultos. (CARRANZAS, ESCUDERO E BRITO, 1991).

Com relação a essas estratégias devemos ressaltar ainda que as crianças não escolhem qual ou quais estratégias usar. E a maioria dessas crianças não usam apenas uma estratégia, e sim uma multiplicidade delas para adentrarem no meio linguístico e comunicativo. Desse modo, compreendemos que os blocos de enunciados são formados por enunciados completos e que apresentam um maior número de palavras, diferentemente das holófrases, como vimos anteriormente nesse estudo.

Quanto as vocalização que as crianças apresentam, destacamos as onomatopeias⁸. Estas, por sua vez, são bem recorrentes nas produções de fala da mãe e observamos que as crianças tendem a reproduzir durante os momentos de interação. Notamos ainda, que as vocalizações onomatopeicas vêm acompanhadas muitas vezes do gesto pantomímico, que representa uma simulação da ação do objeto.

Por fim, podemos afirmar que até mesmo com poucos meses de idade, a criança já produz vocalizações que devem ser consideradas como meios pelos quais ela inicia o seu desenvolvimento linguístico. Constatamos ainda que não há uma pontualidade para que a linguagem surja como produção vocal infantil, apenas aos apontamentos dos estudos, que indicam que essas produções aparecem nos

⁸ Segundo o dicionário de Português Aurélio, onomatopeia é o processo de formação de uma palavra cujo som imita aproximadamente o som que significa.

meses iniciais de vida da criança. Assim, não há como determinar um período concreto, tendo em vista que a linguagem é dinâmica, requer fatores não só linguísticos, mas também extralinguísticos, contextuais e gestuais para acontecer.

2.4 Atenção Conjunta

Nesse tópico discutiremos sobre a atenção conjunta que é compreendida, neste trabalho, como um dos recursos mediadores utilizado pela mãe e que colaboradora, ativamente, no processo de aquisição da linguagem infantil da criança com surdez. Compreendemos ainda que as produções gestuo-vocais são modalidades comunicativas responsáveis por gerar, muitas vezes, a ocorrência da atenção conjunta, contribuindo assim para a construção da comunicação entre os parceiros envolvidos.

A atenção conjunta tem sido abordada como tema de estudos ao longo dos anos por muitos autores, dentre eles temos: Bruner (1975), Tomasello (2003), Scarpa (2004) e Costa Filho (2011, 2016). Esses autores observam a atenção conjunta como a habilidade que o adulto e a criança têm em compartilhar sua atenção para um terceiro elemento, construindo assim uma relação triádica nas cenas interativas.

É importante ressaltar que as cenas de atenção conjunta vão além de um olhar direcionado, ou seja, ao observar um mesmo objeto, mãe e a criança não realizam uma cena em que há atenção conjunta, pois para a concretização desta, a criança e a mãe devem não só olhar para o mesmo objeto, mas também olhar uma para a outra, estabelecendo uma troca mútua entre ambas.

Para a construção da atenção conjunta alguns fatores são construídos e reconhecidos nesse processo, como a noção de andaimes que foi introduzida inicialmente por Bruner (1975) e alguns teóricos como: Wood, Bruner, Ross (1976), e retomada recentemente nos estudos de Costa Filho (2016). Os andaimes representam um conjunto estrutural que fornece sustentação a outro processo subsequente. Assim, relacionando ao estudo desta tese, entendemos que o andaime compõe a base para o processo de interação em que o adulto auxilia na rotina infantil. Essa retomada na discussão sobre a noção de andaime propõe

entender que há uma base sequenciada e construtiva até chegarmos à atenção conjunta, que é formada pelos seguintes elementos: face a face, protoconversas, percepção do objeto, distinguir pessoas e objetos, revolução dos nove meses, percebe-se como sujeito e então chegamos à atenção conjunta.

A partir da leitura de trabalhos que observam o processo de atenção conjunta, compreendemos que esse tipo de atenção surge no momento em que um terceiro elemento aparece na interação adulto-criança, tornando-se o foco do contexto interativo. Esse processo compartilhado entre adulto e criança, tende a emergir por volta dos sete meses de idade da criança, - o que não indica que seja uma idade fixa - período no qual o bebê começa a ressaltar sua compreensão diante das pistas na fala materna ou de qualquer outro adulto com quem costuma interagir. As pistas na fala do parceiro interativo transmitem à criança, informações que indicam que seu interlocutor está olhando para o terceiro elemento, marcando o processo interativo.

Com relação aos apontamentos do teórico Bruner (1983) relacionados à atenção conjunta, destacamos o papel fundamental que a troca de olhar compartilhado promove para o desenvolvimento da linguagem. Ainda segundo o autor, há uma troca negociável entre adulto-criança, o que permite que o processo de interação seja considerado satisfatório.

Heal (2005), por sua vez, constata que as interações com atenção conjunta se constituem como contextos favoráveis no engajamento entre adultos e crianças em situações de interação linguística. Compartilhamos da mesma proposição do autor quando se trata da observação do adulto. No caso desta tese, a mãe, encontra nas trocas de olhares e na atenção, a oportunidade de destacar objetos para a criança. Desse modo, o infante também utiliza a mesma situação para produzir suas primeiras produções vocais, demonstrando “acordo” no processo interativo de comunicação e/ou de construção de linguagem.

Encontramos no trabalho de Tomasello (2003) o que ele denomina de “revolução dos nove meses”. O autor entende que nesse período ocorre um grande desenvolvimento cognitivo, em que a criança passa a se engajar e enxergar o outro na situação que o rodeia. Com isso, podemos destacar a importância da atenção conjunta no processo de referência e no direcionamento da sua intencionalidade.

Como mencionamos anteriormente, a atenção conjunta deve ser entendida como um processo interativo triádico, no qual temos a relação entre mãe-criança e objeto. O teórico Tomasello (2003) define as cenas de atenção conjunta como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p. 135). Sendo assim, percebemos que a criança não toma conhecimento apenas do “eu” e do “tu”, mas também do “ele”, como foco principal sobre o qual se fala dentro de uma interação.

A partir dos estudos e das nossas observações diante dos dados coletados, foi possível constatar que quando a relação entre mãe e criança passa de diádica para triádica, o terceiro elemento entra na relação como foco dos dois parceiros interativos e esse terceiro elemento deve estar ancorado no contexto. Desse modo, cabe destacar a importância contextual nas trocas interativas que apresentam cenas de atenção conjunta a um objeto, pois o contexto vem informar o terceiro elemento, ou seja, o objeto surge e modifica a interação diádica para triádica.

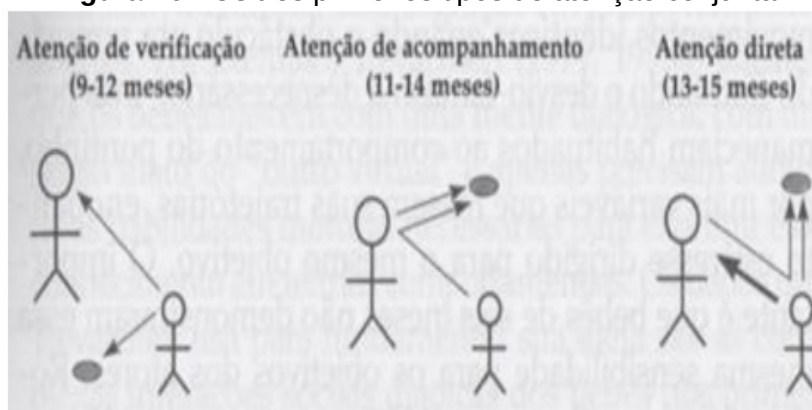
As contribuições da atenção conjunta no processo de aquisição da linguagem tornam-se cada vez mais amplas a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente. Nesse sentido, destacamos as considerações de Tomasello (2003), quando este defende que a ocorrência da atenção conjunta não se limita ao processo diádico ou triádico, e identifica que há tipos de atenção, sendo elas: “a atenção de verificação, a atenção de acompanhamento e a atenção direta” (CARPENTER et. al., 1998, p. 3). Esses três formatos de atenção conjunta têm como ponto em comum o fato de envolverem o compartilhamento da atenção entre os interlocutores.

O primeiro tipo de atenção conjunta é aquele denominado como atenção de verificação ou olhar de checagem, representando o funcionamento base para os demais processos interativos, ou seja, os outros dois formatos de atenção conjunta estão baseados nesse primeiro. Como relação a esse primeiro formato, Carpenter outros (et., al. 1998) o caracteriza como sendo um processo de alternância do olhar da criança, por um período de pelo menos alguns segundos, entre o adulto e o objeto e que compõe a cena interativa. Ainda segundo Tomasello (2003), o infante utiliza a atenção de direta para mostrar ao adulto um determinado objeto no espaço.

O segundo formato de atenção conjunta da tipologia é a atenção de acompanhamento. Esta, por sua vez, corresponde a um processo chamado por Tomasello (2003, p. 89) de “referência social”. Assim, na atenção de acompanhamento, a criança segue o olhar e/ou o apontar do outro em direção a um objeto externo à relação diádica estabelecida entre os parceiros comunicativos. É importante destacarmos também, que é nesse tipo de atenção conjunta que evidenciamos o gesto de apontar, em que a criança segue o gesto indicador, utilizado pelo adulto, e adentra na atenção conjunta por meio da posterior verificação, junto ao olhar do adulto.

O terceiro tipo de atenção da tipologia é nomeado de atenção direta, destacando-se pela intencionalidade⁹ comunicativa. A ocorrência da atenção direta demonstra a compreensão que a criança tem, de que o adulto é o agente intencional. Nesse último tipo destacamos a ocorrência de duas produções gestuais, um deles é o gesto de apontar declarativo, utilizado pelo infante para destacar um elemento no espaço. O segundo é o gesto de apontar imperativo que, embora apresente a mesma estrutura do gesto declarativo, é utilizado pelo infante com a intenção de gerar no adulto uma ação. Vejamos a figura 10 que traz a tipologia referente à atenção conjunta.

Figura 10 - Os três primeiros tipos de atenção conjunta



Fonte: Tomasello (2003, p.89)

A partir da figura 10, fonte dos estudos do teórico Tomasello podemos visualizar com mais clareza a ocorrência dos três tipos de atenção conjunta. Desse

⁹ Discussões sobre intencionalidade podem ser encontradas nos trabalhos de Melo (2015) e Costa Filho (2016). Nesta tese não aprofundaremos o tema por seguir outro viés de discussão.

modo, destacamos a importância do processo construtivo ente mãe-criança-objeto através dos direcionamentos e trocas de olhares.

Sabemos que o contato visual tem um papel importante nas primeiras trocas comunicativas tanto da criança ouvinte quanto da criança que apresenta surdez, pois os tipos de atenção conjunta será um recurso utilizado para a mãe em diversas situações, como direcionar a atenção da criança, indicar um objeto, entre outros.

Encontramos nos estudos de Bruner (1975) discussões sobre o jogo entre mãe-criança, em que este teórico afirma que o jogo que habitualmente norteia as interações mãe-bebê desaparece quando as coisas se tornam demasiadamente sérias na comunicação. Desse modo, regressam ao ponto de se tornarem apenas exigências e contra-exigências, deixando de lado a construção de sentidos desenvolvida pelas produções vocais e gestuais nas cenas de atenção conjunta.

Com relação à atenção das crianças surdas, percebemos que elas têm como suporte para a construção de linguagem a visão e por isso muitas vezes ficam impossibilitadas de atender a objetos e a um interlocutor simultaneamente, ao contrário de crianças ouvintes que podem olhar para o objeto enquanto o manipulam e receber informações ou comentários dos parceiros nas cenas interativas.

Contribuindo com os estudos relacionados à atenção conjunta, Eilan (2005), defende que, desde muito cedo, nas primeiras interações do infante, o olhar já ressalta seu funcionamento como sendo uma estratégia utilizada pela criança para se posicionar na interação com os seus parceiros interativos. A autora acrescenta três noções que aparecem a partir dessa forma de observar o olhar como uma estratégia para marcar sua relação com o adulto, são elas: as capacidades de: “i) olhar para objetos; ii) intercalar o olhar entre o parceiro e o objeto; e iii) acompanhar o olhar do outro, principalmente através do gesto de apontar – estando esta última capacidade associada à emergência do “fenômeno da referência social” (EILAN, 2005, p. 4-5).

Essas capacidades listadas por Eilan só reafirmam a proposta de elementos progressivos, compondo a base sólida do conceito de andaimes, introduzida por Bruner em torno das discussões sobre a construção da atenção conjunta. Percebemos também que essas capacidades aproximam as discussões de Eilan às contribuições de Tomasello (1995; 2003), por observar a associação entre a

capacidade da criança de acompanhar o olhar do outro por meio do gesto de apontar, remetendo à atenção de acompanhamento e à construção da referenciação social.

Não traremos suas concepções acerca da definição do processo de atenção conjunta neste momento, por considerarmos que seriam apenas reflexões que retornariam, de um modo ou de outro, a tudo o que já foi exposto ao longo deste capítulo. Preferimos, no entanto, apresentar as contribuições destes autores ao longo do trabalho e à medida que encontremos em seus estudos aspectos pertinentes às questões que estão inseridas no grande universo da teoria da atenção conjunta. A seguir, no entanto, discutiremos a atenção conjunta dentro de uma perspectiva de continuidade após a aquisição da linguagem.

Por fim, optamos por não nos deter na discussão sobre referenciação social, tendo em vista que não é o foco desta tese. A seguir, discutiremos a importância da mãe e/ou do parceiro interativo na atenção conjunta, objetivando mostrar a importância do papel do adulto e suas contribuições no processo de aquisição da linguagem infantil.

2.3.1 A importância da mãe nas cenas de atenção

Falar a respeito de interação entre criança-adulto requer abordar a relação mãe-bebê e o papel fundamental desempenhado pela figura materna nos momentos interacionais. A sensibilidade materna permite que a criança adentre nas trocas interativas, construindo mais facilmente o desenvolvimento linguístico da fala e o desenvolvimento gestual, e isso pode variar dependendo das condições em que ela, a mãe, percebe na criança.

Há características específicas da fala materna ou da fala adulta quando dirigida à criança. A mãe, por exemplo, quando dirige sua fala ao bebê, tende a enfatizar as palavras mais importantes da frase, costuma diminuir o ritmo da fala, utiliza frases mais curtas e simples, fala com um tom de voz mais elevado e entonação exagerada, usa mais frases interrogativas e imperativas, produz mais repetições, e utiliza linguagem não verbal, como os gestos, recorrentemente com o intuito para auxiliar a criança na compreensão do que está sendo dito (Snow, 1986). Essa fala é conhecida como “*manhês*” ou “*baby-talk*”.

O *manhês* possui características prosódicas que funcionam como modulações de atenção e afeto que colaboram para as modulações das estruturas linguísticas. Essas modulações ou saliências prosódicas encontradas na fala materna e os contextos interativos funcionam como via de acesso da criança à aquisição da linguagem.

O *baby-talk* ou fala infantilizada, como também é denominada, consistem em pequenas estruturas linguísticas, muitas repetições, elevação de altura da voz, entonação exagerada, várias perguntas e imperativos repetidos durante os momentos de interação. Outra característica é a fala sempre produzida de forma infantilizada, no diminutivo, como por exemplos: florzinha, casinha, carrinho, pintinho, sapinho; ou com o uso de onomatopéias “au au” – para cachorro, “miau” para o gatinho, entre outros.

É importante salientar o papel materno no processo interativo, pois as interpretações dadas pela mãe às produções vocais e gestuais da criança funcionam como via de inserção e sustentação do infante no processo de aquisição da linguagem infantil. Assim, a linguagem dirigida à criança é, na maioria das vezes, simplificada e muito significativa (GARTON, 1992).

Ainda com relação à fala materna, Bruner (1983) ressalta que a mãe comenta e interpreta frequentemente as ações do bebê, chamando sua atenção para algo e/ou tenta prolongar uma situação interativa. Quando o bebê produz alguma “resposta”, como: vocalização, balbucios, holófrases, esboço de palavra ou palavras soltas, a mãe interpreta como uma resposta ao momento de comunicação e interação por ela proposto. Desse modo, podemos perceber que nas situações em que a mãe/cuidador/o adulto fazem interpretações das produções vocais infantis também se colocam como parceiros interativos e envolvem a criança nas trocas comunicativas.

As interpretações feitas pelo parceiro interativo, na maioria dos casos a mãe, diante das produções vocais da criança também devem ser compreendidas como ponte de sustentação da fala infantil no processo comunicativo, como encontramos nos estudos de Cavalcante (1999):

Ao conceber a criança como um participante ativo nas trocas comunicativas, invocando o conceito de “comunicação”, esta linguagem alicerça-se numa concepção de intersubjetividade, isto é, de dois sujeitos constituídos aprimorando-se de algo que lhes é

externo – a linguagem. Ou melhor, de um sujeito “regulador” e/ou “mediador” – adulto – estabelecendo a ponte entre criança e linguagem. (CAVALCANTE, 1999, p. 16).

Entender o papel que a mãe desempenha no processo de aquisição da linguagem infantil é fundamental para compreender a entrada da criança nas trocas interativas, e isso permite conceber a criança como participante ativo e não apenas um receptor de informações. É importante ressaltar, que o papel facilitador e mediador que a mãe desempenha, independe de a criança ser típica ou atípica, pois em qualquer situação a criança é um parceiro interativo com vontades e intenções a serem interpretadas. Cabe ao adulto mediador naquele momento de interação considerar as produções vocais e gestuais.

Os estudos de Snow (1997) já apontavam para o estilo de fala materna, concluindo que a mãe, em momento de interação com seus filhos que apresentam alguma atipicidade, evidenciam a fala mais diretiva e menos contextualizada, diferentemente das mães observadas em estudos com crianças sem qualquer atipicidade. Esse fato pode ser explicado pela questão de haver uma discrepância em relação ao que a mãe espera como resposta e o que a criança consegue realmente expressar, dificultando, assim, a formulação da fala por parte das mães e reduzindo sua contribuição na interação.

Os adultos, em especial as mães, apresentam uma maneira de falar com os filhos, trazendo para o processo comunicativo interativo, estruturas sintáticas diferentes, muitas vezes, simples e com um tipo de fala especial (*manhês*), diferentemente daquela fala utilizada com os adultos, por exemplo. Essa diferença ocorre sob variadas dimensões, e essas dimensões foram discutidas por Snow (1972; 1977), vejamos:

a) as mães utilizam procedimentos facilitadores da compreensão, tendem a enfatizar as palavras essenciais numa frase, diminuir a velocidade da fala e repetir o que disseram, caso a criança não tenha entendido (Snow, 1972); b) as mães utilizam uma fala sintaticamente mais simples, com vocabulário e complexidade preposicional limitados (Snow, 1972); c) a linguagem materna é restrita ao ‘aqui e agora’, conjugada no tempo presente e referente a objetos visíveis e comentários sobre atividades contínuas (Snow, 1977); d) as mães empregam um número de características especiais na fala apresentada à criança, cuja intenção é envolvê-la na interação, clarificando e elevando sua contribuição (Snow, 1977). (SNOW, 1972; 1977, p. 32),

É comum percebermos que as mães, na maioria das vezes, se dirigem ou interpretam as produções de linguagem com um estilo de fala mais infantilizada, mais simples, com vocábulos que carregam uma certa melodia (em alguns casos), demonstrando compreender a criança como o seu parceiro interativo.

O estilo de fala mais diretivo, curto e menos contextualizado aparece nos nossos dados já no primeiro bloco, em que a criança já foi diagnosticada apresentando surdez e que não faz uso de nenhum aparelho auditivo. Constatamos que a mãe tenta interagir com a criança promovendo cenas de brincar, jogar, para chamar sua atenção, mas todos os trechos são diretivos, fugindo de uma situação contextual e que muda rapidamente.

Quanto às intenções comunicativas produzidas pelas crianças, podemos perceber que são expressas desde muito cedo, e que os gestos, as expressões faciais, o olhar do infante e até mesmo o choro, constituem formas utilizadas pela criança para se comunicar com a mãe ou o adulto. Assim, segundo Soares (2014), combinado à comunicação não verbal, o bebê passa a produzir vocalizações com entonações marcadas, o que tende a chamar a atenção do adulto e faz com que este compreenda mais facilmente às suas intenções. Seguindo esse mesmo viés, Galhano-Rodrigues (2012) afirma que é através da fala (dos elementos linguísticos com as suas características prosódicas), da postura e dos movimentos corporais, como: movimentos de cabeça, torso, braços e mãos, pernas e pés, expressões faciais e olhar - que o falante transmite, mais ou menos conscientemente, as informações que pretende dar ao seu parceiro interativo durante todo processo comunicativo e de construção de linguagem, seja ela vocal ou gestual.

Ainda segundo a fala diretiva, percebemos que esta traz um maior número de trechos diretos, rápidos e que isso não favorece em nada a participação da criança nas cenas de trocas comunicativas e interativas, pois estão deixando de oferecer-lhes um maior número de informações para as trocas comunicativas e interativas que compõem o processo de aquisição da linguagem infantil.

Ao voltarmos nossa atenção para a importância do papel desempenhado pela mãe no processo de aquisição da linguagem nos deparamos com observações feitas até mesmo ao choro do bebê, já que este é uma forma efetiva de comunicar-se e interagir, além das produções vocais. Assim como o choro, há inúmeras vocalizações que se situam em pontos relevantes da comunicação entre mãe e

criança. Sobretudo a partir de um mês e meio de idade pode aparecer qualquer fonema e ser reconhecido como o balbucio (LUQUE E VILA, 1995). É bem comum presenciarmos a mãe construindo um diálogo nos momentos de amamentação, no banho ou na hora da papinha, em que ela (a mãe) e o bebê alternam turnos, “conversam”, trocam afeto, emoções e desejos, expressos de formas diferentes por cada um dos parceiros interativos.

A mãe não só promove situações interativas para adentrar a criança na cena dialógica, como também é a grande intérprete das situações expressa pela criança ao longo do processo de aquisição da linguagem. Segundo Lock (2001), o bebê até os dois meses de vida mantém um grande contato visual com a mãe face a face, e apresenta atenção mútua, seu padrão de choro vai se diferenciando e sua mãe começa a identificar e interpretar a intencionalidade daquela produção sonora, ou seja, quando é fome, dor ou sono. Assim, entendemos as vocalizações produzidas pelas crianças como pistas, as quais as mães tomam para si, interpretam e contextualizam. Lock (2001) relata ainda, que é a partir dos três meses que a criança começa a se desinteressar pelo face a face e passa a demonstrar interesse pelo meio que a cerca, evidenciando dar importância a objetos que ela possa manipular.

As expressões faciais são outro elemento que corrobora para a construção da linguagem infantil, em especial das crianças com surdez, pois essas expressões exprimem sentidos para completar o processo comunicativo dialógico. As expressões faciais não desaparecem com o passar dos meses de desenvolvimento dos bebês, pelo contrário, elas começam a ficar mais diversificadas.

Com relação à movimentação gestual e as produções vocais, Foguel (1993) identifica o aumento importante dos movimentos de braços acompanhando as vocalizações, além dos diversos significados dados pelos adultos, em especial pela mãe, ao que a criança expressa como produção gestuo-vocal. É também nesse período que constatamos o aumento das participações nos contextos interativos, ajudando a determinar o curso aquisição.

Observar o processo de aquisição da linguagem infantil permite ver muitas vezes a progressão das produções vocais, gestuais e os interesses que emergem nas cenas interativas. A esse respeito, Lock (2001) afirma que por volta dos nove a dez meses as crianças se interessam tanto por objetos quanto por outras pessoas.

O autor afirma ainda, que essa transição está associada a um número de novas habilidades que vão surgindo, assim como dos oito aos doze meses, as crianças começam a produzir imitações vocais semelhante à produção de fala da mãe.

Neste capítulo iniciamos nossa discussão apresentando uma breve explanação sobre multimodalidade. No momento seguinte tecemos considerações sobre os gestos, englobando a tipologia gestual, em seguida tratamos das contribuições do gesto de apontar e finalizamos os tópicos relacionados à produção gestual com o tema gesto e surdez. Posteriormente apresentamos nossa discussão a respeito das produções vocais e sua tipologia. Por fim, trilhamos sobre as discussões que envolvem a atenção conjunta, o papel fundamental da mãe no processo de aquisição da linguagem e a percepção da criança no desenvolvimento gestuo-vocal. A seguir, apresentaremos o caminho metodológico percorrido nas análises e para a construção dessa tese.

3. O entrelace gestuo-vocal e a atenção conjunta no ELAN: contribuições metodológicas

Para este trabalho, optamos por um estudo qualitativo, quantitativo, longitudinal e documental, tendo em vista as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem infantil. A faixa etária escolhida, dos 6 (seis) aos 36 (trinta e seis) meses se justifica por compreender tanto a fase emergencial das produções gestuais quanto das produções vocais iniciais da criança. Há, nesse período, a passagem do infante por momentos construtivos de aquisição da língua e sua entrada emergente no processo de uso dos gestos, contribuindo com todo processo de aquisição da linguagem gestual e vocal.

Temos como metodologia desenvolvida: investigar, analisar e discutir a construção e funcionamento dos gestos em concomitância com as produções vocais de uma criança surda implanta.

3.1. Dados coletados¹⁰

Dispomos de dados já coletados que compõem o corpora do LAFE¹¹, de uma criança surda implantada, com faixa etária que se estende de 6 (seis) aos 36 (trinta e seis) meses de vida. Dos dados coletados selecionamos para discussões e análises, 11 (onze) recortes das sessões que foram coletados em situações naturalísticas na casa onde a criança morava com os pais a cada 15 dias. Dessas onze sessões, duas delas correspondem a momentos anteriores a inserção/uso do aparelho auditivo, mais três recortes em que a criança faz uso da prótese auditiva (AASI) e mais seis já fazendo uso do implante coclear (IC).

3.2 Participantes

¹⁰ Os dados coletados compõem o corpora do LAFE e fazem parte da Tese de Doutorado "A fala materna dirigida ao bebê surdo implantado: entre o "ouvinte suposto" e o "aprendiz de ouvinte" (2010) da autora Lavínia Wanderley Pinto Brandão

¹¹ LAFE: Laboratório da Fala e da Escrita – UFPB. Coordenado pela Profa. Dra. Marianne C. Bezerra Cavalcante e pela Profa. Dra. Evangelina Faria

Participaram dessa pesquisa, uma mãe e uma criança. O bebê diagnosticado com surdez aos dois meses de idade. Já a mãe tinha trinta e sete anos de idade no nascimento da criança. Ambas, mãe e criança residiam na cidade de Patos, na Paraíba, localizada a 400 Km da capital João Pessoa.

3.3. Diagnósticos, aparelho auditivo e implante coclear

Com relação ao diagnóstico, este foi realizado aos dois meses de vida, através de uma bateria de exames incluindo: teste da “orelhinha”, avaliação comportamental, pesquisa do reflexo cócleo-palpebral e avaliação eletrofisiológica da audição (ver em anexo). É importante ressaltar que alguns desses testes não necessitam de respostas da criança diante de estímulos sonoros para a obtenção do resultado.

A criança do presente estudo apresenta surdez (perda auditiva), profunda e bilateral. Com sete meses de vida o infante foi encaminhado para o processo de indicação e adaptação de aparelho auditivo, porém como a família não tinha condições financeiras para comprar o aparelho auditivo, tiveram que adquiri-lo pelo SUS. Com isso, a criança só iniciou o uso do aparelho auditivo aos onze meses de vida.

A criança utilizou a prótese auditiva bilateral por um período de um ano, enquanto estava na lista de espera para a realização do Implante Coclear (IC). A implantação do IC foi realizada na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O serviço que fornece a colocação do implante coclear em Natal foi o pioneiro no Norte-Nordeste em realizar o procedimento pelo SUS. Esse serviço de implante coclear pelo SUS teve início em Natal no ano de 2003 e o bebê da presente pesquisa foi o implantado de número 1002.

3.4. Tipo de estudo

Este estudo é de caráter documental e longitudinal com uma díade mãe-bebê ao longo dos três anos de vida da criança. Os registros tiveram início aos dois

meses e três semanas de vida do infante, em visitas periódicas, a cada 15 dias no domicílio da díade. Foram observadas e registradas situações de interação entre a mãe e o bebê, como: momento de amamentação, alimentação, banho, troca de roupa, brincadeiras livres, entre outras.

O tempo médio de cada sessão foi de quinze minutos. A pesquisadora que fez as filmagens nunca iniciava as gravações assim que chegava à casa da criança; esta procurava sempre deixar a díade à vontade, até que sua presença passasse a não ser uma novidade tanto para a mãe quanto para a criança; assim ambas podiam interagir sem sair da sua rotina ou se sentir desconfortável com a presença de outra pessoa em momentos do seu dia a dia. Portanto, nunca era avisado o momento de início das filmagens. Vale ressaltar que essa postura foi adotada com o objetivo de minimizar a presença do pesquisador- observador no momento de coletar os dados, já que estamos trabalhando com um estudo do tipo naturalístico.

3.5 Procedimentos da coleta dos dados e períodos das sessões

Foram realizadas filmagens na residência dos participantes a cada 15 dias. Devido à extensão do *corpus* dos dados coletados, não seria possível realizar uma análise de todo o material colhido, por isso foi realizado um recorte das interações consideradas mais relevantes para essa pesquisa, enfocando o processo de aquisição linguagem gestual e vocal da criança em três etapas, como mencionamos anteriormente.

As filmagens foram registradas até os três anos de idade da criança. Quanto aos períodos referentes aos recortes das sessões analisadas, exemplificamos através de uma tabela para melhor compreensão. Vejamos:

Quadro 9 - Sem amplificação sonora (Surdez)

Bloco e cena	Idade da criança
Bloco 1 – Cena 1	8 meses
Bloco 1 – Cena 2	10 meses

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 - Aparelho de amplificação sonora individual (AASI)

Sessão	Idade da criança
Bloco 2 – Cena 1	12 meses
Bloco 2 – Cena 2	14 meses

Bloco 2 – Cena 3	17 meses
------------------	----------

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 - Implante Coclear

Sessão	Idade da criança
Bloco 3 – Cena 1	23 meses
Bloco 3 – Cena 2	24 meses
Bloco 3 – Cena 3	25 meses
Bloco 3 – Cena 4	29 meses
Bloco 3 – Cena 5	30 meses
Bloco 3 – Cena 6	32 meses

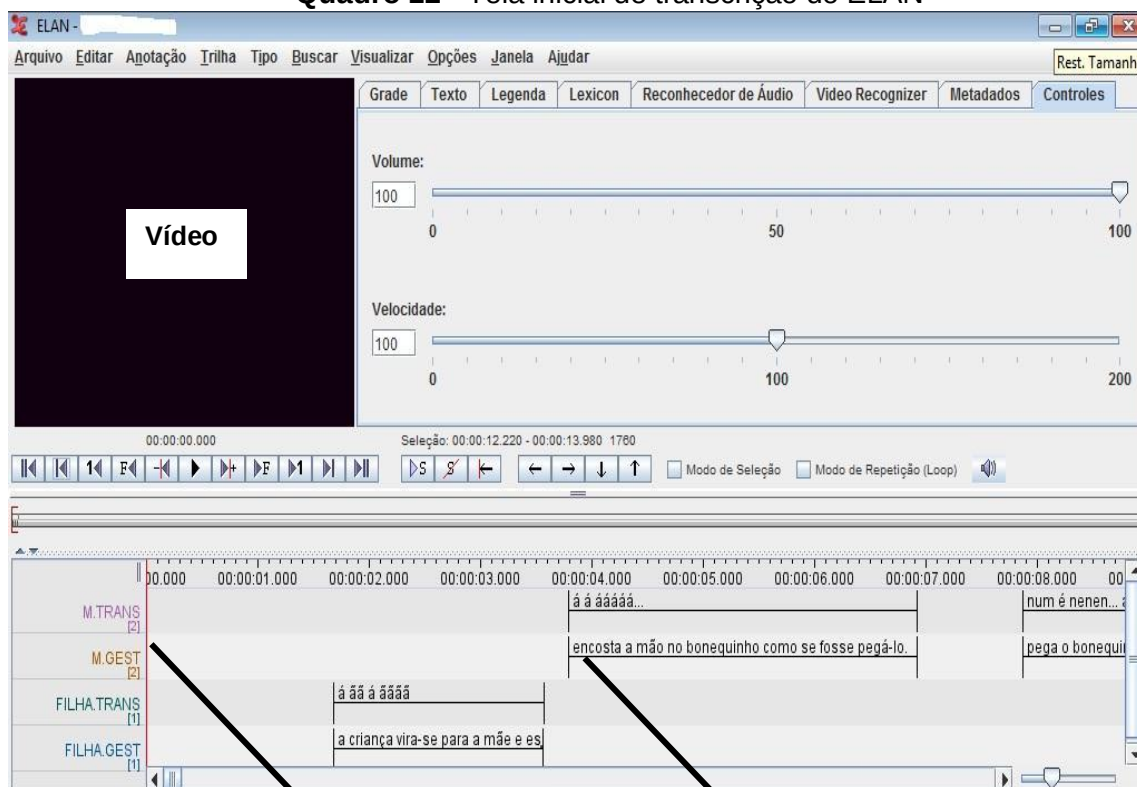
Fonte: Elaborado pela autora

3.6 Transcrição e análise dos dados

Para nossa transcrição, utilizaremos o programa ELAN. O software *Eudico Linguistic Annotator*, mais conhecido como ELAN, é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O ELAN permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador/transcritor. Essas trilhas permitem as anotações de determinado registro no tempo exato e, caso seja necessário fazer alguma alteração, isso pode ser feito sem perda de anotações anteriores ou subsequentes.

O ELAN é um software que traz vantagens para qualquer pessoa que necessite utilizá-lo, sendo ainda um software gratuito e que não apresenta dificuldades no manuseio, além de apresentar vantagens no processo de transcrição e organização de dados. Proporciona também ao pesquisador a elaboração de quadros (mesclas) que permitem a visualização de componentes multimodais de maneira concomitante.

Além disso, procuramos ilustrar via ELAN os momentos em que os gestos e a produção vocal estão presentes nos momentos de interação, corroborando assim a base teórica deste trabalho. Vejamos abaixo o quadro ilustrativo do programa ELAN.

Quadro 12 - Tela inicial de transcrição do ELAN

**TRILHAS
DA MÃE E
DA
CRIANÇA**

**AS TRANSCRIÇÕES DOS
GESTOS E DAS
PRODUÇÕES VOCAIS DA
MÃE E DA CRIANÇA**

Fonte: Soares (2014, p.44) – Adaptação nossa

Utilizamos o programa ELAN, que viabilizou a criação de cinco trilhas para cada participante. Essas trilhas estão apresentadas da seguinte forma: olhar, gestos, manipulação do objeto por C, fala/vocalização e expressão corporal da criança. As trilhas referentes às produções da mãe são: olhar, gestos, manipulação do objeto M, fala/vocalização e expressão corporal da mãe.

O cruzamento de duas trilhas por vez possibilita a criação de um novo quadro, intitulado nesta pesquisa como “Mescla”. Os quadros de mesclas tanto da mãe quanto da criança apresentarão sempre a interligação entre as trilhas dos gestos e produção focal – fala/vocalizações de cada participante.

Seguem abaixo os quadros das mesclas da produção gestual e vocal da mãe e da produção gestual e vocal da criança. Vejamos os exemplos dos quadros utilizados nas análises:

Quadro 13 - Exemplo do quadro de mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	MESCLA DA CRIANÇA						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Pega a moto e fica mexendo)			00:00:07.740	00:00:11.620	00:00:03.880
	2	(segura a moto de brinquedo e simula que ela está se movimentando)			00:00:21.010	00:00:30.590	00:00:09.580
	3	(mexendo na moto de brinquedo que está em suas mãos)			00:00:34.600	00:00:41.910	00:00:07.310
	4	(mexe no brinquedo)			00:00:41.910	00:00:43.220	00:00:01.310
	5	(Brinca com a moto de plástico simulando que a moto está se movimentando)			00:00:47.550	00:00:51.090	00:00:03.540
	6	(arrasta a moto de brinquedo no chão, simulando que ela estava andando - "Brruuu...")			00:00:51.460	00:00:54.280	00:00:02.820
	7	(mexe na moto de brinquedo) "Brruuu..."			00:00:56.930	00:00:59.540	00:00:02.610
	8	"uuuhhum..." - Balbucio -			00:01:04.380	00:01:05.630	00:00:01.250
	9	(arrasta a moto de brinquedo pelo chão) "buum uuum..."			00:01:06.860	00:01:08.420	00:00:01.560
	10	(arrasta o carrinho pela sua própria perna) "Buuu uum..."			00:01:09.345	00:01:11.035	00:00:01.690
	11	"Buuuu ummm... buuuu um..."			00:01:14.829	00:01:17.469	00:00:02.640
	12	(arrasta a moto pelo tapete da sala) "buuum buuu um..."			00:01:17.504	00:01:18.364	00:00:00.860

Fonte: Extraído das transcrições e análises a partir software ELAN

Quadro 14 - Exemplo do quadro de mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	MESCLA DA MÃE						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Pega a moto de brinquedo da mão da criança)			00:00:00.000	00:00:03.880	00:00:03.880
	2	"Como é que a moto faz?"			00:00:04.120	00:00:04.390	00:00:00.270
	3	(Simula que a moto está andando) - "Brruuu" - PANTOMIMA			00:00:05.535	00:00:07.550	00:00:02.015
	4	(mexe no brinquedo enquanto a criança também segura) "Assim mesmo"			00:00:11.210	00:00:12.230	00:00:01.020
	5	(Toca na perna da criança para chamar sua atenção)			00:00:19.435	00:00:20.315	00:00:00.880
	6	"Dariston...ô Dariston..."			00:00:21.180	00:00:23.580	00:00:02.400
	7	(Pega um carrinho de brinquedo e simula que ele está se movimentando) - "Brrruuuu..."			00:00:26.235	00:00:29.020	00:00:02.785
	8	"Fala bebê"			00:00:30.940	00:00:31.870	00:00:00.930
	9	(Coloca o carro próximo a criança) "E o carro?"			00:00:37.810	00:00:39.500	00:00:01.690
	10	(Vira de lado para mexer em uma caixa de brinquedos que está próximo)			00:00:41.910	00:00:43.220	00:00:01.310
	11	(Pega uma bola de brinquedo, coloca próximo a criança e fica mexendo) "Brruuu..."			00:00:43.370	00:00:51.280	00:00:07.910
	12	"Olha para a criança"			00:00:51.460	00:00:54.280	00:00:02.820
	13	"Vamos falar de novo"			00:00:56.045	00:00:57.175	00:00:01.130
	14	"Brruuu..."			00:00:57.205	00:00:57.615	00:00:00.410

Fonte: Extraído das transcrições e análises a partir software ELAN

Com a criação das trilhas e posteriormente o seu cruzamento, é possível verificar a presença dos gestos e das produções vocais em momentos de interação, ressaltando o papel indissociável dos elementos multimodais no processo de aquisição da linguagem infantil.

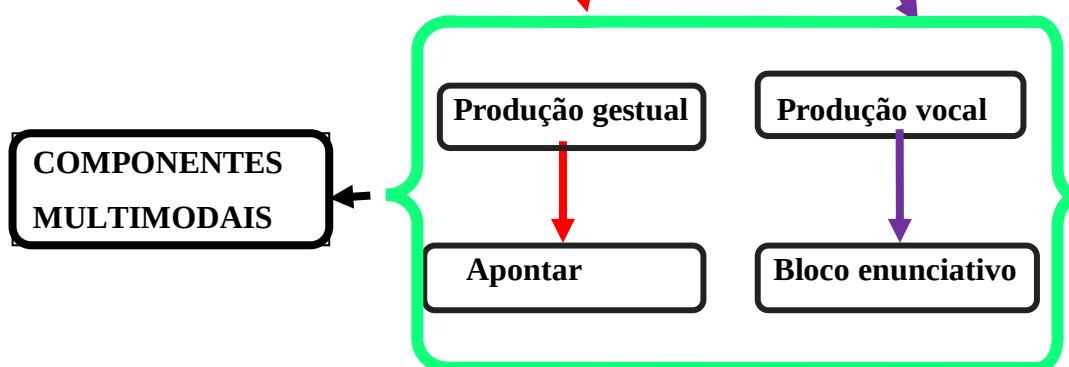
O programa viabilizou a exportação das transcrições gestuais e vocais presentes nas trilhas da criança para a criação de um quadro geral, denominado

“quadro de mescla”, como mencionamos anteriormente, sendo possível apresentar o cruzamento das trilhas e observarmos a ocorrência concomitante dos gestos, da produção vocal e do olhar em momentos de interação entre mãe e criança.

É importante ressaltar que, no quadro de mescla, os gestos ou a denominação do gesto aparecerão entre parênteses e a produção vocal entre aspas. Segue como exemplo, o quadro ilustrativo (quadro 15) com a trilha de mescla da criança:

Quadro 15 - Exemplo do quadro de mescla da produção gestual e vocal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Reconhecedor de Áudio	Video Recognizer	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	(Bate os pés no chão e fica rodando em círculos): á	00:20:11.505	00:20:16.285	00:00:04.780			
2	(Mexe os braços e as mãos desordenadamente)	00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990			
3	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãoszinhas desor...	00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550			
4	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)	00:20:35.600	00:20:38.860	00:00:03.260			
5	(Olha o desenho que tem no livro)	00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080			
6	(~~Observa a figura que está no livro~~): bôf	00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090			
7	(Movimenta a mão em direção ao desenho mostrando-o) a sôu	00:24:35.000	00:24:37.460	00:00:02.460			
8	(Observando o livrinho): nou	00:24:48.770	00:24:49.530	00:00:00.760			
9	(movimenta a cabeça para a frente): ê quivu	00:24:50.610	00:24:52.450	00:00:01.840			
10	(Mexe a cabecinha para frente): é u xou	00:25:18.010	00:25:19.110	00:00:01.100			
11	(Olha para a câmera rapidamente)	00:25:19.170	00:25:21.460	00:00:02.290			
12	cacô (mexe o corpo e os bracinhos):	00:25:27.860	00:25:29.810	00:00:01.950			



Fonte: Soares (2014, p. 35)

Além do quadro geral e dos dois quadros de mesclas (mescla da criança e mescla da mãe) que compõem cada cena analisada, optamos por apresentar também o quadro visual, em que é possível visualizar melhor os trechos com gestos e atenção conjunta. Logo em seguida, sempre após o quadro visual, dispomos uma

tabela, a qual denominamos de quadro da cena interativa, com os trechos mais relevantes das transcrições, apontando produções vocais, gestuais e o olhar de cada participante interativo. Vejamos a seguir, os exemplos do quadro visual e da quadro da cena interativa que aparecem nas análises (ver capítulo 4).

Quadro 16 - Quadro Visual



Fonte: Imagens retiradas dos dados analisados

Quadro 17 - Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES

Fonte: Elaborado pela autora

Dando continuidade ao detalhamento da referente à organização e análises desta tese, optamos em apresentar três blocos de análises. O primeiro deles a criança com surdez não usa nenhum aparelho auditivo. O segundo bloco a criança já passou pelo procedimento de implantação do aparelho/prótese bilateral. Já o terceiro bloco apresenta recortes das sessões em que o infante já faz uso do implante coclear.

Nos três blocos apresentaremos um quadro geral do ELAN em que é possível visualizar como ocorreu cada transcrição e como estavam dispostos os participantes observados. Logo em seguida proporcionaremos recortes das mesclas da mãe e da criança, um quadro da cena interativa que apresenta as produções vocais e gestuais e por último, imagens da cena, possibilitando uma melhor visualização da produção gestual.

Em toda transcrição fizemos uso de sinais gráficos para melhor representar e marcar cada elemento observado. Assim, como também optamos por colocar em letra maiúscula a nomenclatura gestual e vocal encontrada em determinado trecho. Vejamos a seguir um quadro informativo com os sinais utilizados e suas respectivas explicações.

Os sinais gráficos são essenciais no processo de transcrição, pois torna possível mostrar as trilhas dos gestos e das produções vocais mescladas, pontuando em que momento os trechos com os elementos multimodais são iniciados e finalizados.

Quadro 18 - Sinais gráficos

SINAIS GRÁFICOS	NOMENCLATURA	EXPLICAÇÃO
“ ”	Aspas	Sempre iniciando e finalizando a produção vocal
()	Parênteses	Sempre iniciando e finalizando a produção gestual
* *	Asteriscos	Sempre iniciando e finalizando a descrição do olhar
...	Reticências	Prolongamento da produção vocal

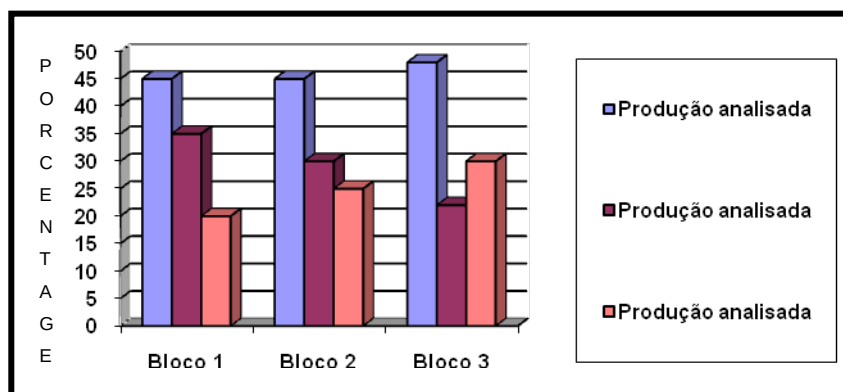
Fonte: Elaborado pela autora

Ainda com relação as nossas análises, apresentaremos um levantamento quantitativo dos resultados que surgiram durante os três blocos analisados, ou seja, quando a criança surda não faz uso de aparelhos auditivos; quando a criança utiliza o aparelho auditivo bilateral e por último quando a criança utiliza o implante coclear.

Apresentaremos gráficos relacionados à produção gestual, vocal, a atenção conjunta, a atenção de acompanhamento e o olhar de checagem da criança. Para os resultados da mãe, apresentaremos gráficos das produções gestuais e da ocorrência da atenção conjunta. Optamos por não trazer o gráfico da produção de

fala materna, devido não ser foco desta pesquisa as variações prosódicas ou os estilos de fala que a mãe uso as trocas interativas. Mas ressaltamos a importância da produção de fala da mãe e do seu papel fundamental no processo de aquisição da linguagem infantil. Vejamos agora um exemplo do modelo de gráfico apresentado no levantamento quantitativo.

Gráfico 1 - Exemplo dos gráficos presentes no levantamento



Fonte: Dados da pesquisa

O modelo de gráfico 1 traz a representação gráfica quantitativa do levantamento gestual, vocal e da ocorrência da atenção conjunta. A seguir, no capítulo 4, iniciaremos as análises de cada bloco, apresentando recortes dos dados observados e os resultados encontrados.

4. A matriz em análise: blocos e cenas em evidência

Daremos início as nossas observações e análises, visando compreender como são construídas as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda, a partir da proposta multimodal da língua e que corroboram no processo de aquisição da linguagem.

A seguir, mostraremos os fragmentos retirados das sessões analisadas correspondentes ao período dos 6 (seis) aos 36 (trinta e seis) meses de vida da criança. É importante ressaltar que as análises englobam o período mencionado de seis aos trinta e seis meses, mas que o nosso primeiro recorte para exemplificação e discussão, que está logo a seguir, apresenta o infante com 8 meses de idade.

Observaremos a ocorrência dos gestos, das produções vocais e da atenção conjunta – estes estão de acordo com as tipologias propostas por Cavalcante e Brandão (2012) Soares (2014), Barros (2012), Fonte (2011), Costa Filho (2011, 2016). Com relação à multimodalidade e produções gestuais tomamos como aparato teórico McNeill (1985, 2000), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012), Tomasello (2003), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014).

Como mencionamos anteriormente, nossas análises foram divididas em três blocos. O primeiro deles a criança apresenta surdez e não faz uso de nenhum aparelho auditivo. No segundo bloco, a criança faz uso do aparelho auditivo bilateral e o terceiro e último bloco de análises, apresenta recortes em que o bebê já passou pelo procedimento de implantação do implante coclear. Iniciaremos agora nossas análises com o bloco 1, vejamos:

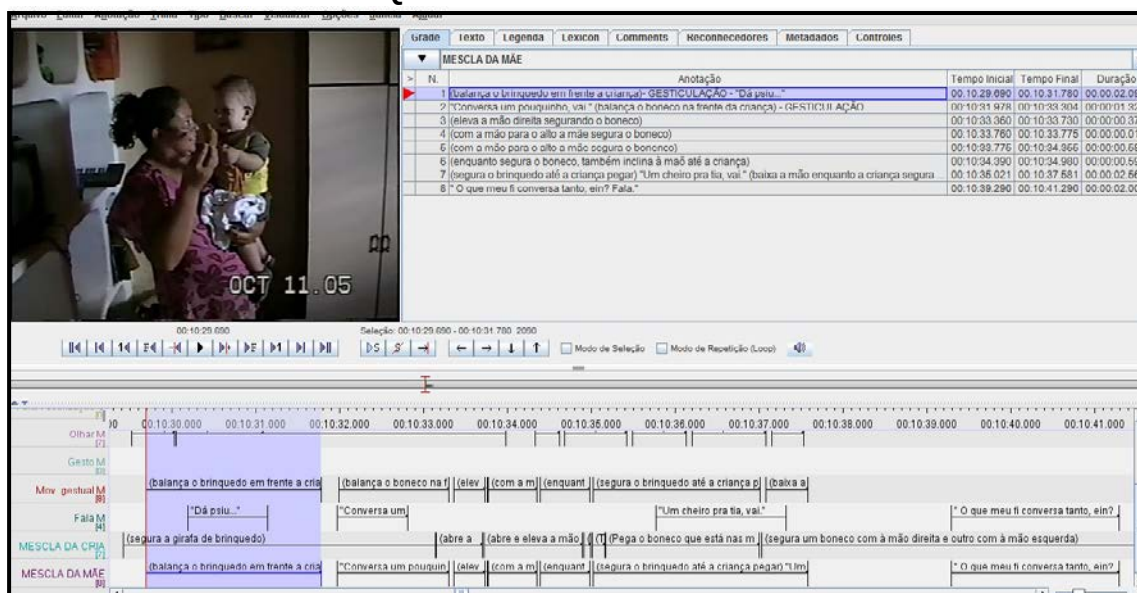
Bloco 1 – Criança com surdez e sem aparelho auditivo

Cena 1

Contexto: Mãe em pé, segurando a criança em seus braços, mostrando alguns bonecos (brinquedos)

Idade: 8 meses

Quadro 19 - Bloco 1 – Cena 1



The screenshot shows the ELAN software interface. On the left, a video window displays a woman sitting and holding a child. The video timestamp is OCT 11.05. On the right, a table lists annotations for 'MESCLA DA MÃE'. The table has columns for N., Anotação, Tempo Inicial, Tempo Final, and Duração. The annotations are as follows:

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(balança o brinquedo em frente a criança) "Dá psiu..."	00:10:29.690	00:10:31.780	00:00:02.090
2	"Conversa um pouquinho, vai" (balança o boneco na frente da criança) - (GESTICULAÇÃO)	00:10:31.978	00:10:33.304	00:00:01.326
3	(eleva a mão direita segurando o boneco)	00:10:33.360	00:10:33.730	00:00:00.370
4	(com a mão para o alto a mãe segura o boneco)	00:10:33.760	00:10:33.775	00:00:00.015
5	(com a mão para o alto a mãe segura o boneco)	00:10:33.775	00:10:34.355	00:00:00.580
6	(enquanto segura o boneco, também inclina à mão até a criança)	00:10:34.390	00:10:34.980	00:00:00.590
7	(segura o brinquedo até a criança pegar) "Um cheiro pra tia, vai" (baixa a mão enquanto a criança segura o brinquedo)	00:10:35.021	00:10:37.581	00:00:02.560
8	"O que meu fi conversa tanto, ein? Fala."	00:10:39.296	00:10:41.296	00:00:02.000

Below the table, there is a timeline with various tracks for video, audio, and annotations. The timeline shows the progression of time from 00:10:29.690 to 00:10:41.296.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

O quadro geral da cena 1 e das cenas iniciais de cada recorte, mostram, de maneira ampla, como estão dispostos os interlocutores no momento de interação, permitindo a visualização do ambiente e de como ficam dispostas as trilhas no próprio programa ELAN durante as transcrições.

Quadro 20 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(balança o brinquedo em frente a criança) "Dá psiu..."				00:10:29.690	00:10:31.780	00:00:02.090
2	"Conversa um pouquinho, vai" (balança o boneco na frente da criança) - GESTICULAÇÃO				00:10:31.978	00:10:33.304	00:00:01.326
3	(eleva a mão direita segurando o boneco)				00:10:33.360	00:10:33.730	00:00:00.370
4	(com a mão para o alto a mãe segura o boneco)				00:10:33.760	00:10:33.775	00:00:00.015
5	(com a mão para o alto a mãe segura o boneco)				00:10:33.775	00:10:34.355	00:00:00.580
6	(enquanto segura o boneco, também inclina à mão até a criança)				00:10:34.390	00:10:34.980	00:00:00.590
7	(segura o brinquedo até a criança pegar) "Um cheiro pra tia, vai" (baixa a mão enquanto a criança segura o brinquedo)				00:10:35.021	00:10:37.581	00:00:02.560
8	"O que meu fi conversa tanto, ein? Fala."				00:10:39.296	00:10:41.296	00:00:02.000

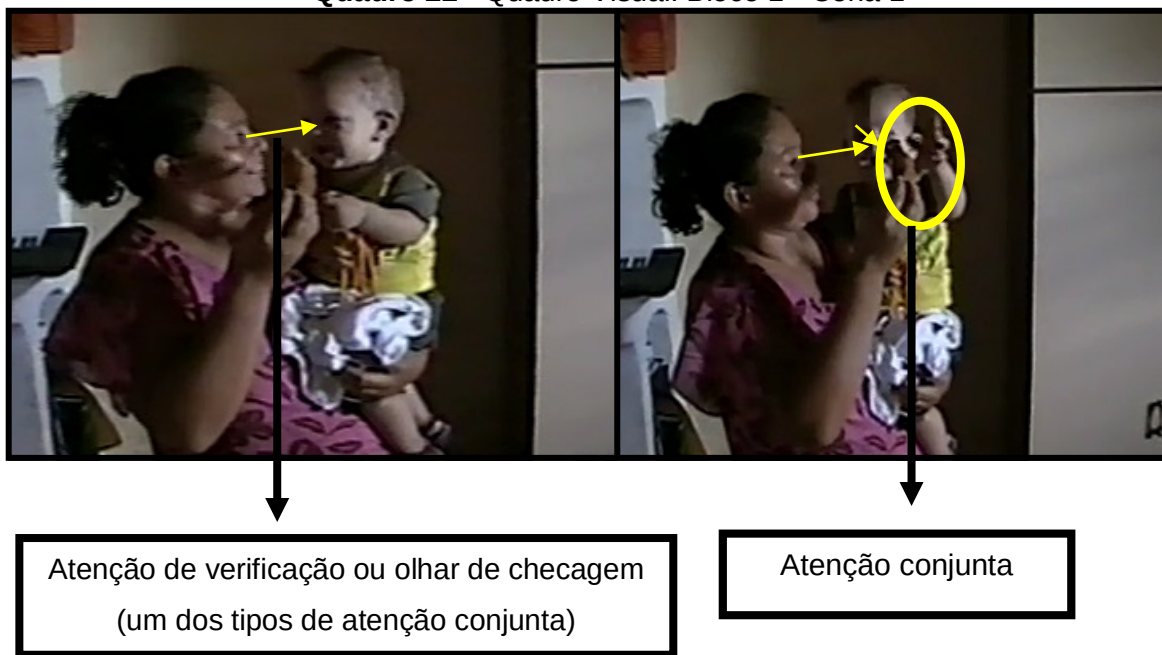
Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 21 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Segura o carrinho com a mão direita)				00:01:40.760	00:01:40.790	00:00:00.030
2	(esconde o carrinho com o boneco atrás do urso de pelúcia)				00:01:40.835	00:01:41.705	00:00:00.870
3	(Com a mão esquerda segura o braço do ursinho de pelúcia)				00:01:41.710	00:01:43.470	00:00:01.760
4	(segura o urso de pelúcia com a mão esquerda) "é um..." (inclina a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando uma troca de olhar...)				00:01:46.851	00:01:49.341	00:00:02.490
5	(movimenta o ursinho de pelúcia com a mão esquerda)				00:01:49.364	00:01:50.714	00:00:01.350
6	(move o urso de pelúcia para perto da criança)				00:01:51.737	00:01:52.317	00:00:00.580
7	"Eeeeiita..."				00:01:54.765	00:01:56.525	00:00:01.760
8	(arrasta o urso de pelúcia em direção a criança)				00:02:01.763	00:02:04.543	00:00:02.780

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 22 - Quadro Visual: Bloco 1 - Cena 1



Quadro 23 - Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da Criança	**Olha para a mãe** - OLHAR DE CHECAGEM – ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da Mãe	**Olha para a criança** - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Movimento gestual da criança	(segura a girafa de brinquedo com a mão esquerda)
Gesto e Fala da mãe	(balança o brinquedo em frente à criança) - EMBLEMA - " <i>Dá psiu...</i> "
Movimento gestual da criança	(segura a girafa de brinquedo com a mão esquerda)
Gesto e Fala da mãe	(balança o boneco na frente da criança) – EMBLEMA - " <i>Conversa um pouquinho, vai.</i> "
Olhar da Criança	**Olha para o brinquedo nas mãos da mãe**
Movimento gestual da mãe	(segura o boneco com a mão estendida para o alto)
Movimento gestual da mãe	(enquanto segura o boneco, também

	inclina a mão até a criança)
Olhar da Criança	**Olha para o brinquedo nas mãos da mãe**
Movimento gestual da criança	(passa a girafa de brinquedo da mão esquerda para a mão direita)
Movimento gestual da criança	(abre a mão direita que segurava a girafa de brinquedo e direciona até o brinquedo que está na mão da mãe)
Gesto da criança	(Toca no brinquedo) - GESTO DE TOCAR
Olhar da mãe	**olha para o boneco que ela mesma segura com a mão direita** - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da criança	**olha para o boneco na mão da mãe** - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto da criança	(Pega o boneco que está nas mãos da mãe) – PEGAR
Gesto da mãe	(segura o brinquedo até a criança pegar) – DAR/ENTREGAR " <i>Um cheiro pra tia, vai.</i> "
Movimento gestual da mãe	(baixa a mão enquanto a criança segura o brinquedo)

Fonte: Elaborado pela autora

O bloco 1, da cena 1, é um recorte de uma das sessões observadas para a análise deste trabalho, em que mãe e criança estão interagindo na sua própria casa. O jogo dialógico que compõe a cena interativa é iniciado pela mãe que encontra-se segurando o bebê com o braço esquerdo e com a mão direita segura um brinquedo (boneco). A mãe com o gesto de mostrar tenta chamar a atenção do infante, que olha para o boneco e depois para a mãe, apresentando o olhar de checagem. Notamos, nesse último trecho do percurso visual infantil, a ocorrência do olhar de

checagem - um dos tipos de olhar que compõe a atenção conjunta - por parte da criança e da mãe em vários momentos das nossas análises, o que marca pontos de atenção entre mãe e filho, demonstrando envolvimento e comprovando interação entre os parceiros. O olhar da mãe também é de checagem, pontuando verificar o envolvimento da criança para a sua solicitação (chamar a atenção).

O olhar de checagem é aquele em que o parceiro interativo 1 - vamos chamar assim - olha para um objeto direcionado pelo parceiro interativo 2 e depois retorna o olhar para o parceiro 2. Essa sequência de olhares nos faz entender que, como o próprio nome já nos direciona para o que ocorre, há uma checagem por parte de um dos interlocutores, demonstrando buscar qual a intencionalidade do outro ou obter pistas para as próximas ações naquela interação. No caso dos nossos dados, observações que a criança busca informações da mãe, já que esta é sua parceira interativa.

Logo em seguida a mãe balança o brinquedo em frente à criança, fazendo o uso do gesto emblemático, pois carrega o sentido de mostrar e chamar, mais uma vez, a atenção da criança. Além disso, a mãe reforma com sua produção de fala e diz "*Dá psiu...*". Nesse momento, constatamos a produção gestual da mãe a partir do uso do gesto emblemático como um meio para buscar a atenção do infante e concomitantemente ao uso do gesto, a mãe apresenta um trecho de produção de fala, objetivando obter alguma resposta do bebê. Com a ocorrência das produções materna acontecendo simultaneamente reafirmamos a base teórica desta tese, que caminha apontando para a evidência do uso multimodal por parte da criança ou do adulto no processo de aquisição da linguagem infantil. Com isso, realçamos as considerações de McNeill (1985), sobre o funcionamento multimodal da linguagem, afirmando assim, que gesto e fala aparecem simultaneamente, não podendo ser dissociados.

Nessa cena é possível destacar a importância do papel da mãe em todo o processo interativo, pois é ela que adentra a criança no jogo dialógico e tenta direcionar as situações do brincar e das trocas comunicativas. A mãe com a sua produção de fala, gestual e com o olhar tenta chamar a atenção da criança para um determinado objeto/brinquedo, mas constatamos ainda, que dos seis aos oito meses, o olhar materno, dessa mãe em especial, é utilizado como um recurso mediador para a construção de linguagem e estabelecimento das trocas interativas

comunicativas, pois a criança ainda não faz uso de nenhum aparelho auditivo.

Notamos que por diversas vezes a mãe inclina a cabeça, em direção ao olhar da criança, estabelecendo o face a face, as trocas de olhares e até mesmo o olhar de checagem com a criança. Isso demonstra o olhar ou a ocorrência da atenção conjunta em algumas outras cenas, como um elemento desenvolvido pelo adulto, nesse caso, a mãe, para estabelecer momentos de linguagem, mesmo que seja apenas a linguagem visual.

Dando continuidade à cena analisada, evidenciamos a movimentação gestual da criança ao trocar o boneco de uma mão para outra (da esquerda para a direita), e em seguida produzir o gesto de tocar com a mão esquerda. Nesse momento, a criança não é direcionada pelo adulto (mãe), a trocar o brinquedo de mão ou só trocar com determinada mão, mas a criança faz a escolha de repassar o boneco da mão esquerda para a direita e em seguida fazer o uso da produção gestual “tocar” com a mão esquerda, o que comprova o entendimento da criança diante do fato de ter uma das mãos ocupadas com um objeto e só poder utilizar a outra, nesse caso, a sua mão esquerda, para tocar o brinquedo que está nas mãos da mãe.

Dando continuidade as análises, observamos, mais adiante, o gesto de dar/entregar e receber/pegar. Quanto a esses gestos, Ávila Nóbrega (2010), considera-os como emblemáticos e assim como o autor, também reconhecemos tais gestos como gestualidades emblemáticas compostas por movimentações gestuais produzidas pela mãe ou criança. No caso das nossas análises, é a mãe quem faz uso do gesto de dar/entregar, permitindo observarmos o seu papel fundamental na construção e continuidade da cena interativa. Já a produção gestual de “receber, produzida pela criança, embora não seja voltada para chamar a atenção da mãe, atua como foco da atenção conjunta, momento este em que a díade mãe-bebê direcionam o seu olhar para o mesmo foco: o boneco de brinquedo. Ambas às produções gestuais são compreendidas para essa tese como gestos emblemáticos no processo de aquisição da linguagem infantil por estarem presentes em um trecho de atenção conjunta.

Assim, podemos concluir que o estabelecimento da atenção conjunta e do gesto de tocar são fundamentais no processo de aquisição da linguagem infantil desta criança surda, pois é através desses elementos, das produções gestuais: gesto de tocar, dar, receber, gesticulação, produções vocais e atenção conjunta que

a díade mãe-bebê constroem uma cena dialógica e interativa. Percebemos que neste recorte não há a produção vocais da criança, o que não pode ser entendido como uma ausência completa de linguagem, já que temos as produções gestuais da criança como respostas coerentes a todo processo comunicativo desenvolvido pelos interlocutores. É importante destacar ainda, que essa ausência de produções vocais ocorreu nesse trecho, mas que há a produção de balbucios durante os primeiros meses de idade da criança, o que permite afirmar que a criança surda também produz linguagem vocalizada.

Cena 2

Contexto: Mãe e criança sentadas no chão do quarto brincando com um urso de pelúcia e com um carrinho. No chão do quarto há outros brinquedos.

Idade: 10 meses

Quadro 24 - Bloco 1 – Cena 2

The screenshot displays the ELAN software interface for video analysis. The top window shows a video of a mother and a child playing with a teddy bear and a toy car. Below the video is a table of annotations for the mother's actions.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(segura o carrinho com a mão direita)	00:01:40.760	00:01:40.790	00:00:00.030
2	(esconde o carrinho com o boneco atrás do urso de pelúcia)	00:01:40.835	00:01:41.705	00:00:00.870
3	(Com a mão esquerda segura o braço do ursinho de pelúcia)	00:01:41.710	00:01:43.470	00:00:01.760
4	(segura o urso de pelúcia com a mão esquerda) "é um..." (inclina a cabeça para baixo e para o lado direito...)	00:01:46.851	00:01:49.341	00:00:02.490
5	(movimenta o ursinho de pelúcia com a mão esquerda)	00:01:49.364	00:01:50.714	00:00:01.350
6	(move o urso de pelúcia para perto da criança)	00:01:51.737	00:01:52.317	00:00:00.580
7	"Eeeeiita..."	00:01:54.765	00:01:56.525	00:00:01.760
8	(arrasta o urso de pelúcia em direção a criança)	00:02:01.763	00:02:04.543	00:00:02.780

Below the table, there is a timeline with multiple tracks for different types of data, including 'Olhar M', 'Gesto M', 'Mov. gestual M', 'Fala M', 'MESCLA DA CRIANÇA', and 'MESCLA DA MÃE'. The timeline shows the duration of each action and the corresponding audio and video segments.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 25 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	(eleva o tronco/coluna para cima e para frente na tentativa de visualizar o brinquedo) "aaaã.."- BALBUCIO	00:01:40.860	00:01:43.090	00:00:02.240			
2	(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso de pelúcia)	00:01:53.940	00:01:54.680	00:00:00.740			
3	(toca no urso com a mão esquerda) - TOCAR	00:01:54.710	00:01:54.940	00:00:00.230			
4	(retira a mão esquerda do urso de pelúcia)	00:01:55.021	00:01:55.491	00:00:00.470			
5	(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso de pelúcia)	00:01:56.639	00:01:57.569	00:00:00.930			
6	(toca no urso com a ponta dos dedos) - TOCAR	00:01:57.614	00:01:57.774	00:00:00.160			
7	(Toca com o dedo indicador no urso de pelúcia) - GESTO DE TOCAR	00:01:57.824	00:01:57.994	00:00:00.170			
8	(baixa a mão esquerda)	00:01:58.039	00:01:58.369	00:00:00.330			
9	(estende mais uma vez a mão esquerda em direção ao urso)	00:01:58.394	00:01:58.714	00:00:00.320			
10	(toca no urso) - TOCAR	00:01:58.754	00:01:59.444	00:00:00.690			
11	(Toca no urso com o dedo indicador) - GESTO DE TOCAR	00:01:59.489	00:01:59.599	00:00:00.110			
12	(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso)	00:02:04.333	00:02:04.823	00:00:00.490			
13	(toca no brinquedo com a mão aberta) - TOCAR	00:02:04.858	00:02:05.288	00:00:00.430			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 26 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	(Segura o carrinho com a mão direita)	00:01:40.760	00:01:40.790	00:00:00.030			
2	(esconde o carrinho com o boneco atrás do urso de pelúcia)	00:01:40.835	00:01:41.705	00:00:00.870			
3	(Com a mão esquerda segura o braço do ursinho de pelúcia)	00:01:41.710	00:01:43.470	00:00:01.760			
4	(segura o urso de pelúcia com a mão esquerda) "é um..." (inclina a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando uma troca de olhar...	00:01:46.851	00:01:49.341	00:00:02.490			
5	(movimenta o ursinho de pelúcia com a mão esquerda)	00:01:49.364	00:01:50.714	00:00:01.350			
6	(move o urso de pelúcia para perto da criança)	00:01:51.737	00:01:52.317	00:00:00.580			
7	"Eeeeiita..."	00:01:54.765	00:01:56.525	00:00:01.760			
8	(arrasta o urso de pelúcia em direção a criança)	00:02:01.763	00:02:04.543	00:00:02.780			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

O carrinho escondido pela mãe.

Quadro 27 - Quadro Visual: Bloco 1 - Cena 2

Movimentação da postura corporal da criança diante da ação da mãe de esconder o brinquedo.



Dedo indicador estendido: gesto de apontar antecedendo o tocar.

Quadro 28 - Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES
Movimentação gestual da mãe	(Segura o carrinho com a mão direita)
Olhar da criança	**observa o carrinho e o boneco que a mãe segura com a mão** - OLHAR DE VERIFICAÇÃO – ATENÇÃO CONJUNTA
Movimentação gestual da mãe	(Começa a esconder o carrinho e o boneco atrás do urso de pelúcia)
Movimentação corporal da criança	(movimenta a coluna para cima, tentando não perder o brinquedo de vista)
Movimentação gestual da mãe	(Esconde um pouco mais o carrinho e o boneco trás do urso de pelúcia)
Movimentação corporal da criança	(eleva a coluna para cima, tentando ainda não perder o brinquedo de vista)
Olhar da criança	*olha para o brinquedo* – OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da mãe	*olha para o brinquedo* – OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Movimentação gestual da mãe	(Esconde o carrinho e o boneco trás do urso de pelúcia)
Movimentação corporal da criança	(movimenta a coluna para cima e inclinando para a direita) – Busca tentar ver onde está o carrinho e o

	boneco
Movimentação gestual e fala da mãe	(segura o urso de pelúcia com a mão esquerda) - "é um..."
Movimentação corporal da mãe	(inclina a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando estabelecer uma troca de olhar com a criança)
Movimentação corporal da criança	(engatinha se aproximando do urso de pelúcia)
Olhar da criança	(para de engatinhar) - **olha para a mãe** – OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da mãe	**olha para a criança** – OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA

Fonte: Elaborada pela autora

No bloco 1 da cena 2 apresentamos mais um recorte das nossas análises, apontando nossas discussões e as conclusões que chegamos. A cena 2 traz mãe e criança sentadas no chão do quarto com alguns brinquedos, dentre eles um urso de pelúcia e um boneco acoplado no carrinho de plástico. A mãe inicia tentando chamar a atenção da criança com o carrinho e coloca-o apoiado na cabeça do outro brinquedo, neste caso, o urso de pelúcia. A criança sentada no chão, mantendo um pouco de distância, observa atentamente a movimentação gestual da mãe e o carrinho que a mesma segura, o que aponta para uma atenção de acompanhamento, de acordo com a classificação de Tomasello (2003) e Costa Filho (2016).

Prosseguindo o brincar com o bebê, a mãe esconde uma parte do carrinho atrás do urso e a criança então eleva um pouco a coluna para cima, na tentativa de não perder o brinquedo de vista, foco dessa cena interativa. A mãe, enquanto segura o carrinho, baixa sua mão por trás do urso de pelúcia, desta vez, deixando à vista apenas uma parte do boneco que está acoplado no carrinho. Nesse momento o infante eleva um pouco mais a coluna e inclina a cabeça para o lado direito, tentando não perder o foco do brinquedo, a mãe também olha para o brinquedo. Assim, neste momento presenciamos a ocorrência da atenção conjunta, em que

mãe e criança têm como foco o mesmo objeto, ficando sua atenção por segundos naquele mesmo brinquedo (o boneco).

Segundo Tomasello (2003), Scarpa (2004) e Costa Filho (2011, 2016), a atenção conjunta é uma ação que se forma de modo triangular, envolvendo adulto, criança e um objeto qualquer. Assim como os referidos autores, compreendemos que esse tipo de atenção surge no momento em que um terceiro elemento aparece na interação adulto-criança como neste recorte de uma das nossas análises.

Dando continuidade a descrição da cena, observamos que pela terceira vez a mãe decide esconder o carrinho com o boneco atrás do urso e desta vez, esconde completamente. A criança continua a elevar a coluna e a cabeça para cima, tentando visualizar o boneco. Enquanto continua tentando visualizar o brinquedo, a mãe inclinando a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando estabelecer uma troca de olhar com o bebê diz "*é um...*" (prolongamento). O bebê olha rapidamente para a mãe e logo em seguida engatinha em direção o urso, demonstrando interesse pelo brinquedo e demonstrando estar completamente inserida na cena interativa, correspondendo ao jogo dialógico proposto pela mãe.

Finalizando a cena, e logo após engatinhar, a criança fica parada por alguns segundos, olha para a mãe e a mãe olha para a criança, estabelecendo assim, um momento com olhar de checagem. A criança então estende a mão esquerda semi-aberta com o dedo indicador apontando para o rosto do urso de pelúcia, a mãe sorri e logo em seguida ambos os interlocutores se olham, promovendo mais um momento de olhar de checagem logo após o gesto de apontar produzido pela criança. Percebemos nesse trecho, a evidência do gesto de apontar antecedendo o toque, o que nos permite concluir que o bebê tenta direcionar a atenção do seu parceiro (a mãe) para essa troca de foco, e que nesse segundo momento o ponto principal da observação é o urso de pelúcia e não mais o boneco que a mãe escondeu. Observamos que antes de tocar no urso a criança olha para a mãe, a partir do olhar de verificação, como se buscasse uma aprovação para a sua ação gestual de tocar, e a partir da expressão facial positiva da mãe e do seu sorrir, o filho percebe uma aprovação para dar continuidade a sua ação, e por fim, o faz, tocando na carinha do urso de pelúcia.

Quanto ao gesto como um elemento construtor de significados, destacamos as considerações de Galhano-Rodrigues (2012), em que a autora afirma que é

através da fala e dos elementos linguísticos, cada qual com suas características, que o falante transmite as informações que pretende dar ao ouvinte ou a seu parceiro interativo. Entendemos que esse processo ocorre e que não é restrito apenas aos sujeitos ouvintes, já que constatamos em nossos dados com uma criança surda.

Nesta cena é possível destacar como elementos multimodais que proporcionaram uma cena interativa e que contribuem para o processo de aquisição da linguagem infantil as seguintes ocorrências: a movimentação corporal, os gestos, as expressões faciais, entre outros, todos colaborando para a ocorrência da atenção conjunta e a construção da comunicação entre os parceiros. Além destes, destacamos também, o gesto de apontar da criança, as produções vocais, a expressão facial e o sorrir da mãe.

Por fim, a partir da análise do recorte 2, que compõe o bloco 1, é possível afirmar que a base teórica desta tese está alinhada as nossas discussões e resultados que compreendem o processo de aquisição da linguagem com uma construção mais ampla, além de observar apenas as produções linguísticas verbalizadas.

O estudo de Soares (2014) se deteve a observar o processo de aquisição linguagem infantil de uma criança sem qualquer tipicidade, o que não deixou de contribuir para nossas análises ao observarmos como se dá o processo de aquisição da linguagem infantil de uma criança com surdez. Pelo contrário, a partir das discussões proposta pela autora, foi possível observarmos que os elementos multimodais também corroboravam para a aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem gestual e vocal da criança com surdez. E isso já foi possível confirmar desde as primeiras análises, em que o olhar e o toque foram utilizados pela mãe como um instrumento mediador de comunicação e para chamar a atenção da criança no processo comunicativo.

Bloco 2 – Criança com surdez utilizando o aparelho de amplificação sonora individual (AASI)

Cena 1

Contexto: Mãe e criança brincando no quarto com um patinho (amarelo) e um sapinho (verde) de borracha.

Idade: 12 meses

Quadro 29 - Bloco 2 – Cena 1

The screenshot shows the ELAN software interface. On the left, a video window displays a mother and child playing. The video has a timestamp of FEB 20, 06. Below the video is a timeline with various annotations. On the right, a table lists annotations with their start and end times.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(entrega o boneco verde para a mãe)				00:00:03.691	00:00:04.248	00:00:00.557
2	(pega o patinho de brinquedo)				00:00:23.049	00:00:23.868	00:00:00.819
3	"uum...uum..."				00:00:24.743	00:00:25.354	00:00:00.611
4	"uum...uum...uurgrum..." "êêênn...êêê..." (pega o patinho e encosta no boneco que está nas mãos da mãe)				00:00:27.706	00:00:31.128	00:00:03.422
5	(pega o sapinho e coloca na boca) "Êêêênn..."				00:00:32.645	00:00:33.780	00:00:01.135
6	(tira o sapinho de brinquedo da boca)				00:00:35.892	00:00:36.805	00:00:00.913
7	(coloca o sapinho na boca, olha para o patinho que faz barulho na mão da mãe) "ãããnn...êêênn..."				00:00:37.862	00:00:40.110	00:00:02.248

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Iniciamos este bloco, detalhando que apresentaremos três recortes em que a criança com surdez faz uso do aparelho auditivo bilateral. Na cena 1 do bloco 2, temos mãe e criança brincam no quarto. O infante encontra-se sentado na cama e a sua parceira interativa sentada no chão. Mãe e criança interagem brincando com um patinho (amarelo) e um sapinho (verde), ambos são brinquedos de borracha.

Quadro 30 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(entrega o boneco verde para a mãe)				00:00:03.691	00:00:04.248	00:00:00.557
2	(pega o patinho de brinquedo)				00:00:23.049	00:00:23.868	00:00:00.819
3	"uum...uum..."				00:00:24.743	00:00:25.354	00:00:00.611
4	"uum...uum...uurgrum..." "êêênn...êêê..." (pega o patinho e encosta no boneco que está nas mãos da mãe)				00:00:27.706	00:00:31.128	00:00:03.422
5	(pega o sapinho e coloca na boca) "Êêêênn..."				00:00:32.645	00:00:33.780	00:00:01.135
6	(tira o sapinho de brinquedo da boca)				00:00:35.892	00:00:36.805	00:00:00.913
7	(coloca o sapinho na boca, olha para o patinho que faz barulho na mão da mãe) "ãããnn...êêênn..."				00:00:37.862	00:00:40.110	00:00:02.248

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 31 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	(mostra um patinho de borracha) "é o pintinho"	00:00:00.006	00:00:01.617	00:00:01.611			
2	(Mostra o patinho de brinquedo) "Olha...é o pintinho, é mãe?"	00:00:02.865	00:00:05.060	00:00:02.195			
3	"Dariston...olha." (Toca na perninha da criança)	00:00:06.194	00:00:07.194	00:00:01.000			
4	(balança o patinho de brinquedo na frente da criança) "Olha aqui."	00:00:08.067	00:00:08.778	00:00:00.711			
5	(mostra o bonequinho verde para a criança) "olha..sapiiiinhoo..." (segura o sapinho de brinquedo em frente ao rosto...	00:00:26.656	00:00:31.128	00:00:04.472			
6	(segura o patinho na frente da criança) "ó o patinho, ó!"	00:00:34.377	00:00:35.820	00:00:01.443			
7	(segura o patinho na frente da criança) "aqui Dariston..""ó"	00:00:35.875	00:00:37.593	00:00:01.718			
8	(aperta o patinho de brinquedo fazendo barulho) "Olha o patinho.."	00:00:37.744	00:00:38.966	00:00:01.222			
9	(segura o brinquedo)"êêê..."	00:00:39.163	00:00:39.627	00:00:00.464			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 32- Quadro Visual: Bloco 2 - Cena 1

O gesto de tocar, o olhar e a ocorrência da atenção conjunta como uma estratégia para estabelecer e manter a interação entre mãe e criança.

Quadro 33- Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto e fala da mãe	(mostra o pintinho de borracha) – “é o pintinho, é mãe?”
Gesto e fala da mãe	(Toca na perna da criança) – GESTO DE TOCAR - “Dariston...olha.”
Gesto da criança	(entrega o sapinho verde para a mãe) – GESTO DE DAR/ENTREGAR
Gesto e fala da mãe	(Balança o pintinho de brinquedo na

	frente do rosto da criança) – “ <i>Olha aqui</i> ” – Objetivando chamar a atenção da criança
Gesto da criança	(Pega o pintinho de brinquedo) – PEGAR
Fala da criança	“ <i>uuuhm....uum..</i> ” – JARGÃO – (Segura o brinquedo)
Gesto e fala da mãe	(balança o sapinho de brinquedo em frente ao seu rosto) ” – GESTO DE MOSTRAR – Objetivando chamar a atenção da criança – “ <i>olha o sapinho...olha..</i> ”
Gesto e fala da criança	(Pega o patinho e encosta junto com o sapinho que está na mão da mãe) – “ <i>uum...uurgrum...</i> ” êêênn..êêê’...” – JARGÃO

Fonte: Elaborada pela autora

Na cena interativa 1, deste bloco, mãe e criança interagem com brincadeiras utilizando dois bichinhos de borracha, um pintinho e um sapinho. A mãe chama a atenção da criança mostrando o brinquedo e diz “*é o pintinho, é mamãe?*”. Percebemos que a criança não demonstra reciprocidade, nesse primeiro momento. Então ela insiste e faz uso do gesto de tocar na perninha do infante e em seguida diz “*Dariston...olha*” (imagem 1 do quadro visual). Percebemos que a mãe continua utilizando o gesto de tocar como mais um recurso para tentar chamar a atenção da criança.

Nesse primeiro momento destacamos o papel singular do outro, nesse caso, o papel da mãe, pois é ela quem abre caminho para as trocas interativas e insiste para o bebê adentrar na cena dialógica. Percebemos na primeira imagem, que é através gesto de tocar, que a mãe faz com que a criança olhe para o brinquedo, comprovando que o gesto de tocar é um recurso satisfatório no processo de interação entre adulto e criança surda. Para esse primeiro momento de análise podemos afirmar que tanto o gesto de mostrar, primeiro recurso usado pela mãe, quanto o gesto de tocar devem ser compreendidos como meios descobertos pela

mãe para chamar ou direcionar a atenção da criança surda, já que por várias vezes a mãe não obtém êxito apenas com a produção de fala. Isso demonstra ainda, que a produção gestual é essencial para a construção de trocas interativas entre os interlocutores.

Dando continuidade a sequência situacional, a criança entrega o sapinho de borracha para a mãe, configurando a utilização do gesto comunicativo de dar ou entregar. A mãe então pega o sapinho e deixa-o em cima da cama. Logo em seguida, a mãe pega o outro brinquedo, desta vez, o patinho de borracha, balança-o em frente ao rosto da criança e diz *“Olha aqui”*. A partir da observação e análise dessa ação de balançar o brinquedo em frente ao rosto da criança, consideramos importante destacar que classificamos esse gesto como um “gesto de mostração” – gesto de mostrar, pois a mãe tem o objetivo de estabelecer uma relação de atenção com a criança e dar continuidade ao momento interativo. Posteriormente o infante pega o patinho, observa-o e produz *“uum....uum...”*, denominado por Soares (2014) e que compreendido neste trabalho como um jargão. De acordo com Dromi (2002), os jargões são sequências longas de sílabas que possuem entonação variada e que em alguns casos podem ser assemelhadas a palavras. Mesmo neste caso, em que a produção vocal do infante não é compreendida como uma palavra completa, ela deve ser entendida como uma produção vocalizada que representa a produção linguística da fala infantil em resposta a produção gestual (gesto de tocar) materna.

Dando continuidade a cena, a mãe inclina sua cabeça para baixo e para a esquerda na tentativa de estabelecer uma troca de olhar com a criança. Nesse trecho é possível destacar que a mãe cria outro mecanismo para estabelecer a interação com o infante, baixando a cabeça e tentando fixar o seu olhar no olhar da criança. Percebemos que essa ação de inclinar a cabeça e tentar captar a atenção da criança é uma estratégia individual desenvolvida por essa mãe para interagir com o filho surdo e que utiliza a pouco tempo o aparelho auditivo. A criança olha para a mãe rapidamente, mas logo volta seu olhar para o brinquedo que segura.

Seguindo a cena interativa, o bebê continua segurando o patinho de brinquedo e fica observando. A mãe, por sua vez, pega o sapinho e balança em frente ao rosto da criança, já que anteriormente não conseguiu estabelecer por muito tempo um momento de atenção conjunta com o filho. Nesse momento em que

a mãe balança o brinquedo em frente ao rosto da criança, ela demonstra ter o intuito de desviar a atenção do infante para o brinquedo que está em suas mãos (o sapinho) e promover um momento de atenção conjunta, o que acontece satisfatoriamente, pois o brinquedo vira foco da atenção conjunta da díade mãe-bebê.

Para corroborar com nossas análises a respeito dos momentos de atenção conjunta e troca de olhar, apontamos as considerações feitas por Bruner (1975), Tomasello (2003), Scarpa (2004) e Costa Filho (2011, 2016), que observam a atenção conjunta como uma ação triangular, em que estão presentes dois parceiros interativos e um objeto. Esse tipo de atenção surge no momento em que um terceiro elemento aparece na cena confirmando a interação mútua entre os indivíduos.

Em seguida a mãe pega o sapinho, coloca em frente ao rostinho do infante e o mesmo pega o patinho direcionando até encostá-lo no brinquedo que está na mão da mãe. No mesmo momento em que encosta um brinquedo no outro identificamos esse momento como mais um momento de atenção conjunta. Desta vez, observamos que há a movimentação gestual e vocal da criança a partir do uso do jargão “*uum...uurgrum...êênn..êêê...*” (prolongado), demonstrando corresponder aos direcionamentos materno. Desse modo, podemos afirmar que há uma ocorrência gestual e vocal produzida pelo bebê, demonstrando que os componentes multimodais abordados nesta tese não podem ser deixados de lado, nem devem ser vistos dissociados, pois estes corroboram para o processo de aquisição da linguagem infantil

É importante destacarmos que mesmo a criança fazendo uso do aparelho auditivo, a mãe compreende que só a sua produção de fala não é suficiente para obter uma resposta visual, vocal ou gestual da criança. Então, ela mais uma vez, envolve a produção gestual para dar suporte a sua produção de fala.

Cena 2

Contexto: Mãe e criança brincando próximo a uma estante com alguns brinquedos.

Idade: 14 meses

Quadro 34 - Bloco 2 - Cena 2



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA							
> N	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final
1	(esticar o braço direito, com a mão aberta em direção ao brinquedo) - GESTO DE APONTAR					00:00:15.720	00:00:16.660
2	(com a mão semi-aberta aponta para o brinquedo) - GESTO DE APONTAR					00:00:16.680	00:00:17.330
3	(baixa a mão)					00:00:17.380	00:00:17.870
4	(segura o controle da TV com a mão esquerda)					00:00:23.370	00:00:26.730
5	(estende à mão direita para pegar o brinquedo que está na mão da mãe)					00:00:26.760	00:00:27.790
6	(pega o brinquedo que está na mão da mãe) - GESTO DE PEGAR					00:00:27.826	00:00:29.570
7	(segura o controle da TV com a mão esquerda e o brinquedo com a mão direita)					00:00:29.670	00:00:33.610
8	"Uhuhm uhuh" - BALBUCIO (mexe no brinquedo)					00:00:54.600	00:00:55.210
9	(segura o boneco em suas mãos)					00:01:05.560	00:01:06.240
10	(balança a cabeça para um lado e para o outro) - GESTO EMBLEMÁTICO DE NEGAÇÃO					00:01:10.390	00:01:10.920
11	"uhuhuh...". - BALBUCIO (Pega o carrinho das mãos da mãe) - GESTO DE PEGAR (Segura o carrinho)					00:01:11.290	00:01:13.480
12	(mãos juntas mexendo os dedinhos)					00:01:36.890	00:01:37.630
13	(abre as mãos e afasta uma da outra)					00:01:37.670	00:01:38.460
14	(levanta o braço e mantém a mão aberta em direção ao boneco)					00:01:38.610	00:01:39.400
15	(com o braço direito levantado e a mão aberta, tenta alcançar o brinquedo na mão da mãe)					00:01:39.430	00:01:42.040
16	(braços elevados e mãos abertas para tentar alcançar o objeto (brinquedo))					00:01:42.090	00:01:42.270
17	(a levanta o braço direito com a mão aberta tentando alcançar o brinquedo)					00:02:09.710	00:02:10.770

00:02:28.307

Seleção: 00:02:28.120 - 00:02:28.750 - 830

☐ Modo de Seleção
 ☐ Modo de Repetição (Loop)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 35 - Mescla da criança

ade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Recomendadores	Metadados	Controles	
MESCLA DA CRIANÇA								
N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(estica o braço direito, com a mão aberta em direção ao brinquedo) - GESTO DE APONTAR					00:00:15.720	00:00:16.650	00:00:00.930
2	(com a mão semi-aberta aponta para o brinquedo) - GESTO DE APONTAR					00:00:16.680	00:00:17.330	00:00:00.650
3	(baixa a mão)					00:00:17.380	00:00:17.870	00:00:00.490
4	(segura o controle da TV com a mão esquerda)					00:00:23.370	00:00:26.730	00:00:03.360
5	(estende à mão direita para pegar o brinquedo que está na mão da mãe)					00:00:26.750	00:00:27.790	00:00:01.040
6	(pega o brinquedo que está na mão da mãe)- GESTO DE PEGAR					00:00:27.825	00:00:29.570	00:00:01.745
7	(segura o controle da TV com a mão esquerda e o brinquedo com a mão direita)					00:00:29.570	00:00:33.510	00:00:03.940
8	"Uhum uhm!" - BALBUCIO (mexe no brinquedo)					00:00:54.500	00:00:55.210	00:00:00.710
9	(segura o boneco em suas mãos)					00:01:05.550	00:01:06.240	00:00:00.690
10	(balança a cabeça para um lado e para o outro) - GESTO EMBLEMÁTICO DE NEGAÇÃO					00:01:10.390	00:01:10.920	00:00:00.530
11	"uuhuum..." - BALBUCIO (Pega o carrinho das mãos da mãe) - GESTO DE PEGAR (Segura o carrinho)					00:01:11.290	00:01:13.480	00:00:02.190
12	(mãos juntas mexendo os dedinhos)					00:01:36.890	00:01:37.630	00:00:00.740
13	(abre as mãos e afasta uma da outra)					00:01:37.670	00:01:38.460	00:00:00.790
14	(levanta o braço e mantém a mão aberta em direção ao boneco)					00:01:38.510	00:01:39.400	00:00:00.890
15	(com o braço direito levantado e a mão aberta, tenta alcançar o brinquedo na mão da mãe)					00:01:39.430	00:01:42.040	00:00:02.610
16	(braços elevados e mãos abertas para tentar alcançar o objeto (brinquedo)					00:01:42.090	00:01:42.270	00:00:00.180
17	(Levanta o braço direito com a mão aberta tentando alcançar o brinquedo)							
18	(com a mão direita aberta toca na mão esquerda da mãe) - GESTO DE TOCAR							
19	(fica com o braço D e a mão D esticados)							
20	(baixa o braço e segura o punho da mão da mãe) - GESTO DE PEGAR							
21	(Segura e puxa para baixo a mão da mãe)- GESTO DE PUXAR							
22	(Segura e baixa a mão da mãe até a frente do seu rosto) - GESTO DE PEGAR COM AS DUAS MÃOS							
23	(levanta o braço e a mão D. em direção ao brinquedo que está no alto da estante) - GESTO DE APONTAR							
24	(pega o boneco da mão da mãe e coloca na estante)							
25	(levanta o braço D. com a mão semi-aberta apontando em direção a outro brinquedo) - GESTO DE APONTAR							
26	(baixa o braço)							
27	(com a mão D. pega o boneco amarelo e retira da mão da mãe) - GESTO DE PEGAR							
28	(balança a cabeça negativamente para um lado e outro) -GESTO EMBLEMÁTICO DE NEGAÇÃO							
29	(Balança a cabeça negativamente)- GESTO EMBLEMÁTICO DE NEGAÇÃO							
30	(Aponta com o dedo indicador para o brinquedo que está na estante) - GESTO DE APONTAR "Uuum..." - JARGÃO "um uum..." - JARGÃO/HESITAÇÃO							

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 36 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N.	Anotação						
1	"Meu fi quer o que?"						
2	"ó" (Mostra um dos brinquedos a criança) GESTO DE MOSTRAR						
3	(segura o brinquedo e movimenta-o para cima)						
4	"Liga a televisão."						
5	"Pra brincar."						
6	"olha"						
7	"Dariston.."						
8	"Ó"						
9	"O carrinho"						
10	"meu filho que?" (mostra o carrinho verde) GESTO DE MOSTRAR "o carrinho"						
11	"Quer?" (aproxima o carrinho em frente a face da criança) - GESTO DE MOSTRAR						
12	"Olha.." (Toca no braço da criança)-GESTO DE TOCAR "psiu!" (retira o carrinho que estava em frente aos olhos da criança) ...						
13	"Ó Dariston..."						
14	"Quer o carrinho?" (Mostra o brinquedo para a criança) - GESTO DE MOSTRAR						
15	"Quer?"						
16	"Não quer não?"						
17	"Meu fi quer esse?" (mostra o carrinho azul para a criança) - GESTO DE MOSTRAR						
18	"quer?"						
19	(encontra o carrinho no braço direito da criança)						
20	"Olha aqui Dariston" (mexe o carrinho para um lado e para o outro)						
21	"olha.."						
22	"Eeeiitaaa..."						
23	"Eeeiita, olha..." (Pega um dinossauro de brinquedo)						
24	(coloca o brinquedo em frente ao olhar da criança)						
25	(movimenta o boneco para mais próximo da visão da criança) "Quer esse?"						
26	(eleva o boneco para perto de sua própria cabeça) "Quer esse?"						
27	(encosta o boneco na sua cabeça)						
28	(retira o boneco da sua cabeça)						
29	(segura o boneco e coloca na frente do rosto da criança)						
30	(afasta o boneco de perto da criança)						
31	(levanta o braço, segurando o boneco com a mão esquerda)						
32	(levanta o braço mais uma vez, aproximando da cabeça) "Chame o cavalo.."						
33	"é o cavalo?"						
34	(Pega o boneco e entrega a criança) "Outro.."						
35	"eita..."						
36	(mexe com a mão D. em alguns brinquedo que estão na estante)						
37	(pega o boneco amarelo)						
38	(baixa o braço e leva o boneco amarelo até próximo ao rosto da criança)						
39	(segura o boneco amarelo) - GESTO DE MOSTRAR "Tome."						
40	(aproxima o boneco da criança) - GESTO DE MOSTRAR "quer esse?"						
41	(segura com a mão D. e mostra o carrinho amarelo) - GESTO DE MOSTRAR "Quer esse?" (balança o carrinho na...)						
42	"não?"						
43	"quer esse?" (mostra um outro carrinho amarelo) - GESTO DE MOSTRAR						
44	(mostra o cavalo de brinquedo) - GESTO DE MOSTRAR "ó"						

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 37 - Quadro visual: Bloco 2 – Cena 2



Quadro 38 - Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto e produção vocal da criança	(Aponta para a estante) – GESTO DE APONTAR – “ <i>ãããan...</i> ” – BALBUCIO
Movimentação corporal da mãe e da criança	(se dirigem para a estante que estão os brinquedos da criança)
Olhar da criança	*Apenas observa o brinquedo que está na estante*
Gesto e fala da mãe	(mostra o carrinho verde) - GESTO DE MOSTRAR - “ <i>meu filho quer o carrinho?</i> ”
Gesto e fala da mãe	(aproxima o carrinho em frente ao rosto da criança) - GESTO DE MOSTRAR - “ <i>Quer?</i> ”
Olhar da criança	*Olha para o brinquedo na mão da mãe*
Gesto e fala da mãe	(Toca no braço da criança) - GESTO DE TOCAR - “ <i>Olha...</i> ” (retira o carrinho que estava em frente aos olhos da criança) - “ <i>psiu! Dariston...</i> ”
Gesto da mãe	(pega o carrinho e encosta no seu rosto)
Olhar da mãe	*olha para a criança* - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da criança	*olha para a mãe* - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar, gesto e vocalização da criança	*desvia o olhar para o objeto* - (estende o braço e a mão para pegar o carrinho próximo ao rosto da mãe) – GESTO DE ALCANÇAR - “ <i>ãããan</i> ” – BALBUCIO
Gesto da mãe	(baixa a mão segurando o objeto)
Gesto da criança	(fica com o braço direito e a mão estendida)
Movimentação gestual da criança	(baixa o braço e segura o punho da mão da mãe)

Movimentação gestual da criança	(Segura e puxa para baixo a mão da mãe)
Olhar, gesto e fala da mãe	*olha para a criança* - (Segura o brinquedo) - “é o cavalo?” –
Gesto da criança	(pega o boneco da mão da mãe e coloca na estante)
Olhar da mãe	*acompanha a ação gestual da criança*
Gesto da criança	(levanta o braço direito com a mão semi-aberta, apontando em direção a outro brinquedo) - GESTO DE APONTAR
Movimentação corporal e olhar da mãe	(vira para a estante para procurar o brinquedo que a criança aponta)
Movimentação gestual da mãe	(pega o boneco amarelo, baixa o braço e leva o brinquedo até próximo ao rosto da criança)
Gesto e fala da mãe	(segura o boneco amarelo) - GESTO DE MOSTRAR - “Tome.”
Olhar da criança	*olha para o brinquedo*
Gesto e fala da mãe	(aproxima o boneco da criança) - GESTO DE MOSTRAR - “quer esse? Não?”
Gesto da criança	(Estende o braço e o dedo indicador) – GESTO DE APONTAR
Gesto e fala da mãe	(mostra o cavalo de brinquedo)- GESTO DE MOSTRAR “Ó”

Fonte: Elaborada pela autora

O recorte da cena 2 que compõe este bloco 2 dar início com o entrelace entre a produção gestual e vocal da criança, em que constatamos o gesto de apontar e o balbucio. O primeiro gesto de apontar que surge neste recorte não é o tradicional gesto de apontar com o dedo indicador estendido, mas com o braço e mão estendida em direção ao objeto. Como pode ser constatada, a mão está semi-aberta o que não muda o sentido atribuído ao gesto de apontar, sendo compreendido como um direcionamento, uma solicitação ou até mesmo como o gesto de alcançar

denominado por Vila (2004). Segundo a autora, o gesto de “alcançar” ocorre em situações de interesse pelo objeto, nas quais o bebê procura pegar determinado brinquedo, por exemplo. Neste trecho, compreendemos o gesto de apontar, não como um gesto de alcançar, já que o contexto situacional nos traz informações relevantes como: a criança apontando em direção ao objeto para dirigir a atenção da mãe para que ela pegue o objeto e a entregue. Não consideramos esse primeiro gesto como o gesto de alcançar, pois o infante apresenta certa distância do brinquedo e não estende os dois braços em solicitação ao que quer, ele apenas estende um dos braços e mão para direcionar o olhar da mãe.

Apoiado ao gesto temos a presença da produção vocal da criança, que reproduz o balbucio “*ãããan...*”(pronlongado), demonstrando que a produção vocal também pode surgir como um reforço ao gesto utilizado e como mais um recurso, desta vez, utilizado pela criança para chamar a atenção da mãe. Desse modo, podemos afirmar que o entrelace gesto-vocal que os componentes multimodais promovem comprovam a teoria de que gesto e fala não podem ser vistos separadamente como propõe McNeill (1985, 2000).

Posteriormente, nos turnos 4 e 5, do quadro da cena interativa, verificamos que a mãe utiliza-se do gesto de mostrar e de produções de fala para interagir com a criança e direcionar sua atenção. No turno 5 a mãe segura o brinquedo próximo ao seu rosto, mas especificamente perto dos olhos, e indaga a criança dizendo “*quer?*”. A mãe nesse trecho faz uso não só do gesto de mostrar e da produção linguística verbalizada, mas direciona o olhar do filho até o seu, quando encosta o boneco próximo aos seus olhos (ver imagem 2 do quadro visual), isso demonstra mais uma estratégia que a mãe utiliza para direcionar e estabelecer um momento de atenção com a criança. A criança segue com o olhar, acompanhando o movimento gestual da mãe ao direcionar o brinquedo até o rosto e logo depois mantém a atenção por um período de tempo, pontuando assim a atenção conjunta (turno 9 e 10 do quadro da cena interativa) entre os parceiros interativos.

Dando continuidade as análises desse recorte, encontramos o entrelace do olhar, gesto e da vocalização do bebê (ver quadro da cena interativa, turno 11). Após manter a atenção mútua com a mãe, o infante desvia o olhar, estende o braço até alcançar o braço da mãe e tenta pegar o brinquedo. É possível, perceber que a criança faz uso de do gesto de alcançar, como propõe Vila (2004), pois ela tenta

alcançar o objeto com o braço e mão estendidos, produzindo mais um balbúcio “ãããã...” (prolongamento). Não consideramos que ocorreu um gesto de pegar, pois a mãe baixou a mão, não permitindo que o filho chegasse a tocar ou pegar no brinquedo. Mais adiante, nas análises desse recorte, encontramos o gesto de apontar de duas formas, com a mão semi-estendida (turno 19 no quadro da cena interativa) e depois com o dedo indicador (turno 25 no quadro da cena interativa). Segundo Cavalcante (1994), podemos compreender que há três momentos do gesto de apontar, mas nesse recorte descrito anteriormente constatamos dois tipos, o apontar que envolve o uso de um, dois ou mais dedos, além da mão, e o outro é o gesto de apontar com o dedo indicador estendido – sendo o mais convencional e reconhecido socialmente entre os falantes.

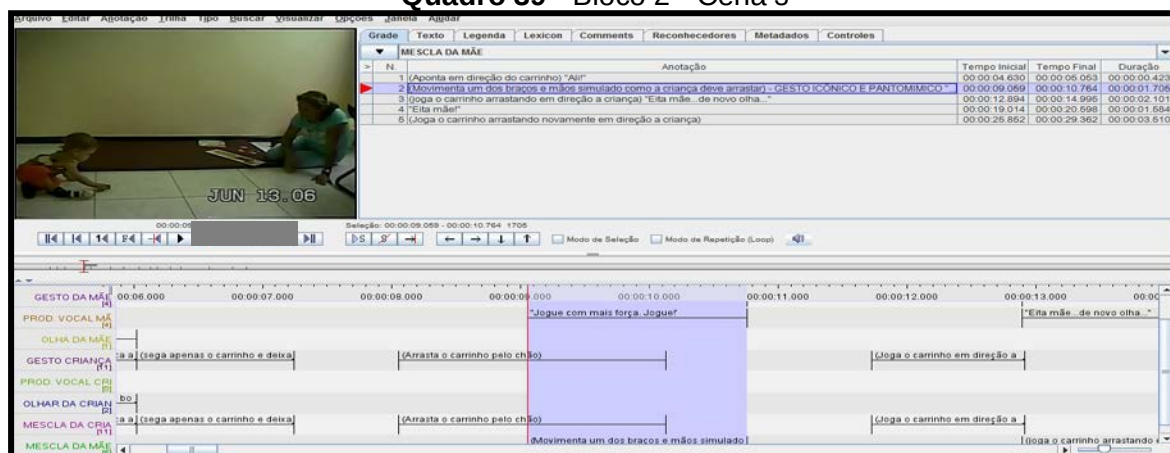
Observamos o frequente uso do gesto de mostrar acompanhado da produção de fala da mãe ao longo de toda cena interativa. Quando a mãe não obtém a atenção da criança com a produção de fala, ela utiliza de dois outros recursos/suporte, o gesto e a atenção. Estabelecer momentos de atenção conjunta e/ou atenção compartilhada com a criança surda demonstrou permitir a esta mãe uma base para a construção da interação e da aquisição gestuo-vocal da criança. A mãe compreendeu que para estabelecer momentos de interação era preciso não só o seu envolvimento e a sua produção de fala verbalizada, mas do uso dos gestos e do olhar para indicar, direcionar, partilhar intenções e desejos com o infante.

Cena 3

Contexto: Mãe e criança brincando no chão da sala com um carrinho.

Idade: 17 meses

Quadro 39 - Bloco 2 - Cena 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 40 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(engatinhando procurando o brinquedo)				00:00:04.636	00:00:05.039	00:00:00.403
2	(senta, coloca a mão no bonequinho e no carrinho)				00:00:05.398	00:00:06.022	00:00:00.624
3	(sega apenas o carrinho e deixa de lado o boneco)				00:00:06.022	00:00:07.244	00:00:01.222
4	(Arrasta o carrinho pelo chão)				00:00:08.059	00:00:10.133	00:00:02.074
5	(Joga o carrinho em direção a mãe)				00:00:11.727	00:00:12.914	00:00:01.187
6	(aponta para o carrinho que está um pouco próximo dele)				00:00:15.773	00:00:15.988	00:00:00.215
7	(Joga o carro arrastando até a mãe)				00:00:16.763	00:00:17.877	00:00:01.114
8	(aponta para o carro) - GESTO DE APONTAR				00:00:17.907	00:00:18.404	00:00:00.497
9	(Fica com o dedo indicador apontando para o carrinhoseguindo seu movimento)				00:00:19.011	00:00:23.145	00:00:04.134
10	(o carrinho chega perto e ele devolve jogando/arrastando novamente em direção a mãe)				00:00:23.891	00:00:25.542	00:00:01.651
11	(empurra o carrinho com um dos pés - Chute.)				00:00:28.388	00:00:30.314	00:00:01.926

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 41 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Aponta em direção do carrinho) "Ali!"				00:00:04.630	00:00:05.053	00:00:00.423
2	(Movimenta um dos braços e mãos simulado como a criança deve arrastar) - GESTO ICÔNICO E PANTOMIMICO "..."				00:00:09.059	00:00:10.764	00:00:01.705
3	(joga o carrinho arrastando em direção a criança) "Eita mãe...de novo olha..."				00:00:12.894	00:00:14.995	00:00:02.101
4	"Eita mãe!"				00:00:19.014	00:00:20.598	00:00:01.584
5	(Joga o carrinho arrastando novamente em direção a criança)				00:00:25.852	00:00:29.362	00:00:03.510

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 42 - Quadro visual: Bloco 2 – Cena 3



Quadro 43 - Cena interativa

TRILHAS	PRODUÇÕES
Movimento corporal da criança	(engatinhando procurando o brinquedo)
Gesto e fala da mãe	(Aponta em direção ao carrinho)- GESTO DE APONTAR - "Ali!"
Gesto da mãe	(Movimenta um dos braços e a mão, simulando como a criança deve arrastar o carrinho) - GESTO ICÔNICO E PANTOMIMICO
Movimento corporal e gestual da criança	(senta, coloca a mão no bonequinho e no carrinho)
Gesto da criança	(pega apenas o carrinho e deixa de lado o boneco)
Gesto da criança	(Arrasta o carrinho pelo chão) - GESTO ICÔNICO E PANTOMIMICO
Gesto da criança	(empurra o carrinho em direção a mãe)
Gesto e fala da mãe	(empurra o carrinho arrastando em direção a criança) "Eita mãe! De novo, olha."
Gesto da criança	(aponta com o dedo indicador para o carrinho que está próximo a criança) – GESTO DE APONTAR
Gesto da criança	(Joga o carro arrastando até a mãe)
Gesto da criança	(aponta para o carro) - GESTO DE APONTAR
Gesto da criança	(Fica com o dedo indicador apontando para o carrinho seguindo seu movimento) – GESTO DE APONTAR
Gesto e fala da mãe	(Joga o carrinho arrastando novamente em direção a criança) - "Eita mãe!"
Gesto da criança	(o carrinho chega perto e ele devolve jogando/arrastando novamente em direção a mãe)

Fonte: Elaborada pela autora

Na cena 3 temos mãe e criança brincam sentadas no chão com um boneco e um carrinho. A mãe tenta chamar a atenção da criança inicialmente com o gesto de apontar dêitico, em que indica o objeto e apresenta produção de fala “*Ali...*”. Consideramos o gesto de apontar dêitico utilizado pela mãe nesse trecho, como um indicador e suporte gestual para fala. A criança olha para o gesto de apontar produzido pela mãe, em seguida olha para o carrinho e depois para o boneco. Nesse trecho, em que temos a produção gestual materna, percebemos a importância dos gestos, em especial, do gesto de apontar, para direcionar o olhar da criança ao objeto-foco da interação.

Percebemos que o gesto de apontar com o dedo indicador estendido possibilitou direcionar o olhar da criança para o objeto que era foco de interação dos dois participantes naquele momento. Assim, logo que díade mãe-criança volta sua atenção mutuamente para o brinquedo, por um período de tempo, temos um momento de atenção direta (atenção conjunta), já que mãe e filho têm como foco o carrinho.

Posteriormente, a mãe simula como a criança deve mandar o carro até ela, produzindo o gesto pantomímico de arrastar um objeto. A criança já envolvida na cena interativa compreende a proposta da mãe e empurra/arrasta o carrinho até ela. Em seguida percebemos que o infante demonstra querer o carrinho de volta e para obter isso do seu parceiro interativo ele utiliza o gesto de apontar em direção ao brinquedo, sinalizando a partir da sua produção gestual, o seu desejo para conseguir o brinquedo. A mãe corresponde satisfatoriamente o desejo do filho e em resposta a sua solicitação, arrasta o carrinho novamente em direção ao infante e logo em seguida diz “*Eita! De novo, olha*”. Mãe e criança permanecem no jogo do brincar em que uma segue arrastando o carrinho para a outra. Depois de alguns momentos de brincadeira decorrida, a criança aponta para o objeto em movimento (o carrinho) e segue apontando com o dedo indicador até o objeto.

Nessa cena, constatamos a pouca ocorrência de fala da materna e em contra partida observamos a presença das produções gestuais da criança bem evidente nos momentos em que esta queria demonstrar o seu interesse pelo objeto. Percebemos que o infante encontra-se completamente envolvido na brincadeira e que a cena foi bem construída a partir das produções gestuais e do olhar.

Posteriormente, o infante observa a movimentação gestual produzida pela mãe e em seguida reproduz, mais uma vez, o gesto de apontar, indicando o objeto desejado. Em continuidade ao brincar, o infante simula arrastar o carrinho, apresentando assim, mais uma produção gestual a partir do gesto pantomímico. Desse modo, chamamos a atenção para os elementos multimodais em destaque nesta cena, sendo eles: o gesto de apontar e o gesto pantomímico. Cada qual com sua contribuição, colaborando no processo interativo construtivo de aquisição da linguagem infantil.

O gesto de apontar é bem comum no processo comunicativo dos adultos e das crianças ao longo de toda trajetória linguística. E parece que bem maior, quando a criança apresenta surdez. A partir dos estudos de Franco (2005) é possível afirmarmos a existência e a ocorrência das funções desempenhadas pelo gesto de apontar. Em um primeiro momento constatamos o gesto de apontar, utilizado pela mãe, como uma forma de referenciar o objeto para a criança. Posteriormente o infante também se utiliza do gesto de apontar para enfatizar o que deseja, neste caso: o objeto. Vale ressaltar que o gesto de apontar dêitico que aparece nessa cena, envolve a produção de fala da mãe com a menção do “*ali*” (produção de fala) e trechos com a ocorrência da atenção conjunta construída pelos parceiros interativos.

Bloco 3: Criança surda implantada

Cena 1

Contexto: Mãe e criança brincando no chão da sala com uma moto e um carrinho de plástico.

Idade: 23 meses

Quadro 44 - Bloco 3 – Cena 1

Arquivo

Editar

Anotação

Trilha

Tipo

Buscar

Visualizar

Opções

Janela

Ajudar

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

O quadro 44 mostra, de maneira mais ampla, como estão dispostos os interlocutores na primeira cena do bloco 3, permitindo a visualização do ambiente, dos objetos e dos parceiros interativos. Salientamos que os recortes analisados neste bloco apresentam trechos em que a criança faz uso do implante coclear (IC).

Quadro 45 - Mescla da criança

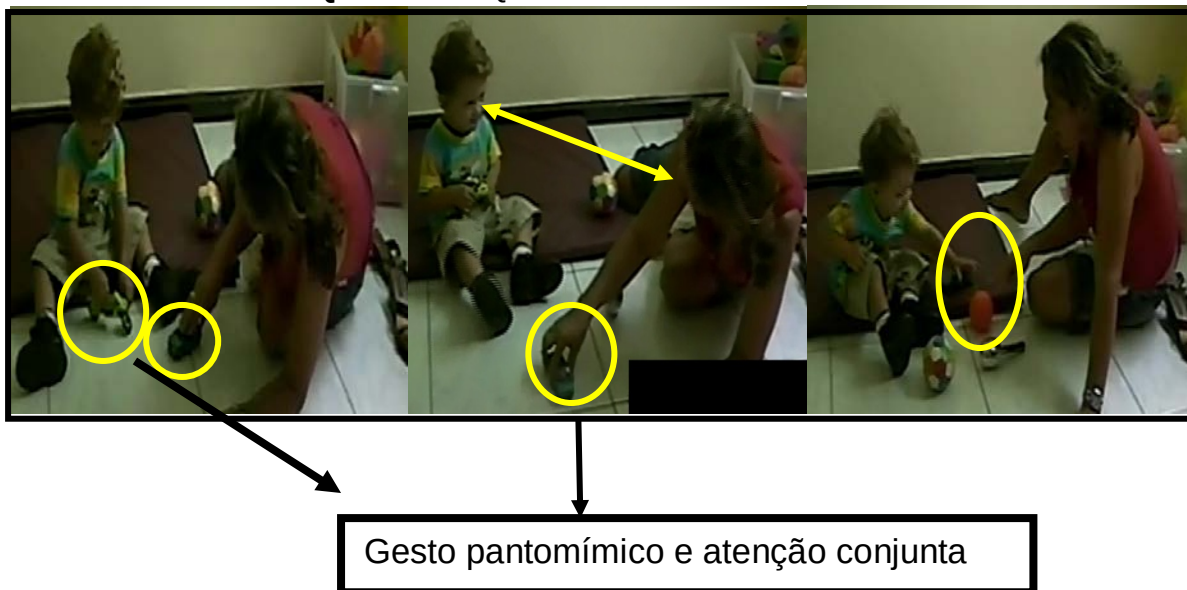
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles				
MESCLA DA CRIANÇA											
>	N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração		
	1	(Pega a moto e fica mexendo)					00:00:07.740	00:00:11.620	00:00:03.880		
	2	(segura a moto de brinquedo e simula que ela está se movimentando)					00:00:21.010	00:00:30.590	00:00:09.580		
	3	(mexendo na moto de brinquedo que está em suas mãos)					00:00:34.600	00:00:41.910	00:00:07.310		
	4	(mexe no brinquedo)					00:00:41.910	00:00:43.220	00:00:01.310		
	5	(Brinca com a moto de plástico simulando que a moto está se movimentando)					00:00:47.550	00:00:51.090	00:00:03.540		
	6	(arrasta a moto de brinquedo no chão, simulando que ela estava andando - "Brruuu..."					00:00:51.460	00:00:54.280	00:00:02.820		
	7	(mexe na moto de brinquedo) "Brruuu..."					00:00:56.930	00:00:59.540	00:00:02.610		
	8	"uuuhhum..." - Balbucio -					00:01:04.380	00:01:05.630	00:00:01.250		
	9	(arrasta a moto de brinquedo pelo chão) "buum uuum..."					00:01:06.860	00:01:08.420	00:00:01.560		
	10	(arrasta o carrinho pela sua própria perna) "Buuu uum..."					00:01:09.345	00:01:11.035	00:00:01.690		
	11	"Buuuu ummm... buuuu um..."					00:01:14.829	00:01:17.469	00:00:02.640		
	12	(arrasta a moto pelo tapete da sala) "buuum buuu um..."					00:01:17.504	00:01:18.364	00:00:00.860		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 46 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Pega a moto de brinquedo da mão da criança)				00:00:00.000	00:00:03.880	00:00:03.880
2	"Como é que a moto faz?"				00:00:04.120	00:00:04.390	00:00:00.270
3	(Simula que a moto está andando) - "Brruu" - PANTOMIMA				00:00:05.535	00:00:07.550	00:00:02.015
4	(mexe no brinquedo enquanto a criança também segura) "Assim mesmo"				00:00:11.210	00:00:12.230	00:00:01.020
5	(Toca na perna da criança para chamar sua atenção)				00:00:19.435	00:00:20.315	00:00:00.880
6	"Dariston...ô Daniston..."				00:00:21.180	00:00:23.580	00:00:02.400
7	(Pega um carrinho de brinquedo e simula que ele está se movimentando) - "Brrruuuu..."				00:00:26.235	00:00:29.020	00:00:02.785
8	"Fala bebê"				00:00:30.940	00:00:31.870	00:00:00.930
9	(Coloca o carro próximo a criança) "E o carro?"				00:00:37.810	00:00:39.500	00:00:01.690
10	(Vira de lado para mexer em uma caixa de brinquedos que está próximo)				00:00:41.910	00:00:43.220	00:00:01.310
11	(Pega uma bola de brinquedo, coloca próximo a criança e fica mexendo) "Brrruuu..."				00:00:43.370	00:00:51.280	00:00:07.910
12	*Olha para a criança*				00:00:51.460	00:00:54.280	00:00:02.820
13	"Vamos falar de novo"				00:00:56.045	00:00:57.175	00:00:01.130
14	"Brrruuu..."				00:00:57.205	00:00:57.615	00:00:00.410

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 47 - Quadro visual: Bloco 3 – Cena 1**Quadro 48 - Cena interativa**

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto da mãe	(Pega a moto de brinquedo da mão da criança)
Fala da mãe	"Como é que faz?"
Gesto e fala da mãe	(Simula que a moto está em movimento – (GESTO PANTOMÍMICO) - "Bruuum..." (Onomatopeia)
Gesto e olhar da criança	(pega a moto de brinquedo das mãos da

	mãe) – GESTO DE PEGAR - *olha para a mãe antes e depois que pega o objeto* - Olhar de checagem
Gesto da mãe	(mexe no brinquedo enquanto a criança está segurando)
Gesto da mãe	(arrasta o carrinho no chão) – (GESTO PANTOMÍMICO)
Movimentação gestual da criança	(mexe na moto de brinquedo)
Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho pelo chão) – (GESTO PANTOMÍMICO) -“ <i>Dariston...ô Dariston.</i> ”
Gesto da criança	(arrasta a moto pelo chão) - (GESTO PANTOMÍMICO)
Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho pelo chão (GESTO PANTOMÍMICO) - “ <i>Bruuum...</i> ” (Onomatopeia)
Fala da mãe	“ <i>Fala bebê</i> ”
Gesto da criança	(mexe na moto de brinquedo utilizando as duas mãos)
Gesto e fala da mãe	(coloca o carrinho de brinquedo próximo a criança) – “ <i>E o carro?</i> ”
Gesto da criança	(Continua mexendo na moto de brinquedo)
Movimentação corporal e gestual da mãe	(Vira de lado para mexer em uma caixa de brinquedos que está próximo)
Gesto e fala da mãe	(Pega uma bola de brinquedo, coloca próximo a criança e fica mexendo) “ <i>Trrruuu...</i> ” (Onomatopeia)
Gesto e fala da criança	(Arrasta a moto de brinquedo na sua própria perna) – (GESTO PANTOMÍMICO)- “ <i>buuããã...</i> ” – JARGÃO
Fala da mãe	“ <i>Vamos falar de novo.</i> ”
Fala da mãe	“ <i>Bruuum...</i> ” (Onomatopeia)

Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho de brinquedo pelo chão) - (GESTO PANTOMÍMICO) - "E o carro?" - "Brruuu..." (Onomatopeia)
Fala da mãe	"Como é que o carro faz Dariston?"
Gesto da mãe	(Arrasta o carrinho pelo chão) - (GESTO PANTOMÍMICO)
Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho pela perna da criança) - (GESTO PANTOMÍMICO) - "Brruuu..." (Onomatopeia)
Gesto e fala da criança	(arrasta a moto pelo tapete da sala) - (GESTO PANTOMÍMICO) - "buuum buuum..." (HOLÓFRASE)

Fonte: Elaborada pela autora

No quadro da cena interativa 48, mãe e criança estão brincando no chão da sala com alguns brinquedos espalhados. Inicialmente a mãe começa a interagir com a criança mostrando uma moto de brinquedo.

Podemos visualizar que a criança está sentada próxima a mãe e observa cada deslocamento do brinquedo feito por ela. Logo em seguida a criança pega a moto de brinquedo e fica mexendo, como se estivesse observando seus elementos, demonstrando um olhar mais exploratório, e a mãe decide pegar outro objeto, dessa vez, um carrinho.

Dando continuidade a cena interativa, a mãe tenta chamar a atenção do filho arrastando o carro pelo chão e dizendo "*como é que o carrinho faz?*". E, por diversas vezes, essa indagação é feita para a criança. Esta, por sua vez, não apresenta produção gestuo-vocal em resposta, apenas observa as ações e movimentações produzidas pelo parceiro interativo (mãe). A mãe então decide simular o barulho do carro, utilizando-se de uma onomatopéia (recurso linguístico) "*Brruum...*" e ao mesmo tempo arrasta o carrinho pelo chão, configurando claramente a ocorrência de uma pantomima e reafirmando as considerações apresentadas por Cavalcante (1994). Em seus estudos, a referida autora aponta compreender a pantomima com um gesto que apresenta produção de fala/vocal, diferentemente de McNeill (2000), que compreende o gesto pantomímico como uma apresentação muda e que surge na ausência de fala. Desse modo, apresentamos

esse recorte como uma afirmação de compreendermos a ocorrência da pantomima acompanhada do fluxo da fala, o que não quer dizer, que desconsideramos a pantomima sem a produção de fala.

Voltando as observações das análises, percebemos que o infante demonstra estar envolvido no jogo interativo promovido pela mãe. No fluir do jogo, a criança estende o braço e o dedo indicador direcionando para o carrinho, e é nesse momento que destacamos como produção gestual a evidência do gesto de apontar. Constatamos que este tipo gestual que surge nesse trecho é gesto de apontar denominado convencional, e reconhecido como o mais recorrente e social, pois na grande maioria das vezes é utilizado para direcionar a atenção do interlocutor/parceiro interativo.

Como observamos nos estudos desenvolvidos e constatamos na análise desta cena, a ocorrência da atenção direta demonstra a compreensão que a criança tem, de que o adulto é o agente intencional. Devemos salientar que dentre os três tipos de gestos apontados nesse estudo, nessa cena interativa evidenciamos um deles: o gesto de apontar declarativo. Este, por sua vez, é utilizado pelo infante para destacar um elemento no espaço, no caso dessa cena analisada, o gesto aponta para o brinquedo e apresenta o olhar como um fator para checagem da ação gestual.

Ainda nessa mesma cena a mãe continua interagindo com a criança, arrastando o carrinho pelo chão e simulando o barulho do carro “*Brruum...*” a partir de uma onomatopeia. Enquanto isso, o infante observa as ações gestuais da mãe e em seguida pega um outro brinquedo (uma moto de plástico) e arrasta pelo chão. A mãe então questiona “*Como é que o carro faz?*” – fazendo referência ao barulho que os carros geralmente fazem. Dessa vez, a criança corresponde ao que a mãe solicita e demonstra está envolvida no momento de interação quando arrasta o brinquedo pelo chão e tenta repetir, do seu modo, o barulho que os carros costumam fazer “*Buum...*” (Nasalizado). A produção vocal da criança se configura como uma holófrase, no qual é perceptível a construção sonora para referenciar o barulho do objeto (carro/moto). Além disso, o holófrase nesse recorte, aproximasse da definição apresentada nos estudos de vários autores, como: Barros (2012), Soares (2014), em que definem esse elemento vocal como produções que se

aproximam ou são semelhantes a fala do adulto, definição esta que também compartilhamos como base nesta tese.

Quanto as holófrases, Carranzas, Escudero e Brito (1991) observam as holófrases como um elemento da linguagem que tem o apel totalmente referencial, ou seja, são produções que visam referenciar um objeto, uma pessoa ou uma situação, mas diferentemente dos gestos, essa referenciação é produzida a partir da vocalização/sonorização.

Com a observação da cena podemos perceber a ocorrência do gesto pantomímico produzido inicialmente pela mãe com intuito de introduzir a criança na cena. Posteriormente a criança repete não só a produção gestual, mas também a produção vocal. O gesto pantomímico é aquele que simula ou imita uma situação, nesse caso, o movimento do carro e da moto. Destacamos também que a criança reproduz parte da vocalização materna, demonstrando está envolvida no jogo interativo, já que anteriormente a mãe pede para a criança imitar o barulho que o carro faz. Cabe então destacarmos, que a produção vocal da criança surge juntamente com o gesto pantomímico como uma complementação contextual à solicitação da mãe.

Podemos destacar o importante papel da mãe nas cenas de interação entre adulto-criança, pois a mãe envolve a criança no “brincar” e a direciona para a produção de elementos multimodais que corroboram no processo de aquisição vocal infantil.

Em um momento posterior da cena, como podemos verificar no quadro visual dessa análise, é possível observarmos a ocorrência do gesto de apontar, não mais produzido pela criança, como no início da análise, mas sim pela mãe. Percebemos que a mãe mostra a criança um novo objeto, uma bola, e no mesmo instante o infante compreende a intencionalidade e estende o braço em direção a bola, sem deixar o brinquedo anterior largado. Observamos ainda que nesse último trecho há um momento de atenção de acompanhamento, em que a criança segue o gesto indicador, utilizado pelo adulto, e adentra na atenção conjunta por meio da posterior verificação, junto ao olhar do seu parceiro interativo, nesse caso, a mãe.

Em resumo aos componentes encontrados nesse trecho analisado, quanto à mãe destacamos: o seu papel fundamental na interação, as suas produções gestuais e de fala, e por fim o olhar. Quanto à criança, foi possível verificar a

continuidade do olhar como um mediador das trocas interativas, a produção gestual focalizada mais no gesto pantomímico e a produção de fala a partir da vocalização de um jargão.

Cena 2

Contexto: Mãe sentada no chão e criança sentada no tapete da sala brincando com um carrinho.

Idade: 24 meses

Quadro 49 - Bloco 3 – Cena 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	"Aaaa."	- BALBUCIO-			00:05:35.227	00:05:36.140	00:00:00.913
2	"uuuum..."	(mexe os braços para cima e para baixo) (aponta para o carrinho) - GESTO DE APONTAR			00:05:37.467	00:05:38.273	00:00:00.806
3	"uuuum..."	- BALBUCIO			00:05:38.984	00:05:40.333	00:00:01.349
4	"aaah.uuum..."	- BALBUCIO-			00:06:02.131	00:06:05.245	00:00:03.114
5	(arrasta o carrinho) "aaah.uuum..."	- JARGÃO			00:06:44.546	00:06:45.492	00:00:00.946
6	(segura o carrinho) "aaaain..."	- BALBUCIO-			00:06:46.939	00:06:49.207	00:00:02.268
7	"uaaa..."	- BALBUCIO-			00:07:03.204	00:07:04.331	00:00:01.127
8	"éééé..."	- BALBUCIO-			00:07:04.596	00:07:05.583	00:00:00.987

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

Quadro 50 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
> N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	"Aaaa."	- JARGÃO			00:05:35.227	00:05:36.140	00:00:00.913
2	"uuuum..."	- JARGÃO (mexe os braços para cima e para baixo) (aponta para o carrinho) - GESTO DE APONTAR			00:05:37.467	00:05:38.273	00:00:00.806
3	"uuuum..."	- JARGÃO			00:05:38.984	00:05:40.333	00:00:01.349
4	"aaah.uuum..."	- JARGÃO			00:06:02.131	00:06:05.245	00:00:03.114
5	(arrasta o carrinho) "aaah.uuum..."	- JARGÃO			00:06:44.546	00:06:45.492	00:00:00.946
6	(segura o carrinho) "aaaain..."	- JARGÃO			00:06:46.939	00:06:49.207	00:00:02.268
7	"uaaa..."	- JARGÃO			00:07:03.204	00:07:04.331	00:00:01.127
8	"éééé..."	- JARGÃO			00:07:04.596	00:07:05.583	00:00:00.987

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 51 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(arrasta o carrinho) "Brum.." - PANTOMIMA DA MÃE				00:05:35.217	00:05:36.140	00:00:00.923
2	(arrasta o ônibus de brinquedo pelo chão)				00:05:37.757	00:05:38.515	00:00:00.758
3	(segura o brinquedo)				00:05:40.362	00:05:42.261	00:00:01.899
4	(arrasta o carrinho) "tá com raiva?"				00:06:03.416	00:06:04.168	00:00:00.752
5	(segura o brinquedo)				00:06:44.546	00:06:45.492	00:00:00.946

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 52 - Quadro visual: Bloco 3 – Cena 2**Quadro 53 - Cena interativa**

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho no chão)- "Brruum..." – PANTOMIMA
Gesto e vocalização da criança	(mexe os braços para cima e para baixo) – "uuuum..." – JARGÃO
Gesto da mãe	(arrasta o ônibus de brinquedo pelo chão)
Gesto da criança	(estende o braço e o dedo indicador em direção ao brinquedo) – GESTO DE APONTAR
Vocalização da criança	"Uuum..." – JARGÃO
Gesto da mãe	(segura o brinquedo)

Vocalização da criança	"aaauum..." – JARGÃO
Fala da mãe	"Tá com raiva é?"
Gesto e vocalização da criança	(arrasta o brinquedo pelo chão) – "aaauum" – JARGÃO
Gesto da mãe	(segura o brinquedo)
Vocalização da criança	(segura o carrinho) "aaaain..." – JARGÃO
Vocalização da criança	"uaaa.." – JARGÃO
Vocalização da criança	"êêên..." – JARGÃO

Fonte: Elaborada pela autora

Na cena 2, mãe e criança estão sentadas com alguns brinquedos espalhados pelo ambiente. A mãe tenta chamar a atenção da criança várias vezes com o intuito de que ela troque o brinquedo por outro. Percebemos que a mãe várias vezes baixa o corpo e inclina cabeça tentando promover troca de olhar com a criança. Outro ponto que consideramos importante ressaltar, é que nos três blocos: sem aparelho auditivo, com aparelho auditivo e com implante coclear, a mãe além de falar diretamente com a criança ela toca no brancinho ou na perninha do infante quando o mesmo não corresponde com troca de olhares ou produção vocal. O tocar é compreendido como um tipo gestual (gesto de tocar) e recurso desenvolvido para chamar a atenção da criança, entrando na classificação dos gestos relevantes para o processo interacional da díade mãe-bebê.

Observamos que a criança apresenta vários trechos com produção de vocalizações utilizando jargões, como o "uuhum..." (turno 2). Não classificamos esse "uuuhum..." (prolongado) como um balbúcio, pois o mesmo apresenta-se como um entrelace entre consoantes e vogais. Também não consideramos como holófrase, tendo em vista, esse elemento é entendido por vários autores, inclusive por Scarpa (2009), como um trecho da produção de fala materna ou um recorte de uma palavra. Assim, classificamos a produção vocal descrita anteriormente como um jargão, pois apresenta prolongamento entonacional nas vogais.

Nesse recorte, foi possível observarmos trechos com a presença da atenção de acompanhamento, atenção compartilhada e momentos de atenção conjunta. No período da interação a criança acompanha os gestos maternos. Nessa situação, a

mãe movimenta o boneco, simulando que o mesmo estava andando. Logo em seguida, a criança pega das mãos da mãe o brinquedo e repete a produção gestual. A mãe, por sua vez, acompanha cada movimento gestual produzido pelo infante.

Evidenciamos como atenção compartilhada as trocas de olhar entre mãe-criança, promovendo um desenvolvimento linguístico e interativo mais efetivo. Assim como Tomasello (1992) afirma, a atenção conjunta se constitui pela relação de olhar em forma de triângulo, sendo a troca entre mãe - criança focando no objeto, o que podemos ver claramente representado na imagem do quadro visual exposto nessa análise.

Com relação aos apontamentos do teórico Bruner (1983), corroborando para a consolidação da nossa análise, destacamos o papel fundamental que a troca de olhar compartilhado promove para o desenvolvimento da linguagem, e que esse desenvolvimento permite trocas negociáveis entre adulto-criança, o que torna satisfatório o processo de interação e produção.

Ressaltamos também, que as interações envolvendo a atenção conjunta promoveram contextos favoráveis no engajamento entre adulto (mãe) e criança no processo de aquisição da linguagem. Assim, compartilhamos da mesma proposição de alguns autores, como Tomasello (1992), quando se trata de observar que o adulto encontra na atenção conjunta a oportunidade de destacar objetos para o infante. Desse modo, a criança também se utiliza da mesma situação para produzir suas primeiras produções vocais: balbucios, jargões, holófrases, entre outros.

Cena 3

Contexto: Mãe sentada no chão e criança sentada no tapete da sala brincando com uma almofada.

Idade: 25 meses

Quadro 54 - Bloco 3 – Cena 3

The screenshot shows the ELAN software interface. At the top is a menu bar with options: Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajuda. Below the menu bar is a toolbar with various icons for editing and navigation. The main area is divided into two parts: a video player on the left and a timeline on the right. The video player shows a scene with a mother and a child playing on the floor. The timeline shows various annotations and controls, including a table with columns: Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The table lists several annotations with their corresponding time intervals and durations.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação						
1	(caminha em direção a mãe)				00:20:17.597	00:20:18.570	00:00:00.973
2	(bate palmas)				00:20:34.234	00:20:34.832	00:00:00.598
3	(bate palmas) "aain...aaan..ê!"				00:20:38.858	00:20:39.811	00:00:00.953
4	(batendo palma)				00:20:39.874	00:20:40.948	00:00:01.074
5	(abrindo e fechando a mãozinha em frente a boca, simulando comer) - GESTOS ICÔNICO- "ê, ê,êêê.."- HOLÓFRA...				00:20:41.435	00:20:41.683	00:00:00.248
6	(batendo palmas) "aulhaaá.." (abrindo e fechando a mãozinha em frente a boca, simulando comer) - GESTO ICÔNICO...				00:20:41.771	00:20:44.231	00:00:02.460

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 55 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	(caminha em direção a mãe)	00:20:17.597	00:20:18.570	00:00:00.973			
2	(bate palmas)	00:20:34.234	00:20:34.832	00:00:00.598			
3	(bate palmas) "aain...aaan..ê!"	00:20:38.858	00:20:39.811	00:00:00.953			
4	(batendo palma)	00:20:39.874	00:20:40.948	00:00:01.074			
5	(abrindo e fechando a mãozinha em frente a boca, simulando comer) - GESTOS ICÔNICO- "ê, ê,êêê.."- HOLÓFRA...	00:20:41.435	00:20:41.683	00:00:00.248			
6	(batendo palmas) "aulhaaá.." (abrindo e fechando a mãozinha em frente a boca, simulando comer) - GESTO ICÔNICO...	00:20:41.771	00:20:44.231	00:00:02.460			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 56 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N.	Anotação	T...	T...	D...			
1	(Aponta para o lugar) - GESTO DE APONTAR "Aqui Dariston!" (Toca com o dedo indicado no local que quer que o filho sente) - GESTO DE TOCAR E APONTAR	...	0...	0...			
2	(Com a mão esquerda pega no braço esquerdo da criança e o acompanha para sentar)	...	0...	0...			
3	"meu lanchinho, meu lanchinho" (Bate palmas)	...	0...	0...			
4	(Bate palmas) "Vou comer! Vou comer"	...	0...	0...			
5	(Abre e fecha a mão em frente a boca simulando estar comendo) - GESTO ICONICO, EMBLEMÁTICO E PANTOMÍMICO	...	0...	0...			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 57- Quadro visual: Bloco 3 – Cena 3



Gesto de apontar, gesto pantomímico e emblemático.

Quadro 58 - Cena interativa

TRILHA	PRODUÇÕES
Fala da mãe	<i>"Senta Dariston."</i>
Gesto da criança	(Continua em pé olhando para a mãe)
Gesto e fala da mãe	<i>"senta aqui, Dariston!"</i> (aponta com o dedo indicador para o local que deseja) – GESTO DE APONTAR
Gesto da criança	(senta próximo a mãe)
Gesto e fala da mãe	<i>"meu lanchinho, meu lanchinho"</i> (bate palmas)
Gesto da criança	(observa atentamente o gesto da mãe)
Gesto da criança	(bate palmas)
Gesto e vocalização da criança	(mexe o corpo e bate palmas) – GESTICULAÇÃO - "aulhaaaá"
Gesto e fala da mãe	<i>"Vou comer! Vou comer"</i> – (abrindo e fechando a mão em frente à boca) – GESTO ICÔNICO, PANTOMIMICO E EMBLEMÁTICO
Gesto da criança	(abrindo e fechando a mão em frente à boca) GESTO ICÔNICO, PANTOMIMICO E EMBLEMÁTICO

Gesto e vocalização da criança	“êêêê...” – BALBUCIO (abrindo e fechando a mão em frente à boca) - GESTO ICÔNICO E PANTOMIMICO
--------------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora

A cena 3 se inicia com a criança em pé. A mãe então pede para que o infante sente-se dizendo: “*senta Dariston.*” A criança não atende ao pedido da mãe e ela insiste “*senta aqui, Dariston!*” - e aponta com o dedo indicador para o local que deseja que a criança sente-se, constatando um gesto de apontar dêitico a partir do gesto e da produção de fala “aqui”.

McNeill (1992) define os gestos dêiticos demonstrativos ou direcionais, como palavras que tendem a indicar ou demonstrar alguém, algo ou uma situação a partir das palavras “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, juntamente com o uso do gesto do dedo indicador representado pelos movimentos do gesto de apontar.

Nessa cena constatamos que a produção vocal “*aqui*”, proferida pela mãe, juntamente com o gesto de dêitico de apontar, marcam a ocorrência da multimodalidade, demonstrando que gesto e fala ocorrem simultaneamente. Assim, percebemos que nesse trecho, o gesto vem para direcionar o que a mãe quer, indicando o local em que a criança deve sentar-se.

É importante destacarmos que o gesto de apontar pode ser visto como mais uma estratégia por meio da qual a criança adentra na interação. Ao apontar para o chão, na cena acima, a mãe direciona o olhar do outro para o local de sua própria atenção, garantindo o acompanhamento do olhar da criança em direção ao seu gesto.

A importância do apontar no desenvolvimento da linguagem tem seu destaque nos trabalhos de Scarpa (2009). A pesquisadora observa que o gesto de apontar pode vir acompanhado de trechos predicativos e no caso dessa cena, veio acompanhado da produção de fala “*aqui*” (dêitico).

Dando continuidade a cena, a criança compreende e atende a solicitação e senta. Logo em seguida a mãe inicia uma canção conhecida pelos parceiros interativos - “*meu lanchinho, meu lanchinho*” e bate palmas. A criança observa

atentamente o gesto da mãe e começa a bater palmas, então a mãe pausa sua fala e a criança produz “aulhaaaá” (turno 6), sem deixar de bater palmas.

Posteriormente, no mesmo turno, verificamos a ocorrência do gesto pantomímico, icônico e que também é sincrônico, em que a criança simula comer, movimentando a mãozinha, produzindo o gesto de abrir e fechar a mão em frente à boca. Assim, evidenciamos dois momentos com ocorrência da multimodalidade. O primeiro deles, como pode verificar nas imagens, em que a criança bate palmas e produz um jargão “aulhaaaá”. No segundo momento, a mãe continua cantando e diz “vou comer! Vou comer”, e a criança reproduz o gesto pantomímico e icônico que simulam o comer juntamente com jargão “êêêê...”, pontuando a ocorrência da multimodalidade entre dois componentes: o gesto e a produção vocal infantil.

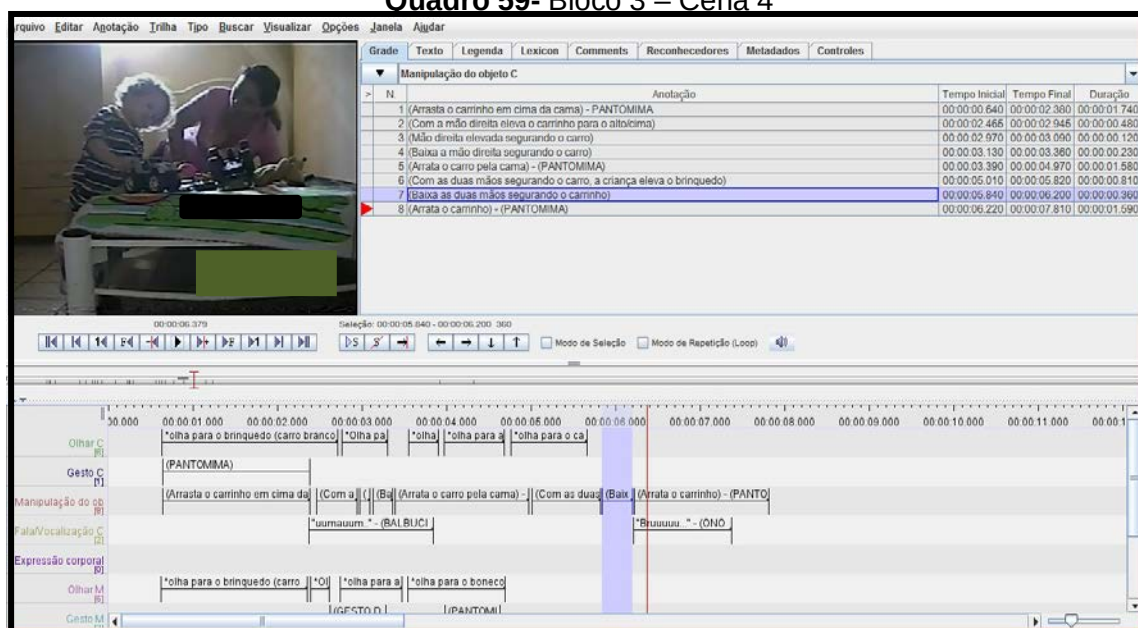
Como observamos nos estudos de Cavalcante (1994) e percebemos em nossas análises, a mãe não só desenvolve um papel fundamental no processo de interação com a criança, mas é ela que faz com que a criança adentre nas cenas interativas a partir dos elementos contextuais e comunicativos.

Cena 4

Contexto: Mãe e criança no quarto brincando com alguns brinquedos em cima da cama.

Idade: 29 meses

Quadro 59- Bloco 3 – Cena 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

Quadro 60 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Arrasta o carrinho em cima da cama) - PANTOMIMA "uumauum.." - (BALUCIO - HESITAÇÃO PROLONGADA) ...				00:00:00.640	00:00:04.970	00:00:04.330
2	(Com as duas mãos segurando o carro, a criança eleva o brinquedo)				00:00:05.010	00:00:05.820	00:00:00.810
3	(Baixa as duas mãos segurando o carrinho)				00:00:05.840	00:00:06.200	00:00:00.360
4	"Bruuuuu..." - (ONOMATOPEIA) - (Arrata o carrinho) - (PANTOMIMA)				00:00:06.210	00:00:07.810	00:00:01.600

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

Quadro 61 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
> N.	Anotação				Tempo Ini...	Temp...	Dura...
1	(Mexe no boneco de pelúcia) "INC"				00:00:00....	00:00:...	00:0...
2	(Toca rapidamente no carro de brinquedo verde) - (GESTO DE TOCAR)				00:00:02....	00:00:...	00:0...
3	"Eita..." (Arrata o boneco de pelúcia pela cama) - (PANTOMIMA)				00:00:03....	00:00:...	00:0...
4	(Eleva à mão direita segurando o boneco de pelúcia) "Bruuuuuu..." (ONOMATOPEIA) (Baixa à mão direita segurando o boneco)				00:00:04....	00:00:...	00:0...
5	"Ó Daristo..."				00:00:14....	00:00:...	00:0...

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

Quadro 62 – Quadro visual Bloco 3 - Cena 4**Quadro 63 - Cena interativa**

TRILHA	PRODUÇÕES
Movimentação gestual da mãe	(Mexe no boneco de pelúcia)
Gesto da mãe	(Toca rapidamente no carro de brinquedo verde) - GESTO DE TOCAR
Gesto e vocalização da criança	(Arrasta o carrinho em cima da cama) – PANTOMIMA – "uumauum.." –

	BALBUCIO
Gesto da criança	(Com a mão direita eleva o carrinho para o alto/cima) – GESTO DE MOSTRAR
Gesto da criança	(baixa a mão direita segurando o brinquedo, em seguida arrasta o carrinho pela cama) – PANTOMIMA
Gesto e fala da mãe	(Arrasta o boneco de pelúcia pela cama) – PANTOMIMA - "Eita..."
Gesto e fala da mãe	(Eleva à mão direita segurando o boneco de pelúcia) - " <i>Bruuum...</i> " (onomatopeia)
Gesto da mãe	(Baixa à mão direita segurando o boneco)
Gesto e vocalização da criança	(arrasta o carrinho pela cama) – PANTOMÍMA – " <i>Buum...</i> " – HOLÓFRASE
Olhar da mãe	*Observa a criança*

Fonte: Elaborada pela autora

A quarta cena do bloco 3 é iniciada com mãe e criança brincando com alguns objetos (brinquedos) espalhados pela cama. A mãe inicia mexendo em um boneco (centopeia) de pelúcia e a criança brinca com um carrinho, sem dar muita atenção para o que a mãe está fazendo. Logo em seguida, a mãe, na tentativa de obter a atenção do filho, toca rapidamente no carrinho que a criança tem nas mãos, ou seja, utilizasse do gesto de tocar, mas especificamente do tocar ativo, como propõe Montagu (1988) para chamar a atenção do filho. O infante olha rapidamente para a mãe e em seguida arrasta o carrinho em cima da cama, produzindo uma pantomima juntamente com a produção vocal de um balbucio prolongado "*uumauum...*". Observamos que até esse momento a criança é o participante interativo que se sobressai na cena, pois ela mesma inicia com o gesto pantomímico e apresenta uma vocalização independente, sem qualquer direcionamento da mãe e até mesmo sem ser uma resposta para a mãe. Isso não quer dizer que o papel fundamental que a mãe desempenha desaparece, pelo contrário, demonstra a importância de se construir momentos dialógicos com o infante, pois este é capaz de compreender e reproduzir em outros contextos interativos.

Em se tratando do balbucio produzido pela criança nesse recorte, percebemos que ele vem prolongado e com uma hesitação prosódica (elevação sonora), isso nos faz compreender que o balbucio pode aparecer em qualquer momento da aquisição da linguagem, pois nesse trecho, diferentemente dos anteriores, o infante já tem mais idade, mais vivências com produções vocais e mesmo assim utiliza-se do balbucio. Isso não comprova um retrocesso ou atraso na linguagem, mas comprova a teoria proposta por Soares (2014) e o nosso entendimento de que não há um estágio ou sequência fixa para as produções vocais da criança no processo aquisicional. Desse modo, fica evidente que as produções linguísticas vocalizadas pelas crianças surgem e ressurgem em qualquer momento da aquisição e que não pode ser descartada como trechos não linguísticos.

Posteriormente, a criança em continuidade a cena, eleva o carrinho para cima segurando com a mão direita. Essa movimentação gestual deve ser caracterizada como o gesto de mostrar em que criança em busca de obter a atenção da mãe para o que ela está fazendo, muda a sequência de arrastar o brinquedo para elevar. Segundo Bates et al (1979), esse tipo de gesto deve ser compreendido como gestos comunicativos, assim como os gestos de alcançar, os gestos de dar/ entregar. O autor denomina os gestos dessa forma quando eles surgirem envolvendo o olhar ou a intenção de obter a atenção do outro indivíduo. A partir desse entendimento consideramos a ação gestual da criança como gesto de mostrar, tendo em vista todo contexto situacional e os direcionamentos de olhares.

No turno 6 (do quadro da cena interativa), a mãe utiliza o gesto pantomímico ao arrastar um boneco de pelúcia pela cama e diz “*Eita...*”. A criança não corresponde ao gesto, nem mesmo a produção de fala da mãe, então esta recorre à outra estratégia elaborada anteriormente pela própria criança quando buscava a sua atenção. A mãe então eleva à mão direita para o alto, enquanto segura o boneco de pelúcia e reproduz uma onomatopeia “*Bruuum...*” (prolongamento). Percebemos que a mãe simula o barulho de um carro enquanto segura o boneco e isso não prejudica a compreensão do filho na interação, pois posteriormente a criança “imita” a ação da mãe e arrasta o carrinho pela cama, e desta vez não reproduz um balbucio, mas sim uma holófrase “*Buum...*” - quando tenta, da sua maneira, reproduzir o mesmo barulho proposto pela mãe. A criança não reproduz tal qual a mãe o “*brum*”, mas a

vocalização, sonorização e os elementos contextuais nos possibilitam afirmar que se trata de um jargão que se assemelha a produção de fala materna.

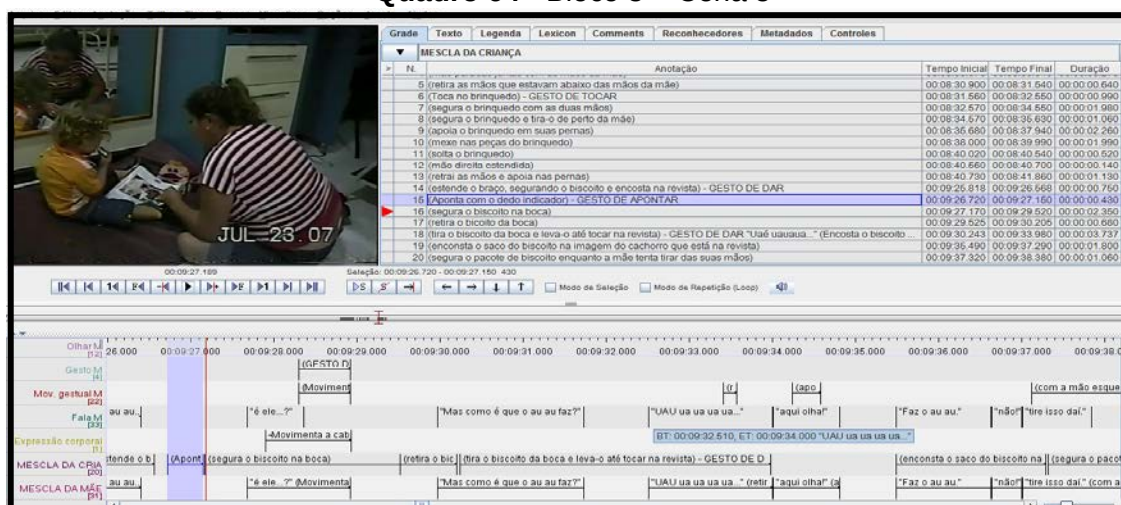
Nessa cena, é possível destacarmos ainda, que na maioria dos trechos o olhar da criança estava voltado para o objeto da interação e que a mãe tenta estabelecer contato a partir do olhar quando inclina a cabeça para baixo (imagem 3 do quadro visual). Mais uma vez, fica evidente que os gestos e as produções vocais surgem em concomitância e que desta vez o gesto que se sobressai não é o de apontar, mas o gesto pantomímico. Além disso, constatamos que não só a mãe se sobressai na construção dialógica, mas a criança também se sobressai e segue colaborando na construção da cena, demonstrando a importância da bagagem que os momentos de interação proporcionam. Optamos em trazer mais um recorte em que há produções gestuais envolvendo o gesto pantomímico e produções vocais envolvendo holófrases para comprovar que as recorrências dessas produções aparecem em todo percurso do processo de aquisição da linguagem infantil. Cabe ressaltar, que mesmo as produções aparecendo de forma recorrente, a maneira como cada parceiro interativo se sobressai é distinta, pois neste recorte a criança direciona a mãe para a cena criada, enquanto que na cena 2 deste mesmo bloco, a mãe é que direciona para a cena que ela inicia.

Cena 5

Contexto: Mãe e criança sentadas em um tapete da sala, com alguns brinquedos e uma revista.

Idade: 30 meses

Quadro 64 - Bloco 3 – Cena 5



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecadores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
Nº	Descrição	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
5	(retira as mãos que estavam abaixo das mãos da mãe)	00:08:30.900	00:08:31.640	00:00:00.640			
6	(Toca no brinquedo) - GESTO DE TOCAR	00:08:31.660	00:08:32.650	00:00:00.990			
7	(segura o brinquedo com as duas mãos)	00:08:32.670	00:08:34.660	00:00:01.990			
8	(segura o brinquedo e tira-o de perto da mãe)	00:08:34.670	00:08:35.630	00:00:01.060			
9	(apoiar o brinquedo em suas pernas)	00:08:36.680	00:08:37.940	00:00:01.260			
10	(joga as pernas para cima)	00:08:38.000	00:08:39.990	00:00:01.990			
11	(apoiar o brinquedo)	00:08:40.020	00:08:40.640	00:00:00.620			
12	(mão direita estendida)	00:08:40.660	00:08:40.700	00:00:00.140			
13	(retira as mãos e apoia nas pernas)	00:08:40.730	00:08:41.860	00:00:01.130			
14	(estende o braço, segurando o biscoito e encosta na revista) - GESTO DE DAR	00:09:26.810	00:09:26.860	00:00:00.050			
15	(Aponta com o dedo indicador) - GESTO DE APONTAR	00:09:26.720	00:09:27.160	00:00:00.430			
16	(segura o biscoito na boca)	00:09:27.170	00:09:28.520	00:00:01.350			
17	(retira o biscoito da boca)	00:09:29.520	00:09:30.220	00:00:00.690			
18	(tira o biscoito da boca e leva-o até tocar na revista) - GESTO DE DAR "Uai uai uai uai..." (Encosta o biscoito na revista)	00:09:30.243	00:09:33.980	00:00:03.737			
19	(encontra o saco do biscoito na imagem do cachorro que está na revista)	00:09:36.490	00:09:37.290	00:00:00.800			
20	(segura o pacote de biscoito enquanto a mãe tenta tirar das suas mãos)	00:09:37.320	00:09:38.380	00:00:01.060			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 65 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(mão esquerda apoiada no brinquedo)				00:08:28.780	00:08:28.980	00:00:00.200
2	(retira à mão direita que estava apoiada no chão e a direciona para o brinquedo)				00:08:29.140	00:08:29.700	00:00:00.560
3	(A mãe segura suas mãos)				00:08:29.730	00:08:30.540	00:00:00.810
4	(mão paradas juntas com as mãos da mãe)				00:08:30.570	00:08:30.840	00:00:00.270
5	(retira as mãos que estavam abaixo das mãos da mãe)				00:08:30.900	00:08:31.540	00:00:00.640
6	(Toca no brinquedo) - GESTO DE TOCAR				00:08:31.560	00:08:32.550	00:00:00.990
7	(segura o brinquedo com as duas mãos)				00:08:32.570	00:08:34.550	00:00:01.980
8	(segura o brinquedo e tira-o de perto da mãe)				00:08:34.570	00:08:35.630	00:00:01.060
9	(apoia o brinquedo em suas pernas)				00:08:35.680	00:08:37.940	00:00:02.260
10	(mexe nas peças do brinquedo)				00:08:38.000	00:08:39.990	00:00:01.990
11	(solta o brinquedo)				00:08:40.020	00:08:40.540	00:00:00.520
12	(mão direita estendida)				00:08:40.560	00:08:40.700	00:00:00.140
13	(retrai as mãos e apoia nas pernas)				00:08:40.730	00:08:41.860	00:00:01.130
14	(estende o braço, segurando o biscoito e encosta na revista) - GESTO DE DAR				00:09:25.818	00:09:26.568	00:00:00.750
15	(Aponta com o dedo indicador) - GESTO DE APONTAR				00:09:26.720	00:09:27.150	00:00:00.430
16	(segura o biscoito na boca)				00:09:27.170	00:09:29.520	00:00:02.350
17	(retira o biscoito da boca)				00:09:29.525	00:09:30.205	00:00:00.680
18	(tira o biscoito da boca e leva-o até tocar na revista) - GESTO DE DAR "Uaé uaua..."				00:09:30.243	00:09:33.980	00:00:03.737
19	(enconsta o saco do biscoito na imagem do cachorro que está na revista)				00:09:35.490	00:09:37.290	00:00:01.800
20	(segura o pacote de biscoito enquanto a mãe tenta tirar das suas mãos)				00:09:37.320	00:09:38.380	00:00:01.060

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 66 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
> N.	Anotação						
1	"Ei, conseguiu?" (Toca na criança com a mão direita) (Segura às mãos da criança) (junta às mãos da criança)						...
2	(junta suas mãos e coloca sobre às mãos da criança) "Psiu" conseguiu não foi? (Movimenta a cabeça para cima e para baixo) - AFIRMAÇÃO (inclina a cabeça para baixo e para frente)						...
3	"pronto..." (pega na revista rapidamente)						...
4	(pega no brinquedo e tenta retirar das mãos da criança) "isso aqui é pra guardar, né?"						...
5	(pega a revista)						...
6	(coloca a revista em frente a criança) "o gatinho ó." (ponta para a imagem da revista) - GESTO DE APONTAR/MOSTRAR (Mostra a imagem da revista para a criança)- GESTO DE MOSTRA...						...
7	(apenas segura a revista aberta) "Vamo arranjar um gatinho?" (retira da criança o objeto (brinquedo).) "Aqui bebê! Ó" "O au au, olhe. O au au..." (com a mão direita toca na revista e com a ...						...
8	"Faz o au au." (segura a revista apenas com a mão esquerda)						...
9	"Aqui ó"						...
10	"O au au..."						...
11	"au au!"						...
12	"Faz pra mamãe ver, vai!"						...
13	"Aqui ó"						...
14	"Tem que fazer o au au..."						...
15	"Aqui ó!"						...
16	"Faça o au au..."						...
17	"Aqui Dariston"						...
18	"ó"						...
19	"Olha. Tá vendo..."						...
20	"Não pode ficar calado..."						...
21	"tem que dizer..."						...
22	"Como é que o au au faz?"						...
23	"Aqui Dariston, ó!" (aponta com o dedo indicador para a imagem na revista) - GESTO DE APONTAR/TOCAR (aponta com o dedo indicador) - GESTO DE APONTAR/MOSTRAR						...
24	"o au au..."						...
25	"é ele...?" (Movimenta a cabeça para frente) - GESTO INTERROGATIVO						...
26	"Mas como é que o au au faz?"						...
27	"UAU ua ua ua..." (retira da mão da criança o biscoito) - GESTO DE PEGAR						...
28	"aqui olha!" (aponta com o dedo indicador para a imagem da revista) - GESTO DE APONTAR/MOSTRAR						...
29	"Faz o au au..."						...
30	"não!"						...

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 67 - Quadro visual: Bloco 3 – Cena 5



Quadro 68 - Cena interativa

TRILHA	PRODUÇÕES
Gesto da criança	(retira a mão direita que estava apoiada no chão e a direciona para o brinquedo)
Gesto da mãe	(Toca na criança com a mão direita) – GESTO DE TOCAR
Gesto, fala e olhar da mãe	(Segura às mãos da criança e em seguida junta às suas) - <i>Ei, conseguiu, não foi?</i> - (Movimenta a cabeça para cima e para baixo, com sentido afirmativo) - GESTICULAÇÃO * Fixa o olhar no olhar da criança * - *OLHAR DE CHECAGEM – ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto e olhar da criança	(mãos juntas à da mãe) - *olha para a mãe* OLHAR DE CHECAGEM – ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto e fala da mãe	(pega na revista rapidamente) <i>"pronto..."</i>
Olhar da criança	*observa a movimentação gestual da mãe*
Gesto e fala da mãe	(coloca a revista em frente à criança) - <i>"o gatinho, ó."</i> (aponta para imagem da revista) - GESTO DE APONTAR/MOSTRAR

	(Mostra a imagem da revista para a criança) - GESTO DE MOSTRAR -
Gestos e olhar da criança	(pega um tabuleiro de brinquedo com cores diversas, coloca no em seu colo e fica observando)
Gesto, fala e olhar da mãe	(apenas segura a revista aberta) - <i>"Vamos arranjar um gatinho?"</i> *olha para a criança*
Olhar da criança	*continua olhando para baixo, para o brinquedo que está em seu colo*
Gesto e fala da mãe	(retira da criança o brinquedo)- <i>"Aqui bebê. Ó, o au au... olhe! O au au..."</i>
Gesto da mãe	(com a mão direita toca na revista e com a esquerda esconde o objeto atrás de si mesma) – GESTO DE TOCAR
Olhar da criança	*acompanha com o olhar, a mãe retirando o brinquedo e escondendo atrás dela mesma. Em seguida olha para o local da revista que a mãe está apontando* - OLHAR DE ACOMPANHAMENTO – ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto e fala da mãe	<i>"Aqui ó, o au au! Faz pra mamãe ver"</i> (Apontando com o dedo indicador) GESTO DE APONTAR
Movimentação gestual da criança	(Vira o corpo para o lado direito, pega um biscoito no pacote que está ao seu lado)
Fala e olhar da mãe	<i>"Tem que fazer o au au..."</i> *olha para a criança*
Fala e olhar da mãe	<i>"Faça o au au..."</i> *olha para a criança*
Fala e olhar da mãe	<i>"Aqui Dariston"</i> *olha para a criança*
Gesto e olhar da criança	(Coloca o biscoito na boca) *e olha para

	a revista em direção ao apontar da mãe* *OLHAR DE CHECAGEM – ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto da criança	(retira o biscoito da boca e aproxima da revista) – GESTO DE DAR
Fala e olhar da mãe	" <i>não...o au au não come isso não...</i> " *olha para a criança*
Fala e olhar da mãe	" <i>Não pode ficar calado. Tem que dizer.</i> " - " <i>Como é que o au au faz?</i> " - *olha para a criança*
Gesto e fala da mãe	" <i>Aqui Dariston, ó!</i> " (aponta com o dedo indicador para a imagem na revista) - GESTO DE APONTAR/MOSTRAR *
Olhar da mãe e da criança	*a criança olha para a mãe e a mãe olha para a criança* - *Olhar de checagem*
Gesto e fala da mãe	" <i>é ele? O au au?</i> " (Movimenta a cabeça para frente) – GESTICULAÇÃO -
Gesto e fala da criança	(aponta com o dedo indicador para a revista) – GESTO DE APONTAR – “Aú aú..” – HOLÓFRASE *Olha para a revista
Olhar da mãe e da criança	*Olha para a revista* - OLHAR DE CHECAGEM - ATENÇÃO CONJUNTA

Fonte: Elaborada pela autora

Na cena 5, desse bloco, temos mãe e criança sentadas com alguns brinquedos ao redor e uma revista. Nossa análise se inicia a partir do recorte em que a criança retira a mão direita que estava apoiada no chão e a direciona para o brinquedo, colocando as peças de maneira encaixada. A mãe observa a criança e em seguida toca rapidamente no braço do filho com a mão direita, produzindo o gesto de tocar, tentando chamar a atenção do infante (turno 2 – quadro da cena interativa).

A mãe não obtém a atenção da criança e então pega as mãos do filho e junta às suas, segurando-as e diz "*Ei, conseguiu, não foi?*", movimentando a cabeça

para cima e para baixo, com sentido afirmativo. Essa movimentação gestuo-corporal da mãe envolve o movimento da cabeça, no sentido de afirmar ou solicitar uma resposta positiva do filho, o que compreendemos como uma gesticulação, já que afirmamos entender esse tipo gestual como um gesto mais amplo, e que envolve vários outros gestos, dentre eles: a movimentação de cabeça, pernas, tronco/cintura, entre outros.

Dando continuidade, a mãe pega um novo objeto e coloca na cena, dessa vez é uma revista, na tentativa de mudar o objeto-foco da interação. A criança observa toda a movimentação gestual da mãe a partir do olhar de acompanhamento que também é um dos tipos de atenção conjunta. Logo em seguida, posiciona a revista em frente à criança e em cima do brinquedo de montar, impossibilitando a criança de visualizar o brinquedo, pois agora se encontra embaixo da revista. A mãe com o gesto de apontar mostra à criança a imagem de um gatinho que está na revista e diz “*O gatinho, ó*”. Percebemos que tanto o gesto de apontar quanto a produção de fala da mãe, nos proporciona base para afirmamos que o uso do gesto de apontar é para mostrar o que ela tenta explicar, ou seja, mostra o animal a partir do apontar com o dedo indicador estendido. A criança olha para o gesto da mãe e em seguida se volta para pegar outro objeto (tabuleiro com várias cores). A mãe insiste na retomada da cena que propõe e direcionando a revista para o campo visual da criança diz “*Vamos arranjar um gatinho?*”. A criança direciona seu olhar para baixo para o seu colo, onde está o tabuleiro. A mãe então decide retirar o tabuleiro e insiste com a produção de fala utilizando onomatopeias para referenciar a nova imagem que tenta mostrar ao filho “*Aqui, bebê. Ó, o au au... Olhe! O au au...*”

A mãe retira com uma das mãos o tabuleiro da criança e esconde atrás de si mesma, retirando o objeto-foco da criança. Esta por sua vez, observa atentamente toda movimentação gestual da mãe através do olhar de acompanhamento. A mãe ao esconder o tabuleiro, aponta novamente para a imagem, desta vez, o seu gesto de apontar vem acompanhado do toque, pois ela toca a revista com o dedo indicador bem rapidamente. Nesse trecho é possível destacar, a atenção da criança a partir do olhar de acompanhamento para cada movimentação gestual que surge na interação. Além disso, a mãe recorre sempre a produções gestuais que amparem ou complementem a sua fala, que na maioria das vezes, era para mostrar um novo foco ao infante.

Do turno 13 ao 17 (ver quadro da cena interativa) a mãe se dirige várias vezes à criança, solicitando que esta produza a vocalização do cachorro, o “*au au*”. Nos turnos 15 e 16 é possível perceber a insistência da mãe ao solicitar a produção vocal da criança quando ela diz “*Tem que fazer o au au*”, “*Faça o au au*”. Uma das nossas percepções foi a de que a comunicação realizada através de linguagem vocal muitas vezes se restringe ao tipo pergunta/resposta, não sendo identificados longos períodos de comunicação proposto pelos adultos, isso nos faz inferir que diante de algumas situações comunicativas com interlocutores que apresentam alguma atipicidade, o interlocutor não sabe ao certo como proceder no processo interativo comunicativo.

Apesar da insistência da mãe para obter alguma produção vocal da criança, ela corresponde com o gesto de dar, quando retira o biscoito que a poucos segundos colocou em sua boca e dirige até encostar na revista, mais especificamente, na imagem do cachorrinho. O gesto de dar fica evidente, pois como aponta Vila (2004), esse tipo gestual vem acompanhado do braço estendido e de um posterior olhar em direção ao parceiro interativo, o que ocorre na cena, pois a criança ao encostar o biscoito, ela também olha logo em seguida para a mãe que diz “*Não...o a au au não come isso não.*”

Posteriormente, a mãe volta a insistir “*Aqui Dariston, ó.*”, apontando com o dedo indicador, utilizando mais uma vez o gesto de apontar para direcionar a atenção do infante. A criança corresponde olhando para o gesto de apontar e em seguida olha para a mãe que o questiona “*é ele? O au au?*”. Ao indagar o filho com mais um questionamento, a mãe também faz uso da expressão facial e da movimentação corporal envolvendo a cabeça. Nesse trecho, consideramos relevante o uso da produção de fala materna, mediada pelo uso da onomatopeia, bem como a movimentação da cabeça como sendo uma gesticulação acompanhada do fluxo de fala. Para finalizar, o infante corresponde à situação contextual e aponta com o dedo indicador para a revista, demonstrando fazer o uso do gesto de apontar como um direcionador. Co-relacionado à produção gestual do apontar, a criança reproduz “*aú, αύ*”, o que nos faz compreender e afirmar que se trata de uma produção vocal com o uso da holófrase, já que o infante reproduz, de maneira semelhante, um recorte da fala materna. Quanto às holófrases produzidas por crianças com surdez, Brandão (2010) afirma que elas, as crianças, tendem a utilizar

alguns elementos que as ajudam a compreender e interagir com o adulto. Essas pistas construtoras dos momentos de ocorrência das holófrases podem ser descritas como: o contexto, a atenção conjunta e as produções gestuais. Desse modo, podemos reafirmar a contribuição de Brandão diante das holófrases nas produções vocais de crianças com surdez, pois em toda cena interativa percebemos as pistas de direcionamento do olhar para o objeto, olhar de checagem por parte tanto do adulto quanto por parte do infante, o gesto de apontar para dar suporte à produção vocal dos parceiros interativos, o gesto de apontar como mediador do direcionamento da atenção de ambos os interlocutores e também o gesto de apontar atuando como o gesto de mostrar.

Cena 6

Contexto: Mãe e criança brincando no chão com alguns brinquedos ao seu redor.
Idade: 32 meses

Quadro 69 – Bloco 3 – Cena 6

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Mexe no brinquedo que está em seu colo)	00:01:28.750	00:01:30.090	00:00:01.340
2	(mexe no brinquedo)	00:01:30.140	00:01:35.320	00:00:05.180
3	(Tenta segurar o brinquedo)	00:01:36.340	00:01:36.640	00:00:00.300
4	(mão aberta estendida, solta o brinquedo)	00:01:36.730	00:01:36.870	00:00:00.140
5	(passa a mão pelo rosto até o cabelo)	00:01:36.270	00:01:38.670	00:00:02.400
6	(Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR "ããããã" - BALBUÇIO (Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR	00:01:39.450	00:01:40.790	00:00:01.340
7	(pega uma bola de brinquedo e joga no chão)	00:01:41.280	00:01:42.010	00:00:00.730
8	"Aaaaaãã..." - BALBUÇIO	00:01:42.610	00:01:44.150	00:00:01.540
9	(pega o telefone e leva em direção ao ouvido) GESTO DE PEGAR	00:01:44.020	00:01:45.420	00:00:01.400
10	"U" (segura o telefone no ouvido) - GESTO FANTOMÍMICO "Aã..." - HOLÓFRASE "aã papá" - HOLÓFRASE	00:01:45.560	00:01:47.080	00:00:01.520

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 70- Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Mexe no brinquedo que está em seu colo)				00:01:28.750	00:01:30.090	00:00:01.340
2	(mexe no brinquedo)				00:01:30.140	00:01:35.320	00:00:05.180
3	(Tenta segurar o brinquedo)				00:01:35.340	00:01:36.640	00:00:00.300
4	(mão aberta estendida , solta o brinquedo)				00:01:36.730	00:01:36.870	00:00:00.140
5	(passa a mão pelo rosto até o cabelo)				00:01:36.270	00:01:38.670	00:00:02.400
6	(Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR "ããããã..." - BALBUCIO (Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR				00:01:39.450	00:01:40.790	00:00:01.340
7	(pega uma bola de brinquedo e joga no chão)				00:01:41.280	00:01:42.010	00:00:00.730
8	"Aaaaaã..." - BALBUCIO				00:01:42.610	00:01:44.150	00:00:01.540
9	(Pega o telefone e leva em direção ao ouvido) GESTO DE PEGAR				00:01:44.820	00:01:45.420	00:00:00.600
10	"Ô" (Segura o telefone no ouvido) - GESTO PANTOMÍMICO "Aô." - HOLÓFRASE "aô papá - HOLÓFRASE				00:01:45.560	00:01:47.080	00:00:01.520

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 71 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE ▼							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Vai ligar para papai?" (com o braço estendido pega o fone do telefone que estava distante dela)				00:01:28.750	00:01:30.090	00:00:01.340
2	(Toca na criança com o fone de brinquedo) -GESTO DE TOCAR				00:01:31.200	00:01:31.350	00:00:00.150
3	(Leva o fone até o encaixe do telefone) "ein Dariston? ô..."				00:01:31.370	00:01:33.030	00:00:01.660
4	(Estende o braço em direção ao brinquedo que está no colo da criança)				00:01:34.090	00:01:34.870	00:00:00.780
5	(pega o brinquedo das mãos da criança) - GESTO DE PEGAR "Aqui bebê. Ô!" (retira o brinquedo da criança e apoia no chão)				00:01:34.910	00:01:35.870	00:00:00.960
6	"Vamos ligar pra o papai?" (Toca no brinquedo) - GESTO DE TOCAR (Pega no telefone de brinquedo e arrasta até a criança) "ô"				00:01:36.160	00:01:38.830	00:00:02.670
7	"diga"				00:01:39.950	00:01:40.580	00:00:00.630
8	"Aô."				00:01:41.060	00:01:41.870	00:00:00.810
9	"Aôôô..."				00:01:44.600	00:01:45.950	00:00:01.350
10	"É. Fala com o papai, vai."				00:01:47.110	00:01:48.030	00:00:00.920

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 72 - Quadro visual: Bloco 3 – Cena 6

Quadro 73 - Cena interativa

TRILHA	PRODUÇÕES
Movimentação gestual e olhar da mãe	(Leva o telefone para próximo dela) *olha para o brinquedo*
Movimentação gestual e olhar da criança	(mexe no brinquedo que está no seu colo) *olha para baixo para o brinquedo*
Movimentação gestual da mãe	(com o braço estendido pega o fone do telefone que estava distante dela)
Movimentação gestual e fala da mãe	(Estende o braço, segurando o fone do telefone e direciona para a criança) – GESTO DE DAR - <i>"Vai ligar para papai?"</i>
Gesto e fala da mãe	(Toca na criança com o fone do telefone) – GESTO DE TOCAR – <i>"Ei Dariston... Ó"</i>
Movimentação gestual e olha da criança	*olha para o brinquedo que está no seu colo* (mexe no brinquedo)
Olhar da criança	*olha para o brinquedo* OLHAR DE CHECAGEM- ATENÇÃO CONJUNTA
Olhar da mãe	*olha para o brinquedo que a criança mexe* OLHAR DE CHECAGEM- ATENÇÃO CONJUNTA
Gesto e olhar da mãe	(direciona a mão para pegar o brinquedo que a criança segura) - *olhando em direção a criança*
Gesto e olhar da criança	(Tenta segurar o brinquedo) - *olhando para o objeto*
Gesto e olhar da mãe	(pega o brinquedo das mãos da criança e coloca no chão) – GESTO DE PEGAR *olha para o brinquedo*
Gesto, olhar e fala da mãe	(toca no telefone de brinquedo)- GESTO DE TOCAR *olha para o brinquedo* – <i>"Vamos ligar para o papai?"</i>

Olhar e produção vocal da criança	*olha para o telefone no chão* - <i>“Ãããã..”</i> – BALBUCIO
Gesto e produção vocal da criança	(Pega o telefone e arrasta colando próximo a criança) – <i>“ó”</i>
Gesto e produção vocal da criança	(toca no telefone) – GESTO DE TOCAR – <i>“Aaaaaãã..”</i> – BALBUCIO
Gesto, olhar e fala da mãe	(segurando o telefone em direção a criança) *olha para a criança* - <i>“Diga: alô”</i> – <i>“Alôô...”</i>
Gesto da criança	(pega o telefone) – GESTO DE PEGAR
Gesto, olhar e produção vocal da criança	(encosta o telefone na orelha) * olha para baixo* – GESTO PANTOMÍMICO E ICÔNICO – <i>“Ô.”</i> - <i>“Aô...pápá”</i> - - HOLÓFRASE
Olhar e fala da mãe	*Olha para a criança* – <i>“Fala com o papai, vai.”</i>

Fonte: Elaborada pela autora

A cena 6 que compõe o recorte deste último bloco, traz mãe e criança sentadas no chão com alguns brinquedos em volta delas. A criança mexe em um brinquedo que está em seu colo e a mãe aproxima alguns objetos para ficar mais próximo da criança. Em seguida a mãe pega um telefone de brinquedo e aproxima da criança, tentando mudar o foco de atenção. Após algumas movimentações gestuais, a mãe, segurando o fone do telefone de brinquedo, estende em direção à criança, como se estivesse oferecendo o objeto. Para reforçar a sua ação gestual a mãe diz *“Vai, liga para papai.”*

O gesto de dar utilizado pela mãe não produz efeito, tendo em vista que o objetivo era que a criança olhasse e pegasse/recebesse o objeto, mas o infante não demonstra interesse e continua mexendo no brinquedo que está em seu colo. Posteriormente a mãe insiste e dessa vez vai além, pega o telefone e direciona até tocar na criança, dizendo *“Ei Dariston, ó.”* Mesmo com o gesto de tocar, a criança não demonstra interesse e para por alguns minutos para ficar olhando para o objeto, a mãe também fica parada olhando. Nesse momento evidenciamos a ocorrência de atenção conjunta, em que mãe e criança observam atentamente o mesmo objeto,

como Tomasello (2003) e Costa Filho (2011 e 2016) definem esse momento de atenção.

A mãe então decide pegar o objeto que o infante está mexendo e com o gesto de pegar retira das mãos da criança, a partir do gesto de pegar. Fica evidente a tentativa de mudança de foco promovida pela mãe neste momento, pois ela retira o brinquedo do infante, toca no telefone de brinquedo e diz “*Vamos ligar para o papai?*”. A criança olha para o telefone e balbucia “*Aaaaaããn...*”, mas não prossegue com a produção gestual e nem vocal. A mãe volta a insistir aproximando o telefone da criança e diz “ó”, demonstrando querer a atenção da criança para o novo foco, o telefone. A criança corresponde a mãe tocando no objeto e balbucia “*Aaaaaããn...*”. Mais uma vez a mãe volta a estende o braço, segurando o telefone e oferece a criança “*Diga: alô. Alôôô...(prolongamento)*”. O infante então pega o telefone, encosta na orelha, produzindo o gesto pantomímico e diz “*ô...aô...pápá.*”, utilizando uma holófrase na sua produção vocal. Fica evidente que a criança compreende e faz uso de uma holófrase de maneira significativa e coerente ao contexto da brincadeira. A holófrase produzida pela criança surge como marca da sua produção vocal e que representa um recorte da fala materna produzida anteriormente. Assim como afirma Scarpa (2009) e Soares (2014), as holófrases são construções vocais que compõem e representam a fala da criança no processo de aquisição da linguagem e que muitas vezes são recortes da fala do adulto.

Observamos que diferentemente de outras cenas que apresentamos recortes com gestos pantomímicos, nesta cena, especificamente, a mãe não promove o gesto pantomímico de exemplo para a criança, ela apenas faz uso da construção de linguística de fala e a criança compreende o que deve ser feito. Este recorte traz o gesto de dar, tocar, pantomima e produções de fala, demonstrando que no momento interativo, na cena de atenção conjunta, vários componentes multimodais estão sendo produzidos e circulam entre a cena de atenção conjunta da díade mãe-criança.

O gesto pantomímico ou pantomima são gestos que simulam ações ou personagens praticando alguma ação; é a reprodução de um ato individualizado do indivíduo, tendo algumas vezes um caráter narrativo ou até mesmo produções vocalizadas, permitindo uma sequência de ações pelo sujeito. Diferentemente do que encontramos no Continuum de Kendon apresentado por McNEILL (2000),

observamos e comprovamos que a pantomima pode vir acompanhada de produção de fala, o que também não quer dizer, que seja algo fixo, ou seja, a pantomima pode apresentar produções vocais ou não.

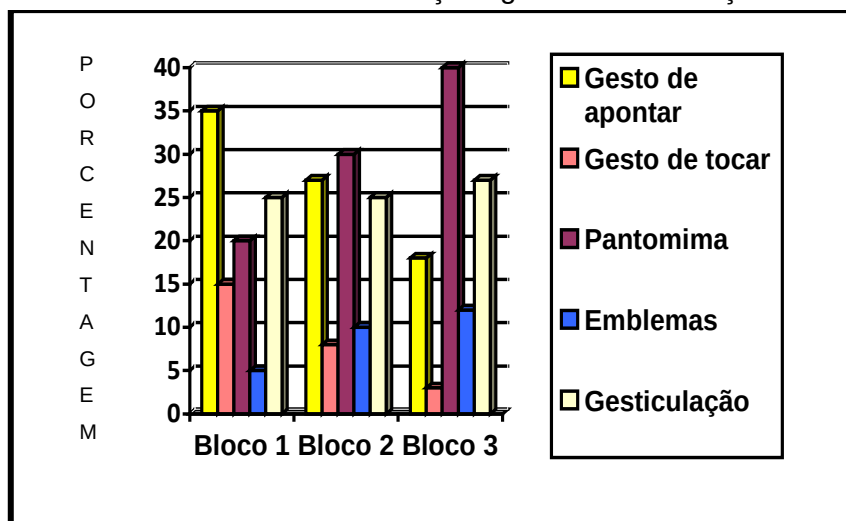
Ressaltamos ainda que entendemos o gesto produzido pela criança de encostar o telefone no ouvido e produzir uma holófrase como um gesto icônico, pois os gestos icônicos trazem consigo a finalidade informativa e estão estreitamente ligados ao discurso. De acordo com Goldin-Meadow, há todo o interesse fomentar a execução de gestos icônicos atendendo ao contributo positivo desta atividade para a percepção (GOLDIN-MEADOW, 2013).

Por fim, verificamos, mais uma vez, a ocorrência do gesto de dar com o objetivo de oferecer e até mesmo propor uma mudança de cena, pois a mãe quando queria que a criança voltasse sua atenção para o telefone, ela oferecia a partir do gesto de dar, o brinquedo para a criança. Isso demonstra que o gesto de dar/entregar, assim como o receber, possibilita uma interpretação da possível intenção do parceiro interativo a partir do contexto situacional, como observamos nessa cena.

Daremos continuidade à discussão das análises, apresentando os resultados quantitativos das produções gestuo-vocais nas cenas de atenção conjunta.

4.2 Produções gestuo-vocais da criança surda em cenas de atenção conjunta com a mãe

A partir da observação, análise e discussões dos dados, foi possível fazermos o levantamento quantitativo da ocorrência gestual, vocal e da atenção conjunta da díade mãe-bebê. Apresentaremos cinco gráficos, sendo eles: o primeiro gráfico com o levantamento percentual da produção gestual referente ao gesto de apontar, gesto de tocar, pantomima, emblema e gesticulação. Consideramos importante ressaltar que tomamos a gesticulação como um gesto maior, que envolve não só movimento de cabeça, mãos e braços, mas também o gesto de mostrar, ou seja, o gesto de mostrar compõe a gesticulação. Vejamos os resultados encontrados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Produções gestuais da criança

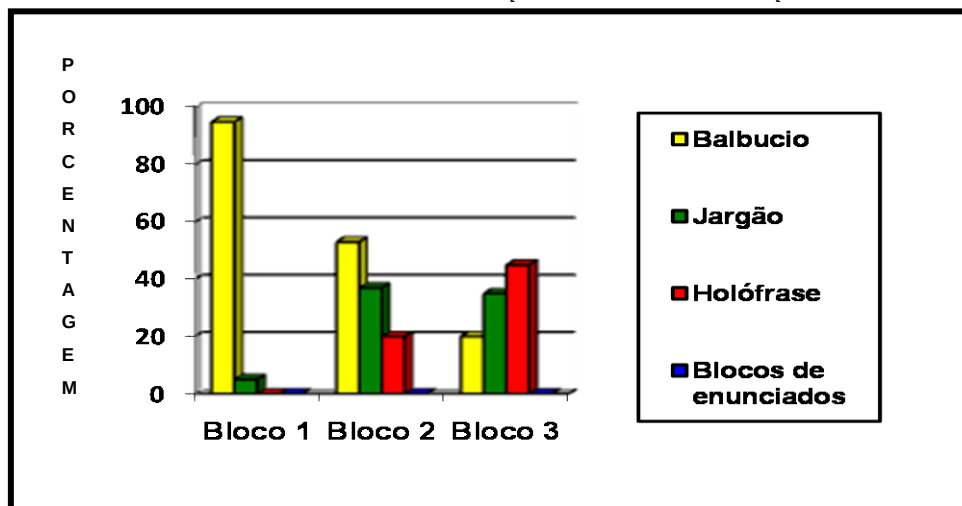
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 2 apresenta as produções gestuais da criança, evidenciando que no primeiro bloco o gesto de apontar, tocar e a gesticulação aparecem de maneira significativa em relação aos demais. A pantomima surge e tem uma baixa recorrência quando comparada ao gesto de apontar e o de tocar, por exemplo, e isso nos leva a entender que acontece pelo fato da criança estar descobrindo e conhecendo alguns objetos nos momentos de interatividade. Nesse primeiro bloco, observamos também, que os gestos pantomímicos surgiam com durações curtas, demonstrando uma possível falta de interesse por parte desta criança diante do brincar simulando uma ação do objeto (carrinhos, motos). O gesto de alcançar ou solicitar, que surge com os braços estendidos, foram gestos de apontar, já que sempre transmitem significação para conseguir/obter algo com a ajuda do parceiro interativo.

Quanto ao bloco 2, do gráfico 2, podemos destacar a diminuição do gesto de apontar e o aumento dos gestos pantomímicos. Desse modo, podemos afirmar que a criança passa a utilizar, de maneira recorrente, a pantomima indicada pela mãe na maioria das cenas. Já no bloco 3 é possível perceber que o uso das pantomimas ainda aumentam, ou seja, são mais repetitivas que as demais produções gestuais, e que o gesto de tocar já não aparece tanto como no bloco 1, em que a criança era mais novinha e que demonstrava mais curiosidade pelos objetos.

Vejam os agora, o gráfico 3 com o levantamento quantitativo das produções vocais: balbucio, jargão, holófrase e bloco de enunciados.

Gráfico 3 - Produções vocais da criança

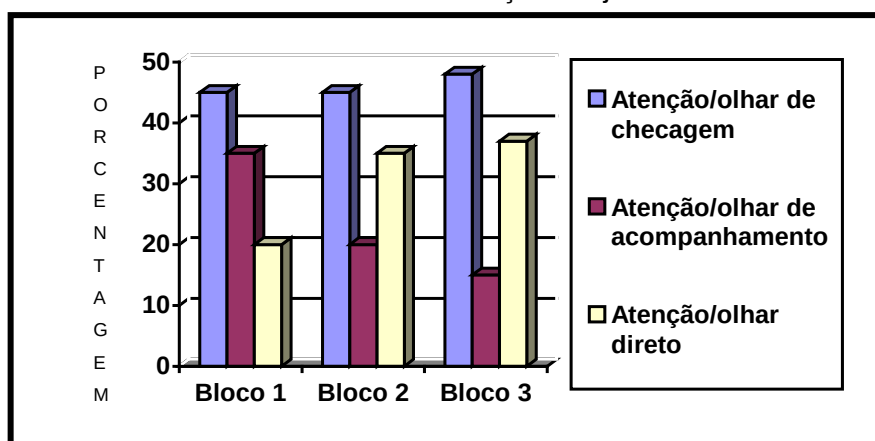


Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 3 aponta para a elevada ocorrência do balbucio no bloco 1, chegando a ser identificado na maior parte das produções vocais da criança observada nessa tese. As holófrases e os blocos de enunciados não aparecem em nenhum momento da faixa etária selecionada que compõe o primeiro bloco. Quanto ao bloco 2, do gráfico 3, percebemos que o balbucio cai e que o jargão fica mais frequente nas produções vocais da criança, assim como também já evidenciamos trechos de holófrases a partir de recortes da fala materna. Por fim, ao observamos o bloco 3, podemos perceber que o balbucio continua diminuindo, mas que não deixa de surgir nas cenas e que já caminha para um jargão, por exemplo.

Quanto à ocorrência dos jargões e das holófrases, estas só aumentam, diferentemente dos blocos de enunciados que não aparecem em nenhum momento da produção vocal da criança nos três blocos formados até os trinta e seis meses de vida da criança observada.

Dando continuidade ao nosso levantamento quantitativo, apresentamos a seguir, o gráfico 4, que aborda os trechos em que temos atenção/olhar de checagem, atenção/olhar de acompanhamento e atenção/olhar direto da criança nos momentos de interação com a mãe durante os três blocos analisados nesta tese. Vejam os.

Gráfico 4 - Atenção conjunta

Fonte: Dados da pesquisa

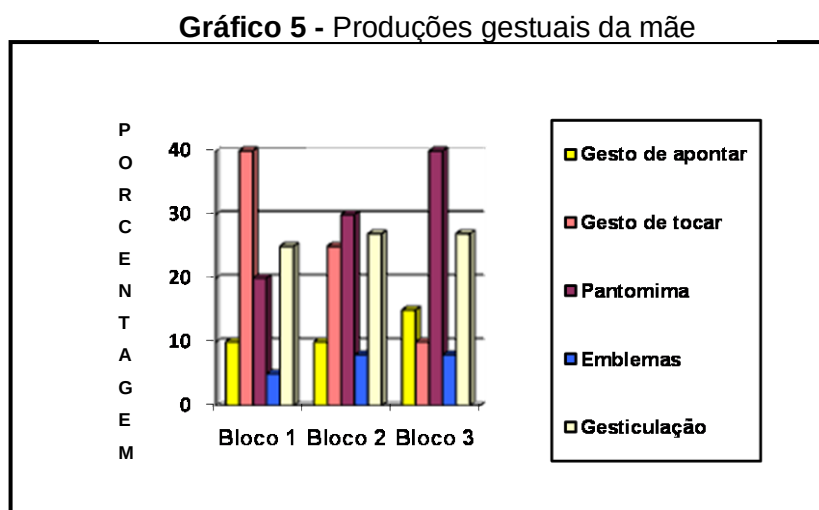
O gráfico 4 mostra que do primeiro ao terceiro bloco, os momentos de atenção conjunta, mais especificamente, a atenção/olhar de checagem e atenção/olhar direto só aumentaram, e que a atenção de acompanhamento diminuiu, por parte da criança. Acreditamos que isso acontece devido à construção dos momentos de atenção conjunta, quando o infante é muito pequeno e a mãe tenta sempre mostrar ou direcionar a sua atenção para determinado objeto, formando assim o triângulo da atenção conjunta, que é formado pela tríade: mãe – criança – objeto. A atenção de acompanhamento, por sua vez, diminuiu e isso nos permite inferir que essa diminuição advém do aumento da atenção conjunta e dos vários momentos em que há a atenção de checagem por parte da díade mãe-bebê. Os resultados só ressaltam a teoria de que a atenção conjunta é um dos primeiros passos trilhados pela criança com surdez, a partir do seu olhar nos momentos de interação com o adulto.

4.3 Produções gestuais da mãe em cenas de atenção conjunta com uma criança surda

Nesta seção apresentaremos o levantamento quantitativo das produções gestuais e da ocorrência da atenção conjunta da mãe desta pesquisa. No levantamento qualitativo dessa seção não apresentaremos gráficos relacionados às produções vocais da mãe, tendo em vista que esta tese aborda as produções de

fala da mãe de um modo geral, sem enfoque nos elementos prosódicos e/ou estilos de fala materna.

Vejamos a seguir o gráfico das produções gestuais que englobam seguintes gestos: gesto de apontar, gesto de tocar, pantomima, emblemas e gesticulação.



Fonte: Dados da pesquisa

O bloco 1 do gráfico 5 aponta para o frequente uso do gesto de tocar e da gesticulação em relação aos demais gestos. Isso demonstra a recorrente frequência do uso gestual do tocar da mãe para estabelecer uma relação de troca de olhares com a criança surda. A mãe usa o tocar como uma estratégia para direcionar, indicar ou estabelecer uma relação mútua com a criança, isso fica bem evidente nos quadros visuais apresentados ao longo das análises e discussões do capítulo 4.

Ainda relacionado ao primeiro bloco, percebemos que, assim como o gesto de tocar, a mãe também utiliza bastante o gesto de mostrar, e compreendemos este uso gestual como um gesto que compõe a gesticulação, já que temos a presença de vários outros movimentos.

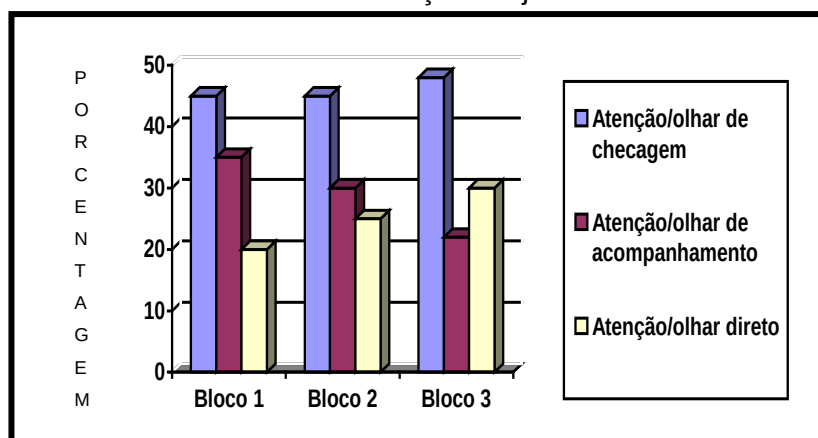
Já o bloco 2, permite observar que o uso gestual da pantomima cresce, isso porque a mãe tenta promover cenas interativas com simulações e imitações (ver o capítulo 4). O uso do gesto de mostrar, compreendido como uma gesticulação cresce e o tocar apresenta diminuição, demonstrando que a mãe tenta através da produção de fala e da produção gestual pantomímica, simular o barulho dos brinquedos para que a criança reproduza de maneira coerente ao contexto proposto.

O terceiro bloco traz, mais uma vez, o aumento da pantomima e da gesticulação, mas, dessa vez o tocar deixa seu lugar para o gesto de apontar que vem crescendo nas cenas entre mãe e criança implantada. É importante frisar que o gesto de tocar não desaparece, ele apenas diminui comparado aos dois blocos anteriores.

Quanto à produção de fala materna é possível fazermos algumas considerações, mesmo não sendo foco desta tese trabalhar com as suas variações e modulações. Notamos que a fala da mãe tende a ser menos diretiva com o passar dos meses e com o passar as relações interativas vivenciadas com a criança. Desse modo, foi possível constatar que no último bloco, a mãe, de maneira contextualizada, faz perguntas à criança, promove interpretações a partir das pistas do infante e elabora enunciados menos diretivos e mais extensos.

Passamos agora para os resultados da atenção conjunta, da atenção de acompanhamento e do olhar da mãe nas trocas interativas comunicativas, vejamos.

Gráfico 6 - Atenção conjunta da mãe



Fonte: Dados da pesquisa

Com o gráfico 6, notamos que as cenas de atenção conjunta da mãe com a criança e objeto permanecem no mesmo nível dos blocos 1 e 2. Já no bloco 3, há um pequeno crescimento. Quanto à atenção de acompanhamento, percebemos que há um declínio do primeiro bloco ao terceiro, e isso nos faz entender que ocorre pela diminuição, em especial, pelo gesto de apontar (cf. página 148) muito utilizado pelas crianças nos primeiros meses de vida. Já o olhar de checagem, aparece no gráfico com um leve crescimento, o que nos faz inferir, a partir dos gráficos anteriores, que isso acontece devido à criança demonstrar mais troca de olhares com a mãe,

objetivando uma afirmação, confirmação ou instrução diante das suas produções gestuais. Desse modo, observamos que o processo de construção da atenção entre mãe-bebê contribui para um melhor engajamento dos momentos de interação envolvendo o uso gestual e as produções vocais.

Espera-se, com esses dados, ter cumprido com os objetivos e contribuído com a literatura sobre o assunto.

Considerações Finais

No decorrer desta tese refletimos sobre as teorias que envolvem os gestos, as produções vocais e a ocorrência da atenção conjunta, tendo como base a linguagem como uma instância multimodal. Nossa perspectiva foi observar como a criança surda implantada adentra e constrói sua linguagem por meio da interação com sua mãe.

Na trajetória teórica, destacamos os elementos multimodais que corroboram para o processo de aquisição da linguagem, dentre eles os gestos, as produções vocais e a atenção conjunta. Quanto a esses elementos do entrelace gestuo-vocal, destacamos os estudos de Scarpa (1995, 2004, 2009), Cavalcante (1994), Cavalcante e Brandão (2012, 2016), Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012), Goldin-Meadow (2011, 2013, 2014), Brandão (2010), Fonte (2011), Soares (2014), Tomasello (2003), e Costa Filho (2016). Com relação à multimodalidade tomamos como aparato teórico McNeill (1985, 2000), Kendon (1980, 1982, 1990), Cavalcante (2009, 2010, 2015), Ávila Nóbrega (2010), Soares (2014).

Os dados selecionados e que compõem as análises dessa tese nos permitiram observar relação construída entre as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda implantada no período selecionado dos seis aos trinta e seis meses de vida. A partir dos trechos selecionados, conseguimos caminhar nas discussões trazendo novas considerações a respeito das produções vocais, gestuais e da atenção conjunta nas cenas interativas entre mãe e criança surda implantada.

Nosso olhar diante da (inter) relação mãe-bebê contribuiu para pontuarmos a importância da atenção conjunta na construção da linguagem infantil das crianças com surdez, bem como reafirmar a concepção de que gesto e fala não podem ser vistos de forma dissociada. As dinâmicas interativas mostraram que, mesmo no primeiro bloco, com ausência sonora, mãe e infante estabelecem uma relação comunicativa e interativa através da atenção conjunta, e que esta também ancora as produções de fala da mãe e as produções vocais do infante.

O estudo desse processo indica algumas respostas para nossas inquietações e para a consolidação dos nossos objetivos. O primeiro deles é que assim como o gesto e a produção vocal, a atenção conjunta contribui durante todo processo de

aquisição da linguagem infantil da criança com surdez, colaborando para o entrelace multimodal entre gesto e fala no processo comunicativo. Ao observarmos as diferentes cenas, percebemos que a atenção conjunta desempenha vários papéis durante a interação, como por exemplo: chamar a atenção; acompanhar o gesto de apontar; acompanhar a movimentação gestual utilizada tanto pela mãe, quanto pela criança; indicar pistas dos próximos passos naquela determinada cena, entre outros.

Os dados nos possibilitaram fazer um levantamento quantitativo da ocorrência do olhar e com isso verificarmos que as cenas de atenção conjunta só tendem a crescer ao longo do desenvolvimento aquisicional da linguagem. Já a atenção de acompanhamento permanece mantendo sua estabilidade e o olhar de checagem diminuindo ao longo dos meses de interação em que a criança já não foca tanto a atenção nas produções gestuais da mãe e sim no ambiente e os objetos ao seu redor.

Quanto às produções gestuais, compreendidas para esta tese como componente multimodal, foi possível observar que nos primeiros meses de vida, o gesto de apontar se sobressai nas cenas dialógicas entre mãe e criança surda. O gesto de apontar surge nas produções do infante, como um elemento indicador da atenção do parceiro interativo. Já nas produções materna, notamos que a mãe utiliza também para indicar um objeto, chamar a atenção da criança ou para reforçar sua produção linguística, demonstrando usar o apontar como mais uma estratégia para estabelecer trocas comunicativas com a criança.

Verificamos ainda, que o gesto de apontar se sobressai nas primeiras produções gestuais da mãe e da criança, juntamente com a gesticulação, e acreditamos que esta última aparece com mais recorrência por se tratar de um gesto maior que engloba outros gestos. Outra estratégia criada pela mãe para chamar a atenção do filho é o uso do gesto de tocar. Percebemos que esse gesto, o tocar, é utilizado com frequência nos primeiros meses de vida e quando a criança não faz uso de nenhum aparelho auditivo.

Os dados do levantamento evidenciaram que o gesto de apontar e tocar vai diminuindo, abrindo espaço para a pantomima que aparece quando a criança já faz uso do aparelho auditivo e é recorrente no terceiro bloco, quando a criança faz uso do implante coclear. E essa recorrência fica bem evidente nas produções gestuais maternas e do infante ao longo do processo de aquisição.

No que se refere às produções vocais, nos foi possível tecer algumas considerações relevantes referente ao processo de aquisição da linguagem infantil da criança com surdez. Dentre essas considerações, destacamos o balbucio como uma das primeiras produções linguísticas do infante, aparecendo em todos os blocos (momentos) selecionados, gradualmente mais elaborados. Além disso, a partir do levantamento quantitativo das produções vocais da criança, foi possível reafirmar que não há um período exato para começar determinada produção linguística, e que estas não são elementos fixos ou que só aparecem em idade “x”, tal com aponta Barros (2012).

Notamos ainda, que a criança apresenta balbucio, jargões e holófrases, mas que os blocos de enunciados não aparecem até os 36 meses de vida da criança observada; o que nos faz pensar em um atraso na linguagem se compararmos com outras crianças surdas e que fazem uso do implante coclear. O que nos cabe inferir que fatores como o baixo número de sessões fonoaudiológicas e a inibição dos gestos durante as sessões e os momentos interativos podem ter contribuído para esse atraso dos blocos de enunciados nas produções vocais da criança. E que, no entanto, o nosso objetivo não é generalizar os dados desta pesquisa e afirmar unicamente que um possível atraso de linguagem acontece só ou com todas as crianças com surdez, mas chamar a atenção para fatores que contribuem para o desenvolvimento linguístico do infante e destacar a relação dos elementos multimodais.

Consideramos importante ressaltar o papel fundamental desempenhado pela mãe durante todo o processo de aquisição da linguagem infantil da criança surda implantada, pois é ela que adentra o infante na cena dialógica, direcionar, media e dar sustentação, a partir das suas interpretações, para as produções vocais da criança nos primeiros meses de vida. Percebemos que a mãe observada nos dados desta tese, construiu estratégias visuais e gestuais para estabelecer e manter a interação com o bebê surdo quando este ainda não fazia uso de nenhum aparelho auditivo. Dentre as estratégias utilizadas pela mãe, ressaltamos estas: inclinar a cabeça e tentar trocar olhares com a criança; o gesto de tocar; gesticular balançando um objeto; imitar/simular, a partir da pantomima e da produção de onomatopeias, as ações de objetos, entre outros.

Outro ponto de destaque relacionado à mãe são as suas produções de fala diretivas acompanhadas de informações lançadas para o bebê de uma só vez, não dando oportunidade de atenção e exploração das atividades proposta. Já quando a criança foi implantada, percebemos um aumento na quantidade de informações, consequentemente deixando os turnos curtos e assim a exploração do bebê foi ainda mais difícil, gerando alguns momentos de estresse, pois a mãe acabava sugerindo muitas atividades/brincadeiras e queria que o infante seguisse suas propostas. O que também podemos destacar como um ponto positivo da mãe, pois se observamos como uma estratégia materna, a mãe abre espaço para a criança expor suas produções e também intensifica a interação com a variedade de elementos colaborativos na cena.

Os gestos e as produções vocais que compõem a multimodal são essenciais no processo de aquisição da linguagem infantil e apresentam a ocorrência da atenção conjunta como uma ação mediadora entre mãe e criança surda nos momentos de construção da linguagem e comunicação. Ao longo da nossa pesquisa foi possível caminhar e aprofundar nosso conhecimento a respeito dos gestos, das tipologias gestuais, do gesto de apontar, das produções vocais infantis e da atenção conjunta, contribuindo com reflexões, apontamentos e considerações para o processo de aquisição da linguagem de crianças que apresentam surdez.

Os resultados encontrados resultaram na compreensão das inquietações que deram início a essa pesquisa, ou seja, possibilitou entendermos como a criança surda implantada adentra e constrói sua linguagem por meio da interação com sua mãe, sendo possível destacar ainda, que o processo de aquisição de linguagem infantil requer bem mais do que apenas produções de fala oralizadas. Ou seja, são necessários elementos gestuais, cenas de atenção conjunta, estratégias para estabelecer interação e o papel fundamental que deve e pode ser desenvolvido pelo adulto.

Por fim, não cabe aqui generalizar os achados dessa investigação, pois eles mostram a peculiaridade de uma criança surda implantada, mas cabe ressaltar a importância de olharmos a inter (relação) que existe entre as produções vocais e gestuais, bem como a atenção conjunta como elementos que se relacionam, corroborando para o processo de aquisição da linguagem infantil diante das limitações ou ausência auditiva.

Referências

ALMEIDA, K. O processo de Seleção e Adaptação de amplificação Sonora. In: LOPES FILHO, O. C.; COSTA, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo. Editora Roca, 1997.

APOSO, R.; VAZ, F. **Aquisição da linguagem**. Mestrado de informática aplicada à educação. GINAPE, Núcleo de Computação Eletrônica, UFRJ, 2002. <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/aquisicao. Acesso em: 20/03/2015

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010

BAIA, M.F.A. **O modelo prosódico inicial do português brasileiro**: uma questão de metodologia? São Paulo: FFLCH/USP Produção Acadêmica Premiada, 2010.

BAIA, M.F.A. O papel do balbucio na formação de *templates*. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v.43, n.2, p. 679-695, maio-ago. 2014.

BARROS, A. T. M. de C. **Fala Inicial e Prosódia**: do balbucio aos blocos de enunciados. 103p. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The Acquisition of Performatives Prior to Speech, In: OCHS E.; SCHIEFFELIN, B. B. (org.) **Developmental Pragmatics**. London: Academic Press, 1979.

BATES, E., O'CONNELL, B., & SHORE, C. Language and communication in infancy. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. New York: Wiley, 149-203. 1987.

BEVILACQUA, M. C.; COSTA FILHO, O. A. C.; MORET, A. L. M. Implante coclear em crianças. In: CAMPOS, C.A.H.; COSTA, H.O.O. (Eds.). **Tratado de otorrinolaringologia**. Vol. 2. São Paulo: Roca, 2003, p. 268-277.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 179-201.

BICHOP, D.; MORGFORD. K. **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação Humana e Seus Distúrbios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOOTHROYD, A. **Hearing impairments in children**. New York: Prentice Hall, 1982.

BRANDÃO, L. W. P. **Interação mãe-bebê surdo implantado**: entre o “ouvinte suposto” e o “aprendiz de ouvinte”. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v.3, n. 3, p. 255-287, 1975.

BRUNER, J. Early social interaction and language acquisition. In H.R. SCHAFFER (ed). *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289) New York: Academic Press Inc. 1980.

BRUNER, J. **Childs Talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Ates Médicas. 1997.

CALDAS, N.; CALDAS, N.F.; SIH, T. A importância da audição no desenvolvimento de linguagem. In. RAMOS, B. D.; et al. **Otologia e Audiologia em Pediatria**. Rio de Janeiro, Revinter, 1999.

CARPENTER, M; NAGEL, K; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development**, serial nº 255, v. 63, n. 4, 1998. 174f.

CARRANZA, J. A. et al. De las palabras aisladas a las combinaciones de palabras. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Murcia, Murcia (España). **Anales de psicología**, 1991, v.7, v. 2, p.163-180, 1991.

CASANOVA, P. *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 189. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M.C.B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. 1999. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, Recife, v.21, n. 2, p. 153-170, 2008.

CAVALCANTE. M. C. B. (orgs.) **Aquisição da linguagem em multimodalidade**. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

CAVALCANTE, M.C.B.; BRANDAO, L.P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), Campinas, v. 1, p. 55-66, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. O papel do apontar em contextos de atenção conjunta. In: 25ª Jornada Nacional do GELNE, 2014, Natal. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**. Natal: EDUFRN, 2014.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua**: o manhês na dialogia mãe-bebê. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B. Notas sobre atenção conjunta: teoria, contextos e formatos de autoria. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de. (Orgs.). **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 99-124.

CAVALCANTE, M. C. B.; et al. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 10, n.1, p. 43-50, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B.; et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, p. 411-426, 2016.

COSTA FILHO, J. M. S. **Atenção conjunta**: o jogo da referência na realidade virtual. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

COSTA FILHO. **“Olá, Pocoyo!”**: A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N.J. (Ed.). **Child development**. Macmillan psychology reference series. MCmillan, 2002.

EILAN, N. Joint attention, communication and mind. In: EILAN, N. et al. **Joint Attention**: communication and other minds. Oxford: OUP, 2005, p. 1-33.

FLETCHER P.; MAC WHINNEY, B. **Compendio de linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOGEL, A.; THELEN, E. Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic system perspective. **Developmental Psychology** 1987.

FONTE, R. F. L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

FONTE, R. F. L. da; et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. B. R.; et al (Org.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 11-26.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCO, F. Infant pointing: Harlequin, servant of two masters. In: EILAN, N. et al. **Joint Attention: communication and other minds**. Oxford: OUP, 2005, p. 129-164

GALHANO-RODRIGUES, I. **Fala e movimentos do corpo na interacção face a face**. Estratégias de (des) focalização e co-funções conversacionais na manutenção de vez. 2003. 632f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2003.

GALHANO-RODRIGUES, I. **O corpo e a fala**. Sinais verbais e não-verbais na interação face a face. Lisboa, FCG/FCT, 2007

GALHANO-RODRIGUES, I. ; VALE. R. **Entre o silêncio dos gestos e os sons da fala**. A comunicação multimodal de um jovem com implante coclear. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2012.

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

GOLDFELD, M. **Fundamentos de fonoaudiologia**: Linguagem. Rio de Janeiro: Guanbara-Koogan. 1998.

GOLDIN-MEADOW, S. **Structure in a manual communication system developed without a conventional language model**: Language without a helping hand. In H. Whitaker & H.A. Whitaker (Eds.), *Studies in neurolinguistics* (Vol. 4, pp. 125-209). New York: Academic, 1979.

GOLDIN-MEADOW, S. **Hearing gesture**: How hands help us think. Harvard: Harvard University Press, 2003 (a)

GOLDIN-MEADOW, S. **Resilience of language**. What Gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language? New York: Psychology Press, 2003 (b).

GOLDIN-MEADOW, S. **Hearing gesture**: how our hands help us think. Cambridge, Massachusetts: The Bellknap Press of Harvard University Press, 2005.

GOLDIN-MEADOW, S.. Homesigns: When gesture is called upon to be language. In: MÜLLER, C.; et al (eds.) **Body-Language-Communication**: An international handbook on multimodality in human interaction. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013(a), p:113-125.

GOLDIN-MEADOW, S. How our gestures help us learn. In: MÜLLER, C.; et al (Eds.) **Body-Language-Communication**: An international handbook on multimodality in human interaction. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013(b), p: 792-803.

GOLDIN-MEADOW, S. How gesture works to change our minds. **Trends in Neuroscience and Education**, v.3, n.1, p.4-6, 2014.

GOLDIN-MEADOW, S.; et al. Watching language grow in the manual modality: Nominals, predicates, and handshapes. **Cognition**, v.135, p.381-395, 2015.

HAWKINS, L.; BRAWNER, J. **Educando crianças surdas / com dificuldade auditiva**: comunicação total. ERIC Clearinghouse sobre Deficiências e Educação para Dono, Reston, VA, 1997, p. 414-677.

HEAL, J. Joint attention and understanding the mind. In: EILAN, N. et al. **Joint Attention**: communication and other minds. Oxford: OUP, 2005, p. 34-44.

JAKOBSON, R. **Child language, aphasia and phonological universals**. Paris: Mouton, 1972 [1941].

JAKUBOVICZ, R. Avaliação, diagnóstico e tratamento em Fonoaudiologia: psicomotricidade, deficiência auditiva, atraso de linguagem simples e gagueira infantil. Rio de Janeiro: Revinter. 1997.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, 2 v, p. 45-62, 1982.

KENDON, A. **Conducting Interaction**: Patterns of Behavior in focused encounters. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. (ed.). **The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication**. The Hague: Mouton and Co., 1980, p. 207-227.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v. 9, n. 3, p. 355-372, 2009.

KENDON, A. How the body relates to language and communication: Outlining the subject matter. In: MÜLLER, C.; et al (eds.) **Body-Language-Communication**: An international handbook on multimodality in human interaction. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p: 7-28.

KENDON, A. Language and gesture: unity or dualitu? In: MCNEILL, D. (ed). **Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, Uk. 2000.

LEWIS, M. M. **Infant Speech**: a study of the beginning of language. New York: Harcourt, Brace and Company, 1936.

LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil em cenas de atuação conjunta**. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (org.) **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 233-252.

LUQUE, A.; VILA, I. Desenvolvimento da linguagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 149-164.

MAYBERRY, R. The cognitive development of deaf children: Recent insights. In: BOLLER, F.; GRAFMAN, J. (Eds.), **Child Neuropsychology**: Vol 7. Handbook of Neuropsychology, 1992, p.51-68.

MCNEILL, D. **Hand and mind**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1995.

MCNEILL, D. **Language and gestures**. Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

MCNEILL, D. Introduction. In: McNeill, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press: Cambridge, UK, 1985.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MELO, G. M. L. de. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. 2015. 227 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MERLO, S. **Hesitações na fala semi-espontânea**: análise por séries temporais. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MINEIRO, A.; et al. **Desenvolvimento da Linguagem Oral em Crianças Surdas com Implante Coclear – *Guidelines***. (ed. 1). Lisboa: Editora UCP, 2014.

MORI, C. **O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva: um estudo contrastivo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MORFORD, J. P. Insights to language from the study of gesture: A review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. **Language & Communication**, v.16, n.2, p.165-178, 1996.

MORGENSTERN, A. et al. From gesture to sign and from gesture to word: pointing in deaf and hearing children. **Gesture**, vol. 10. n. 2-3. p. 172-201, 2010.

NOGUEIRA, P. A. S. **Cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda**. 2017. 126. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NORT HEN, J. L.; DOWS, M.P. **Hearing in Children**. 3ª.ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1984.

OLLER, D. K. The emergence of the sounds of speech in infancy. In: YENI-KOMSHIAN, G.; KAVANAGH, J.; FERGUSON, C. (Eds.). **Child phonology**, Volume 1. New York: Academic Press, 1980. p. 93-112.

PEREIRA, M. C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes**. 1989. 253f. Tese de Doutorado

Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unicamp, Campinas, 1989.

PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. **Processamento Auditivo Central**: Manual de Avaliação. São Paulo: Lovise. 1997.

PRESLIER, G. The development of communication in blind and in deaf infants: similarities and differences. **Child: Care, Health and Development**, v. 21, n 2, 1999.

PUYUELO, M.; et al. **Intervención del lenguaje, metodología y recursos educativos** – aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva. Masson, 2001.

REYNELL, J. K.; GRUBER, C. P. **Reynell developmental language scales**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1990.

RUSSO, I. C. P.; ALMEIDA, K. O processo de reabilitação audiológica do Deficiente Auditivo. In: MARCHESAN, I. Q.; et al. **Tópicos em Fonoaudiologia**. Vol. 2. São Paulo: Lovise. 1995.

SANTANA, A. P. O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p. 233-243, agosto, 2005.

SANTOS, R.S. **A aquisição do ritmo em português brasileiro**. Projeto USP, 2005.

SANTOS, R.S **A aquisição prosódica do português brasileiro de 1 a 3 anos**: padrões de palavra e processos de sândi externo. Tese (Pós-doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCAIFE, M.; BRUNER, J. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, v. 253, n. 5489, p. 265-266, 1975.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras, v. 2, São Paulo: Cortez, 2004.

SCARPA, E. M. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: **Em-Tom-Ação**: a prosódia em perspectiva. AGUIAR, M.A.M. MADEIRO, F. (orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SCARPA. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 187-200, 2009.

SININGER, Y.; STARR, A. – Temporal and speech processing deficits in auditory neuropathy. **NeuroReport**. v. 10, n. 16, p. 3429-35, 1999.

SNOW. C.E. Conversations with children. In: FLETCHER, P; GARMAN, M. (eds) **Language Acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 549-565.

SNOW, C.E. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas e causas necessárias. In. FLETCHER, P.; MAC WHINNEY,

B. **Compendio de linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 155- 163.

SOARES SILVA, P. M. **Gestos e Produções vocais**: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, W. P. A.; FARIAS, E. M. B. O gesto facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição da linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de; LEITÃO, M. (orgs.) **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010, p. 135-148.

TEIXEIRA, E. R.; PADOVANI, C. M. C. A. Do balbucio à fala – reflexões sobre a importância das atividades linguística iniciais e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva. **Distúrbios das Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 45-54, 2005.

TERVOORT, R. T. Esoteric symbolism in the communication of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, v.106, n.5, p.436-480, 1961.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention**: Its origin and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 103-130.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

TOMASELLO, M. et al. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behavioral and brain sciences**, v.28, p. 675-735, 2005.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M. Shared intentionality. **Developmental science**, v. 10, n. 1, p. 121-125, 2007.

TSUJI, R.K. Próteses auditivas acústicas (AASI). Disponível em: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ--aasi.php>. Acesso: 25/06/2016

VAZ DA SILVA, F. **Contributos para a compreensão do desenvolvimento sócio cognitivo de crianças surdas**. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto não publicado. 2009.

VELLEMAN, S.L.; VIHMAN, M.M. **Phonology in infancy and early childhood: Implications for theories of early childhood learning**. In: PENNINGTON, M.C. (ed.). *Phonology in Context*, 2007, p. 25--50.

VIHMAN, M.M. **Phonological development**: the origins of language in the child. Cambridge, MA: Blackwell Press, 1996.

VIHMAN, M. M.; VIHMAN, V. From first words to segments: A case study in phonological development. In: INBAL, A.; CLARK, E.V. (eds.). **Experience, Variation and Generalization**: Learning a first language, 2011, p. 109–134.

VILA, I. Aquisição de linguagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação** – Psicologia Evolutiva. (Vol.I).Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. English trans.: Cambridge, Mass.: MIT Press, ([1926] 1963).

WERNER, H.; KAPLAN, B. **Symbol formation**: an organismic developmental approach to language and the expression of thought. Nova York: Wiley, 1963.

WERKER, J. F.; PEGG, J. E. Infant speechperception and phonological acquisition. In C. A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gamon (eds.) **Phonological Development**: Models, research, implications. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 285-311.

WERKER, J. F.; TESS, R. C. **Cross language speech perception**: evidence for the perceptual reorganization during first year of life. *Infant Behavior and Development*, n. 7. 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2. p. 89-100, 1976.

ANEXOS

CLINICA JOSE PINTO BRANDAO			
Address: R - Rodrigues Alves 675, 5B 101 000 Campina Grande			
Paraliba			
Tel: 83-341-2020	Fax: 83-341-2020	No:	
E-Mail:			

PATIENT DATA			
Family Name:	Sex: M	ID no: 282	
First Name:	Age (months): 8	Date (DMY): 16-07-2005	
Address:			
Title:			
Examiner: LPB	E-Mail:		

ABR15

Report:

Queixa:

Refere que a criança não escuta, pois desde os dois meses de vida observa que não se assusta com barulhos. Não relata problemas na gestação, parto, internamento, uso de medicamento. Tem uma tia com problemas auditivos e consanguinidade entre os pais da criança. Apresenta desenvolvimento motor dentro do normal. Já esta se arrastando e tentando engatinhar.

Comentários: O exame foi realizado em condições técnicas ideais. O estímulo utilizado foi o click que verifica respostas nas freq. entre 2000 e 4000 Hz. Foram detectadas as ondas I, III e V até a intensidade de 100 dB NAn principalmente na orelha esquerda.

manda
Luvinia Brandão
 Fonoaudióloga - CRP 6734



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

CERTIDÃO:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CEP/CCS aprovou por unanimidade na 80ª Reunião Ordinária, realizada no dia 28/01/07 o projeto de Pesquisa da Interessada Lavinia Wanderley Pinto Brandão intitulado "Interação mãe ouvinte bebê surdo: Considerações sobre a aquisição de linguagem em seus primeiros anos de vida". Protocolo nº.836/07.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

[Assinatura]
p/ *[Assinatura]*
Prof.ª Marques D. de Souza
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB

CIDADE UNIVERSITÁRIA - CAMPUS I - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - TELEFONE: 32167791



Otocentro - RN

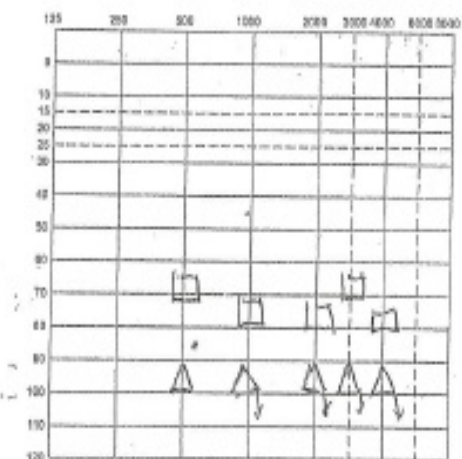
PROGRAMA DE IMPLANTE COCLEAR

IMPLANTE COCLEAR EM BANDO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

TE: [REDACTED] IDADE: 02 anos e 02 mes

RGISTRO: [REDACTED] DATA: 14, 03, 07

SEMA A.S.I. () COM A.S.I. () IMPLANTE COCLEAR (X) LOGO/AUDIOMETRIA



LEGENDA
 △ Sem A.S.I.
 □ Com A.S.I.
 AASI - A = Preto
 AASI - B = Verde
 AASI - C = Vermelho

Implante Coclear
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Sam A.A.S.I.
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. A
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. B
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. C
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

SELEÇÃO A.A.S.I. IC. ATIVADO (3m.)

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: Cochlear Modelo: Nucleus 4K Tipo: Vol. _____ Saldo _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol. _____ Saldo _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol. _____ Saldo _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARGEM INDICAÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELÉTRODOS _____

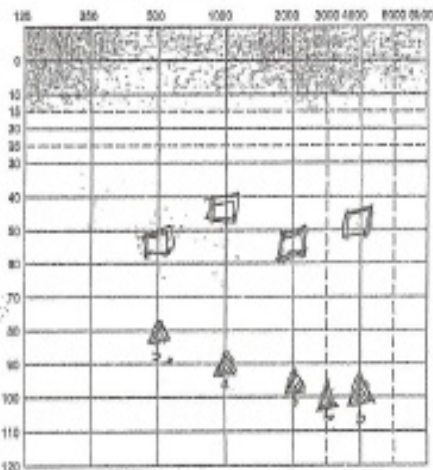
TESTES DE PERCEÇÃO DA PALA

AASI
 MELHORA AASI
 CLOSED-SET: Teste _____ Score of AASI _____ Score of AASI _____
 OPEN-SET: Teste _____ Score of AASI _____ Score of AASI _____
 Categoria de Audição: _____

LIÇÃO AUDIOLÓGICA EM CAMPO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

PAZ: XXXXXXXXXX IDADE: _____
REGISTRO: _____ DATA: 13 / 11 / 07

SEM A.A.S.I. () COM A.A.S.I. () IMPLANTE COCLEAR ()



LEGENDA
 △ Sem A.A.S.I.
 □ Com A.A.S.I.
 AASI - A = Preto
 AASI - B = Verde
 AASI - C = Vermelho

Implante Coclear
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

LOGOACUIMETRIA

Sem A.A.S.I.	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. A	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. B	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. C	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	

SELEÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca COGNATE Modelo LOW TONE Tipo SPRINT Vol. 049A12 Selo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Selo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Selo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () METRÓDOS _____

TESTES DE PERCEÇÃO DA FALA

AASI
 MELHOR AASI:
 CLOSED-SET: Teste _____ Score d' AASI _____
 OPEN-SET: Teste _____ Score d' AASI _____
 Categoria de Audição: _____
 IMPLANTE COCLEAR

Dr. André Capistrano
 Otorrinolaringologista - CRP 7413
 CBE 778/85.154-34



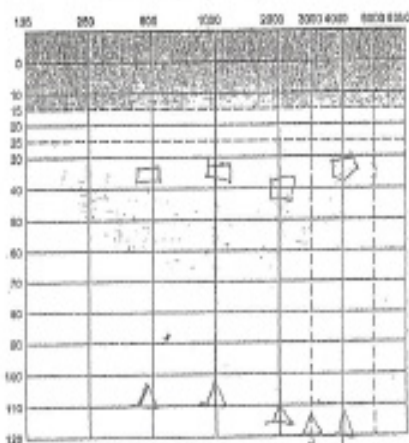
Otomed - RN

PROGRAMA DE IMPLANTE COCLEAR

IAÇÃO AUDIOLÓGICA EM CANAL LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

IDADE: 54 ANOS
DATA: 04/02/08

SISTRO: SEM A.A.S.I. COM A.A.S.I. IMPLANTE COCLEAR X



LEGENDA
 △ Sem A.A.S.I.
 □ Com A.A.S.I.
 AASI - A = Preto
 AASI - B = Verde
 AASI - C = Vermelho

Implante Coclear: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SOT _____ dB
 MASC _____ dB

SEM A.A.S.I.
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SOT _____ dB
 MASC _____ dB

Monos _____ %
 Dica _____ %
 Figura _____ %

Com A.A.S.I. A
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SOT _____ dB
 MASC _____ dB

Monos _____ %
 Dica _____ %
 Figura _____ %

Com A.A.S.I. B
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SOT _____ dB
 MASC _____ dB

Monos _____ %
 Dica _____ %
 Figura _____ %

Com A.A.S.I. C
 DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SOT _____ dB
 MASC _____ dB

Monos _____ %
 Dica _____ %
 Figura _____ %

IAÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: Nucleus 240K Contorno: _____ Vol: _____ Saldo: _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol: _____ Saldo: _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()
 Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol: _____ Saldo: _____
 Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falsa Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELÉTRICOS _____

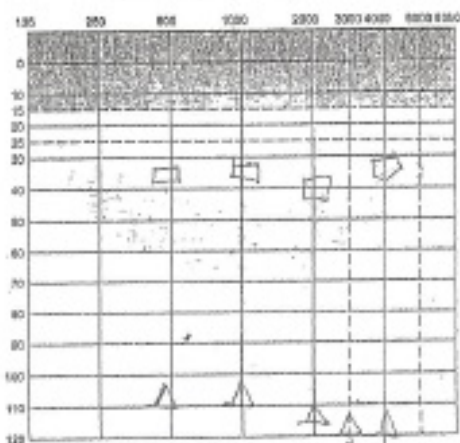
TESTES DE PERCEPÇÃO DA FALA

AASI
 MELHOR AASI: _____
 CLOSED-SET: Teste _____ Score s/ AASI: _____
 OPEN-SET: Teste _____ Score s/ AASI: _____
 Categoria do Audição: _____
 DATA: _____

JACÓ AUDIOLÓGICA EM CANO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

IDADE: 34 ANOS
DATA: 24 / 02 / 08

SISTRO: SEM A.A.S.I. () COM A.A.S.I. () IMPLANTE COCLEAR: X



LEGENDA
 △ Sem A.A.S.I.
 □ Com A.A.S.I.
 AASI - A = Preto
 AASI - B = Verde
 AASI - C = Amarelo

Implante Coclear: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Sem A.A.S.I.: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. A: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. B: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

Com A.A.S.I. C: DA _____ dB
 SRT _____ dB
 SDT _____ dB
 MASC _____ dB

USO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () CO () OE ()
 Marca: Nucleus Contour Vol. _____ Saldo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Freq. Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () CO () OE ()
 Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Freq. Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () CO () OE ()
 Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____
 Ganho _____ Tonalidade _____ Freq. Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () CO () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELÉTRICOS _____

TESTES DE PERCEÇÃO DA FALA

AASI
 MELHOR AASI:
 CLOSED-SET: Teste _____ Score s/ AASI _____ Score s/ AASI _____
 OPEN-SET: Teste _____ Score s/ AASI _____ Score s/ AASI _____
 Categoria da Audição: _____
 Data: _____

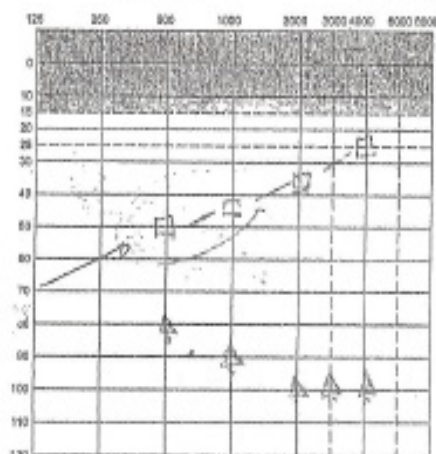
TESTAGEM AUDIOLÓGICA EM CAMPO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

Nome: XXXXXXXXXX IDADE: _____
Endereço: _____ DATA: 23 / 06 / 08

SEM A.A.S.I. ()

COM A.A.S.I. ()

IMPLANTE COCLEAR ()



LEGENDA

△ Sem A.A.S.I. AASI - A = Preto
□ Com A.A.S.I. AASI - B = Verde
AASI - C = Vermelho

LOGGAUDIOMETRIA

Sem A.A.S.I.	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. A.	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. B.	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	
Com A.A.S.I. C.	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	

Implante Coclear	DA _____ dB	Monos _____ %
	SRT _____ dB	Dias _____ %
	SDT _____ dB	Figura _____ %
	MASC _____ dB	

SELEÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca: COCLHEAT Modelo: ST 2400CH2 Tipo: LOTRC Vol: 124A 12 Saida: _____
Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falso Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol: _____ Saida: _____
Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falso Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca: _____ Modelo: _____ Tipo: _____ Vol: _____ Saida: _____
Ganho: _____ Tonalidade: _____ Falso Freq: _____ PC: _____ AGC: _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELETRODOS: _____

TESTES DE PERCEPÇÃO DA FALA

AASI

MELHOR AASI:

CLOSED-SET: Teste: _____ Score of AASI: _____ Score of AASI: _____

OPEN-SET: Teste: _____ Score of AASI: _____ Score of AASI: _____

Categoria de Audição: _____

IMPLANTE COCLEAR

ADAPTAÇÃO AUDIOLÓGICA EM CAMPO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

REGISTRO: _____ IDADE: 03 anos e 07 me DATA: 08/10/08

SEM A.A.S.I. ()

COM A.A.S.I. ()

IMPLANTE COCLEAR

LOGO AUDIOMETRIA



LEGENDA

△ Sem A.A.S.I. AASI - A = Preto
□ Com A.A.S.I. AASI - B = Verde
 AASI - C = Vermelho

Sem A.A.S.I. DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %
Com A.A.S.I. A DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %
Com A.A.S.I. B DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %
Com A.A.S.I. C DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %

LEÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca Cochlear Modelo 246 Tipo IC Vol. P2-9A12 Saida _____
Ganho _____ Tonalidade _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saida _____
Ganho _____ Tonalidade _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saida _____
Ganho _____ Tonalidade _____ Falsa Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELETRODOS _____

TESTES DE PERCEÇÃO DA FALA

AASI

MELHOR AASI:

CLOSED-SET: Teste _____ Score c/ AASI _____ Score s/ AASI _____

OPEN-SET: Teste _____ Score c/ AASI _____ Score s/ AASI _____

Categoria da Audição:



Otomed - RN

PROGRAMA DE IMPLANTE COCLEAR

LIÇÃO AUDIOLÓGICA EM CAMPO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

NOME:

IDADE:

2, 4m

REGISTRO:

DATA:

15, 05

SEM A.A.S.I. ()	COM A.A.S.I. ()	IMPLANTE COCLEAR ()
LOGOALDIOMETRIA 125 250 500 1000 2000 4000 8000 16000 0 10 15 20 25 30 40 50 60 70 80 90 100 110 120		
DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB
Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %
DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB
Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %
DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB	DA _____ dB SRT _____ dB SDT _____ dB MASC _____ dB
Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %	Monos _____ % Dias _____ % Figura _____ %

SELEÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca COLEMAN Modelo CONTOUR Tipo CAIXA Vol. P1 Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELETRODOS _____

TESTES DE PERCEPÇÃO DA FALA

AASI

MELHOR AASI:

CLOSED-SET: Teste _____ Score d/AASI _____ Score s/AASI _____

OPEN-SET: Teste _____ Score d/AASI _____ Score s/AASI _____

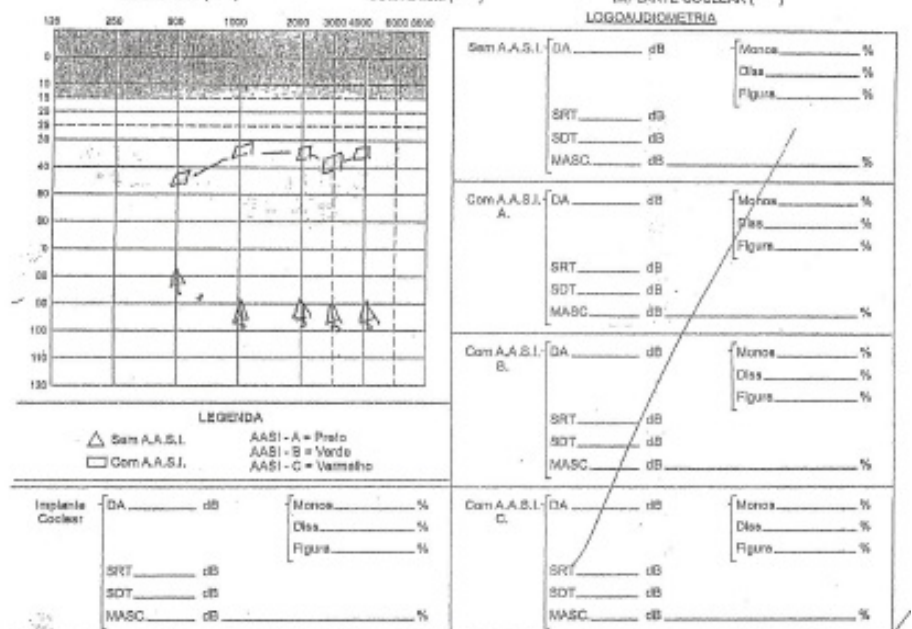
Categoria de Audição: _____

IMPLANTE COCLEAR

IAÇÃO AUDIOLÓGICA EM CAMPO LIVRE - GANHO FUNCIONAL COM AASI - GANHO FUNCIONAL COM IMPLANTE COCLEAR

Nome: XXXXXXXXXX IDADE: 65
DATA: 11 / 04 / 09

HISTÓRICO: SEM A.A.S.I. () COM A.A.S.I. () IMPLANTE COCLEAR ()



SEÇÃO A.A.S.I.

A.A.S.I. - A: Adaptação BILATERAL () OD (X) OE ()

Marca NV 6513 Modelo 24 C Tipo 249 A 12 Vol. _____ Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - B: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

A.A.S.I. - C: Adaptação BILATERAL () OD () OE ()

Marca _____ Modelo _____ Tipo _____ Vol. _____ Saldo _____

Ganho _____ Tonalidade _____ Faixa Freq. _____ PC _____ AGC _____

Implante Coclear: Adaptação BILATERAL () OD () OE () MARCA: INSERÇÃO TOTAL () PARCIAL () Nº ELETRODOS _____

TESTES DE PERCEPÇÃO DA FALA

AASI

MELHOR AASI:

CLOSED-SET: Teste _____ Score of AASI _____ Score of AASI _____

OPEN-SET: Teste _____ Score of AASI _____ Score of AASI _____

Categoria de Audição: _____

1001 1000 1000 1000