

**Patricia de Figueiredo Camões Alves**

**DISCURSO DA MÃE OUVINTE DURANTE A INTERAÇÃO  
COM O FILHO SURDO**

**Dissertação apresentada ao curso de  
mestrado profissional em  
Fonoaudiologia da Universidade Veiga  
de Almeida, como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre. Área de  
concentração: Linguagem.**

**Orientadora : Prof. Dra. Márcia Goldfeld Goldbach**

**Rio de Janeiro**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA  
DIRETORIA DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*  
E DE PESQUISA  
Rua Ibituruna, 108 – Maracanã  
20271-020 – Rio de Janeiro – RJ  
TEL.: (21) 2574-8845 FAX.: (21) 2574-8891

### FICHA CATALOGRÁFICA

A474d	<p>Alves, Patrícia de Figueiredo Camões Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo. / Patrícia de figueiredo camões alves, 2010. 114f.: il ; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia. Estudo do desenvolvimento e das aplicações de técnicas e produtos em linguagem e cognição, Rio de Janeiro, 2010.</p> <p style="text-align: center;">Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Goldfeld Goldbach</p> <p style="text-align: center;">1.Mães ouvintes. 2. Filhos surdos. 3. estratégias de comunicação 4. Atenção conjunta. I. Goldbach, Márcia Goldfeld. II. Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia, Estudos do desenvolvimento e das aplicações de técnicas e produtos em linguagem e cognição. III. título.</p> <p style="text-align: right;">CDD – 616.855</p>
-------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial Tijuca/UVA  
Biblioteca Maria Anunciação Almeida de Carvalho

PATRICIA DE FIGUEIREDO CAMÕES ALVES

DISCURSO DA MÃE OUVINTE DURANTE A INTERAÇÃO  
COM O FILHO SURDO

Tese apresentada ao curso de mestrado profissional em Fonoaudiologia da Universidade Veiga de Almeida, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Linguagem.

Aprovada em 18 de dezembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Márcia Goldfeld Goldbach – Doutora

Universidade Veiga de Almeida

Prof.<sup>a</sup> Mônica Marins da Silva – Doutora

Universidade Veiga de Almeida

Prof.<sup>a</sup> Tânia Mara Gastão Saliés – Doutora

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Silvana Maria Monte Coelho Frota – Doutora

Universidade Veiga de Almeida

## DEDICATÓRIA

À meu marido e filhos queridos,  
companheiros de todas as horas,  
que tanto me apoiaram  
nesse percurso tão importante.  
Aos meus pais por tantos ensinamentos,  
amor e dedicação ao longo de minha vida.  
A toda a minha família, pessoas muito  
especias, que verdadeiramente torcem por mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Bruno José Rodrigues Alves, pelo apoio constante e ajuda na realização da análise estatística deste trabalho.

À professora Márcia Goldfeld Goldbach pelo apoio para a realização do presente trabalho.

À Dra Janaina Costa Rouws, pelo empenho na realização da análise estatística deste trabalho.

Ao professor Eloy Nuno, pela amizade e contribuições na produção escrita deste trabalho.

À equipe da Arpef (Associação de Reabilitação e Pesquisa fonoaudiológica) pelo apoio e comprometimento em ceder pacientes e espaços terapêuticos para a realização dessa pesquisa.

Aos profissionais do SEDIN-INES (Serviço de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos) por disponibilizarem crianças e espaços para a realização dessa pesquisa.

Aos profissionais do ambulatório de surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho pela confiança em liberar pacientes e espaços para a realização dessa pesquisa.

Às todas as mães e crianças que participaram deste estudo e tornaram possível a realização dessa pesquisa.

Aos amigos, professores e funcionários da Universidade Veiga de Almeida que compartilharam comigo este percurso.

Meus sinceros agradecimentos.

“Sempre me pareceu estranho que todos aqueles que estudam seriamente uma ciência, acabam tomando uma espécie de paixão pela mesma. Em verdade, o que proporciona o máximo prazer não é o conhecimento e sim a aprendizagem; não é a posse, mas a aquisição; não é a presença e sim o ato de atingir a meta”.

Carl Friedrich Gauss

## RESUMO

O prejuízo lingüístico de crianças surdas e a dificuldade que mães ouvintes encontram para estabelecer interações de qualidade com seus filhos representam um desafio para famílias e profissionais envolvidos na área da surdez. O objetivo deste estudo foi avaliar o discurso de mães ouvintes ao interagir com seus filhos surdos, abordando o modo comunicativo predominante, as características do discurso, as estratégias de ganho e manutenção da atenção e o estabelecimento de atenção conjunta das díades. Participaram dessa pesquisa 20 díades de mães ouvintes e filhos surdos inseridos em programas bilíngües, divididos em dois grupos de acordo com a idade das crianças. As díades foram filmadas durante 15 minutos, interagindo em atividades de brincadeira, narração de história e conversa sobre fotos. Foram realizadas transcrições de 5 minutos das interações para cada uma das três atividades. O modo comunicativo (fala, bimodalismo ou Língua Brasileira de Sinais - Libras) predominantemente usado pelas mães foi descrito. Oito tipos de características do discurso das mães (narrativa, descrição, nomeação, pergunta elicitadora, fala diretiva, referência ao passado, referência ao futuro e sugestões) e quatro estratégias de ganho e manutenção da atenção (tátil, visual, Libras no campo visual da criança e estratégia de espera) foram comparadas quanto à incidência em cada uma das atividades e entre as atividades, considerando-se dois grupos de díades distintos de acordo com a faixa etária das crianças. A porcentagem de estabelecimento de atenção conjunta foi comparada entre os grupos de díades e entre as atividades. Mais da metade das mães usou a fala como modo comunicativo predominante ao interagir com seus filhos surdos, na maioria das vezes incluindo a Libras e gestos como sistemas auxiliares da comunicação. De maneira geral, as mães apresentaram discurso pouco elaborado, direcionando a atenção dos filhos sem promover informações lingüísticas adequadas. Quando as mães interagiram com os filhos por meio de história e fotos, utilizaram um discurso mais elaborado, fazendo uso de narrativa, usando perguntas elicitadoras e referindo-se ao passado, além de usarem a Libras como estratégia de ganho e manutenção da atenção. Esses ajustes da comunicação das mães durante as atividades de história e fotos, embora ainda estejam longe do ideal para garantir o desenvolvimento de seus filhos surdos, repercutiram em maiores porcentagens de estabelecimento da atenção conjunta.

**Palavras-chave:** mães ouvintes, filhos surdos, estratégias de comunicação, atenção conjunta.

## ABSTRACT

The language deficit of deaf children and the difficulty of their hearing mothers to establish a quality interaction with them pose a challenge for families and professionals involved in the field of deafness. The present study aimed to evaluate the speech of hearing mothers under interaction with their deaf children, addressing predominant communication features, speech characteristics, strategies for attention improvement and maintenance, and joint attention of the dyads. In this way, 20 dyads of hearing mothers and deaf children enrolled in bilingual programs were divided in two groups according to the children age. The dyads were videotaped whilst interacting through a playing activity, story telling and talk about pictures. Five minutes transcriptions from each activity were performed. The communicative mode (speaking, bimodalism or Brazilian Sign Language - LIBRAS) predominantly used by mothers were described. Eight types of mother's speech characteristics (narrative, description, naming, eliciting question, directive speech, past reference, future reference and suggestions), and four attention gain and regain strategies (tactile, visual, LIBRAS at the child visual field and awaiting strategies) were compared for each activity and between activities, taking into account two groups of dyads. The percentage of joint attention occurrence was compared among children groups and among activities. More than a half of mothers used the speech as their predominant communicative mode when interacting with their deaf children, frequently including LIBRAS and gestures to help with communication. Commonly, the mothers had a poor speech, directing the attention of children without taking appropriate linguistic information. The interactions through story and photos resulted in the use of an improved speech tentative to employ narrative, eliciting questions and past reference, apart from using LIBRAS to gain and regain the child attention. These communication adjustments during the activities of story and photos, while still far from ideal to ensure the development of their deaf children, brought about a greater percentage of establishment of joint attention.

**Keywords:** hearing mothers, deaf children, communication strategies, joint attention.

## LISTAS DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Modo comunicativo predominante usado por mães, registrados em porcentagem, p. 50.
- Gráfico 2 – Registro em porcentagem da qualidade da fala das mães e do MCP adotado, p. 51.
- Gráfico 3 – Registro em porcentagem do MCP adotado por mães e o uso do narrar, p. 52.
- Gráfico 4 – Registro em porcentagem do uso do narrar por mães que adotaram a fala, o bimodalismo e a Libras como MCP, p. 53.
- Gráfico 5 – Registro em porcentagem da qualidade da fala, uso da Libras e de gestos por mães que adotaram modos comunicativos distintos e fizeram uso do narrar, p. 54.
- Gráfico 6 – Comparação de médias da porcentagem de incidência da “fala diretiva” entre os grupos em 3 atividades de interação, p. 61.
- Gráfico 7 – Comparação do percentual de estabelecimento da atenção conjunta (PEAC) nas 3 atividades de interação, p. 69.

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Tabela demográfica dos participantes da pesquisa, p. 49.
- Tabela 2 – Comparação de médias da porcentagem de incidência de *Características do Discurso da Mãe* em três atividades de interação com filhos do grupo I, p. 55.
- Tabela 3 – Comparação de médias da porcentagem de incidência de *Características do Discurso da Mãe* em três atividades de interação com filhos do grupo II, p. 58.
- Tabela 4 – Comparação de médias da porcentagem de incidência de incidência do retorno comunicativo das crianças do grupo I, em três atividades de interação com suas mães, p. 62.
- Tabela 5 – Comparação de médias da porcentagem de incidência de incidência do retorno comunicativo das crianças do grupo II, em três atividades de interação com suas mães, p. 62.
- Tabela 6 – Comparação dos registros do uso de *estratégias de ganho e manutenção da atenção* por mães em três atividades no grupo I, p. 63.
- Tabela 7 – Comparação dos registros do uso de *estratégias de ganho e manutenção da atenção* por mães em três atividades no grupo II, p. 65.
- Tabela 8 – Comparação dos registros do ganho e manutenção da atenção das crianças do grupo I, em três atividades para as diferentes estratégias de ganho de atenção utilizadas por mães, p. 66.
- Tabela 9 – Comparação dos registros do ganho e manutenção da atenção das crianças do grupo II, em três atividades para as diferentes estratégias de ganho de atenção utilizadas por mães, p. 67.
- Tabela 10 – Comparação das médias do tempo (segundos) de interação MOFS nas 3 atividades e nos dois grupos, p. 67.
- Tabela 11 – Comparação das médias do Percentual de Estabelecimento da Atenção Conjunta (PEAC) nas três atividades de interação MOFS e nos dois grupos, p. 69.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAC	– Estabelecimento de atenção conjunta.
PEAC	– Percentual de estabelecimento de atenção conjunta
MCP	– Modo comunicativo predominante
Libras	– Língua brasileira de sinais
MOFO	– Mães ouvintes e filhos ouvintes
MOFS	– Mães ouvintes e filhos surdos
MSFS	– Mães surdas e filhos surdos
Arpef	– Associação de reabilitação e Pesquisa fonoaudiológica
SEDIN - INES	– Serviço de educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos
HUCFF	– Hospital Universitário Clementino Fraga Filho.
Na	– Narra
D	– Descreve
No	– Nomeia
PE	– Pergunta elicitadora
RP	– Referência ao passado
RF	– Referência ao futuro
S/C	– Sugestão/ comando
FD	– Fala diretiva
R/C	– Retorno comunicativo
EV	– Estratégia visual
ET	– Estratégia tátil
LS+EV	– Língua de sinais dentro do campo visual da criança
EE	– Estratégia de espera

## SUMÁRIO

**LISTA DE GRÁFICOS**

**LISTA DE TABELAS**

**LISTA DE ABREVIATURAS**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA, p. 1**

**2 OBJETIVOS, p. 3**

2.1 OBJETIVO GERAL, p. 3

2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO, p. 3

**3 REVISÃO DE LITERATURA, p. 4**

3.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA E MEDIAÇÃO DO ADULTO, p.4

3.2 DIFERENÇAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS, p. 7

3.3 CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DA MÃE E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL, p. 10

3.4 FATORES QUE INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA, p. 15

3.5 MODO COMUNICATIVO USADO POR MÃES PARA INTERAGIR COM SEUS FILHOS SURDOS, p. 20

3.6 SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO ENTRE MÃE OUVINTE E FILHO SURDO, p. 23

3.7 ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS POR MÃES DURANTE A INTERAÇÃO MÃE E FILHO, p. 27

**4 METODOLOGIA, p. 36**

4.1 INFORMANTES, p. 36

4.2 PROCEDIMENTOS, p. 36

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA, p. 46

**5 RESULTADOS, p. 48**

5.1 DESCRIÇÃO DEMOGRÁFICA DAS DÍADES, p. 48

5.2 MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE, p. 50

5.3 CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DAS MÃES E RETORNO COMUNICATIVO DAS CRIANÇAS, p. 54

5.4 ESTRATÉGIAS DE GANHO E MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO, p. 63

5.5 PERCENTUAL DE ESTABELECIMENTO DE ATENÇÃO CONJUNTA, p. 67

**6 DISCUSSÃO, p. 71**

6.1 DESCRIÇÃO DEMOGRÁFICA DAS DÍADES, p. 71

6.2 MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE, p. 75

6.3 CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO MATERNO, p. 77

6.4 ESTRATÉGIAS DE GANHO E MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO, p. 83

6.5 PERCENTUAL DE ESTABELECIMENTO DE ATENÇÃO CONJUNTA, p. 85

**7 CONCLUSÃO, p. 87**

**8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 90**

**9 APÊNDICES, p. 94**

## 1 – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança depende de interações comunicativas que ocorrem durante a infância. É através das interações lingüísticas que os pais transmitem o conhecimento, as atitudes sociais e tendências culturais no decorrer das transações cotidianas que constituem o mundo da criança.

Desde muito cedo, a qualidade das experiências comunicativas entre mãe e filho exercem influências no desenvolvimento de habilidades comunicativas das crianças. As diferenças do estilo lingüístico das mães, em termos de elaboração da linguagem, tem importante relação com o desenvolvimento das habilidades lingüísticas das crianças, especificamente na evolução do discurso narrativo (Perroni, 1992; Peterson, 1994; Peterson & McCabe, 2004; Chesini & Ramos, 2004; Hoff, 2006; Hudson, 2006; Noel, Peterson & Jesso, 2007).

A eficiência das interações entre mães e filhos depende de muitos fatores intrínsecos (integridade sensorial, cognitiva, emocional) e extrínsecos (ambiente sócio- econômico e cultural), que podem interferir de maneira positiva ou negativa na participação dos sujeitos envolvidos na comunicação. Com crianças surdas, o atraso no desenvolvimento da linguagem, inevitavelmente, dificulta o estabelecimento de práticas comunicativas de qualidade com seus pais ouvintes, que a princípio dispõem apenas da língua oral para estabelecer relações (Preisler, 1999; Lederberg & Everhart, 2000; Lacerda, 2004; Guarinelo et al., 2005, Gale & Shick, 2009).

O compartilhar de símbolos lingüísticos, tão comuns no relacionamento entre mães e crianças ouvintes, é extremamente limitado quando se trata de interações entre crianças surdas e seus pais ouvintes (Prezbinwdowsky, Adamsom & Lederberg, 1998; Nowarowsky, Tasker & Shimidt, 2009). A privação sensorial auditiva implica em um maior esforço dos interlocutores (mãe ouvinte e filho surdo)

na troca de informações lingüísticas durante uma situação de comunicação, dificultando o desenvolvimento de uma linguagem funcional.

No Brasil, profissionais da área da surdez vivenciam uma árdua tarefa em programas de acolhimento e orientação às famílias de crianças surdas, deparando-se com famílias que nem sempre entendem a dimensão da surdez (Sixel, Cardoso & Goldfeld, 2006). São nítidas as dificuldades das famílias para se adequarem às necessidades e potencialidades de seus filhos surdos e promoverem condições efetivas de comunicação, oferecendo a estas crianças oportunidades reais de desenvolvimento da linguagem. Diante da baixa expectativa em relação ao desenvolvimento lingüístico de crianças surdas, famílias se acomodam em estabelecer interações comunicativas superficiais, suficientes para dar conta de situações do “aqui e agora” (Lacerda, 2004; Guarinelo et al., 2005).

Diante dessa realidade, a proposta deste estudo foi abordar os modos comunicativos, características do discurso e comportamentos das mães durante a comunicação com os filhos surdos, que podem ser determinantes para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo dessas crianças. Pretende-se contribuir para que famílias de crianças surdas e profissionais que atuam na área de audiologia educacional tenham um entendimento mais amplo das interações entre mães ouvintes e crianças surdas, destacando a importância da mediação materna em idades precoces e o estabelecimento de práticas comunicativas envolvendo linguagem.

## **2 – OBJETIVOS**

### **2.1 - OBJETIVO GERAL:**

Avaliar a qualidade da interação de 20 díades de mães ouvintes e filhos surdos em 3 situações específicas (brincadeira, narração de história e conversação por meio de fotos), analisando a escolha dos modos comunicativos usados pela mãe, as características do discurso materno, o uso de estratégias de ganho e manutenção da atenção conjunta e o Percentual de Estabelecimento de Atenção Conjunta (PEAC).

### **2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Descrever os modos comunicativos predominantes das mães durante a interação.

Relacionar a incidência de características do discurso materno, em cada uma das três atividades propostas, em faixas etárias distintas.

Descrever e comparar o uso de estratégias de ganho e manutenção da atenção por atividade e por faixa etária.

Comparar o Percentual de Estabelecimento de Atenção Conjunta (PEAC), em cada uma das três atividades propostas, em faixas etárias distintas.

### **3 – REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1 - AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA E MEDIAÇÃO DO ADULTO**

O desenvolvimento da linguagem da criança depende das vivências sociais e das experiências comunicativas que são proporcionadas (Vygotsky [1934, (2005)]). As trocas e interações entre adulto e criança vão se modificando ao longo do desenvolvimento da criança, pois implicam em possibilidades e ajustes entre esses interlocutores. Diante das primeiras manifestações de comunicação da criança, denominada fala social, o papel do adulto mediando as experiências do bebê, proporciona significado às suas intenções.

O estabelecimento de práticas comunicativas com um adulto garante à criança o acesso ao uso da linguagem, de modo que, no período de 2 a 7 anos, a criança passa a usar, além da fala social, a fala egocêntrica, ao realizar e organizar suas atividades, utilizando a princípio, a fala dos adultos que começa a ser internalizada.

A criança exposta às interações sociais e isenta de comprometimentos sensoriais, neurológicos ou outros, passa a utilizar a fala de forma cada vez mais complexa e autônoma, impulsionando o pensamento lingüístico. Essa conquista, caracterizada como fala interior, ocorre por volta dos 9 anos e permite à criança o uso cada vez mais constante daquilo que é essencialmente humano: Comunicação e pensamento lingüístico.

Estudos recentes, baseados em pressupostos teóricos inaugurados por Vygotsky, buscam investigar detalhadamente como ocorrem os processos de interação social e de aquisição da linguagem em bebês e crianças. Na primeira fase do desenvolvimento da linguagem, período pré-lingüístico, os bebês estabelecem suas primeiras interações sociais com quem cuida deles, as quais Tomasello (2003)

denomina de “protoconversas”. O bebê já identifica seu cuidador como um ser animado e concentra sua atenção face a face, envolvendo olhares, toques e vocalizações, que retratam um comportamento diádico, em que a mãe dá significado às manifestações da criança.

No período de 9 a 12 meses de idade, ocorre o que Tomasello (1995) chama de revolução dos 9 meses, em que bebês começam a perceber as outras pessoas como agentes intencionais iguais a eles mesmos. Ocorre então, a evolução para um comportamento triádico, no qual pessoas (mãe-criança; criança mais velha-criança mais nova) interagem, estando envolvidas com um mesmo objeto, prestando atenção tanto na atividade que compartilham, quanto na atenção do outro para a atividade, o que caracteriza a emergência da cena de ATENÇÃO CONJUNTA. Pela primeira vez, as crianças passam a ter capacidade de participar plenamente de uma coletividade cognitiva, fazendo tentativas de compartilhar a atenção e de aprender imitativamente através de seus cuidadores, emitindo as primeiras palavras, holofrases (oi, tchau, mais, acabou).

Pesquisas voltadas para o comportamento de crianças em idades precoces têm analisado reações e habilidades em momentos de comunicação, que servem como indicadores básicos para o processo de desenvolvimento lingüístico. Yato e seus colaboradores (2008) realizaram um estudo com 46 díades de mães japonesas e seus filhos com desenvolvimento normal, em idades correspondentes a 4 meses e 9 meses. Esses autores consideram esse o período em que as crianças desenvolvem rapidamente habilidades sociais para a expressão emocional e respostas às interações face a face, seguidas por aquisição das habilidades para interações triádicas. Os resultados indicaram que crianças de ambas as idades diminuíram o disparo de expressões faciais positivas e o direcionamento do olhar

para suas mães em situações de “still face”, nas quais as mães param de interagir com suas crianças, mantendo contato visual, mas com faces neutras e sem falar. Aos quatro meses de idade demonstraram expressões emocionais (positivas e negativas) e direcionaram o olhar para suas mães mais freqüentemente; no entanto, aos 9 meses, os bebês vocalizaram diante das situações de “still face” de suas mães, tentando elicitare respostas das mesmas.

A situação de “still face” materna foi atribuída por Yato et al. (2008) como um dos mais eficazes procedimentos para testar o entendimento da criança diante de padrões naturais de interação. Quando mães se colocam em situação de “still face”, crianças tentam elicitare a atenção de suas mães por vocalizações, expressões faciais (positivas e negativas) ou olham em direção a mãe. Esse comportamento reflete a auto-regulação das emoções, bem como expectativas sociais das crianças e sensibilidade às expressões emocionais dos outros.

Estudos longitudinais mostram a relação entre as habilidades de regulação da atenção e o desenvolvimento da linguagem. O estudo desenvolvido por Delgado et al. (2002) com 47 crianças, apresentando desenvolvimento normal quanto à habilidade para localizar estímulos (dentro e fora do campo visual), comparou as respostas obtidas aos 15 meses e aos 2 anos de idade e constatou diferenças individuais entre as crianças aos 15 meses de idade para localizar corretamente estímulos fora do campo visual. Tais diferenças mostram-se determinantes para a expressão da linguagem aos 2 anos de idade, tendo relação direta com o aumento da capacidade para regulação da atenção, representação do pensamento e cognição social.

As diferenças entre as crianças também foi examinada por Mundy e Gomes (1998) observando 24 crianças de 14 a 17 meses de idade interagindo com suas

mães. Essas observações das interações entre as díades mãe e criança se fundamentaram em 6 critérios: iniciativa de atenção conjunta; resposta para a atenção conjunta; iniciativa para a regulação do comportamento; resposta para a regulação do comportamento; iniciativa para a interação social; resposta para a interação social. As diferenças individuais entre as crianças para tipos de habilidades de atenção conjunta apresentam correlação significativa com medidas de desenvolvimento de linguagem receptiva e expressiva.

Os resultados encontrados por Mundy e Gomes (1998) indicam que o desenvolvimento das habilidades de atenção conjunta funciona como indicador do desenvolvimento de linguagem receptiva. Esse estudo sugere que diferentes tipos de habilidades de atenção conjunta podem refletir parcialmente no processo de desenvolvimento da comunicação social precoce, envolvendo compreensão e expressão. As medidas de respostas para a atenção conjunta podem ser identificadoras de linguagem precoce ou prejuízo no desenvolvimento (Mundy & Gomes, 1998; Delgado et al., 2002).

### 3.2 - DIFERENÇAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS

Na primeira fase do desenvolvimento da linguagem, período pré-linguístico, bebês surdos e ouvintes caminham paralelamente, estabelecendo as primeiras interações sociais com quem cuida deles. Para dar continuidade ao processo de aquisição da língua oral, os bebês, por volta dos 4/5 meses, passam a depender da estimulação das vozes das pessoas que os cercam e da própria voz. Nessa fase, bebês surdos já começam a se diferenciar dos bebês ouvintes, tendo o seu desenvolvimento da linguagem interrompido ou alterado (Northern & Downs, 1989).

Entretanto, durante essa fase, raramente as famílias percebem que seu bebê parou de emitir sons e identificam a surdez.

No primeiro ano de vida, quando os jogos visuais são mais importantes para a função da comunicação, crianças surdas são aptas a dividir a comunicação com pares ouvintes, na mesma proporção que crianças ouvintes. Exploram brinquedos, imitam ações de suas mães e começam a ter intenção para participar ativamente de protoconversas. Aos nove meses, compartilham mensagens com seus pares comunicativos, primariamente por meios visuais, apontando ou olhando (Preisler, 1999).

No decorrer do desenvolvimento, por volta dos 12 meses de vida, já se verificam diferenças nítidas entre bebês surdos e ouvintes, determinadas pela limitação para acessar a linguagem falada de suas mães ouvintes. Normalmente, nessa época os pais detectam a surdez, que passa a ser um obstáculo para a comunicação entre mães ouvinte e seus filhos surdos (Preisler, 1999). Enquanto bebês ouvintes intensificam as interações comunicativas com suas mães, com bebês surdos ocorre exatamente o inverso, havendo quebra da reciprocidade da comunicação, uma vez que as necessidades de ambos, mãe e filho, não são correspondidas. Crianças surdas não respondem aos estímulos de acordo com as expectativas de suas mães, enquanto estas, encontram-se sem competência para envolver os filhos em interações comunicativas efetivas, compatíveis com as reais condições deles.

A interação entre mãe ouvinte e filho surdo (MOFS) apresenta características singulares, podendo ser prejudicada tanto pela inabilidade da criança para processar auditivamente a informação oralmente transmitida por sua mãe, como pela inabilidade da mãe para se comunicar por meio do código lingüístico visual (Libras -

Língua brasileira de sinais). Estas dificuldades de comunicação entre MOFS repercutem diretamente no desenvolvimento lingüístico e cognitivo de crianças surdas.

A criança ouvinte naturalmente vivencia experiências lingüísticas novas a cada momento de interação com a família, descobre palavras e aos poucos se apropria da linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados. Essa possibilidade permite à criança o desenvolvimento do discurso narrativo facilmente observável quando crianças brincam e conversam. Entretanto, a dificuldade das crianças surdas para acessar a comunicação oral de seus pais gera atraso de linguagem e compromete a emergência da narrativa (Lacerda, 2004).

Segundo alguns autores, a progressão do desenvolvimento está associada com a emergência de habilidades simbólico-cognitivas, ou seja, a evolução da brincadeira parece depender do desenvolvimento da linguagem como suporte. Isso pode ser constatado diante do desenvolvimento da brincadeira de crianças ouvintes durante os dois primeiros anos de vida, começando com simples atos sensóriomotores que evoluem para construções complexas de seqüências representacionais pré-programadas. Portanto, o reduzido acesso a um modelo de linguagem experimentado por crianças surdas de famílias ouvintes podem gerar efeitos prejudiciais para a emergência de níveis de representação da brincadeira (Spencer & Meadow-Orlans, 1996; Goldfeld & Chiari, 2005).

Diante desta realidade, vários autores defendem experiências precoces entre mãe ouvinte e filho surdo (Preisler, 1999; Loots, Devisé & Jacquet, 2005). A qualidade dessas interações depende da sincronia da atenção, do entendimento de eventos e outras emoções como pré-requisitos essenciais para o desenvolvimento da competência de linguagem e cognição social (Preisler, 1999).

O desenvolvimento da atenção visual de crianças ouvintes e surdas no primeiro ano e meio de vida foram descritos por Spencer (2000), indicando que esta coordenação da atenção visual precoce está associada e potencialmente influenciada pela complexidade das interações, das experiências comunicativas e de outras habilidades do desenvolvimento. A valorização do canal visual como caminho intacto para a comunicação da criança surda é enfatizada por muitos autores (Lichtig et al., 2001; Spencer, Swisher & Waxman, 2004). Aprender a coordenar a atenção visual entre objetos e a comunicação dos pais é especialmente importante para que crianças surdas tenham acesso a informações lingüísticas (Spencer, 2000; Spencer, Swisher & Waxman, 2004).

Diferente da criança ouvinte, apropriada de todos canais sensoriais a sua disposição para terem acesso ao objeto ou evento e a mensagem verbal; a criança surda necessita de informações visuais disponíveis na face do falante e/ou na comunicação sinalizada. Para ter acesso à informações lingüísticas, a criança surda necessita focalizar simultaneamente um objeto ou evento e/ou um gesto, necessitando ainda que a mãe esteja fisicamente voltada para ela. O suporte das mães para que ocorra a atenção conjunta é crucial para o sucesso de crianças surdas na comunicação, dividindo a atenção visual entre a atividade e interagindo linguisticamente com seus pares comunicativos.

### 3.3 - CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DA MÃE E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

Estudos sobre o desenvolvimento infantil têm se concentrado na interação e no diálogo entre mãe e filho, porque esse é geralmente o contexto mais comum para a aprendizagem da linguagem. As mães, antes das crianças serem capazes de falar,

estruturam a interação com seus filhos de forma a encorajá-los no desenvolvimento da conversação revezada. Dentro de uma visão interacionista, a mediação materna tem sido reconhecida como determinante para o desenvolvimento da linguagem infantil (Perroni, 1992; Peterson & McCabe, 2004; Chesini & Ramos, 2004; Dadalto & Goldfeld, 2006; Lemes, Lemes & Goldfeld, 2006; Hudson, 2006).

Durante o período de aquisição da linguagem infantil é comum observarmos a fala das mães de uma forma especialmente modificada ao se dirigirem aos filhos, denominada “maternalês”. As características do “maternalês” como o uso de uma intensidade da voz mais alta que a comum, as inflexões da voz exageradas e as emissões de frases mais simplificadas, tornam a voz da mãe mais musical e interessante para a criança, podendo repercutir na manutenção da atenção e na construção do vínculo afetivo.

Dadalto e Goldfeld (2006) ao analisarem e compararem as características do “maternalês” usadas por uma mãe ouvinte com seus dois filhos ouvintes, em diferentes idades, perceberam que o discurso da mãe é modificado à medida que as crianças crescem. O uso do tom infantil vai reduzindo, assumindo um tom de conversação adulto e o grau de participação do adulto passa de mais para menos ativo. Esse estudo ressaltou a importância do “maternalês” para a construção da interação entre mães e filhos, numa relação de afeto, através da qual, a mãe facilita e possibilita à criança continuidade no diálogo, conduzindo e estruturando sua fala.

A atuação dos pais como mediadores do desenvolvimento lingüístico de seus filhos situa-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido por Vygotsky como, a diferença do desempenho da criança quando realiza atividades autônomas (nível de desenvolvimento real), em relação ao que ela consegue acompanhar com a mediação do adulto ou criança mais velha (nível de

desenvolvimento potencial). Tal mediação foi citada por Wood, Brunner e Ross (1976) como “scaffolding” (andaime), na qual o adulto proporciona “andaimes”, ou seja, estratégias que ajudam no processo de aprendizagem da criança. Para Peterson e McCabe (2004) o bom “scaffolding” é determinado pela sensibilidade do adulto em relação à capacidade da criança em acompanhar um tipo particular de atividade e à medida que a criança torna-se mais proficiente diminui-se o “scaffolding”.

Peterson e McCabe (2004) testaram a importância da teoria “scaffolding”. Esses autores relataram estudos longitudinais para entender e explicar a variação das habilidades de narrativa de crianças de 2 a 6 anos de idade, em grupos similares em termos étnicos, culturais e econômicos. Foram focados os caminhos pelos quais os pais engajam seus filhos em conversações e exploram a competência comunicativa e habilidades de narrativa, em termos de componentes de narrativa, tais como orientação contextual, causalidade e evolução de tópicos. Para esses autores, a construção de narrativas ocorre por meio de conversações entre pais e filhos em idades precoces, estando diretamente relacionada com a qualidade dessas interações.

O estudo realizado por Peterson e McCabe (2004) consistiu em treinar mães a usar técnicas de “scaffolding” e analisar a evolução dos filhos para a construção de narrativas. As mães foram orientadas para o uso das seguintes técnicas: usar perguntas elicitadoras (o que?, onde?, como?, por quê?) para a orientação do contexto; usar perguntas que resultem em respostas simples (sim/não); falar com suas crianças freqüente e consistentemente sobre experiências passadas; planejar com a criança eventos futuros; gastar grande parte do tempo falando sobre cada tópico; escutar cuidadosamente o que a criança diz e encorajá-la na sua elaboração;

encorajar a criança a dizer mais que uma sentença; seguir o interesse da criança e falar sobre assuntos interessantes para ela. Ao analisar o grupo de mães treinadas a utilizar técnicas de “scaffolding” foi verificado um aumento do número de perguntas relacionadas aos acontecimentos e perguntas simples, associado a uma melhora significativa de seus filhos. Essa pesquisa sugere que pais que se propõem a fazer “scaffolding” de informações contextuais em suas interações proporcionam às suas crianças condições reais para construir narrativas enriquecidas dentro de um contexto espaço-temporal.

Hudson (2006) analisou o estilo maternal para falar de eventos futuros e a possível contribuição para a habilidade das crianças em conversar usando referências ao tempo. Os achados registraram diferentes estilos de mães durante as conversações com crianças de 2 anos e 5 meses e 4 anos de idade. As mães que usaram uma linguagem elaborada, incluindo em seus discursos perguntas elicitadoras e referências temporais (passado e futuro), contribuíram significativamente para a elaboração das crianças de ambas as idades. Tais contribuições foram verificadas durante conversações em que essas crianças apresentaram linguagem elaborada e se referiam ao passado, sendo que as crianças de 4 anos produziram o uso de termos temporais (referência ao passado e ao futuro), sugerindo que mães que fazem uso de referências ao tempo contribuem para o entendimento e o uso de termos temporais por parte de seus filhos.

Hoff (2006) menciona algumas propriedades do comportamento e do uso da linguagem da mãe que geram efeitos positivos no desenvolvimento lingüístico da criança. O autor enfatiza o envolvimento das mães com seus filhos, respondendo às vocalizações de seus filhos desde o período pré-lingüístico; seguindo o foco de atenção do filho; prolongando o tempo em que mãe e filho gastam estabelecendo

atenção conjunta; aumentando a freqüência de perguntas elicitadoras durante a conversação; aumentando quantidade de fala dirigida à criança; a redundância da fala da mãe, incluindo repetições totais ou parciais; usando fala com rica complexidade sintática e lexical.

Pesquisas revelam diferenças entre pais, especialmente mães, na forma de interagir com suas crianças e as conseqüências dessas diferenças na aquisição da linguagem (Peterson, 1994; Peterson & McCabe, 2004; Hoff 2006; Hudson, 2006). Peterson e McCabe (2004) identificaram diferenças no estilo dos pais para falarem com seus filhos quanto ao grau de elaboração de tópicos e uso de comentários sobre eventos passados, estando estes altamente correlacionados com a elaboração da narrativa de crianças aos 3 anos e meio, quando foram analisadas pelos pesquisadores. Verificaram também diferenças na narrativa quanto ao uso de perguntas elicitadoras e ao uso de perguntas de orientação de contexto, específicas para identificação dos eventos (onde, como, quando, porque), determinando maiores condições para a criança construir narrativas elaboradas, incluindo informações importantes para descrever eventos.

Estudos brasileiros ressaltam a importância do adulto para que a criança faça as primeiras tentativas de construção de narrativas. Para Perroni (1992), a criança em fase de aquisição da linguagem é dependente do papel estruturante do adulto que, ao promover perguntas elicitadoras, propicia situações de complementaridade, gerando respostas e oferecendo condições para que elas dêem os primeiros passos para a construção de narrativas, em benefício do processo de alfabetização. O estudo realizado por Chesini e Ramos (2004) destaca a importância da interação entre o adulto e a criança por meio de conversações diárias, de modo a garantir o processo de desenvolvimento narrativo de crianças ouvintes de 4 a 6 anos de idade.

Com base nesses estudos é possível dizer que o ambiente favorável para o desenvolvimento lingüístico é aquele em que as famílias promovem práticas comunicativas de qualidade, particularmente envolvendo linguagem adequada às possibilidades da criança, facilitando a participação e o aprendizado durante situações de interação. Partindo deste pressuposto, as mães de crianças surdas, as quais o presente estudo se refere, lidam com um compromisso desafiador como mediadoras do processo de desenvolvimento de seus filhos. É preciso que as mães sejam conscientes da sua importante atuação, adotando técnicas de “scaffolding” e empenhando-se para facilitar e promover interações comunicativas efetivas com seus filhos em idades precoces.

#### 3.4 - FATORES QUE INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA

Pesquisas realizadas com crianças canadenses ressaltam a habilidade de narrar como um importante pré-requisito para o sucesso escolar (Peterson, 1994; Noel, Peterson & Jesso, 2007). Peterson (1994) investigou a relação entre a habilidade de narrar em 3 grupos de crianças, homogêneos em termos raciais e culturais, sendo um grupo pertencente à classe média, outro com desvantagem econômica e ainda um terceiro grupo com desvantagem econômica associada a uma condição de lar desorganizado. A pesquisadora verificou que as diferenças na produção de narrativas entre os três grupos de crianças, em termos de elaboração, organização cronológica de eventos e informação estavam relacionadas com o nível sócio-econômico e a organização familiar.

A pesquisa desenvolvida por Noel, Peterson e Jesso (2007) analisou a qualidade das interações de 56 díades mãe-criança de nível sócio econômico baixo,

explorando fatores como o temperamento das crianças e o nível de “stress” das mães. Verificaram a existência de correlação entre pais temperamentais e crianças temperamentais, refletindo significativamente na habilidade de linguagem da criança quanto à capacidade de recepção e expressão de vocabulário e a habilidade de narrar. O comportamento equilibrado da mãe parece ser determinante para uma interação harmoniosa entre mãe e filho, influenciando positivamente na aquisição da linguagem e aprendizagem da criança.

Vale salientar que as diferenças sociais no Canadá não condizem com a realidade brasileira em que as disparidades sociais são mais alarmantes, podendo repercutir seriamente no desenvolvimento das habilidades lingüísticas de nossas crianças. Tais circunstâncias vivenciadas pela maioria das famílias brasileiras, muitas vezes impondo que pai e mãe trabalhem em tempo integral para garantir o sustento do lar, assumem, portanto, uma importância maior quando se trata de crianças surdas.

Estudos relatados por Hoff (2006) apresentam consistentes evidências de que o status sócio-econômico da família, compondo nível educacional, prestígio ocupacional e renda familiar estão relacionados com as experiências lingüísticas proporcionadas às crianças. Dependendo do status sócio econômico, as crianças vivenciam diferentes estilos de interação, particularmente com respeito ao uso da linguagem. As mães de status sócio-econômico alto oferecem um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas de seus filhos, promovendo conversações mais elaboradas.

Na dependência de um ambiente extremamente favorável, crianças surdas necessitam de pais disponíveis que proporcionem práticas comunicativas intensas, capazes de garantir o acesso à linguagem e atuar como principais precursores do

desenvolvimento lingüístico-cognitivo de seus filhos. Pesquisas brasileiras focadas no estudo de famílias de crianças surdas têm retratado problemas frente à questão da surdez, que interferem na organização e evolução harmoniosa da família, constituindo um desafio que precisa ser enfrentado pelos pesquisadores, profissionais da área da surdez e pela família (Brito & Dessen, 1999; Guarinello et al., 2005; Sixel, Cardoso & Goldfeld, 2006).

Estudo realizado no ambulatório de surdez da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - Brasil) identificou famílias bastante diferenciadas em seu trabalho de orientação e acolhimento desenvolvido com famílias de crianças surdas. De modo particular, cada família durante sua convivência com a criança surda vai estruturando conhecimentos e expectativas em relação ao filho, dependendo do contexto sócio-cultural em que estão inseridas. A grande assimetria de valores e percepções em relação à educação de crianças surdas parece estar relacionada às condições econômicas, sociais e culturais de cada família (Sixel, Cardoso & Goldfeld, 2006).

Em busca de compreender a importância da família na construção da linguagem oral de crianças surdas, Ferro, Pícoli e Rey (2002) desenvolveram uma pesquisa com 4 casais e seus filhos (três na idade de 5 anos e uma na idade de nove anos). Os dados obtidos na entrevista evidenciaram que as mães, comparadas aos pais, apresentam um maior conhecimento a respeito do desenvolvimento da fala e linguagem dos seus filhos, bem como quais os estímulos necessários para minimizar ou suprir déficits. Foram verificadas diferenças nas famílias inseridas em instituições particulares e públicas. Os pais das instituições particulares interagiram com seus filhos somente pela fala e eram participantes efetivos de programas de orientação aos pais; os filhos, por sua vez, apresentaram melhor desempenho das

habilidades lingüísticas. Os pais de instituição pública usaram a fala e gestos não convencionais durante a interação com os filhos, em função das dificuldades destes se comunicarem e se fazerem entender. Os autores concluíram que cada família apresenta um conhecimento e estabelece uma relação própria com a surdez de acordo com sua visão de mundo.

A percepção dos pais ouvintes quanto à comunicação estabelecida com filhos surdos foi analisada por Guarinello et al. (2005). Os resultados desta pesquisa identificaram a fala como principal meio de comunicação utilizado pelas famílias, algumas vezes acompanhada de gestos, sendo a mãe a pessoa mais disponível para as relações dialógicas. A comunicação oral foi considerada efetiva por 100% dos pais, embora tenham dificuldades em justificá-la, atribuindo à compreensão de seus filhos a ordens específicas do cotidiano. Isto indica que os pais não possuem a noção real do que seja uma comunicação efetiva, podendo fazer uso da linguagem oral e/ou uso de gestos naturais, que muitas vezes caracterizam a formação de códigos limitados apenas ao âmbito familiar e aos assuntos do “aqui e agora”.

Pesquisadores brasileiros do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CREPE/ UNICAMP) que oferecem ao surdo uma proposta educacional Bilíngüe, propondo a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, realizaram um estudo envolvendo 10 mães ouvintes com seus filhos surdos. O objetivo do estudo foi analisar a concepção que as mães tinham quanto à surdez, correlacionada com a modalidade da linguagem usada na interação. A análise dos dados recolhidos por meio de entrevistas evidenciou que a maioria das mães parece encarar a surdez como deficiência, tendo uma visão de que o surdo é “menos capaz”. Duas das mães se diferenciaram das demais, uma delas encarando a surdez “como doença” e outra como “diferença”. Segundo os relatos das mães, 50% declararam que seus filhos

usam predominantemente os sinais e as outras restantes informaram que seus filhos utilizam a fala e os sinais, com exceção de uma criança que usa somente a língua oral. A criança, cuja mãe concebe a surdez como doença procura se comunicar oralmente com a mãe, enquanto aquela cuja mãe vê a surdez como diferença faz uso de sinais e da fala para se comunicar (Silva, Pereira & Zanoli, 2007).

Diante desse quadro, no que se refere à relação da criança surda e sua família é possível refletir a respeito da dinâmica de seu funcionamento sob o prisma da qualidade das interações entre a criança surda e os membros da família. Profissionais e familiares precisam buscar uma nova percepção, voltada não só para as diferenças que a surdez representa, mas também para as potencialidades dessas crianças proporcionando melhores expectativas e propiciando oportunidades reais de comunicação e desenvolvimento das habilidades lingüísticas e cognitivas.

A dimensão dos programas de orientação e acolhimento a pais envolve auxiliar crianças surdas e suas famílias para uma prática comunicativa efetiva e analisar fatores envolvidos nesta relação, oferecendo atendimento individualizado conforme as necessidades específicas de cada família. Acredita-se que famílias que participam de programas de orientação a pais são mais ativas, no sentido de estarem integradas ao programa de intervenção em que seus filhos estão inseridos, atuando como agentes facilitadores do processo de desenvolvimento destas crianças. Os pais precisam ser o centro do programa educacional para crianças surdas e se ajustarem de acordo com as necessidades e potencialidades da criança, tendo como foco primário o desenvolvimento da linguagem, cognição, fala e desenvolvimento sócio-emocional.

### 3.5 - MODO COMUNICATIVO USADO POR MÃES PARA INTERAGIR COM SEUS FILHOS SURDOS

É fato que os modos de comunicação entre MOFS não coincidem, gerando falhas no modelo de linguagem e nas oportunidades de comunicação que a mãe ouvinte oferece à criança surda, sem atingir o mesmo nível de interação entre mães ouvintes e filhos ouvintes (MOFO) (Prezbindowsky, Adamson & Lederberg, 1998). Aparentemente, as mães ouvintes parecem se adaptar às necessidades de comunicação de seus filhos surdos, fazendo uso de estratégias táteis e visuais. No entanto, algumas se acomodam ou insistem em estabelecer interações por meio da modalidade auditivo-oral, raramente promovendo momentos de comunicação com seus filhos de forma efetiva, envolvendo o simbolismo (Spencer & Orlans, 1996; Loots, Devisé & Jacquet, 2005).

A interação entre mães ouvintes e filhos surdos pela via auditivo-oral vai gradualmente desaparecendo, trazendo implicações negativas para estas crianças. Entretanto, quando mães se propõem a usar modos comunicativos que são de fácil acesso para as crianças produzirem e perceberem a linguagem, conseqüências positivas tem sido registradas no desenvolvimento da comunicação e da linguagem, assim como, o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo. As oportunidades para a criança tornar-se bilíngüe, aprendendo a língua de sinais e a língua falada e/ou escrita, oferecem a possibilidade de atingir alto nível educacional e emprego qualificado (Preisler, 1999).

Os estudos revisados por Katz (1989) descrevem aspectos das habilidades sócio-lingüísticas de crianças surdas e suas mães. O trabalho de Meadow (1981, apud Katz, 1989) examinou as interações sociais entre mães surdas e mães ouvintes com seus filhos surdos em idade pré-escolar e verificou que as mães

ouvintes que utilizaram apenas a comunicação oral interagiram menos com os filhos surdos do que as mães surdas que usaram a língua de sinais durante a comunicação com filhos surdos. Kantor (1982, apud Katz, 1989) examinou a interação comunicativa e o uso da língua de sinais de duas mães surdas com suas crianças surdas. Ele verificou que elas modificavam sistematicamente a sua sinalização para se acomodarem às necessidades dos filhos.

Loots, Devisé e Jacquet (2005) examinaram o impacto da comunicação visual na qualidade das interações precoces entre 31 díades de mães e pais (ouvintes e surdos) e suas crianças surdas em idades de 18 a 24 meses. Durante a interação por meio de brincadeira, as díades diferiram quanto ao modo de comunicação, o uso da Língua de sinais e estratégias táteis e visuais. Pais ouvintes se comunicaram com suas crianças surdas por meio da modalidade auditivo-oral e outro grupo de pais, também ouvintes, usaram o bimodalismo, enquanto os pais surdos usaram a Língua de sinais. Estes autores concluíram que pais surdos foram significativamente mais eficientes que os grupos de pais ouvintes para estabelecer comunicação com seus filhos surdos, envolvendo seus filhos em situações de brincadeira simbólica. Pais ouvintes que usaram o bimodalismo mostraram-se mais eficientes em estabelecer interações com seus filhos que os pais que usaram a língua oral.

Famílias de surdos que entendem a sua importância no processo de desenvolvimento lingüístico-cognitivo da criança surda mostram-se dispostas a aprender a Libras, como recurso para facilitar a compreensão dos interlocutores (Sixel et al., 2006). Brito e Dessen (1999) defendem que, o desenvolvimento de habilidades comunicativas pelo surdo para estabelecer padrões de interação social depende dos seguintes fatores: competência lingüística das crianças e utilização de sistemas manuais de comunicação por seus genitores.

Em busca de abrir caminhos eficientes para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e cognitivas da criança surda, o aprendizado da Língua de sinais é a proposta mais atual defendida por estudiosos (Spencer, 2003; Koch, 2003). No entanto, para que o acesso a este instrumental lingüístico garanta o desenvolvimento da linguagem, em período análogo ao desenvolvimento da língua oral por crianças ouvintes, é preciso que existam interlocutores efetivos, no sentido de promover interações dialógicas e contextualizadas, propícias para o desenvolvimento do discurso narrativo infantil.

Lacerda (2004) analisou crianças surdas entre 3 e 7 anos com um atraso significativo da linguagem, associado a oportunidades comunicativas precárias com as mães, limitadas a uma comunicação funcional. A proposta desta pesquisa foi verificar os efeitos da exposição tardia destas crianças ao uso da língua de sinais, oferecida de forma contextualizada por um instrutor surdo. O acesso à língua de sinais durante um ano permitiu as crianças o uso de fragmentos discursivos, indicativos do desenvolvimento da linguagem. Contudo, a defasagem na linguagem permaneceu em comparação com as produções de crianças surdas filhas de pais surdos. A autora atribuiu este resultado ao tempo em que as crianças foram expostas à língua de sinais (um encontro semanal de 45 minutos, por um ano), não atingindo condições ideais para garantir a essas crianças o domínio da língua.

O estudo de Soares e Chiari (2006) realizado no Ambulatório de Avaliação dos Distúrbios da Comunicação Humana (UNIFESP) teve como objetivo caracterizar a narrativa oral de quatro indivíduos portadores de surdez pré-lingual, em idades avançadas (14 a 28 anos). Todos os participantes da pesquisa eram oralizados, sendo capazes de manter uma conversação rotineira e frequentavam escola regular, possuindo no mínimo seis anos de escolaridade. Estes autores descreveram a falta

de domínio dos recursos lingüísticos, revelada por alterações fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que prejudicam a funcionalidade da comunicação.

Esse contexto retrata a realidade das crianças surdas brasileiras que crescem sem oportunidades reais para adquirirem uma língua. Torna-se evidente a importância de garantir à criança surda o aprendizado da Língua de sinais em idades precoces a favor do desenvolvimento lingüístico. Partindo de uma visão interacionista, é fundamental que a criança e sua família passem a freqüentar ambientes em que as interações dialógicas ocorram em língua de sinais, de modo que ocorram práticas comunicativas cada vez mais freqüentes entre os membros da família, utilizando este modo comunicativo. Acredita-se que mães que usam a Libras para interagir com seu filho surdo oferecem experiências comunicativas mais eficazes, capazes de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças dentro de um período crítico para o desenvolvimento das habilidades plenas da linguagem.

### 3.6 - SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO ENTRE MÃE OUVINTE E FILHO SURDO

Muitas das diferenças na interação de mães com crianças surdas e ouvintes podem ser atribuídas ao prejuízo lingüístico de crianças surdas (Lederberg & Everhart, 2000). É preciso que a mãe da criança surda desenvolva sensibilidade às necessidades lingüísticas de seu filho, passando a ter condições de aproveitar todas as situações de interação vivenciadas por eles para praticar o exercício da comunicação em benefício do desenvolvimento lingüístico.

Brito e Dessen (1999) se referem à conversação entre crianças surdas e suas famílias como um importante recurso interativo gerador de trocas verbais e gestuais, capaz de auxiliar na socialização da criança e na sua identificação com a família. Os

estudos têm se referido às situações de brincadeiras, contar histórias infantis e diálogos cotidianos compartilhadas entre mãe e filho, como estratégias discursivas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, dando considerável importância à mediação do adulto. Em benefício do desenvolvimento do discurso narrativo da criança surda, essas propostas de interação podem ser promovidas não só na prática fonoaudiológica, mas principalmente durante a interação com a mãe, como a intenção de intensificar a prática comunicativa durante a infância.

A importância da brincadeira como mediadora da relação adulto/criança e precursora do desenvolvimento infantil tem sido enfatizada por alguns autores (Spencer & Meadow-Orlans, 1996; Goldfeld & Chiari, 2005; Silva, 2006; Lemes, Lemes & Goldfeld, 2006). Para Silva (2006), a brincadeira como atividade mais recorrente da experiência infantil se configura dentro de um campo rico para se observar a forma pela qual a criança, ainda pequena, expressa e interpreta o mundo que a cerca, (re)contextualizando aspectos do mundo adulto, aprendendo regras de comportamento e assumindo papéis sociais específicos. Segundo Goldfeld e Chiari (2005), a brincadeira pode ser um caminho, tanto para a orientação familiar, como para a avaliação e tratamento das crianças surdas.

Goldfeld e Chiari (2005) fizeram uma análise da organização da brincadeira de 6 díades de mães ouvintes e filhos surdos, em 3 momentos com intervalos de 6 meses entre eles. Durante esse período, as mães receberam orientação quanto à interação mãe e filho. Para a realização desse estudo foram estabelecidos os seguintes critérios de análise: reflexão da atividade (interesse da criança, negociação da orientação na brincadeira, grau de dificuldade da atividade, separação do significado/objeto e gesto); descrição das interações lingüísticas, de

modo a identificar as intenções comunicativas e reações da mãe e do filho; reflexões da linguagem quanto aos códigos linguísticos, efetivação do diálogo e o uso ou não da linguagem para substituir o objeto ou situações imaginárias; e verificação da coordenação do olhar da criança entre a mãe e o brinquedo. Os resultados revelaram que no decorrer de 1 ano, 5 das 6 mães analisadas modificaram sua forma de brincar para melhor.

Spencer & Meadow-Orlans (1996) investigaram a linguagem, a disponibilidade materna e os níveis de desenvolvimento da brincadeira em 43 díades mãe ouvinte/filho ouvinte (MOFO), mãe surda/filho surdo (MSFS) e mãe ouvinte/filho surdo (MOFS), todas pertencentes a famílias de classe média, compreendendo crianças aos 9, 12 e 18 meses. Não foram verificadas diferenças entre os grupos aos 9 meses. Os achados revelaram que aos 12 meses, crianças ouvintes realizaram mais brincadeiras representacionais que crianças surdas dos demais grupos. Aos 18 meses, as crianças das díades MOFO e MSFS realizaram mais brincadeiras pré-planejadas que crianças das díades MOFS. Os autores concluíram que aos 12 e 18 meses, o desenvolvimento da linguagem estava diretamente relacionado com os níveis de brincadeira e a disponibilidade materna foi significativamente determinante para a brincadeira pré-planejada aos 18 meses. Este estudo confirma a convergência entre o desenvolvimento da brincadeira e da linguagem.

Plessow-Wolfson e Epstein (2005) fizeram um estudo para examinar o “scaffolding” durante a interação entre crianças surdas e suas mães ouvintes em situação de leitura de história. A amostra consistiu em 7 díades de mães ouvintes e crianças surdas, com idades de 4.2 até 9.5 anos. As interações das díades ocorreram em diferentes níveis de “scaffolding” e funcionamento dentro da ZDP. Os

pesquisadores concluíram que a leitura de história pelas díades pais/crianças constitui um excelente recurso para o crescimento das habilidades cognitivas e emocionais, valorizando as mães que se envolvem em diálogos elaborados com a criança, favorecendo o desenvolvimento lingüístico de seus filhos.

Chelucci e Novaes (2005) analisaram o contar de histórias por duas díades: MOFO e MOFS, sendo ambas crianças com 4 anos de idade. Este estudo identificou como principal diferença entre as duplas a proporção no direcionamento do olhar, revelando maior troca de olhares entre a díade MOFS em comparação à díade MOFO. A díade MOFO passou a maior parte do tempo olhando para o livro, indicando que a verbalização da mãe e visualização do livro deram conta de manter a atenção e envolver a criança na atividade.

O estilo de contar histórias das mães analisadas por Chelucci e Novaes (2005) foram diferentes. A mãe da criança surda, na dúvida de estar o filho acompanhando a atividade, apresentou comportamento diferente da mãe do filho ouvinte, dirigindo freqüentemente olhares para o filho, no intuito de garantir o entendimento do conteúdo lido, apontado mais para o livro, como forma de manter a atenção da criança e repetindo palavras e expressões, antecipando possíveis incompreensões. O uso de variações na entonação ocorreram de forma bem marcante pela mãe do filho ouvinte, com o propósito de manter a atenção da criança voltada para a história. Por outro lado, a mãe do filho surdo praticamente não utilizou variações de entonação durante a narração, talvez por subestimar a capacidade do filho em perceber essas mudanças vocais.

### 3.7 –ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS POR MÃES DURANTE A INTERAÇÃO MÃE E FILHO

A função da mãe como pessoa mais disponível para o relacionamento dialógico é determinante para o desenvolvimento lingüístico destas crianças (Guarinello et al., 2005). Quando as mães se conscientizam das necessidades lingüísticas de seus filhos surdos tendem a usar estratégias e recursos que promovam a prática comunicativa com essas crianças de forma efetiva. O uso do “maternalês”, o modo comunicativo, as características do discurso, o uso de gestos e as estratégias de ganho e manutenção da atenção e vários outros aspectos envolvidos na comunicação podem ser cruciais para o envolvimento precoce destas crianças em práticas comunicativas diversificadas, tendo um efeito facilitador para a aquisição da linguagem.

Estudos revisados por Nowarowsky, Tasker e Schimidt (2009) mostram que as crianças surdas não correspondem às solicitações comunicativas de suas mães devido a falta de compreensão mútua. As mães buscam iniciar mais interações e parecem responder e complementar menos para iniciativas, atos comunicativos e foco de interesse de seus filhos surdos. Neste contexto, crianças surdas tendem a serem mais passivas e parecem ter menos iniciativa para interagirem e formularem perguntas que informem sobre o mundo. Este padrão de comportamento pode resultar na redução de atenção conjunta entre MOFS, determinadas por interações mãe-criança menos freqüentes, curtas e de pouca qualidade.

Lederberg e Everhart (2000) realizaram estudo longitudinal com mães e crianças americanas nas idades de 22 meses e 3 anos de idade. Durante a comunicação entre 20 díades MOFS e MOFO foram analisadas características pragmáticas e dialógicas. Crianças surdas apresentaram progressos em sua

comunicação durante o tempo em que foram acompanhadas, porém, o atraso de linguagem limitou a capacidade de comunicação. Durante o diálogo, a redundância da comunicação das mães revelou efeitos do status da audição e da idade. Identificou-se maior repetição de unidades comunicativas por mães de crianças surdas e diminuição destas repetições dos 22 meses aos 3 anos de idade. A frequência pela qual as mães estabeleceram comunicações seguindo o foco de atenção de seus filhos não sofreu efeito do status da audição.

Ao analisar como as mães direcionaram o ganho de atenção das crianças, Lederberg e Everhart (2000) verificaram efeitos da idade e da audição. Aos 22 meses, não houve diferenças entre mães de crianças ouvintes e mães de crianças surdas. Aos 3 anos, mães de crianças surdas aumentam a quantidade de unidades comunicativas para ganhar a atenção das crianças, enquanto as mães de crianças ouvintes diminuem essas unidades ao compartilhar com seus filhos a iniciativa de conversas.

As categorias da função pragmática foram analisadas, verificando o estilo de comunicação das mães quanto ao uso da fala diretiva, quando ao invés de aproveitar as situações, mães corrigem e controlam a atividade de suas crianças. Mães de crianças surdas usaram mais a fala diretiva que as mães de crianças ouvintes, sendo que ambas as mães diminuíram o uso da fala diretiva com o avanço da idade de seus filhos. O uso de perguntas elicitadoras foi analisado quanto ao uso de perguntas que requerem informações desconhecidas pela mãe (questões reais) e perguntas que solicitam informações já conhecidas (questões não reais). Foi identificado que, mães de crianças ouvintes e de crianças surdas aumentam o uso de questões reais com a idade e diminuem o uso de questões não reais dos 22 meses aos 3 anos de idade (Lederberg & Everhart, 2000).

Gale e Schick (2009) atribuem as interações atípicas de mães ouvintes e suas crianças surdas ao fato de apenas direcionarem a atenção das crianças, sem promover exposição adequada à linguagem. Essa interação atípica contribui para o prejuízo do desenvolvimento da linguagem, podendo limitar a quantidade de tempo que a criança gasta em atenção conjunta; especialmente na atenção conjunta envolvendo a linguagem. Esses autores consideram a atenção conjunta como um valioso pré-requisito para o desenvolvimento do vocabulário de crianças ouvintes e descrevem pesquisas mostrando que, crianças surdas interagindo com suas mães ouvintes podem não gastar o tempo necessário em atenção conjunta para que ocorra comunicação simbólica, diferente do que acontece nas interações entre MOFO e MSFS. A proposta destes autores foi investigar a atenção conjunta em fusão com o simbolismo (Symbol-infused join attention) que ocorre quando a linguagem da mãe influencia o comportamento da criança, de tal modo que, esta responde com palavras simbólicas ou gestos para comunicar (retorno comunicativo).

O estudo de Gale e Schick (2009) compreendeu 15 díades de mães e crianças de 2 anos de idade (5 MSFS, 5 MOFS E 5 MOFO), interagindo por meio de brincadeira livre durante 30 minutos. Esse estudo revelou que crianças das díades MOFS tiveram habilidades de linguagem menos desenvolvidas que aquelas das díades MOFO e MSFS e um vocabulário menos diversificado, comparadas às crianças das díades MOFO. As mães ouvintes tanto do filho surdo como do filho ouvinte utilizaram padrões similares de direcionamento das interações; gastaram similar quantidade de tempo em atenção conjunta envolvendo linguagem; as díades MOFS estabeleceram interações curtas, enquanto MOFO mantiveram o foco de atenção num mesmo assunto por longos períodos de tempo; quando comparadas às mães das díades MOFS, as mães das díades MSFS foram mais disponíveis para o

foco de atenção de suas crianças. As díades MSFS gastaram significativamente menos tempo em atenção conjunta em fusão com o simbolismo, possivelmente porque crianças surdas dependem da visão para olhar os objetos e atender à proposta lingüística de suas mães.

A regulação da atenção conjunta durante a interação de crianças surdas de 22 a 24 meses de idade com suas mães ouvintes, foi pesquisada por Prezbinwdowsky, Adamson e Lederberg (1998). Os resultados revelaram que as crianças surdas e suas mães, comparadas às crianças ouvintes e suas mães, gastam 10% do tempo a menos engajadas em cena de atenção conjunta e 8% do tempo a mais brincando sozinhas com objetos, ignorando a solicitação da mãe para interagir. Durante as interações, crianças surdas e suas mães ouvintes não usaram a linguagem para iniciar e manter episódios de atenção conjunta, como fazem as crianças ouvintes e suas mães. Esses resultados não condizem com o estudo de Gale e Schick (2009), o qual não identificou a falta de linguagem de mães ouvintes com seus filhos surdos para iniciar e manter episódios de atenção conjunta. Essa controvérsia pode ser atribuída ao fato de que as crianças que participaram desse estudo foram diagnosticadas mais tardiamente (2 anos e 21 meses vs. 11 meses).

Nowarowsky, Tasker e Schimidt (2009) realizaram um estudo com 56 díades, compreendendo crianças na idade de 18 e 36 meses de idade e suas mães (27 díades MOFS e 29 MOFO), verificando suas interações por meio de brincadeiras durante 13 minutos. Este estudo codificou o grau de sucesso de mães e crianças para a tomada de iniciativa e de estabelecimento de atenção conjunta (EAC). Os resultados revelaram que as mães das díades MOFS apresentaram significativamente menos sucesso que as mães das díades MOFO na tomada de iniciativa maternal para o estabelecimento da atenção conjunta, verificando a

ocorrência de interrupções e uso de fala diretiva durante as interações. Isso pode ser atribuído a dois motivos: crianças surdas são menos aptas para detectar ou compreender a iniciativa de suas mães e falham ao respondê-las; mães ouvintes de crianças surdas não demonstram habilidades suficientes para ganhar ou manter a atenção de suas crianças ou apresentam falhas em seguir a iniciativa das mesmas.

O mais interessante do estudo de Nowarowsky, Tasker e Schmidt (2009) é que não houve diferença entre os grupos de crianças quanto ao grau de sucesso na tomada de iniciativa para o estabelecimento da atenção conjunta. Esses resultados sugeriram que mães ouvintes de crianças surdas, assim como mães ouvintes de crianças ouvintes, são sensíveis e respondem com sucesso para as tomadas de iniciativa de seus filhos, mostrando-se sensíveis diante de suas necessidades comunicativas. Os grupos foram comparados quanto ao grau de comportamento social adaptativo; verificou-se que mães ouvintes e suas crianças surdas mostram menor adaptação social que as mães ouvintes e suas crianças ouvintes.

As estratégias de ganho de atenção usadas por mães ouvintes e por instrutores surdos para direcionar a atenção de 3 crianças surdas (3 anos; 3 anos e 2 meses; 4 anos e 1 mês) inseridas no serviço de necessidades especiais de Bristol (Inglaterra) foram comparadas por Guarinello et al. (2007). Durante 30 minutos de brincadeira, foram codificadas todas as tentativas do adulto para direcionar a atenção da criança, verificando o estabelecimento do contato visual e o sucesso ou não do adulto ao direcionar a atenção do filho para o objeto.

Guarinello e seus colaboradores (2007) verificaram em suas análises que os dois grupos diferiram nas estratégias para atrair a atenção das crianças. Com maior frequência, os instrutores surdos em relação às mães ouvintes, estabeleceram contato visual antes da comunicação (92% vs. 50%) e referiram-se aos objetos

lingüísticamente antes de apontar (77% vs. 50%). Os resultados revelaram maior sucesso das mães ouvintes em comparação com os instrutores surdos no direcionamento da atenção de crianças surdas (91,7% vs. 76,9%).

O estabelecimento do contato visual por instrutores surdos com as crianças surdas não foi suficiente para garantir o direcionamento da atenção das crianças, uma vez que, estão habituadas às estratégias da mãe para direcionamento da atenção, sem o prévio estabelecimento do contato visual. O fato de instrutores surdos usarem sentenças complexas em língua de sinais pode ter dificultado a compreensão das crianças, causando desinteresse e interrupção da atenção direcionada. Em contrapartida, mães ouvintes usaram língua de sinais como suporte para língua oral e mostraram-se mais sensíveis diante da perda de interesse dos filhos, mudando de estímulo para restabelecer a comunicação (Guarinello et al., 2007).

Esse estudo sugeriu que mães e crianças precisam ter mais contato com pessoas surdas e com a língua de sinais, considerando-se as dificuldades encontradas na compreensão de sentenças complexas em língua de sinais, além da necessidade de experiências com o uso de estratégias de atenção, particularmente estratégias específicas, que podem facilitar o desenvolvimento de crianças surdas nas habilidades de alternar a atenção entre objetos e pessoas (Guarinello et al., 2007).

DeLuzio e Girolametto (2006) examinaram o uso de estratégias de ganho e manutenção da atenção por educadores surdos para estabelecer a atenção conjunta com 4 crianças de 3 a 4 anos de idade (2 surdas, uma filha de pais surdos e outra filha de pais ouvintes; 2 ouvintes, uma filha de pais surdos e outra filha de pais ouvintes). Foram analisadas as seguintes estratégias usadas pelo educador surdo:

*Tátil* (toques na criança); *Visual* (movimentos dentro do campo visual da criança); *Língua de sinais dentro do campo visual da criança*; e *Espera*, em que o educador mantém-se em frente a face da criança, com o olhar voltado para ela, mas não faz nenhuma atividade que estimule o ganho de atenção da criança.

Durante a brincadeira entre a criança e o educador surdo, DeLuzio e Girolametto (2006) analisaram se houve diferenças no uso de estratégias para ganhar ou manter a atenção da criança e se existiram diferenças nas respostas das crianças. O estudo comprovou que as estratégias táteis e visuais foram as mais usadas pelo educador surdo e que a estratégia de espera não foi tão eficiente para o estabelecimento da atenção conjunta. Crianças surdas e ouvintes filhas de pais surdos atingiram maior porcentagem de estabelecimento de Atenção Conjunta (PEAC) quando o instrutor surdo usou estratégias táteis para ganhar a atenção das crianças, enquanto que, as crianças ouvintes tiveram maior PEAC para estratégias visuais. Quando o instrutor surdo usou Língua de sinais, as crianças surdas alcançaram maior PEAC em relação às ouvintes. Foi também verificado que o instrutor surdo usou 2 vezes mais estratégias para o ganho da atenção das crianças para uma nova interação do que estratégias de manutenção da atenção, propondo continuar a atividade, resultando em interações de duração breve entre educador surdo e criança.

A pesquisa realizada por Lichtig et al. (2001) na clínica de fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) com 35 díades MOFO (3 anos a 5 anos e 11 meses) e 20 díades MOFS (3 anos e 9 meses a 6 anos e 6 meses) teve como objetivo verificar ações e estratégias de comunicação utilizadas por mães ao transmitirem tarefas aos filhos. Os resultados obtidos evidenciaram que os dois grupos de mães buscaram a atenção do filho, explicaram tarefas, corrigiram

o desempenho e rerepresentaram a tarefa. Quanto às estratégias utilizadas pelos grupos foram englobadas modalidade lingüística, contato físico (estratégia tátil), aceno (estratégia visual), solicitação para a criança imitar a ação da mãe, simplificação das tarefas, repetição do mesmo comando várias vezes e a realização da tarefa pela criança.

Como era de se esperar, as mães de crianças ouvintes, em comparação com mães de criança surdas, utilizaram a fala como modo comunicativo predominante. Dentre as mães ouvintes de crianças surdas, algumas utilizaram a fala associada a gestos e/ou sinais (75 %) e gestos e/ou libras (25 %). Mães de crianças surdas em comparação às mães de crianças ouvintes, facilitaram a transmissão de tarefas transformando ordens complexas em simples, repetiram os comandos em 100% dos casos e utilizaram estratégias táteis para solicitar a imitação de tarefas. A média das estratégias de comunicação usadas por mães foi maior entre as mães de crianças surdas comparadas com as de crianças ouvintes (9.0 vs 3.7). Ambas mostraram-se eficazes ao transmitirem tarefas, tanto para as crianças ouvintes (91,4%) como para as surdas (70%) (Lichtig et al., 2001).

Estudo desenvolvido com mães ouvintes e surdas interagindo com crianças ouvintes e surdas registrou uma especial disponibilidade de mães surdas para o uso de estratégias táteis, correspondendo às necessidades táteis dos filhos surdos que, entre 6 e 9 meses, demonstraram diferenças na qualidade das interações. As mães ouvintes com seus filhos surdos também incorporaram estratégias táteis, estabelecendo contatos ativos e duradouros. As díades as quais um ou ambos integrantes são surdos usam o toque como meio de otimizar a comunicação. O contato tátil com crianças funciona como um importante recurso para elicitar a atenção visual alertando as crianças que a comunicação está por vir e favorecendo

a sincronia das interações dialógicas entre as crianças e suas mães (Koester, Brooks & Traci, 2000).

Os estudos descritos na revisão de literatura realizada por Brito e Dessen (1999) documentam que pais e mães ao interagirem com seus filhos surdos tomam a iniciativa nas interações e fazem propostas comunicativas que possibilitam poucas alternativas às crianças, podendo ser exemplificado quando pais colocam o objeto ao qual vão fazer referência diante dos olhos da criança. Pesquisas abordadas por estes autores concluem que, mães ouvintes de crianças surdas usam comportamentos diretivos e interativos com mais frequência do que mães ouvintes de crianças ouvintes ou mães surdas de crianças surdas.

O desempenho de mães ouvintes e crianças surdas durante a interação comunicativa depende não só do talento da criança em receber a mensagem, mas também da habilidade materna em passar as mensagens. O modo comunicativo usado no relacionamento mãe-criança, assim como o apoio maternal através da exploração da receptividade ou habilidade das crianças surdas, influenciam no empobrecimento ou enriquecimento da comunicação e são determinantes para a qualidade da interação entre a criança e seus familiares.

## 4 – METODOLOGIA

Este trabalho foi aprovado Pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do protocolo de Pesquisa: 095/ 08-UFRJ-CEP.

### 4.1 – INFORMANTES

Esta Pesquisa compreendeu uma amostra de 20 díades MOFS (mães ouvintes e seus filhos surdos). As crianças surdas encontravam-se inseridas em programas de (re) habilitação bilíngüe em instituições filantrópica e pública da cidade do Rio de Janeiro: 5 díades da Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (ARPEF), 6 do ambulatório de surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ) e 9 do Serviço de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEDIN - INES).

Todos os indivíduos foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão compreenderam crianças na faixa etária entre 2 e 7 anos de idade; diagnóstico de surdez neurosensorial bilateral de grau moderado a profundo. Foram excluídas deste estudo crianças surdas com outros comprometimentos clínicos aparentes, como deficiência visual, lesões neurológicas, rebaixamento intelectual ou comprometimentos emocionais de ordem abrangente.

### 4.2 – PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi conduzida nas instituições de origem das crianças, e compreendeu as seguintes etapas: Reunião com os responsáveis das crianças; entrevista e gravação das díades MOFS durante a interação em três atividades; transcrição dos diálogos e comportamentos e a interpretação dos dados.

Reuniões foram promovidas com o propósito de esclarecer aos responsáveis das crianças previamente selecionadas, os objetivos da pesquisa, procedimentos e demais informações solicitadas. Estando devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa, os responsáveis que por vontade própria decidiram participar da mesma, juntamente com seus filhos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em datas previamente agendadas foram realizadas entrevistas com as mães (apêndice A) e gravações das díades na instituição de origem da criança, em horários convenientes para todos os envolvidos (instituição, mãe, criança e pesquisadora).

A entrevista envolveu perguntas relacionadas ao histórico da criança e dados referentes à mãe, para registro de informações dos participantes da pesquisa (apêndice A).

As gravações foram realizadas com as 20 díades MOFS interagindo durante 15 minutos em três situações de comunicação, sendo proposto um tempo de 5 minutos para cada atividade (brincadeira, história e foto). As mães e seus filhos foram orientados a sentar no chão, próximos um do outro e diante do material fornecido pela pesquisadora. Em seguida, foi solicitado à mãe para dar início a interação da forma mais natural possível. As gravações foram iniciadas no momento em que mãe e/ou filho começaram a interação, havendo dois momentos de interrupção entre as atividades (entre brincadeira e história e entre a história e o momento com fotos) para o fornecimento do material específico para cada atividade.

Os materiais utilizados durante as atividades estabelecidas entre as díades foram:

Brincadeira – Uma casa em miniaturas com móveis, utensílios e bonecos, representando uma família, foram dispostos de forma a permitir que mãe e filho brincassem com liberdade.

História - O livro “Chapeuzinho Vermelho” (escrito por Gaby Goldsack e editado pela Ciranda Cultural) foi entregue à mãe para que contasse a história para seu filho da forma que lhe conviesse.

Foto – Em média 10 fotografias pré-selecionadas pela mãe contendo registros de festas em família, passeios, etc. As fotos foram usadas com o objetivo de eliciar a lembrança de momentos vivenciados pela criança e estimular o planejamento de futuros programas.

O material utilizado para a realização da pesquisa foi fornecido pela autora, com exceção das fotos.

Para análise da dinâmica interativa entre as díades MOFS, o material gravado foi transcrito de acordo com as normas de transcrição proposta por Cruz (2008); Lima e Cunha (2008) (apêndice B).

A transcrição foi realizada em linhas, baseando-se no conceito de Chafe (1982), incluindo em cada linha uma “unidade de idéia” e tornando graficamente mais evidente porções do discurso (língua oral e/ou Libras); e/ou atos expressivos (sorrir, beijar, gestos, apontar); e/ou ações motoras realizadas pelas mãe ou criança durante a interação (apêndice C).

As transcrições das díades se distinguem por letras iniciais do nome da mãe e da criança, acompanhadas de numeração que representam as díades de 1 a 20, sendo as díades de 1 a 10 integrantes do grupo I (crianças de 2 anos e 2 meses a 4 anos e 11 meses) e díades de 11 a 20 integrantes do grupo II (crianças de 5 anos e

4 meses a 7 anos e 6 meses). As manifestações da mãe e da criança transcritas se distinguem respectivamente pelas cores preta e vermelha (apêndice C).

Os dados transcritos foram registrados nos seguintes protocolos:

- Protocolo “*Modos comunicativos predominantes e uso de gestos*” – Possibilitou o registro dos modos comunicativos predominantes utilizados pelas mães em momentos de interação, tais como fala, bimodalismo e Libras, assim como o uso de gestos (apêndice D).

Foi registrado “fala”, quando mães usaram a fala de forma predominante, independente da qualidade da fala, acompanhada ou não de sinais como sistema auxiliar da comunicação.

Exemplo de trecho transcrito da interação MOFS durante a história em que foi registrado a “fala” como MCP:

AG4	128	[Oh ((tocando no filho)) ((olhando para o livro))]. FD/ET	
	129	[Gabriel ((tocando no filho)) ((olhando para o livro))]. FD/ET	
	130	[Gabriel ((tocando na face do filho)) ((olhando para o livro))]. FD/ ET	
G4	131	((apontando para a figura)).	EAC
A4	132	A chapeuzinho [CHAPÉU] vermelho. No/LS+EV	
	133	A chapeuzinho vermelho. No	

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; FD: Fala Diretiva; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

O registro de “Bimodalismo” baseou-se na seguinte definição: “O bimodalismo consiste no uso simultâneo de sinais e da fala, obedecendo a estrutura da língua oral” (Mourão & Miranda, 2008).

Exemplo de trecho transcrito da interação MOFS do grupo I durante a história, em que foi registrado o “bimodalismo” como MCP:

C8	134	O coelhinho [COELHO]. No/LS+EV	EAC
	135	((apontando para a figura)). EV	EAC
	136	Aí, foi passear [PASSEAR] ((tocando no filho)). Na/LS+EV/ET	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; Na: Narração; No: Nomeação; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

O uso da “Libras” foi registrado quando as mães usaram sinais de forma predominante.

Exemplo de trecho transcrito da interação MOFS do grupo II durante a brincadeira, em que foi registrado a “Libras” como MCP:

A 15	1	[BANHEIRO] ((apontando para a banheira e fazendo sinal)).No/LS+EV	
	2	((apontando para o banheiro)) [BANHEIRO]. No/EV/LS+EV	EAC
	3	[AONDE]? PE/LS+EV	EAC
	4	((tocando no filho e apontando para a casinha)). ET/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; PE: Pergunta Elicitora; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

- Protocolo “*Análise das características do discurso da mãe*” - permitiu o registro em porcentagem da incidência das oito características em função do número de linhas do discurso das mães (apêndice E). A ocorrência de cada característica foi registrada de acordo com as seguintes definições:

1) Narrativa (Na): quando as construções lingüísticas eventos ou estados de coisas simples são encadeados numa espécie de narrativa complexa com vínculos causais ou intencionais e dão à seqüência uma coerência racional, distinguindo uma história de um encadeamento aleatório de eventos (Tomasello, 2003).

Exemplo do uso do *Na* por mãe do grupo II durante a história:

L 17	208	A mãe falou assim, oh ((segurando no braço da filha)). Na/ET	EAC
	209	Chapeuzinho [CHAPEU] vai [VAI] rápido [RÁPIDO] na casa [CASA] da vovó [VOVÓ] levar [LEVAR] docinhos [DOCE] pra vovó [VOVÓ]. Na/LS+EV	EAC
E 17	210	(ta ta ta) [ENTENDI] ((falando, tocando na mãe e apontando para a figura do livro)).	EAC
LE 17	211	[Aí, a chapeuzinho [CHAPEUZINHO] foi andando pela floresta [FLORESTA] ((tocando na mãe e apontando para a figura do livro)). Na/LS+EV	EAC
	212	[Pegando [PEGANDO] flor [FLOR] (pa pa pa) [PARA] ((fazendo sinal e vocalizando, pedindo para a mãe parar)). Na/LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; Na: Narração; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; ET: Estratégia Tátil.

2) Descrição (D): ao contrário da narração, retrata apenas o estado de pessoas, ou descreve lugares e objetos, sem encadeamento de eventos.

Exemplo do uso de *D* por mãe do grupo I no momento da história:

M 5	121	A vovó [VOVÓ] ta com *medo*. D/ET/EV/LS+EV	EAC
	122	((fazendo gesto para medo e apontando)). EV	EAC
	123	*Medo* da raposa ((tocando no filho)). D/EV	EAC
	124	* * ((fazendo gesto indicando um ataque)). EV	EAC
M 5	125	((apontando para a figura e virando a página)). EV	EAC
R 5	126	((apontando para as figuras)).	EAC
M 5	127	Ih, oh ((tocando no filho e apontando)). FD/ET/EV	EAC
	128	A *raposa* trocou com a vovó [vovó], oh ((apontando para a figura)). D/EV/LS+EV	EAC
	129	*Deitou*, oh ((tocando no filho)). No/ET/ EV	EAC
	130	*Deitou* na cama [CAMA] da vovó [VOVÓ] ((apontando para a figura)). D/EV/LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; D: Descrição; No: Nomeação; FD: Fala Diretiva; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

3) Nomeação (No): ocorre quando são ditas palavras para designar objetos, ações e acontecimentos.

Exemplo do uso de *No* por mãe do grupo II no momento da história:

CB20	98	(((apontando para a figura)) [LOBO] [LOBO]). No/EV/LS+EV	EAC
	99	(((apontando para a figura)) [COELHO] [COELHO]). No/EV/LS+EV	EAC
	100	(((apontando para a figura)) [PÁSSARO] [PÁSSARO]). No/EV/LS+EV	EAC
	101	(((apontando para a figura do lobo e da vovó, e fazendo gesto de bater)) ((tocando na filha))). ET	EAC
C20	102	((apontando para a figura)) [VOVÓ]. No/EV/LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

Outras características foram examinadas para verificar se as mães fizeram uso de mediações que pudessem favorecer o desenvolvimento de seus filhos:

4) Perguntas elicitadoras (PE): O que?, Quem? Onde?, Por que? Quando?

Exemplo do uso de *PE* por mãe do grupo I no momento de interação por meio de fotos:

AR2	387	[Quem é essa aí? ((apontando para a foto)) ((segurando a foto longe da mãe))]. PE/EV	EAC
-----	-----	--	-----

R 2	388	((aproximando a foto e olhando)).
A2	389	[Quem é? ((apontando para a foto)) ((olhando para a foto))]. PE/EV
	390	[É você? ((tocando e apontando para a filha)) ((olhando para a foto))]. PE/ET/EV
	391	Essa aqui? ((Pegando a foto da mão da filha e apontando)). PE/EV EAC
	392	Essa aqui ((apontando para a foto)) é você? ((apontando e tocando na filha)). PE/EV/ET EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; PE: Pergunta Elicitadora; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

5) Referência ao passado (RP): relacionamento de acontecimentos ou situações vivenciadas com experiências passadas.

Exemplo do uso de *RP* por mãe do grupo II no momento de interação por meio de fotos:

C13	366	Era neném ((apontando para a foto junto com a mão do filho)). RP/ EV EAC
	367	Mostra pra tia ((ajudando o filho a virar as fotos de frente para a pesquisadora)). S/ET
	368	Você era um nenenzinho ((fazendo gesto junto com o filho)). RP/ET EAC

6) Referência ao futuro (RF): programação ou imaginação de eventos futuros.

Exemplo do uso de *RF* por mãe do grupo II no momento de interação por meio de fotos:

S 14	351	Você que de novo [DE NOVO] outra festa da moranguinho? PE/ LS+EV EAC
	352	Você que? PE EAC
A 14	353	((movimento de cabeça para o sim)). EAC
S14	354	No seu *aniversário*, no *próximo* seu aniversário. RF/EV EAC
	355	Que esse aniversário você? ((tocando na filha)). ET EAC
	356	Oh, você ((tocando na filha)). No/ET EAC
	357	Foi em fevereiro o seu aniversário ((tocando na filha)). RP/ET EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; PE: Pergunta Elicitadora; RP: Referência ao Passado; RF: Referência ao Futuro; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

7) Sugestões (S) ou Comandos (C): orientação e encorajamento para a participação da criança na atividade.

Exemplo do uso de S ou C usado por mãe do grupo II no momento da brincadeira:

L 18	10	[BRINCAR] [CASA]. S/LS+EV	EAC
LT18	11	[((mexendo na cama)) ((apontando para as cadeiras e olhando para a mãe))].	EAC
L18	12	[PEGA], [PEGA]. S/LS+EV	EAC
	13	[((pegando o cachorrinho)) ((trocando o abajur de lugar))].	
	14	[((trocando a mesa de lugar)) ((botando o cachorro para andar))].	
L	15	[((acenando dentro do campo visual do filho)) ((pegando a boneca))]. EV	
	16	[PEGA] [CADEIRA] ((apontando para a cadeira)). S/LS+EV/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; S: Sugestão; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual.

8) *Fala Diretiva (FD)*: recurso para controlar o comportamento da criança.

Exemplo do uso de *FD* por mãe do grupo II no momento da brincadeira:

M16	68	[Não pode/ ((tocando no filho)) ((olhando para as panelinhas no fogão))]. FD/ET	
	69	Oh ((tocando no filho)), [NÃO PODE]. FD/ET/LS+EV	
	70	Oh, *não* pode [NÃO PODE]. FD/LS+EV	EAC
	71	Oh, aqui ((acenando por cima dos objetos da casa)). FD/EV	EAC
	72	É aqui ((acenando por cima dos objetos da casa)). FD/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; FD: Fala Diretiva; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia Tátil.

As características 4, 5, 6, 7, 8, foram baseadas nos estudos de Lederberg e Everhart (2000); Peterson e McCabe (2004); Hudson (2006).

Em cada uma das oito características descritas foi verificado o retorno comunicativo das crianças para as manifestações lingüísticas da mãe. Foi considerado como *retorno comunicativo da criança (R/C)* todo momento em que estavam em atenção conjunta com suas mães e se expressaram através de manifestações lingüísticas (fala e/ou Libras) e não lingüísticas (vocalizações, gestos e atos motores como, apontar, mostrar, executar ações sugeridas ou comandadas pela mãe) combinados ou não (apêndice E).

- Protocolo de “*Estratégias de ganho e manutenção da atenção*” (DeLuzio & Girolametto, 2006) - Permitiu uma análise das estratégias utilizadas pela mãe para ganhar ou manter a atenção do filho (apêndice F). Foi registrada a incidência das seguintes estratégias:

1) Tátil (ET): uso de toques, batidas e balanço dos objetos criando vibrações perceptíveis pela criança.

Exemplo do uso de ET usada por mãe do grupo I no momento da brincadeira:

T 6	39	Ruan ((tocando no filho)). FD/ET
	40	Ruan ((tocando no filho)). FD/ET
	41	Ruan, psiu ((tocando no filho)). FD/ET
	42	Filho ((tocando no filho)). FD/ET

FD: Fala Diretiva; ET: Estratégia Tátil.

2) Visual (EV): fazer gestos, apontar ou mostrar os objetos como, brinquedos, fotos e livros dentro do campo visual da criança.

Exemplo do uso de EV usada por mãe do grupo II no momento da brincadeira:

F 12	38	Dormiu ((apontando para a boneca na cama)). No/EV	EAC
	39	Bota a neném pra dormir, bota ((apontando)). S/EV	EAC
	40	Quer? ((colocando o boneco dentro do campo visual do filho)). PE/EV	EAC
L 12	41	((pegando o boneco)).	
F	42	Põe pra dormir, aqui na caminha ((apontando para a cama)). S/EV	EAC
L	43	((botando o boneco na cama)).	
F	44	[Toma ((colocando a boneca no campo visual do filho)) ((pegando o boneco))]. S/EV	EAC
	45	Bota pra mimi, bota ((apontando para a cama)). S/EV	EAC
L	46	((botando a boneca na cama)).	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; PE: Pergunta Elicitoradora; S: Sugestão; EV: Estratégia Visual.

3) Língua de sinais (LS+EV): uso da Libras dentro do campo visual da criança.

Exemplo do uso da LS+EV usada por mãe do grupo I no momento da brincadeira:

A 7	90	Não, não pode [NÃO PODE]. FD/LS+EV	EAC
-----	----	------------------------------------	-----

A7	91	O au au [CACHORRO] ficar aqui ((apontando)), não pode [NÃO PODE]. C/EV/LS+EV
	92	Oh, mamãe [MÃE] ((apontando para a boneca e fazendo sinal)). No/EV/LS+EV EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; FD: Fala Diretiva; C: Comando; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual.

4) Espera (EE): quando somente o olhar da mãe para a face da criança é mantido, demonstrando querer ganhar a atenção da criança (mínimo de 10 segundos). Para cada estratégia utilizada, foi verificado se a mãe obteve sucesso em ganhar ou manter a atenção do filho, manifestando-se através do olhar para a mãe ou chamando a atenção da mãe para um objeto ou evento (apêndice F).

Exemplo de registro de EE usada por mãe do grupo I no momento da brincadeira:

I 9	61	((deixando o cachorro no chão, pegando a cúpula do abajur e olhando)).
	62	((pegando o vaso sanitário e fechando a tampa)).
	63	((botando o vaso na frente da porta e tirando)).
	64	(((abrindo a porta da casa e deixando cair uma estante)) ((mãe olhando))). EE 15``

EE: Estratégia de espera.

- Protocolo *Percentual de Estabelecimento de Atenção Conjunta (PEAC)*: usado para o registro do tempo de gravação e do PEAC. Para determinar o PEAC, foi verificado no material transcrito o número total de linhas de cada uma das díades, correspondendo a 100% da gravação transcrita. Em seguida, correlacionou-se o percentual com o número de linhas em que ocorreu Estabelecimento de Atenção Conjunta (EAC). Foi considerado EAC quando a criança se mostrou envolvida em comportamentos triádicos.

Exemplo de registros de EAC do lado direito:

C11	291	O papai Noel fica aqui na Arpef? ((apontando para o chão)). PE/EV EAC
-----	-----	---

P11	292	((movimentando a cabeça para o não)).	EAC
CP11	293	[Aonde? ((apontando para a foto e olhando))]. PE	EAC
P	294	((fazendo gesto indicando estar pensando)).	EAC
C	295	Aonde tava o papai noel? ((apontando para a foto)). PE/EV	EAC
P	296	(eu) ((apontando para si mesmo)).	EAC
C	297	Em casa. No	EAC
P	298	(Em casa) ((olhando para a foto)).	EAC

EAC: Estabelecimento de Atenção Conjunta; No: Nomeação; PE: Pergunta Elicitadora; EV: Estratégia Visual.

#### 4.3 – ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise do *modo comunicativo predominante* usado pelas mães durante a interação MOFS foi realizada de forma descritiva em porcentagem.

Para a realização da análise estatística das *características do discurso da mãe e estratégias de ganho e manutenção de atenção*, o conjunto de dados de ambos protocolos foi organizado em dois grupos, com crianças de duas faixas etárias: Grupo I e grupo II.

Os dados dos protocolos *características do discurso da mãe e estratégias de ganho e manutenção de atenção* foram analisados utilizando-se a análise não paramétrica de postos proposta por Friedman (1937).

Os dados dos protocolos *características do discurso da mãe* foram analisados em função das três atividades de interação e de oito características do discurso da mãe. Para cada grupo comparou-se as *características do discurso da mãe* por porcentagem de incidência, em cada atividade de interação e entre as atividades. As médias gerais das diferentes características do discurso também foram comparadas pelo mesmo teste estatístico mencionado. Para correlacionar as *características do discurso da mãe* com o retorno comunicativo do filho foi utilizado o teste de médias.

O conjunto de dados das *estratégias de ganho e manutenção de atenção* foram analisados em função das três atividades de interação e das quatro estratégias. Para cada grupo, comparou-se as *estratégias de ganho e manutenção da atenção* em valores absolutos, em cada atividade e entre as atividades. As médias gerais das diferentes *estratégias de ganho e manutenção de atenção* foram comparadas pelo mesmo teste estatístico mencionado. Os registros de *ganho e manutenção da atenção* atingido pelas crianças foram comparados entre as estratégias de *ganho e manutenção da atenção* usadas pelas mães e entre as atividades.

Para análise do *PEAC* e do tempo em que as díades MOFS permaneceram em atividade foram utilizados os testes não paramétricos de Mann-Whitney e Friedman. A comparação do *PEAC* entre os dois grupos em cada atividade foi realizada através do teste Mann-Whitney. A a comparação do *PEAC* entre as atividades de interação foi realizada por meio do teste Friedman. As médias gerais do *PEAC* também foram comparadas entre as atividades pelo teste de Friedman.

## 5 – RESULTADOS

### 5.1 – DESCRIÇÃO DEMOGRÁFICA DAS DÍADES MOFS

Com base nos dados de rendimento mensal do IBGE (2000) as díades do presente estudo pertencem em sua maioria à famílias de classe média-baixa (40 %) e classe social baixa (55 %). Somente uma mãe pertence a classe média (tabela 1).

De acordo com os dados de anos de estudo estabelecidos pelo IBGE (2000), uma das mães (5 %) completou o ensino superior, 40 % cursaram o ensino médio, 25 % das mães completaram o ensino fundamental e 30 % não completaram (tabela 1).

Quanto ao acesso das mães em programas de orientação e acolhimento a pais, 15 % das mães participam a mais de 3 anos, 25 % de 1 a 3 anos, 15 % a menos de 1 ano e 45 % das mães revelaram nunca terem participado (tabela 1).

A participação das mães em aulas de LIBRAS mostra que 10 % delas freqüentam aulas de 3 a 5 anos, 25 % de 1 a 3 anos, 55 % a menos de 1 ano e 10% nunca freqüentaram (tabela 1).

Das crianças inseridas na pesquisa, todas portadoras de deficiência auditiva sensorineural, 45 % apresentam perda de grau profundo; 45 % perda de grau severo a profundo; 5 % de grau moderado a profundo e 5 % de grau moderado a severo (tabela 1).

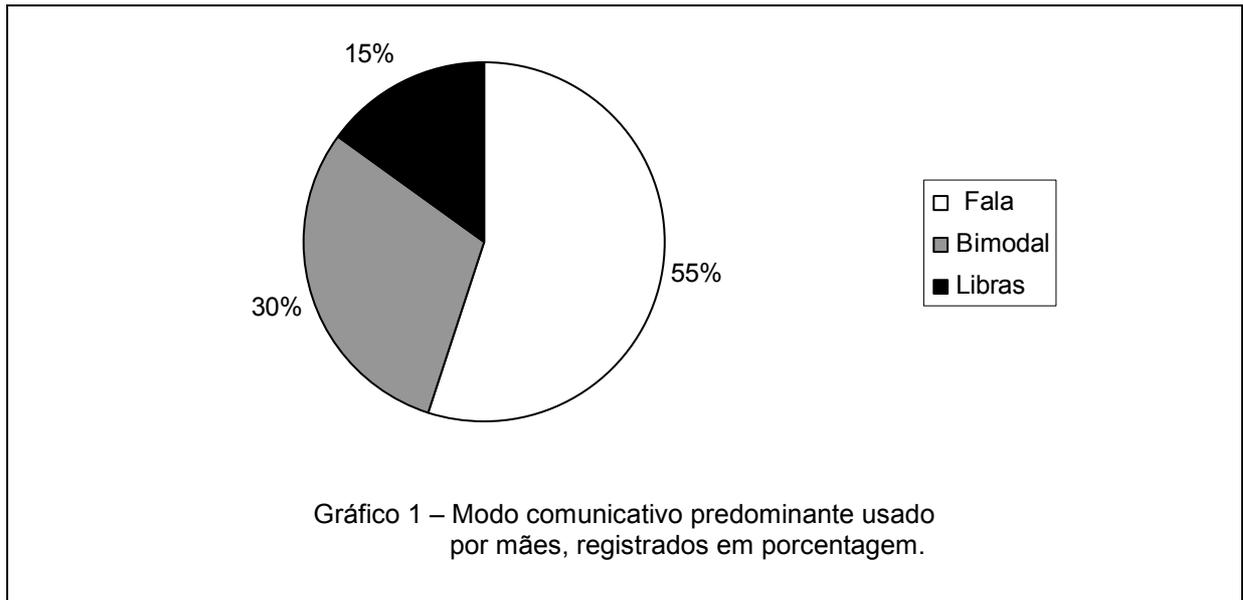
Na data da gravação, 50 % das crianças estavam usando AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual); 10% eram crianças usuárias recentes de implante coclear; 40% não estavam usando AASI por motivos diversos revelados pelas mães (dificuldades de adaptação, bateria fraca e AASI com defeito) (tabela 1).

**Tabela 1 - Tabela demográfica dos participantes da pesquisa segundo os dados obtidos na entrevista.**

MOFS	Idade	Grau da D.A.	Recurso Audiológico	Instituição	Tempo na instituição	Renda familiar	Grau de instrução da mãe	Participação em programa de orientação	Participação em aula de LIBRAS
PF1	2a 2m (26 m)	Prof.	s/ adaptação do AASI	2	1m	1 a 2 sal.	8 a 10 anos	0	0
AR2	2 a 6m (30 m)	Sev. a prof.	AASI	3	1 a	1 a 2 sal.	11 a 14 anos	- de 1 ano	- de 1 ano
FK3	2 a 11 m (35 m)	Prof.	AASI	1	2 a	1 a 2 sal.	11 a 14 anos	1 a 2 anos	1 a 2 anos
AG4	3 a 9 m (45 m)	Sev. a prof.	AASI	1	2 a 6 m	3 a 5 sal.	11 a 14 anos	2 a 3 anos	2 a 3 anos
MR5	4 a 3m (51 m)	Sev. a prof.	AASI	2	2 a	3 a 5 sal	4 a 7 anos	0	- de 1 ano
TR6	4 a 3 m (51 m)	sev. a prof.	AASI	1	2 m	3 a 5 sal.	11 a 14 anos	- de 1 ano	- de 1 ano
AY7	4 a 8 m (56 m)	Prof.	AASI	3	3 a	1 a 2 sal.	8 a 10 anos	2 a 3 anos	- de 1 ano
CK8	4 a 10 m (58 m)	Sev. a prof.	s/ adaptação do AASI	2	2 a 10 m	3 a 5 sal.	8 a 10 anos	0	- de 1 ano
MI9	4 a 10 m (58 m)	Prof.	s/ adaptação de AASI	2	1 a 6m	1 sal.	4 a 7 anos	0	- de 1 ano
MA10	4 a 11m (59 m)	Sev. a prof.	AASI	3	5 m	3 a 5 sal.	11 a 14 anos	- de 1 ano	- de 1 ano
CP11	5 a 4 m (64 m)	Mod. a prof.	AASI	1	2 a	3 a 5 sal.	11 a 14 anos	2 a 3 anos	0
FL12	5 a 8 m (68 m)	Prof.	AASI c/ defeito	2	4 a 6 m	1 a 2 sal.	4 a 7 anos	0	2 anos
CL13	6 a (72 m)	Prof.	IC	3	2 anos	3 a 5 sal.	16 anos	1 a 2 anos	- de 1 ano
SA14	6 a 1m (73 m)	Mod. a sev.	AASI	1	2 a	3 a 5 sal.	11 a 14 anos	3 a 4 anos	3 a 4 anos
AC15	6 a e 5 m (77m)	Sev.a prof.	Quase não usa	2	4 a 6 m	1 a 2 sal.	8 a 10 anos	0	1 a 2 anos
MB16	6 a e 7 m (79 m)	Sev. a prof.	AASI c/ defeito	2	3 anos	1 a 2 sal.	4 a 7 anos	0	- de 1 ano
LE17	6 a e 8m (80 m)	Prof.	IC	3	4 anos	1 a 2 sal.	11 a 14 anos	4 a 5 anos	1 a 2 anos
LT18	6 a e 11 m ( 83m)	Prof.	AASI c/ bateria fraca	2	5 anos	5 a 10 sal.	4 a 7 anos	0	- de 1 ano
AA19	7 a e 4m (88m)	Prof.	AASI	3	4 a 10 m	1 a 2 sal.	4 a 7 anos	4 a 5 anos	4 a 5 anos
CB20	7 a e 6 m (90 m)	Sev. a prof.	Não gosta	2	1 a 6 m	1 a 2 sal.	8 a 10 anos	0	- de 1 ano

## 5.2 – MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE

Do total de mães que participaram deste estudo interagindo com os filhos surdos, 55 % usaram a fala como modo comunicativo predominante (MCP), 30 % o bimodalismo e 15 % usaram a Libras (gráfico 1).

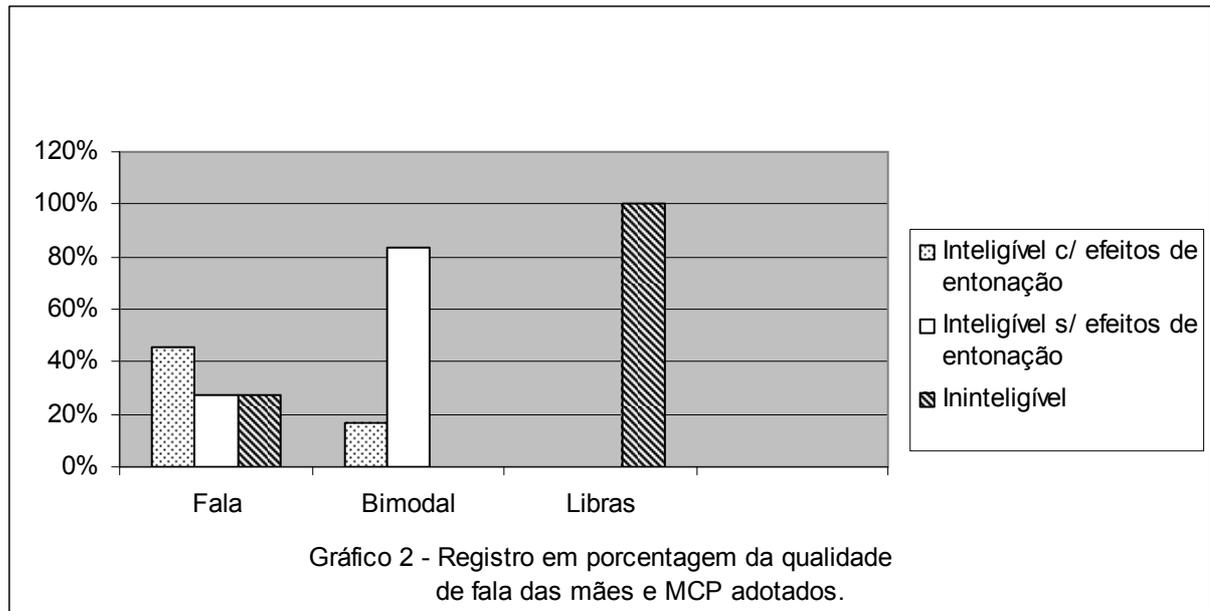


Das mães que usaram a *fala como MCP*, 45,4 % falaram de forma inteligível e com efeitos de entonação, 27,2 % falaram de forma inteligível e sem efeitos de entonação e 27,2 % falaram sem qualidade e, às vezes, de maneira ininteligível. O uso da Libras acompanhando a fala foi verificado em 91 % das mães. Somente uma mãe dessas mães (9 %) não usou libras durante a interação (gráfico 2).

Exemplo de mãe do grupo I que usou a fala como MCP, incluindo a LIBRAS como sistema auxiliar da comunicação:

M10	317	Lá na casa [CASA]. D/LS+EV	EAC
	318	A moto [MOTO]. No/ LS+EV	EAC
A10	319	(...) ((vocalizando)).	EAC
M	320	* * ((gesto indicativo de legal)). EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; D: Descrição; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual.



Das mães que usaram o *bimodalismo como MCP*, 83,3 % falaram de forma inteligível e sem efeitos de entonação e 16,6 % falaram de forma inteligível com efeitos de entonação (gráfico 2).

Exemplo de mãe do grupo II que usou o bimodalismo como MCP:

A19	86	Pai [PAI]. No/ LS+EV	EAC
	87	Pai [PAI] ((APONTANDO)). No/ LS+EV/ EV	EAC
AC19	88	[Acorda ((batendo palma)) ((pegando o papai))]. S/ EV	EAC
	89	Acorda [ACORDA]. S/ LS+EV	EAC
	90	Acorda [ACORDA], acorda [ACORDA] ((batendo palma)). S/ LS+EV/ EV	EAC
	91	Acorda [ACORDA]. S/ LS+EV	EAC
C	92	((fazendo o papai andar até o banheiro)).	EAC
	93	((sentando o boneco no vaso e olhando para a mãe)).	EAC
A	94	[[DOR DE BARRIGA] ((mãe rindo)) ((filho rindo))]. No/ LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; S: Sugestão; No: Nomeação; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual.

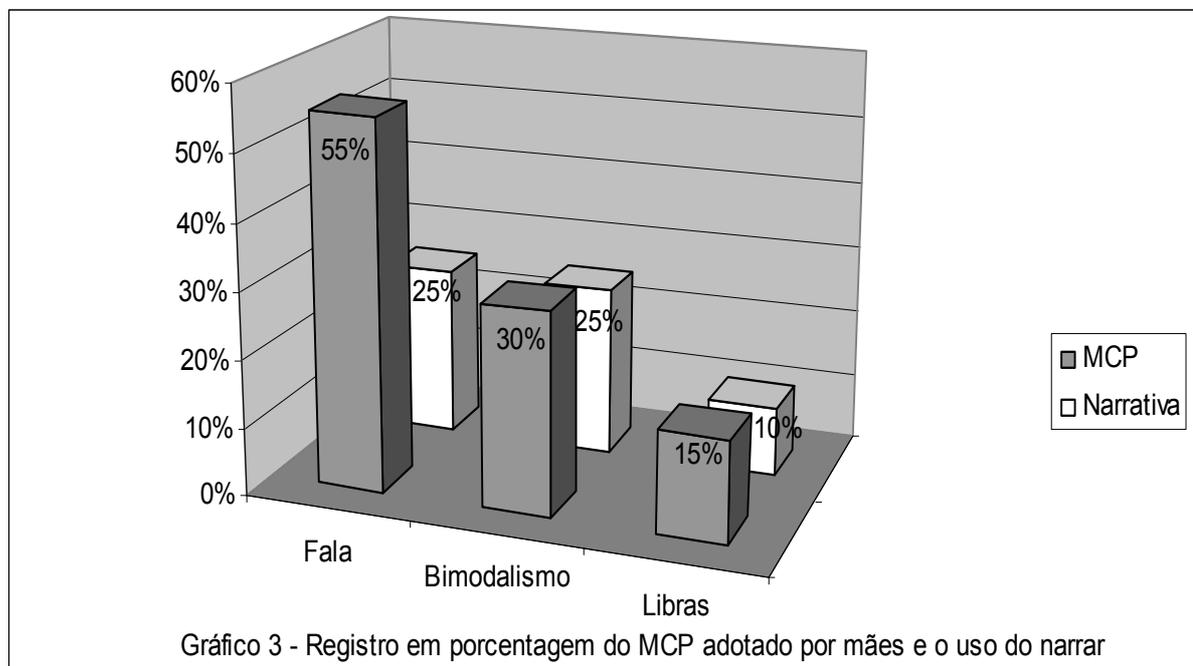
Das mães que usaram a *Libras como MCP*, o uso da fala, quando ocorreu, foi de forma ininteligível e/ou falaram sem se dirigirem ao filho (gráfico 2).

Exemplo de mãe do grupo II que usou a Libras como MCP:

LT18	280	[[[FOMOS] [COMER] /((parando para pensar)) ((olhando para a mãe))].Na/ LS+EV	EAC
L18	281	[BISCOITO]. No/ LS+EV	EAC
	282	[[[DEPOIS] [FOMOS] [JUNTOS] [CASA] ((olhando para a mãe))]. Na/ LS+EV	EAC
	283	[[[ACABOU] só isso ((olhando para a mãe))]. ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida no intuito de orientar a mãe para dar continuidade a atividade)). C/ LS+EV	EAC
	284	(Com esse óculos rosa sua irmã vai fica horrorizada quando ver) ((falando de maneira ininteligível)).	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; Na: Narração; No: Nomeação; C: Comando; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual.

Do total de mães, 60 % fizeram uso narrativa em algum momento de interação com seus filhos. Dentre elas, 25 % usaram a fala, 25 % o bimodalismo e 10 % a Libras como MCP (gráfico 3). Todas essas mães usaram gestos durante a interação.



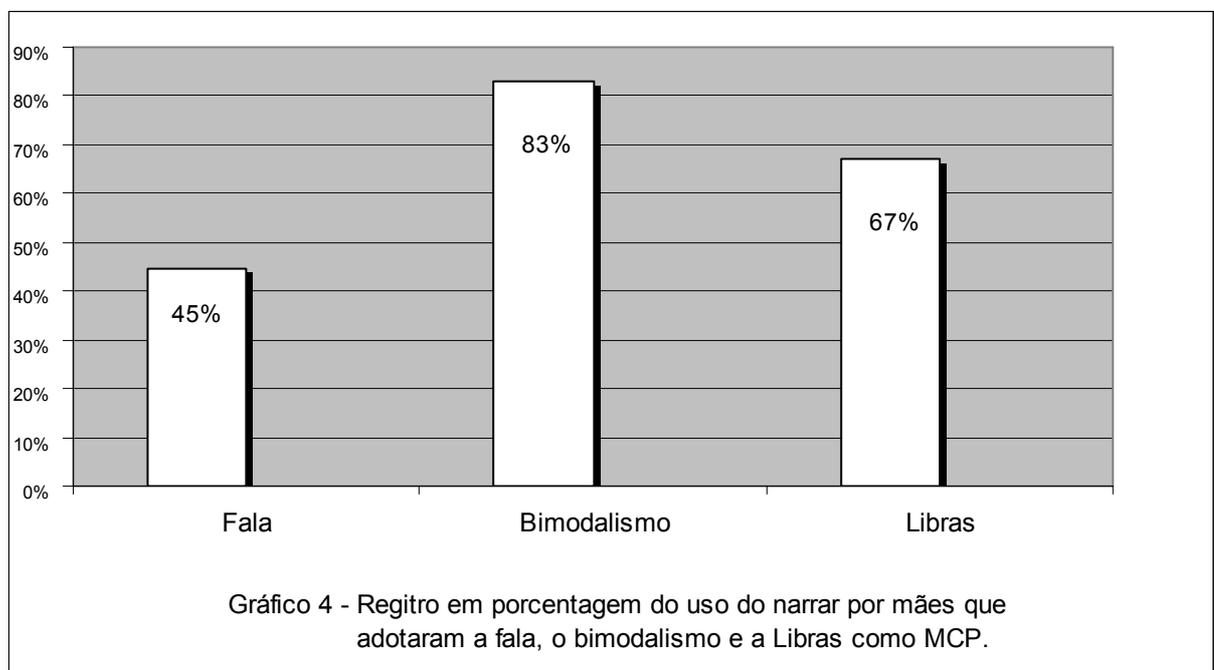
O uso de narrativas foi analisado em relação ao MCP usado pelas mães. Das mães que usaram a fala como MCP, 45 % narraram, das que usaram o

bimodalismo, 83,3 % narraram, e das que usaram a Libras, 67 % narraram (gráfico 4).

Exemplo de mãe do grupo I que narrou em algum momento de interação com o filho, usando a fala como MCP:

FK3	171	Chapeuzinho vermelho foi leva uma cestinha de doce na casa da vovó, que tava doente ((apontando)).Na/ EV ((apontando para as figuras da história)). EAC
FK	172	[Ela foi *andando* pela floresta * * ((repetindo o gesto da mãe para andar))]. Na/ EV EAC
F	173	A mamãezinha dela falou para não ir pelo meio da floresta e não conversar com estranho. Na
FK	174	[Né? ((usando pergunta elicitadora)) ((virando a página junto com a mãe))]. PE
FK3	175	[Ela encontrou/ ((apontando)) ((tirando o dedo da mãe e apontando))]. D/ EV EAC
FK	176	[O lobo mau, parou e perguntou para onde que ela iria levar esta cesta de doce ((apontando)) ((apontando para as figuras da história e tirando o dedo da mãe))]. Na/ EV EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; Na: Narração; D: Descrição; PE: Pergunta elicitadora; EV: Estratégia Visual.

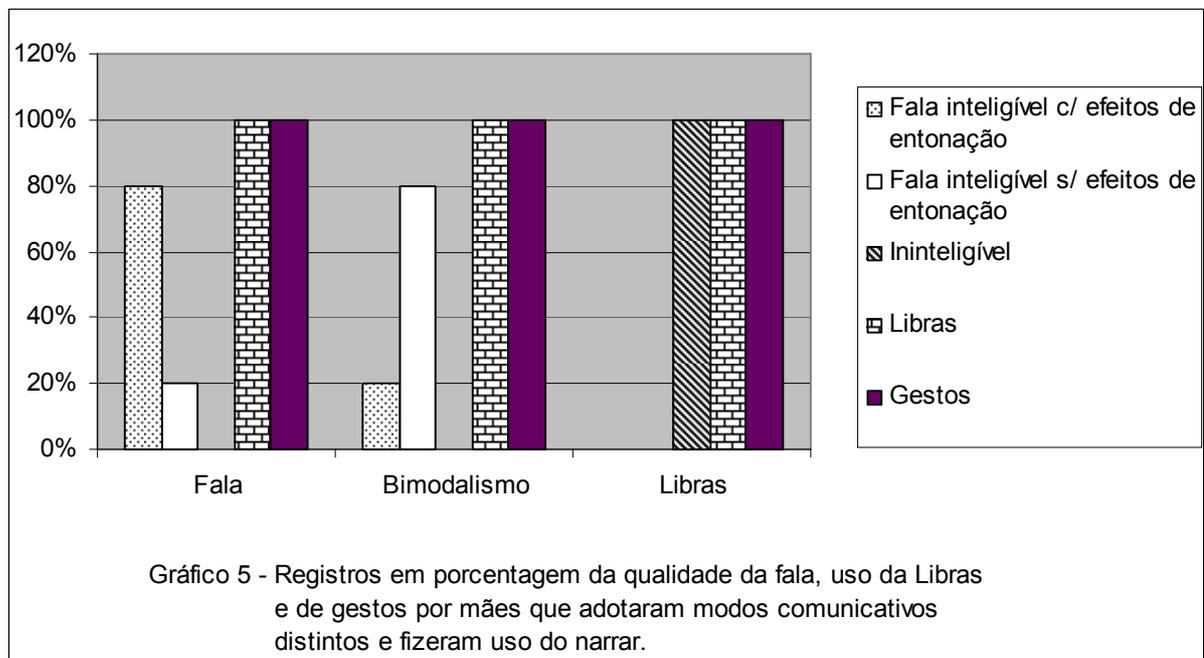


Das mães que narraram usando a fala como MCP, 100 % usaram a fala de forma inteligível, sendo 80 % com efeitos de entonação e 20 % sem efeitos de

entonação. Todas usaram gestos e libras como sistemas auxiliares na comunicação (gráfico 5).

Das mães que narraram usando o bimodalismo, 80 % usaram a fala de forma inteligível sem efeitos de entonação e 20 % usaram a fala de forma inteligível com efeitos de entonação. Os gestos foram usados por todas essas mães (gráfico 5).

Das mães que narraram usando Libras, todas usaram gestos. Quando a fala ocorreu, não foi dirigida à criança e/ou apresentou-se de forma ininteligível (gráfico 5).



### 5.3 - CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DA MÃE E RETORNO COMUNICATIVO DAS CRIANÇAS

No grupo I, a incidência das diferentes características do discurso da mãe variou de zero a 25,02 %, compreendendo médias de menor incidência nas características de *narração*, *referência ao passado e ao futuro*, e maior incidência nas características de *nomeação* e *fala diretiva* (tabela 2).

Quando as mães interagiram com os filhos nas atividades da brincadeira e história, o uso de *nomeação* e a *fala diretiva* foram predominantes (tabela 2).

Exemplo do uso predominante de nomeação e fala diretiva no momento da brincadeira:

P1	20	Olha. FD/ ET	
	21	Olha pra mamãe ((tocando na face do filho e virando-a em direção a ela)). FD /ET	
	22	Olha ((com a mão na face do filho)). FD/ EV/ET	EAC
	23	*Mimi* ((fazendo gesto indicando dormir)). No/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; FD: Fala diretiva; ET: Estratégia tátil; EV: Estratégia Visual.

**Tabela 2** - Comparação de médias da porcentagem de *Características do Discurso da Mãe* em três atividades de interação com seus filhos do grupo I.

Características do discurso da mãe	Atividades							
	Brincadeira		História		Foto		MGCD	
Narração	0,45	b <b>C</b>	3,95	a <b>D</b>	0,00	b <b>D</b>	1,47	<b>C</b>
Descrição	8,99	b <b>B</b>	14,47	a <b>AB</b>	11,29	ab <b>B</b>	11,58	<b>B</b>
Nomeação	16,91	a <b>A</b>	22,27	a <b>A</b>	25,02	a <b>A</b>	21,40	<b>A</b>
Pergunta elicitadora	10,69	b <b>B</b>	9,21	b <b>BC</b>	23,14	a <b>A</b>	14,35	<b>B</b>
Referência ao passado	0,00	a <b>C</b>	0,00	a <b>E</b>	1,50	a <b>D</b>	0,50	<b>C</b>
Referência ao futuro	0,00	a <b>C</b>	0,00	a <b>E</b>	0,00	a <b>D</b>	0,00	<b>C</b>
Sugestão	11,74	a <b>B</b>	5,99	b <b>CD</b>	4,21	b <b>C</b>	7,31	<b>B</b>
Fala diretiva	18,26	a <b>A</b>	23,62	a <b>A</b>	17,76	a <b>B</b>	19,88	<b>A</b>

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5% de probabilidade. MGCD: Média Geral por Característica do Discurso.

Na atividade com fotos verificou-se maior incidência das características de *nomeação* e *pergunta elicitadora*. O uso de *referência ao passado* foi registrado somente durante essa atividade. As mães que interagiram com crianças do grupo I não fizeram uso de referência ao futuro (tabela 2).

Exemplo do uso de pergunta elicitadora durante o momento de interação por meio de fotos:

A4	436	[Quem é? ((apontando para a foto))]. PE	EAC
	437	Quem é? ((apontando para a foto)). PE /EV	EAC
G4	438	((apontando para si mesmo)).	EAC
A	439	Esse aqui? ((apontando para a foto)). PE /EV	EAC
	440	*Não* é você, *não*. D/ EV	EAC
	441	Esse aqui? ((apontando para a foto)). PE /EV	EAC
G	442	("aieu") ((tentando falar próprio nome e apontando para si mesmo)).	EAC
A	443	É você, gabriel? ((apontando para o filho)). PE/EV	

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; D: Descrição; PE: Pergunta elicitadora; EV: Estratégia Visual.

Foram encontradas diferenças significativas entre as atividades de interação, para as características do discurso das mães denominadas *narrativa*, *descrição*, *pergunta elicitadora* e *sugestão* (tabela 2).

Quando contaram história as mães fizeram uso do *narrar* mais freqüentemente do que nos momentos de brincadeira e com fotos. A *descrição* também foi mais freqüente quando as mães contaram história em comparação à brincadeira; o uso de *descrição* nessas atividades apresentou freqüência similar ao momento da foto (tabela 2).

Exemplo do uso de narrativa no momento da história:

A7	193	Menina [MENINA] pequenininha [PEQUENA] falou: Na/ LS+EV	EAC
	194	To indo para a casa [CASA] da vovô [V] [O] [V] [Ó]. Na/ LS+EV	EAC
Y7	195	((rindo e colocando a mão na boca, demonstrando entender)).	EAC
	196	[((colocando a mão no livro)) ((tirando a mão da filha do livro))]. ET	
A	197	Oh ((apontando para o texto do livro)). FD/ EV	EAC
Y	198	((rindo e olhando para sua mãe que lia o texto em silêncio)).	EAC
A	199	Olha ta levando, oh/ ((apontando para a figura)). D/ EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; Na: Narração; D: Descrição; FD: Fala diretiva; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil.

As mães utilizaram freqüentemente *perguntas elicitadoras* durante a apresentação das fotos aos filhos em comparação aos momentos em que brincaram e contaram história.

A freqüência do uso de *sugestões* pelas mães foi significativamente maior durante a brincadeira em comparação às demais atividades.

Exemplo do uso predominante de sugestões no momento da brincadeira:

A2	1	Raissa, oh ((tocando na filha)). FD/ ET	
	2	Pega a mesa ((tocando na filha)). S/ET	
	3	[A mesa ((tocando na filha e mostrando a mesa)) ((entretida com os outros objetos))]. No/ET/EV	
	4	Oh, a mesa ((colocando a mesa, perto da face e mostrando no campo visual No/EV	EAC
	5	Coloca ((colocando a mesa no lugar)). S/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; S: Sugestão; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil.

No grupo II, as diferentes características do discurso das mães apresentaram incidência variando de zero a 29,17 %, compreendendo menor incidência nas características de *referência ao passado* e *ao futuro* e maior incidência nas características de *nomeação*, *descrição* e *pergunta elicitadora* (tabela 3).

Durante a brincadeira, a incidência das características do discurso das mães foi mais homogênea, marcada pelo uso de *nomeações*, *perguntas elicitadoras*, *sugestões*, *descrições* e *fala diretiva*, todas com incidências similares e significativamente melhores do que o *narrar* (tabela 3).

No momento da história, as mães usaram de forma predominante *nomeações* e *descrições*, sendo que, esta última apresentou incidência similar à *fala diretiva*. As mães usaram a *fala diretiva* mais do que *pergunta elicitadora* e *narraram* mais que *sugeriram* (tabela 3).

Na atividade com fotos, o discurso predominante das mães foi caracterizado por *perguntas elicitadoras e nomeações* com incidências significativamente maiores do que os registros de descrição, fala diretiva e sugestão; estas últimas com incidências semelhantes (tabela 3).

**Tabela 3** - Comparação de médias da porcentagem de *Características do Discurso da Mãe* em três atividades de interação com seus filhos do grupo II.

Características do Discurso da mãe	Atividades							
	Brincadeira		História		Foto		MGCD	
Narração	4,32	ab B	8,60	a CD	0,92	b CD	4,61	DE
Descrição	11,78	a A	16,92	a AB	11,48	a B	13,39	AB
Nomeação	14,88	a A	22,55	a A	24,78	a A	20,73	A
Pergunta elicitadora	14,68	b A	9,06	c C	29,17	a A	17,64	B
Referência ao passado	0,00	b C	0,00	b E	3,01	a C	1,00	EF
Referência ao futuro	0,00	a C	0,00	a E	0,15	a D	0,05	F
Sugestão	13,29	a A	2,73	b D	5,01	b B	7,01	CD
Fala diretiva	11,02	a A	13,17	a BC	9,17	a B	11,12	BC

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5% de probabilidade. MGA: Média Geral por Característica do Discurso.

Exemplo do uso de PE durante a atividade com fotos:

C11	315	Quem é esse garoto bonito? ((colocando a foto no campo visual do filho)). PE	EAC
P11	316	(Rodrigo) ((apontando para a figura)).	EAC
C	317	O que que Rodrigo é seu? PE	EAC
P	318	(...).	EAC
C	319	O Rodrigo é seu primo? ((apontando para a foto)). PE/EV	EAC
P	320	Não:: ((olhando para a foto)).	EAC
	321	(Meu irmão) ((olhando para a foto)).	EAC
C	322	É o que? ((virando a face de seu filho para si)). PE/ET	
	323	É o que? PE	EAC
P	324	(meu irmão).	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; PE: Pergunta elicitadora; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil.

Exemplo do uso de PE durante a atividade com fotos:

M16	260	Quem é essa aqui? ((apontando para a foto)). PE/EV	EAC
	261	Quem é essa? ((apontando para a foto)). PE/EV	EAC
B16	262	((apontando para si mesmo)).	EAC
M	263	[Ah, é você? ((apontando para si mesmo)).PE	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; PE: Pergunta elicitadora; EV: Estratégia Visual.

Somente durante a atividade com fotos foram registradas incidências de *referência ao passado e ao futuro*, ambas com índices de ocorrência similares à característica do *narrar* (tabela 3).

Comparando as características do discurso da mãe entre as atividades, verificou-se que as mães *narraram* significativamente mais quando contaram história em comparação à atividade com fotos, sendo que a incidência do *narrar* na brincadeira não se diferenciou das demais atividades (tabela 3).

Exemplo de momentos de narrativa durante a história:

A19	251	*Pa pa pa* ((gesto simulando batida na porta)). Na/EV	EAC
AA19	252	[*Vovó* ((gesto simulando “chamar por alguém”))((olhando para a figura))]. Na/EV	
A	253	Oh ((tocando na face do filho e apontando para a figura)). FD/ET/EV	
	254	Vovó. Na	EAC
AA	255	[(Vovó) Vovó]. Na	EAC
A	256	É, aí ela entrou na casa, aqui oh ((apontando para as figuras)). Na/EV	EAC

Exemplo de momentos de narrativa durante a brincadeira:

C13	54	[Oh, o papa ((mexendo nos objetos)) ((mexendo na boneca))]. No	
	55	[Vem papa ((mexendo nos objetos)) ((mexendo na boneca))]. Na	
L13	56	(...) ((vocalizando e colocando a boneca na cama)).	
C	57	Vem papa Aninha ((mexendo nos objetos)). Na	
L	58	(...) ((vocalizando com a boneca e a cama na mão)).	
C	59	Não, olha □uiz ((tocando no filho)). FD/ET	

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; Na: Narração; No: Nomeação; D: descrição; FD: Fala direta; S: Sugestão; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil.

Durante a brincadeira, a incidência de *sugestões*, feitas pelas mães, foi significativamente maior comparada aos momentos de história e foto (tabela 3).

Exemplo do uso de sugestões durante a brincadeira:

L18	10	[BRINCAR] [CASA]. S/LS+EV	EAC
LT18	11	[((mexendo na cama)) ((apontando para as cadeiras e olhando para a mãe))].	EAC
L	12	[PEGA], [PEGA]. S/LS+EV	EAC
	13	[((pegando o cachorrinho)) ((trocando o abajur de lugar))].	
	14	[((trocando a mesa de lugar)) ((botando o cachorro para andar))].	
	15	[((acenando dentro do campo visual do filho)) ((pegando a boneca))]. EV	
	16	[PEGA] [CADEIRA] ((apontando para a cadeira)). S/LS+EV/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; S: Sugestão; EV: Estratégia Visual; LS+ EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

O uso de *perguntas elicitadoras* e *referência ao passado* mostraram-se significativamente mais freqüentes enquanto as mães interagem com seus filhos através de fotos (tabela 3).

Exemplo do uso de pergunta elicitadora e referência ao passado durante a interação por meio de fotos:

L17	426	Em dezembro [DEZEMBRO], em dezembro [DEZEMBRO] ? PE/LS+EV	EAC
E17	427	(...) [TEATRO] ((vocalizando e fazendo sinal)).	EAC
L	428	Eu sei, mas no teatro [TEATRO], você fez [FEZ] em dezembro [DEZEMBRO]. RP/LS+EV	EAC
	429	Lembra [LEMBRA]? PE/LS+EV	EAC
E	430	((movimentando a cabeça na vertical, indicando sim)).	EAC
LE	431	Que a Elaine [ELAINE] foi ver [VER] vocês ((apontando para a filha)) fazendo [FAZENDO] teatro [TEATRO] [ELAINE]. RP/LS+EV/EV	EAC
E	432	(...) [ELAINE] ((vocalizando e movimentando a cabeça na vertical, indicando sim)).	EAC
L	433	É::, aí, já tem oh, um tempão ((estalando os dedos)). RP/EV	EAC

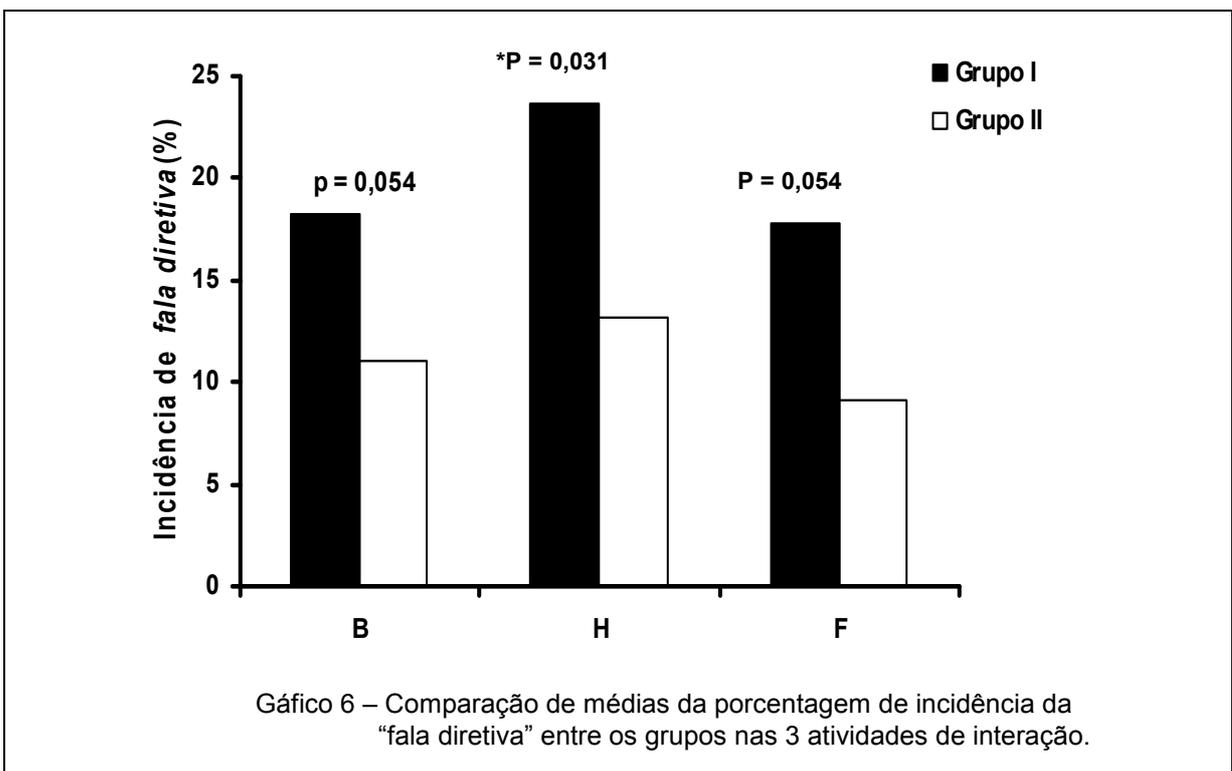
EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; PE: Pergunta elicitadora; RP: Referência ao passado; EV: Estratégia Visual; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

A comparação entre os grupos I e II quanto ao uso de características do discurso mostrou diferença significativa somente para a característica da *fala diretiva*. Quando mães do grupo II interagiram com os filhos, apresentaram menor incidência de fala diretiva em todas as atividades em comparação às mães do grupo I. No entanto, a significância foi confirmada apenas no momento da história (gráfico 6).

Exemplo do uso predominante de nomeação e redução da ocorrência da fala diretiva durante a interação MOFS do grupo II no momento da história:

L18	216	[FEIO]. No/LS+EV	EAC
	217	[[CHAPÉU] [VERMELHO] ((olhando para a figura))]. No/LS+EV	
	218	((apontando para a figura)) [VERMELHO]. No/LS+EV/EV	EAC
	219	[[LOBO] ((olhando para a figura))]. No/LS+EV	
	220	[[CHAPÉU] [VERMELHO] ((olhando para a figura))]. No/LS+EV	
	221	[[VOVÓ] ((olhando para a figura))]. No/LS+EV	
	222	[[VOVÓ] ((olhando para a figura e colocando a mão no livro))]. No/LS+EV	

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; EV: Estratégia Visual; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.



O retorno comunicativo das crianças para as diferentes características do discurso de suas mães foi verificado nos dois grupos. Os menores índices de retorno comunicativo foram encontrados quando as mães *narraram, referiram-se ao passado e ao futuro* (tabelas 4 e 5).

**Tabela 4** – Comparação de médias da porcentagem do retorno comunicativo das crianças do grupo I em três atividades de interação

Características do discurso da mãe	ATIVIDADES					
	Brincadeira		História		Foto	
Narração	2,50	C	6,75	CD	0,00	B
Descrição	18,59	AB	14,96	BCD	31,07	A
Nomeação	20,92	AB	19,40	ABC	29,37	A
Pergunta elicitadora	20,90	AB	23,56	AB	21,90	A
Referência ao passado	0,00	C	0,00	D	6,67	B
Referência ao futuro	0,00	C	0,00	D	0,00	B
Sugestão	30,58	A	13,11	BC	19,64	A
Fala diretiva	17,08	B	28,81	A	23,39	A

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5 % de probabilidade.

**Tabela 5** – Comparação de médias da porcentagem do retorno comunicativo das crianças do grupo II em três atividades de interação.

Características do discurso da mãe	ATIVIDADES					
	Brincadeira		História		Foto	
Narração	4,21	C	9,56	AB	10,00	B
Descrição	22,19	AB	21,01	A	31,38	A
Nomeação	30,39	A	22,84	A	34,25	A
Pergunta elicitadora	27,40	AB	24,95	A	35,26	A
Referência ao passado	0,00	C	0,00	B	10,83	B
Referência ao futuro	0,00	C	0,00	B	0,00	B
Sugestão	13,45	B	23,00	A	44,50	A
Fala diretiva	12,48	AB	22,19	A	27,81	A

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5 % de probabilidade.

Quando mães narraram no momento da história, o retorno comunicativo das crianças foi parcialmente melhor em comparação aos momentos em que referiram-se ao passado e ao futuro (tabelas 4 e 5).

Para a característica de referência ao futuro não foi identificado retorno comunicativo (tabela 5).

#### 5.4 - ESTRATÉGIAS DE GANHO DE ATENÇÃO E MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO.

No grupo I, a incidência das diferentes *estratégias de ganho e manutenção da atenção* variou de 0,20 a 66,90, compreendendo médias de menor incidência para a estratégia de *espera* (EE) e maior incidência para a *estratégia visual* (EV) (tabela 6).

As mães fizeram uso significativo da EV em relação às outras estratégias em todas as atividades. As incidências da estratégia *tátil* (ET) e *língua de sinais dentro do campo visual da criança* (LS+EV) foram equivalentes, sendo ambas significativamente mais frequentes que a EE (tabela 6).

**Tabela 6** - Comparação do uso de *estratégias de ganho e manutenção da atenção* por mães em três atividades no grupo I.

Estratégias de ganho e manutenção de atenção	Atividades							
	Brincadeira		História		Foto		MGTE	
Tátil	13,80	a <b>B</b>	22,00	a <b>B</b>	17,20	a <b>B</b>	17,67	<b>B</b>
Visual	45,30	b <b>A</b>	62,70	a <b>A</b>	66,90	a <b>A</b>	58,30	<b>A</b>
LIBRAS + Visual	10,10	b <b>B</b>	16,80	a <b>B</b>	14,70	ab <b>B</b>	13,87	<b>C</b>
Estratégia de espera	1,10	a <b>C</b>	0,20	a <b>C</b>	0,40	a <b>C</b>	0,57	<b>D</b>

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de friedman no nível de 5% de probabilidade. MGTE: Média Geral por tipo de Estratégia.

As mães do grupo I usaram significativamente mais EV nas atividades de história e foto em comparação à brincadeira.

Exemplo do uso predominante de EV durante a interação por meio de foto:

F3	282	Olha ((colocando a foto dentro do campo visuaql do filho)). FD/ EV EAC
FK3	283	[Kaike na *piscina* ((ambos imitando o ato de nadar)) *(...)* ((vocalizando e imitando o ato de nadar))]. D/EV EAC
FK3	284	[É, na *piscina* *(...)* ((emitindo sons e imitando o ato de nadar))]. No/EV EAC
F	285	Tava *nadando*. D/EV EAC
	286	A bóia ((apontando para a foto)). No/EV EAC
	287	Aqui, oh * *.FD/EV EAC
FK3	288	[A *bóia* * * ((fazendo gesto simulando uma bóia de braço))]. No/EV EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; D: Descrição; FD: Fala diretiva; EV: Estratégia Visual.

Durante a história, as mães usaram a LS+EV significativamente mais em comparação ao momento da brincadeira. Essas atividades não se mostraram diferentes da atividade com fotos quanto a incidência de LS+EV (tabela 6).

Exemplo do uso de LS+EV no momento da história:

A7	200	Bolo [BOLO]. No/LS+EV EAC
	201	((apontando para a figura da cesta)). EV EAC
AY7	202	[Um monte [MUITO] bolo [BOLO] BOLO [BOLO]]. D/LS+EV EAC
A	203	Pão [PÃO]. No/LS+EV EAC
Y7	204	Pão [PÃO]. EAC
A	205	[Bala [BALA], oh ((tocando a filha)) ((olhando para o livro))]. No/LS+EV/ET
	206	Biscoito [BISCOITO] pra vovó [VOVÓ]. D/LS+EV EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; D: Descrição; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

No grupo II, a incidência das diferentes *estratégias de ganho e manutenção da atenção* variou de 0 a 56,40, compreendendo médias de menor incidência para a estratégia de EE em todas as atividades de interação MOFS e maior incidência para a EV em todas as atividades.

A comparação do uso de *estratégias de ganho e manutenção da atenção* pelas mães revelou que a EV foi significativamente mais usada pelas mães em comparação às outras estratégias em todas as atividades (tabela 7).

Durante as atividades de brincadeira e foto, o uso das estratégias ET e LS+EV não se mostraram diferentes, sendo ambas estratégias significativamente mais freqüentes que a EE. Na atividade da história, as mães usaram significativamente mais LS+EV em comparação a ET; esta última mostrou-se com incidência significativamente maior em comparação a EE (tabela 7).

**Tabela 7** - Comparação do uso de *estratégias de ganho e manutenção de atenção* por mães em três atividades no grupo II.

Estratégias de ganho e manutenção de atenção	Atividades							
	Brincadeira		História		Foto		MGTE	
Tátil	10,10	a <b>B</b>	17,20	a <b>C</b>	13,50	a <b>B</b>	13,60	<b>B</b>
Visual	44,00	b <b>A</b>	48,60	ab <b>A</b>	56,40	a <b>A</b>	49,67	<b>A</b>
LIBRAS + Visual	15,80	b <b>B</b>	26,30	a <b>B</b>	22,00	ab <b>B</b>	21,37	<b>B</b>
Estratégia de espera	0,20	a <b>C</b>	0,00	a <b>D</b>	0,20	a <b>C</b>	0,13	<b>C</b>

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de friedman no nível de 5% de probabilidade. MGTE: Média Geral por tipo de Estratégia.

Durante a interação MOFS por meio de fotos, as mães usaram mais significativamente a EV em comparação à brincadeira, não sendo diferente em comparação com o momento da história. Assim como no grupo I, as mães ao contarem história usaram significativamente mais LS+EV comparada com a atividade da brincadeira, sendo que a incidência da LS+EV em ambas as atividades não apresentou-se diferente comparada à atividade da foto (tabela 7).

Comparando as médias gerais de incidência das *estratégias de ganho e manutenção da atenção*, incluindo as 3 atividades, foi verificada uma incidência significativa do uso da EV em ambos os grupos (tabelas 6 e 7).

Exemplo do uso de LS+EV no momento da história:

A19	194	Porque ela foi ver [VER] a vovó [VOVÓ]. D/LS+EV	EAC
	195	Né? PE	EAC
	196	Oh, ela oh ((apontando para a figura)). FD/EV	EAC
	197	[foi ver a vovó [VOVÓ] ((olhando a figura))]. D/LS+EV	
	198	Ta vendo? ((apontando para a figura)). PE/EV	EAC
AA	199	[Ela foi passear [PASSEAR], oh [VOVÓ]]. D/LS+EV	EAC
	200	[[Pra ver a vovó [VOVÓ] ((virando a página))]. D/LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; D: Descrição; PE: Pergunta elicitadora; FD: Fala diretiva; EV: Estratégia Visual; LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

A comparação entre os dois grupos de mães quanto a incidência do uso das 4 *estratégias de ganho e manutenção da atenção* não mostraram diferenças significativas nas 3 atividades de interação MOFS.

A comparação dos registros de *ganho e manutenção da atenção* pelas crianças entre as atividades não revelou diferenças significativas (tabelas 8 e 9).

Em ambos os grupos a incidência de *ganho e manutenção da atenção* das crianças foi significativamente maior quando as mães usaram EV, sendo que, as crianças do grupo II atingiram ganho de atenção equivalente para a estratégia de LS+EV (MGGMA nas tabelas 8 e 9).

**Tabela 8** - Comparação dos registros do ganho e manutenção da atenção das crianças do grupo I em três atividades para as diferentes estratégias de ganho e manutenção da atenção utilizadas por mães.

Estratégias de ganho e manutenção de atenção	Atividade							
	Brincadeira		História		Foto		MGGMA	
Tátil	50,6	a <b>A</b>	44,3	a <b>AB</b>	40,0	a <b>AB</b>	45,0	<b>AB</b>
Visual	65,9	a <b>A</b>	74,5	a <b>A</b>	79,5	a <b>A</b>	73,3	<b>A</b>
Visual+Língua de Sinais	37,4	a <b>AB</b>	50,3	a <b>A</b>	46,5	a <b>AB</b>	44,8	<b>BC</b>
Estratégia de Espera	3,3	a <b>B</b>	0,0	a <b>B</b>	0,0	a <b>B</b>	1,1	<b>C</b>

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5% de probabilidade. MGGMA: Média Geral de Ganho e Manutenção da Atenção.

As crianças do grupo I atingiram registros equivalentes de ganho e manutenção de ganho de atenção para EV e LS+EV no momento da história e EV e ET durante a brincadeira (tabela 8).

As crianças do grupo II atingiram registros equivalentes de ganho e manutenção de ganho de atenção para EV e LS+EV nos momentos de interação por meio da história e da foto (tabela 9).

**Tabela 9** - Comparação dos registros do ganho de atenção das crianças do grupo II em três atividades para as diferentes estratégias de ganho e manutenção da atenção utilizadas por mães.

Estratégias de ganho e manutenção de atenção	Atividade							
	Brincadeira		História		Foto		MGGMA	
Tátil	44,2	a <b>AB</b>	52,7	a <b>AB</b>	49,3	a <b>AB</b>	48,7	<b>AB</b>
Visual	68,1	a <b>A</b>	82,7	a <b>A</b>	76,8	a <b>A</b>	75,8	<b>A</b>
Visual+língua de sinais	47,1	a <b>AB</b>	64,5	a <b>A</b>	67,4	a <b>A</b>	59,7	<b>A</b>
Estratégia de espera	0,0	a <b>B</b>	0,0	a <b>B</b>	0,0	a <b>B</b>	0,0	<b>B</b>

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5% de probabilidade. MGGMA: Média Geral de Ganho e Manutenção de Atenção.

### 5.5 - PERCENTUAL DE ESTABELECIMENTO DE ATENÇÃO CONJUNTA (PEAC).

A comparação do tempo de interação em que as díades permaneceram em atividade não revelou diferenças significativas entre as atividades e entre os grupos (tabela 10).

**Tabela 10** - Comparação das médias de tempo (segundos) de interação MOFS nas três atividades nos dois grupos.

Idade	Tempo (segundos)							
	Brincadeira		História		Foto		MGTI	
2 anos e 2 meses a 4 anos e 10 meses	300	a <b>A</b>	277	a <b>A</b>	287	a <b>A</b>	288	<b>A</b>
5 anos e 4 meses a 7 anos e 6 meses	300	a <b>A</b>	254	a <b>A</b>	280	a <b>A</b>	278	<b>A</b>
2 anos e 2 meses a 7 anos e 6 meses	300	a	285	a	284	a		

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman no nível de 5% de probabilidade. MG: Média Geral do tempo de interação.

Em cada atividade, a comparação dos PEACs entre os grupos mostram diferenças significativas somente na atividade da brincadeira, atingindo um PEAC significativamente maior quando mães interagiram com crianças mais velhas (grupo II) (tabela 11).

Exemplo de díade do grupo I que não estabeleceram Atenção Conjunta durante um momento da brincadeira:

A2	72	[Aqui ((apontando para o sofá)) ((explorando a estante))]. S/EV
AR2	73	[Olha ((mostrando a boneca e tocando na filha)) ((explorando a estante))]. FD/EV/ET
R2	74	((largando o objeto e já olhando para outro)).
A	75	Senta ela no sofá ((colocando a boneca dentro do campo visual da filha)). S/EV
R	76	((pegando armário e explorando)).
A	77	[Senta Ra ((tocando a filha com a boneca)) ((explorando o guarda-roupa))]. S/ET
	78	[Raissa ((tocando na filha)) ((explorando o guarda-roupa))]. FD/ET

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; S: Sugestão; FD: Fala diretiva; EV: Estratégia Visual; ET: Estratégia tátil.

Exemplo do EAC de díade do grupo II no momento da brincadeira:

P11	131	(...escola).	EAC
C11	132	Vai levá-las pra escola? ((apontando)) PE/EV	EAC
P	133	((movimento de cabeça para o sim)).	EAC
C11	134	Você vai leva? ((apontando)) PE/EV	EAC
	135	Mas agora, elas vão dormi ((mexendo nas caminhas)). D	EAC
	136	Vai dormi, oh ((mexendo nas caminhas)). D	EAC
	137	As meninas vão dormir. D	

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; D: Descrição; PE: Pergunta elicitadora; EV: Estratégia Visual.

No grupo I foram constatados PEACs equivalentes nas atividades por meio de história e foto, sendo estes significativamente maiores do que na brincadeira (tabela 11).

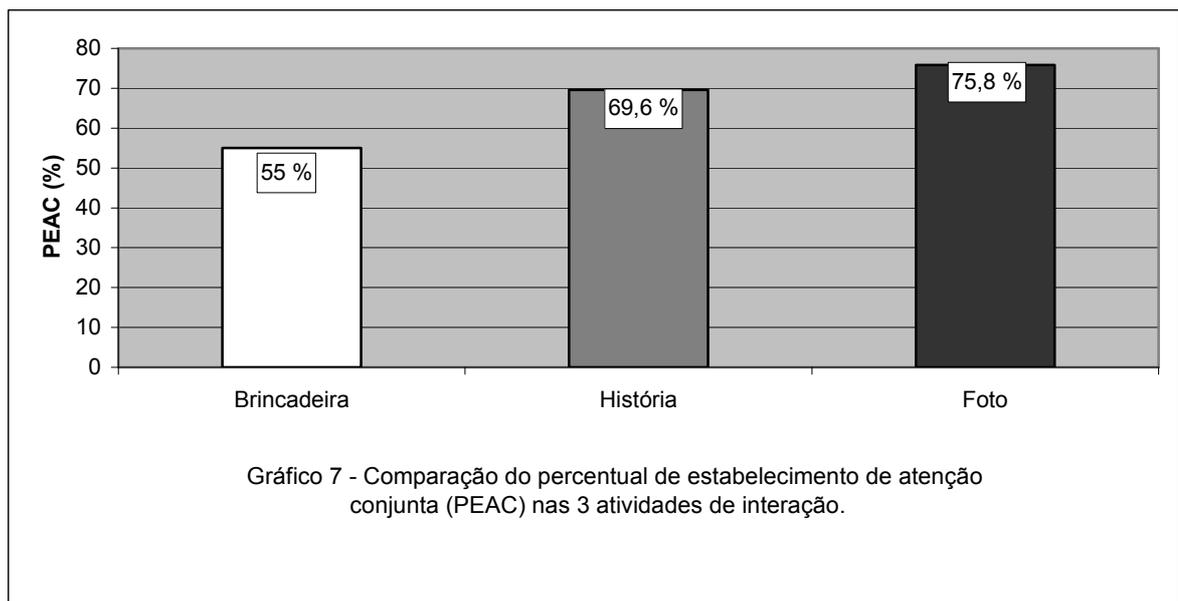
No grupo II foi verificado um PEAC significativamente maior na foto em comparação à atividade da brincadeira, sendo o PEAC na história similar aos

demais (tabela 11). As díades MOFS atingiram maiores PEACs quando interagiram por meio de fotos e história (tabela 11 e gráfico 7).

**Tabela 11** - Comparação das médias do PEAC nas três atividades de interação MOFS nos dois grupos.

Grupos	PEAC			
	Brincadeira	História	Foto	MGPEAC
Grupo I (2 anos e 2 meses a 4 anos e 10 meses)	49,3    b <b>B</b>	66,7    a <b>A</b>	72,0    a <b>A</b>	62,6 <b>A</b>
Grupo II (5 anos e 4 meses a 7 anos e 6 meses)	60,8    b <b>A</b>	72,6    ab <b>A</b>	79,6    a <b>A</b>	71,0 <b>A</b>
2 anos e 2 meses a 7 anos e 6 meses	55,0    b	69,6    a	75,8    a	

Médias seguidas por letras distintas, minúsculas na linha e maiúsculas na coluna, diferem entre si pelo teste não paramétrico de Friedman ao nível de 5% de probabilidade. MGPEAC: Média Geral do Percentual de Estabelecimento da Atenção Conjunta.



Exemplo de EAC no momento de interação por meio de foto:

<b>T18</b>	311	((apontando para si mesmo)).	EAC
L18	312	((apontando para o filho)) [AMIGO] ((apontando para a foto)). No/LS+EV/EV	EAC
	313	((mostrando a foto e apontando para o filho)). EV	EAC
	314	((olhando e apontando para a foto)). EV	EAC
<b>LT18</b>	315	[((olhando e apontando para a foto)) * *((simulando o ato de tomar banho))]. EV	EAC

L	316	((mostrando 3 dedos, indicando o número 3)) [PROFESSORA]. No/LS+EV/EV	EAC
L18	317	((mostrando a foto para o filho)). EV	EAC
	318	[DEPOIS] [AMIGO] ((mostrando a foto para o filho)). D/LS+EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeação; D: Descrição; EV: Estratégia Visual;  
LS+EV: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

## 6 – DISCUSSÃO

### 6.1 – DESCRIÇÃO DEMOGRÁFICA DOS DADOS

De modo geral, as díades participantes desse estudo são pertencentes à classe social média-baixa e baixa (95 %). Uma das mães concluiu o ensino superior (5 %), 40 % cursaram o ensino médio e 55 % cursaram o ensino fundamental. Essas condições que retratam as situações em que vivem a maioria das famílias brasileiras não são condizentes às necessidades da criança surda que necessitam de pais disponíveis e integrados ao programa de (ha)reabilitação, focalizando o desenvolvimento de seus filhos. Pesquisas norte-americanas (Peterson, 1994; Hoff, 2006; Noel, Peterson & Jesso, 2007) e brasileiras (Brito & Dessen, 1999; Guarinello, et al., 2005; Sixel, Cardoso & Goldfeld, 2006) voltadas para a aquisição da linguagem de crianças ouvintes e surdas relacionam as condições do ambiente familiar (nível sócio econômico e grau de instrução) com as oportunidades de comunicação que são oferecidas à criança, refletindo significativamente no desenvolvimento das habilidades lingüísticas da criança.

Das díades que participaram da pesquisa, apenas 4 (20 %) estão inseridas a 1 ano ou menos nos programas Bilíngües. Entretanto, 55 % revelaram participação em aulas de LIBRAS a menos de 1 ano e 10 % nunca freqüentaram. Quanto a participação das mães em programas de orientação e acolhimento a pais, 60 % declararam nunca terem participado ou participam a menos de 1 ano.

Essa realidade ficou nítida durante as entrevistas realizadas com as mães, visto que, a grande maioria mostrou-se carente de informações. Algumas mães solicitaram informações básicas, parecendo desconhecê-las, as quais seriam indispensáveis para auxiliá-las no estabelecimento de interações com os filhos, contribuindo para o processo de desenvolvimento dessas crianças.

Embora as instituições ofereçam aula de LIBRAS e programas de orientação e acolhimento aos pais, a participação das mães não é efetiva, podendo ter relação com falta de conhecimento dessas mães em relação a educação da criança surda. Autores brasileiros relacionam esse fato às condições econômicas, sociais e culturais das famílias (Guarinello et al., 2005; Sixel, Cardoso & Goldfeld, 2006).

Das mães que possuem nível de instrução educacional médio e superior (45 %), todas interagiram com crianças usuárias de recursos de amplificação sonora. Todas essas mães revelaram participação em programas de orientação e acolhimento aos pais. Com relação às aulas de Libras, somente uma dessas mães (C11) declarou não participar. Dentre essas mães, estavam incluídas as mães cujos filhos tinham perda auditiva de grau moderado a profundo (P11) e grau moderado a severo (A14), usuários de AASI. Ambas as mães (C11 e S14) usaram a fala como modo comunicativo predominante de maneira inteligível e com efeitos de entonação. O uso do narrar e referência ao passado foram registrados em alguns momentos da interação. O único registro de referência ao futuro foi registrado pela mãe S14.

Exemplo de mãe que usou a fala (mcp) ao interagir com seu filho com deficiência auditiva de moderado a severa (sa14) durante a foto:

S14	351	Você que de novo [DE NOVO] outra festa da moranguinho? PE/LS+EV	EAC
	352	Você que? PE	EAC
A14	353	((movimento de cabeça para o sim)).	EAC
S14	354	No seu *aniversário*, no *próximo* seu aniversário. RF/EV	EAC
	355	Que esse aniversário você/ ((tocando na filha)). ET	EAC
	356	Oh, você ((tocando na filha)). No/ET	EAC
	357	Foi em fevereiro o seu aniversário ((tocando na filha)). RP/ET	EAC
	358	Foi a festa de que? PE	EAC
SA14	359	[De moranguinho de novo, né ((fazendo movimento de cabeça de "sim"))]. D	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeção; D: Descrição; EV: Estratégia visual; ET: Estratégia tátil; EV+LS: Língua de sinais dentro do campo visual da criança; PE: Pergunta elicitadora; RF: Referência ao passado.

Exemplo de mãe que interagiu com seu filho, com deficiência auditiva de grau moderado a profundo (CP11), usando a fala como MCP:

C11	247	A chapeuzinho entrou e falou assim pra vovó: Na	EAC
	248	Vovó, porque você tem essa *boca* tão gran/? Na/EV	EAC
	249	Não ((virando o livro para ler)).	EAC
	250	Porque você tem esses olhos/ ((olhando o livro)). Na	EAC
CP11	251	[Não lembro mais ((comentando)) ((olhando para a mãe e para câmera))].	EAC
C	252	Porque você tem essas *orelhas* tão grande? Na/EV	EAC
	253	É pra escutar melhor ((apontando para a orelha)). Na/EV	
	254	Vovó, porque você tem esses olhos tão grandes? ((apontando para os olhos)). Na/EV	EAC
	255	É pra te *ver* melhor. Na/EV	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; Na: Narração; EV: Estratégia visual.

As mães que se comunicaram com filhos usuários de recursos de amplificação sonora (60 %) usaram como MCP a fala e o bimodalismo, usando a fala sempre de forma inteligível com ou sem efeitos de entonação.

Das mães que se comunicaram com filhos desprovidos de recurso de amplificação sonora 37,5 % usaram a fala como MCP de forma ininteligível e sem efeitos de entonação, 37,5 % usaram a LIBRAS como MCP e 25 % usaram o bimodalismo como MCP, usando a fala de forma inteligível e sem efeitos de entonação.

Exemplo de mãe que interagiu com o filho sem recurso de amplificação sonora e usou a Fala como MCP:

M9	233	Oh ((segurando o braço do filho)). FD/ET	
	234	Ismael:: ((segurando o braço do filho)). FD/ET	
	235	((direcionando a face do filho para ela)). ET	
I9	236	((virando na outra direção novamente)).	
M	237	((direcionando a face do filho para ela)). ET	
I	238	((movimentando a cabeça na horizontal)).	
MI	239	[((colocando a foto no campo visual do filho)) ((apontando para o chão))]. EV	EAC

M9	240	[Bonito [BONITO] ((mostrando a foto)) ((olhando a foto de perto))]. No/LS+EV EAC
	241	[Ismael::, você tá bonito [BONITO]? ((olhando a foto de perto e tocando))]. PE/LS+EV EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeção; PE: Pergunta elicitadora; FD: Fala diretiva; EV: Estratégia visual; ET: Estratégia tátil; EV+LS: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

Exemplo de mãe que interagiu com o filho sem recurso de amplificação sonora e usou a Libras como modo comunicativo predominante:

C20	90	((tocando na filha)) [MENINA] [CHAPEUZINHO] [VERMELHO]. No/ET/LS+LS EAC
	91	((apontando para a figura e tocando na filha)) [MAMÃE]. No/EV/ET/LS+EV EAC
B20	92	[MAMÃE]. EAC
C	93	[PIU PIU] ((apontando para a figura e fazendo sinal)). No/EV+LS EAC
CB	94	[((virando a página)) (...)] ((virando a página, vocalizando e fazendo sinal)). EAC
B	95	(...) [LOBO] ((apontando para a figura, vocalizando e fazendo sinal)). EAC
C	96	(tocando na filha) [VIU] [LOBO] (apontando) "(comer)". D/LS+EV/ET/EV EAC
CB	97	[((tocando na filha)) [ANDAR] ((tocando na filha)) [CASA] [CASA] [VOVÓ] [VOVÓ] (vovó) ((movimentando a cabeça, indicando sim))]. D/ET/LS+EV EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeção; D: Descrição; EV: Estratégia visual; ET: Estratégia tátil; EV+LS: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

Os dados indicam que o grau de instrução educacional tem relação com o compromisso das mães frente a surdez, influenciando na valorização do uso de recurso de amplificação sonora por seus filhos e na disponibilidade para participar de programas de orientação e acolhimento aos pais e aprender a Libras, além do empenho para estabelecerem práticas comunicativas de qualidade com seus filhos, independente do modo comunicativo adotado.

## 6.2 - MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE

Mais da metade das mães que participaram deste estudo usou como *modo comunicativo predominante* (MCP) a fala (gráfico 1). Cabe ressaltar que estas

díades MOFS estavam inseridas em programas bilíngues, cujas crianças mal se comunicavam através da língua oral. Este atraso no desenvolvimento da linguagem foi identificado por Lacerda (2004) durante a infância e pode se estender até a vida adulta (Soares & Chiari, 2006) .

O registro da fala como principal meio de comunicação utilizado pelas famílias de crianças surdas confirma os dados de outros estudos desenvolvidos em instituições bilíngües (Lichtig et al., 2001; Lacerda, 2004; Guarinello et al., 2005). O modo comunicativo usado por famílias ouvintes de crianças surdas depende da concepção que estas famílias têm sobre a surdez (Ferro, Pícoli & Rey, 2002; Silva, Pereira & Zanoli, 2007).

A maioria das mães inclui Libras apenas como recurso auxiliar na comunicação com seus filhos surdos. Esta nítida limitação das mães para o uso da Libras confirma o estudo de Lacerda (2004). O uso da Libras durante a interação entre mães ouvintes e filhos surdos em idades precoces defendido por muitos estudiosos (Spencer & Orlans, 1996; Preisler, 1999; Loots, Devisé & Jacquet, 2005), não foi identificado por esse estudo. Os autores mencionados confirmam que as mães que adotam Libras para se comunicar com filhos surdos em idades precoces, causam um impacto positivo na qualidade das interações e promovem às crianças surdas oportunidades de acesso pleno a um código lingüístico, sem nenhum apelo à limitação sensorial auditiva.

Exemplo de mãe do grupo I que usou a fala como MCP acompanhada de gestos e Libras como recursos auxiliares da comunicação:

A4	40	Gabriel ((movimentando a mão dentro do campo visual do filho)). EV
	41	GABRIEL. FD
AG4	42	[A geladeira [GELADEIRA]? ((mostrando a geladeira para a mãe))] PE/ LS+EV EAC
A	43	A geladeira [GELADEIRA]? PE/ LS+EV

AG	44	[((colocando a geladeira no lugar e olhando para a mãe)) não, aí em cima não]. C EAC
A	45	Oh, ela ta tomando banho, oh ((mostrando a menina na banheira)). D/ EV EAC
AG	46	[*Banho* ((deixando cair a banheira no chão))*(...)* ((vocalizando som e fazendo gesto de tomar banho))]. No / EV EAC
	47	[*Ih*, *caiu tudo* ((colocando os objetos que caíram no chão em pé))]. D/ EV EAC
	48	*Caiu* ((fazendo gesto de cair, quando os bonecos caíram da cadeira)). No/ EV

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeção; D: Descrição; C: Comando; PE: Pergunta elicitadora; FD: Fala diretiva; EV: Estratégia visual; EV+LS: Língua de sinais dentro do campo visual da criança.

O uso da Libras para o estabelecimento da comunicação com crianças surdas é defendido por autores que priorizam práticas comunicativas efetivas garantindo o desenvolvimento da linguagem em período análogo ao desenvolvimento de crianças ouvintes (Brito & Dessen, 1999; Lichtig et al., 2001; Koch, 2003; Spencer, 2003; Spencer, Swisher & Waxman, 2004; Lacerda, 2004; Sixel et al., 2006).

Com relação à qualidade da fala das mães, a minoria usou a fala com entonação ao interagir com os filhos surdos (gráfico 2). Chelucci e Novaes (2005), verificaram também que as díades MOFS em comparação às díades MOFO praticamente não fizeram uso dessas variações de entonação, atribuindo ao fato de que mães de filhos surdos subestimaram a capacidade do filho em perceber essas diferenças na voz. Dadalto e Goldfeld (2006), atribuem o uso de inflexões da voz e produção de frases simplificadas pela mãe durante as interações com filhos ouvintes como um recurso que torna a voz mais interessante para o filho, contribuindo para manutenção da atenção em momentos de interação.

Do total de mães que participaram deste estudo, 60% ensaiaram um discurso em forma de narrativa em algum momento de interação com seus filhos (gráfico 3). Essas mães mostraram um esforço maior para se comunicar com seus filhos em

termos de qualidade de fala e/ou o uso de Libras e/ou gestos como recursos para se fazerem entender (gráfico 5).

Os dados sugerem que algumas mães disponibilizaram-se para adaptar sua comunicação às necessidades lingüísticas dos filhos. No entanto, parecem não ter consciência da sua função como principal mediadora do desenvolvimento de seus filhos surdos, assim como, da importância da Libras como código lingüístico de fácil acesso para os filhos. É neste sentido que profissionais da área da surdez precisam atuar conscientizando famílias de crianças surdas quanto a importância de aproveitarem todas as situações vivenciadas para envolverem seus filhos em práticas comunicativas de qualidade, independente do código lingüístico usado, proporcionando condições concretas de desenvolvimento lingüístico.

### 6.3 - CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DA MÃE

As mães ouvintes que participaram desse estudo ao interagirem com seus filhos surdos apresentaram um discurso caracterizado pelo predomínio de nomeações e fala diretiva no grupo I (tabela 2) e nomeações no grupo II (tabela 3).

A comparação das características do discurso das mães entre os grupos identificou mudanças significativas somente em relação ao uso da fala diretiva, apresentando incidências menores no grupo II, sendo significativa durante a história e com forte tendência à significância nos momentos de interação por meio de brincadeira e foto (gráfico 6). Esse dado é indicativo de que as mães do grupo II, ao interagirem com crianças mais velhas, não fazem modificações significativas no seu discurso em termos de elaboração lingüística comparadas às mães do grupo I.

Sem dúvida, as *nomeações* feitas de forma ostensiva pelas mães (tabelas 2 e 3), têm importância no acesso da criança às primeiras palavras, no início do

desenvolvimento da linguagem (Tomasello, 2003). Contudo, ao longo do desenvolvimento das crianças estas passam a necessitar de práticas comunicativas cada vez mais abrangentes em termos de elaboração lingüística (Peterson, 1994; Peterson & McCabe, 2004; Chesini & Ramos, 2004; Hoff, 2006; Hudson, 2006).

As mães de ambos os grupos persistiram no uso de nomeações durante os momentos de interação com seus filhos surdos não correspondendo às necessidades lingüísticas dos mesmos (tabelas 2 e 3). Embora, tenha sido registrado o uso de fragmentos de narrativa por mais da metade das mães (60 %), esta característica apresentou-se com baixo índice de ocorrência, bem como, o uso de referência ao passado e ao futuro.

A qualidade das interações MOFS mostrou-se bem distante da proposta defendida por estudos nacionais e internacionais que ressaltam a qualidade das interações entre pais e filhos ouvintes em idades precoces, determinantes para o desenvolvimento de habilidades de narrativa de crianças dos 4 aos 6 anos, como preparação dessas crianças para o processo de alfabetização (Perroni, 1992; Chesini & Ramos, 2004; Peterson & McCabe, 2004). Esses dados fornecem a dimensão do comprometimento lingüístico das crianças surdas incluídas neste estudo, decorrente de práticas comunicativas ineficientes com suas mães (Lacerda, 2004; Soares & Chiari, 2006).

De maneira geral, poucas mães deste estudo mostraram-se disponíveis para fazer mediações com seus filhos surdos. As mães raramente prolongaram informações sobre um mesmo assunto ou seguiram o foco de interesse de seus filhos, utilizando um discurso limitado em conteúdo lingüístico (Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009; Gale & Schick, 2009).

O uso da “fala diretiva” pelas mães foi predominante quando as interações ocorreram durante a brincadeira dos grupos I e II e a história no grupo I (tabelas 2 e 3). Esse fato indica que as mães gastaram muito tempo corrigindo e controlando as atividades dos filhos, aproveitando pouco os momentos de conversações com suas crianças. As dificuldades das crianças de adaptação do comportamento social, principalmente durante a brincadeira, também podem ter contribuído para o maior uso da fala diretiva por mães participantes desse estudo, estando de acordo com dados identificados por Nowarowsky, Tasker e Schimidt (2009).

O uso da fala diretiva por mães ouvintes de filhos surdos (Lederberg & Everhart, 2000; Guarinello et al., 2005; Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009) pode ser atribuído à baixa iniciativa das mães para o estabelecimento da atenção conjunta e para seguir o foco de atenção de suas crianças, assim como, a inabilidade das crianças para detectar e compreender a iniciativa de suas mães (Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009).

Segundo alguns autores, o uso excessivo da *fala diretiva* pelas mães faz com que as crianças surdas raramente iniciem interações, comuniquem-se com pouca frequência e mantenham conversações por curtos períodos de tempo (Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009; Presbindowsky, Adamsom & Lederberg, 1998). Então, dentre outros fatores, o atraso de linguagem de crianças surdas pode ser resultante das interações com suas mães (Lederberg & Everhart, 2000; Guarinello et al., 2005; Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009).

A baixa incidência de mães que usaram *narrativas* e se *referiram ao passado e ao futuro* (tabelas 2 e 3) foi comprovada em ambos os grupos. Esses achados estão longe de atingir os estilos maternos descritos nos estudos de Peterson e McCabe (2004) e Hudson (2006), que encontraram mães de crianças ouvintes

usando linguagem complexa, incluindo referências temporais durante a conversação com seus filhos, de modo a garantir aos filhos a emergência de uma linguagem elaborada e produção de referência ao passado e ao futuro aos 4 anos.

O uso de narrativas pelos grupos de mães, embora com incidências muito baixas, atingiu maior incidência quando a interação aconteceu por meio da história (tabelas 2 e 3), sendo que, no grupo II a brincadeira também favoreceu o uso de narrativa pelas mães em comparação à interação com fotos (tabela 3). Mesmo diante da dificuldade evidente das mães para contar história aos filhos, repetindo palavras e expressões e apontando para as figuras do livro para ganhar atenção de seus filhos (Lacerda, 2004; Chelucci & Novaes, 2005), as mães mostraram-se mais disponíveis para o uso de uma linguagem mais elaborada quando a interação se deu por meio da história. A história em comparação às outras atividades mostrou-se como recurso eficiente para o envolvimento das díades MOFS em diálogos mais elaborados (Pleassow-Wolfson & Epstein, 2005).

Durante a atividade com fotos, o uso de *referência ao passado e ao futuro*, embora com baixos índices de ocorrência, e o uso de perguntas elicitadoras com alto nível de incidência (tabelas 2 e 3), mostram que esta atividade pode ser um importante recurso para promover conversações e estratégias de mediação com crianças surdas. Quando as mães usam perguntas elicitadoras promovem “andaimes”, capazes de colocar a criança em situação de complementaridade dos eventos vivenciados (Perroni, 1992; Peterson & McCabe, 2004; Hoff, 2006; Hudson, 2006).

Em ambos os grupos (tabelas 2 e 3), o uso de *perguntas elicitadoras* durante a atividade com fotos ocorreu principalmente para requerer informações já conhecidas pela mãe, classificadas por Lederberg e Everhart (2000) como perguntas

não reais. Estes autores registraram a evolução destas perguntas, tornando-se reais durante interações MOFO e MOFS, dos 22 meses aos 3 anos de idade. Estes dados não conferem com os achados do presente estudo, em que as perguntas dirigidas as crianças do grupo II (4 anos e 11 meses a 7 anos e 6 meses) permaneceram como perguntas não-reais na maioria dos casos, baseadas nos materiais utilizados durante as atividades (Ex: Gosta? Quem é esse?). Talvez a discrepância de resultados se deva às diferenças das realidades entre as díades deste estudo e a população estudada por Lederberg e Everhart (2000), compreendendo famílias americanas, apropriadas de condições privilegiadas do ponto de vista sócio-educacional, em que as crianças são diagnosticadas e inseridas em programas de reabilitação em idades precoces.

Exemplo do uso de perguntas elicitadoras “não reais” por mãe do grupo II, interagindo por meio de foto:

S14	450	Ah, quem fez gelatina foi a mamãe. D	EAC
	451	Foi a mamãe que fez gelatina? PE	EAC
A14	452	((movimentndo a cabeça para o não)).	EAC
S	453	Não. No	EAC
	454	Foi a magnólia. D	EAC
	455	Teve mais o que? PE	EAC
	456	Pipoca. No	EAC
A	457	Pipoca, guaraná.	EAC

EAC: Estabelecimento de atenção conjunta; No: Nomeção; D: Descrição; PE: Pergunta elicitadora.

Golldfeld e Chiari (2005) e Silva (2006) valorizaram as interações entre as díades MOFS por meio de brincadeiras. Entretanto, os achados desta pesquisa evidenciaram que, a interação entre MOFS, por meio de atividades com fotos e história, favoreceram o uso de um estilo lingüístico mais elaborado pelas mães com crianças em idades precoces, embora muito longe do ideal para promover o desenvolvimento lingüístico dessas crianças. Durante as atividades de história e

fotos, os materiais (livro e fotos) utilizados pelas díades com conteúdo pré-estabelecido parece ter conduzido as mães a um estilo mais elaborado de linguagem.

Durante a brincadeira, as crianças ficaram limitadas a exploração dos objetos, retratando um atraso na evolução da brincadeira, decorrente do prejuízo linguístico (Spencer & Meadow-Orlans, 1996; Goldfeld & Chiari, 2005). Assim sendo, as crianças do grupo I (2 anos a 4 anos e 10 meses) evidenciaram um déficit significativo em comparação crianças ouvintes, que aos 2 anos de idade já mostram progressão de habilidades simbólicas cognitivas, essenciais para a evolução da brincadeira (Spencer e Meadow-Orlans, 1996). Diante desta realidade, as mães do grupo I, principalmente, usaram um discurso limitado, também verificado por outros autores durante a brincadeira com crianças surdas (Spencer & Meadow-Orlans, 1996; Loots, Devisé & Jacquet, 2005).

A incidência de retorno comunicativo das crianças dos grupos I e II (tabelas 4 e 5) foi baixa quando as mães se *referiram ao passado e ao futuro e narraram*. As crianças surdas apresentaram dificuldades para compreender as solicitações comunicativas de suas mães e falharam ao respondê-las (Lederberg & Everhart, 2000; Nowarowsky, Tasker & Schimidt, 2009; Gale & Schick, 2009).

Os dados evidenciaram a inabilidade das mães ouvintes em despertar o interesse de seus filhos para atividades que envolvam linguagem ou mesmo seguir o foco de interesse deles, contribuindo para o estabelecimento de interações superficiais, podendo limitar a quantidade de tempo que a criança gasta em atenção conjunta (Prezbinwdowsky, Adamson & Lederberg, 1998; Gale & Schick, 2009; Nowarowsky, Tasker & Schimidit, 2009).

Todas as atividades de interação propostas por essa pesquisa foram provedoras de experiências comunicativas entre MOFS; as mães apresentaram dificuldades em aproveitar as situações de interação, dirigindo a atenção de suas crianças sem incluir informações lingüísticas adequadas. Ficou evidente a baixa expectativa das mães com relação aos filhos, mostrando-se satisfeitas apenas com o ganho de atenção para os objetos usados nas atividades.

#### 6.4 - ESTRATÉGIAS DE GANHO E MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO

Durante a interação com o filho surdo, as mães fizeram uso de estratégias comunicativas para ganhar ou manter a atenção dos mesmos, confirmando pesquisas anteriores que retrataram o uso destas estratégias por mães ouvintes e educadores surdos ao interagirem com crianças surdas (Koester, Brooks & Traci, 2000; Lichitig et al., 2001; Spencer, Swisher & Waxman, 2004; Chelucci & Novaes, 2005; DeLuzio & Girolametto, 2006; Guarinello et al., 2007).

As mães desse estudo apresentaram maior incidência para o uso da estratégia visual (EV) e menor incidência para o uso de estratégia de espera (EE) (tabelas 6 e 7). Estes dados estão de acordo com outros estudos que descreveram o uso predominante de estratégias visuais e táteis por educador surdo (DeLuzio & Girolametto, 2006) e por mães ouvintes (Lightig et al., 2001) para ganhar a atenção de crianças surdas. Chelucci e Novaes (2005) verificaram durante a história, o uso do apontar (EV) mais freqüentemente por mães das díades MOFS do que por mães das díades MOFO, como forma de manter a atenção da criança.

Basicamente, as mães deste estudo direcionaram a atenção dos filhos para a exploração dos objetos envolvidos nas atividades, usando estratégias visuais (apontando, colocando objetos dentro do campo visual da criança) (tabelas 6 e 7).

As mães parecem não possuir habilidades suficientes para ganhar ou manter a atenção de seus filhos, pois não promovem exposição adequada a linguagem e geralmente não seguem o foco de atenção deles. Esta informação confirma os resultados de outros estudos direcionados para a interação entre mães ouvintes e crianças surdas (Loots, Devisé & Jacquet, 2005; Nowarowsky, Tasker & Schimidit, 2009).

As mães de ambos os grupos usaram ET e LS+EV com incidências similares (tabelas 6 e 7). Contudo, durante o momento da história as mães do grupo II usaram significativamente mais LS+EV do que ET, mostrando-se mais disponíveis para usar a Libras, na tentativa de envolver os filhos em situações de linguagem (tabela 7). Este dado mostra que durante a história, as mães tentaram se ajustar às necessidades lingüísticas de seus filhos.

O ganho de atenção das crianças em resposta a estas estratégias usadas pelas mães não foram diferentes entre as atividades. De maneira geral, o ganho e manutenção de atenção das crianças foram compatíveis com as solicitações de suas mães, apresentando maiores índices de ganho e manutenção da atenção quando elas usaram EV e menores índices quando usaram EE, sendo que crianças do grupo II atingiram maiores índices quando suas mães usaram EV e LS+EV (tabelas 8 e 9).

Ao usarem EV e LS+EV, os índices de ganho e manutenção da atenção das crianças foram maiores durante a interação por meio da história nos dois grupos (tabelas 8 e 9) e nos momentos de foto no grupo II (tabela 9). DeLuzio e Girolametto (2006) também encontraram que o uso de LS+EV por instrutor surdo foi a estratégia mais eficiente e a EE a menos eficiente para o estabelecimento da atenção conjunta com crianças surdas.

O uso de estratégias de ganho e manutenção da atenção durante a interação com crianças surdas tem sido valorizados como forma de auxiliar no desenvolvimento das habilidades para coordenar a atenção entre objetos e pessoas (Guarinello et al., 2007).

Sem dúvidas, as mães desse estudo fizeram o uso freqüente dessas estratégias, mas nem todas as mães demonstraram-se preocupadas em buscar a atenção de seus filhos para as informações lingüísticas, contentando-se em ganhar a atenção dos filhos somente para os objetos das atividades. A competência das mães em Libras poderia ser uma estratégia um tanto eficiente para manter essas crianças em atenção conjunta por períodos mais longos de interação MOFS envolvendo linguagem.

#### 6.5 – PERCENTUAL DE ESTABELECIMENTO DE ATENÇÃO CONJUNTA (PEAC)

O PEAC das díades foi significativamente maior nos momentos de interação com histórias e fotos. Estes dados conferem com os achados anteriores do uso de LS+EV com maior incidência e o estilo discursivo da mãe de forma mais elaborada, durante as interações por meio de história e fotos. O uso da Libras pode ter sido determinante para as crianças surdas alcançarem maior PEAC, confirmando os achados de DeLuzio e Girolametto (2006).

A diferença entre os grupos foi verificada quando as díades brincaram. As díades do grupo II apresentaram PEAC significativamente maior em comparação ao grupo I (tabela 11). Durante a brincadeira, as crianças do grupo I gastaram muito tempo brincando sozinhas e apresentaram dificuldades na coordenação do olhar entre o objeto e a comunicação das mães, indispensável para o estabelecimento da atenção conjunta (Spencer, 2000; Goldfeld & Chiari, 2005;

Spencer, Swisher & Waxman, 2004; Guarinello et al., 2007). Este fato pode ser atribuído ao predomínio de atividades sensoriomotoras por crianças surdas, associada ao atraso de linguagem (Spencer & Meadow-Orlans, 1996) e a inabilidade das mães para iniciar e manter episódios de atenção conjunta envolvendo linguagem. Este resultado confere com os achados Presbinwdowsky, Adamson e Lederberg (1998).

Seguindo a idéia de que medidas de respostas para a atenção conjunta podem ser identificadoras de linguagem precoce ou prejuízo no desenvolvimento (Mundy & Gomes, 1998; Delgado et al., 2002; Yato et al., 2008), podemos dizer que o menor PEAC na atividade da brincadeira pode estar correlacionado com atraso na evolução da brincadeira de crianças surdas, que por sua vez dependem do processo de aquisição da linguagem (tabela 11).

As atividades influenciaram no estabelecimento da atenção conjunta entre as díades. Durante as atividades de história e fotos, as mães demonstraram-se mais seguras diante do conhecimento prévio dos conteúdos do livro de história e das fotos, conseguindo envolver melhor a crianças em situações de comunicação.

## 7 – CONCLUSÃO

As díades MOFS inseridas neste estudo fazem parte das classes média e média-baixa da sociedade brasileira. As mães cujos níveis de instrução educacional variaram de médio a superior mostram um maior comprometimento com a valorização dos recursos de amplificação sonora, empenham-se em aprender Libras e em participar dos programas de orientação e acolhimento aos pais, além de estarem mais disponíveis para estabelecer interações comunicativas com seus filhos surdos.

A análise das interações entre mães ouvintes e filhos surdos permitiu a identificação de diferentes propostas comunicativas oferecidas pelas mães. Estas mães diferiram quanto ao modo comunicativo usado para interagir com seus filhos surdos, sendo que mais da metade das mães usaram a fala como modo comunicativo predominante.

Todas as díades incluídas neste estudo estavam inseridas em programas de reabilitação bilíngües. No entanto, o uso da Libras e/ou da língua falada pelas mães mostrou-se limitado em termos de elaboração lingüística. De maneira geral, o discurso das mães foi marcado pelo predomínio de nomeações, fala diretiva e descrições. O uso de informações lingüísticas precárias determinou interações MOFS pouco freqüentes e superficiais, podendo trazer conseqüências irreversíveis para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo destas crianças.

As mães mostraram-se desprovidas de habilidades suficientes para envolver estas crianças em práticas comunicativas de qualidade e direcionaram a atenção de suas crianças usando estratégias de ganho e manutenção de atenção (estratégias visuais e táteis), sem acrescentar informações lingüísticas adequadas.

O discurso das mães ouvintes mostrou-se muito longe do ideal para promover o envolvimento de crianças surdas em interações lingüísticas de qualidade e garantir o desenvolvimento da linguagem. Contudo, nos momentos de interação por meio de história e fotos, as mães fizeram uso de um discurso mais elaborado e usaram a Libras como estratégia de ganho e manutenção da atenção, correspondendo melhor às necessidades do filho surdo. Os efeitos da atuação das mães durante essas atividades repercutiram no maior Percentual de Estabelecimento de Atenção Conjunta (PEAC) das díades.

Desde muito cedo, a mãe deve comprometer-se como mediadora do processo de desenvolvimento de seu filho surdo, fazendo uso de estratégias de ganho e manutenção da atenção e uso elaborado da linguagem independente do modo comunicativo adotado, empenhando-se para o estabelecimento de práticas comunicativas de qualidade. A disponibilidade das mães para narrar histórias ou eventos passados ou mesmo planejar eventos futuros e usar perguntas elicitoras são determinantes para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas de seus filhos surdos.

Diante das limitações que mães ouvintes encontram ao interagir com seus filhos surdos, propõe-se aos profissionais da área da surdez desenvolver treinamentos com propostas práticas dirigidas às mães em situações de comunicação com seus filhos surdos, visando a adequação de comportamentos e estratégias de mediação em benefício do desenvolvimento lingüístico dessas crianças. Outros estudos para a identificação de estratégias e comportamentos que favoreçam o estabelecimento da comunicação MOFS, assim como o acompanhamento da evolução de mães e famílias no uso de estratégias

comunicativas após treinamento, podem ser de extrema importância para auxiliar programas de (re)habilitação de crianças surdas.

## 8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: Um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 1-12, 1999.
- CARPENTER, M., NAGELL, 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, 63p., 1998.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Tannem, D. (Org.). **Spoken and written language advances in discourse process**. v. 9, p. 35-54, 1982.
- CHELUCCI, L. S. O.; NOVAES, B. C. Contar histórias com livros infantis: Caracterização da interação das díades mãe ouvinte / criança com deficiência auditiva e mãe/ crianças ouvintes. **Distúrbios da Comunicação**, v. 17, n.1, p. 55-67, 2005.
- CHESINI, I.; RAMOS, A. P. F. Análise comparativa do desenvolvimento narrativo de crianças de 4 a 6 anos de duas escolas de concepções pedagógicas distintas. **Fono Atual**, n. 7, v. 27, p. 21-31, 2004.
- CRUZ, ROGÉRIA SENNA. **Análise das brincadeiras de faz de conta em crianças surdas usuárias de língua brasileira de sinais**. Tese de mestrado. Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2008.
- DADALTO, E. V.; GOLDFELD M. Características do maternalês em duas crianças de idades distintas. **Distúrbios da comunicação**, v. 18, n. 2, p. 201-08, 2006.
- DELGADO, C. E. F. et al. Responding to joint attention and language development: A comparison of target locations. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 45, p. 715-19, 2002.
- DELUZIO, J.; GIROLAMETTO, L. Joint attention strategies used by a preschool educator who is deaf. Oxford University Press - UK, **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 11, n. 2, Spring, p. 214-23, 2006.
- FERRO, F., PÍCOLI, R. P.; REY, M. R. E. P. A construção da linguagem oral no contexto familiar de crianças não-ouvintes. **Fono Atual**, v. 19, p. 35-39, 2002.
- FRIEDMAN, M (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicitly in the analyses of variance. **Journal of the American Statistical Association**, v. 32, n. 200, p. 675-701.
- GALE E.; SCHICK B. Symbol-infused joint attention and language use in mothers with deaf and hearing toddlers. **American Annals of the Deaf**, v. 153, n. 5, p. 485-97, 2009.
- GOLDFELD, M.; CHIARI, B. M. O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos. **Pró-Fono**, v. 17, n. 1, p. 77-88, 2005.
- GUARINELLO, A. C. et al. A percepção dos pais ouvintes sobre sua comunicação com seus filhos surdos. **Jornal brasileiro de fonoaudiologia**, v. 5, n. 23, p. 401-05, 2005.
- GUARINELLO, A. C. et al. Deafness and attention in deaf children. **American Annals of the Deaf**, v. 151, n. 5, p. 499-507, 2007.

HOFF, E. How social context support and shape language development. Department of Psychology, Flórida Atlantic University - USA. **Developmental Review**, v. 26, p. 55-88, 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>.

HUDSON, J. A. The developmental of future time concepts through mother-child conversation. Detroit: Wayne State University Press. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 70-95, 2006.

KATZ, J. **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989. 1127 p.

KOCH, M. Considerations for effectively integrating spoken language and sign language for students with cochlear implants. Cochlear implants and sign language: Putting it al together. **A sharing ideas series paper by the Laurent Clerc National deaf Education center**, Gallaudt University, 2003.

KOESTER, L. S.; BROOKS, L.; TRACI, M. A. Tactile contact by deaf and hearing mothers durin face-to-face interactions with their infants. **Jornal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 2, Spring, p. 127-39, 2000.

LACERDA, C. B. F. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: Focalizando as primeiras produções em sinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 9, n. 2, p. 65-72, 2004.

LEDERBERG, A. R.; EVERHART, V. S. Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. Oxford University Press – UK, **Jornal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 4, Fall, p. 303-22, 2000.

LEMES, J. M. P.; LEMES, V. A. M. P.; GOLDFELD M. Desenvolvimento da linguagem infantil e relação mãe/ filho na brincadeira simbólica: a importância da orientação fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, v. 18, n. 1, p. 85-94, 2006.

LICHTIG, I. et al. Estratégias de Comunicação utilizadas pelas mães para transmitir tarefas para crianças ouvintes e surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 6, n. 1, p. 39-45, 2001.

LIMA, L. C. O.; CUNHA, M. A. F. Banco conversacional de Natal: uma amostra da fala espontânea dos natalenses. v. I, n. IV, p. 30-40, 2008.

LOOTS, G., DEVISÉ, I.; JACQUET, W. The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent-child interaction with 18- to 24- month-old deaf toddlers. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 10, n. 4, p. 357-75, 2005.

MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. A. B. As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas. Reconhecer para incluir. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, 2008.

MUNDY, P; GOMES A. (1998). Individual differences in join attention skill development in second year. **Infant behavior & development**, v. 21, n. 3, p. 469-82, 1998.

NOEL, M., PETERSON C.; JESSO, B. The relationship of parenting stress and child temperament to language development among economically disadvantaged

preschoolers. Cambridge University Press -UK. **Jornal Child Language**, v. 35, p. 823-43, 2007.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, N. P. **Audição em crianças**. São Paulo: Manole, 1989, 421 p.

NOWAROWSKI, M. E., TASKER, S. L.; SCHMIDT L. A. Establishment of joint attention in dyads involving hearing mothers of deaf and hearing children, and its relation to adaptive social behavior. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 1, p. 15-29, 2009.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 235 p.

PETERSON, C. Narrative skills and social class. **Canadian journal education**. v. 19, n. 3, p. 251-69, 1994.

PETERSON, C.; MCCABE, A. Echoing our parents: Parental Influences on Children's Narration. From: M. W. Pratt, & B. E. Fiese (eds), **Family stories and the lifecourse: Across time and generations**, p. 27-54, 2004.

PLESSOW-WOLFSON, S.; EPSTEIN, F. The Experience of Story Reading: Deaf Children and Hearing Mother's Interactions at Story Time. **American Annals of the deaf**, v. 150, n. 4, p. 369-78, 2005.

PREISLER, G. The development of communication and language in deaf and severely hard of hearing children: implications for the future. **Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngology**, v. 49, p. 39-43, 1999.

PREZBINWADOWSKY, A. K.; ADAMSON, L. B.; LEDERBERG, R. Joint attention in Deaf and hearing 22 Month-Old children and Their Hearing Mothers. Georgia State University Press, **Journal of Applied developmental Psychology**, n. 19, v. 3, p. 377-87, 1998.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: O que a brincadeira tem a nos dizer sobre este debate. Universidade Estadual de Campinas, **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, p. 121-39, 2006.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: Concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 279-86, 2007.

SIXEL, A.; CARDOSO, G.M.R.; GOLDFELD, M. Acolhimento e orientação às famílias de crianças surdas. In: **Enfoques em audiologia e surdez**, cap. 16, 344-72. São Paulo: Editora AM3 artes, 2006.

SOARES, A. D.; CHIARI, B. M. Caracterização da narrativa oral de deficientes auditivos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 4, p. 272-8, 2006.

SPENCER, P. Looking without listening: Is audition a prerequisite for normal development of visual attention during infancy? **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 4, Fall, p. 292-302, 2000.

SPENCER, P. Considerations for the future: Putting it all together. **A sharing ideas series paper by the Laurent Clerc National deaf Education center**, Gallaudet University, 2003.

SPENCER, P. E.; MEADOWN-ORLANS, K. P. Play, language, and maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. **Child development**, v. 67, p. 3176-91, 1996.

SPENCER, P. E.; SWISHER, M. V.; WAXMAM, R. P. Visual attention: Maturation and specialization. In K. Meadown-Orleans, P. Spencer & L. Koester (Eds), **The world deaf infants**. New York: Oxford University Press, 2004, p. 168-187.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**, São Paulo: Martins Fontes, 342 p.

TOMASELLO, M. Join attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds), **Join attention: Its original and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 103-130.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 194p, 2005.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

YATO, Y. et al. Infant responses to maternal still-face at 4 and 9 months. **Infant behavior and development**, v. 31, p. 570-77, 2008.

## 9 - APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário

DADOS DA CRIANÇA
------------------

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Nome da escola que frequenta:

Série:

Regular

Especial

Ambas

#### 1. Idade do diagnóstico da surdez

1.  0-6 meses

2.  6 meses a 1 ano

3.  1 ano a 1 ano e 6 meses

4.  1 ano e 6 meses a 2 anos

5.  2 anos a 3 anos

6.  a partir de 4 anos

#### 2. Grau da surdez

1.  Profunda

OD

OE

2.  Severa a profunda

OD

OE

3.  Moderada a profunda

OD

OE

4.  Severa

OD

OE

5.  Moderada a severa

OD

OE

#### 3. Recurso de amplificação da audição

0.  nenhum

1.  Aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

Idade da adaptação:

Marca e modelo:

2.  Implante coclear

Idade do implante:

#### 4. Terapia Fonoaudiológica

Instituição:

1.  ARPEF

2.  INES

3.  UFRJ

Idade do início do tratamento:

Já foi de outra instituição?

sim

não

Tempo em que está inserido(a) no programa:

Durante a comunicação espontânea, tem preferência por algum código lingüístico?

sim

Qual?

Libras

Língua oral

não

DADOS DA MÃE
--------------

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_  
 Estado civil: ( ) solteira ( ) casada ( ) separada ( ) viúva ( ) outros

**5. Classe de rendimento mensal familiar (IBGE, 2000)**

1. ( ) Sem rendimento
2. ( ) Até 1 salário mínimo
3. ( ) Entre 1 a 2 salários mínimos
4. ( ) Entre 3 a 5 salários mínimos
5. ( ) Entre 5 a 10 salários mínimos
6. ( ) Entre 10 a 20 salários mínimos
7. ( ) Mais de 20 salários mínimos

**6. Anos de estudo (IBGE, 2000)**

1. ( ) sem instrução e menos de 1 ano
2. ( ) 1 a 3 anos
3. ( ) 4 a 7 anos
4. ( ) 8 a 10 anos
5. ( ) 11 a 14 anos
6. ( ) 15 anos ou mais

**7. Condições de trabalho da mãe**

- Tem profissão ( ) não ( ) sim Qual?.....
1. ( ) Empregada Regime ( ) integral ( ) parcial
2. ( ) Desempregada
3. ( ) Aposentada
4. ( ) Do lar
5. ( ) Outros

**8. Participação em programa de orientação e acolhimento familiar**

(A quanto tempo freqüenta programa de orientação e acolhimento familiar?)

1. ( ) 0
2. ( ) - de 1 ano
3. ( ) 1 a 2 anos
4. ( ) 2 a 3 anos
5. ( ) 3 a 4 anos
6. ( ) 4 a 5 anos
7. ( ) + de 5 anos

**9. Uso de Libras (Tempo em que freqüenta aulas de Libras?)**

1. ( ) 0
2. ( ) - de 1 ano
3. ( ) 1 a 2 anos
4. ( ) 2 a 3 anos
5. ( ) 3 a 4 anos
6. ( ) 4 a 5 anos
7. ( ) + de 5 anos

Tem preferência por algum código lingüístico? Qual? ( ) Libras ( ) Língua oral

APÊNDICE B - Normas de transcrição (Cruz, 2008; Lima & Cunha, 2008):

( ) – INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS

/ - PALAVRA INCOMPLETA

LETRA MAIÚSCULA – ENTONAÇÃO ENFÁTICA

:: ::: - PROLONGAMENTO DE VOGAL E CONSOANTE

SI-LA-BA-ÇÃO – QUANDO A FALA É SILABADA

? – INTERROGAÇÃO

... – PAUSA

(( )) – COMENTÁRIOS DO TRANSCRITOR

[ LIGANDO AS DUAS FALAS] – SIMULTANEIDADE DE VOZES

\* \* - UTILIZAÇÃO DE GESTOS ESPONTÂNEOS

\* ? \* - GESTO NÃO COMPREENDIDO

[LIBRAS] – USO DA LIBRAS

APÊNDICE C - Exemplo de uma das 20 transcrições de interação MOFS realizadas pelo estudo.

### TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

Criança: A10

Idade: 4 anos e 11 meses.

Data de nascimento: 16/09/2003.

Data da filmagem: 20/08/2008.

Mãe: M10.

Instituição: UFRJ.

1 ° momento: Brincadeira		tempo: 5'	EC: 79 /131	PEAC: 60,3%
A	1	((vocalizando e pegando a boneca, as cadeirinhas)). 5``		
M	2	A mesa ((colocando a mesa dentro do campo visual da filha)). No/ EV	EAC	
A	3	((pegando a mesa e colocando no lugar)).		
M	4	Aqui oh ((mudando a mesa de lugar)). FD	EAC	
	5	((colocando a cadeira em volta da mesa)).		
	6	Vai ((tocando na filha)). C/ ET	EAC	
	7	*Coloca* ((fazendo gesto, sugerindo que a filha colocasse a cadeira em volta da mesa)). S/ EV	EAC	
	8	[((colocando uma cadeira em volta da mesa)) ((Pegando uma cadeira))].		
A	9	((colocando uma cadeira em volta da mesa)).		
M/A	10	[((colocando outra cadeira em volta da mesa)) ((tocando na perna da filha))]. ET		
M	11	[((olhando para os brinquedos e indo em direção aos objetos)) ((estalando os dedos dentro do campo visual da filha))]. EV		
A	12	[((mudando a posição da cama, levantando o abajur)) ((olhando a filha))].		
	13	[((mexendo na cama, no sofá, na TV)) ((pegando a boneca e mexendo nas pernas))].		
	14	[((mexendo no boneco)) ((tentando botar a boneca em pé))].		
	15	[((Pegando o fogão e mudando de lugar)) ((tentando botar a boneca em pé))].		
	16	[((voltando com o fogão para a posição anterior)) ((tentando botar a boneca em pé))].		
	17	[(...) ((vocalizando e tentando fechar a porta da casa)) ((colocando a boneca deitada no chão))].		
M	18	[((tocando na filha)) ((acabando de fechar a porta da casa))]. ET		
	19	Olha aqui ((tocando na face da filha)). FD/ ET		
	20	*Olha* ((Pegando a TV)). FD/EV	EAC	
	21	Esse aqui ((mostrando a televisão para a filha)). FD/ EV	EAC	
	22	Televisão [TELEVISÃO]. No/ LS+EV	EAC	
A	23	((olhando em direção à câmera)).		
M	24	((tocando na filha)) ET		

M	25	*arruma* ((fazendo gesto)). S/ EV	EAC
	26	Bota a cama ((mexendo na cama)). S	EAC
A	27	(...) ((vocalizando, mexendo na cama e olhando para a mãe)).	EAC
M	28	[Hum ((observando a filha)) ((mexendo no cachorro))].	
	29	((tocando na filha)) quem é? PE/ ET	EAC
A	30	((segurando o cachorro mostrando para a mãe)).	EAC
M	31	Au au [CACHORRO]. No/ LS+EV	EAC
M/A	32	[Au au [CACHORRO] ((olhando para o cachorro e vocalizando))]. No/ LS+EV	
A	33	[au au au ((olhando para a Pesquisadora e mostrando o cachorro)) ((Pegando a geladeira))].	
	34	[Arruma aqui ((procurando um lugar no chão para a geladeira)) ((colocando o cachorro no chão))].	
M	35	Aqui, mesmo ((colocando a geladeira na cozinha)).	EAC
	36	Vai ((Pegando uma estante)). C	EAC
A	37	((Pegando a estante da mão da mãe e colocando no lugar)).	EAC
M	38	((tocando na filha)). ET	
	39	Olha, o armário. No	EAC
	40	Oh. FD	EAC
	41	Não (tem porta) ((tentando abrir as portas e comentando para si mesmo)).	EAC
A	42	((Pegando o armário da mão da mãe)).	
	43	[((tentando abrir as gavetas da estante)) ((mudando a posição das camas))].	
	44	[((colocando a estante no lugar)) ((pegando o armário))].	EAC
	45	[((olhando em direção a câmera)) ((apontando para o armário))]. EV	
M	46	((tocando na filha)) Olha o armário ((Pegando o armário)). No/ ET	EAC
	47	Oh ((tentando abrir a gaveta do armário)). FD	EAC
	48	Não abre ((comentando e mostrando para a filha)) ((olhando de PErto)). D/ EV	EAC
M/A	49	[Essa *não* abre ((Pegando o armário da mão da mãe))]. D/ EV	EAC
	50	[((explorando o armário tentando abrir as gavetas e portas)) ((mexendo na cama))].	
M	51	((tocando na filha)) ((explorando o armário tentando abrir as gavetas e portas)). ET	
	52	((tocando na filha)). ET	
M/A	53	[A gaveta ((fechando a gaveta e olhando para a mãe))]. No	EAC
	54	[((explorando o armário)) ((Pegando a boneca))].	
A	55	[((batendo no armário, olhando em direção a câmera e reclamando)) ((botando a boneca na cama))].	

A	56	[...] ((vocalizando, batendo no armário reclamando e olhando em direção à câmera)) ((Pegando a boneca que tinha caído da cama e botando de volta)).	
	57	[...] ((vocalizando e olhando em direção à câmera)) ((deixando a boneca cair de novo)).	
M	58	*Não* abre ((Pegando o armário da mão da filha)). D/ EV	EAC
	59	* * ((apontando para as portas e fazendo gesto com o dedo indicando “não”)). EV	EAC
M/A	60	[((Pegando o armário de volta e botando no lugar)) ((mexendo na cama))].	
	61	[((botando o armário no lugar)) ((mudando o abajur de lugar))].	
M	62	((tocando na filha)). ET	
	63	*Arruma*. S/ EV	EAC
A	64	((colocando o cachorro em cima da cama)).	EAC
M	65	O au au aí? ((mexendo nas camas)). PE	EAC
A	66	[((vocalizando)) ((mexendo nas camas))].	EAC
M	67	Aqui, as camas ((manipulando as camas e falando para si mesmo)).	EAC
	68	((Pegando a estante)).	EAC
	69	((colocando a estante entre as camas)).	EAC
A	70	[...] ((vocalizando, tirando e colocando a estante para o lugar anterior)) ((mexendo na cama)).	EAC
	71	[...] ((vocalizando e colocando a estante de volta entre as camas)) ((mexendo na cama e no armário)).	EAC
M	72	((mexendo no armário)).	EAC
	73	Então arruma ((mexendo na cama)). S/ EV	EAC
	74	O quarto ((colocando a cama no lugar e tocando na filha)). No/ ET	EAC
A	75	[...] ((vocalizando e arrumando o cachorrinho em cima da cama)) ((mexendo no armário)).	
M	76	Aqui ((colocando o boneco no campo visual da filha)). FD/ EV	EAC
	77	[Aqui ((sugerindo colocar o papai no sofá)) ((movimentando-se em direção ao boneco))]. S/ EV	EAC
	78	[((pegando o boneco e o sofá)) sentado [sentado]]. No/ LS+EV	
	79	[((colocando o boneco no sofá)) ((mexendo numa estante))].	
	80	[((deixando o sofá cair)) ((Pegando uma boneca))].	
	81	[((colocando o boneco no sofá)) ((colocando a boneca dentro do campo visual da filha))]. EV	EAC
A	82	((colocando a boneca no sofá)).	
	83	((deixando a boneca cair e olhando em direção a câmera)).	
	84	((colocando a boneca no sofá)).	
M	85	Oh ((tocando na perna e na face da filha)). FD/ ET	

M	86	A mamãe [MAMÃE] e o papai [PAPAI] ((apontando para os bonecos sentados no sofá)). No/ LS+EV/ EV	EAC
	87	((arrastando o sofá)).	EAC
A	88	(...) ((vocalizando e arrastando o sofá de volta para o lugar anterior)).	EAC
M	89	Oh ((colocando a televisão no campo visual da filha)). FD/ EV	EAC
	90	A televisão [TELEVISÃO]. No/ LS+EV	EAC
A	91	(...) ((emitindo som e arrumando a boneca no sofá)).	EAC
	92	[((deixando cair e colocando a boneca no sofá de novo)) ((colocando o boneco no sofá))].	
A	93	(...) ((vocalizando e arrastando o sofá)).	
A	94	(...) * * ((vocalizando, fazendo gesto indicando tirar foto e apontando)).	EAC
M	95	Ih, quer tirar uma foto. D	
A	96	((sustentando o tronco com as mãos e batendo os pés no chão)).	EAC
M	97	Oh ((acenando dentro do campo visual da filha)). FD/ EV	
	98	((Pegando a boneca pequena)).	EAC
	99	[Fica em pé a menina ((mexendo nas pernas da boneca)) ((estendendo a mão para Pegar a boneca))].	EAC
A	100	((Pegando a boneca da mão da mãe)).	
M	101	((Pegando outra boneca)).	EAC
A	102	* * ((fazendo gesto de ninar e botando a boneca na cama)).	EAC
M	103	((colocando a outra boneca no campo visual da filha)). EV	EAC
A	104	* * ((Pegando a boneca, fazendo gesto de ninar e botando a boneca na cama)).	EAC
M/A	105	[[DORMIU] *Dormiu*]. No/ EV	EAC
M	106	Fechou o olho [DORMIR]? PE/ LS+EV	EAC
A	107	((apontando para as bonecas na cama e para o boneco sentado no sofá)) [dormir].	EAC
	108	((apontando para o boneco)) [dormir].	EAC
M	109	[*Não*, tá vendo televisão ((colocando a tv na frente do sofá)) (...) [sentado]]. D/ EV	EAC
M	110	[Sentado [SENTADO] (...) [sentado]]. No/ LS+EV	EAC
A	111	((apontando para os bonecos sentados no sofá)) [SENTADO].	EAC
	112	((apontando para as bonecas deitadas na cama)) [DORMINDO].	EAC
	113	((tirando as bonecas da cama e os bonecos do sofá)).	EAC
M	114	Aqui ((tocando na filha)), a cama deles ((apontando para a cama)). No/ ET/ EV	EAC
	115	((tirando o cachorro da cama de casal e apontando para a cama novamente)). EV	EAC

A	116	* * ((segurando os bonecos e fazendo gesto indicando o ato de dormir)).	EAC
	117	((botando os bonecos na cama)).	EAC
	118	[DORMIU] [DORMIU].	EAC
M	119	[Dormiu? ((falando sem clareza)) ((Pegando as bonecas))]. PE	
A	120	((botando as bonecas de volta para a cama)) [dormiu].	EAC
M	121	Agora aqui ((tocando na filha e apontando para as cadeiras)). FD/ ET/ EV	EAC
	122	*Caiu*. No/EV	EAC
A	123	(...) ((vocalizando e botando a cadeira no lugar)).	EAC
	124	(...) ((vocalizando e saindo fora da atividade)). EE 4``	
M	125	E o *papa*. No/ EV	
A	126	((vocalizando e dando pulos e saltos de quatro no chão)). EE 3`` ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)).	
M	127	((tocando no ombro da filha)). ET	
	128	Psiu ((chamando a filha e tocando na face da mesma)). FD/ ET	
	129	Faz o *papa* pro nenem ((apontando para o fogão e para o nenem)). S/ EV	EAC
A	130	((Pegando a geladeira, olhando para a mãe)).	EAC
	131	((abrindo a porta da geladeira e explorando)).	

2º momento: História		Tempo: 5'	EAC: 98/134	PEAC: 73%
A	132	(...) ((vocalizando, puxando o livro para si mesmo)).	EAC	
M	133	Oh, então vamos ((Pegando o livro)). C	EAC	
	134	Aqui oh * * ((abrindo a página do livro e fazendo gesto para a filha olhar)). FD/ EV	EAC	
	135	((tocando na filha)) Mamãe vai ler pra você e contar ((apontando para o texto da história e pra a figura)). C/ ET/ EV	EAC	
M/A	136	[Você vai deixar? ((virando a página junto com a mãe))]. PE		
M/A	137	[Lobo mau ((tocando na face da filha)) (...)) ((vocalizando e olhando para a figura))]. No/ ET	EAC	
	138	[Ela não deixa ((comentando e virando a página junto com a filha)) ((virando a página))].	EAC	
A	139	(...) ((vocalizando e olhando para a figura)).	EAC	
	140	((virando a página e olhando a figura)).		
M/A	141	[*Assim*. ((virando a página))]. C/ EV		
M	142	Não, oh ((tentando segurar a mão da filha)). FD/ ET		
A	143	(...) ((vocalizando e olhando para a figura)).	EAC	
M	144	[Olha ((tocando na face da filha)) ((fechando o livro))]. C/ ET	EAC	

M/A	145	[Calma [CALMA] ((puxando o livro))]. FD/ LS+EV	EAC
M/A	146	[Mãe vai ler ((tentando pegar o livro da filha)) (...) ((vocalizando e segurando o livro com força))]. C/ EV	EAC
M/A	147	[Deixa eu contar ((Pegando o livro e se afastando da mãe))]. C	
A	148	(...) ((sentando de lado em relação à mãe e abrindo o livro)).	
	149	(...) ((apontando e vocalizando)).	EAC
M	150	Oh ((tocando na face da filha)). FD/ ET	EAC
	151	A chapeuzinho ((apontando para o livro)) vermelho [VERMELHO].No/ EV/ LS+EV	EAC
	152	Chapeuzinho [CHAPEUZINHO] vermelho [VERMELHO]. No/ LS+EV	EAC
	153	Aqui ((apontando para a figura do livro)). C/ EV	EAC
M/A	154	(((olhando para a figura)) ((olhando para a figura))).	
M	155	((apontando para a figura)). EV	
A	156	(...) ((vocalizando e apontando para o livro)).	EAC
M/A	157	[Heim? ((tocando na filha)) (...) ((vocalizando e recusando-se a olhar para a mãe))]. PE/ ET	EAC
	158	[Você vai deixar? ((tocando na face da filha)) ((virando de costas para a mãe e olhando para o livro))]. PE/ ET	EAC
	159	⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)).	
A	160	((passando o dedo no texto, fingindo estar lendo)).	EAC
M	161	Cadê, aqui oh ((tocando na face da filha)). C/ ET	EAC
	162	<i>Era uma vez uma menininha</i> ((lendo a história e apontando com o dedo)). Leit./ EV	EAC
A	163	(ha ha ha) ((rindo e jogando a cabeça para trás)). ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)).	EAC
M	164	<i>Era uma vez uma menininha</i> ((apontando com o dedo a figura)). Leit/ EV	EAC
A	165	(ha ha ha) ((rindo e puxando o livro)).	EAC
M/A	166	[ <i>que vivia!</i> ((apontando para a figura)) ((tirando a mão da mãe do livro))]. Leit./ EV	EAC
	167	[ <i>com a mãe</i> ((apontando para a figura)) ((apontando para outra figura))]. Leit./ EV	EAC
	168	[Ta vendo? ((apontando para a figura)) ((apontando para outra figura))]. PE/ EV	EAC
A	169	(...) ((vocalizando e apontando para a figura)).	EAC
M	170	(((direcionando a face da filha em sua direção)) <i>numa floresta muito *grande*</i> ). Leit. / ET/ EV	EAC
A	171	(...) ((vocalizando e apontando para a figura)).	EAC
M	172	[ <i>ela gostava de usar!</i> ((tirando a mão da filha do livro)) (...) ((vocalizando com a mão em cima da figura))]. Leit./ ET	EAC
	173	<i>Todos os dias uma capa</i> ((apontando para a figura)). Leit./ EV	EAC

M/A	174	[Eu queria saber contar, mas não consigo ((rindo e comentando com a Pesquisadora)) ((olhando para a figura))].	
M	175	Oh ((tirando a mão da filha do livro)), a chapeuzinho/((apontando)). No/ET/EV	EAC
	176	Você que gosta? ((girando a face da filha em sua direção)). PE/ ET	
	177	Você gosta [QUER]? PE/ LS+EV	EAC
A	178	(...) ((vocalizando)).	EAC
M	179	Você gosta [GOSTA] da chapeuzinho vermelho? ((apontando para a figura)). PE/ LS+EV/ EV	EAC
A	180	(...) ((apontando para a figura e vocalizando)).	EAC
	181	(pe pe pe pe) ((apontando para a figura e vocalizando)).	EAC
	182	(...) ((apontando para a figura, olhando para a câmera e vocalizando)).	
	183	[...] ((apontando para outra figura e vocalizando)) ((tocando na face da filha)). ET	
M/A	184	[...] ((apontando para a figura, olhando para a câmera e vocalizando)) Olha ((tocando na filha)). FD/ ET	
	185	[...] ((apontando para outra figura e vocalizando)) *Olha*. C/ EV	
	186	[...] ((simulando bater as asas e vocalizando, olhando para a câmera)) Coruja]. No	
	187	E o pássaro? * * ((apontando para a figura do livro e fazendo gesto simulando o pássaro batendo as asas)). PE/ EV	EAC
M/A	188	[pa pa pa pa... ((fazendo gesto simulando o pássaro batendo as asas))]. EV	EAC
M	189	Como é? [BORBOLETA]. PE/ LS+EV	EAC
M/A	190	[Assim [BORBOLETA]? ((movimentando a cabeça na vertical, indicando sim e virando a página))]. PE/ LS+EV	EAC
M	191	Ou assim [...]? ((invertendo a posição das mãos)). PE/ EV	
A	192	(...) ((vocalizando e apontando para o texto)).	EAC
	193	(...) ((vocalizando e apontando para todo o texto)).	
	194	(...) ((vocalizando e apontando para a figura)).	EAC
M	195	((tocando na face da filha)) Olha. C/ ET	
M/A	196	[...] ((vocalizando, apontando para a figura e fazendo expressão de mau)) O *lobo mau*. No/ ET/ EV	EAC
M	197	O *lobo mau*. No/ EV	EAC
A	198	*...*((vocalizando e repetindo o gesto da mãe para o lobo)).	EAC
M	199	((apontando para a figura)) que foi pegar a chapeuzinho. D/ EV	EAC
A	200	(...) ((vocalizando e apontando para a figura)).	EAC
M	201	E os coelhinhos ((apontando para a figura)). No/ EV	EAC
A	202	((apontando para os coelhinhos e virando a página)).	EAC
	203	(...) ((apontando para as figuras e vocalizando)).	EAC

A	204	((...)) ((apontando para o texto e vocalizando)).	EAC
	205	((...)) ((voltando para página anterior, apontando para o texto e vocalizando)).	EAC
	206	((voltando para a página seguinte e apontando para o texto)). EE 17``	EAC
M	207	((tocando na face da filha)) você deixa? PE/ ET	
M/A	208	[Deixa eu *com*/ ((apontando para a figura))]. C/ EV	EAC
M	209	Oh ((tocando na filha)). C/ ET	EAC
M/A	210	[(...)) ((emitindo som e apontando)) Eu/ ((apontando para si mesmo))]. No/ EV	EAC
	211	[(...)) ((emitindo som e apontando)) Quero [QUERO] contar [CONTAR] a historinha ((apontando para o livro)). D/ LS+EV/ EV	EAC
A	212	((...)) ((vocalizando e virando a página)).	EAC
M	213	[((tocando na face da filha)) *Cadê a vovó?* ((olhando para a figura))]. PE/ EV/ ET	
A	214	* * ((fazendo gesto, indicando “Cadê?”)).	EAC
M	215	Viu ((tocando na face da filha)), o *lobo mau*/ No/ EV	EAC
M/A	216	[Guardou a vovó ((apontando para a figura)) *(ih::)* ((fazendo gesto p/ lobo))]. D/ EV	EAC
M/A	217	[((rindo e olhando em direção à câmera)) Oh ((dirigindo a face da filha em sua direção))]. C/ ET	
	218	Ele guardou [GUARDOU] a vovó ((apontando para a figura)). D/ EV/ LS+EV	EAC
	219	((tocando no braço e na face da filha)) No armário. No/ ET	EAC
	220	No armário. No	EAC
M/A	221	[Pra *pegar* a chapeuzinho ((apontando para o livro)) (pi::) ((tirando a mão da mãe do livro))]. D/ EV	EAC
A	222	*am* *am*.	EAC
	223	((virando a página, imitando o lobo mau e olhando em direção à câmera)).	EAC
	224	((apontando para a figura do livro, imitando o lobo mau e olhando em direção à câmera)).	
M	225	((rindo e tocando na face da filha)). ET	
	226	[((verificando se tinha alguma página antes de virar a página)) Não tem ((falando para si mesmo e movimentando a cabeça))]. EV	
A	227	((virando a página e apontando para as figuras)).	EAC
	228	((olhando para as figuras)).	
	229	((fechando o livro e olhando bem de PEto a última página)). EE 15``	
M	230	((tocando na face da filha)) *Já acabou?* PE/ ET/ EV	EAC
	231	*Acabou?* PE/ EV	EAC
A	232	((olhando para o livro e apontando para o livro)).	EAC
	233	((oferecendo o livro para a pesquisadora)). ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)).	EAC

A	234	((se distanciando da mãe ao ver a mãe com o livro aberto)).	
M	235	Vem ((tocando na filha, chamando para ver a história)). ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)). C	
A	236	(pabo) ((fechando o livro)).	EAC
M	237	((abrindo o livro e tocando na filha)) Posso ler? ((apontando para a boca)). PE/ EV/ ET	EAC
	238	Ler pra você? ((apontando para o texto do livro)). PE/ EV	EAC
A	239	(...) ((Pegando o livro, vocalizando, apontando e olhando em direção à câmera)).	EAC
	240	(...) ((emitindo som, apontando e olhando em direção à câmera)).	EAC
M	241	É aqui ((Pegando o livro)), a chapeuzinho vermelho ((apontando para a figura)). No/ EV	EAC
	242	((tocando na face da filha)) Que ta na *floresta*. D/ ET/ EV	EAC
M/A	243	[*As árvores* (...) ((vocalizando e virando a página do livro))]. No/ EV	EAC
M	244	Oh ((segurando a página do livro, tentando Evitar que a filha virasse a página)). C/ EV	
A	245	(...) ((vocalizando e virando a página do livro na marra)).	EAC
	246	(...) ((vocalizando e apontando para as figuras)).	EAC
M	247	É:: ((tentando voltar para a página anterior)).	
A	248	(PE::) ((vocalizando, fazendo gesto indicando “bater” e caindo no chão)).	EAC
M	249	Olha aqui. C	
A	250	(pa) ((vocalizando)). ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)).	
M	251	...O lobo mau. No	EAC
A	252	((virando as páginas do livro)).	
M	253	((tocando na filha)) *Pegou*. No/ EV	EAC
	254	Pegou a vovó ((apontando para a figura)). D/ EV	EAC
A	255	(...) ((vocalizando e apontando para a figura)).	EAC
M	256	Heim? PE	
A	257	(...) ((virando a página e vocalizando)).	EAC
	258	((virando a página do livro)).	
	259	((voltando para a página anterior e apontando)).	EAC
	260	((virando a página do livro e apontando)).	EAC
M	261	Oh ((apontando para a figura)), o lobo mau *fugindo*. D/ EV	EAC
A	262	*(...) * ((vocalizando e fazendo gesto indicativo de bater)).	EAC
M	263	*Oh* ((fazendo gesto para parar)). C/ EV	EAC

M	264	O lenhador ((apontando para a figura)). No/ EV	EAC
	265	Quer *Pegar* ele. D/ EV	EAC

3º momento: Foto		tempo: 5'	EC: 107/ 152	PEAC: 70,3%
M	266	Aqui, oh ((mostrando a foto)). FD/ EV	EAC	
	267	Você ((mostrando a foto)). No/ EV	EAC	
A	268	[...] ((vocalizando, apontando para a foto e entrando no campo visual da mãe)) ((olhando para a foto)).	EAC	
M	269	É você ((apontando para a filha)). No/ EV	EAC	
	270	[Neném [NENEM] ((olhando para a foto))]. No/ LS+EV		
	271	Oh ((tocando na filha)). FD/ ET		
	272	[GORDA]. No/ LS+EV	EAC	
	273	*Gorda*. No/ EV	EAC	
A	274	(...) ((emitindo som e apontando para a mãe)).	EAC	
M	275	*Não*, aqui é *outro* neném. D/ EV	EAC	
A	276	(...) ((vocalizando, apontando para a foto e para a barriga da mãe)).	EAC	
M	277	Não, olha aqui oh ((apontando para a foto)). C/ EV	EAC	
	278	Mamãe ((apontando para si mesmo)). No/ EV	EAC	
	279	Mamãe [MAMÃE]. No/ LS+EV	EAC	
	280	((apontando para a foto)). EV	EAC	
	281	Na *barriga*, você ((apontando para a filha)). D/ EV	EAC	
A	282	(Eve) ((apontando para a foto)).	EAC	
	283	(Eve) ((apontando para a foto)).	EAC	
M/A	284	[Não, não é Evelyn ((tocando na face da filha)) ((mexendo a cabeça recusando-se a se livrar da mãe))]. D/ ET		
	285	[É Allexia ((abaixando-se e falando dentro do campo visual da filha)) ((mexendo nas fotos))]. No/ EV		
M	286	Aqui, oh ((Pegando uma foto)). FD/ EV	EAC	
M/A	287	[A Allexya, oh ((tocando e colocando a foto no campo visual da filha)) ((pegando uma foto, olhando))]. No/ ET/ EV		
A	288	((botando no chão de novo)).		
M	289	Quem é? ((Pegando a foto que a filha tinha largado no chão)). PE/ EV	EAC	
M/A	290	[((mostrando a foto e segurando a face da filha)) ((balançando a cabeça, recusando-se a olhar))]. EV/ ET		
M	291	Vovô ((apontando para a foto)). No/ EV	EAC	
A	292	* *((fazendo gesto, indicando ai, ai, ai, olhando em direção à câmera)).		

M	293	Vovô [VOVÔ] ((mostrando a foto)). No/ LS+EV/ EV	
A	294	((Pegando várias fotos do chão)).	
M	295	Assim você ta feia ((apontando para a filha)). ⊥ ((neste momento a filmagem foi interrompida para tentar convencer o retorno da criança para a atividade)). FD/ EV	
A	296	((segurando uma foto e olhando)).	
M/A	297	[Agora, oh ((tentando Pegar a foto da mão da filha)) ((segurando uma foto e olhando))]. FD/ EV	
	298	[Quem é esse ((apontando para a foto na mão da filha)) neném [NENEM]? ((segurando uma foto e olhando))]. PE/ LS+EV/ EV	
M	299	Você ((apontando e tocando na filha)). No/ EV/ ET	EAC
A	300	((virando de costas para a mãe e olhando para a foto)).	
M	301	É? PE	
M/A	302	[((virando de costas para a mãe e olhando para a foto)) ((Pegando uma foto))].	
M	303	E aqui? ((colocando outra foto no campo visual da filha)). PE/ EV	EAC
A	304	((Pegando a foto da mão da mãe e largando a outra)).	
M/A	305	[Quem é? ((girando a filha de frente para ela)) ((apontando para a foto))]. PE/ET	EAC
	306	[((apontando para a foto e para si mesmo)) ((apontando para a foto))]. EV	EAC
M	307	Moto [MOTO]? PE/ LS+EV	EAC
	308	[você ((apontando para a filha)) ((apontando para si mesmo))]. No/EV	
	309	((levantando a face da filha em sua direção)) E Larissa? ((apontando para a foto)). PE/ ET/ EV	EAC
A	310	((apontando para a foto e para si mesmo)).	EAC
	311	(...) ((vocalizando e apontando para a foto)).	EAC
M	312	Larissa ((apontando para a foto)). No/ EV	
A	313	(lá) ((vocalizando, apontando para si, apontando para a foto e para si novamente e afastando-se da mãe)).	EAC
	314	((apontando para a foto)) (lá) ((apontando pra algum lugar externo)).	EAC
M	315	*Lá*. No/ EV	EAC
A	316	(lá) ((apontando para a foto e vocalizando)).	EAC
M	317	Lá na casa [CASA]. D/LS+EV	EAC
	318	A moto [MOTO]. No/ LS+EV	EAC
A	319	(...) ((vocalizando)).	EAC
M	320	* * ((gesto indicativo de legal)). EV	EAC
M/A	321	[((Pegando outra foto)) ((largando a foto no chão))].	EAC
M	322	E aqui? ((colocando uma foto dentro do campo visual da filha)). PE/EV	EAC
A	323	((Pegando a foto da mão da mãe)).	EAC

M	324	Olha ((tocando na filha)). FD/ ET	
M/A	325	[Parabéns* da allexya? ((apontando para a filha)) ((vocalizando))]. PE/EV	EAC
	326	[Quem é? ((apontando para a foto)) ((olhando a foto bem de perto))]. PE/ EV	EAC
	327	[Quem é esse aqui? ((apontando para a foto e tentando Pegar a foto da filha)) ((segurando a foto e olhando))]. PE/ EV	EAC
M	328	((tentando levantar a face da filha)) É o papai [PAPAI]? ((fazendo o sinal na própria filha)). PE/ EV/ ET/ LS+EV	EAC
A	329	((fazendo careta para a mãe, virando de costas e olhando para a foto)).	
M	330	Olha aqui ((virando a filha de frente para ela)). FD/ ET	
	331	((tentando levantar a face da filha)) *Olha* pra tia Patrícia ((apontando para a pesquisadora)). FD/ EV/ ET	
	332	Oh, a tia Patrícia ta olhando ((apontando para a pesquisadora)). FD/ EV	EAC
A	333	((olhando para a pesquisadora)).	
M/A	334	[Aqui ((tentando Pegar a foto da mão da filha e tocando na mesma)) ((virando de lado e olhando a foto))]. FD/ EV/ ET	
	335	(((mostrando a foto para a pesquisadora)) ((escolhendo uma foto))).	
	336	(((mostrando a foto para a pesquisadora e apontando para a mesma)) ((tocando na filha)). ET	
M	337	((tocando na face da filha)) pra mamãe ((apontando para si mesmo)). No/ET/EV	EAC
	338	Deixa a mamãe ver ((apontando para a foto)). S/ EV	EAC
A	339	((mostrando a foto para a pesquisadora)).	
M	340	(((tentando pegar a foto da mão da filha)) ((não deixando a mãe pegar))). EV	
	341	((mostrando outra foto para a filha)) O John ((apontando para a foto)). No/ EV	EAC
A	342	((largando a foto e apontando para a foto que a mãe estava mostrando)).	EAC
M	343	Irmão [IRMÃO]? ((fazendo sinal dentro do campo visual da filha)). PE/ LS+EV	EAC
	344	((apontando para a foto)) [IRMÃO]. No/ EV/ LS+EV	EAC
	345	Allexya ((apontando e tocando na filha)). No/ ET/ EV	EAC
A	346	((apontando para a foto e para si mesmo)).	EAC
M	347	E aqui? ((apontando para a foto)). PE/ EV	EAC
A	348	((se afastando da mãe, recusando-se a interagir e continuando a olhar para a foto)).	
M	349	Heim? ((acariciando a perna da filha)). PE/ EV	
A	350	((tirando a mão da mãe, recusando-se a interagir)).	
	351	(((largando a foto no chão)) ((pegando muitas fotos xerocadas numa folha única))).	
M/A	352	(((tocando na filha)) *Muita* Allexya ((pegando as fotos))). No/ ET/ EV	EAC
M	353	Olha ((apontando e segurando a folha junto com a filha)). FD/ EV	EAC
	354	No cavalinho ((apontando para a foto)). No/ EV	EAC

A	355	((puxando as fotos só para si)).	EAC
	356	(...) ((vocalizando e botando a língua para fora)).	EAC
M	357	((apontando para a foto)) tem o bolo [BOLO]. D/ EV/ LS+EV	EAC
	358	Bolo [BOLO]? PE/ LS+EV	EAC
A	359	(...) ((apontando para a foto e vocalizando)).	EAC
M/A	360	[Quem é? ((apontando para a foto)) ((apontando para a foto))]. PE/ EV	EAC
A	361	(João).	EAC
M	362	[João ((apontando para a foto e olhando para a mãe))]. No	EAC
A	363	((olhando e apontando para as fotos)).	EAC
M	364	Quem é esse aqui? ((apontando para a foto)). PE/ EV	EAC
A	365	(...) ((vocalizando e tirando a mão da mãe, recusando a sua participação)).	EAC
	366	(...) ((vocalizando e apontando para as fotos)).	GD
M/A	367	[((tocando na filha)) mamãe [MAMÃE] ((vocalizando e olhando para as fotos))]. No/ ET/ LS+EV	
A	368	(...) ((emitindo som e mostrando as fotos para a mãe)).	EAC
M	369	((virando a face da filha em sua direção)) E Allexya [ALLEXYA]. No/ LS+EV	EAC
A	370	((batendo com as fotos no rosto da mãe e rindo)).	EAC
M/A	371	[*Não*, assim não ((Pegando as fotos)) ((rindo))]. FD/ EV	EAC
	372	Olha aqui, oh ((tocando na face da filha e colocando as fotos dentro do campo visual da filha)). FD/ ET/ EV	EAC
	373	O João ((apontando para a foto)). No/ EV	EAC
A	374	((articulando “João”)).	EAC
M	375	Quem é? ((apontando para a foto)). PE/ EV	EAC
A	376	* * ((fazendo gesto)).	EAC
M	377	O Jonata? ((apontando para a foto)). PE/ EV	EAC
A	378	((vocalizando, pegando as fotos, olhando e apontando)).	EAC
	379	((dando as fotos para a mãe e puxando de volta)).	EAC
	380	((apontando para a foto e fazendo gesto, indicando “quem é?))* *.	EAC
M	381	E essa aqui? ((apontando para a foto)). PE/ EV	EAC
A	382	* * ((fazendo gesto, indicando “quem é?)).	EAC
M/A	383	[Allexya* * ((apontando e fazendo gesto, indicando “Quem é?))]. No	EAC
A	384	* * ((apontando e fazendo gesto, indicando “quem é?)).	EAC
M/A	385	[E aqui? ((apontando para a foto)) * * ((fazendo gesto, indicando “quem é?))]. PE/ EV	EAC
A	386	* * ((fazendo gesto, indicando “Quem é?)).	EAC

M	387	Priscila? ((apontando para a foto)). PE/ EV	
A	388	((...)) ((vocalizando e batendo nas fotos reclamando)).	EAC
M	389	Heim? PE	
M/A	390	[((apontando para a foto)) ((pegando outra foto))].	EAC
A	391	((pe pe)) ((apontando para as fotos)).	EAC
M	392	((tocando na filha)). ET	
	393	Priscila ((colocando a foto dentro do campo visual da filha)). No/ EV	EAC
M/A	394	[Olha que bonita [BONITA], a Allexya ((mostrando as fotos)) ((Pegando a foto e largando a outra no chão))]. D/ EV/ LS+EV	
A	395	((olhando para as fotos e girando o corpo em torno de si mesmo, segurando a foto)).	
M	396	((tocando na filha)) Assim não. FD/ ET	
A	397	((apontando para a foto)).	EAC
M	398	((tocando na filha)) Dançando? PE/ ET	
	399	Ta *dançando*? PE/ EV	EAC
M/A	400	[No *parabéns*? ((dançando sentada olhando em direção à câmera))]. PE/ EV	EAC
A	401	((dançando sentada, rindo e girando em torno de si mesmo)).	EAC
M/A	402	[((...)) ((vocalizando e olhando para mãe)) ((tocando na filha tentando fazê-la parar de girar))]. ET	EAC
M	403	Aqui, oh ((Pegando as fotos da mão da filha e apontando)). FD/ EV	EAC
	404	*Jogando* bola. D/ EV	EAC
	405	((apontando para a foto)). EV	EAC
A	406	((Levantando e representando o ato de jogar bola)).	EAC
	407	((caindo no chão e olhando para a mãe)).	EAC
M	408	((fazendo expressão de dor)) Fazer dodói [DODÓI]. D/ LS+EV	EAC
	409	((apontando para a foto)) Olha de *óculos*. D/ EV	EAC
	410	((apontando para outra foto)). EV	EAC
A	411	((apontando para a foto)).	EAC
M/A	412	[((...)) ((vocalizando e representando o ato de jogar boliche)) Boliche?]. PE	EAC
M/A	413	((representando o ato de jogar boliche)) Oh ((segurando a filha pelo braço)). FD/ ET	
M	414	Vem ((tocando na filha)). FD/ ET	
	415	[((apontando para a foto)) ((caída no chão))]. EV	EAC
	416	[((apontando para outra foto)) ((caída no chão))]. EV	EAC
M/A	417	[((...)) ((emitindo som e passando a mão no chão)) Aqui ((apontando para a foto))]. FD/ EV	

APÊNDICE D - Modo comunicativo predominante e uso de gestos.

MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE E USO DE GESTOS													
DÍADES	FALA (1)			LIBRAS (2)			BIMODALISMO (3)			GESTOS			MODO COMUNICATIVO PREDOMINANTE
ATIVIDADES	B	H	F	B	H	F	B	H	F	B	H	F	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

ÍNDICE	FALA	% DE MÃES
😊	INTELIGÍVEL E COM EFEITOS DE ENTONAÇÃO	
😐	INTELIGÍVEL E SEM EFEITOS DE ENTONAÇÃO	
😞	ININTELIGÍVEL FALA SEM A CRIANÇA ESTAR OLHANDO NÃO USA A FALA	

ÍNDICE	LIBRAS	% DE MÃES
😊	PALAVRAS SIMPLES E JUSTAPOSTAS	
😐	PALAVRAS SIMPLES	
😞	NÃO USOU	







# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)