

## DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS, FILHAS DE OUVINTES

**Maria Cristina C. Pereira Yoshioka**

PROFESSORA ASSISTENTE-MESTRE DA  
HABILITAÇÃO DE EDAC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-SP  
RESPONSÁVEL PELA ÁREA DE LINGÜÍSTICA NA DEDIC/PUC-SP

### Resumo

Partindo da idéia de que, na interação com as mães ouvintes, as crianças deficientes auditivas desenvolvem as modalidades oral/vocal e gestual de comunicação – matriz de produção de significação –, e dando seqüência a outros trabalhos da mesma autora que visam o desenvolvimento da comunicação gestual, é objetivo deste artigo estudar a comunicação oral/vocal de quatro crianças deficientes auditivas na interação com suas mães ouvintes. Adotando uma abordagem sociointeracionista-construtivista, a autora procura mostrar que, da mesma forma como ocorre com os gestos, também na construção da comunicação oral/vocal observam-se os mesmos processos comumente apontados na interação entre mãe e criança ouvintes. Através deles o som foi se constituindo como objeto auditivo-visual e articulatório, embora apenas para um dos sujeitos a modalidade oral/vocal tenha se tornado a forma principal de comunicação da criança com a mãe.

Na análise das produções orais/vocais das crianças-sujeito, a autora discute o papel que a entonação tem na comunicação das crianças com as mães e a forma como ela é tratada na literatura sobre a linguagem de deficientes auditivos.

### Abstract

*Based on the idea that it is interacting with the hearing mother that a deaf child develops oral/vocal and gestural modalities of communication and in sequence to others studies where the author uses the same approach to the development of gestural communication of deaf*

*children, the aim of this paper is to study the oral/vocal communication of four deaf children interacting with their hearing mothers.*

*Adopting a socio-interacionist-constructivist approach, the author shows that, as in the gestures, in the construction of oral/vocal communication the same processes observed in the interaction between hearing mother and hearing child are observed. Through them the sound becomes hearing-visual and articulatory object, although only one of the subjects used the oral/vocal modality as the main way to communicate with the mother.*

*In analysing the oral/vocal productions of the children, the author discusses the role that entonation plays in the communication of deaf children and hearing mothers and the way the entonation is treated in the studies about the language of the deaf.*

Os trabalhos sobre a comunicação de deficientes auditivos, filhos de pais ouvintes, podem ser agrupados, historicamente, naqueles que enfatizam a comunicação oral e nos que criticam tal ênfase.

Nos estudos que enfatizam a comunicação oral, os autores geralmente afirmam que é através da fala que os deficientes auditivos podem se integrar na comunidade dos ouvintes (Anais do Congresso de Milão, 1880). A ênfase na comunicação oral levou os profissionais que trabalham na educação de deficientes auditivos a valorizarem a leitura orofacial e o treinamento auditivo, sendo os gestos proibidos, tanto por parte dos deficientes como de quem com eles se comunicasse.

Embora reconheçam que os deficientes auditivos, filhos de ouvintes, desenvolvem um sistema gestual para se comunicar com outros deficientes auditivos (Tervoort, 1961; Lenneberg, 1964; Moores, 1979), tal sistema não é levado em consideração pelos defensores de uma abordagem oralista, os quais se limitam a apontar as dificuldades enfrentadas por eles no uso dos sistemas fonológico, morfossintático e semântico da língua a que estão sendo expostos, geralmente o inglês. (Dodd, 1976; Wilbur, Montanelli & Quigley, 1975; Quigley, Wilbur & Montanelli, 1974; Jarvella, 1975, entre outros)

Por outro lado, nos trabalhos em que se procura criticar uma abordagem oralista, os autores parecem preocupados apenas em apontar o fracasso no desenvolvimento da comunicação oral por parte dos deficientes auditivos. (Furth, 1973; Moores, 1979; entre outros) Em oposição a uma abordagem centrada na comunicação oral, os autores desses trabalhos su-

gerem que os deficientes auditivos sejam submetidos ao uso simultâneo da fala, treinamento auditivo, sinais e alfabeto digital. Tal combinação é comumente conhecida como comunicação total. No entanto, embora a comunicação total tenha como proposta o uso de qualquer uma das modalidades – oral ou gestual – os trabalhos sobre a comunicação de deficientes auditivos expostos a ela focalizam apenas a modalidade gestual. (Mohay, 1982; Collins-Ahlgren, 1975)

Esta separação entre fala e gesto nos trabalhos sobre a comunicação de deficientes auditivos tem me incomodado muito ao longo de vários anos que venho trabalhando em uma escola especial, principalmente pelo fato de verificar que, independentemente da abordagem que se use, tais sujeitos parecem privilegiar o uso da modalidade oral na comunicação com ouvintes, enquanto que a modalidade gestual é privilegiada na comunicação com outro deficiente auditivo. É a representação do outro como interlocutor que parece determinar o uso de uma ou de outra modalidade na comunicação.

Em trabalho recente, Mc Neill (1985) propõe que gesto e fala estejam integrados em uma mesma matriz de produção de significação. Para ele os gestos são semântica e pragmaticamente relacionados às unidades lingüísticas instanciadas na fala. (Mc Neill, 1985; p. 361) Ele chega mesmo a dizer que *"...a ocorrência de gestos ao longo da fala implica em que, durante o ato de fala, dois tipos de pensamento, imagético e sintático, estão sendo coordenados."* (Idem, ibidem; p.367)

A proposta de uma matriz comunicativa, formada por gesto e fala, modifica, a meu ver, a visão que, em geral, se tem do deficiente auditivo, filho de ouvintes. Do ponto de vista educacional, o fato de se considerar a criança deficiente auditiva como adquirindo uma matriz comunicativa, onde tanto a produção gestual como a vocal/oral têm um papel, permite que ela seja vista não apenas do ponto de vista de sua deficiência, mas como alguém que atua de forma diferente relativamente à comunicação. Assim, qualquer trabalho que focalize apenas uma das modalidades não estará considerando realmente a comunicação.

Ao observar a interação entre crianças deficientes auditivas e suas mães ouvintes (Pereira, 1982 e 1983; Pereira & De Lemos, 1987) verifiquei que, ainda que, supostamente, mãe e filho usem modalidades diferentes para se comunicar, estabelece-se interação entre eles e, nela, gesto e fala são negociados, tornando-se signos.

Embora se comunicassem basicamente através de comunicação oral com seus filhos, as mães aceitavam os gestos por eles usados e os interpretavam, atribuindo-lhes estatuto comunicativo. Além de interpretar os gestos dos filhos, elas mesmas os usavam, sendo os mesmos produzidos, na maior parte das vezes, concomitante à fala.

Ficou evidente também nessas observações que na interação mãe ouvinte *versus* criança deficiente auditiva os gestos passam de atividades motoras, através do alçamento, abreviação

e ritualização, a símbolos e signos, sem, contudo, atingir o grau de organização de uma língua de sinais. (Pereira & De Lemos, 1987)

Nos trabalhos citados acima o objetivo esteve sempre no uso e desenvolvimento do gesto, pelo fato de, aparentemente, mãe ouvinte e criança deficiente auditiva usarem canais comunicativos diferentes. No entanto, desde as primeiras gravações, os gestos foram sempre acompanhados de fala, desde vocalizações até combinação de vocábulos em frases. As vocalizações, principalmente, apresentavam muita variação de entonação, o que chamou a minha atenção.

Do mesmo modo como procedi com o gesto em trabalhos anteriores, neste, o meu objetivo é observar como se desenvolve a comunicação oral em crianças deficientes auditivas na interação com suas mães ouvintes.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior cujo objetivo é a observação longitudinal do desenvolvimento da comunicação em quatro crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes.

Embora façam parte do projeto quatro crianças, neste artigo discuto os dados de apenas três, já que, na época, não havia completado o levantamento de um dos sujeitos.

As crianças-sujeito foram escolhidas entre as que ingressavam numa escola especial para deficientes auditivos, em São Paulo (DERDIC/PUC-SP) e, antes de serem admitidas, todas passaram por uma equipe diagnóstica que atestou que elas eram portadoras de deficiência auditiva neurossensorial congênita severa, que nenhuma apresentava outros comprometimentos aparentes além da deficiência auditiva e não tinham recebido nenhum atendimento anterior na área da linguagem. A escola segue uma abordagem oralista, embora os gestos sejam aceitos se as crianças não tiverem outra forma para se comunicar.

Para proceder à coleta dos dados, as crianças-sujeito foram reunidas em duplas e cada dupla foi filmada com equipamento de videoteipe durante meia hora, mensalmente, em situações livres e a cada dois meses cada criança era filmada enquanto interagia com a mãe, também em situação livre, durante meia-hora. Em cada gravação eram colocados quatro ou cinco brinquedos. As crianças tinham entre 2;7 e 3;11 quando iniciei as gravações, sendo que as mesmas tiveram a duração de um ano e meio para duas das crianças e três anos para as outras duas.

Todas as gravações foram transcritas, levando-se em consideração os comportamentos comunicativos dos interlocutores, isto é, gestos, vocalizações, fala, expressão facial e movimento corporal.

Quando iniciei as gravações todas as crianças já apresentavam comportamentos comunicativos, como olhar para o interlocutor ao se comunicar com ele ou simplesmente ao lhe mos-

trar um objeto, assim como pareciam atentas aos movimentos do interlocutor e aos seus chamados, olhando sempre para eles. Também a tomada de turnos parecia já estar incorporada pelas crianças, uma vez que elas esperavam a sua vez no diálogo, olhavam para o interlocutor enquanto este falava e apresentavam, na maior parte das vezes, algum tipo de comportamento comunicativo no preenchimento do seu turno, caracterizando, assim, um diálogo.

Já na primeira gravação o diálogo entre duas das crianças-sujeito e suas mães ouvintes consistia de fala e gesto, por parte das mães, e vocalizações, meneios de cabeça, gestos indicativos e poucos gestos de outro tipo, por parte das crianças.

O terceiro sujeito – Márcio – apresentava, na primeira gravação, combinação de gestos, embora oralmente só usasse vocalizações na comunicação com sua mãe. A mãe, por sua vez, usava poucos gestos, mas interpretava todos os apresentados pelo filho, falava muito, mas sua voz era muito baixa.

Logo na primeira gravação, ficou evidente uma diferença no comportamento das mães. As mães dos dois primeiros sujeitos referidos acima – Vanessa e Viviane – atribuíam uma interpretação tanto à fala quanto ao gesto dos filhos. Não parecia, ao menos nas primeiras gravações, haver uma forma privilegiada de comunicação entre mães e crianças. As mães usavam gesto e fala para se comunicar e pareciam expressar a aceitação dos gestos e vocalizações, usados pelas crianças, através da interpretação dos mesmos, como se pode observar nos exemplos abaixo:

- 1) Viviane empurra o jogo de bolas para perto dos outros brinquedos, inclusive de uma boneca. Olha para a mãe.

(Vi. – 2;7.26)

Vi. – a ↘ (Voz rouca.)

Mãe – Nenê. Quêdê o nenê?

- 2) Vanessa e a mãe brincam. (Va. – 3;1.1)

Mãe se dirige para o lugar onde deixou a bolsa e Vanessa vai atrás.

Va. – (Olha para a mãe.)

(Gesto de pôr a palma da mão aberta sobre a boca.)

ũ ↘

Mãe – Tá em casa.

Va. - (Repete o gesto de pôr a palma da mão aberta sobre a boca.)

ũ 

Mãe - (Indica porta da sala.)

GI (gesto indicativo)

Em casa.

Va. - (Mão fechada, indicador esticado e inclinado para baixo, palma para o falante; movimento de levantar o dedo, voltando a palma para o ouvinte.)

Mãe - (Repete o gesto da filha.)

É. Em casa.

As vocalizações, como se pode verificar nos exemplos, eram usadas como emissões isoladas ou concomitantes a gestos e apresentavam variação de entonação. A variação de entonação, juntamente com o contexto de uso (situação e/ou gesto simultâneo), levavam as mães a atribuírem às vocalizações dos filhos diferentes funções, como chamado de atenção, pergunta (curvas entonativas ascendentes), nomeação, pedido, ordem, marcação de fim de ação etc. (curvas entonativas descendentes). Abaixo transcrevo alguns exemplos:

3) Viviane levanta sozinha um jogo grande (Vi. - 2;7.26)

Vi. - (Olha para a mãe.)

a 

Mãe - Olha que bonitinha. Ela agüenta.

4) Viviane vai colocando carros, um ao lado do outro. Tenta pegar todos juntos. (Vi. - 2;7.26)

Mãe - Você não consegue pegar todos.

Viviane pega a mão da mãe.

Vi. - a/a/é / / ↘

Mãe - Tá.

Mãe põe a mão por cima dos carrinhos.

5) Viviane tira todos os carrinhos da caixa. Olha para a mãe e sorri. (Vi. - 2;7.26)

Vi. - a ↘

Mãe - (Movimento de virar as palmas  
das mãos abertas para cima.)

Acabou.

A variação de entonação por parte das crianças-sujeito contraria a literatura sobre a linguagem de deficientes auditivos, onde, de um modo geral, os autores (Abberton & Fourcin, 1975, entre outros) afirmam que a fala dos deficientes auditivos, principalmente daqueles com perda auditiva severa, não apresenta variação de ritmo e de entonação, mesmo que as posturas articulatórias para as vogais e para as consoantes sejam aprendidas (John & Howarth, 1965). Esta dificuldade se dá, segundo Abberton & Fourcin (1975) pela falta de *feedback* auditivo.

Embora a maior parte dos autores não especifiquem as idades de seus sujeitos, parece ficar claro, em seus trabalhos, que eles se referem à linguagem 'aprendida' e não às vocalizações que a criança pequena apresenta espontaneamente, mesmo tendo uma perda auditiva, uma vez que, em seus trabalhos, existe uma preocupação em desenvolver instrumentos que possibilitem a percepção da entonação através de pistas visuais e/ou táteis. (Abberton & Fourcin, 1975; Friedman, 1985)

Vocalizações, com variação de entonação, também foram observadas na comunicação de meu terceiro sujeito - Márcio. No entanto, ao contrário das outras, a sua mãe não apresentava qualquer reação às mesmas, não respondendo nem mesmo aos gestos com que as vocalizações eram produzidas.

6) Márcio está sentado no chão. Brinca e a mãe observa. Indica a lousa da sala. (M. - 3;11.8)

M. - GI (Mão aberta, palma GI  
voltada para a mãe.)

a ↗

a ↗

Márcio caminha na direção indicada.

Nos exemplos apresentados até aqui pode-se notar que as mães, como ouvintes, parecem privilegiar a comunicação oral na interação com seus filhos, na medida em que atribuem uma 'tradução oral' as suas produções gestuais e, quando fazem uso de gestos, os mesmos são produzidos concomitantes às expressões orais correspondentes.

Esta atitude é observada também na comunicação das crianças-sujeito, que, cada vez mais, usam vocalizações concomitantes aos gestos, inicialmente em enunciados de um elemento.

7) Márcio e mãe vêem figuras em livros. (M. - 4;1.10)

Márcio indica figura.

M. - GI  
a ↗

8) Viviane e mãe vêem figuras em livros. (Vi. - 3;0.19)

Viviane pega livro, senta no chão e o folheia. Indica figura.

Vi. - GI  
a ↗

Mãe se aproxima.

Mãe - A bola! Olha a bola.

Além de usar vocalizações na comunicação com as mães, todas as crianças apresentavam-nas também enquanto executavam uma ação. Nesses momentos elas não olhavam para o interlocutor, dando a impressão de um jogo solitário.

9) Vanessa pega uma boneca, põe na banheira. (Va. - 3;1.1)

Va. - u ~~~~~



- 10) Viviane e mãe brincam com carros. Viviane se levanta, bate palmas e roda. Parece cantar. (Vi. - 3;0.19)

Vi. - a  (agudo)


Pela faixa etária das crianças-sujeito e pelo fato destas vocalizações terem sido observadas enquanto as crianças brincavam sozinhas, elas talvez pudessem ser tomadas como exemplos de discurso egocêntrico, na concepção de Vygotsky. No entanto, para Vygotsky (1979), o discurso egocêntrico é precedido pelo discurso social, o que não acontecia com as crianças-sujeito que, mesmo em nível gestual, estavam começando a se comunicar. Assim, parece-me preferível considerar tais vocalizações como acompanhamento de atividade sobre objetos, ou motoras em geral, já que, como se pode observar nos exemplos acima, elas parecem acompanhar o ritmo do movimento das crianças. Este uso das vocalizações foi também observado por Gebara (1984) na comunicação de uma criança de um ano, em situações semelhantes. Para ela estas vocalizações pareciam integradas aos movimentos como se a criança estivesse verbalizando seus próprios movimentos. Além disso, como ocorre nos dados de meus sujeitos, elas precediam a emissão de enunciados de um vocábulo.

As primeiras formas semelhantes a vocábulos do adulto ocorreram através da repetição de parte do enunciado precedente da mãe.

- 11) Mãe e Viviane olham figuras em livros. (Vi - 3;0.19)

Mãe indica figura.

Mãe - GI                      GI  
Olha o au au. Olha a água  
do au au.

Vi. - au  (agudo)

Mãe - É. Au au.

Neste exemplo observam-se duas ocorrências de repetição ou incorporação de parte do enunciado precedente do interlocutor (especularidade). Inicialmente é a criança quem repete e assim vai se tornando capaz de se construir e de construir o outro como interlocutor. (De Lemos, 1981) Em seguida é a mãe quem o faz e, desta forma, expressa a sua aceitação com relação à produção do filho.

A aceitação das produções vocais dos filhos, por parte das mães, se manifesta, ainda, nas repetições que elas apresentam dos enunciados espontâneos da criança.

12) Márcio e mãe brincam com anéis de acrílico. Cai um anel de cima de um caminhão.  
(M. - 4;5.8)

M. - pa ↘

Mãe - (Mãos abertas, palma  
com palma e movimento  
de virar as palmas para cima.)

Pa ↘ Caiu.

Além de expressar a sua aceitação, a mãe interpreta a produção do filho, usando, para isso, gesto e fala.

É interessante ressaltar que a mãe de Márcio só passou a apresentar respostas e a interpretar as produções vocais do filho quando elas se assemelhavam a vocábulos do adulto.

No momento em que as crianças começam a apresentar especificidade, as mães parecem introduzir um novo processo, também observado na interação entre mãe e criança ouvintes. Trata-se da complementaridade, em que a criança preenche um lugar 'semântico', 'sintático' e 'pragmático', instaurado pelo enunciado do adulto (complementaridade interturnos) ou em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto e de sua combinação com um vocábulo complementar (complementaridade intraturnos).

Nos dados das crianças-sujeito encontram-se alguns exemplos de estratégias que as mães usavam para introduzir a complementaridade.

A mãe de Viviane, por exemplo, em seguida à emissão especular da filha, introduz uma pergunta cuja resposta é o mesmo segmento. Viviane repete a emissão anterior, respondendo, assim, à pergunta da mãe.

13) Viviane e mãe vêem figuras em livros. (Vi. - 3;4.8)

Mãe indica figuras.

Mãe - Gi

Gi

Olha aqui o porquinho, a vaca.

Viviane não está atenta e a mãe segura seu rosto, fazendo-a olhar.

Mãe - A vaca. Mu:

Vi. - mu:

Viviane se distrai e a mãe segura novamente seu rosto, indicando a mesma figura.

Mãe - GI

Olha! O que que é?

Vi. - mu. ↘

Mãe - Mu, né?

Neste exemplo Viviane já parece distinguir uma afirmação de uma pergunta, na medida em que, na primeira ocorrência de *mu*, ela mantém a mesma entonação dada pela mãe; já na segunda, ela muda a entonação que, por sua vez, não é igual à primeira. Desta vez é a mãe quem repete o segmento e a entonação da criança e introduz uma complementaridade entonacional, com relação a qual Viviane não apresenta, nesse momento, qualquer tipo de resposta. No entanto, na gravação seguinte, ou seja, aproximadamente dois meses depois, observa-se resposta por parte da criança.

14) Viviane e mãe brincam. Viviane senta igual à mãe e arruma a saia. (Vi. - 3;6.25)

Vi. - é/é/é / / ↘

Mãe - Isso. Bonitinho, né?

Vi. - é ~~~~~ ↘

Mãe - é ~~~~~ ↘

Pode-se notar, no exemplo acima, que novamente a mãe ocupa o último turno, desta vez para expressar a sua aceitação relativamente à resposta da criança. Tal aceitação ou endosso é expresso pela repetição do enunciado da filha exatamente como foi emitido, tanto em termos dos aspectos segmentais como dos supra-segmentais (entonação).

Quando encerrei as gravações de Viviane, pelo fato dela ter deixado a escola, sua comunicação oral se caracterizava por emissões especulares e umas poucas complementares. Para iniciar contato com a mãe ela apresentava *mãmã*, que foi sempre interpretado como *mamãe*, pela mãe. Através de gestos, Viviane nomeava figuras, dava ordens, enfim, se comunicava. A partir da especularidade e da complementaridade intraturnos foram produzidos enunciados de dois gestos.

Os mesmos tipos de complementaridade apontados na interação entre Viviane e mãe foram verificados na interação dos outros dois sujeitos, sendo que ambos desenvolveram um grau maior de complexidade na comunicação oral, além de terem sido gravados por mais tempo (três anos).

Nos dados de Márcio, o primeiro exemplo de complementaridade intraturnos se refere a perguntas de resposta sim/não, formuladas pela mãe, que a criança responde através da repetição da parte final do enunciado da mãe, modificando a entonação (especularidade segmental e complementaridade supra-segmental):

15) Márcio desenha um boneco na lousa. (M. - 4;5.8)

Mãe chama Márcio.

Mãe - Márcio!

Mãe indica sua orelha e o desenho de Márcio.

Mãe - Gi

(Movimento de virar a palma da mão aberta para cima.)

E a orelha?

Cadê? / ↘

Márcio indica no desenho o lugar da orelha.

M. - Gi

aoe ↘ ↙

Mãe - (Mão fechada, polegar esticado para cima.)  
Bom. Orelha?

Márcio desenha a orelha.

Como se pode observar no exemplo acima, a resposta de Márcio é aceita pela mãe, que, além de expressar a sua aceitação, introduz uma nova complementaridade.

Até o final das gravações, a maioria das perguntas introduzidas por 'cadê' foram respondidas por Márcio como no exemplo acima. Perguntas com 'o que é?' também ocorreram muitas vezes ao longo das gravações e foram respondidas oralmente pela criança:

16) Márcio e mãe brincam com fantoches. (M. - 5;0.25)

Márcio levanta as mãos, com um fantoche em cada mão.

Mãe - O que é?

Márcio põe o fantoche do cachorro para frente.

M. - au ↗ au ↗ au ↗

Depois puxa o cachorro e põe o pato mais para a frente.

M. - pi/pi ↘ ↘

Márcio finge que os bichos vão agarrar a mãe.

Além de responder a perguntas, Márcio também as produz, inicialmente em situação de jogo (rotina) e depois em outros contextos. Este comportamento caracteriza não só a introdução de uma complementaridade por parte da criança, como o uso de um outro processo dialógico, a reciprocidade, que consiste em a criança desempenhar papéis antes assumidos apenas pelo adulto (De Lemos, 1981):

17) Márcio e mãe brincam de 'passa anel'. (M. - 4;8,5)

Márcio passa a mão pela da mãe e no ar (como se fosse uma outra pessoa).

M. - (Movimento com a  
cabeça para trás,  
levantando o queixo  
+ expressão facial  
interrogativa.)

ua ↘

Mãe - Com quem tá? ↘ ↘ ↗

Márcio indica a mãe.

M. - Gi  
a ↑

Mãe abre as mãos.

Mãe - (Meneio negativo de cabeça.)  
Comigo não está.

18) Márcio e mãe brincam de fazer fila com carros. (M. - 6;0,24)

M. - (Mãos abertas, palmas  
para baixo e movimento de  
virar as palmas para cima  
+ expressão facial  
interrogativa.)

adê ↘

Márcio procura entre os cubos espalhados.

Mãe - (Dedos polegar e indicador  
para frente e paralelos,  
os demais fechados.)  
O que? Carrinho? Carro?

M. - (Meneio afirmativo  
de cabeça.)

Mãe indica o posto de gasolina.

Mãe - GI  
Lá.

No primeiro exemplo, a partir da entonação e da expressão facial do filho, a mãe interpreta o seu enunciado, traduzindo-o. Já no segundo exemplo, para perguntar, Márcio faz uso da entonação e da expressão facial, como no exemplo anterior, além de uma forma semelhante a 'cadê' na linguagem adulta. O uso da entonação para perguntar é um fenômeno também observado na comunicação de crianças ouvintes. (Pereira, 1977)

Quando encerrei as gravações de Márcio, ele apresentava relatos sobre eventos ausentes do contexto, através de gestos, enquanto que oralmente ele usava, na interação com a mãe, enunciados de um vocábulo.

19) Márcio e mãe vêem figuras em livros. (M. - 6;5.18)

Márcio indica a figura (sol).

M. - GI (Braços abertos,  
esticados para cima + boca  
aberta como num bocejo.)

Márcio indica novamente a figura de sol.

M. - GI  
u sol / √

Mãe - Sol. √

M. - (Mão aberta, palma  
para a mãe.)  
pa √

(Braço direito  
dobrado, mão  
segurando o  
esquerdo, que  
está esticado.)

(Mão esquerda  
fechada, mão  
direita com dedos  
em bico. Movimento  
de encostar dedos  
da direita no dorso  
da esquerda.)

po √  
(Dedo indicador  
junto ao olho.  
Movimento de afastar  
o dedo do olho.)

de √  
(Mãos abertas,  
palmas para cima,  
direita sobre a esquerda.  
Movimento de balançar as  
mãos de um lado para outro.)

ve √

nenê √ √

No relato acima, concomitante aos gestos, Márcio produz enunciados orais que parecem muitas vezes corresponder a partes ou a todo o vocábulo usado pela mãe em outras gravações, na interpretação de alguns gestos. Assim, *pa* é usado com o gesto interpretado como *esperar*; *ve* com o gesto interpretado ora como *ver* e ora como *olhar* e *nenê* é usado com o gesto interpretado como *nenê*.

Ao longo das gravações de Márcio foi ficando evidente que sua mãe, embora se comunicasse com ele principalmente através de fala, parecia estimular cada vez menos o seu uso pela criança, na medida em que nem mesmo verbalizava os seus gestos na maioria de seus relatos.

Uma atitude bem diferente é observada nos dados da mãe de Vanessa. Desde o início das gravações, ela parece sempre estar estimulando a filha a se comunicar oralmente, embora até o final das gravações tenha apresentado um número significativo de gestos. Os gestos, no entanto, eram sempre parte de um enunciado oral e, mesmo aceitando os gestos da filha, verbalizava-os. Na comunicação com Vanessa, pude notar um grande número de exemplos dos jogos de reconhecimento e de nomeação, encontrados na interação entre mãe e criança ouvintes. (Lier, 1983). Como acontece com os ouvintes, também entre Vanessa e a mãe o som é trabalhado enquanto objeto auditivo, nos jogos de reconhecimento, e articulatório, nos jogos de nomeação. Cabe lembrar que o auditivo, no caso desta

criança, assim como de todas as por mim observadas, inclui pista de leitura orofacial. Exemplos dos jogos de reconhecimento e de nomeação na interação de Vanessa com a mãe são:

20) Vanessa e mãe vêem figuras em livros. (Va. - 3;9.14)

Mãe - Cadê o gato?

Vanessa indica figura de gato.

Va. - Gi

datu ↘

21) Vanessa e mãe vêem figuras em livros. (Va. - 3;9.14)

Mãe indica figura de gato.

Mãe - Gi

Aqui é o cachorro?

Va. - datu ↘

Mãe - Vige! É o gato?

22) Mãe indica figuras em livro e Vanesa nomeia. (Va. - 3;9.14)

Mãe - Gi

E esse aqui?

Va. - boi ↘

Mãe - Boi? ↗

Va. - boi ↘

Os dois primeiros exemplos ilustram estratégias diferentes, usadas pela mãe de Vanessa no jogo de reconhecimento. No primeiro, a mãe pede que a criança indique a figura nomeada, enquanto que no segundo ela dá um nome errado à figura, às vezes em forma de pergunta, como no exemplo, e outras vezes, como afirmação.

No terceiro exemplo, a partir da resposta da criança, a mãe introduz uma pergunta de confirmação, através da complementaridade supra-segmental e novamente a menina responde, usando o mesmo recurso.

A introdução de uma complementaridade através da repetição do enunciado do interlocutor (especularidade segmental e complementaridade supra-segmental) é um recurso muito



usado pela mãe de Vanessa e que é logo incorporado pela criança.

23) Vanessa e mãe brincam com um jogo com peças coloridas.

Mãe diz uma cor e Vanessa lhe dá a peça correspondente. (Va - 4;3.29)

Mãe - Verde. ↘ Verde. ↘

Va. - vedi ↘

Mãe - É. ↘

O exemplo acima ilustra também o uso do processo de reciprocidade por Vanessa, já que nas gravações anteriores era sempre a mãe quem assumia o papel de pedir confirmação de algo dito pelo interlocutor.

Quando parei de gravar Vanessa (após três anos) a sua comunicação com a mãe se fazia basicamente através da fala, embora, como a mãe, ela apresentasse alguns gestos concomitantes. Vanessa usava, oralmente, frases simples e curtas, muito semelhantes às observadas nos dados de sua mãe, ainda que ocorresse, às vezes, omissão de vocábulos e alteração na ordem dos mesmos nas frases:

24) Vanessa e mãe brincam com quebra-cabeça. (Va. - 5;9.6)

Vanessa olha para uma peça quebrada.

Va. - quebró perna  
quebró perna/papai

Mãe - A Vanessa quebrou a perna?

Va. - quebró perna você/ o papai

O exemplo acima ilustra uma tentativa de construção de uma frase mais complexa por parte de Vanessa.

Inicialmente a menina produz uma frase de dois elementos, que ela repete, acrescentando mais um. Este novo elemento, no entanto, não parece fazer parte do restante da frase, na medida em que não é incluído na mesma curva entonacional. Mais interessante é notar que, um pouco mais adiante, a partir da resposta da mãe, Vanessa acrescenta um outro elemento à frase, dentro da mesma curva entonacional, e novamente separa, com uma nova curva, o mesmo segmento separado anteriormente, embora dessa vez ele venha precedido pelo artigo. Ainda que eu disponha de poucos exemplos, parece-me que, através do uso da entonação, Vanessa estabelece uma relação normalmente expressa pela preposição.

Dos três sujeitos por mim estudados, apenas para Vanessa a fala passou a ser, ao longo das gravações, a forma privilegiada de comunicação com a mãe.

Ainda que não tenha sido objeto de estudo neste trabalho, parece importante apontar aqui que na interação com outros deficientes auditivos, na escola, Vanessa se comunicava através de gestos.

Em resumo, o som esteve presente na comunicação das crianças deficientes auditivas por mim estudadas, na interação com as mães ouvintes, desde a primeira gravação e, provavelmente, desde antes dela. Inicialmente estes sons tomaram a forma de vocalizações, usadas em diferentes situações e produzidas com variação de entonação. As mães, por sua vez, pareciam sensíveis à variação de entonação das vocalizações de seus filhos, na medida em que a considerava na interpretação e/ou respostas que dava às mesmas. Este comportamento indica, a meu ver, uma aceitação da forma como, naquele momento, as crianças poderiam participar do diálogo.

A exemplo do que ocorre com crianças ouvintes (Gebara, 1984), as vocalizações foram observadas algumas vezes como acompanhamento de atividades sobre objetos, ou motoras em geral, parecendo seguir o ritmo do movimento das crianças-sujeito.

Segundo a pouca literatura de que se dispõe sobre o uso da entonação por portadores de perdas auditivas severas ou profundas, é a falta de *feedback* auditivo o que prejudica a percepção e, conseqüentemente, a produção de curvas entonacionais por parte desses sujeitos.

Tal afirmação parece não considerar que a entonação é percebida não apenas através da audição, mas de todo o rosto do falante.

Além disso, como procurei mostrar neste trabalho, as crianças deficientes auditivas apresentam uma entonação que parece desaparecer com o tempo. Uma das causas deste desaparecimento pode ser atribuída, a meu ver, à não valorização da entonação como forma de comunicação, que parece permear o trabalho da maior parte dos profissionais que atuam na área de desenvolvimento de linguagem por deficientes auditivos.

De acordo com a literatura (Furth, 1973) é muito difícil para um indivíduo com perda auditiva congênita ou adquirida numa fase pré-lingüística dominar os aspectos fonológicos, morfo-sintáticos e semânticos de uma língua pelo fato de não ter acesso a eles.

Com esta visão, os profissionais que geralmente são chamados a trabalhar no desenvolvimento da linguagem por deficientes auditivos se preocupam com a articulação dos sons da fala, com o ensino de vocábulos e estruturas frasais (aspectos segmentais da língua), sem muita atenção ao ritmo e à entonação (aspectos supra-segmentais) e o papel que os mesmos desempenham na comunicação.

Alguns autores (Smith, 1975) afirmam existir relação entre a inteligibilidade da fala de deficientes auditivos e a sua dificuldade no uso dos aspectos supra-segmentais (prosódicos) e propõem que um treinamento de fala para deficientes auditivos deva enfatizar os padrões de ritmo e de entonação, em vez da articulação dos fonemas.

A ênfase que os profissionais que trabalham com deficientes auditivos (professores e fonoaudiólogos) dão ao treinamento articulatório é, parece-me, um determinante provável da 'fala' do deficiente auditivo mais velho ter um ritmo silábico e ser monótona, isto é, sem entonação.

A preocupação em ensinar a língua, associada à representação que comumente se tem do deficiente auditivo como alguém que tem muita dificuldade para desenvolver linguagem, têm impedido os profissionais de perceberem que, do mesmo modo como acontece com crianças ouvintes, também nas deficientes auditivas as primeiras formas semelhantes a vocábulos ocorrem como repetição de parte ou de todo o enunciado precedente do interlocutor (especularidade).

Na interação dos meus sujeitos com suas mães foram notados os mesmos processos geralmente apontados na interação entre mãe e criança ouvintes. Através deles o som foi se constituindo como objeto auditivo (auditivo-visual no caso do deficiente auditivo) e articulatório, o que pode ser observado principalmente nos dados dos dois sujeitos gravados durante três anos.

Ao longo das gravações todos os sujeitos foram desenvolvendo algum tipo de comunicação oral, embora apenas para um deles – Vanessa – a fala tenha passado a ser a forma privilegiada de comunicação com a mãe. No entanto, na interação com Márcio, com quem formava uma dupla, ou com outros deficientes auditivos, na escola, Vanessa se comunicava basicamente através de gestos. Com esta conduta, a menina parece já ter construído uma representação do interlocutor.

Embora com muito mais dificuldade do que Vanessa, também Márcio procurava se comunicar oralmente com a mãe, ainda que com muitos gestos, e com Vanessa, com quem formava uma dupla.

No caso das mães ouvintes, todas usavam comunicação oral com seus filhos, ainda que se tenha observado uma diferença significativa entre as duplas. O comportamento da mãe de Vanessa parecia o de uma pessoa que tem bem claras as dificuldades e as potencialidades da filha, enquanto que o da mãe de Márcio parece refletir uma representação do filho como alguém com muito poucos recursos para se comunicar oralmente.


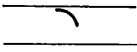

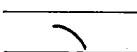

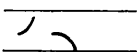
Mesmo admitindo que Vanessa possa ter mais condições para desenvolver uma melhor comunicação oral do que Márcio, já que parece fazer melhor aproveitamento de seus resf-

duos auditivos, acho que a representação que a mãe tem dele parece ter interferido na interação e conseqüentemente na sua comunicação.


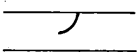

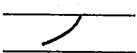
Em linhas gerais, neste trabalho procurei mostrar que, assim como ocorre com crianças ouvintes, também as deficientes auditivas desenvolvem a sua comunicação – oral/vocal e gestual – como resultado de uma construção conjunta com um parceiro que as aceite como interlocutor e que interprete as suas produções, atribuindo-lhes estatuto comunicativo. Nesta tarefa a representação ou sistema de expectativa que cada um tem do outro como interlocutor vai influenciar na forma de comunicação que irá prevalecer na interação.

Curvas entonacionais apresentadas pelos sujeitos:


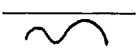

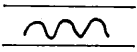
**Terminais descendentes**

Símbolos	Representação gráfica	Características fonéticas
		Descendente alta para média
		Descendente mais ou menos média para baixa
		Ascendente para média, combinado com descendente média para meio-baixa


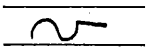

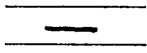
**Terminais ascendentes**

Símbolos	Representação gráfica	Características fonéticas
		Ascendente média para alta
		Ascendente baixa para alta

**Movimentos complexos**

Símbolos	Representação gráfica	Características fonéticas
		Dois movimentos ascendentes-descendentes, terminal baixo
		Idem ao anterior, com três movimentos

### Terminais nivelados

Símbolos	Representação gráfica	Característica fonéticas
		Tom cantado, terminal
		Baixo

### Referências bibliográficas

- ABBERTON, E. & FOURCIN, J. (1975). Visual feedback and the acquisition of intonation. In: LENNEBERG, E. *Foundations of Language Development*. New York, Academic Press, 2: 157-165.
- COLLINS-AHLGREN, M. (1975). Language development of two deaf children. *American Annals of the Deaf*. dec. 524-539.
- De LEMOS, C. (1981). Interactional processes and the child's construction of language. In: DEUTSCH (ed.), *The child's construction of language*. London, Academic Press.
- DODD, B. (1976). The phonological systems of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. (41): 185-198.
- FRIEDMAN, M. (1985). Remediation of intonation contours of hearing-impaired students. *Journal of Communication Disorders*. (18): 259-272.
- FURTH, H. (1973). *Deafness & learning: a psychological approach*. California, Wadsworth Publishing Company, Inc. p. 7.
- GEBARA, E. M. S. (1984). The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. Tese de doutoramento, Universidade de Londres. p. 37.
- JARVELLA, R. J. (1975). Deaf and hearing children's use of language describing temporal order among events. *Journal of Speech and Hearing Research*. 18: 58-73.
- JOHN, J. E. & HOWARTH, J. (1965). The effect of time distortions on the intelligibility of deaf children's speech. *Language and speech*. 8: 127-134.
- LIER, M. F. (1983). A constituição do interlocutor vocal. São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC.

- LENNEBERG, E. H. (1964). *Biological foundations of language*. New York, Wiley.
- Mc NEILL, D. (1985). So you think gestures are non verbal? *Psychological Review*. 3: 350-371.
- MOHAY, H. (1982). A preliminary description of the communication systems evolved by two deaf children in the absence of a sign language model. *Sign Language Studies*. 34: 73-91.
- MOORES, D. F. (1979). *Educating the deaf: psychology, principles and practices*. Boston, Houghton Mifflin.
- PEREIRA, M. C. (1977). Aspectos semânticos na aquisição de preposições por criança brasileira. São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC.
- \_\_\_\_\_ (1982). La comunicazione gestuale di bambini sordi e delle madri udenti che non usano una lingua di segna. *Rapporto Tecnico n° 305*. Roma, Istituto di Psicologia del Consiglio delle Ricerche.
- \_\_\_\_\_ (1983). Uma abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 5: 61-72.
- \_\_\_\_\_ & De LEMOS, C. (1987). O gesto na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva. *D.E.L.T.A.* 3 (1): 01-18.
- QUIGLEY, S. P.; WILBUR, R. B. & MONTANELLI, D. S. (1974). Development of question-formation in the language of deaf students. *Journal of speech & hearing research*. 17: 699-713.
- SMITH, C. (1975). Residual hearing and speech production in deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 4(18): 795-811.
- TERVOORT, B. T. (1961). Esoteric symbolism in the communication behavior of young deaf children. *American Annals of the Deaf*. 106 (5): 436-480.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto.
- WILBUR, R. B.; MONTANELLI, D. S. & QUIGLEY, S. P. (1976). Pronominalization in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*. 19: 120-140.