

## **Avaliação em Língua Brasileira de Sinais no contexto da Fonoaudiologia bilíngue em uma clínica escola: estudo de caso**

**Assessment in Brazilian Sign Language in the context of bilingual Speech Therapy in a clinic-school: case study**

**Evaluación en Lengua de Señas Brasileña en el contexto de Fonoaudiología bilingüe en una clínica-escuela: estudio de caso**

Recebido: 09/11/2022 | Revisado: 29/11/2022 | Aceitado: 30/11/2022 | Publicado: 07/12/2022

**Carolina Magalhães de Pinho Ferreira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8139-8561>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Email: [carolinaferreira@medicina.ufrj.br](mailto:carolinaferreira@medicina.ufrj.br)

**Priscila Starosky**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0147-5916>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: [priscilastarosky@id.uff.br](mailto:priscilastarosky@id.uff.br)

**Paula Novoa de Melo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-0141>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [pcnovoa@hotmail.com](mailto:pcnovoa@hotmail.com)

**Maria Paula Guimarães de Barros**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8470-8641>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [mariapaulagbarros@gmail.com](mailto:mariapaulagbarros@gmail.com)

**Flávia Soares Fernandes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4122-3692>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [flaviasoaresfernandes1@gmail.com](mailto:flaviasoaresfernandes1@gmail.com)

### **Resumo**

Crianças surdas podem facilmente se desenvolver através da aquisição da Libras. Esse processo de aquisição é bem similar às etapas e processos de aquisição da língua oral em ouvintes. Portanto, da mesma forma que uma criança ouvinte pode ser acometida por atrasos e transtornos de linguagem, a criança surda também pode apresentar alterações na língua de sinais que caracterizem atípicas, sejam elas de natureza primária ou secundária. No contexto da Fonoaudiologia Bilíngue, a língua de sinais (LS) é valorizada e a terapia mantém o foco na primeira língua (L1), para que a criança surda seja capaz de se desenvolver sem atrasos. Nosso objetivo é descrever um estudo de caso do processo de avaliação de linguagem de uma criança surda com indícios de língua de sinais atípica, a fim de caracterizar habilidades e dificuldades linguísticas e interacionais encontradas. As intervenções realizadas mostram a importância das avaliações para o diagnóstico de LS atípica e a relevância das avaliações não padronizadas para identificar, até mesmo através de mediação, características linguísticas não evidentes nas avaliações padronizadas.

**Palavras-chave:** Surdez; Língua de sinais; Linguagem infantil; Desenvolvimento infantil; Fonoaudiologia.

### **Abstract**

Deaf children can easily develop themselves through Sign Language acquisition. This language acquisition process is quite similar to the process and stages of oral language acquisition. Therefore, in the same way that a hearing child can be affected by delays and language disorders, a deaf child can also present changes in sign language that characterize atypia, whether of a primary or secondary nature. In the context of bilingual speech therapy, sign language is valued and therapy focuses on L1 so that the deaf child is able to develop normally. This case has the goal of describing the language evaluation process, in the context of bilingual speech therapy. Therefore, this study accompanied a deaf child that has complaints about atypical sign language through speech therapy follow-up with the purpose of characterizing linguistic and interactional difficulties and skills found in L1. The selected participant is a regular patient in UFRJ's deafness ambulatory, uses sign language to communicate and is capable of understanding all the evaluation process he has gone through. The interventions carried out show the importance of assessments for the diagnosis of atypical SL

and the relevance of non-standard assessments to identify, even through mediation, linguistic characteristics not evident in the standardized assessments.

**Keywords:** Deafness; Sign language; Child language; Child development; Speech, language and hearing sciences.

### Resumen

Los niños sordos pueden desarrollarse fácilmente mediante la adquisición de Libras. Este proceso de adquisición es muy similar a las etapas y procesos de adquisición del lenguaje oral. Por tanto, de la misma forma que un niño oyente puede verse afectado por retrasos y trastornos del lenguaje, un niño sordo también puede presentar cambios en la lengua de señas que caractericen la atipia, ya sea de carácter primario o secundario. En el contexto de la logopedia bilingüe se valora la lengua de signos y la terapia se centra en la L1, para que el niño sordo pueda desarrollarse sin retrasos. Por lo tanto, el objetivo del estudio es describir un proceso de evaluación del lenguaje, en el ámbito de la logopedia bilingüe, con un niño sordo con quejas del lenguaje y signos de lengua de signos atípica, con el fin de caracterizar las habilidades y dificultades lingüísticas e interaccionales encontradas en L1. Se trata entonces de un estudio de caso, siendo el participante seleccionado un paciente regular de la clínica de sordera de la UFRJ, que utiliza Libras para comunicarse y comprender todo el contexto de evaluaciones estandarizadas y no estandarizadas utilizadas durante la investigación. Las intervenciones realizadas muestran la importancia de las evaluaciones para el diagnóstico de la LE atípica y la pertinencia de las evaluaciones no estandarizadas para identificar, incluso a través de la mediación, características lingüísticas no evidentes en las evaluaciones estandarizadas.

**Palabras clave:** Sordera; Lengua de signos; Lenguaje infantil; Desarrollo infantil; Fonoaudiología.

## 1. Introdução

Crianças surdas podem se desenvolver plenamente através da aquisição de uma língua visuo-espacial como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), apresentando estágios similares aos de uma língua oral na aquisição (Quadros & Cruz, 2011). Porém, 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Fernandes & Moreira, 2014) e, dessa forma, a maioria não está a priori inserida em um ambiente linguístico adequado para a aquisição plena de uma Língua de Sinais (Costa; Barbosa & Nevins, 2022), precisando, então, de escolas ou clínicas bilíngues para adquirir a Libras (Quadros & Cruz, 2011). A aquisição das línguas orais e de sinais em crianças surdas e ouvintes, inseridas em ambientes imersivos de cada uma dessas línguas, é semelhante no que diz respeito aos diferentes níveis linguísticos (fonologia, morfologia, gramática e semântica) e os mecanismos fronto-temporais envolvidos são os mesmos em ambas as línguas (Cheng et al., 2020).

Ainda hoje, porém, muitas crianças surdas permanecem em privação comunicativa, sem modelos e pares com quem interagir suficientemente em Língua de Sinais (LS). Portanto, nem todas as crianças surdas contam com contextos familiares, educacionais ou clínicos apropriados para que a aquisição de linguagem ocorra de forma típica e adequada (Barbosa, 2016), podendo sofrer consequências linguísticas, emocionais, educacionais, sociais e culturais (Goldfeld, 2003), que poderiam ser evitadas através da aquisição precoce de uma LS (Cheng et al., 2020; Costa et al., 2022), preferencialmente desde a identificação da perda auditiva.

Barbosa (2016) mostra que fatores como o atraso da aquisição da língua, dificuldade de interação dos familiares com a criança surda e o despreparo das escolas em receber essas crianças são obstáculos para o seu desenvolvimento linguístico. Diante disso, todo o processo de aquisição de linguagem é comprometido e pode desencadear um quadro de distúrbio de linguagem.

Paralelamente, assim como crianças ouvintes, crianças surdas também podem apresentar processamento linguístico alterado, em função de condições de saúde que podem afetar diretamente funções primordiais responsáveis pelo processamento da linguagem. Isso ocorre mesmo que tenham garantido o contato precoce e robusto com uma língua acessível, gerando uma LS atípica (Barbosa & Neves, 2017). Todas as desordens na LS, sejam elas decorrentes de adversidades desenvolvimentais ou déficits adquiridos, podem ser classificadas como primárias – quando ocasionados por um distúrbio que não é consequência de uma condição de saúde – ou secundárias – quando o déficit adquirido ocorre como consequência de uma condição de saúde e englobam alterações linguísticas que caracterizam a LS atípica (Barbosa, 2016).

Neste trabalho entendemos a LS atípica, portanto, como uma entidade nosológica fonoaudiológica do escopo da

Fonoaudiologia Bilíngue que tem se sedimentado como área de atuação e de estudo no Brasil (Moura et al., 2021). A LS atípica não deve ser entendida como diferença sociocultural construída na experiência surda, mas como resultado primário à falta de condições favoráveis ao acesso de qualidade à LS necessárias à criança surda para que ela a desenvolva plenamente, dentro do esperado, ou seja, de forma típica (Barbosa, 2016).

A atipia primária é originada, por exemplo, de tempo insuficiente de exposição à língua no cotidiano, carência de interlocutores, poucos contextos de uso, ou seja, de empobrecimento interacional e linguístico, que resulta no que chamamos convencionalmente de “atraso”. Secundariamente, a LS atípica apresenta-se com características específicas resultantes da condição que interfere no processo de desenvolvimento linguístico, alterando os seus diferentes níveis, como por exemplo, dificuldades da produção dos sinais em consequência de uma alteração motora. Lembrando, ainda, que a atipia primária e secundária da LS também podem estar presentes no desenvolvimento do mesmo sujeito.

Segundo Quadros & Cruz (2011), mesmo após 7 anos de aquisição linguística podem se manter defasagens na linguagem e na cognição de crianças com aquisição tardia, como dificuldades de sequência narrativa e falta de elementos sofisticados da linguagem, podendo persistir em vocabulário, uso de classificadores e sintaxe espacial menos adequados. Atipias na LS e dificuldades para aprender são citadas também por Barbosa (2016), em casos de aquisição tardia.

Diversos instrumentos estão sendo produzidos em prol de possibilitar avaliar as habilidades linguístico-discursivas de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e propiciar a construção de projetos terapêuticos individualizados para casos de processamento linguístico alterado (Lichtig & Barbosa, 2012). Adicionalmente, materiais vêm sendo pensados para favorecer atividades terapêuticas para as crianças surdas com LS atípica.

A partir da visão sócio-interacionista de Vygotsky (1994) o início do desenvolvimento da linguagem envolve atividades que fazem parte do universo infantil, como jogos e brincadeiras, sendo a infância o período em que a criança aprende e se desenvolve mais rapidamente a partir da interação com o outro. Dessa forma, desde muito cedo podemos ver o brincar contribuindo para desenvolver linguagem corporal e facial, o riso e a construção de diversas relações e capacidades cognitivas no indivíduo, promovendo a socialização. Assim sendo, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social; ela se desenvolve no plano das interações sociais e nas relações interpessoais (Dizeu & Caporali, 2005).

O foco da observação, levando em consideração a brincadeira de faz-de-conta, não deve ser somente o que foi sinalizado ou falado, mas também o simbolismo representado nas interações das crianças através do corpo, tanto com os pares quanto com os objetos, bem como na manutenção do enredo e dos papéis sociais que assumem em determinada brincadeira (Souza & Silva, 2010). Diversos jogos terapêuticos voltados ao atendimento fonoaudiológico e pedagógico bilíngue para surdos vem sendo criados e alguns desses materiais foram previamente analisados e tiveram sua viabilidade para uso em terapia avaliada positivamente (Fernandes & Melo, 2022; Carvalho, 2019; Almeida et al., 2017; Starosky & Pereira, 2013).

Mesmo com esses avanços, a mudança de paradigma para a Fonoaudiologia Bilíngue está em curso e envolve desafios de diversas naturezas, principalmente: (i) provimento insuficiente de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos de Libras na formação de estudantes de cursos de graduação em Fonoaudiologia do Brasil; (ii) pesquisas e conhecimentos insuficientes sobre as bases morfológicas, anatômicas e funcionais necessárias à prática clínica junto a pessoas sinalizadoras; e (iii) desenvolvimento e aplicação de instrumentos de investigação da linguagem que focalizem a Libras, tanto na sua aquisição quanto no seu uso.

O objetivo deste estudo é descrever o processo de avaliação de linguagem de uma criança surda com indícios de LS atípica, utilizando avaliações padronizadas e não padronizadas para caracterizar suas habilidades e dificuldades linguísticas e interacionais, no contexto de uma clínica escola de Fonoaudiologia.

## 2. Metodologia

Este é um estudo de caso descritivo voltado para avaliação de linguagem visando à identificação e à caracterização da LS atípica de uma criança surda inserida em atendimento fonoaudiológico bilíngue. Conforme Minayo (2004), a amostragem qualitativa privilegia a seleção de casos que detêm atributos que o investigador pretende conhecer com maior profundidade, sendo um critério de escolha a particularidade, que requer descrição aprofundada visando compreensão. Neste estudo de caso, a partir da utilização de instrumentos de avaliação padronizados e não padronizados, por meio de testes, atividades e jogos terapêuticos, lidamos com uma riqueza de dados que combinam diversas variáveis de interesse na avaliação da Língua de Sinais Atípica, sendo sua compreensão útil para a área, devido às especificidades do caso em questão. Descrevemos o conjunto de procedimentos, planejados por pesquisadoras experientes com a metodologia escolhida, explicando o processo de intervenção adotado ao longo do processo de avaliação, respondendo à necessidade evidenciada ao longo da avaliação em Libras. As condições do estudo de caso, investigação versátil e flexível (Pereira et al., 2009), possibilitam alcançar uma compreensão aprofundada, a partir de dados particularmente interessantes, sua análise e interpretação contextualizada.

Este estudo foi realizado no Ambulatório de Surdez do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizado no Instituto de Neurologia Deolindo Couto (INDC). Em 2021 o escopo deste Ambulatório foi modificado, passando a adotar o atendimento fonoaudiológico em Libras para a promoção do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas e intervenção em casos de LS atípica, orientando famílias na busca pela construção de uma Política Linguística da Família (Costa et al., 2022; Lichtig, 2004), bem como uma interlocução com a escola em prol do bilinguismo educacional, constituindo assim um espaço de Fonoaudiologia Bilíngue (Moura et al., 2021). Portanto neste trabalho, a geração de dados deu-se em atendimentos realizados tanto por uma estagiária quanto pela supervisora e docente do curso, ambas proficientes em Libras.

A realização do estudo ocorreu durante os períodos letivos de 2021.1 e 2021.2, após aprovação do CEP/INDC sob o nº 4.551.098, em fevereiro de 2021. A geração de dados do estudo ocorreu de julho de 2021 a fevereiro de 2022. A participação no estudo foi consentida por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi apresentado em Libras para a criança, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A criança surda participante do estudo, nomeado como Heitor (nome fictício), tinha 12 anos durante a geração dos dados e possui laudo neurológico de paralisia cerebral mista. A seleção do participante se baseou nos seguintes critérios: uso da Libras em contexto externo ao Ambulatório, adequação da idade aos testes padronizados do estudo e assiduidade. Anteriormente a criança era atendida no Ambulatório com foco no desenvolvimento da língua oral.

Realizou-se a avaliação padronizada da linguagem por meio dos instrumentos de avaliação: Língua de Sinais e Cognição (LISCO) (Barbosa & Neves, 2017), ABFW (Andrade, 2004) e Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras versão abreviada (TVRSL 1.3 - Capovilla et al., 2004). A avaliação não padronizada da linguagem foi realizada através das atividades realizadas nos atendimentos, como caderno de experiências (Melo & Novaes, 2001), sequência lógica e jogos terapêuticos, além do contexto das próprias avaliações padronizadas, usando para análise os estudos de Acosta et al. (2003) e Goldfeld (2006).

Durante as intervenções foram realizadas filmagens para transcrição e análise, bem como anotações de campo, possibilitando uma avaliação não padronizada da mediação fonoaudiológica e linguagem do participante. Todos os atendimentos foram realizados em Libras. As transcrições foram feitas conforme as convenções de transcrição usadas para representar a Libras - baseadas em Felipe (1997) e McCleary et al., (2010), nas normas de Convenções de transcrição - baseadas em estudos de Análise da Conversação (Atkinson & Heritage, 1984; Gago, 2002) e utilizando símbolos incorporados da Análise do Discurso (Schiffrin, 1987; Tannen, 1989), a saber: (( )) - comentário do analista ou descrição de atividade não verbal; {sinal} - sinal da Libras; \*gesto\* gesto; [...] - indica que um trecho da transcrição foi suprimido; [- início de sobreposição de falas.

Heitor reside com os avós maternos e com a tia. Segundo os relatos da avó, que sempre o acompanha nos atendimentos, ele convive pouco com seus pais e, embora sua mãe more perto e o visite com alguma frequência, ela não aceita bem a Libras, ainda que seja uma pessoa surda oralizada. Apesar do empenho da avó e da tia em aprender Libras, não possuem fluência na língua de sinais. Heitor apresenta intenção comunicativa e manutenção da interação, embora comunique-se com as pessoas de seu núcleo familiar e social através de gestos caseiros, sinais da Libras e poucas palavras da língua oral.

Devido ao quadro neurológico, apresenta alterações motoras que interferem na produção da sua primeira língua (L1), a Libras, bem como da segunda língua (L2), afetando principalmente o nível fonético. Durante a pesquisa, Heitor não fez uso de nenhuma medicação, embora no passado tenha feito para controle dos espasmos e agitação.

Pode-se considerar que Heitor é uma criança com distúrbio secundário de aquisição da língua de sinais, que também sofre privação de contato com a L1, já que poucos interlocutores proficientes em Libras e experiências linguísticas, configurando-se um contexto de uso restrito. Dessa forma, entendemos que a criança apresenta um quadro misto de atipia da LS, ou seja, primário e secundário (Barbosa, 2016).

Heitor frequenta o Ambulatório de Surdez semanalmente desde 2012, porém anteriormente o foco dos atendimentos fonoaudiológicos era a oralização. Até o início de 2020, houve participação paralela em atendimentos pedagógicos em Libras, realizados por uma pedagoga Surda. Esses atendimentos foram finalizados em decorrência da aposentadoria dessa profissional. Em julho de 2021, o escopo do Ambulatório foi modificado, passando a adotar terapia fonoaudiológica em Libras em demandas de língua de sinais atípica.

A criança estuda em uma escola municipal regular com o apoio de intérprete de Libras, incluída em turma ouvinte, sem pares surdos, realizando atividades adaptadas e diferentes das realizadas pelos colegas de turma, segundo informações colhidas. Percebe-se em atividades que utilizam a modalidade escrita como apoio, que o seu desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua é insipiente, apresentando leitura logográfica e escrita de apenas algumas palavras de alta frequência com trocas internas entre as letras. Percebe-se ainda, que de maneira geral, devido à experiência visual que caracteriza a relação da maioria das crianças surdas com o seu ambiente, o desenvolvimento de Heitor tende a ser mais significativo em Libras, mesmo que a maioria dos seus interlocutores não utilizem esta língua de forma consistente. Assim, sua compreensão guia-se bastante pelo contexto interacional (pragmático) e pelas pistas comunicativas não verbais, aos quais é bastante atento e responsivo. Embora a orientação do Ambulatório tenha sido sempre direcionada à educação bilíngue, a família não fez ainda a opção por matricular Heitor numa escola bilíngue, mantendo-o em turmas regulares. Além disso, sempre orientamos os familiares a aprenderem Libras e promovemos esse aprendizado através de parcerias via extensão. Porém, apesar de demonstrarem interesse, a avó e a tia ainda apresentam conhecimento restrito da língua, e a mãe e os demais familiares não demonstram interesse nesse aprendizado.

## **2.1 Avaliações padronizadas**

A triagem do protocolo LISCO consiste em uma série de avaliações dos níveis linguísticos que juntas possibilitam a identificação da língua de sinais atípica. No nível pragmático é proposta uma avaliação semiestruturada que inicia-se livre com saudações ou perguntas. Na avaliação do discurso narrativo é apresentada uma figura com a intenção de avaliar a narrativa da criança. No nível sintático a criança recebe ordens para realizar algumas ações e, por fim, no fonético-fonológico, que avalia uso dos parâmetros da Libras, por meio de uma lista de figuras para nomeação pela criança, na qual é permitido dar o modelo para repetição. Para todos os níveis avaliados é pontuado 1 caso a resposta seja satisfatória ou 0 quando insatisfatória. De acordo com a indicação do protocolo, quando o participante falha na triagem, é necessário avaliar os níveis específicos nos quais o sujeito falhou (Barbosa & Neves, 2017).

Realizamos também avaliações da dimensão semântico-lexical da linguagem, não contemplada pelo instrumento LISCO, envolvendo vocabulário expressivo e receptivo através do ABFW-vocabulário (Andrade, 2004) e TVRSL 1.3 (Capovilla et al., 2004), respectivamente. O ABFW-vocabulário consiste na verificação do conhecimento vocabular de 9 campos conceituais, podendo ser aplicado até os 12 anos de idade. O TVRSL 1.3 (versão abreviada) apresenta 66 sinais e a criança precisa escolher a imagem que representa corretamente o sinal realizado, dentre 3 opções (Capovilla et al., 2004), sendo interrompido após o primeiro erro do participante. O teste orienta que a sinalização seja realizada presencialmente por um adulto surdo sinalizador fluente.

## **2.2 Avaliações não padronizadas**

A avaliação não padronizada foi realizada a partir de transcrições das interações dos atendimentos e das anotações de campo, além do contexto das próprias avaliações padronizadas que serviram para análise de todos os níveis linguísticos, incluindo a mediação da terapeuta após a aplicação padronizada conforme orientação dos protocolos, com exceção do ABFW-vocabulário. A análise foi realizada com base em Goldfeld (2006) e Acosta et al. (2003). O TVRSL 1.3 foi utilizado para análise qualitativa não padronizada do nível semântico-lexical, com a apresentação dos 66 sinais propostos pelo teste, sem proceder à interrupção após o erro do participante. Por fim, uma sequência lógica foi utilizada especificamente para avaliação do nível discursivo.

## **3. Resultados**

Conforme o objetivo inicial, foram realizadas avaliações de linguagem padronizadas (LISCO - triagem; ABFW-vocabulário; TVRSL 1.3 - versão abreviada) e não padronizadas. Abaixo, encontram-se detalhados os achados de cada avaliação.

### **3.1 Achados das avaliações padronizadas**

Na aplicação da parte 1 do protocolo de triagem do LISCO, que avalia o nível pragmático, Heitor obteve resultado satisfatório, passando com um total de 5 pontos (respeita o turno comunicativo, mantém contato de olho, mantém tópico da conversa, apresenta intenção comunicativa, comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo) e apresentando apenas 2 habilidades não executadas adequadamente: não faz revisões verbais frente a quebras comunicativas e não pede esclarecimentos quando não compreende. Em ambas as situações demonstra, através de expressões não-manuais, que não entendeu ou que não foi compreendido. Desse modo, Heitor passou na avaliação pragmática da triagem, já que o critério para crianças de até 15 anos permite até 2 habilidades não desenvolvidas.

Já na avaliação do discurso narrativo, o participante falha na triagem, por apresentar 6 habilidades não executadas adequadamente (organização cronológica, organização espacial, clareza, uso de estruturas sintáticas completas, uso de classificadores, marcação temporal dos eventos), segundo os critérios da avaliação poderiam ser até 2 somente. A única habilidade discursiva que se apresentou adequada foi a apresentação dos personagens e eventos, já que todos foram nomeados pela criança.

Apesar de ter demonstrado compreensão da maioria das ordens simples, Heitor também falha na triagem do nível sintático, pois apenas 4 ordens foram executadas adequadamente (Coloque o lápis dentro do copo, Coloque o copo sobre o papel, Coloque o copo longe do papel, Coloque o lápis embaixo do papel) e 3 ordens foram inadequadas (Coloque o papel entre o copo e o lápis, Pegue o lápis e o papel, Quando eu pegar o lápis, você pega o copo), quando apenas 2 poderiam não ter sido compreendidas segundo os critérios do teste.

Na triagem do nível fonético-fonológico, Heitor passa, apresentando apenas 2 ocorrências inadequadas (ambas com configuração de mão marcada, uma com movimento simples e outra com movimento interno das mãos associado), podendo ter

até 3 inadequações. Todas as nomeações com configuração de mão não marcada foram produzidas sem alteração.

Segundo os parâmetros da Triagem LISCO, considera-se que o avaliado falhou no resultado geral quando um ou mais níveis de análise não se encontram dentro do esperado. Desta forma Heitor falhou por apresentar dois níveis de análise fora do padrão esperado: sintático e discursivo.

Para avaliar o nível linguístico semântico-lexical, foram utilizados dois testes, o ABFW-vocabulário (Andrade, 2004) e o Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL 1.3), versão abreviada, (Capovilla et al., 2004).

Os parâmetros de Comparação do ABFW-vocabulário (Andrade, 2004) indicam que até os 12 anos poderão ser utilizados os referenciais da faixa etária de 6 anos, que é a faixa etária limite apresentada pelo teste. Heitor apresenta em apenas 2 categorias (animais e meios de transporte) resultados compatíveis com o vocabulário esperado para 6 anos, nas demais 7 categorias a porcentagem de designação pelo vocábulo usual é inferior ao esperado. Quanto às tipologias, sete processos de substituição foram realizados por Heitor durante a avaliação do vocabulário. Entre os processos de substituição observados, as tipologias mais recorrentes foram co-hipônimo próximo e hiperônimo imediato (ambos com 5 ocorrências), evidenciando que o seu resultado não foi tão ruim nessa avaliação, apesar de permanecer abaixo da média esperada, pois o protocolo diz que quanto mais próximo da designação esperada a forma utilizada pela criança melhor será considerado o seu desempenho (Andrade, 2004).

No teste TVRSL 1.3 Heitor obteve apenas 2 acertos em 65, obtendo um resultado de 3,07%, onde a média esperada seria de 65,04%.

### 3.2 Achados das avaliações não padronizadas

No nível semântico-pragmático foi possível observar que Heitor apresenta iniciativa de assumir e sustentar um papel social durante a brincadeira de faz de conta, demonstrando importante compreensão do contexto situacional ao agir de acordo com as ações e turnos do interlocutor. Frente a desafios e dificuldades, quando ocorre maior intervenção da terapeuta na resolução de problemas comunicativos de uso da língua ou compreensão do conteúdo, Heitor demonstra de forma não-verbal frustração com a quebra do fluxo da brincadeira. Nesses momentos não faz reparos, reformulações ou perguntas para esclarecimento, buscando apenas seguir com a brincadeira. Por outro lado, Heitor é hábil na mudança de papéis para evitar assuntos que ele não identifica como parte do fluxo do brincar, como a mediação de problemas comunicativos.

Para exemplificar, no fragmento 1 abaixo, Heitor procura seguir o enredo na interação discursiva no contexto da brincadeira de faz-de-conta de feira (comprador e vendedor). No momento que a terapeuta corrige o uso do sinal, Heitor valoriza mais a manutenção do enredo e não se atém à correção do aspecto formal, usando a estratégia de passar da posição de vendedor para comprador para manter o fluxo da brincadeira.

Fragmento 1

Terapeuta: {calma precisar pensar. eu querer 2 bananas}

Heitor: {não}

Terapeuta: {2,00 não. 1, 2 bananas}

Heitor: {50} ((entrega a tabela de preços))

Terapeuta: {eu saber 1 banana preço 2,50. mas 2 bananas quanto?}

Heitor: ((pega uma nota de 2,00 e uma moeda de 0,50 centavos e segue com a brincadeira))

Terapeuta: {precisar outra}

Heitor: [(((troca as peças de posição na mesa))

Terapeuta: {trocar?}

Heitor: \*sim\* ((puxa as peças de dinheiro pro lado dele e entrega as peças de frutas e a fachada da feirinha))

Terapeuta: [mim?]

Heitor: \*sim\* {laranja}

No fragmento 2 abaixo, de um trecho da interação durante um jogo de memória, Heitor demonstrou teoria da mente desenvolvida, indicando prever ações ou comportamentos do seu interlocutor. Ele teve reação não verbal coerente ao caráter competitivo do jogo, antecipando que a terapeuta acertaria o par em seguida.

Fragmento 2

Heitor: {não} ((comentando que virou duas peças que não combinam))

Terapeuta: ((aponta para a peça da cereja)) {isso o que?}

[...]

Terapeuta: ((vira a peça da cereja))

Heitor: \*eita!\* ((colocando a mão na cabeça))

Terapeuta: ((vira a outra peça da cereja, encontrando o par que combina))

No nível morfossintático, avaliado na mediação da triagem LISCO do nível discursivo, realizada após a aplicação padronizada, nota-se que o participante faz uso predominantemente de apenas dois elementos – como sujeito-verbo ou verbo-objeto – em sua produção frasal. Em apenas um momento, que não fez parte do corpus de avaliação, Heitor foi capaz de unir mais de dois elementos, sendo estes listados, de forma fragmentada, sem apresentar elementos sintáticos. Dessa forma, Heitor apresenta informações discursivas parciais pela dificuldade de estruturação sintática, o que compromete a compreensão do discurso pelo interlocutor. Essa dificuldade de estruturação é evidenciada no fragmento 3 a seguir.

Fragmento 3

Heitor: ((aponta para uma pessoa na imagem)) {menino}

Terapeuta: {menino brincar}

Heitor: [{{brincar bola}}

No fragmento 3 também é possível observar a reformulação da fala da criança pelo terapeuta (Starosky; Saliés & Goldfeld, 2006), que insere o verbo “brincar”, como estratégia de mediação produtiva que leva Heitor a reformular o seu discurso, inserindo o objeto “bola” e tornando a estrutura frasal mais completa.

Heitor também apresentou dificuldades para executar sinais flexionados, utilizando sinais do mesmo campo semântico em sua forma não flexionada. A ausência de classificadores, incorporados a nomes ou verbos, mesmo com proximidade semântica, gera lacunas de informações gramaticais relevantes para a compreensão. Como pode-se observar no fragmento 4 a seguir, o uso do sinal “jardim” é realizado sem flexão, ou seja, sem o classificador necessário para sua formação que deveria ser constituída a partir do sinal de “flor”.

Fragmento 4

Terapeuta: ((mostra a imagem de um jardim))

Heitor: {flor}

No nível semântico-lexical foi utilizado o TVRSL 1.3 que, ao ser aplicado de forma padronizada, Heitor obteve porcentagem muito abaixo da média esperada. No entanto, ao dar continuidade ao teste para análise qualitativa constatamos que ele obteve 56,92% de acertos. Apesar de permanecer abaixo da média esperada (65,04%), seu desempenho sem a interrupção do

teste no primeiro erro foi razoavelmente próximo do padrão.

Foi constatado que o vocabulário do participante não é tão restrito, pois Heitor tem um repertório razoável de substantivos e verbos comuns ao seu contexto social, entretanto faz uso sem estruturação sintática e adequação discursiva. Diante da necessidade do uso de outras categorias lexicais e sintáticas necessárias à organização discursiva, conforme pode-se observar no fragmento 5 a seguir, Heitor apresenta dificuldades, evidenciando uma construção linguística fragmentada. Entretanto, do ponto de vista semântico-pragmático Heitor demonstra coerência e criatividade ao propor uma alternativa ao seu interlocutor adequada ao contexto do evento narrado.

Fragmento 5

Terapeuta: {trânsito eu chegar atrasada. eu triste. não-gostar chegar atrasada}

Heitor: {moto}

Terapeuta: {moto? não-ter}

Heitor: {rápido}

Terapeuta: {não-ter carteira moto não}

Heitor: {moto rápido}

A alteração motora de Heitor torna imprecisos certos movimentos e atrapalha seu desempenho em atividades como manusear e virar as cartas durante um jogo, além de afetar sua expressão linguística. Desta forma, na avaliação do nível fonético-fonológico, pode-se observar na interação, durante um jogo de memória e em outros momentos, que Heitor possui alterações de coordenação motora que possivelmente geram comprometimentos na sua produção fonética na L1, como mostra o fragmento 6 a seguir.

Fragmento 6

Heitor: \*aponta\* {presente} ((dificuldade de realizar o movimento interno das mãos e no espaço))

Terapeuta: {presente} ((repete mostrando os movimentos corretos))

Heitor: {presente} ((ainda com dificuldade em realizar corretamente))

Sua dificuldade motora, que não foi favorecida pela mediação, ficou evidenciada quando havia simultaneamente movimento interno na mudança da configuração de mão inicial para final e movimento direcional que desloca as mãos no espaço, como no sinal “presente” e em outro contexto no sinal “skate” (Cruz, 2018). Durante as interações, em erros exclusivamente fonéticos, mesmo com a mediação da terapeuta, Heitor não consegue produzir adequadamente o sinal, o que evidencia a questão motora como causa da atipia. Em outros momentos, foram percebidas alterações fonológicas, como troca na orientação da palma da mão no sinal de “cavalo”, que Heitor sinalizou como “coelho”, apresentando neste momento imediata autocorreção espontânea.

Na avaliação do nível discursivo, que foi realizada por meio de um relato de uma situação vivenciada por Heitor, observou-se que ele não constrói um relato com todos os elementos necessários para a compreensão do interlocutor. Heitor não indica espontaneamente quem são os personagens envolvidos, não avalia seus estados mentais nem informa onde e quando o evento ocorreu, como também não deixa claro qual é a ação principal que ele quer reportar ao interlocutor.

Entretanto, Heitor consegue responder ao ser questionado, construindo relatos a partir dos elementos que a terapeuta considera relevantes, mas ainda não consegue contar eventos sobre sua perspectiva, como observa-se no fragmento 7 a seguir. Desse modo, a dificuldade discursiva acaba produzindo fragmentações, devido a dependência das perguntas eliciadoras (Perroni, 1992) e alternativas da terapeuta.

Fragmento 7

Terapeuta: {como você chegar-aqui?}

Heitor: ((fica olhando para a terapeuta))

Terapeuta: {ônibus carro qual?}

Heitor: {carro}

Terapeuta: {carro. quem?}

Heitor: ((fica olhando para a terapeuta))

Terapeuta: {carro seu?}

Heitor: \*sim\*

Ainda, para avaliação do nível discursivo foi utilizada uma sequência lógica simples, de uma criança subindo e descendo de um escorregador, composta por quatro cenas, dispostas de forma desordenada para que o participante organizasse e, em seguida, fizesse uma narrativa dos acontecimentos expostos. Heitor apresentou de forma autônoma noção de sequencialidade, causalidade e correlação entre as cenas. Entretanto, necessitou de mediação e perguntas eliciadoras (Perroni, 1992), perguntas alternativas (“O menino está feliz ou triste?”), e modelo dado pela terapeuta (“O menino está feliz.”) para explicitar estados mentais do personagem e atribuir papel social a ele (Goldfeld, 2006; Ferreira, 2008). No fragmento 3, percebe-se ainda que após o modelo linguístico produzido pela terapeuta, o participante faz reformulações discursivas com simplificações morfossintáticas.

#### 4. Discussão

A experiência de avaliar a LS de uma criança surda, em um contexto de clínica escola de Fonoaudiologia de orientação bilíngue, foi produtiva no sentido de suscitar reflexões sobre as necessidades de formação não centradas apenas em aspectos da modalidade oral das línguas. Também foi importante no sentido de considerar o conhecimento de mundo da criança, seu desempenho discursivo e a interação como centrais no processo terapêutico (Dizeu & Caporali, 2005). Diante disso, ganham relevo as avaliações não padronizadas, que através da mediação permitem fomentar aspectos da linguagem da criança que não seriam necessariamente construídos mediante testes padronizados (Acosta et al., 2003; Goldfeld, 2006).

O nível semântico pragmático do participante, na avaliação não padronizada, confirma o que obteve-se como resposta na avaliação do nível pragmático com o protocolo LISCO, demonstrando que este nível encontra-se comparativamente bem desenvolvido. Apesar de haver poucos recursos linguísticos, Heitor apresenta expressões faciais que demonstram percepção de quebras comunicativas e produz respostas coerentes com o tópico da conversa. Ele se comporta adequadamente no contexto em que está inserido, seja imediato ou simbólico, demonstrando habilidade de teoria da mente, embora não apresente reparos, reformulações e perguntas ao vivenciar bloqueios comunicativos. Destacamos a habilidade em assumir diferentes papéis sociais nas brincadeiras e interagir de modo coerente e criativo com o enredo (Souza & Silva, 2010).

Na avaliação não padronizada do nível morfossintático foi observada a utilização predominante de apenas dois elementos na construção frasal, o que corrobora os achados do protocolo LISCO, no qual o participante só conseguiu compreender os comandos simples, que exigiam menor conhecimento das estruturas sintáticas. Além disso, durante a aplicação do ABFW podemos perceber que o participante não possui domínio do uso de classificadores e, assim, muitos sinais não são flexionados, o que simplifica e limita o seu discurso. Como o participante falhou na avaliação do nível sintático do LISCO, sugere-se a realização de uma nova avaliação deste nível, a qual pode ser realizada pelo protocolo Língua de Sinais - Instrumento de Avaliação (Quadros & Cruz, 2011).

No nível semântico-lexical, as avaliações padronizadas, ABFW-vocabulário e TVRSL 1.3, mostram que Heitor obteve resultados abaixo do esperado. Associando o resultado do TVRSL 1.3 com o resultado do ABFW, podemos notar que tanto a compreensão quanto a expressão dos sinais se mostram comprometidas. Por outro lado, achados da avaliação não padronizada demonstram um vocabulário compatível com a sua vivência linguística em função da sua pouca exposição à Libras e carência de interlocutores, sendo o resultado não padronizado do TVRSL 1.3 (56%) muito superior ao padronizado (3%). Sendo assim, podemos perceber a importância da avaliação não padronizada, pois esta permitiu complementar os achados da avaliação padronizada, ao verificar que grande parte do léxico analisado no TVRSL 1.3 é conhecida da criança e ao avaliar o vocabulário do participante em situações de contextos comuns a ele, complementando os achados da avaliação padronizada.

No nível fonético-fonológico, ainda que tenha tido bom desempenho na avaliação padronizada, foram observadas na análise não padronizada que ele apresenta alterações relevantes em sua produção fonética e fonológica e em alguns parâmetros da Libras como, por exemplo, orientação da palma da mão. Sua dificuldade motora, que não foi favorecida pela mediação, ficou evidenciada em sinais com movimentos mais complexos (Cruz, 2018).

O nível discursivo demonstra ser o de maior prejuízo em comparação aos outros, tanto na avaliação padronizada quanto na não padronizada. A narrativa de Heitor não apresentou todos os elementos necessários à compreensão do interlocutor, necessitando constantemente de mediações e complementações. Comparando o desempenho de Heitor na sequência lógica e relato de situação vivenciada (não padronizadas) e no LISCO, percebe-se evolução significativa na construção da narrativa em contextos com mediação do interlocutor. A reformulação também foi uma mediação utilizada, ajudando Heitor a utilizar elementos mais adequados e/ou completos, visando organizar sintática, fonético-fonológica e semântica em seu discurso (Starosky et al., 2006). Diante da necessidade do uso de categorias lexicais e sintáticas necessárias à organização discursiva, Heitor apresenta dificuldades, evidenciando uma construção linguística fragmentada, apesar de ter um repertório razoável de substantivos e verbos de alta frequência de uso.

A atipia da língua de sinais de Heitor é confirmada pela falha em dois dos quatro testes da triagem LISCO (níveis sintático e discursivo), pelo resultado abaixo da média das avaliações do ABFW - vocabulário e TVRSL 1.3 e pelas alterações fonético-fonológicas nas avaliações não padronizadas, o que corrobora com os estudos de Quadros & Cruz (2011) e Barbosa (2016) sobre a linguagem e a cognição de crianças com aquisição tardia.

Concordamos com a orientação do LISCO ao indicar que seja realizada avaliação complementar dos diferentes níveis linguísticos testados caso a criança falhe na triagem. Desta forma, no caso estudado, também é confirmada a necessidade de avaliações não padronizadas para a identificação da atipia, além da complementação qualitativa.

No caso estudado neste trabalho, também fica evidente que a compartimentalização entre níveis linguísticos é importante para a avaliação porque permite a percepção de fatores próprios de cada um. Entretanto, é necessário que haja uma integração desse olhar avaliativo, visto que as dificuldades em um nível linguístico podem mascarar ou impactar outro, como exemplo podemos citar o uso de estruturas morfossintáticas mais complexas que exigem desempenho semântico pragmático mais elaborado. Além disso, o que a criança apresenta de conhecimento compartilhado com o seu avaliador, a sua motivação comunicativa e o seu envolvimento na interação, são cruciais para uma produção discursiva mais elaborada e também devem ter espaço na avaliação.

A partir da análise das avaliações realizadas, ressaltamos a necessidade de propiciar interações que favoreçam ao desenvolvimento dos níveis linguísticos de Heitor, enfocando principalmente: (i) contagem e recontagem de histórias em Libras (Ferreira, 2008); (ii) relatos de situação vivenciada, com base no caderno de experiências (Melo & Novaes, 2001); (iii) vivências extramuros que possibilitem experiências reportáveis para fomentar narrativas; (iv) mediação para coconstrução de narrativas - histórias e relatos - usando perguntas eliciadoras (Perroni, 1992); (v) mediação para desenvolvimento do discurso envolvendo reformulação da fala do participante de forma mais organizada e completa, visando construir conhecimento morfossintático,

sendo exposto, em interação, à outras fórmulas linguísticas com as quais possa se expressar de modo menos fragmentado através do modelo linguístico do interlocutor (Starosky et al., 2006).

Nesse sentido há necessidade do desenvolvimento de materiais lúdicos voltados aos contextos fonoaudiológico, pedagógico e familiar bilíngue para crianças surdas (Fernandes & Melo, 2022; Carvalho, 2019; Almeida et al., 2017; Starosky & Pereira, 2013). Estudos ainda apontam a importância da presença de profissionais proficientes em língua de sinais, de preferência surdos, em escolas e clínicas bilíngues para a identificação da atipia primária e secundária (Costa et al., 2022; Barbosa, 2016; Quadros & Cruz, 2011). E, por fim, mas ainda de imensa relevância, a construção de políticas públicas de identificação da perda auditiva o mais cedo possível, assim como de provimento de língua de sinais a crianças surdas e suas famílias ouvintes, garantindo a aquisição de uma LS em tempo e modo adequados a favorecer o desenvolvimento linguístico, social, escolar, afetivo, cultural, dentre outros (Cheng et al., 2020; Costa et al., 2022).

Entendemos, portanto, que as dificuldades têm origem em falta de experiências discursivas mais complexas com interlocutores surdos sinalizadores e ouvintes proficientes em Libras que tenham significado em seu cotidiano que sirvam de base para construção dos níveis linguísticos e suas estruturas (estruturas sintáticas, palavras e fonemas). Desta forma, o que aprofunda a atipia decorrente das características neurológicas (Barbosa, 2016) é a restrição de acesso à socialização a partir da LS que é a L1 da criança surda.

## 5. Conclusão

Com base nos achados desse estudo, vemos que as avaliações em Libras foram relevantes para confirmar o diagnóstico de LS atípica e caracterizar as habilidades e dificuldades linguísticas e interacionais de da criança participante do estudo. Ademais, os resultados obtidos sugerem a necessidade de novas avaliações complementares e demonstram a importância das avaliações não padronizadas para a elaboração de um plano terapêutico individualizado que atenda as demandas observadas.

Ressaltamos a importância de que o processo de ensino-aprendizado ocorra em escola bilíngue promovendo imersão na Libras, aumentando o tempo de exposição e o número de interlocutores, bem como ampliando a participação em situações comunicativas autênticas. Destacamos a necessidade de orientar continuamente a família a aprender Libras, construindo com o apoio fonoaudiológico e pedagógico uma Política Linguística da Família (Costa et al., 2022; Lichtig, 2004).

Na formação de estudantes de Fonoaudiologia, incluindo a instituição de ensino na qual o estudo foi realizado, o conhecimento de Libras e sua relação com o cuidado fonoaudiológico à pessoa surda sinalizadora ainda é um desafio. Reconhecemos que mudanças no perfil da formação e das práticas para o estabelecimento de uma Fonoaudiologia Bilíngue, como essas que constituem o contexto em questão, estão em curso, entretanto ainda precisam avançar para que profissionais no futuro tenham fluência em LS e atendam pessoas surdas com demandas fonoaudiológicas.

Ainda é observado que a procura por atendimentos fonoaudiológicos em Libras permanece menor do que a procura por atendimentos para habilitação/reabilitação auditiva, o que reflete a tradição oral da sociedade e do próprio campo fonoaudiológico. Por outro lado, a demanda de atendimentos que deem conta do desenvolvimento de L1 (Libras) é percebida tanto entre crianças que estão em atendimento com objetivos de oralização, bem como por um público que recentemente apresenta queixas de desenvolvimento incipiente na LS. Essas demandas são consequência da mudança no entendimento sobre o campo fonoaudiológico em relação a um cuidado mais respeitoso e empático à pessoa Surda.

Por fim, sugerimos que, em trabalhos futuros, sejam priorizadas as associações entre avaliações padronizadas e não-padronizadas, mantendo essa linha de investigação que possibilita aprofundar a compreensão nos estudos de caso.

## Agradecimentos

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, cenário das atividades na elaboração do manuscrito. A Heitor e sua família pela participação na pesquisa.

## Referências

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (2003). Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil. São Paulo: Editora Santos.
- Almeida, A. A., Coneglian, A. L. O., & Oliveira, C. C. (2017). Adaptação de Jogos e brincadeiras para crianças surdas. XVII SEDU - Semana da Educação UEL: 2017 Educação e Dilemas Contemporâneos [Internet]. Londrina: UEL; p. 1043-1051. <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/Eixo%20%20Educacao%20e%20Diversidade%20e%20Direitos%20Humanos/ADAPTACAO%20DE%20JOGOS%20E%20BRINCADEIRAS%20PARA%20CRIANCAS%20SURDAS.docx>
- Andrade, C. (2004). ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. (2a ed.), Pró-Fono.
- Atkinson, J. & Heritage, J. (1984). Transcript notation. In: Structures of social action: studies in conversation analysis. Cambridge, Cambridge University Press.
- Barbosa, F. (2016). A Clínica Fonoaudiológica Bilíngue e a Escola de Surdos na Identificação da Língua de Sinais Atípica. Educação & Realidade, 41(3), 731-754, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661121>.
- Barbosa, F. & Neves, S (org.) (2017) Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Pró-Fono.
- Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K. Q., & Bidá, M. C. P. R. (2004). Avaliando compreensão de sinais da Libras em escolares surdos do ensino fundamental. Interação em Psicologia, 8(2). <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3252>.
- Carvalho, T. (2019). Utilização de jogos terapêuticos em contexto fonoaudiológico bilíngue de atendimento a sujeitos surdos: elaboração e avaliação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal Fluminense.
- Cheng, Q., Silvano, E., & Bedny, M. (2020). Sensitive periods in cortical specialization for language: insights from studies with Deaf and blind individuals. Current Opinion In Behavioral Sciences, 36, 169-176. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7945734/>
- Costa, M. U. C. L. M., Barbosa, F. V., & Nevins, A. I. (2022). Linguagem, Surdez e Surdos. In: França, AI. Linguística para a Fonoaudiologia: Interdisciplinaridade Aplicada. São Paulo: Contexto.
- Cruz, C. (2018). Consciência fonológica da língua de sinais: implicações na linguagem e na leitura. ReVEL, edição especial n. 15, <http://www.revel.inf.br/files/d471ee695e9be321208e0e1caa0c351f.pdf>
- Cruz, C. (2016). Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Dizeu, L. & Caporali, S. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, 26(91), 583-597 <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>.
- Felipe, T. (1997). Introdução à gramática da LIBRAS. Série Atualidades Pedagógicas. Volume III. Brasília. SEESP.
- Fernandes, F. S. & Melo, P. N. (2022). Intervenção em Língua Brasileira de Sinais Atípica no contexto da Fonoaudiologia Bilíngue: estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Fernandes, S. & Moreira, L. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educar em Revista, (2), 51-69. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.
- Ferreira, C. M. de P. (2008). Contagem e recontagem do conto Chapeuzinho Vermelho: co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através da mediação em terapia fonoaudiológica. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Gago, P. (2002). Questões de transcrição em análise da conversa. Veredas, 6(2), 89-113.
- Goldfeld, M. (2003) Surdez. In: Goldfeld, M (org.). Fundamentos em Fonoaudiologia: linguagem. Linguagem. (2a ed.), Guanabara Koogan. 97-112.
- Goldfeld, M. (2006). Atendimento fonoaudiológico para surdos com enfoque bilíngue e interacionista. In Frota, S & Goldfeld, M (Orgs.). Enfoques em audiolgia e surdez. São Paulo: Am3 Artes, p. 282-320.
- Lichtig, I. & Barbosa, F. V. (2012). Plano Terapêutico Fonoaudiológico para adequação do Desenvolvimento de Linguagem no Atraso da Aquisição da Libras. In: Pró-Fono (org.). Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos (PTFs). Barueri: Pró-Fono, p. 315-20.
- Lichtig, I. (2004). Programa de Intervenção Fonoaudiológica em Famílias de Crianças Surdas (Piffics). Barueri: Pró-Fono. p. 39-78.

- Jou, G. & Sperb, T. (1999). Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721999000200004>.
- Mccleary, L., Viotti, E., & Leite, T. (2010). Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, 1(54), 265-289. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/801429/mod\\_resource/content/1/2880-7129-2-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/801429/mod_resource/content/1/2880-7129-2-PB.pdf).
- Melo, M. E. & Novaes, B. C. A. C. (2001). Caderno de experiências no processo terapêutico de uma criança portadora de deficiência auditiva. *Pró Fono*;13(2):242-8.
- Minayo, M. (2004). O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde (8a ed.), editora Hucitec.
- Moura, M, Begrow, D. D. V., Chaves, A. D. D., & Azoni, C. A. S. (2021). Fonoaudiologia, língua de sinais e bilinguismo para surdos. *CoDAS*, 1(33), 1-2 <https://www.scielo.br/j/codas/a/4TX78SwJQDtWcM49MHrnYjm/?format=pdf&lang=pt>.
- Pereira, L. T. K., Godoy, D. M. A., & Terçariol, D. (2009). Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 422-429. <https://www.scielo.br/j/prc/a/Rjm8bQcZJjSn4MXZCpNzyLj/?format=pdf&lang=pt>.
- Perroni, M. C. (1992). Desenvolvimento do discurso narrativo. Martins Fontes.
- Quadros, R. & Cruz, C. (2011). Língua de Sinais: instrumentos de avaliação. *Artmed*.
- Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. *Artmed*.
- Sandler, W. (2012). The Phonological Organization of Sign Languages. *Language and Linguistics Compass*, 6(3), 162-182.
- Souza, F. & Silva, D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 705-712. <https://www.scielo.br/j/pe/a/46Rsk4YzPTMWgzf7TbLDFKM/?lang=pt&format=pdf>
- Schiffirin, D. (1987). Intonation and transcription conventions. In: *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Starosky, P. & Pereira M. G. D. (2013). Role-Playing Game as a Pedagogical Proposition for Story Co-Construction: A Brazilian Experience with Deaf Individuals in an Educational Context. Chapter 13. In: Carina Gonzalez (editor). *Student usability in educational software and games: improving experiences*. Information Science Reference. IGI Global. Hershey, PA.
- Starosky, P., Saliés, T. & Goldfeld, M. (2006). Brincar é coisa séria! O desenvolvimento de L2 de uma criança surda. In: Frota, S & Goldfeld, M (Orgs.). *Enfoques em audiologia e surdez*. 418-456.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). Extracts from *Thought and Language and Mind in Society*. In: Stierer B.; Maybin, J. (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 45-58.