

**SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS**

**RECURSOS ORAIS E GESTUAIS USADOS POR  
CRIANÇAS SURDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DA LINGUAGEM ESCRITA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
1998**

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

**RECURSOS ORAIS E GESTUAIS USADOS POR  
CRIANÇAS SURDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DA LINGUAGEM ESCRITA**

Tese apresentada como exigência parcial  
para obtenção do Título de MESTRE em  
EDUCAÇÃO, na Área de Concentração:  
Psicologia da Educação, à Comissão  
Julgadora da Faculdade de Educação -  
UNICAMP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr.  
(a) Ana Maria Torezan

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
1998



90.08.5.96

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	Ex.
TOMBO BC/	37248
PREÇO	229,99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	08/04/99
N.º OPD	

CM-00122006-1

**FICHA CATOLOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M366r

Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira

Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. - Campinas, S.P: [s.n.], 1998.

Orientador: Ana Maria Torezan.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Surdez. 2.Escrita. 3.Surdos-Educação. 4.Gestos. 5. Alfabetização 6.Educação especial. I.Torezan, Ana Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.III.

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

**RECURSOS ORAIS E GESTUAIS USADOS POR  
CRIANÇAS SURDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DA LINGUAGEM ESCRITA**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Tese defendida por Sandra Eli Sartoreto  
de Oliveira Martins e aprovada pela  
comissão Julgadora.

Data: 04.12.98

Assinatura: *Ana Maria Targem*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1998

COMISSÃO JULGADORA

Antônio Manoel Toyan  
Presidente  
República

*Ao meu pai, por me ensinar o valor da humildade e da responsabilidade. A minha mãe, por me fazer ver a luz quando tudo parecia escuro e insolúvel.*

*Ao Paulo, pela paciência e companherismo durante esses anos. Seu constante apoio e incentivo foram fundamentais para o término deste trabalho.*

## *AGRADECIMENTOS*

- À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Torezan, minha orientadora, por seu exemplo de seriedade e dedicação à pesquisa e pelas suas infindáveis contribuições no desenvolvimento deste trabalho, o meu reconhecimento e amizade.
  
- Aos colegas do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), pelo apoio e compreensão nas minhas ausências e por compartilharem no dia-a-dia de minhas inquietações, questionamentos e alegria com as descobertas.
  
- À Cláudia Ap. Valderramas Gomes por ter permitido a observação e filmagem do seu trabalho com as crianças do CEDAU para a coleta de dados e também pelos inúmeros gestos de amizade e incontáveis horas de discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida com essas crianças.
  
- À Maria José Monteiro Benjamin Buffa, Coordenadora do CEDAU, constante incentivadora no meu processo de apreensão de conhecimentos, colocando a minha disposição alguns instrumentos para que eu pudesse conquistar mais esse passo na carreira acadêmica, minha eterna gratidão e amizade.
  
- Ao Prof. Dr José de Souza Freitas, “Dr Gastão”, Superintendente do Hospital de Reabilitação de Anomalias Crâniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP), por há mais de dez anos, ter iniciado esse trabalho com surdos, tendo propiciado a tantos profissionais, inclusive a mim, o privilégio e a oportunidade de trabalhar com essa área da deficiência.
  
- À CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter aprovado meu projeto e propiciado condições com o financiamento de parte deste trabalho.
  
- À Prof<sup>ª</sup> Maria Sílvia Cárnio, pela leitura atenta e ricas informações na fase inicial desta pesquisa.

- Às professoras doutoras Regina de Souza e Maria Cecília Bonini Trenche, pelas sugestões e críticas no exame de qualificação. Quero destacar a colaboração da Prof<sup>a</sup> Dr. Maria Cecília Bonini Trenche, pela disponibilidade constante em me ouvir, pela paciência em me acompanhar no desenvolvimento final dessa pesquisa. Suas opiniões e apreciações argutas foram fundamentais para a elaboração e finalização deste trabalho. Minha profunda admiração e reconhecimento!

- À Cláudia Perrotta pelo auxílio e competência na revisão final do texto deste trabalho.

- Em especial, quero agradecer às crianças surdas deste estudo que me ensinaram sobre seus modos de aprender.

- A todos quantos, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

Muito obrigada.

Sandra Eli S. de Oliveira Martins

## *Resumo*

Muitas propostas de alfabetização para crianças ouvintes tem ressaltado o papel da língua materna como mediadora no processo de aprendizagem da escrita. Com base na constatação de que, em geral, as crianças surdas iniciam o processo formal de alfabetização a partir de um domínio precário da língua oral majoritária, é possível supor que elas possam vir a utilizar de uma série de outros recursos semióticos no processo de construção da escrita. A partir dessa suposição e amparada na teoria sócio-cultural, esta pesquisa tem como objetivo analisar a utilização dos recursos orais e gestuais durante o processo de sistematização da língua escrita por um grupo de crianças surdas educadas em uma proposta oralista.

Considerando esse objetivo, foram descritas e analisadas situações de interação entre os participantes do estudo: quatro crianças surdas e a terapeuta, que desenvolvia diferentes atividades com o objetivo de promover a aprendizagem da linguagem escrita. Os dados de interesse foram obtidos através de video-gravação dessas diferentes atividades de aprendizagem. Na análise do material coletado, foram identificados os recursos orais e gestuais empregados pelos participantes do estudo no processo de construção da escrita, estes últimos reconhecidos no decorrer dessa pesquisa como: gestos interpretantes de fonemas, gestos culturalmente significados e gestos mímicos.

O conjunto dos dados indicou que os gestos assumiram estatuto lingüístico para as crianças, que, ao compartilharem entre si os seus conhecimentos sobre a escrita, informavam o modo como estavam significando esse processo.

## Summary

Many proposals of literacy to listener children have been emphasized the function of mother tongue as a mediator in the process of learning writing. Based on the observations, usually deaf children start the formal process of literacy from precarious command of majority oral language, is possible suppose that they could use a series of others semiotic resorts in the construction of the writing. From this supposition and supported in the presumed socio-cultural theory, this survey has as an aim analyse the use of oral resorts and gesture during the process of system of the writing language, for a group of deaf children educated in an oralisty proposal.

Considering this aim, situation of interaction between the participants of the studies were described and analyzed: four deaf children and a therapist who developed different activities with the objective to promote a learning of the writing language. The data of interests were obtained through video-recorder from different activities of learning. In the analyses from the collected material were identified the oral and gesture resorts used by participants from the studies on the process of the construction of the writing, this lasts recognized in line of this research like: interpreter gestures of phoneme, culturally significative gestures and mime gestures.

The group of data indicates that the gestures assumed linguistic statute for the children, who share among them their konowledge on writing, they informed the way they meant this process.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>O PROBLEMA</b>	<b>7</b>
<i>1 - Abordagens de exposição à linguagem e posições teóricas acerca de linguagem/surdez</i>	<b>8</b>
<i>2 - A língua materna mediando o processo de aprendizagem escrita</i>	<b>15</b>
<i>3 - Concepções de linguagem que orientam o trabalho de escrita no ensino comum e especial</i>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</b>	<b>24</b>
<i>1 - A importância da linguagem no desenvolvimento da consciência humana</i>	<b>30</b>
<i>2 - O papel dos gestos no processo de significação da linguagem</i>	<b>38</b>
<i>3 - Aprendizagem da escrita</i>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A PESQUISA</b>	<b>52</b>
<i>1 - Local</i>	<b>53</b>
<i>2 - Participantes</i>	<b>54</b>
<i>3 - Procedimento de coleta dados</i>	<b>56</b>
<i>4 - Procedimento para a análise dos dados</i>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>DISCUSSÃO E RESULTADOS</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>146</b>

“Não somente a linguagem oral pode influir sobre a escrita, como também a escrita pode agir sobre a oral. Num sujeito com um bom desenvolvimento da linguagem escrita, automatizada, freqüentemente, as regras desta linguagem começam a se transferir para o oral e o sujeito fala como se escreve...” (Lúria, 1986:172).

## Introdução

O Hospital de Reabilitação de Anomalias Crâniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP), que atende uma população oriunda de diversos estados do país, oferece vários programas nas áreas de Malformação Crâniofacial, Distúrbios de Audição, Visão e Linguagem. Dentre eles, destaca-se o CEDAU (Centro Educacional do Deficiente Auditivo), do qual faço parte como membro da equipe multidisciplinar que o compõe. Esse programa proporciona atendimentos específicos de habilitação e reabilitação em audiologia educacional para crianças surdas<sup>1</sup> na faixa etária de 2 a 13 anos.

O trabalho desenvolvido no CEDAU está embasado em uma abordagem auri-oral (Sanders, 1971), centrada no desenvolvimento da função auditiva para o aprendizado da linguagem oral. Desta forma, todas as atividades nele desenvolvidas se fundamentam na perspectiva oralista e visam à aplicação de métodos e técnicas destinados à estimulação da fala e da função auditiva. Para estudiosos e profissionais adeptos do oralismo, a aquisição do sistema lingüístico é considerada como meio de integração da criança na família, na escola e na comunidade.

Durante muitos anos, o trabalho no CEDAU esteve fundamentado em uma concepção na qual a linguagem é vista apenas como um instrumento de comunicação e a língua, um código a ser transmitido à criança. No entanto, como educadores, além do compromisso com o desenvolvimento lingüístico,

---

<sup>1</sup>De acordo com os subsídios do MEC (SEESP/1995) que fundamentam a Organização e Funcionamento dos Serviços de Educação Especial, na Área da Deficiência Auditiva, pode ser nomeada como *parcialmente surda* a pessoa portadora de surdez leve (perda auditiva até 40 dB) e moderada (perda auditiva de 40 à 60 dB) e *surda* aquela que é portadora de surdez severa (apresenta perda auditiva entre 70 à 90 dB) e profunda (superior a 90 dB).

tínhamos também uma preocupação com o modo como as crianças que atendíamos se desenvolviam cognitivamente, já que considerávamos o trabalho de reabilitação como parte constitutiva de um processo dialético, no qual os aspectos sociais, cognitivos, lingüísticos, emocionais, físicos e afetivos se afetam mutuamente. Portanto, para nós, todo o trabalho de exposição à linguagem só fazia sentido dentro de um contexto global de desenvolvimento.

Desta forma, percebíamos que muitas crianças que passavam pelo programa CEDAU e não conseguiam utilizar-se do sistema lingüístico oral de forma mais efetiva apresentavam grande dificuldade em acompanhar o ensino regular.

Esse problema trouxe dois desdobramentos nas discussões que realizávamos no CEDAU sobre a prática pedagógica com as crianças surdas. Por um lado, passamos a questionar a metodologia utilizada no processo de reabilitação no que diz respeito à forma como elas eram levadas a adquirir linguagem oral, na tentativa de encontrarmos maneiras de prevenir dificuldades, quando fossem iniciar o processo formal da escrita. Por outro, na tarefa de acompanhamento daquelas crianças que já enfrentavam o processo de alfabetização, defrontávamo-nos com a seguinte situação: os professores do ensino comum, baseados nos métodos educacionais desenvolvidos nas escolas em que as crianças estavam inseridas, consideravam o desenvolvimento da fala como a condição necessária para a aprendizagem da língua escrita. A concepção que tínhamos não era diferente. Amparado nos métodos de alfabetização de crianças ouvintes, todo o trabalho no CEDAU também se fundamentava no conceito de que a escrita, é primordialmente, transcrição da oralidade.

Indagávamo-nos, então, sobre as possibilidades reais da criança surda em aprender a língua escrita, já que possuíam um domínio precário da linguagem oral. Sentíamos grande dificuldade de levá-las a ter uma visão positiva frente à construção do objeto escrito, fato esse que também dificultava o acompanhamento dos conteúdos escolares. Sabíamos que era preciso encontrar novos caminhos para que pudessem ser efetivamente alfabetizadas, principalmente porque a língua escrita se apresentava como uma outra possibilidade de comunicação com os ouvintes.

Buscando encontrar maneiras para desenvolver um trabalho mais eficiente e menos árduo com essas crianças, iniciei o curso de mestrado na Faculdade de Educação - UNICAMP, inaugurando o meu contato com a teoria sócio-cultural, em especial com alguns trabalhos de Vygotsky e com os construtos teóricos de sua obra. Nessa ocasião, buscava um maior rigor científico que pudesse embasar minha prática com as crianças do programa. A leitura de Vygotsky permitiu que eu refletisse sobre questões que considero essenciais para as transformações ocorridas em meu trabalho.

Estudos mais recentes sobre a aquisição da linguagem em ouvintes têm mostrado que a linguagem é um processo constitutivo decorrente da interação dialógica entre a criança e o adulto. Essa visão se contrapõe às concepções automatizadas de linguagem, que a tratam como simples instrumento de comunicação, de transmissão de sinais e informações ou como repertório. A linguagem, além da função comunicativa, também exerce papel fundamental nas funções organizadora e planejadora do pensamento. Nesse sentido, a cognição e a linguagem se determinam mutuamente e são influenciadas por características sócio-econômicas e culturais, no decorrer do desenvolvimento da criança.

Motivada também pelos trabalhos de outros autores (Franchi, 1977; Bakhtin, 1992; S. Possenti, 1993), os quais caracterizam a linguagem como uma atividade discursiva, constitutiva do sujeito, que, num processo dialético, também a constitui, fui modificando o meu olhar sobre a prática pedagógica desenvolvida no trabalho com a criança surda.

Assim posto, a interlocução, entendida como espaço de produção da linguagem e de constituição de sentidos, passou a ser fundamental no trabalho de desenvolvimento da escrita, realizado por mim no CEDAU. Considerando ser o diálogo uma possibilidade real do surdo vir a se tornar um interlocutor efetivo, percebi, em meu trabalho, que era preciso considerar outras formas de manifestação comumente utilizadas na interação verbal durante as situações de aprendizagem escrita, tais como: gestos, entonações, expressões corporais e faciais, contato de olho, entre outras; manifestações essas importantes para a interpretação dos enunciados, alterando, dessa maneira, as condições a partir das quais se aprende a significar a própria escrita.

Nessa perspectiva, a linguagem é constituída por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações, a partir dos recursos semióticos ou das estratégias que utilizam no diálogo com o outro. A criança é vista como um ser que participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo que ao construir seus conhecimentos sobre a escrita, participa do jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais das pessoas envolvidas no trabalho de escritura. Aliada a essa concepção de linguagem, a interação ganhou um papel de destaque no trabalho que venho desenvolvendo com as crianças no programa: a interação profissional/criança e criança/criança constitui-se um rico contexto de construção e desenvolvimento da linguagem. As crianças, ao

compartilharem os conhecimentos que possuem, informam sobre os recursos que põem em funcionamento para significar a língua escrita.

Deste modo, pretendo analisar, então, o uso de recursos orais e gestuais no processo de construção da linguagem escrita por um grupo de crianças surdas educadas em uma proposta oralista.

O presente estudo divide-se em cinco capítulos. No primeiro deles, através de um breve resgate das concepções teóricas acerca da linguagem/surdez que conduzem o trabalho de exposição à linguagem na educação do surdo, procuramos traçar algumas considerações a respeito da importância atribuída à sistematização de uma língua materna como base para o aprendizado da escrita. Destacamos, ainda, algumas das concepções de linguagem que orientam o ensino da escrita tanto para a criança ouvinte quanto para a criança surda.

No capítulo dois, com base nas contribuições do sócio-interacionismo e de diferentes autores que caracterizam a linguagem enquanto atividade discursiva, procuramos refletir sobre o papel dos gestos no processo de significação da linguagem. Entendendo ser a interação e a interdiscursividade aspectos fundamentais a serem considerados no processo de aquisição da escrita, apontaremos, também, algumas questões essenciais para a compreensão da aprendizagem da escrita pela criança surda.

O terceiro capítulo consiste em uma exposição das considerações sobre a metodologia da pesquisa realizada em campo. No quarto capítulo estão as descrições e análises dos dados, e no último as considerações finais a respeito dos diferentes recursos semióticos utilizados por um grupo de

crianças surdas, inscritas em uma proposta oralista, durante o processo de construção da linguagem escrita.

# **CAPITULO I**

## **O PROBLEMA**

## *1 - Abordagens de exposição à linguagem e posições teóricas acerca de linguagem/surdez*

A linguagem, potencialmente, possibilita ao homem a estruturação e organização de seu pensamento, a compreensão e expressão de seus sentidos, a sistematização do seu conhecimento de mundo, enfim a interação com outros e consigo mesmo. É ela que introduz a criança (organismo) no âmbito sócio-cultural da vida humana. Construindo-a, a criança constitui-se em um ser capaz de produzir transformações.

Dentre outras tantas linguagens produzidas pelo homem, a linguagem na forma verbal permanece um meio relevante para a comunicação entre os seres além de fornecer material para a expansão do conhecimento. Dessa maneira, entre os grandes desafios para pesquisadores e educadores de surdos, está o de explicar e buscar soluções para as múltiplas dificuldades que a criança, nessa condição, apresenta em relação ao aprendizado e uso das línguas oral e escrita.

As divergências em relação aos princípios filosóficos de educação da criança surda são amplamente conhecidas pelos profissionais que atuam na área, sendo que desses princípios decorrem diretrizes que fundamentam as práticas pedagógicas de ensino da escrita.

Dentre as filosofias educacionais existentes, destacou-se por muitos anos, em nosso país, o oralismo, que defendia o uso exclusivo da língua oral na interação surdos/ouvintes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Na perspectiva oralista destacam-se as abordagens uni e multi-sensoriais. Na abordagem uni sensorial, enfatiza-se a importância do uso de habilidades auditivas como pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem, pois seus precursores propõem um trabalho intensivo de estimulação auditiva, o qual deve se iniciar o mais cedo possível na vida da criança surda. Dentro dessa visão podemos citar as abordagens acupédica de Pollack (1970) e a auditiva verbal de W. Estrabooks (1996). Na

Já a filosofia da Comunicação Total<sup>3</sup>, que surgiu no final do nosso século, tinha como proposta a valorização dos mais variados recursos que pudessem facilitar o acesso do surdo à linguagem oral e escrita.

Essas filosofias, apesar de divergirem em relação ao uso de técnicas e estratégias, aproximam-se, pois, numa perspectiva monolíngue, defendem a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua majoritária como condição para a integração do surdo na sociedade (acesso aos meios de produção, de conhecimento e ao trabalho). Para seus proponentes, a surdez é uma patologia, e a pessoa surda necessita de um trabalho terapêutico que a habilite a falar.

Recentemente, com base nos avanços de estudos sobre língua de sinais, a filosofia de educação bilíngüe tem proposto o acesso da criança a duas línguas: a de sinais e a oficial do país. Contrária à filosofia da Comunicação Total, nesta visão ambas as línguas não podem ser usadas simultaneamente pelo fato de possuírem estruturas diferentes<sup>4</sup>. Seus proponentes concebem os sinais como a ‘língua natural’ dos surdos (Stokoe in Northern e Downs, 1989; Moura, 1993), sendo que estes são considerados como pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela

---

abordagem multi-sensorial, a recepção da linguagem pela criança surda ocorre por meio de leitura orofacial e de utilização do resíduo auditivo estimulado a partir do uso de sistemas de amplificação como: aparelhos auditivo (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), aparelhos de amplificação coletiva (Audio-fone/Suvag), Implante Coclear (IC) e Sistema de Frequência Modulada (FM). Nesta abordagem podemos citar as propostas de pesquisadores como: Sanders (1971), Perdoncini (1980), Guberina (1983), entre outros.

<sup>3</sup>A Filosofia da Comunicação Total propõe práticas bimodais/simultâneas, nas quais faz parte sinais e fala, possibilitando ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária. Algumas abordagens bimodais/simultâneas se apoiam nas propostas da língua falada sinalizada e utilizam para isso alguns recursos como: sinais (da Língua de Sinais), alfabeto digital, leitura orofacial e amplificação sonora. Sobre práticas bimodais/simultâneas ver os estudos Trenche (1995) e Lacerda (1996).

<sup>4</sup>O estudo de Ferreira-Brito (1993), traz importantes considerações sobre esta questão.

a que pertencem os ouvintes. De acordo com Souza (1996), a concepção de sujeito bilíngüe, na praxis pedagógica, tem sido tema de grandes polêmicas entre seus proponentes, isso porque, assegura a autora, não se tem muito clara qual deveria ser a segunda língua ou mesmo se ela seria necessária à vida desses indivíduos.

Visando não incorporar o tom polêmico que caracteriza as argumentações a respeito das abordagens de acesso à linguagem, Trenche (1996) postula que tais abordagens apenas têm se constituído como técnicas destinadas a tornar a linguagem acessível à criança surda, deixando em segundo plano questões essenciais sobre o desenvolvimento da linguagem.

Segundo a autora, em sua tese de doutorado (1995), os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem amparados em modelos teóricos behavioristas propunham que a língua fosse ensinada em etapas à criança, de acordo com a complexidade formal das estruturas lingüísticas. Nesse processo, o surdo deveria ser capaz de sentir e perceber o estímulo, de interpretá-lo e de produzir respostas para ele. Ao reforçar as produções corretas das crianças, os adultos modelavam seus enunciados até que os mesmos se tornassem gramaticais e aceitáveis. Portanto, todo o aprendizado da língua deveria ser gradativo no que se refere à aquisição de vocábulos e de estruturas frasais, sendo que a criança deveria começar aprendendo estruturas mais simples até alcançar as mais complexas. A linguagem, portanto, era ensinada de maneira bastante formal e orientada.

Contrários aos pressupostos behavioristas, de acordo com Trenche (1995), os estudos inatistas deslocaram a questão de como se ensina linguagem à criança para o como se adquire linguagem; porém, esses trabalhos ainda centralizavam seus esforços na aquisição dos aspectos formais e sintáticos da língua. Pesquisadores influenciados por esse modelo partem do

pressuposto de que o acesso à língua se dá diretamente, sem mediação do adulto, uma vez que a criança disporia de recursos internos para organizar regras gramaticais. As estratégias de aquisição deveriam ser, então, organizadas pelo adulto a partir da exposição da criança a uma linguagem natural, esperando-se que, apesar de suas dificuldades de acesso ao *input*, ela desenvolvesse sua própria gramática. Nas palavras da autora, essa linguagem “natural” na educação do surdo acabava sendo planejada, uma vez que, nessa perspectiva, espera-se que ele desenvolva sua gramática na mesma ordem que a criança ouvinte. Os educadores, ao desenvolverem seus trabalhos a partir dessa concepção de linguagem, defendem como parâmetro o falante ideal, desconsiderando, assim, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no processo de aquisição.

Nos trabalhos de exposição à linguagem inspirados em modelos teóricos cognitivistas, Trenche (1995) afirma que a atenção se deslocou para os conhecimentos considerados pré-requisitos para o desenvolvimento lingüístico da criança. Esses estudos se preocupavam principalmente com as possibilidades de a criança surda desenvolver as habilidades cognitivas que, segundo esta visão, precedem o desenvolvimento lingüístico. A autora afirma que, a exemplo dos estudos com crianças ouvintes em fase de aquisição da linguagem, nos estudos sobre crianças surdas há um interesse em se detectar, nas suas produções lingüísticas, as relações semânticas subjacentes, uma vez que estas refletiriam o desenvolvimento cognitivo. Para a autora, como nos modelos anteriores, a ênfase desse trabalho ainda recai sobre a recepção e produção de enunciados e não sobre a linguagem enquanto atividade discursiva.

Na perspectiva pragmática, segundo Trenche (1995), há uma preocupação com o conhecimento e uso da linguagem na comunicação. A

autora refere que, nos estudos sobre a fase inicial de aquisição, a atenção se volta para a natureza do ambiente lingüístico no qual a criança vive e os efeitos desse ambiente sobre a comunicação entre o adulto (a mãe) e a criança. Nos estudos de crianças mais velhas, o foco se centra em aspectos como: a forma como a criança expressa suas intenções de comunicação, o alcance dessa expressão, se a criança possui habilidades para deduzir a intenção do falante, se respeita turnos e regras conversacionais. Segundo essa concepção, a língua é adquirida no diálogo. Espera-se, no caso do surdo, que o adulto propicie condições para que se estabeleça o diálogo a fim de que criança possa aprender a formular suas idéias sobre o assunto de seu interesse. No diálogo, a criança teria então a oportunidade de praticar tanto os aspectos semânticos e sintáticos como os pragmáticos, em contextos que lhe são significativos. Ao adulto atribui-se, portanto, um papel de provedor de linguagem. Trenché (1995) afirma que, embora esses estudos apontem para a importância de se tratar a criança surda como interlocutor capaz de se comunicar, eles não levam em consideração o papel que o adulto desempenha nesse processo, como co-autor na construção do diálogo.

Segundo Trenché (1995), a proposta sócio-interacionista defendida por De Lemos parece ser a mais abrangente. Nela, a interação é vista como matriz de significação e a linguagem, como atividade simbólica, através da qual a criança vai incorporando, gradualmente, mas não de modo linear, as categorias lingüísticas. Trenché postula que, nesta visão, o adulto não é considerado provedor do processo de constituição da linguagem, mas co-autor, pois é ele que interpreta os comportamentos comunicativos da criança, atribuindo-lhes significado. Seu papel é fundamental na estruturação do discurso pela criança.

Em relação à criança surda, Trenche argumenta que, no sócio-interacionismo, o papel da mãe na construção da comunicação (oral e gestual) é bastante enfatizado, mas ainda não se dispõe de dados sobre como tal construção se dá em relação a outros tipos de interação (por exemplo, professor e aluno).

A autora, investigando as concepções que fundamentavam o diálogo entre professores e alunos surdos, constatou que, em sua maioria, eles baseavam-se em modelos de linguagem centrados no conceito de língua enquanto código. Nessa condição, a linguagem/comunicação era vista como um modo de avaliar a aprendizagem das crianças sem que se atentasse para sua participação na própria constituição do significado. Segundo a autora, esse modo de conceber o processo de aquisição da linguagem tem contribuído apenas para que a criança se veja como alguém incapaz de assumir seu papel ativo na orientação do discurso, uma vez que, no trabalho de exposição, prioriza-se a recepção e expressão da linguagem.

Para Trenche, estudos embasados nessa perspectiva desconsideram o fato de que a surdez, por alterar as condições de interação e de interlocução, altera também o modo de produção da linguagem. Em outras palavras, tais estudos não levam em conta que, além das alterações decorrentes da surdez, o modo como a criança se relaciona com a linguagem verbal também é alterado pelo jogo de imagens que é construído entre ela e seus interlocutores e, conseqüentemente, pela conduta adotada a partir deste jogo.

Acreditamos, como postula Trenche, que o modo como a criança surda adquire linguagem e a relação que com ela aprende a manter determinará a sua participação nos diferentes contextos de vida em sociedade. No processo de interação adulto ouvinte - criança surda, o próprio uso da linguagem e o modo como se dá a sua aquisição pode levar à manutenção de

conflitos sociais que a criança vivenciou em razão da representação estigmatizada de portadora de surdez, ou, ao contrário, pode levá-la à construção de uma outra identidade, que permitirá ou não o desencadeamento de processos de mudanças. Nesse sentido, também consideramos importante, não só refletirmos, sobre o que fazemos quando interagimos com a criança surda, mas também sobre o modo como interagimos com ela.

## *2 - A língua materna mediando o processo de aprendizagem escrita*

Quando chega à escola, a criança ouvinte possui um vocabulário próprio e um conhecimento e uso das formas gramaticais de sua língua materna que serão utilizados no aprendizado da escrita.

Embora a criança surda, muitas vezes, já tenha desenvolvido com seus pais alguma forma de comunicação (oral ou gestual), geralmente, ao iniciar o processo de alfabetização, apresenta uma sistematização precária da língua falada, o que torna esse processo bem mais complexo.

Existe abundante literatura a respeito do ensino da escrita para crianças ouvintes como segunda língua a ser aprendida (no caso, língua estrangeira). No entanto, são poucos os estudos que abordam o caso de crianças que entram no processo de aquisição da escrita sem dominar mais efetivamente a gramática de uma língua materna, como acontece com a criança surda.

Na literatura especializada em educação especial, observamos uma grande polêmica sobre qual a língua que deveria mediar o processo de aprendizagem da escrita do surdo (oral ou sinais). Muitos pesquisadores defendem que a escrita tem um papel importante no processo geral de aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo do surdo. No entanto, o modo como ela é concebida e trabalhada nas diferentes propostas educacionais pode dificultar ou facilitar o acesso e desenvolvimento da linguagem verbal da criança surda.

Assim, para os adeptos de uma concepção monolíngüe, a aquisição da língua oral tem sido considerada essencial para o sucesso do aprendizado da escrita (Couto, 1988; Ciccone 1990; Costa, 1994; Boothroyd, 1996 e outros). Contrários a essa visão e opositores da Comunicação Total e do

Oralismo, estudiosos embasados numa concepção de sujeito surdo bilíngüe, desenvolveram seus estudos de modo a aprofundar a idéia da linguagem escrita como um sistema autônomo em relação à fala (Alisedo-Costa, 1987; Sánchez, 1993; Quadros, 1997 e outros). Representante do bilingüismo, Ferreira-Brito (1993) explicita que o surdo aprende a ler o português sem necessariamente ter aprendido a pronunciá-lo, da mesma maneira como aprendemos uma língua estrangeira sem saber pronunciar suas palavras.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), a escrita veicula o significado independente da fala. A partir dos estudos de Ferreiro (1987 apud Ferreira-Brito), a autora levanta um questionamento à respeito da necessidade das crianças estabelecerem a correspondência letra-som, uma vez que se sabe que, no início do processo de aprendizagem da escrita, as crianças não têm conhecimento algum sobre o valor sonoro convencional das letras<sup>5</sup>. Portanto, questiona se essa etapa de correspondência letra-som, tão enfatizada nos estudos de Ferreiro, seria necessária ou se essa correspondência acaba por se efetuar como decorrência da imposição dos métodos de alfabetização.

Ferreira-Brito (1993) admite a existência de um isomorfismo parcial entre fala e escrita, se ambas forem concebidas como sendo línguas diferentes. Mas ressalta que, ao se admitir que tais sistemas são interligados e que a oralidade serviria apenas como suporte de aprendizagem da escrita, a fala poderia ser perfeitamente substituível pela língua de sinais, a qual representaria para o surdo o que a fala representa para o ouvinte; ou seja, possibilitaria todas as funções cognitivas necessárias para a alfabetização.

---

<sup>5</sup> Ferreira-Brito está se referindo a uma das etapas iniciais do processo de aprendizagem da escrita, enfatizadas por Ferreiro, onde as crianças não faziam nenhuma correspondência entre letra-som. Como base nos estudos de Ferreiro, têm-se o conhecimento de que as crianças somente escreverão tantas letras quantas quanto forem as sílabas e mesmo os fonemas das palavras, apenas em fase posterior.

Como podemos perceber, nessas duas concepções (monolíngüe e bilíngüe) há a necessidade prévia do domínio de um sistema lingüístico por parte do indivíduo surdo no momento em que vai iniciar a aprendizagem da língua escrita, seja ele oral (fala) ou gesto-visual (sinais).

Mesmo acreditando que a língua de sinais pode mediar o processo de aprendizagem da escrita do surdo, como dizem os pesquisadores da proposta bilíngüe, não podemos desconsiderar que as condições para o seu aprendizado ainda estão por ser dadas em nossa sociedade. Na educação dos surdos, poucas são as escolas que têm a possibilidade de contratar um surdo como intérprete ou, ainda, professores que usam efetivamente a Língua de Sinais.

De acordo com Goldfeld (1997), em mais 90% dos casos o meio social em que o surdo está inserido, freqüentemente, não é adequado. Segundo a autora, sabe-se que as crianças surdas são provenientes de lares ouvintes, o que dificulta compartilharem com seus familiares uma língua à qual estes não têm acesso (a língua de sinais). Desse modo, a autora ressalta que a aprendizagem dessas crianças fica prejudicada pelo fato de não usarem uma língua espontaneamente em situações dialógicas.

A criança ouvinte que entra na escola com sete anos já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão. Contrária a esta condição, encontramos a criança surda, que, ao ingressar no ensino formal, nem sempre consegue compreender a língua da comunidade na qual está inserida. Conseqüentemente, para essas crianças, a linguagem escrita tem sido considerada como um processo extremamente complexo e de difícil acesso, enquanto recurso efetivo para externalizar linguagem.

Diante da nossa realidade, o que temos comumente na educação do surdo são crianças que não têm o domínio nem da língua oral nem da língua

de sinais. Nesse sentido, questionamos: o que fazer diante de crianças surdas que não adquiriram uma língua sistematizada e que precisam iniciar o processo de alfabetização? Esperar que aprendam primeiro os sinais seria a melhor alternativa? Ou devemos esperar que adquiram o sistema oral para depois iniciarmos o processo de aprendizagem da escrita?

Lacerda (1996) desenvolveu um estudo em que focalizou as conseqüências no modo de construção de conhecimentos pelos alunos surdos, provocadas pela falta de uma língua comum na interação professor ouvinte - falante do português - e crianças surdas - alunos com o domínio precário do português e da Língua de Sinais. O foco de sua análise recaiu sobre a complexa inter-relação entre os interlocutores, envolvendo o afastamento de sentidos preferencialmente eleitos em certos contextos, bem como a preservação de certos sentidos nem sempre desejados por eles.

Ainda que reconhecendo, como Lacerda, as dificuldades nos diálogos entre adulto ouvinte - criança surda, quando os participantes da interação não partilham uma base lingüística suficientemente estável, este estudo segue uma outra perspectiva: propõe-se investigar como a criança surda coloca em funcionamento uma série de recursos orais e gestuais no processo de construção da escrita.

No trabalho com crianças surdas, observamos que, apesar de não terem uma língua sistematizada, elas buscam significar de alguma maneira a escrita; porém, a preocupação exclusiva com a sistematização de uma língua (seja ela oral ou gesto-visual) pode levar diferentes profissionais, muitas vezes, a desconsiderar os recursos semióticos que a criança utiliza no processo de constituição da escrita.

Sem desconsiderar a importância que a língua convencional tem na educação do surdo, acreditamos que é possível alcançá-la através de uma

concepção de linguagem que considere os recursos que a criança utiliza na aprendizagem da escrita. O trabalho que privilegia o processo de interação na constituição de conhecimento, abre novas possibilidades para que o surdo constitua linguagem. Nesse processo, o adulto tem um papel fundamental, pois, ao reconhecer os recursos semióticos que a criança lança mão, pode auxiliá-la na construção do conhecimento da língua escrita, compartilhando informações significativas para essa aprendizagem.

### *3 - Concepções de linguagem que orientam o trabalho de escrita no ensino comum e especial*

Do ponto de vista didático e pedagógico, a alfabetização no ensino comum tem tentado se pautar pelas descobertas científicas referentes à aquisição da linguagem. Também no ensino especial, educadores recorrem a distintos modelos teóricos de desenvolvimento de linguagem para compreender o processo de aquisição da escrita.

Smolka (1988) aponta para três maneiras diferentes de conceber a linguagem que têm orientado o trabalho com a criança ouvinte, mas que, certamente, também nos auxiliam a pensar sobre o processo ensino/aprendizagem da escrita pela criança surda.

Como primeiro ponto a discutir, a autora aponta que, se entendermos a língua como sistema de padrões fixos e imutáveis, teremos uma aprendizagem baseada na repetição, no treino e na memorização. Nessa perspectiva, as tentativas infantis de ler e escrever não só são desprezadas como reprimidas, pelo medo de que se tem de que elas aprendam errado, já que são avaliadas de acordo com o suposto modelo correto do ponto de vista do adulto. Tratando de evitar o ‘erro’, os professores fazem uso de cartilhas e de exaustivos exercícios de fixação, o que acaba por impedir que as crianças pensem sobre a escrita.

Relacionando essa perspectiva de ensino ao trabalho com a criança surda, podemos acrescentar um outro pressuposto - de que para aprender a ler e escrever seria preciso saber falar. Assim sendo, todo o ensino da língua escrita estaria voltado, inicialmente, à correspondência entre os símbolos gráficos e os sons da língua, para posteriormente se estabelecer a relação entre o significante e o significado. A linguagem seria ensinada/aprendida

através do trabalho sistematizado e, dessa forma, dirigido pelo adulto. Em outras palavras, tais métodos de ensino se fundamentam na mecânica da fala.

O segundo ponto de vista, para a autora (1988), se contrapõe ao primeiro e se refere à construção individual do conhecimento. Essa concepção considera a escrita como um objeto e analisa o ‘conflito cognitivo’ no processo de aprendizagem, encarando o erro como fundamentalmente construtivo. Nessa perspectiva, leva-se em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica) e analisa-se a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento. As implicações pedagógicas desse ponto de vista, segundo a autora, começaram a se esboçar a partir dos trabalhos de Ferreiro, Teberosky & Palácio (in Smolka, 1988). Contudo, Smolka afirma que, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o seu ensino à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando as crianças e agrupando-as de acordo com os níveis de compreensão dessa relação. Para a autora, os conflitos cognitivos apontados por Ferreiro não podem ser ignorados, mas há que se considerar outros aspectos implícitos nessa questão, ou seja, as funções e configurações da escrita, bem como sua dimensão simbólica.

No terceiro ponto de vista, Smolka (1988) propõe que a interação e a interdiscursividade são aspectos fundamentais a serem considerados no processo de aquisição da escrita. Desse modo, as funções sociais, as condições e o funcionamento desse sistema ganham papel de destaque no processo de desenvolvimento lingüístico da criança. Assim, a alfabetização não só deve ser entendida como atividade cognitiva, mas, principalmente, como atividade discursiva, pois a criança aprende a ouvir, a entender o outro

pela leitura; aprende a dizer o que quer pela escrita. De acordo com a autora, tais considerações nos levam a enfatizar as funções interativas, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.

Dentro dessa visão, a língua não é mais encarada como um sistema abstrato que deva ser exclusivamente objeto de estudo, como no ensino tradicional, mas sobretudo como instrumento de interação. O que se visa nesta perspectiva é levar o aluno a dominar as habilidades de uso da linguagem, ou seja, desenvolver a capacidade de compreensão e de produção de enunciados adequados às mais diversas situações escritas.

Em outras palavras, não se domina um sistema lingüístico escrito por um conjunto de itens lexicais (vocábulos), ou pela aprendizagem de regras de estruturação dos enunciados (gramática), ou ainda pela apreensão de um conjunto de princípios sobre determinado tema. A aquisição da escrita requer do sujeito um ato constante de reflexão sobre a linguagem, no sentido de compreender a escrita do outro e de se fazer compreender por ele; ou seja, quando compreendemos o outro fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelo outro, sabemos que às nossas palavras correspondem palavras que lhe são próprias (Bakhtin, 1992).

A partir dessa concepção de linguagem, entendemos a alfabetização voltada, desde a sua gênese, à constituição de sentido, sendo que se enfatiza aspectos da interação com o outro pelo/no trabalho de escritura. Nos processos de elaboração de sentidos, há espaço para a ocorrência de mal entendidos, retificações, auto correções, uma vez que escrever não depende somente de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos no próprio momento de interlocução.

Se entendêssemos a linguagem escrita como mero código e a compreensão como decodificação mecânica desse código, a reflexão sobre a língua poderia então ser dispensada. Mas, ao contrário, se entendermos a escrita como sistematização de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é constante a cada processo.

## **CAPÍTULO II**

# **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

O reconhecimento da estreita relação entre linguagem e cognição tem proporcionado um debate importante no âmbito da educação especial, ocasionando não só uma maior compreensão de aspectos teórico-metodológicos que envolvem as práticas pedagógicas, mas também sua dimensão sócio-cultural.

Para Góes (1994), por muito tempo, as discussões na esfera da surdez foram apoiadas em modelos de desenvolvimento de linguagem cognitivistas e inatistas, quando se referiam ao aspecto psicolinguístico da linguagem, mas, nessas discussões, a importância das trocas interativas e dos condicionantes culturais no funcionamento da linguagem da criança foram pouco enfatizadas.

Do mesmo modo, Trenche (1995) acrescenta que muitas pesquisas na área da surdez ainda vêem as dificuldades de aprendizagem do surdo como um fenômeno apartado das relações sociais. Tal visão, para a autora, apenas reforça os preconceitos e discriminações sociais em relação ao surdo. Além do mais, a autora conclui que a preocupação com a eficiência dos processos de comunicação, presente na maioria dos estudos relativos à educação e/ou reabilitação da criança surda, fez com que o sucesso ou fracasso lingüístico e escolar dos surdos fossem quase sempre analisados somente do ponto de vista das características intrínsecas às suas dificuldades perceptivas. Nas palavras da autora:

“... esses estudos deixaram para trás, - ou de fora - as condições sócio-históricas da aquisição da linguagem, isto é, não observam em que medida os problemas de linguagem apresentados pela criança surda não são decorrentes apenas da surdez, mas do modo como a criança surda é inserida na linguagem” (1996: 89).

Apoiado no materialismo dialético, Vygotsky (1991) procurou compreender como as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento. O autor parte do princípio de que as funções mentais superiores são estabelecidas, inicialmente, no plano social, através da interação entre as pessoas, para posteriormente se tornarem internalizadas no plano psicológico. Essa forma de explicar como as funções mentais superiores são constituídas torna a linguagem uma variável importante, pois a criança, ao apropriar-se desse sistema de signos, passa a ser capaz de operar simbolicamente.

Vygotsky (1991) defende que o homem não aprende sozinho e que a aprendizagem se dá através da mediação do outro; por isso, a linguagem, enquanto instrumento de apropriação do conhecimento, permite a interação entre os seres, possibilitando a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos.

Segundo o autor (1991), a linguagem adquire uma função de significação no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, na medida em que sistematiza a experiência direta dos sujeitos. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores aparecem, inicialmente, no plano social (interação entre as pessoas) para depois surgirem no plano psicológico (no plano individual), Vygotsky ressalta que as trocas interativas ocorrem fundamentalmente no plano verbal, entre aquele que ensina e aquele que aprende. O autor encontrou no significado da palavra a unidade relativa tanto ao pensamento quanto à linguagem. Isso significa que a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento.

Para Vygotsky (1991), entre pensamento e linguagem há uma relação de interdependência, na qual a linguagem determina, modela a maior

parte do pensamento - pensamento verbal - que é, no entanto, indispensável para o desenvolvimento desta. Porém, no início do desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem estão dissociados. O autor denomina, nesta etapa, a linguagem de não intelectual e o pensamento de não verbal.

A criança, no início do seu desenvolvimento, apenas possui reações instintivas. Quando ela chora, balbucia ou tenta apanhar um objeto, é sua mãe quem cria significados para esses atos. Por exemplo, ao ouvir a criança chorar, a mãe procura amamentá-la, criando o significado de fome e de alimentação para o choro que, a princípio, era apenas um reflexo desencadeado pela necessidade fisiológica da fome. A partir das significações que a mãe confere às ações da criança, ela começa então a compartilhar desses significados.

Através desse exemplo, o autor considera que, no início do desenvolvimento da criança, a fala e a ação são dois aspectos indiferenciados na realização de uma atividade, sendo tanto uma quanto a outra importantes para atingir um objetivo. A partir da fala do adulto é que a criança começa a desenvolver sua própria fala. O adulto, além de estimular a comunicação da criança, estimula seu desenvolvimento intelectual, ajudando-a nas tarefas que não realiza sozinha.

No início do desenvolvimento da criança, os adultos são agentes externos, servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. A criança começa a se utilizar da fala social com a função de comunicação por volta dos dois anos de idade. Essa fala se desenvolve em dois sentidos: em relação ao aumento da complexidade de estruturas lingüísticas utilizadas na comunicação e em relação a sua internalização; ou seja, a criança passa a substituir a fala do adulto enquanto auxiliar na realização de tarefas pela sua

própria fala. Para o autor, o processo de internalização nada mais é do que uma reconstrução interna de uma operação externa.

Na medida em que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam sendo articulados como modo de regular as próprias ações das crianças. Esse momento é determinado por Vygotsky (1991) de fala egocêntrica, e o seu surgimento marca o início da função comunicativa da linguagem em nível intrapsíquico. O pensamento e a linguagem passam a ser interdependentes. A linguagem começa a organizar e a orientar diretamente o pensamento e a ação da criança.

No início, a fala egocêntrica tem a sua estrutura bastante semelhante à da fala social; com o desenvolvimento, as duas vão se diferenciando cada vez mais. A estrutura gramatical da fala egocêntrica se torna, gradativamente, abreviada, já que o interlocutor da criança é ela mesma e, portanto, não existe necessidade de contextualizar o conteúdo do discurso; é uma fala predicativa, pois o sujeito não precisa ser mencionado.

Para Vygotsky (1991), a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo. Ao penetrar na corrente da linguagem, a criança começa a utilizar sons que acabam por se traduzir em palavras, para, em seguida, articular palavras que irão formar frases numa complexidade cada vez mais ampla. Em relação ao significado, a relação estabelecida vai do todo para a parte. A primeira palavra da criança tem a força de uma frase completa. Isso significa dizer que, semanticamente, a criança parte do indiferenciado ou de um complexo significativo e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas. Vygotsky (1991) afirma que, exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, no entanto, não é mais possível expressar-se por meio de uma

única palavra. O avanço da fala em direção às frases auxilia o pensamento a progredir de um todo homogêneo para partes mais bem definidas.

Para o autor, a relação entre fala e ação se modifica no decorrer do desenvolvimento das crianças. Assim, num primeiro momento, a fala acompanha a ação, sendo provocada e dominada por esta. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Neste instante, a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala.

Portanto, quanto mais velha a criança, menos ela utiliza a fala egocêntrica, a qual já está sendo interiorizada. Nesse momento, a criança não precisa mais do auxílio da verbalização para organizar suas atividades; ela planeja as atividades internamente, utilizando o pensamento verbal.

A fala interior tem suas próprias leis gramaticais. Sua sintaxe parece desconexa e incompleta se comparada à fala social. A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sendo que sua expressão fonética é secundária. Os indivíduos pensam através de conceitos.

A aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior para o interior e, no seu percurso, passa a dominar e a orientar o pensamento através da fala interna, até se tornar a principal forma de pensar, que pode ser chamada também de pensamento verbal.

Ao tomar conhecimento dessas idéias, podemos dizer, então, que a linguagem, nessa perspectiva, além de ter a função comunicativa, exerce também as funções organizadora e planejadora do pensamento. Toda a cognição é determinada pela linguagem, sendo esta influenciada e moldada por características sócio-econômicas e culturais.

## *1 - A importância da linguagem no desenvolvimento da consciência humana*

Um outro autor que compartilha conceitos próximos de Vygotsky é Bakhtin (1992). Sua teoria acerca da linguagem possui um valor inestimável no entendimento do desenvolvimento da consciência humana. Seus pressupostos apontam para questões bastante complexas no estudo da aquisição da linguagem de crianças surdas, modificando a visão mais estática de língua, ainda muito utilizada no contexto da surdez.

Partindo da razão dialógica, Bakhtin (1992) procurou mostrar que o psiquismo, que é individual, e a ideologia, que é social, são inseparáveis no desenvolvimento da consciência. Para ele, o indivíduo atua na sociedade com suas marcas individuais, mas, em última análise, essas marcas têm origem no social.

Com base nessa afirmação, Bakhtin (1992) defende que o indivíduo se constitui a partir de suas relações sociais, usando para tal a linguagem, os signos, sendo que os utiliza tanto para se comunicar, no diálogo com o outro, como para pensar (diálogo interior). Os indivíduos modificam o meio social porque dele participam como sujeitos ativos; há, portanto, uma relação de mútua dependência: sem o meio social não há consciência individual e sem os indivíduos não há sociedade.

Na visão do autor (1992), o meio social e o momento histórico determinam a língua - sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia - e são por esta refletidos, ou seja, a língua reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade. A ideologia (valores sociais) e o

psiquismo (características singulares do indivíduo) são inseparáveis, e os signos agem como mediadores dessa relação, já que não é a realidade material que é internalizada pelo homem e sim suas simbolizações, o material semiótico. Nas palavras do autor:

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, no processo de interação verbal” (Bakhtin, 1992: 34).

No pensamento bakhtiniano, o processo de interação é o locus produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, centro organizador e formador da atividade mental; já que *“não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”* (1992: 112), pode-se dizer que o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho constitutivo tanto da própria linguagem e das línguas, quanto dos sujeitos, cujas consciências sgnicas se formam ao circularem nos discursos produzidos nas interações de que participam.

Portanto, podemos concluir que, na visão sócio-interacionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. Cada palavra emitida *“é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém”* (Bakhtin, 1992: 113).

O enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos os quais pode estar associado, como por exemplo: quem falou, como falou, por que e para quem falou, que recursos semióticos usou, etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade; nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (Bakhtin, 1992).

Na visão de Bakhtin, todo o enunciado relaciona-se com os enunciados que o precederam e com os que o sucederão. Não há enunciado isolado. O conteúdo objetivo de um diálogo é sempre acompanhado por um acento apreciativo, transmitido através da entonação expressiva, geralmente pela situação mais imediata, por aspectos circunstanciais. A entonação expressiva exprime as apreciações dos interlocutores. Nas palavras do autor, “apenas os elementos abstratos, considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação, se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo” (1992).

A apreciação tem um papel criativo nas mudanças da significação, isto é, no deslocamento de determinadas palavras ou enunciados de um contexto para outro. Esse entrelaçamento entre a significação e a apreciação é um dos fatores do processo de constituição evolutivo de sentidos.

Para se entender melhor a forma como se aprende a materialidade significativa, expressa na e pela linguagem, faz-se necessário retomar a noção de tema e significado defendida por Bakhtin.

De acordo com o autor, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que

foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos lingüísticos que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. À medida que a linguagem se desenvolve, as significações se estabilizam, já que todo o tema se apóia sobre certa estabilidade da significação, contida nos recursos expressivos. As significações começam a se estabilizar ao se tornarem básicas e mais freqüentes nas interações, para a utilização temática dessa ou daquela palavra. Uma palavra representa uma multiplicidade de significações. Para o autor, a significação é apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto e pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos na sua relação com o todo. Sem relação com o todo, não há significação. Na interação entre tema e significação, Bakhtin atribui ao primeiro o estágio superior real da capacidade de significar de maneira determinada. A apreensão do tema só é alcançada mediante uma compreensão ativa, isto é, a compreensão que se dá sobre a forma de diálogo. Toda palavra orienta-se para uma resposta, ou seja, solicita uma apreensão ativa, concreta, e determina uma série de inter-relações complexas com o compreendido.

Resumidamente, pode-se dizer que a linguagem, nessa perspectiva, é constituída por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações, que, por sua vez, resultam dos recursos ou estratégias utilizados no diálogo. Ou seja, o discurso se produz em função do outro.

No Brasil, alguns pesquisadores que concebem a linguagem como atividade discursiva (Possenti 1993; Geraldi, 1996; Franchi, 1977) se interessaram em discuti-la, contrapondo-se à lingüística das formas, voltada para as regras internas do funcionamento lingüístico; esses autores realizaram

estudos que trazem notáveis contribuições ao entendimento da linguagem, adotando o discurso/interação verbal como forma de abordar esse fenômeno.

Para Possenti (1993: 49), a relação entre o sujeito e a língua não se restringe à apropriação de certos repertórios (classe de palavras); isto é, não se trata de conceber a língua como possibilidade virtual de algo que o sujeito utiliza apenas como um instrumento para alcançar seus objetivos. O autor argumenta que a própria lingüística das formas, em estudos mais recentes, mostra que há uma “(...) *indeterminação das estruturas sintáticas e semânticas, de tal forma que mesmo as categorias, as relações e os sentidos se constituem efetivamente nos processos discursivos e de constituição das línguas. A realidade não apresenta uma língua estruturada, embora mantendo alguns lugares destinados, por oposição aos outros, a marcar a presença do sujeito. Apresenta-a, ao contrário, como tendo por um traço relevante a própria atividade do sujeito, atividade esta de natureza constitutiva e não apropriadora. O que não significa que o falante não deve submeter-se a um conjunto de regras, porque nem tudo é indeterminado*”.

Nesse sentido, é impossível dissociar a língua da atividade do falante. A língua deixa de ser vista como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre dois sujeitos. Portanto, a comunicação só é possível porque os interlocutores participam dos mesmos domínios de experiência, obedecendo a um certo número de regras em função de seus papéis sociais, e não só porque se utilizam de um código comum.

Dizer que o falante constitui o discurso, para Possenti (1993), significa dizer que ele se submete ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos) no momento em que fala, que considera a situação em que fala, e tem em vista os efeitos que quer produzir. É assim que utiliza-se

dos recursos que lhe são disponíveis, os quais são resultantes do trabalho lingüístico de outros falantes, e de seu próprio trabalho com e sobre a língua. Portanto, a seleção de um conjunto de recursos expressivos ao invés de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar - informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta, etc. - e com os recursos de que dispõe para tal.

Para S. Possenti, o conceito de língua definido por alguns sociolingüístas parece mais pertinente, na medida em que a sua caracterização não depende tanto de fatores internos, gramaticais, mas, fundamentalmente, da atitude que os falantes têm em relação a ela. Isso significa que os falantes sabem avaliar o valor dos recursos expressivos alternativos que uma língua lhes coloca à disposição. É em sua escolha que eles se individualizam num discurso irrepetível e único, interpretado segundo parâmetros que levam em conta não só regras semânticas, mas principalmente os valores atribuídos às mesmas formas, e sua materialidade.

Compartilhando da mesma perspectiva sócio-interacionista de língua defendida por Bakhtin, Geraldi (1996) explicita que o estudo sobre a língua não pode deixar de considerar que esta terá origem nas instâncias sociais da linguagem, uma vez que os processos interlocutivos irão se formar no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto e condição de produção dessa história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais desses usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo; isso porque, de um lado, sua “*apreensão*” demanda perceber no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro, porque o produto histórico resultante do trabalho discursivo do passado é hoje condição de

produção que, também se fazendo história, participa do mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Um outro autor que se recusa a considerar a linguagem como simples instrumento de comunicação, é Franchi (1977). O autor propõe que se veja a linguagem como uma atividade constitutiva marcada pela história de um fazer contínuo. O lugar privilegiado deste trabalho é a interação verbal. Inspirado na teoria bakhtiniana, entende que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam em um processo sempre “inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social. Para Franchi, não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas sim o sujeito que irá se *completando* e se *construindo* nas suas falas e nas falas dos outros.

Em outras palavras, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Segundo Franchi (1977), os sistemas lingüísticos não são tão sistemáticos como pensaram os estruturalistas, uma vez que nenhum enunciado tem as condições necessárias e suficientes para permitir sua interpretação. Assim sendo, a determinação de seu significado e de seu sentido são fornecidas pelos múltiplos recursos através dos quais podem ser expressos. Estes, por sua vez, sempre se encontram associados a outros fatores, tais como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores.

Sobre esse enfoque, a linguagem passa a ser vista como indeterminada, ou seja, as condições de produção e de interpretação dos enunciados não dependem de relações biunívocas entre expressões sintáticas e semânticas.

Ao realizar um estudo sobre surdez e linguagem, Trenche (1995: 78) reafirma essa perspectiva em que a atividade discursiva não se define “*pela*

*apropriação de uma língua existente previamente ao sujeito, mas pela ação do sujeito com e sobre a língua. Embora o conhecimento dos recursos expressivos da língua sejam necessários à produção discursiva, eles não são suficientes, pois a tarefa interpretativa não se restringe à decodificação do que é dito e do que é explícito, assim como a expressão não se limita à produção de palavras e frases estruturadas corretamente”.*

A autora ressalta que, no momento da atividade discursiva, para a construção de um determinado sentido, em ação conjunta, atuam os aspectos situacionais, sócio-culturais, cognitivos e interacionais.

Retomando a noção de significação de Bakhtin (1992), a língua não é um sistema abstrato de formas normativas. As palavras evocam os contextos nos quais viveu sua vida socialmente tensa e só se tornam “próprias” quando o falante as domina através do discurso, tornando-as familiares com sua orientação semântica e expressiva. É importante ressaltar que, em relação às palavras, o(s) momento(s) de apreensão da significação implicam a articulação, no caso da linguagem falada, e também os movimentos corporais gerais, a mímica, o gesto etc.

## *2 - O papel dos gestos no processo de significação da linguagem*

Tomando por hora o gesto como foco de nossa atenção, numa breve revisão do estatuto que ocupa na literatura especializada enquanto símbolo, observamos com Pereira (1989) que os gestos não têm despertado maior interesse por parte dos lingüistas estudiosos da linguagem oral. Conforme a autora, ainda que a lingüística moderna tenha apregoado a primazia do estudo da linguagem oral (para se opor à concepção de linguagem que embasou a gramática tradicional), o gesto permaneceu à sombra. Em suas palavras, a fonética, ao reivindicar a materialidade da linguagem, atribuiu um papel ao gesto na produção da fala, porém ainda o classificava como um fenômeno paralingüístico em relação a esta, conferindo-lhe um papel secundário.

Na visão de Pereira, tal fato passou a ser modificado a partir dos trabalhos de teoria de atos de fala, nos quais os pesquisadores, interessados no papel que o gesto teria no desenvolvimento da linguagem de crianças ouvintes, buscaram uma relação explicativa entre interação social, ou comunicativa, e o processo de aquisição de linguagem (Lyons, 1977; Halliday, 1975; Myer, 1979; apud Pereira, 1989). Esses pesquisadores, influenciados pelos diferentes trabalhos na área da psicologia, passaram a se distanciar do enfoque que concebe gesto e fala como sendo opostos.

Como exemplo de trabalhos na área da psicologia, podemos citar os estudos de Mead (1972). Para o autor, os gestos ganham status diversos no desenvolvimento dos processos mentais superiores ao serem considerados enquanto matriz dos processos simbólicos. O autor procurou compreender o papel do gesto no desenvolvimento da consciência humana. Para ele, o gesto é concebido como uma categoria que inclui tanto posturas manuais como

posturas vocais, dotadas de significação pela e na relação entre os interlocutores.

De acordo com Mead (1972), o universo de discurso é constituído por um grupo de indivíduos que conduz e participa de um processo social comum de experiência e comportamento e no qual esses gestos ou símbolos significantes tem a mesma significação para todos os membros do grupo. Portanto, o universo do discurso, para o autor, é simplesmente um sistema de significados comuns e sociais.

Em suma, é da ação prática sobre os objetos que vai emergir o gesto e a fala. Para que os gestos se tornem linguagem ou atividade simbólica, eles devem ser partilhados e seus significados reconhecidos por um e outro parceiro. É na relação social que os gestos são cristalizados, abreviados e se tornam símbolos.

Vygotsky (1991) também discute sobre a questão dos gestos. Para o autor, no início do desenvolvimento da criança, a fala e a ação são dois aspectos indiferenciados na realização de uma atividade, sendo tanto um como o outro importantes para se atingir um objetivo. As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Para o autor, a relação entre fala e ação se modifica no decorrer do desenvolvimento das crianças.

Ao comentar sobre o desenvolvimento dos gestos como uma atividade simbólica, Vygotsky (1991) exemplifica com o gesto de apontar. Inicialmente esse gesto da criança aparece como um movimento na direção de alguma coisa, interpretado pelo adulto como dotado de intenção. Mais tarde, quando a criança pode vincular seu movimento à situação objetiva, o movimento orientado na direção do objeto torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, passando, assim, de movimento à postura. O movimento de

pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que se pode chamar de verdadeiro gesto, no dizer de Vygotsky. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros as funções do apontar e ser entendido também pelo outro como gesto; ou seja, quando partilhado. Para Vygotsky, é na interação que o gesto, assim como a fala, torna-se símbolo.

Inicialmente, o gesto de apontar faz parte da própria ação sobre os objetos. Através da interpretação do outro, o gesto é significado, sofre abreviação, perde movimento e torna-se símbolo. Cria-se, assim, o deslocamento do significante, da ação para o gesto enquanto símbolo, o qual se desprende dos objetos presentes no contexto. Além disso, ele pode, também, ser aplicado em outros objetos, caracterizando o jogo simbólico, requerendo, para Vygotsky, o domínio prévio da atividade lingüística sobre os objetos.

Outro pesquisador que traz importantes contribuições sobre a gênese dos gestos na área da psicologia é Wallon (1979). Semelhante a Mead e Vygotsky, Wallon também procurou abolir a dicotomia entre consciência e movimento.

Interessado no percurso da ação para o pensamento, Wallon procurou estabelecer uma diferença entre inteligência prática, a respeito das situações, e inteligência discursiva, que opera sobre a representação dos símbolos. Para o autor, é durante os estágios de desenvolvimento que as ações práticas se transformarão em atividades discursivas, e, portanto, representativas.

O que se observa é que a evolução de uma orientação prática utilitária (em nível sensório-motor) poderá levar a criança a uma orientação

que conduzirá à representação e ao conhecimento. Essa fase de transição pode ser caracterizada pela apropriação do objeto, a partir de cópias de movimentos, resultantes da imagem postural.

Quando a criança começa a entrar na fase do distanciamento entre o movimento e o mundo, pode-se dizer que está se afastando da atividade postural para a representação, ou seja, para a atividade discursiva. Na passagem da inteligência prática para a discursiva dá-se um desdobramento. Quando a criança se apropria da imagem pela réplica, ela reconhece-a como exterior a si e realizável em vários exemplares independentes. De acordo com o autor, isto só se torna possível porque ocorre a separação da experiência imediata para a representação (símbolo). Portanto, é através da imitação que os modelos se tornam progressivamente observáveis e independentes do sujeito, e as imagens se tornam diferentes dos modelos, convertendo-se na sua representação.

Nas palavras de Wallon (1979), o signo é que permite o acesso ao plano da representação e é por meio das transformações dos movimentos em posturas e do desenvolvimento do comportamento simbólico que os gestos passam de ações práticas ou expressão de estados internos para símbolos e signos.

Observamos que tanto para Vygotsky (1991) como para Wallon (1979) o social é a condição para que a atividade simbólica ocorra. Nesse sentido, o comportamento simbólico transforma o comportamento do corpo em algo que eles chamam de representação.

Num estudo sobre o estatuto do gesto no processo de aquisição da linguagem de crianças surdas, Pereira (1989), motivada pelos estudos sócio-interacionistas sobre o desenvolvimento de linguagem de crianças ouvintes, e contrapondo-se aos estudos que consideram como inato o sistema gestual

usado pelas crianças surdas, buscou investigar o desenvolvimento gestual dessas crianças e seus coetâneos ouvintes.

Durante o seu estudo, observou que todas as mães investigadas utilizavam-se da modalidade gestual e vocal para se comunicarem com seus filhos; porém, cada uma privilegiava uma das modalidades, o que, segundo a autora, parece estar intimamente relacionado à representação ou imagem que cada mãe construía de seu filho, enquanto portador de deficiência auditiva. A opção da mãe parece ter se refletido no desenvolvimento da criança. Com relação a transformações qualitativas dos gestos, a autora observou um percurso que se inicia com gestos basicamente indicativos que serviam para regular a participação do outro. Após o seu surgimento, estes passavam a servir como referenciais de natureza icônica e ser utilizados para fazer referências a objetos ou figuras presentes no contexto. Com o passar do tempo, a autora pôde verificar que esses gestos foram usados para referenciar fatos passados, originando assim a instauração do jogo simbólico. De acordo com Pereira (1989), esse percurso caracteriza um processo de descentração dos gestos em relação à presença e atividades imediatas sobre o objeto.

Seus dados apontam que todas as crianças investigadas apresentaram as duas modalidades - a gestual e a vocal - para se comunicar. Em uma das duplas (mãe-filho), as vocalizações eram pano de fundo para o primeiro plano constituído pelos gestos, o que caracterizaria os gestos como uma “matriz comunicativa” (cf McNeill e Kendon apud Pereira, 1989)<sup>6</sup>. Já em outra díade, a mãe fragmentava vocábulos na tentativa de acompanhar seus

---

<sup>6</sup>Pereira (1989) vai buscar nos estudos de Kendon e McNeill a afirmação de que a fala e o gesto, ao se produzirem no interior de uma mesma matriz significação, e sendo, portanto, considerados como integrados, se caracterizam como atividade lingüística. Esses autores entendem como atividade lingüística tanto posturas e movimentos articulatórios responsáveis pela fala quanto posturas e movimentos de outras partes do corpo. Ver o estudo de Pereira (1989:28).

próprios gestos. Em outra dupla, foi observado que tanto a mãe quanto a criança se utilizavam dos gestos para se comunicar numa relação ora de complementação ora de ênfase e, em outros momentos de alternância, sendo que tanto a fala quanto o gesto apareceram em primeiro plano.

Outra investigação sobre os gestos realizada com crianças surdas foi desenvolvida por Mori (1994). Essa autora, interessada nos problemas lingüísticos de crianças surdas, procurou investigar, em contraste, os desenvolvimentos gestuais de uma criança ouvinte e outra surda, ambas filhas de pais ouvintes, a partir de uma visão sócio-construtivista de aquisição de linguagem. Sua análise mostrou que a criança ouvinte, no início do processo de aquisição da linguagem, apresenta movimentos generalizados que, após serem interpretados pelo discurso do outro, transformam-se em gestos indicativo, demonstrativo e representativo. Segundo a autora, depois de passarem por várias formas, os gestos se estabilizam e começam, a partir da interpretação adulta, a desempenhar diferentes funções e a participar do processo de constituição da linguagem oral. Quanto ao sujeito surdo, a autora constatou que os interlocutores (adultos) se utilizavam de recursos comunicativos e demonstrativos visando obter, respectivamente, a ação e a atenção da criança. Os gestos indicativo, demonstrativo e representativo integram o repertório gestual desta criança passando a ser conectados entre si por ela e por seus interlocutores, o que determina a construção de uma sintaxe gestual. Mori constatou que na díade - criança/adulto - ambos privilegiaram a modalidade gestual em suas interações, enquanto a oralidade ficou circunscrita àqueles episódios originados em atendimentos fonoterápicos.

Seus dados apontam, portanto, que os gestos não podem ser caracterizados como um recurso específico de comunicação entre crianças surdas/ e seus interlocutores; as crianças ouvintes, no início do processo de

aquisição de linguagem, também fazem uso desse recurso comunicativo. Para Mori, o fato das crianças ouvintes se orientarem através da audição faz com que os gestos percam seu estatuto lingüístico, passando a oralidade a assumir o papel principal no desenvolvimento da linguagem. Já em relação à criança surda, verificou-se que os gestos assumem uma importância maior no processo dialógico entre os interlocutores, ou seja, entre a criança 'deficiente auditiva' e seus pares ouvintes.

Podemos observar, então, um avanço em relação à forma como os gestos têm sido abordados nos estudos de linguagem na área da surdez, a partir dos estudos de Pereira (1989) e Mori (1994), à medida que as autoras parecem atribuir a eles um estatuto semelhante ao que a fala tem na comunicação. Tal afirmação nos leva a manter um olhar para o corpo enquanto matriz de significação, já que os processos interativos têm um papel determinante no desenvolvimento da linguagem, seja gestual, falada ou escrita.

Embora os estudos aqui referenciados tenham focalizado o papel do gesto no desenvolvimento da linguagem oral, acredita-se que os mesmos possam ser um referencial importante na discussão sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança surda. Considerando que fala e os gestos constituem em uma mesma matriz de significação no processo de desenvolvimento da linguagem, analisamos o uso dos mesmos no processo de constituição da linguagem escrita de um grupo de crianças surdas inscritas em um programa oralista.

### *3 - Aprendizagem da escrita*

Vygotsky (1991), ao discutir sobre a formação social dos processos psicológicos superiores, desenvolve uma argumentação bastante rica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e também sobre a forma pela qual a interação social pode ser abordada quando no início da escolarização.

Na sua interpretação, *“aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida de uma criança”* (Vygotsky, 1991: 95). É por intermédio dessa inter-relação que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Ou seja, o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana; porém, somente o aprendizado possibilitará o despertar dos processos internos de desenvolvimento, através do contato do indivíduo com o seu ambiente cultural.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento de uma pessoa, deve-se considerar não apenas o seu nível de desenvolvimento real, mas também o de desenvolvimento potencial, que se refere à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. Ele define, a partir da análise desses dois níveis, o conceito de *“Zona de Desenvolvimento Proximal”* (ZDP), que se refere:

*“à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o*

*nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1991:97).*

Em termos de atuação pedagógica, essa postulação vygotskyniana traz consigo a idéia de que o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. De acordo com Vygotsky, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Ao assumir as implicações dessa concepção teórica, admite-se que o ensino impulsiona o desenvolvimento, passando a escola, portanto, a ter um papel essencial na construção do ser psicológico adulto e dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento do indivíduo torna-se bastante evidente, uma vez que o aprendizado é o resultado desejável das interações sociais. E nesse processo de aprendizagem, a escrita desempenha um papel fundamental.

Apoiado nos estudos de Lúria, Vygotsky defende a necessidade de se resgatar a pré-história da linguagem escrita no percurso do desenvolvimento educacional da criança. Para o autor, a escrita é o produto de um complexo processo simbólico, que se inicia no gesto como veículo de significação, sendo que essa significação se desloca, em seguida, para as marcas dos gestos que ficam no papel. Sendo a fala a atividade de significação por excelência, é através dela, segundo o mesmo autor, que o garrancho se transforma em significante e surgem primeiro o desenho e depois a escrita. O processo de aprendizagem da escrita parece se iniciar quando a criança atribui significado ao gesto, passando este a ter a possibilidade de

representar algo, funcionando como auxiliar da linguagem oral, do brinquedo ou do desenho, processos estes precursores da escrita.

Vygotsky (1991) analisa a escrita enquanto forma de linguagem, levando em conta sua dimensão discursiva. Para ele, a alfabetização não se restringe ao aprendizado das letras nem tão pouco de palavras e frases. A alfabetização implica, desde a sua gênese, na constituição do sentido. Desse modo, requer mais profundamente a interação com o outro através do trabalho de escritura - para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por que escrevo? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, listas tipo repertório, enfim, pode escrever ou tentar escrever um texto fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas esta escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, o que implica, sempre, em um interlocutor.

De acordo com os pressupostos de Vygotsky, a linguagem escrita funciona, inicialmente, como representação da linguagem oral. Já num segundo momento, a fala deixa gradualmente de assumir o papel de elo intermediário; a linguagem escrita passa, então, a representar diretamente a realidade. De acordo com o autor:

*“Um aspecto desse sistema se constitui num simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada que, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Aos poucos, o elo intermediário (linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos*

*que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas” (1991: 120).*

Thomé (1992) explicita que essa transformação do simbolismo de segunda ordem para primeira ordem, referida por Vygotsky, é de difícil constatação empírica, pois o que se observa é que a fala audível deixa de acompanhar a escrita. Entretanto, sabe-se que a estruturação da mesma tem como referência a linguagem oral internalizada. Dessa forma, entende-se que, mesmo prescindindo da fala audível, a escrita alfabética se constitui em um sistema de representação da linguagem oral.

Todavia, o desenvolvimento da escrita não repete, como mostrou Vygotsky (1991), a história do desenvolvimento da fala. Para o autor, a escrita e a fala têm funções lingüísticas diferentes tanto por sua estrutura como por seu funcionamento. O nível de abstração exigido pelo processo de escrita é mais alto, pois a criança, ao escrever, precisa se desligar do aspecto sensorial da fala para substituir imagens acústicas por palavras escritas. Nas palavras do autor:

*“...a fala apenas imaginada exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral...” (1991:85).*

Segundo Vygotsky (1991), os motivos que levam a criança a escrever são mais abstratos e mais intelectualizados, portanto, mais distantes das atividades imediatas. Enquanto na fala os sons que a criança emite são

bastante inconscientes em relação às operações mentais que executa, na escrita, a criança terá de tomar conhecimento das estruturas sonoras de cada palavra, o que exigirá dela uma constante atividade analítica. A escrita exige um trabalho consciente porque, continua o autor, sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. No desenvolvimento, a fala oral precede a fala interior, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe sua existência. A fala interior é condensada e abreviada, enquanto a escrita precisa explicar toda a situação e ser desenvolvida em sua plenitude para que possa ser compreendida. Segundo o autor, a fala interior é quase inteiramente predicativa, porque o objeto de pensamento e a situação a que se refere são sempre conhecidos por aquele que pensa. A passagem da fala interior (extremamente compacta) para a fala escrita (extremamente detalhada) exige da pessoa uma estruturação intencional da teia de significados.

Uma vez que resulta de uma aprendizagem especial, a linguagem escrita, ao contrário do desenvolvimento da linguagem oral, exige, predominantemente, o domínio consciente de todas as formas de expressão escrita. É por isso que a criança, no início de sua aprendizagem, faz uso dos elementos sonoros (os fonemas), sendo somente mais tarde capaz de operar com as 'idéias'. Lúria afirma que :

*“a língua escrita, tanto por sua origem como por sua estrutura psíquica, diferencia-se radicalmente da linguagem oral, e a análise consciente dos meios de sua expressão constitui sua característica fundamental” (1986:170).*

De acordo com Lúria (1986), toda e qualquer informação expressa por meio da linguagem escrita deverá apoiar-se somente na utilização suficiente e completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem. Deste modo, a pessoa que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno de todo o texto exposto (1986:169).

Vygotsky postula que a criança, muito antes de entrar para a escola, já domina a sua língua materna, na forma inconsciente. No entanto, através do ensino escolar, ou seja, do aprendizado, a língua materna poderá vir a ser utilizada de modo mais consciente pela criança. Nesse sentido, afirma o autor, a gramática e a escrita poderão proporcionar um nível mais elevado de desenvolvimento da fala.

É preciso considerar, no entanto, que Vygotsky, em seus estudos, está se referindo ao desenvolvimento de crianças que ouvem. Numa condição diferente desta, encontramos a criança surda que dificilmente tomará conhecimento das estruturas sonoras das palavras para poder escrevê-las, fato este que lhe exigiria um constante esforço analítico através de uma percepção auditiva falha.

Acredita-se que a criança surda, diferente da criança ouvinte, tem um discurso interior elaborado pelos mais diferentes recursos semióticos. Isto posto, nada mais justo que a criança surda construa a escrita diferentemente da criança ouvinte.

A partir das colocações de Vygotsky sobre o processo de constituição da escrita, pensar o desenvolvimento da criança surda que não domina a oralidade e que, muitas vezes, não desenvolveu os aspectos sensoriais da fala tem se tornado um desafio para nós, educadores, envolvidos no processo de aprendizado dessas crianças. Nesse sentido, interessa-nos

analisar como um grupo de crianças surdas, educadas em uma proposta oralista e que fazem uso parcial do sistema oral, utilizam os recursos orais e gestuais no processo de construção da escrita. Embora esse percurso inicial de aprendizagem da linguagem escrita não seja tão harmonioso para a criança surda, podemos reconhecer seu esforço para compreender como se utiliza o referido sistema.

## **CAPÍTULO III**

### **A PESQUISA**

## *1 - Local*

O material de análise utilizado neste estudo foi coletado no CEDAU (Centro Educacional do Deficiente Auditivo), mantido pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Crâniofaciais da Universidade de São Paulo de Bauru (HRAC/USP).

O CEDAU atende crianças surdas com diferentes graus de perdas auditivas. O ingresso ou permanência da criança no programa está relacionado ao cumprimento de alguns critérios tais como: não possuir outros comprometimentos além da surdez, estar adaptado ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), freqüentar escola regular, haver participação efetiva da família no programa e residir em Bauru ou proximidades.

O trabalho terapêutico desenvolvido no CEDAU organiza-se a partir de atendimentos individuais e grupais. Os atendimentos individuais estão vinculados diretamente às necessidades específicas do surdo e de sua família, no processo de reabilitação. As crianças são atendidas por alunas estagiárias do curso de fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB), duas vezes por semana, em sessões de 50 minutos<sup>7</sup>. Já os atendimentos em grupo, visam favorecer o desenvolvimento cognitivo e social da criança, através das múltiplas relações com o outro, em situações de vivências. Os atendimentos grupais são desenvolvidos por profissionais da área da pedagogia e psicologia, por um período de três horas e meia, quatro dias da semana. Esses profissionais também são responsáveis por orientações aos professores, realizadas através de visitas periódicas à escola e de

---

<sup>7</sup>Essas alunas são supervisionadas por fonoaudiólogas profissionais deste mesmo Hospital.

realização de seminários sobre a surdez, tendo como objetivo minimizar as dificuldades encontradas pela criança no decorrer da escolaridade. Além desses atendimentos, as crianças recebem o apoio de uma equipe multidisciplinar, envolvendo as áreas de psicologia, pediatria, otorrinolaringologia, assistência social, enfermagem e outras.

As estratégias de trabalho nos atendimentos grupais com as crianças, em fase pré-escolar (2 a 6 anos de idade), enfatizam a estimulação da função auditiva com vistas ao desenvolvimento da linguagem falada, através de atividades de vivências. Já as estratégias com as crianças em fase de alfabetização (acima de 6 anos de idade), além de dar continuidade à estimulação da função auditiva e da reabilitação da fala, estruturam-se a partir de um enfoque voltado para aprendizagem da leitura e da escrita. Esse trabalho tem como objetivo habilitar a criança na língua escrita, de forma que possa utilizá-la de maneira funcional, alcançando níveis mais complexos de escolaridade e novos conhecimentos de mundo.

## *2 - Participantes*

Neste estudo, optamos por trabalhar com uma amostra que será representada por quatro crianças surdas (três do sexo masculino e uma do sexo feminino), na faixa etária de 07 a 08 anos, matriculadas em escolas comuns, de primeiro grau, da cidade de Bauru. Vale a pena ressaltar que duas crianças eram alunas da rede particular, enquanto as outras duas freqüentavam escolas da rede estadual. Todas as crianças possuem surdez do tipo neurosensorial, com graus de comprometimento variados de moderado a profundo.

Para facilitar a caracterização dos participantes do estudo, eles serão identificados pelas iniciais de seus respectivos nomes: letras N, P, R e L.

N. possui oito anos de idade, é filha de pais ouvintes e apresenta surdez profunda, com limiares auditivos ao redor de 105 dB bilateral. Faz uso constante de um AASI, do tipo retroauricular, modelo G2E (WIDEX). Comunica-se, basicamente, por vocalizações acompanhadas de gestos. Foi matriculada no programa CEDAU aos três anos de idade, sendo que, logo em seguida, sua família foi orientada a inseri-la numa escola comum para que pudesse conviver com outras crianças ouvintes e, assim, segundo um princípio do programa, ter um modelo de comunicação mais adequado. Na época em que foram coletados os dados do presente estudo, a criança estava cursando a primeira série do primeiro grau em escola estadual na cidade de Bauru.

Com oito anos completos, P. é filho de mãe surda e pai ouvinte. Apresenta uma surdez profunda, com limiares auditivos ao redor de 100 dB bilateral. Comunica-se oralmente, porém apresenta uma articulação bastante precária e de difícil compreensão. Faz uso constante de um AASI, do tipo retroauricular, modelo E39\PL. Desde que foi matriculado, com três anos de idade, no programa CEDAU, passou a freqüentar o ensino pré-escolar no ensino regular. No período da coleta de dados, P. cursava a primeira série de uma escola particular de Bauru.

R. tem sete anos de idade, é filho de pais ouvintes, mas há casos de parentes surdos na família. Apresenta surdez profunda, com limiares ao redor de 100 dB bilateral. Sua fala é bastante comprometida, pois comunica-se através de vocábulos isolados, sendo que na maioria das vezes, esses vocábulos não são muito bem articulados, o que dificulta para o ouvinte e para seus amigos surdos a compreensão do que diz. Utiliza um AASI, do tipo

retroauricular Gênios 145. Desde os três anos de idade, freqüenta o programa CEDAU e, paralelamente, o ensino regular. Na época em que foram coletados os dados, cursava a primeira série de uma escola particular de Bauru.

Filho de pais ouvintes, L. com sete anos de idade, apresenta uma surdez parcial<sup>8</sup>, com limiares ao redor de 55 dB bilateral. Comunica-se através da fala, com bastantes distorções fonêmicas, e apresenta desenvolvimento lingüístico muito precário. Faz uso constante de um AASI, do tipo retroauricular modelo G-1 (Widex). Em função da sua perda moderada, L. chegou ao programa com seis anos de idade sem, no entanto, ter freqüentado o ensino regular até então. No ano seguinte em que foram coletados os dados, L. inaugurava seu contato com a escola, cursando a primeira série da rede estadual de Bauru.

### *3 - Procedimento de coleta dados*

Em um primeiro momento, entramos em contato com os pais das crianças participantes deste estudo, esclarecendo-os sobre os objetivos da pesquisa, e solicitamos autorização para a realização da mesma. A terapeuta<sup>9</sup> do grupo autorizou as gravações e observações.

Algumas sessões experimentais, inicialmente, foram gravadas, para que as crianças se acostumassem com o uso do equipamento de filmagem e de minha presença em sala. As crianças foram convidadas a manusear a câmera e, uma vez saciada a curiosidade em relação a filmadora, iniciei as gravações.

---

<sup>8</sup>Embora esta criança fosse portadora de uma surdez parcial, é importante esclarecer que, em termos de desenvolvimento lingüístico, ela se equiparava aos outros participantes desta pesquisa.

<sup>9</sup>No programa CEDAU, o termo terapeuta era utilizado para referir a função do profissional que atuava com as crianças em grupo. Neste trabalho, eram enfatizados a reabilitação da fala e da audição bem como o ensino da leitura e da escrita. Atualmente, esse trabalho estava sendo desenvolvido por profissionais da área da pedagogia e da psicologia.

Procurei permanecer em uma posição da sala de modo a focalizar todas as ações dos participantes e da terapeuta no desenvolvimento da atividade de escrita.

Durante as gravações, foram filmadas situações de interação terapeuta-criança e criança-criança em atividades de produção escrita em seis tipos de atividades, que foram programadas pela terapeuta. Tais atividades envolviam situações de aprendizagem da escrita como: *ditados realizados pela terapeuta e pelas crianças; elaboração de frase pelas crianças, na forma oral e escrita; produção de textos, pelas crianças, a partir de gravuras de fatos em seqüência lógica e a partir de figuras e reprodução de texto a partir de histórias infantis.*

Na *atividade de ditado realizada pela terapeuta*, as palavras oralizadas foram previamente escolhidas por ela, a partir de uma investigação do repertório léxico dos integrantes do grupo. Nessa atividade, a terapeuta procurava deixar as crianças em estado de alerta, a fim de que se utilizassem da leitura orofacial como canal de recepção para decifrar a palavra falada por ela.

Na *atividade de ditado realizada pelas crianças*, a terapeuta procurava agir como observadora, pois os integrantes do grupo é quem conduziam e organizavam o ditado. Inicialmente, as crianças escreviam em pedaços de papéis avulsos algumas palavras conhecidas e as colocavam dentro de uma caixa. Em seguida, escolhiam um membro do grupo para sortear uma palavra e realizar a leitura da mesma aos colegas. No decorrer do desenvolvimento da atividade, todos os integrantes do grupo puderam ocupar lugares de quem “dita” e de quem “escreve”. O objetivo dessa atividade era verificar como as crianças conseguiam compreender e escrever a palavra

oralizada pelo colega, a partir de um modelo de comunicação oral bastante prejudicado em articulação fonêmica.

*A elaboração de frases pelas crianças nas formas oral e escrita* era desenvolvida, geralmente, no início das atividades do dia, nos momentos de conversas informais. As crianças se reuniam em volta da terapeuta, em círculo, no chão, para conversarem sobre os acontecimentos que mais lhes chamavam a atenção. Em conjunto com a terapeuta, as crianças elegiam um colega para escrever a frase do dia. O objetivo dessa atividade era verificar a capacidade da criança em expor suas idéias por meio da escrita.

Na *atividade de produção de textos pelas crianças a partir de gravuras de histórias organizadas em seqüência lógica*, a terapeuta, inicialmente, apresentava ao grupo várias histórias em quadros seqüenciados logicamente, as quais, posteriormente, serviam como modelo para as produções escritas das crianças. Após a escolha de uma das histórias da seqüência, os integrantes do grupo, em conjunto com a terapeuta, exploravam oralmente todos os elementos contidos na seqüência escolhida. Propunha-se, em seguida, que todas as crianças reproduzissem, através do desenho e da escrita, a história anteriormente contada. Nessa atividade, a terapeuta procurava verificar a compreensão das crianças em relação à seqüência temporal dos fatos narrados bem como o nível de apropriação do sistema lingüístico escrito.

Na *atividade de produção escrita a partir de reconto de histórias infantis*, a terapeuta explorava detalhadamente todo o enredo da história, em conjunto com as crianças, enfatizando a seqüência temporal dos fatos. Em seguida, distribuía-lhes papéis e lápis coloridos, para que pudessem produzir, por meio do desenho e da escrita, a história verbalizada. Nessa atividade, a

terapeuta objetivava verificar a compreensão das crianças com relação à seqüência lógico temporal dos fatos, através da escrita e do desenho.

Por fim, na *atividade de produção de texto a partir de gravuras*, a terapeuta apresentava inicialmente algumas gravuras, para que as crianças pudessem eleger uma delas com a qual o grupo trabalharia. Em seguida, propunha a todos que falassem sobre as possíveis informações contidas na gravura escolhida. Depois, distribuía-lhes papel sulfite, sugerindo produções de frases para compor um texto escrito. Nessa atividade, o objetivo era perceber que informações a criança conseguia captar da gravura e revelar por meio da produção escrita.

Como essas atividades foram utilizadas pela terapeuta em diferentes momentos, foi possível filmar a participação de cada criança em cada uma delas, somando, no final, vinte e quatro sessões.

Além dos dados obtidos pelas vídeo-gravações, foram coletados os materiais escritos produzidos pelos participantes.

#### *4 - Procedimento para a análise dos dados*

Para proceder ao tratamento e análise dos dados, foram transcritas todas as gravações realizadas. A transcrição envolveu a descrição da oralidade e gestualidade empregada durante o processo da escrita e na interação da criança-foco com o outro nas atividades anteriormente mencionadas.

A partir de um primeiro exame do material coletado nas filmagens, resolvemos analisar os dados referentes à criança P. Posteriormente, ao dar continuidade a análise dos demais participantes do estudo, constatamos que os dados encontrados na análise de P., se repetiam, então, optamos por selecionar, apenas, algumas situações mais significativas e singulares das outras crianças para a discussão neste estudo. Nesse sentido, apresentaremos com mais freqüência os dados referentes a criança P., por considerá-los representativos do objetivo desse estudo, bem como das ações realizadas por todas as crianças.

No sentido de identificar e analisar os recursos orais e gestuais no processo de construção da linguagem escrita pela criança surda, propusemos-nos a destacar, no decorrer da análise, as situações em que esses recursos apareceram acompanhados ou não do ato escrito. Também analisaremos, nessas situações, momentos em que ocorreram as interações da criança-foco com o outro. Serão então destacadas:

- oralizações e/ou gesticulações que precederam, seguiram e ocorreram concomitantes à escrita.
- as oralizações e/ou gesticulações da criança-foco direcionadas ao outro;

- as oralizações e/ou gesticulações do outro direcionadas à criança-foco.

Diante da sistematização ineficiente da língua oral padrão, as crianças colocavam em funcionamento uma série de recursos semióticos no enfrentamento das mais diferentes situações de aprendizagem escrita. Para essas crianças, os problemas não eram suficientemente resolvidos pela fala. As expressões faciais, corporais e mímicas eram extremamente importantes para a significação nesse processo.

Para facilitar a análise, os recursos gestuais utilizados pelos participantes do estudo no decorrer do processo de aprendizagem da escrita foram classificados da seguinte forma: *gestos interpretantes de fonemas*, *gestos mímicos* e *gestos culturalmente significados*.

Entendemos por *gestos interpretantes de fonemas* aqueles movimentos motores criados com o objetivo único de auxiliar a criança a estabelecer relações ortográficas-fonéticas nas situações de produção da língua oral e escrita<sup>10</sup>. Geralmente, esses movimentos indicam corporalmente o ponto ou o modo de articulação do fonema que está em jogo, bem como suas características supra segmentares como: duração, extensão, intensidade. Por exemplo: ao passar a mão na bochecha, a terapeuta induz a criança a associar esse movimento com o fonema |m|; ao colocar o dedo na garganta, associa esse gesto com o fonema |k| etc. Em outras situações, eles aparecem como gestos de apontar para letras e sílabas dispostas em sala, como também movimentos de desenhar letras no ar.

---

<sup>10</sup>A maioria dos *gestos interpretantes de fonemas*, utilizados durante as situações de aprendizagem da escrita, são conhecidos pelos participantes deste estudo, na medida em que os mesmos foram significados a partir dos movimentos utilizados com base nas pistas táteis cinestésicas, durante as terapias de correção de fala.

Os *gestos mímicos* são compreendidos aqui como representações motoras de aspectos do objeto a ser referido. Na maioria das vezes, eles trazem uma representação da própria ação e, por isso, são comumente utilizados pelas crianças surdas na comunicação com o outro, como por exemplo: movimentar os braços significando embalar bebê, movimentar as mão simulando dirigir um carro etc.

Por *gestos culturalmente significados* entendemos aqueles considerados símbolos culturais mais conhecidos e utilizados na sociedade, como por exemplo, gestos que significam: “espera um pouco”, “vem aqui”, “tchau”, “vou embora” etc.

Todos esses aspectos relativos a oralizações e gesticulações da criança-foco foram analisados e confrontados com o material escrito por ela.

Nas transcrições<sup>11</sup> dos episódios foram utilizados os seguintes símbolos para diferenciar os dados: parênteses ( ) para os comentários da observadora sobre as situações de interação; negrito para representar a fala das crianças participantes do estudo e da terapeuta; e, por fim, as chaves {} para representar a produção escrita da criança-foco. Além disso, estão também transcritas a fala e a gestualidade de outros membros do grupo, tais como: a terapeuta (T<sup>a</sup>) e colegas (outr.) quando, de algum modo, influenciaram o desempenho da criança focalizada.

---

<sup>11</sup>Neste trabalho, optamos por não fazer uma transcrição fonética da fala dos participantes, uma vez que essa característica da linguagem não é objeto central do nosso estudo.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

Conforme as questões esclarecidas anteriormente, apresentaremos a seguir treze situações selecionadas, sendo que, em cada uma delas, teremos a descrição dos recursos orais e gestuais dos participantes do estudo em atividades de interação interlocutiva e de produção escrita. Todas as situações aqui referidas virão precedidas de temas em destaque cujo objetivo é apontar alguns dos aspectos enfatizados no decorrer das atividades.

Vale lembrar que os dados da criança P. foram tomados como exemplares por representar situações recorrentes durante a análise. No entanto, outras situações relacionadas aos demais participantes foram selecionadas por serem consideradas singulares e significativas para discussão neste estudo.

#### O SURGIMENTO DOS GESTOS INTERPRETANTES DE FONEMAS E DOS GESTOS CULTURALMENTE SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DA ESCRITA.

##### Situação 1 - Atividade de ditado realizada pela terapeuta (09/02/95)

Criança (P) - Terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup>: **Não precisa dobrar. Você vai escrever no seu papel uma palavra embaixo da outra. Eu falo e vocês escrevem. Um, dois três e já. GALO.**
- (2) P. : **Doá ?** (quis dizer se era para dobrar o papel?/ olha outro) **kaló... kaló.. ká ...kaló** (escreve com inter.<sup>12</sup>/ mostra papel T<sup>a</sup>) {GALO}
- (3) T<sup>a</sup>: **Vamos lá, olha para mim, MOLA.**
- (4) P. : **Tá pióndo** (quis dizer para a terapeuta o que estava pensando). **Já sei... bolá** (Articula sem som)
- (5) T<sup>a</sup>: **Não é bola de jogar. É MO...LA.**
- (6) P. : (Passa a mão na bochecha/ movimenta o dedo no ar concom.<sup>13</sup> à fala/ m.m desenha a letra <sup>14</sup>/ escreve com inter.) **Tá erado** (diz estar errado/ apaga papel) **bo...lá ?** (passa a mão na bochecha/ escreve com inter.) **Tá erto ?** (mostra papel para a T<sup>a</sup>) {MOLA}
- (7) T<sup>a</sup> : **MALUCO**

---

<sup>12</sup>inter. = interrupções.

<sup>13</sup>concom. = concomitante

<sup>14</sup>m.m = movimentos de mãos.

- (8) P. : **Ma** (olha para a terapeuta)
- (9) T<sup>a</sup> : **MALUCO**
- (10)P. : **Ma...tala devaká** (movimenta a mão pedindo para a T<sup>a</sup> falar mais devagar)
- (11)T<sup>a</sup> : **MA... LU... C0**
- (12)P. : **Ma... lú, malú... lú** (m.m desenha letra com o dedo no ar concom. à fala/ escreve inter.), **lú da lua** ( mostra o papel para à T<sup>a</sup>) **tá bom ?** {MALUO}
- (13)T<sup>a</sup> : (olha para criança P.) **Vamos lá, outra palavra, LOUCA.**
- (14)P. : **Loká... loká** (coloca dois dedos na garganta)
- (15)T<sup>a</sup> : **LOUCA**
- (16)P. : **Louká, ká do carro ?** (olha para o quadro silábico<sup>15</sup>), **ca... tala devaká** (movimenta a mão/ pede à terapeuta para falar mais devagar)
- (17)T<sup>a</sup> : **Isso, LOUCA, LO... U ... CA**
- (18)P. : **Não sei.. loca** (escreve com inter./ mostra papel T<sup>a</sup>) {LOCA}
- (19)T<sup>a</sup> : **Um, dois, três e já. Olha para mim, LULA.**
- (20) P. : **Ulá! U...á**
- (21)T<sup>a</sup> : **LULA**
- (22) P. : **Lu...á** (olha para a terapeuta)
- (23)T<sup>a</sup> : **LU...LA**
- (24) P.: (m. m. desenha letra no ar / olha outro/ escreve com inter.){LULA}. **Atim? lulá... lulá** (mostra papel para a terapeuta) {LULA}
- (25)T<sup>a</sup> : **Isso. Agora outra, BELO... BELO.**
- (26) P. : **Ubélo** (escreve com inter. e concom. à fala)
- (27)T<sup>a</sup> : **BELO**
- (28)P. : **Tó piando!** (diz estar pensando/ olha outro/ escreve) {MELO}
- (29)T<sup>a</sup> : **Pronto, agora é mais uma palavra, BULE.**
- (30)P. : **Pule.. pu.. Pu do tapatu ?** (aponta quadro silábico/ olha para a terapeuta) **é esse aí ?**
- (31)T<sup>a</sup> : **Não é não. BU...LE.**
- (32) P. : **Pú ?** (a criança quis dizer à terapeuta "você está dizendo a sílaba pu ?"/ vai até o quadro silábico e aponta a sílaba PU)
- (33)T<sup>a</sup> : **Olha novamente: é essa que você está falando?** (a T<sup>a</sup> refere-se à troca ortográfica que a criança está fazendo) **BULE.**
- (34) P. : **Eu tabe!** (diz saber escrever a palavra/ senta-se em seu lugar/ escreve de modo continuado) {BULE}
- (35) T<sup>a</sup> : **Outra palavra, BALÃO.**
- (36) P. : (escreve de modo continuado) {BAÃO}
- (37) T<sup>a</sup> : **Muito bem agora você vai ler as palavras.**

PALAVRAS DITADAS

PRODUÇÃO ESCRITA DE P.

GALO

{GALO}

<sup>15</sup>Dentro da sala havia um painel com várias palavras escritas, sendo as mesmas desmembradas em sílabas.

MOLA	{MOLA}
MALUCO	{MALUO} (omissão da letra C)
LOUCA	{LOCA} (omissão da letra U)
LULA	{LULA}
BELO	{MELO} (troca a letra B por M)
BULE	{BULE}
BALÃO	{BAÃO} (omissão da letra L)

Nas oralizações seguidas do ato escrito, verifica-se que a criança solicita auxílio e opinião da terapeuta sobre o que escreverá. Isso pode ser observado nos exemplos: (2) P.: **Doá ?** (quis dizer se era para dobrar o papel?/ olha outr.) **kaló... kaló.. ká ...kaló** (escreve com inter./ mostra papel a T<sup>a</sup>) {GALO}; (18) P.: **Não sei.. loca** (escreve com inter./ mostra papel T<sup>a</sup>) {LOCA}.

Embora em um único momento a criança tenha oralizado concomitantemente ao ato de produção escrita (26), verifica-se sua necessidade de pronunciar a palavra ditada (26) P.: **Ubélo** (escreve com inter. e concom. à fala). Já em outras situações de oralizações, nota-se a realização de comentários sobre o seu ato de escrita: (28) P.: **Tó piando!** (diz estar pensando/ olha outro/ escreve) {MELO} e (34) P.: **Eu tabe!** (diz saber escrever a palavra/ senta-se em seu lugar/ escreve de modo continuado) {BULE}.

Diante da importância atribuída à oralidade no processo inicial de alfabetização, alguns autores como Lúria (1986), Abaurre (1988) e Thomé (1992) afirmam que, a criança faz uso de sua oralidade para elaborar algumas hipóteses escritas. Isso não acontece de modo diferente quando se observa a criança surda (reabilitada dentro de uma abordagem auri-oral) em situações de aprendizagem escrita. Entretanto, essas situações não parecem acontecer de forma tranqüila; é o que se pode constatar observando o esforço da criança

para decifrar a palavra ditada pela terapeuta. Sabe-se que esses autores, ao lidarem com crianças ouvintes, discutem a relação da linguagem oral (já adquirida) e o papel mediador do outro (falante) no processo de significação da escrita pela criança. Nesse sentido, a escrita, para esses autores, requer, a todo instante, a interpretação do outro, usuário da mesma língua. Com base nesse argumento, passamos a questionar como a criança surda tem utilizado a linguagem oral como mediadora da escrita, uma vez que, como sabemos, na verdade, a língua falada não parece ser a única forma interpretadora dos signos escritos. Também nos perguntamos como essa criança consegue *interpretar* ou *ser interpretada* pelo outro? Diante desses questionamentos, chamamos a atenção dos leitores para as dificuldades demonstradas pela criança que, como se pode esperar, terá pouco êxito nesse tipo de atividade tão comum na escola regular.

Diante da oralidade comprometida, a criança procura se apoiar em outros recursos gestuais para escrever o que lhe foi solicitado. Esses recursos foram identificados como gesticulações realizadas, na maioria das vezes, concomitantes à oralidade. Por sua vez, as gesticulações foram identificadas ora como *gestos interpretantes de fonemas* (turnos: 6, 12, 14, 24, 30, 32) e ora como *gestos culturalmente significados* (turnos: 10, 16).

Como pode ser observado, os *gestos interpretantes de fonemas* emergem, em grande parte, em situações de conflito, caracterizadas pelas dificuldades apresentadas pela criança no momento de estabelecer a relação fonema-grafema. Nesses momentos, a criança parece (re)criar “signos” interpretantes da fala, através dos gestos. Além disso, o que se pode verificar nessas situações são tentativas da criança em transferir um conhecimento que já possui sobre a língua oral para a modalidade escrita. Nesse processo, os *gestos interpretantes de fonema* parecem assumir um papel importante no

processo de significação do objeto escrito. Em virtude da frequência em que ocorreram, analisaremos apenas um trecho do episódio que marca a sua ocorrência na seqüência dos turnos 3 ao 6.

Nesses turnos, observa-se que a terapeuta, após ditar a palavra, acaba sendo afetada pelo comentário da própria criança, o que a faz mudar de atitude, expondo oralmente outras informações que pudessem complementar o que estava dizendo: **Não é bola de jogar**; e de forma mais silabada, repete a palavra em questão: **É MO...LA**. Nessa situação, observa-se que a criança-foco utiliza dos *gestos interpretantes de fonemas*, como o movimento de passar a mão na bochecha, em substituição a sua fala durante o processo da correspondência fonema-grafema da palavra ditada. Independente de ter compreendido ou não, pelo canal auditivo, o que lhe foi ditado, a criança parece conseguir escrever a palavra corretamente somente a partir do auxílio do gesto *interpretante de fonema*. Pode-se supor que o auxílio da terapeuta (falar de modo compassado) não tenha contribuído para a elaboração escrita de P., haja vista a necessidade que a criança apresenta de utilizar os gestos como esclarecedores de suas dúvidas (Ver turno 6).

Envolvida no processo ensino-aprendizagem, a terapeuta demonstra ter conhecimentos sobre os problemas ortográficos que a criança-foco poderá vir a apresentar. Nesse sentido, procura enfatizar as contribuições das pistas orofaciais, ao repetir a palavra de forma mais silabada (5, 11, 17, 23, etc). Tal atitude revela sua intenção em diminuir a incidência de erros ortográficos cometidos pelo surdo ao utilizar-se da sua fala como referência, uma vez que a da criança apresenta-se comprometida em termos articulatórios. Considerando a frequência em que esses dados ocorreram, analisaremos a seqüência dos turnos 19 ao 24.

No próprio pedido de que a criança olhasse para ela antes de ditar a palavra, (19) T<sup>a</sup>: **Um, dois, três e já. Olha para mim, LULA**, observa-se a preocupação da terapeuta em trazer mais informações sobre os fonemas que compõem a palavra. Entretanto, a leitura orofacial não parece ser um recurso suficiente, pois a criança não consegue emitir corretamente a palavra ditada (20) P.: **Ulá! U...á..** A terapeuta, diante da dúvida da criança, repete a palavra de forma mais silabada (23) T<sup>a</sup>: **LU...LA**. Apesar do esforço empreendido por ambas, a criança acaba optando pelos *gestos interpretantes de fonemas*, os quais lhe parecem mais adequados naquele momento para esclarecer sua dúvida (24) P.: (m.m. desenha letra no ar com o dedo/ olha outro/ escreve com inter.) **Atim! Lulá...lulá** (mostra papel para a terapeuta) {LULA}.

Em relação ao uso dos *gestos culturalmente significados*, no exemplo a seguir eles são utilizados como tentativa da criança em agir sobre a fala do outro, isto é, como possibilidade de ganhar tempo no processo de reelaboração escrita. Vejamos:

#### 1<sup>a</sup> situação

- (10)P. : **Ma...tala devaká** (movimenta a mão pedindo para a T<sup>a</sup> falar mais devagar)  
 (11)T<sup>a</sup> : **MA... LU... C0**  
 (12)P. : **Ma... lú, malú... lú** (m.m desenha letra com o dedo no ar concom. à fala/ escreve inter.), **lú da lua** ( mostra o papel para à T<sup>a</sup>) **tá bom ?** {MALUO}

#### 2<sup>a</sup> situação

- (13)T<sup>a</sup> : (olha para criança P.) **Vamos lá, outra palavra, LOUCA.**  
 (14)P. : **Loká... loká** (coloca dois dedos na garganta)  
 (15)T<sup>a</sup> : **LOUCA**  
 (16)P. : **Louká, ká do carro ?** (olha para o quadro silábico), **ca... tala devaká** (movimenta a mão/ pede à terapeuta para falar mais devagar)  
 (17)T<sup>a</sup> : **Isso, LOUCA, LO... U ... CA**  
 (18)P. : **Não sei.. loca** (escreve com inter./ mostra papel T<sup>a</sup>) {LOCA}

Na primeira situação (turno 10), observamos que os *gestos culturalmente significados* antecederam o uso dos *gestos interpretantes de*

*fonemas*. Ao solicitar que a terapeuta falasse mais devagar, a criança parece explicitar, mais uma vez, suas dificuldades na realização do que estava sendo proposto. Diante de sua percepção auditiva falha, P. procura agir sobre a fala do outro (terapeuta), na tentativa de obter mais tempo para reelaborar sua escrita. Nessa situação observamos também que o fato de a terapeuta pronunciar mais devagar, como era de se esperar, não resolveu o impasse em que a criança, para solucionar um problema, pede mais tempo para refletir. Nesse sentido, a criança então recorre ao uso dos *gestos interpretantes de fonema* como forma mais efetiva de resolver sua dúvida. Sem obter resposta da terapeuta, a criança opta por escrever a palavra a partir dos recursos de que dispõe, conseguindo, desse modo, escrevê-la quase corretamente, apenas omitindo uma letra {MALUO}.

Na segunda situação (turno 13-18), a criança, numa condição semelhante à anterior, põe em funcionamento primeiro os *gestos interpretantes de fonemas*, para depois fazer uso dos *gestos culturalmente significados*.

Apesar de ter omitido letras na escrita das duas palavras - MALUCO e LOUCA - parece considerar o uso dos *gestos interpretantes de fonemas* e *gestos culturalmente significados* extremamente importantes, na medida em que parece utilizá-los para suprir a necessidade de uma língua para a sistematização da escrita.

As trocas ortográficas feitas pela criança-foco nesta atividade parecem estar muito mais relacionadas a uma questão metodológica. Ao se enfatizar apenas o canal auditivo e a pista orofacial, poucas chances terá uma criança surda de obter sucesso.

Na análise ortográfica da produção escrita de P., pode-se verificar que, dentre as oito palavras ditadas (GALO, MOLA, MALUCO, LOUCA,

LULA, BELO, BULE e BALÃO), quatro apresentam trocas e/ou omissões de letras {MALUO, LOCA, MELO e BAÃO}, estando as demais escritas corretamente (Ver anexo 1). O modo acentuado em que os erros ortográficos ocorreram pode ser considerado como um problema comum às crianças surdas, educadas dentro de uma proposta que privilegia a representação gráfica dos fonemas. Diferentes propostas educacionais na área da surdez têm resolvido esse problema a partir do uso do alfabeto datilológico<sup>16</sup>. Nesse sentido, a ênfase dada no início do processo de alfabetização não mais incidiria sobre o canal comprometido (a audição), aumentando, assim, as chances de sucesso da criança em uma das etapas tão valorizadas pelos métodos de ensino, qual seja: a correspondência fonema/grafema.

#### OS GESTOS INTERPRETANTES DE FONEMAS E OS GESTOS MÍMICOS AUXILIANDO A CRIANÇA NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DA ESCRITA.

##### Situação 2 - Atividade de ditado realizada pelas crianças (09/02/95)

Criança (P) - terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup> : **Agora vocês vão pensar em uma palavra e escrever. Depois vão escrever a palavra que será sorteada pelos amigos** (distribui papel para as crianças). **Podem escrever.**
- (2) Outr.: (escrevem)
- (3) T<sup>a</sup> : (recolhe os papéis e os coloca dentro de uma caixa de papelão) **Prestem atenção! R vai ditar.**
- (4) outr.: (retira a palavra LUZ e lê) **Uí** (aponta o dedo para o teto/ palavra luz)
- (5) T<sup>a</sup> : (sobe na cadeira/ retira um papel do teto, próximo à lâmpada escrito LUZ )
- (6) P. : (escreve de modo continuado) {LUZ}
- (7) T<sup>a</sup> : (distribui novamente papel)
- (8) outr.: (escrevem e colocam dentro da caixa)
- (9) P. : (retira a palavra PÁ lê para os colegas) **Pá** (escreve com inter.) **é o pá da potá** (concom. à fala, coloca mão no pé/ olha colega)
- (10) T<sup>a</sup> : **Não é! É pá** (olha para a folha em que P. está escrevendo)

---

<sup>16</sup>Sinais gestuais para simbolizar as letras do alfabeto.

- (11) P. : **Pá da pála ?** (quis dizer bala/ olha para a terapeuta) (escreve com inter.)  
{BA}
- (12) Outr.: (retira a palavra CARRO e lê) **Aou...**
- (13) Tª : **O que é P., deixa eu ver ? CARRO.**
- (14) P. : **Carro** (movimenta os braços de forma circular/ imita dirigir carro/ escreve com inter.), **carro** {CARRO}
- (15) outr.: (imita movimento de P)
- (16) P. : (Mostra o papel outr.)
- (17) outr.: (retira a palavra PAI/ olha por alguns segundos a palavra)
- (18) P. : **Fala Litiano!**
- (19) outr.: (lê a palavra PAI) **Popi**
- (20) P. : (levanta, pega a palavra PAI, do seu colega e lê) **Ba..i...** (olha a terapeuta/ movimenta o lápis para cima e concom. pronuncia a vogal ), **...i, baí** (entrega a palavra para a terapeuta/ senta-se na carteira)
- (21) P. : **Não tabi!** (escreve c/ inter.) ( mostra papel Tª/ escreve) {BAI}
- (22) Tª : (olha produção de P, distribui papel novamente)
- (23) outr.: (retira a palavra BEBÊ e lê) **Vebe... vebé.**
- (24) P. : **Bebê** (Movimenta os braços como se estivesse embalando bebê/ olha colegas/ escreve). **A mamã vai cota...** (quis dizer que a mãe de R. irá ter um bebê){BEBI}
- (25) outr.: **Bibi** (repete movimento de embalar o bebê)
- (26) outr.: (retira palavra PAPAI e lê) **Papai ... papai**
- (27) P. : **Papi** (escreve de modo continuado, mostra papel à Tª){PAPAI}
- (28) outr.: (retira palavra LUCIANO e lê) **Uíanu**
- (29) P. : **Luiano** (escreve/ mostra o papel para a Tª) {LUCIANO}
- (30) outr.: **Lutiano**
- (31) P. : **Luti..a...no eu tabi** (quis dizer que sabe escrever Luciano/ olha colegas, retira a palavra CAFÉ e dita), **afé ... até** (movimenta o dedo próximo à boca/ imita tomar café/ olha os colegas)
- (32) Tª : **CAFÉ**
- (33) outr.: **Ó tabi** (movimenta cabeça - diz não saber)
- (34) P. : **Até, eu bebe... eu tabi!** (diz saber escrever a palavra) (Escreve)  
{FAFÉ}

PALAVRAS DITADAS      PRODUÇÃO ESCRITA DE P.

LUZ	{LUZ}
PÁ	{BA } (troca de letra -P por B)
CARRO	{CARRO}
PAI	{BAI} (troca de letra -P por B)
BEBÊ	{BEBI} (troca de vogal - E por I)
PAPAI	{PAPAI}

LUCIANO	{LUCIANO}
CAFÉ	{FAFÉ} (troca de letra - C por F)

Dos quatro turnos em que P. oralizou antes de escrever (11, 27, 29, 34), verifica-se que, em dois deles, repete a palavra em voz alta, talvez com o intuito de resgatar, em sua memória, as letras que a compõem (27 e 29). Sua oralização nesses dois turnos, nos faz pensar que talvez a criança já tivesse construído a representação escrita direta do objeto referido, no caso o nome do colega e de um membro da família. Já no turno 11, sua oralização relaciona-se a dificuldade de escrever a palavra ditada, enquanto no turno 34 P. faz um comentário a respeito da palavra pronunciada pela terapeuta.

Entretanto, a partir do turno 9, observamos a criança P. se apoiando na oralidade para escrever. Esses dados sugerem que, por exemplo, quando não conhece o conceito da palavra ditada {PÁ}, ela opta por escrevê-la considerando apenas a relação fonema-grafema. Porém, verificamos que sua oralidade não auxilia, mas sim a atrapalha, ao dizer **...é o pá da potá** (bota). Nesse momento, P. parece querer certificar-se se o fonema inicial da palavra |p|ota corresponderia à letra inicial da palavra ditada, {PÁ}. Porém, a terapeuta, ao interpretar a fala de P., com distorção fonêmica (|p|otá), demonstra a preocupação de que a criança venha a estabelecer a relação fonema-grafema a partir da letra inicial do vocábulo |B|ota, uma vez que a mesma leva a mão no pé. Preocupada que P. pudesse vir a cometer um erro ortográfico, ela reforça (10) **... não é! É PÁ**. A dica da terapeuta não esclarece muito; portanto, confusa, a criança abandona a hipótese inicial, provavelmente correta, para falar uma nova palavra, na tentativa de sanar sua dúvida - *bala*. Parece-nos que, ao escolher essa palavra *bala*, P. compreende a dica da terapeuta, de que se não foi o fonema |p| inicialmente explicitado, só

poderia ser, então, o fonema |b|, o que a leva, portanto, a escrever a palavra {BA} ao invés de {PÁ}.

Através desse exemplo, podemos verificar que P. parece já ter compreendido que o processo de representação da escrita é alfabético. Porém, em decorrência de sua articulação comprometida, apresenta dificuldade para fazer a análise de sua própria fala e, conseqüentemente, do outro. Sabe-se que muitos educadores consideram a relação fonema-grafema uma das descobertas principais do início do processo de alfabetização; entretanto, essa etapa, para a criança surda, exige muito esforço e persistência, pois, geralmente, cometem muitos erros ortográficos. Diante dos fracassos, as crianças ficam cada vez mais sensíveis aos erros, pois os mesmos vêm explicitar e comprovar as suas dificuldades durante o processo de aprendizagem da escrita. Atividades de ditados apenas ilustram o quanto é difícil para a criança surda dominar a representação fonêmica na forma escrita, tendo como referência apenas o canal auditivo e as pistas orofaciais.

Entretanto, no turno (20), observamos a criança P. fazendo uso dos *gestos interpretantes de fonema* (movimenta o lápis para cima representando a os traços supra segmentares da vogal); a partir da dificuldade do seu colega para ler a palavra sorteada, apanha-a de sua mão para lê-la em voz alta ao grupo, **ba..í..** Apesar de realizar a leitura com distorção fonêmica, P. parece utilizar-se do *gesto interpretante de fonema* (movimenta o lápis para cima e simultaneamente, pronuncia a vogal ...i) com o objetivo de facilitar aos integrantes do grupo a compreensão da palavra por ela ditada. Tal fato, mais uma vez, como na atividade anterior, aponta-nos o uso dos gestos como um recurso importante durante o processo de negociação da escrita. Apesar de ter se utilizado do gesto para representar a vogal |i|, sua dúvida parece incidir sob o fonema inicial |p|, o que a faz trocar a letra P pela letra B.

Embora a terapeuta soubesse que a dúvida da criança incidia sobre a letra inicial da palavra ditada, ela dá continuidade à atividade, deixando a criança escrevê-la de modo inadequado. Esse modo de proceder é bastante comum em atividades de ditado. Parece haver uma suposição de que nessas atividades não se deve auxiliar a criança. Nesse sentido, tal atividade acaba funcionando muito mais como uma atividade avaliativa do que propriamente como uma atividade de ensino.

Nos turnos em que os *gestos mímicos* foram utilizados (14, 15, 24, 25, 31), parece-nos que P. demonstra sua intenção em querer compartilhar com o outro o significado da palavra que fora ditada, podendo esse gesto vir acompanhado de um comentário e/ou de atos de escrita. No entanto, o outro, ao imitar os *gestos mímicos* referidos por P. (15 e 25), parece querer fazer corresponder à palavra do amigo as suas próprias palavras, demonstrando estar de acordo com que foi dito. Esse dado nos faz constatar que a criança, diante da oportunidade de expor um conceito na forma oral, faz a opção por explicitá-lo através da mímica, talvez porque a comunicação ocorra mais facilmente através dos gestos (Rever turnos citados).

Nas situações interativas da criança-foco direcionadas ao outro, observa-se o uso tanto de oralizações acompanhadas de gesticulações (14, 20, 24, 31) como desacompanhadas (11, 18, 27, 29 e 34). Tal fato tem a ver com a forma como a atividade foi desenvolvida, o que possibilitou à criança a utilização de variados recursos comunicacionais, na maioria das vezes, significados pelos próprios integrantes do grupo.

Dentre as oito palavras ditadas (LUZ, PÁ, CARRO, PAI, BEBÊ, PAPAI, LUCIANO, CAFÉ) P. faz trocas fonêmicas em quatro delas {BÁ, BAI, BEBI, FAFÉ} (Ver anexo 2). Vale a pena comentar que a criança escreveu a palavra LUZ apoiada na pista escrita exposta em sala (ficha da

palavra luz, escrita no teto, próxima à lâmpada); porém, ela inverte o traçado da letra Z. Com relação às palavras escritas corretamente, pode-se observar a utilização dos *gestos mímicos* para apenas uma delas: CARRO (Ver turno 14). Provavelmente a criança já tivesse memorizado as palavras PAPAI e LUCIANO, conseguindo, desta forma, escrevê-las corretamente.

Atividades de ditados, na maioria das vezes, são utilizadas pelos professores como uma estratégia importante no processo de aprendizagem da língua escrita, pelo fato de favorecerem a compreensão de que o sistema alfabético escrito pode representar parcialmente a nossa fala. Portanto, ao destacar esse momento do processo de alfabetização como se fosse único, ou seja, ao enfatizarem apenas a oralidade, muitas vezes, esses professores acabam por levar as crianças a conceberem o objeto escrito como uma mera transcrição da língua oral. Nessa atividade, de fato, a terapeuta parece eleger a fala como única forma de mediar a aprendizagem da escrita com a criança P.

Em seu estudo, Trenche (1995) observou que os professores, ao se preocuparem com os aspectos perceptivos da língua oral e, conseqüentemente com sua correspondência na escrita, de modo geral, partiam da idéia da língua como código. Para a autora, a escrita, quando considerada como transcrição da oralidade, não propicia à criança condições para a compreensão das diferenças que existem entre essas modalidades. No máximo, propicia o estabelecimento da relação fonema-grafema, ou seja, o aprendizado dos aspectos formais e estruturais da língua.

A idéia de que a fala deve ser enfatizada nesse processo pode estar relacionada a uma visão de linguagem como instrumento de comunicação, que se efetiva na transmissão e recepção de informações sem que se leve em conta que existem outros aspectos interpretativos que estão em jogo na comunicação.

Reafirmando as palavras de Coudry (1987), podemos dizer que o profissional que se propõe ensinar a ler e escrever com base apenas na oralidade simplifica e descaracteriza as representações do objeto escrito que a criança possa construir. Portanto, se for negada à criança a oportunidade de se desvincular das construções típicas da oralidade, ela sempre a utilizará como parâmetro para escrever.

### O OUTRO (COLEGA) AUXILIANDO A CRIANÇA-FOCO A SIGNIFICAR A ESCRITA.

#### Situação 3 -Atividade de ditado realizada pela terapeuta (23/05/95)

Criança (R) - Terapeuta (Tª) - outros (outr.)

- (1) Tª: **Hoje nós vamos escrever o nome de todos os animais da história...**  
**CAVALO**
- (2) R.: (escreve) **cavalu** {CAVALO}
- (3) Tª: **Deixa eu ver.... PORCO**
- (4) R.: (escreve concom. fala) **PO... O** {BOCO}
- (5) Tª: **Outro animal da história do coelho... Tinha MACACO**
- (6) R.: **MA...A... O** (levanta dois dedos querendo significar que havia dois macacos)
- (7) Tª: **Ah é ...tinha o macaco menina e o macaco menino**
- (8) R.: **MA ... A ...O** (olha colega e escreve) {MACACO}
- (9) Tª: **Um, dois, três... já ...ELEFANTE**
- (10) R.: (escreve concom. fala) **E... LE ... ELE FATI** {EFETE}
- (11) Tª: **GIRAFÁ... tinha girafa na história? Ela tem o pescoço cumprido**
- (12) R.: **IAFA** (levanta mão acima da cabeça/ olha colega/ m.m desenha letra no ar/ escreve) {GRAFA}
- (13) Tª: **Vou pensar em outro animal... URSO**
- (14) R.: (escreve/ apaga/ olha papel do colega) {URO}
- (15) Tª: **O L. não está olhando... ele está pensando..**
- (16) R.: ( escreve novamente)
- (17) Tª: **Aquele um que contou a história... e subiu no tambor**
- (18) outr.: **ELO**
- (19) Tª: **Isso, é o COELHO**
- (20) R.: (olha terapeuta concom. fala) **o...** (m.m desenha letra no ar/ olha terapeuta/ balança a cabeça diz não saber)
- (21) Tª: **Você sabe sim.. você já escreveu**

- (22) R.: (abre a pasta/ olha caderno)  
 (23) T<sup>a</sup>: **PATO... tinha pato**  
 (24) R.: (coloca lápis na boca/ olha colega/ pega a pasta/ olha caderno)  
 (25) T<sup>a</sup>: **Ah... é tão fácil pato... O L. está escrevendo tudo... É tão fácil R.**  
 (26) R.: (balança a cabeça dizendo não saber)  
 (27) T<sup>a</sup>: **PATO**  
 (28) outr.: (m.m desenha letra |P| no ar)  
 (29) T<sup>a</sup>: **Deixa que ele ... ele sabe.... Vou falar outra.... CLÁUDIA**  
 (30) R.: (escreve) {PATO}  
 (31) T<sup>a</sup>: **A última palavra.... LEÃO**  
 (32) R. (escreve) {LEÃO}  
 (33) T<sup>a</sup>: **Já acabou... então entrega para mim o papel... Já acabou R.?**  
 (34) R. (balança a cabeça diz que não/ pega pasta olha para o caderno)  
 (35) T<sup>a</sup>: **Ah... você quer terminar a palavra coelho...**  
 (36) R.: (olha papel/ aponta lápis/ olha colega) {COEPO}  
 (37) T<sup>a</sup>: **Pronto R.**  
 (38) R.: **não** (fecha a pasta/ escreve/ entrega papel para T<sup>a</sup>)

PALAVRAS DITADAS	PRODUÇÃO ESCRITA DE R.
CAVALO	{C AVALO}
PORCO	{BOCO} (troca letra P por B e omite a letra R)
MACACO	{MACACO}
ELEFANTE	{EFETE} (omissão da LE e do N e troca A por E)
GIRAFa	{GRAFA} (omissão da I)
URSO	{URO} (omissão da letra S)
COELHO	{COEPO} (troca LH por P)
PATO	{PATO}
CLÁUDIA	(não escreveu)
LEÃO	{LEÃO}

Como já foi comentado anteriormente, atividades de ditado para crianças surdas são extremamente difíceis de serem realizadas. Nessas situações, elas parecem recorrer a diferentes recursos semióticos para tentar significar a escrita. Semelhante a situação anterior, pudemos constatar, com outra criança participante do estudo, a utilização dos *gestos interpretantes de*

*fonemas* como uma possibilidade de interpretar a fala e, assim, escrever (Ver turnos: 12, 20 e 28).

A postura da terapeuta de não considerar os gestos na construção da linguagem escrita parece ter gerado uma certa frustração na criança que está tentando compreender esse processo. Diante da fala da terapeuta, (19) T<sup>a</sup>: **Isso, é o COELHO**, a criança-foco, reconhecendo que não sabia escrever a palavra ditada, solicita uma “dica” desenhando a letra no ar. Vejamos o turno em que isso ocorreu: (20) R.: (olha terapeuta concom. fala) **o...** (desenha letra no ar/ olha terapeuta/ balança a cabeça diz não saber). No entanto, a terapeuta, com a intenção de não desestimulá-la, procura fazer com que a criança se utilize da memória para resgatar a palavra a ser escrita: (21) T<sup>a</sup>: **Você sabe sim.. você já escreveu.** Imediatamente após a dica da terapeuta, a criança busca visualizar a palavra folheando um caderno no qual ela poderia estar contida, (22) R.: (abre a pasta/ olha caderno).

A terapeuta dá seguimento à atividade ditando uma nova palavra: (23) T<sup>a</sup>: **PATO... tinha pato.** No entanto, a criança-foco novamente se volta para a terapeuta, sinalizando com a cabeça que não sabia também como escrevê-la: (24) R.: (coloca lápis na boca/ olha colega/ pega a pasta/ olha caderno/ balança a cabeça), diz não saber como escreve. Sem se dar conta, a terapeuta aumenta mais ainda o estado de ansiedade da criança, quando a compara com outro (colega) que está obtendo “sucesso” na atividade: (25) T<sup>a</sup>: **Ah... é tão fácil pato... O L. está escrevendo tudo... É tão fácil R.** Mesmo assim, mais uma vez, R. se coloca diante do grupo dizendo não saber escrever a palavra: (26) R.: (balança a cabeça dizendo não saber).

No meio desse processo, surge o outro (colega) para auxiliar R. nesse momento difícil. Nessas circunstâncias, o colega parece saber exatamente qual era a dica que R. precisaria para sanar suas dúvidas. Dito de

outro modo, o outro (colega) se colocou como um interlocutor efetivo quando fez uso dos *gestos interpretantes de fonema* para auxiliar R.: (28) outr.: (m.m desenha letra |P| no ar). Preocupada com o tipo de dica oferecido pelo colega, a terapeuta tenta interferir na possibilidade deles significarem a escrita a partir do uso dos *gestos interpretantes de fonema*, quando diz: (29) T<sup>a</sup>: **Deixa que ele ... ele sabe....Vou falar outra.... CLÁUDIA**; ou seja, ela procura desviar a atenção de R. em relação à dica do colega ditando outra palavra. No entanto, sua atitude não é suficiente para competir com a dica do outro, já que R. escreveu corretamente a palavra justamente a partir da ajuda preciosa do colega. Vejamos: (30) R.: (escreve) {PATO}. Tal atitude mostra que a criança-foco estava extremamente concentrada no gesto do colega, uma vez que se esqueceu de escrever a palavra CLÁUDIA.

Nesse momento, a criança-foco apenas havia vencido uma das etapas desse percurso, pois o ditado ainda não havia terminado para ela, na medida em que parecia se lembrar que precisaria ainda escrever a palavra COELHO. No momento em que a terapeuta parece encerrar a atividade de ditado, dirigindo-se a R. para recolher sua produção escrita: (33) T<sup>a</sup>: **Já acabou... então entrega para mim o papel... Já acabou R.?**, R., sabendo que precisaria escrever a palavra COELHO, recorre ao caderno como última possibilidade de escrevê-la, e assim o faz ... (34) R.: (balança a cabeça diz que não/ pega pasta olha para o caderno). Percebendo a angústia da criança, a terapeuta permite que ela olhe no caderno, porém não a auxilia a encontrar a palavra, (35) T<sup>a</sup>: **Ah... você quer terminar a palavra coelho...** Consciente de que teria de vencer aquele percurso sozinha, a criança-foco, então, olha para o papel, aponta o lápis, olha para o colega, e por fim escreve a palavra {COEPO} (Ver turno 36). A terapeuta, dando a atividade por terminada, solicita mais uma vez a R. que entregue o material escrito. Mesmo demonstrando-se

contrariada, R. não teve outra alternativa a não ser entregar o papel à terapeuta (Turnos 37 e 38). Nessa condição, a criança parece ter a plena certeza de que está sendo, antes de mais nada, avaliada; só lhe resta, então, colaborar com o adulto que detém o poder de fazê-lo.

Dentre as dez palavras ditadas (CAVALO, PORCO, MACACO, ELEFANTE, GIRAFA, URSO, COELHO, PATO, CLÁUDIA e LEÃO), a criança R. comete trocas e omissões de letras em cinco delas (BOCO-PORCO; EFETE-ELEFANTE; URO-URSO; COEPO-COELHO) (Ver anexo 3). A frequência com que esses erros ocorreram, (semelhante as atividades anteriores - *atividades de ditados realizados pelas crianças e pela terapeuta*) sugere, como foi apontado por Góes (1994), que as dificuldades de aprendizagem da língua escrita pelos participantes dessa pesquisa também estão muito mais relacionadas ao modo como as práticas de ensino têm mediado o objeto escrito do que, propriamente, decorrem dos problemas acarretados pela surdez.

A autora, ao referir sobre o processo de re-escritura de crianças surdas que, mesmo depois de terem passado por um longo período de escolarização, apresentavam dificuldades na produção escrita, pôde concluir que tais limitações no uso dessa linguagem não são exclusivas das experiências escolares dos alunos surdos, nem inerentes à condição de surdez. Para ela, o problema reside nas mediações dessa aprendizagem, ou seja, mais especificamente nas práticas pedagógicas, que fracassam também na alfabetização de ouvintes.

O USO DOS GESTOS CULTURALMENTE SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DA ESCRITA.

Situação 4 - Atividade de produção escrita a partir de reconto de história infantil (30\05\95)

Criança (P) - terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup> : **Com a régua vocês dividem as folhas ao meio, passando depois um traço. Ai vocês vão escrever um e dois, três e quatro (conta papel). Nós vamos ter quatro partes na nossa história.**
- (2) P. : (desenha)
- (3) outr : (desenham)
- (4) T<sup>a</sup> : **Vocês têm que lembrar tudo o que vimos na história. E depois vai ter que desenhar e escrever. Agora que terminaram o desenho, podem começar a escrever. Lembram, tinha ... O Noé, o barco, os animais.**
- (5) P. : (escreve concom. movimenta os lábios e língua e oraliza) Vê (olha para a T<sup>a</sup> - levanta, vai em sua direção)
- (6) T<sup>a</sup> : **Já fez tudo?**
- (7) P. : (mostra papel T<sup>a</sup>)
- (8) T<sup>a</sup> : **Então, vai para o seu lugar e quando terminar tudo eu vejo.**
- (9) P. : (Lê papel para a T<sup>a</sup>) **O peço muto...** (junta os dedos querendo significar muito/ volta para a carteira, olha o desenho no papel /escreve /movimenta os lábios e a língua /olha papel fixamente /levanta /mostra papel para a T<sup>a</sup>)
- (10) P : **Tá eteveu** (quis dizer já escreveu/ com o lápis acompanha sua escrita enquanto lê para a T<sup>a</sup>)
- (11) T<sup>a</sup> : **Então lê para mim. O barco...** (aponta dedo para a escrita de P)
- (12) P. : (relata o que escreveu sobre o quadro n<sup>o</sup> 1) **O ... tem muta coza. Muta coza** (Junta os dedos querendo significar muito) {o pago aota pago perete te mucosa}
- (13) T<sup>a</sup> : **Tem muita coisa. No barco tem muita coisa.**
- (14) P. : (Lê o que escreveu referente ao quadro n<sup>o</sup> 2) **A xitafa vai paco** {Girafa vai da pago}
- (15) T<sup>a</sup> : **A girafa vai no barco. E daí...**
- (16) P. : (lê o que escreveu sobre o quadro n<sup>o</sup> 3) **O paco vai checá ... e daí poco** (mão/ simula esperar) {o paco vai xeca ta caboco}
- (17) T<sup>a</sup> : **O barco vai chegar daqui a pouco! O chegou** (repete a fala de P e aponta dedo para o quadro 4<sup>o</sup>)
- (18) P. : (Lê o que escreveu sobre o quadro n<sup>o</sup> 4) **O não vai** {o xecou não vai }
- (19) T<sup>a</sup> : **O chegou, não vai**
- (20) P. : (Lê o que escreveu sobre o quadro n<sup>o</sup> 4) **Chove mai áua** (movimenta a mão/ imita a ação de chover) {jove masata}
- (21) T<sup>a</sup> : **Não vai chover... mais nada?**
- (22) P. : **Mai nada.**
- (23) T<sup>a</sup> : **Tá bom P., está linda sua história.**

Podemos perceber, nessa atividade de produção de texto, vários momentos de oralizações. Geralmente, as oralizações estão relacionadas às interações de P. com o outro (5, 10, 14, 18, 22 etc), podendo estas serem seguidas de *gestos culturalmente significados* (9, 12, 16) e *gesto mímico* (20), ou até mesmo de atos de escrita.

No decorrer da atividade, observamos que as oralizações da criança P. direcionadas ao outro referem-se, em sua maioria, à leitura de sua produção escrita. Vejamos alguns dos exemplos: (14) P. : **A xitafa vai paco**; (18) P.: **O não vai**.

Nas oralizações da criança P. direcionadas à terapeuta seguidas de *gestos culturalmente significados e gesto mímico*, verificamos que ela se apropria destes recursos de interação-gestos como uma forma mais efetiva de compartilhar suas idéias. Tais dados nos indicam que a criança pode estar percebendo falhas em seu padrão comunicativo oral e escrito e que por isso opta pelos recursos gestuais. Vejamos alguns dos exemplos: (12) P. : (relata o escreveu sobre o quadro nº 1) **O ... tem muta coza. Muta coza** (Junta os dedos querendo significar muito) {o pago aota pago perete te mucosa}; (16) P. : (lê o que escreveu sobre o quadro nº 3) **O paco vai checá ... e daí poco** (mão/ simula esperar) {o paco vai xeca ta caboco} e (20) P.: (lê o que escreveu sobre o quadro nº 4) **Chove mai áua** (movimenta a mão/ imita a ação de chover) {jove masata}. Em outras palavras, podemos afirmar que os gestos, nessas situações, parecem ser utilizados como fontes esclarecedoras da idéia em jogo, proporcionando à criança a sensação de estar sendo compreendida pelo seu interlocutor.

Vale ressaltar que as interações do outro (terapeuta) com a criança-foco ocorrem apenas através de oralizações. Observamos que suas participações restringiam-se apenas a comentários sobre os procedimentos a

serem adotados durante o desenvolvimento da atividade (1, 4, 6, 8, 11 e 23). Vejamos alguns dos exemplos: (6) T<sup>a</sup>: **Já fez tudo?** e (8) T<sup>a</sup>: **Então, vai para o seu lugar e quando terminar tudo eu vejo.** Já outras oralizações, referem-se às tentativas da terapeuta de compreender a leitura de P. (13, 15, 17, 19, 21). Nesses exemplos, é importante observar a ausência de momentos interativos entre a criança-foco e seus colegas. Talvez isso se justifique pela forma como a atividade tenha se desenvolvido, ou seja, o texto escrito parece ser concebido como produto individual da criança. Não se observou o uso de situações interativas entre os participantes do estudo, talvez por haver maior interesse pela produção individual da criança focalizada.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, chamou-nos a atenção a ausência dos *gestos interpretantes de fonemas*. Embora o *gesto mímico* não tivesse sido utilizado com tanta frequência como o foram os *gestos culturalmente significados*, é possível associar o aparecimento desses recursos ao tipo de atividade desenvolvida, a qual envolveu uma troca interativa maior entre P. e a terapeuta. Diferentemente das atividades de ditado, esta atividade não requeria a reprodução de palavras, mas a produção de um texto significativo; por isso, os *gestos interpretantes de fonemas* podem não ter aparecido.

Sobre a produção escrita de P, ressaltamos que, durante o ato de escrita, a criança faz inversões com relação à seqüência de escrita formal, escrevendo de baixo para cima, mas respeita a regra de escrever da direita para a esquerda. A interpretação da terapeuta sobre a leitura de P. está entre parênteses ( ).

#### Quadro nº 1

{perete te mucosa

o pago aota pago }

(O barco a onda chegou. É bem grande tem muita coisa)

### **Quadro nº 2**

{ Girafa vai da pago }

(a girafa vai no barco)

### **Quadro nº 3**

{ caboco

xeca ta

o pago vai }

(O barco vai chegar daqui a pouco)

### **Quadro nº 4**

{ jove masata

o xecou não vai }

(O chegou não vai chover mais nada)

Embora P. já demonstre conhecer que a base do sistema da escrita é alfabética, parece não ter desenvolvido, ainda, as noções sobre pontuação, bem como sobre as convenções da seqüência espacial da escrita. A criança é capaz de utilizar a convenção de escrever da esquerda para direita, mas ainda escreve de baixo para cima. No entanto, reconhecemos a utilização de um critério morfológico quando P. deixa espaços em branco para segmentar o texto, o que nos faz interpretar que ela já possui o conhecimento de que texto, na língua portuguesa, se constitui de palavras (Ver anexo 4).

Em relação à coesão do texto escrito, pode-se perceber que a criança retrata pequenos fatos ocorridos na história, possivelmente aqueles que mais tenham lhe chamado a atenção.

Se olharmos para o texto da criança, perceberemos um modo bastante particular de escrita. Tal fato nos leva a considerar que a criança esteja operando com critérios e hipóteses que não correspondem exatamente aos que os adultos alfabetizados esperam que ela faça. Além disso, podemos considerar que a criança não parecia levar em conta o interlocutor-leitor, deixando para este grande parte da recuperação do seu texto. Assim sendo, a terapeuta registrava, ao lado da produção, o que compreendia acerca da mesma, como forma de garantir a fidedignidade das idéias, caso fosse necessário, mais tarde, resgatá-las à criança.

Nesta atividade, observamos que P. parecia estar bastante preso à oralidade para escrever. Em virtude da frequência em que esses dados ocorreram, serão analisados apenas algumas palavras escritas que tiveram a fala como referência, fato este que levou P. a cometer muitos erros ortográficos. Vejamos algumas passagens do texto em que esses erros se apresentam:

### Quadro nº 3

{caboco  
xeca ta  
o pago vai}  
(O barco vai chegar daqui a pouco)

Na palavra barco, a criança troca |b| por |p| e |k| por |g|, devido às semelhanças quanto ao ponto e modo de articulação dos fonemas que a compõem. Entretanto, omite a letra R, pela dificuldade em discriminar auditivamente e em emitir arquifonemas. Para a escrita da palavra “*chegar*”,

assim como poderia acontecer com a criança ouvinte, P. apresenta uma alteração ortográfica justificada pelo fato de não ter ainda internalizado a sua grafia correta, e repete o mesmo erro diante dos fonemas considerados pares mínimos <sup>17</sup> (|k| por |g| na palavra chegar {xe |c| a}). Em outras passagem do texto, ainda se pode verificar a influência da fala na produção escrita, como no quadro nº 1 {perete te mucosa}, querendo dizer... “*É bem grande tem muita coisa*”. Se analisarmos detalhadamente esse trecho, perceberemos que a criança escreve exatamente como fala. Ao pronunciarmos “*perete*” temos a sensação de estar ouvindo, com distorção, a seqüência das palavras “*É/bem/grande*” sem interrupções. E para o enunciando “*mucosa*”, temos a sensação de estar ouvindo, de forma contínua, o seguimento “*muita/coisa*”.

Em suma, acreditamos que um uso maior de convencionalidade da escrita só poderá ser alcançado, tanto pela criança ouvinte como pela criança surda, quando estabelecerem mais contato com esse tipo de atividade, estando atenta aos aspectos convencionais dessa língua.

Nesse sentido, Abaurre (1987) propõe que os professores proporcionem diferentes atividades para que os aspectos formais e convencionais da escrita se tornem evidentes para a criança. O trabalho de mediação entre as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças e a escrita convencional deveria ser encarado pelo professor como um compromisso para fazer com que as crianças incorporem as regras do uso social da escrita, passando a utilizá-las em seus textos.

## A ORALIDADE E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.

---

<sup>17</sup> São fonemas cujas características fonoarticulatórias se assemelham. Ex: |k| - |g|; |f| - |v|; |t| - |d| etc...

Situação 5 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica (20\06\95)

Criança (P) - terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup>: (distribui quadros de seqüência lógica para as crianças) **Podem começar a escrever.**
- (2) P.: (escreve com inter/ movimenta os lábios e a língua/ olha para o papel/ escreve de modo continuado) **Plôto.**
- (3) T<sup>a</sup>: **Já terminou, deixa eu ver** (pega o quadro da mão de P.). **Agora é esse** (aponta com o dedo quadro seguinte).
- (4) P.: (pega quadro e lê) **O menino não tá escova o dente do menino tá tupo** (acompanha com o dedo sua escrita enquanto lê o que escreveu sobre o quadro nº 1) {O menino não só escova não o dente no menino vai jujo}. **Eu tabi óo** (olha colegas/ escreve/ movimenta lábios e a língua/ olha quadro alfabético)
- (5) T<sup>a</sup>: **Pronto, já terminou?**
- (6) P.: (movimenta a cabeça querendo dizer não) **To piódo!** (quis dizer estar pensando/ escreve/ movimenta os lábios e a língua) **plôto** (mostra papel para a T<sup>a</sup> e faz a leitura do quadro nº 5). **O menino comé basanxi boata ... bolacha, basanxi gualaná, lima-limóo basanxi, mató depoze o menino tá ovó** (movimenta mão próximo à boca imitando a ação de escovar os dentes) {o menino come pasexi mudo doce coca bolacha café guaraná lima-limão maçã tepoce o menino vai so escová}
- (7) T<sup>a</sup>: **Tá ótimo P., muito bem. Agora faz o quadro nº 9 e depois o nº 12** (aponta o dedo para os quadros seguintes da seqüência lógica)
- (8) P.: **Não é esse** (aponta dedo para outro quadro/ escreve/ movimenta os lábios e a língua), **plôto.**
- (9) T<sup>a</sup>: **Lê para mim P.** (aponta dedo para a produção escrita)
- (10) P.: (lê e /ou comenta alguns trechos de sua produção escrita referentes ao quadro nº 12) **A mamó tá cová ... a mamó pecou uma cadeia ... o menino ticou cotá tá...eco ...anta.. soando ecóva** (olha para colega). **Te ma... eu a abo... eu tapi!** (quis dizer que tem mais quadros para fazer e que ele sabe escrever/ volta para sua carteira e escreve novamente) {A mamãe vai jota. A mamãe pegou uma cadeia. O menino vicou alta A mamãe ajoto O monino Ele tá sovando escova?}
- (11) P.: **Vó** (escreve concomitante movimenta os lábios e a língua), **o menino a menina** (olha para o colega). **Peta a boata** (pega borracha do colega/escreve/ movimenta os lábios e a língua). **Ma.. ie... plôto.**
- (12) T<sup>a</sup>: **Lê para mim.**
- (13) P.: **Tá o óla eiti... o menino tamo a mamó** (P. realiza a leitura do quadro nº 9) {tá cola ta aquexí O menino jemo A mamãe?}
- (14) T<sup>a</sup>: **Não entendi.**

- (15)P. : **Tá a òla eiti... menino tamo a mamó** (Repete a leitura da frase anterior)  
 {tá cola ta aquexi O menino jemo A mamãe?}
- (16)Tª : **O menino chamou a mamãe. E aqui** (aponta dedo para o papel) **Tá na escola.**
- (17)P. : **Aóla**
- (18)Tª : **Agora está a noite, o menino chamou a mamãe.**

Nessa atividade, a terapeuta dividiu uma seqüência de dezesseis quadros organizados em seqüência lógica, distribuindo-os entre as crianças. Cada criança recebeu apenas quatro quadros para escrever sobre eles. Apresentaremos a seguir a produção escrita de P. e, entre parênteses, a interpretação da terapeuta acerca do texto escrito pela criança.

#### **Quadro nº 1**

{O menino não só escova não o dente no menino vai jujo.

Ele tá sovando escova?}

(O menino não tá escovando não. O dente do menino tá sujo)

#### **Quadro nº 5**

{o menino come pasexi mudo

doce coca bolacha café

guaraná lima-limão maçã

tepoce o menino vai so escova}

(O menino come bastante doce, coca, bolacha, café, guaraná, lima-limão, maçã. Depois o menino vai escová)

#### **Quadro nº 9**

{tá cola ta aquexí O menino jemo A mamãe?}

(Agora está de noite. O menino chamou a mamãe)

## Quadro nº 12

{A mamãe vai jota. A mamãe pegou uma cadeira.

O menino vicou alta A mamãe ajoto O monino Ele tá sovando escova?}

(A mamãe vai ajuda. A mamãe pegou uma cadeira. O menino ficou alto. A mamãe ajudou o menino. Ele está escovando com a escova)

Ao analisarmos essa atividade de *produção de texto a partir de gravuras de história em seqüência lógica*, chamou-nos a atenção a frequência com que ocorreram oralizações tanto da criança-foco direcionadas ao outro (2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 17) como do outro direcionadas à criança-foco (1, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18). Porém, vale a pena frisar que as oralizações do outro referem-se apenas às participações da terapeuta; não foi possível identificar os momentos de atuação dos demais participantes do estudo. Consideramos importante, também, mencionar a presença de *gesto mímico* em um único turno apenas, utilizado pela criança-foco, em situação de interação (6).

Embora possamos, na maioria dos turnos referidos, observar oralizações da criança-foco direcionadas ao outro - terapeuta (2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 17), verificamos que alguns desses momentos referem-se a atos de leitura de P. sobre que o escrevera. Tal fato nos faz considerar que P. escreveu sem a ajuda do outro, na medida em que, em mais da metade dos turnos aqui referidos, suas interações orais estiveram relacionadas aos momentos de leitura de sua produção escrita (4, 6, 10, 13, 15).

Nas interações da terapeuta direcionadas à criança-foco podemos verificar que suas oralizações geralmente se referem às instruções para a realização da atividade: (1) T<sup>a</sup>: (distribui quadros de seqüência lógica para

crianças) **Podem começar a escrever**; (3) T<sup>a</sup>: **Já terminou, deixa eu ver** (pega o quadro da mão de P.). **Agora é esse** (aponta dedo para o quadro seguinte). As demais oralizações referem-se à sua dificuldade em compreender a leitura de P., solicitando à criança que repita novamente o trecho não compreendido (Ver turnos 14, 16 e 18).

Embora constatássemos a utilização de *gesto mímico* em apenas um único turno, consideramos importante comentá-lo por acreditarmos que essa passagem marca, mais uma vez, a dificuldade da criança-foco em lidar com o sistema lingüístico da comunidade na qual está inserida (português). Nesse sentido, ao recorrer à gestualidade, parece buscar outras formas com que possa se comunicar, atestando ser a fala e a escrita insuficientes, nesse momento, para compartilhar suas idéias. Exemplo: (6) P.: (movimenta a cabeça querendo dizer não) **To piódo!** (quis dizer estar pensando/ escreve/ movimenta os lábios e a língua), **plôto** (mostra papel para a T<sup>a</sup> e faz a leitura do quadro nº 5). **O menino comé basanxi boata ... bolacha, basanxi gualaná, lima-limóo basanxi, mató depoze o menino tá ovó** (movimenta mão próximo à boca imitando a ação de escovar os dentes) {o menino come pasexi mudo doce coca bolacha café guaraná lima-limão maça tepoce o menino vai so escová}.

A ausência de participação do outro (colega) durante o desenvolvimento dessa atividade e os tipos de interações estabelecidas entre criança-foco e terapeuta apontam para um modo de conduzir o processo de aprendizagem da escrita de forma mais individualizada. Nessa perspectiva educacional, cabe apenas ao adulto conduzir e propor novos desafios para que a criança consiga elaborar hipóteses que a levem a percorrer caminhos desconhecidos.

Nas oralizações de P., seguidas de produção escrita, verificamos o modo acentuado com que se utiliza dos movimentos de lábios e língua para estabelecer suas hipóteses escritas (2, 4, 6, 8 e 11). Apesar dos movimentos não se caracterizarem através de fala audível, esses dados nos indicam que a criança-foco parece apoiar-se em sua oralidade nas situações de escritura. Exemplos: (2) P.: (escreve com inter./ movimenta os lábios e a língua/ olha para o papel/ escreve de modo continuado) **Plôto**; (4) P.: (pega quadro e lê) **O menino não tá escova o dente do menino tá tupo** (acompanha com o dedo sua escrita enquanto lê o que escreveu sobre o quadro nº 1) {O menino não só escova não o dente no menino vai jujo} **Eu tabi óo** (olha colegas/ escreve/ movimenta lábios e a língua/ olha quadro alfabético).

Um outro dado relevante a considerar, que marca o fato de P. estar se pautando na oralidade, parece relacionar-se aos momentos em que realiza a leitura de seu texto de forma muito parecida com o que escreveu. Tais dados nos indicam que a criança possa ter escrito algumas palavras a partir da imagem acústica articulatória, uma vez que sua leitura revela o que escreveu. Apesar dessa constatação, é importante referir ainda que crianças surdas, ao apresentarem uma fala bastante comprometida em termos articulatórios, com trocas e/ou omissões fonêmicas, podem também vir a demonstrar dificuldades na realização da leitura, lendo algumas palavras escritas adequadamente de maneira incorreta. Em virtude da frequência em que os dados ocorreram, analisarei algumas palavras cuja escrita poderá ter se aproximado do modo como P. as pronunciou. Ver exemplo:

a) Para a palavra *sujo*, a criança lê **tupo** e escreve {jujo}. Ver turno 4.

b) Para a palavra *bastante*, a criança lê **basanxi** e escreve {pasexi}. Ver turno 6.

c) Para escrever a palavra *depois*, a criança lê **depoze** e escreve {tepoce}. Ver turno 6.

d) Para a palavra *escovando*, a criança lê **soando** e escreve {sovando}. Ver turno 10.

e) Para escrever as palavras *agora está*, ela lê **Tá o óla** e escreve {tá cola tá}. Ver turnos 13 e 15.

f) Para escrever o vocábulo *chamou*, lê **tamo** e escreve {jemo}. Ver turno 15.

Podemos verificar que, na maior parte do texto, a criança faz trocas ortográficas (Ver anexo 5). Essas trocas são elementos que nos permite perceber que a criança surda, assim como a criança ouvinte, apóia-se na sua oralidade para estabelecer suas hipóteses iniciais de escrita. Entretanto, ao apoiar-se na oralidade, além das trocas ortográficas, o surdo, diferentemente do ouvinte, apresenta uma produção bastante comprometida em termos de organização sintática da língua. Geralmente, suas produções ou articulações refletem a sua dificuldade para lidar com o sistema lingüístico oral. Nesse sentido, assim como nos dados encontrados na atividade anterior, podemos observar uma produção escrita bastante particular ao surdo. Vejamos alguns exemplos:

- uso inadequado de conectivos {dente no menino vai sujo} (quadro nº 1);

- repetições de palavras com mesmo sentido {menino come pasexi mudo} (quadro nº 5);

- dificuldade em usar adequadamente os pronomes {O monino Ele tá sovando escova?} (quadro nº 12).

De acordo com Trenche (1995), uma das possibilidades de explicação para as dificuldades do surdo em usar pronomes, advérbios, assim

como outras categorias gramaticais e flexões refere-se ao fato de eles terem, muitas vezes, poucas oportunidades (dentro e fora da escola) de participar de interlocuções genuínas, nas quais possam contar com interlocutores efetivos e se constituírem como um deles.

As mesmas críticas que têm sido feitas à escrita que a escola comum impõe ao aluno ouvinte (Geraldi, 1993) parecem pertinentes para analisarmos o processo de aprendizagem da escrita pela criança surda, no ensino especial.

Geraldi (1993), fazendo uma crítica a forma artificial com que os alunos ouvintes são levados a interagir com a escrita em sala de aula, explicita que a língua não tem sido considerada como um processo, mas sim como um produto acabado; os alunos praticam exercícios de simulação da língua escrita, fazendo redações, interpretando textos, ao invés de produzirem textos e fazerem leituras.

Considerando-se que o produto de uma atividade discursiva em sala de aula pode ser tanto textos orais como escritos, em qualquer que seja a modalidade usada na produção de um texto, é preciso levar em conta, segundo Geraldi (1993), os seguintes aspectos:

- a) que se tenha o que dizer;
- b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, isto é, que se comprometa com o que diz;
- e) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d).

Essas condições são colocadas pelo autor a partir dos estudos sobre a linguagem, interação e ensino da língua, tendo por base alunos ouvintes. Levando em consideração o princípio de que o processo de linguagem, isto é,

a forma e a estrutura da atividade lingüística são universais, acredito que tais condições também possam nos ajudar a refletir sobre o processo de construção da linguagem escrita por crianças surdas.

Analisando alguns aspectos estruturais do texto de P., podemos observar o registro de alguns sinais de pontuação como ponto de interrogação, ponto final e letra maiúscula para iniciar o parágrafo. P. parece ter descoberto que essas marcas podem ser utilizadas nos textos escritos; porém, parece que ainda não compreendeu o que significam (ver, por exemplo, o uso das interrogações no texto). É possível que, com o passar do tempo de escolarização, esta criança possa vir a dominar as diferentes formas de registro de forma mais consciente.

Cabe ressaltar que, nessa atividade, a criança não dispunha de toda a seqüência da história, em virtude de a terapeuta tê-la dividido com seus colegas de sala. Por esse motivo, tivemos dificuldades em analisar o movimento das idéias da criança, para verificar se estava dentro de uma seqüência lógica. Na verdade, o que podemos constatar é uma produção escrita muito presa à descrição de ações das figuras que compõem os quadros da história. Conseqüentemente, essa forma de utilizar e de explorar o material contribui para um padrão de escrita em que a criança, cada vez mais, é estimulada a escrever frases soltas, muitas vezes descontextualizadas, sem que haja organização textual.

Contrário a essa forma de conceber o aprendizado da escrita, Geraldí (1996) pensa a sala de aula como um espaço privilegiado para a produção de textos em parceria entre o professor e o aluno ou entre os próprios alunos, com a orientação do professor. Na produção de um texto, o aluno se organiza em função de um interlocutor, real ou imaginário, com que interage durante a produção discursiva. A produção de discursos se dá e se

estrutura na interação. Em suma, em uma interação face a face, por exemplo, há comumente uma maior participação de um *eu* e um *tu*, pela interferência do interlocutor, na forma do discurso que então se produz. Nesse tipo de interação são geralmente fornecidas inúmeras pistas, tais como expressão facial, gestos, entonação, que complementam o discurso produzido verbalmente. Há, portanto, um apelo maior do contexto. Quando a interação ocorre através da modalidade escrita, é necessário recorrer a conhecimentos específicos para que se possa significar, pois os discursos devem ser determinados semântica e sintaticamente, isto é, lingüisticamente, e explicitados de forma menos dependente do contexto.

Ao se colocar como interlocutor do aluno, o professor participa efetivamente de sua produção de linguagem e contribui para ela. Segundo Geraldi, nas interlocuções efetivas, professor e aluno são levados a refletir sobre a eficácia de suas estratégias e a reestruturá-las, isto é, a interagir com a língua que está sendo privilegiada.

Portanto, a partir das considerações do autor, podemos dizer que, ao invés de fornecer um conhecimento específico da modalidade de escrita, a fim que a criança possa, através de um texto escrito, significar, agir sobre o outro, construir suas referências para as experiências vividas, nesta situação, a terapeuta acaba limitando a linguagem a alguns modelos prévios, tornando a tarefa distante daquilo que lhe daria sentido, que é dizer ao outro algo que valha a pena ser dito.

#### O APOIO NA ORALIDADE PARA ESCREVER.

Situação 6 - Atividade de produção escrita a partir de reconto de história infantil (08/06/95)

Criança (R) - Terapeuta (Tª) - outros (outr.)

(14) Tª: **O coelho mora em Bauru... Agora sabe o que eu vou fazer? Eu vou deixar essa figura do coelhinho aqui? Eu vou fazer a história do coelhinho... Quem quer fazer a história do coelhinho?**

(15) R.: (balança a cabeça diz que sim/ pega papel e escreve concom. fala) o... vo... vo... vo... ovo ...vo... (olha para papel do colega) cue... lo... (escreve concom. fala) cue... lo (aponta dedo para figura/ escreve concom. fala) pu... lo (pega pasta/ aponta lápis/ olha colega)

(16) Tª: **Lê para mim o que você escreveu.**

(17) R.: (Balança a cabeça diz não)

(18) Tª: **Tá bom... você não quer ler... então não lê.**

(Escolhemos por apresentar alguns trechos dessa atividade, em que outra criança busca na fala o apoio para escrever)

#### PRODUÇÃO ESCRITA DE R.

{casa covo vodo Bacaco polo.}

{pala, laxi, pili carrrha polo.}

{alo colo palo}

{BASTANTE COELHOS} (copiou da lousa)

Semelhante à criança P., a criança R. se apoia na oralidade para escrever, como mostra no turno: (15) R.: (balança a cabeça diz que sim/ pega papel e escreve concom. fala) o... vo... vo... vo... ovo ...vo... (olha para papel do colega) cue... lo... (escreve concom. fala) cue... lo (aponta dedo para figura/ escreve concom. fala) pu... lo (pega pasta/ aponta lápis/ olha colega). Apesar de ter utilizado da fala como apoio para escrever com menos frequência, se comparada à primeira criança, observamos R. recorrendo à oralidade durante o ato de produção escrita.

Embora haja uma diferença entre os dois exemplos aqui mostrados, sendo que P, na *atividade de elaboração de texto a partir de seqüência lógica - 20/06/95*, (situação 5) movimenta lábios e língua enquanto escreve e R., na *atividade de produção de texto a partir de reconto de história infantil - 08/06/95* (situação 6), articula com som durante o ato de escrita, tal dado

não impede que reconheçamos que ambas as crianças estejam se pautando na oralidade para escrever<sup>18</sup>.

Apesar da pesquisa de Thomé (1992) não ter sido realizada com crianças surdas, ela contribui com relevantes considerações sobre as relações entre os dois sistemas de comunicação: o oral e o escrito. A autora afirma que, no processo formal inicial de alfabetização, a criança tende a vocalizar pronunciando sílabas compassadamente (sílabas por sílabas das palavras escritas). Ao longo da trajetória escolar das crianças por ela investigadas, a fala vai deixando de acompanhar a escrita, até desaparecer por completo. Entretanto, considera que a fala pode ser evocada em duas situações problemáticas para a criança: ao esquecer a ortografia de uma palavra e/ou ao dar continuidade a uma história.

No caso especificamente das crianças aqui analisadas, elas parecem se utilizar da oralidade juntamente ao ato de produção escrita apenas em determinados momentos. Parece-nos que, na maioria dos casos, elas tendem a oralizar com intuito de analisar a decomposição do objeto a ser escrito.

Uma outra questão importante a se considerar é que o fato das crianças oralizarem no início do processo de aprendizagem da escrita pode estar intimamente ligado ao modo como educadores concebem esse processo, ou seja, a escrita como transcrição da oralidade; como consequência, muitas crianças têm demorado a perceber as diferenças no uso desses sistemas.

Segundo Cagliari (1995), educadores envolvidos por esse modo de pensar continuam entendendo a escrita como espelho da fala, e um texto bem escrito como sendo aquele que não tem erro ortográfico.

---

<sup>18</sup>Pelo fato da criança R. ter se recusado a realizar a leitura do que escreveu não foi possível analisar sua produção escrita em relação ao que falou. A situação nos aponta ter se apoiado na oralidade na medida em que articulou concomitante ao ato de escrever. Vale ressaltar que a produção escrita de R. pode ser vista em anexo número 6.

OS RECURSOS UTILIZADOS PARA ESCREVER UMA PALAVRA  
DESCONHECIDA.

Situação 7 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica (09/03/95)

Criança (R) - Terapeuta (Tª) - outros (outr.)

(50) Tª: **Ah! o menino está pensando?!... E a menina?**

(52) R.: **u...e** (quis dizer a palavra prédio)

(53) Tª: **A menina está fazendo um prédio. Então agora escreve..**

(54) R.: **u...é não tabe**

(55) Tª: **Pensa um pouquinho...**

(56) R. (olha para colega/ olha para o giz na mão/ escreve) {DA} **ué...**

(57) Tª: **Um prédio**

(58) R.: (escreve) {BAURU}

(58) Tª: **A menina tá fazendo a cidade de Bauru?**

(59) R.: (balança a cabeça, diz concordar com a fala da Tª).

PRODUÇÃO ESCRITA DE R.

{MENINA DA BAURU}

(Menina faz Bauru)

{MENINO IADO}

(Menino pensando)

A partir dos quadros em seqüência lógica, a criança negocia sentido com a terapeuta sobre o que vai escrever. Porém, no meio do processo, surge uma palavra (Turno 52, prédio) que ela diz não saber escrever. A terapeuta pronuncia a palavra (ver turno 53) na tentativa não só de esclarecer a dúvida, mas principalmente de seduzir a criança a escrevê-la a partir da sua correspondência fonema/grafema, pedindo a ela para pensar um pouquinho sobre a escrita de PRÉDIO. Não muito à vontade com a dica da terapeuta, a criança faz opção por escrever BAURU, no lugar da palavra PRÉDIO, uma

vez que o desenho poderia se referir à cidade onde movara e que, por coincidência, também tinha muitos prédios (Ver anexo 7).

Nesta situação, podemos perceber que a criança faz opção por elaborar suas hipóteses de escrita sem ficar necessariamente presa à relação fonema/grafema. Em outras palavras, parece-nos que existem outros caminhos a serem percorridos no processo de aquisição da escrita que não passam, necessariamente, por esta relação. Essa situação exemplifica a importância de se estar atento ao modo como a criança está significando, elaborando, construindo a escrita. Provavelmente, a escrita para esta criança parece muito mais ligada aos aspectos mnemônicos (símbolos gráficos) do que, propriamente, à sua representação sonora (fonema).

Como afirma Cagliari (1995), a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Além disso, ao explicitar sobre a diferença entre a fala e a escrita, o autor acrescenta: *“quando falamos, vemos pessoas, coisas, gesticulamos, rimos, e isso tudo não se traduz em letras ou sinais de pontuação; se passarmos só os fonemas para a escrita, o texto perde muito de suas características e pode até tornar-se confuso para quem lê, sem ter presenciado o ato de fala que aquela escrita representa. Quem escreve precisa recuperar, através de palavras, esses fatos que na fala aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais dos interlocutores, etc. A escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não-lingüístico que serve de contexto para quem fala”* (1995: 120).

A IMPORTÂNCIA DA PISTA VISUAL NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO  
ESCRITA.

Situação 8 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras  
(29/03/95)

Criança (R) - Terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup>: (mostra figura para as crianças) **Esse menino tirou essa foto aqui há muito tempo. Hoje, ele é um moço. E essa menina também.... hoje ela já é uma moça... olha ela aqui (aponta dedo para figura). Porque que os dois estão correndo?**
- (2) outr.: meo
- (3) T<sup>a</sup>: **Estão com medo? Medo do que...**
- (4) outr.: **politia**
- (5) T<sup>a</sup>: **Eles estão correndo.... estão com medo da policia... O que a policia vai fazer?**
- (6) outr.: **pá**
- (7) T<sup>a</sup>: **Olha como eles estão com medo... Eles são irmãos... Você tem irmão (olha para R. e N)**
- (8) R.: (Balança a cabeça dizendo concordar com a T<sup>a</sup>.)
- (9) T<sup>a</sup>: (cola figura no papel manilha) **Agora eu vou dar um papel para cada um escrever...** (recorta pequenas tiras de papel e distribui para as crianças para escreverem frases sobre a figura)
- (10) R.: (Pega o papel/ escreve/ olha terapeuta) **pu... li...tía...** (escreve/ olha terapeuta/ aponta quadro silábico/ m.m desenha letra no ar concom. fala)  
**pu... lí...** (escreve/ m.m desenha letra no ar/ olha terapeuta concom. fala)  
**medo...** (levanta vai até o quadro silábico/ olha terapeuta)
- (11) R.: (levanta e cola a sua frase escrita no papel embaixo da figura)

PRODUÇÃO ESCRITA DE R.

{O MINENO A MINENA DO BUSA DO BEDO}  
(O menino a menina tem medo da polícia)

Nesta situação, constatamos que os recursos orais e gestuais foram utilizados seguidos ou não de atos de escrita. Com relação às oralizações, observamos interações do outro direcionadas à criança-foco (1, 2, 3, 4, 5, 6...) como também da criança-foco direcionadas ao outro (8, 10 e 11). Vale destacar que as oralizações do outro direcionadas à criança-foco também incluem a interação dos demais participantes do estudo. Apesar dos gestos

terem sido pouco utilizados, nesta atividade, acreditamos ser importante comentar o turno em que ele ocorreu (10).

Numa situação diferente do ditado, observamos o esforço de outra criança participante do estudo em descobrir como se escreve algumas palavras usando apenas como referência sua fala comprometida. Nessas condições, sem ter internalizado a grafia da palavra, ela recorre ao uso do *gesto interpretante de fonema* como forma de compartilhar com a terapeuta a sua dúvida a respeito do que gostaria de escrever (Ver turno 10). Porém, sem obter sucesso, a criança resolve à sua maneira, escrevendo polícia e medo da seguinte forma: BUSA para polícia e BEDO para medo (Ver anexo 8).

A partir do domínio precário da língua majoritária, a criança R. busca sinalizar para a terapeuta qual o canal que para ela é mais relevante no processo de construção escrita, quando aponta para as letras espalhadas em sala. Esse fato vem marcar a importância do educador estar atento aos diferentes recursos gestuais que a criança utiliza no processo de negociação escrita, uma vez que os mesmos poderão informar o modo como o surdo está significando essa modalidade de linguagem.

Trenche (1995), considerando a linguagem como atividade discursiva, alerta para a importância do professor ter um papel de escuta para o que a criança diz. Interessada pelas condições de produção da linguagem no contexto escolar, a autora afirma que essa constatação implica no reconhecimento de que, mesmo dentro de uma condição peculiar de não ouvinte dos sons, o aluno surdo possui hipóteses sobre a linguagem que podem ser identificadas na relação que mantém com a mesma. Portanto, admitir a necessidade de escuta, para a autora, implica, necessariamente, em aceitar que o aluno reflete sobre a linguagem e apreende os seus diferentes aspectos através de suas próprias ações comunicativas e cognitivas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que tanto a escola como o professor, em particular, desempenham um papel importantíssimo na relação que a criança estabelece com a língua, seja ela nas modalidades oral/gestual e escrita.

Alguns anos atrás, Gesueli (1988) em seu estudo já apontava para a importância da variedade de recursos semióticos utilizados pela criança surda no processo de constituição da língua escrita. Para a autora, muitas crianças surdas exploram intensamente o contexto visual a que estão sendo expostas, captando detalhes que para nós, ouvintes, são desconsiderados.

Parece natural que a criança surda se utilize com maior facilidade de uma linguagem visual do que oral. Dito de outro modo, provavelmente, o fato delas se utilizarem de uma variedade de recursos semióticos no processo de significação escrita se justifique em função dos recursos convencionais (a fala) não serem suficientemente significativos para elas, a ponto de representar suas idéias.

#### OUTRO FATO QUE VEM MARCAR A IMPORTÂNCIA DA PISTA VISUAL NA ESCRITA

##### Situação 9 - Atividade de ditado realizada pelas crianças (10/04/95)

Criança (L) - Terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup>: **Agora P. vai retirar uma ficha..**
- (2) outr.: (P. retira a palavra NADOU e lê) NA...OU
- (3) T<sup>a</sup>: **Fala de novo**
- (4) outr.: NA ... COU (P. concom. coloca dedo na garganta)
- (5) outr.: (R. retira a palavra CAMA e lê) A...PÁ
- (6) T<sup>a</sup>: **fala de novo.... Você entendeu? (olha L.) Ele não entendeu. Fala de novo**
- (7) outr.: A...A (R vai até para o quadro silábico fixado na sala e aponta dedo para a sílaba CA)
- (8) T<sup>a</sup>: **Não R.... Não pode mostrar... Olha eu vou te dar uma dica.... Éde dormir..**

- (9) L.: (coloca lápis na boca/ olha terapeuta/ coloca o lápis na posição para escreve, porém não escreve)
- (10) outr.: (P. retira a palavra CARRO e Lê) CA...CO , CA...CO
- (11) T<sup>a</sup>: **fala de novo para o L.**
- (12) L.: **não tabe...** (coloca sua pasta sobre o papel)
- (13) outr.: CA...CO
- (14) outr.: (R. retira a palavra LEÃO e lê) LIÃO
- (15) L.: (coloca pasta sobre o papel)
- (16) L.: (retira a palavra MOÇA e lê/ olha papel atentamente/ lê) MO..TO
- (17) T<sup>a</sup>: **fala alto**
- (18) L.: MO...TA
- (19) T<sup>a</sup>: **Entenderam... MOÇA**
- (20) L.: (escreve) {MOTO}

PALAVRAS DITADAS

PRODUÇÃO ESCRITA DE L.

NADOU	(não escreveu)
CAMA	(não escreveu)
CARRO	(não escreveu)
LEÃO	(não escreveu)
MOÇA	{MOTO} (troca T por Ç)

No desenvolvimento dessa atividade é possível identificar momentos de oralizações da criança-foco direcionadas ao outro (12, 15, 16, 18) como do outro direcionadas à criança-foco (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 etc). Vale comentar que as oralizações do outro direcionadas à criança-foco são compostas de interações dos demais participantes do estudo e da terapeuta.

Os recursos gestuais apareceram como uso dos *gestos interpretantes de fonemas*, porém esses gestos foram utilizados pelos participantes do estudo como forma de auxiliar a criança-foco no processo de elaboração escrita das palavras ditadas (4, 7). Semelhante as situações já comentadas, acreditamos que a ausência dos *gestos culturalmente significados* e *gestos mímicos* possa se justificar em função do tipo de

atividade desenvolvida, a qual requeria a interpretação dos sons da fala para escrever. É o que se pode verificar a partir do comentário abaixo.

No desenvolvimento desta atividade, observamos que a atenção da terapeuta está voltada para produção da fala das crianças ao solicitar que repitam em alguns turnos a palavra em questão (Ver turno: 3, 6, 11, 17). Esses exemplos parecem marcar a preocupação da terapeuta de que as crianças façam a relação fonema/grafema no momento do ditado. Para isso, era preciso que essas palavras fossem emitidas corretamente, não havendo margem para que as escrevessem de modo incorreto. Ver alguns dos exemplos: (3) T<sup>a</sup>: **Fala de novo**; (6) T<sup>a</sup>: **fala de novo.... Você entendeu? (olha L.) Ele não entendeu. Fala de novo.**

A insistência da terapeuta para que as crianças escrevessem a partir da análise sonora das palavras, pôde tê-la levado a tolher a atitude do outro (colega) quando foi significar a escrita para L. a partir de um *gesto interpretante de fonema*: (7) outr.: **A...A** (R vai até para o quadro silábico fixado na sala e aponta dedo para a sílaba) (8) T<sup>a</sup>: **Não R.... Não pode mostrar...** Entretanto, diante da dificuldade da criança-foco em escrever a palavra ditada, a terapeuta oferece uma dica, que provavelmente, no seu entender, não comprometeria o estabelecimento da relação esperada, ou seja a correspondência fonema/grafema **...Olha eu vou te dar uma dica.... É de dormir.**

Esse exemplo vem mostrar, mais uma vez, que as condições de uso dos recursos semióticos podem ser cerceadas pelos princípios que regem a proposta de trabalho com os participantes deste estudo. Nessas condições, ou seja, com o domínio parcial do sistema lingüístico oral e com a utilização limitada dos recursos semióticos, as situações de aprendizagem da língua escrita ficam ainda mais restritas. Além disso, pode-se acrescentar que ao não

dar a devida importância aos outros recursos utilizados pela criança, a terapeuta perde a chance de estimular o processo de aprendizagem de L. Como pode ser observado nos turnos 12 e 15, a criança-foco demonstrara-se desencorajada, negando-se a escrever .

Tal fato parece ter sido uma constante no decorrer da atividade, uma vez que L. deixara de escrever a maioria das palavras ditadas. No único turno (20) em que presenciamos ato de escrita, podemos fazer a seguinte consideração: acreditamos estar sua atitude intimamente relacionada ao fato de se sentir mais segura a partir da visualização da palavra que iria escrever. Nesse caso, novamente a pista visual parece ser determinante para encorajar a criança a se lançar na escrita:

(16) L.: (retira a palavra MOÇA e lê/ olha papel atentamente/ lê) **MO..TO**

(17) T<sup>a</sup>: **fala alto**

(18) L.: **MO...TA**

(19) T<sup>a</sup>: **Entenderam... MOÇA**

(20) L. : (escreve) {MOTO}

Apesar da criança L. ter falado a palavra MOTO no lugar de MOÇA, acreditamos que, por desconhecer o significado da palavra sorteada, tenha inferido outro significado, no caso, conhecido por ela. Diante da leitura incorreta, a terapeuta, então, solicita à criança que, novamente, pronuncie a palavra de modo mais alto, considerando não tê-la escutado. Nesse processo, ao refazer a leitura, L. altera a pronuncia da palavra dizendo MO...T (A) no lugar de MOÇA; porém tal fato não pareceu suficiente para que viesse a abandonar sua hipótese inicial, representando graficamente a palavra da seguinte forma: {MOTO} (Ver anexo 9).

A partir dos dados até o momento analisados, o que se pode verificar é que, semelhante à criança ouvinte, a criança surda, conforme vai entrando em contato com a escrita, também parece se distanciar do trabalho

de transcrição fonêmica; por um lado, porque ele se torna desnecessário, por outro, porque certamente vai percebendo o quanto esse recurso é falho para ela.

Em conformidade aos postulados de Lúria (1986) e Vygotsky (1991), os dados apontam que o surdo também se afasta da oralidade com o passar do tempo ao aumentar o seu contato com a escrita. Acredita-se que esse afastamento se deva não só em virtude do processo formal de aquisição da escrita, mas principalmente porque a criança percebe que, se continuar escrevendo sua própria fala, dificilmente obterá sucesso nas atividades de escrita.

#### O AFASTAMENTO DA CRIANÇA EM RELAÇÃO A ORALIDADE.

Situação 10 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras  
(12/09/95)

Criança (P.) - Terapeuta (T<sup>a</sup>)- outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup>: **Olhem para mim. Prestem atenção! P. você vai falar tudo que tem na sua figura** (Terapeuta\ entrega uma gravura a P.). **Vamos escutar** (aponta o dedo indicador no ouvido)
- (2) P. : (olhar a gravura) **ãda...**
- (3) T<sup>a</sup> : **tem lousa**
- (4) P. : **i...**
- (5) T<sup>a</sup> : **giz**
- (6) P. : **paede**
- (7) T<sup>a</sup> : **parede**
- (8) P. : **ão**
- (9) T<sup>a</sup> : **chão**
- (10) P. : **papel**
- (11) T<sup>a</sup> : **papel**
- (12) P. : **ade lo**

- (13) T<sup>a</sup> : **caderno**
- (14) P. : **adeia**
- (15) T<sup>a</sup> : **cadeira**
- (16) P. : **pefeoa**
- (17) T<sup>a</sup> : **professora... e o que mais?**
- (18) P. : **menina**
- (19) T<sup>a</sup> : **Uma menina. O que é isso da menina ? (aponta dedo para a gravura)**
- (20) P. : **tala**
- (21) T<sup>a</sup> : **É uma sala! Uma sala do quê ?**
- (22) P. : **até**
- (23) T<sup>a</sup> : **Onde fica essa classe ?**
- (24) outr.: **ola (quis dizer a palavra escola)**
- (25) T<sup>a</sup> : **Onde é a escola ? (olha para R.) É na escola ? (olha para P.), o que a menina está fazendo ?**
- (26) outr.: **A menina teo taó (olha a gravura de P.)**
- (27) T<sup>a</sup> : **Espera aí que você já vai falar (olha para P. e L.). O que a menina está fazendo? (olha somente para P.)**
- (28) P. : **A menina tá statendo a louta (movimenta os dedos imita escrever na lousa)**
- (29) T<sup>a</sup> : **Ela está escrevendo na lousa. E o que a professora está fazendo? (aponta o dedo para a gravura)**
- (30) P. : **A pefetora tá etevendo no adeno.**
- (31) T<sup>a</sup> : **Ah! A professora está escrevendo no caderno. Tá bom. Agora P., tudo o que falou, você vai escrever.**
- (32) P. : **atante**
- (33) T<sup>a</sup> : **Bastante (pega a gravura da mão de P. e o caderno). Agora você pode escrever, uma, duas, três, quatro frases. Quantas você quiser. Eh! P., eu quero que você escreva tudo o que você falou, tá ?! (coloca o caderno e gravura na mesa de P)**
- (34) P. : **(olha para a gravura e escreve/ movimenta os lábios e a língua/ vocaliza num tom de voz sussurrado/ olha para colegas/ escreve/ olha para a gravura atentamente e escreve)**
- (35) T<sup>a</sup> : **Faz mais**
- (36) P.: **Um, dois, três, quatro (conta as frases que escreveu). Anto (movimenta os dedos querendo significar muitos/ aponta o dedo para o papel/ levanta a figura próximo ao rosto/ escreve/ movimenta os lábios e a língua/ escreve)**
- (37) T<sup>a</sup> : **Você fez bastante, parabéns. Agora, lê para mim o que você escreveu.**
- (38) P. : **A menina tá endo na lota {A menina está sevedo da lousa.}**
- (39) T<sup>a</sup> : **A menina está escrevendo na lousa**
- (40) P. : **A pefetola etá endo no aérno {A professora está sevedo da catelo.}**
- (41) T<sup>a</sup> : **A professora está escrevendo no caderno.**
- (42) P. : **Ua alaa aee {uma sala é classe.}**
- (43) T<sup>a</sup> : **Uma sala é classe**
- (44) P. : **A pofetola e aea emeo {A professora tem caneta vermelho.}**
- (45) T<sup>a</sup> : **A professora tem caneta vermelha.**
- (46) P. : **A pofetola en aelo {A professora tem papel...}**
- (47) T<sup>a</sup> : **A professora tem papel**
- (48) P. : **A menina peou uma xi {A menina pegou uma xi.}**

- (49) T<sup>a</sup> : **A menina pegou um giz**  
 (50) P. : **A pofetola peou en pael na ae** {A professora pegou uma papel da gafeta.}  
 (51) T<sup>a</sup> : **A professora pegou um papel na gaveta. Muito bem...**  
 (52) P. : (flexiona a cabeça/ quis dizer sim)  
 (53) T<sup>a</sup> : **Agora, pensa num nome para a história.**  
 (54) P. : **pofetola** {professora}  
 (55) T<sup>a</sup> : **Muito bom, parabéns P..**

#### PRODUÇÃO ESCRITA DE P.

{professora}

{A menina está sevedo da lousa.}

{A professora está sevedo da catelo.}

{uma sala é classe.}

{A professora tem caneta vermelho.}

{A professora tem papel...}

{A menina pegou uma xi.}

{A professora pegou uma papel da gafeta.}

Durante o desenvolvimento dessa atividade, ocorreram muitas oralizações da criança-foco direcionadas ao outro (2, 4, 6, 8, 12, etc) como do outro direcionadas à criança-foco (21, 23, 24, 25, 26, 27 etc).

Ao analisarmos os turnos de oralizações concomitantes às gesticulações seguidas ou não de produção escrita, constatamos a criança fazendo uso dos *gestos culturalmente significados* para esclarecer as idéias em jogo no ato interlocutivo (28 e 36). Apesar desses gestos não terem sido utilizados com tanta frequência, o que se pode observar, semelhante à *atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica* (situação 5), é que eles parecem ser muito importantes para criança surda quando a fala e a escrita não são suficientes para no processo de negociação de sentido.

As oralizações do outro, direcionadas à criança-foco, restringiram-se às interações da terapeuta (1, 3, 5, 7, 9..., 25, 27, 29 etc). Apenas em dois únicos turnos aparece a participação do colega (24 e 26). Ao analisarmos as organizações da terapeuta, percebemos que estas estão relacionadas à repetição do que fora pronunciado pela criança P. (7, 9, 41, 49 etc), o que demonstra, mais uma vez, sua preocupação em fornecer um modelo de linguagem oral. Ver exemplo: (7) T<sup>a</sup>: **parede**; (9) T<sup>a</sup> : **chão**; (41) T<sup>a</sup>: **A professora está escrevendo no caderno e pôr fim** (49) T<sup>a</sup> : **A menina pegou um giz**. Nas poucas interações entre os participantes do estudo e a criança-foco, observa-se, nos turnos 24 e 26, a tentativa do outro-colega em querer participar da atividade, de forma a demonstrar também seus conhecimentos sobre o que estava sendo falado, quando descreve os elementos descritos na gravura: (24) outr.: **ola** (quis dizer escola). Mas adiante a criança faz um nova tentativa para participar da atividade: (26) outr.: **A menina teo taó** (olha para a gravura de P.), mas logo em seguida, a terapeuta pede-lhe para esperar a sua vez de falar. Esses dados, novamente, marcam um modo mais individualizado de conduzir o processo de aprendizagem, no qual caberá apenas ao adulto, propor novos desafios para que a criança consiga elaborar suas hipóteses (Ver seqüências dos turnos 23 - 27).

Nesta situação, constatamos que a maior freqüência das interações orais da terapeuta com a criança possa se justificar em função do modo como a atividade foi desenvolvida. Ao explorar intensamente os elementos contidos na gravura, a terapeuta parece querer favorecer a produção de um texto descritivo. Seu comportamento revela uma preocupação em garantir à criança um mínimo de repertório para que essa pudesse, posteriormente, reproduzir suas idéias na forma escrita. Apesar de observarmos vários momentos de oralizações, consideramos importante destacar outros aspectos que apontam

para o distanciamento da criança em relação à oralidade relacionados ao ato de produção escrita.

Ao refletir sobre o processo de desenvolvimento da escrita na criança, Vygotsky (1991:120) postula que a própria escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa sobre o processo de investigação desse objeto de estudo. A escrita, na concepção do autor, não segue uma continuidade; ao contrário, ela se apresenta como um processo de transformações inesperadas, cheia de involuções e evoluções, pois sua história e seu desenvolvimento são plenos de descontinuidades.

A partir dessa constatação, passamos a entender porque a criança P., embora mostre estar se distanciando da oralidade, em algumas situações, ainda volta a se apoiar na fala para escrever. Os momentos em que P. parece se afastar da oralidade podem ser identificados quando lê sua produção escrita para a terapeuta de um modo bem diferente do que escrevera. Nessas situações, observamos que a produção articulatória da criança não corresponde exatamente ao que escreveu:

(38) P. : A menina tá endo na lota {A menina está sevedo da lousa.}

(40) P. : A pefetola etá endo no aérno {A professora está sevedo da catelo.}

(44) P. : A pofetola e aea emeo {A professora tem caneta vermelho.}

(46) P. : A pofetola en aelo {A professora tem papel...}

- oraliza “ta” e escreve corretamente {está};
- oraliza “pofetola” e escreve corretamente {professora};
- oraliza “aea” e escreve corretamete {caneta};
- oraliza “emeo” e escreve corretamente {vermelho};
- oraliza “en” e escreve corretamente {tem};
- oraliza “aelo” e escreve corretamente {caderno}.

Um outro dado que representa o afastamento da criança em relação à oralidade pode ser constatado nesta atividade a partir da diminuição de erros ortográficos em relação às produções anteriores. Tais dados apontam um relativo progresso de P. no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita. Além disso, acredita-se que o tipo de atividade, ou seja, a produção de um texto mais espontâneo, tenha permitido à criança elaborar diferentes estratégias cognitivas no processo de construção da língua escrita, sem que estas passassem necessariamente pela oralidade.

Já os momentos em que a criança recorre à oralidade durante o ato de produção escrita foram identificados nos turnos 34 e 36 (nos quais utiliza movimentos de lábios e língua), como também nos turnos abaixo:

(48) P. : **A menina peou uma xi** {A menina pegou uma xi.}

(50) P. : **A pofetola peou en pael na ae** {A professora pegou uma papel da gafeta.}

Ao se deparar com situações em que não sistematizou a grafia do que quer escrever, P., possivelmente, recorre à oralidade como possibilidade de transcrever sua fala para a modalidade escrita. É o que podemos perceber para a escrita das palavras giz {xi} e gaveta {gafeta}. Apesar desta última palavra não ter sido escrita exatamente igual à pronúncia da criança, talvez ela já tivesse formado a imagem visual desta, já que apenas se confunde em relação ao uso do fonema |v|, trocando-o por |f|.

Ao contrário desse processo de transcrição, Vygotsky (1991:86) postula que a escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente se comparada à oralidade. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar dos aspectos sensoriais da fala e substituir palavras por imagens de palavras;

uma 'fala' apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos.

De acordo com Abaurre (in Kato, 1988), podemos afirmar que a escrita, por ser regida por leis próprias e específicas, apresenta um carácter ambivalente: de um lado, como representação da fala, compartilha com ela suas características; de outro, pelo fato mesmo de ser signo de signo, constitui-se em um sistema próprio, com suas regras, diferenciando-se, em muitos aspectos, da fala.

Um outro aspecto importante a considerar nesta situação, está relacionado ao tipo de texto construído pela criança-foco. Bastante influenciada pelo dizer da terapeuta, a criança constroeu seu texto presa a descrição e nomeação de elementos contidos na gravura. Segundo os parâmetros de um ensino da linguagem escrita mais tradicional, tal fato não seria um impedimento para considerar essa produção suficiente aos padrões iniciais de escrita; uma vez que a criança comete menos erros ortográficos ao expor suas idéias através de estruturas frasais simples, nas quais revela um relativo conhecimento morfo-sintático da língua. Entretanto, não se pode concluir que a criança esteja utilizando esses conhecimentos de forma consciente, uma vez que produz apenas frases soltas que não chegam a constituir um texto (Ver anexo 10).

Os dados relativos a essa atividade sugerem que P. está apenas reproduzindo os modelos que são oferecidos pela terapeuta. É possível que outros modos de exploração da gravura pudessem ter conduzido a outro tipo de produção.

Sabemos que muitos professores, no esforço de facilitar a aquisição da língua escrita, planejam diferentes atividades, levando em consideração principalmente o aspecto fonético e sintático da linguagem. Para efetuar esse

processo de facilitação, eles parecem ter como base a crença de que toda criança começa a dominar a fala ou a escrita da parte para o todo. Assim, logo que a criança produz palavras, ela é levada a formar frases e posteriormente textos.

O problema maior neste caso é que se, por um lado, realmente o processo pelo qual a criança domina a fala ou a escrita parece, para o observador, ser gradual, isto é, que ela utiliza primeiramente sons/letras, os quais acabam se traduzindo em palavras que logo se articulam e formam frases mais complexas, do ponto de vista do sujeito que vivência tal processo, o desenvolvimento ocorre no sentido inverso. Dentro da atividade discursiva aquelas unidades menores estão relacionadas a complexos significativos mais amplos, isto é, do ponto de vista semântico a criança parte de um todo indiferenciado para posteriormente começar a dominar as unidades semânticas (Vygotsky, 1991).

#### OUTRO EXEMPLO QUE VEM MARCAR O AFASTAMENTO DA CRIANÇA EM RELAÇÃO À ORALIDADE.

Situação 11 - Atividade de elaboração de frases nas formas oral e escrita (20/10/95)

Criança (P) - terapeuta (T<sup>a</sup>) - outros (outr.)

- (1) T<sup>a</sup> : **O P. vai falar.**
- (2) P. : **O Pedro a mamó e o papai foi í aió (olha colega), tá muto ongi àpeó a ata da voó.**
- (3) T<sup>a</sup> : **Eu entendi. Eu vou falar... O Pedro falou assim: O Pedro , o papai, a mamãe foram de avião na casa da vovó.**
- (4) outr.: **Audia eu vo ã pa pau (Quis dizer que também já foi para São Paulo)**

- (5) P. : (escreve de modo continuado/ movimenta lábios e língua) **O papai...** (olha T<sup>a</sup>)
- (6) T<sup>a</sup> : **Você foi para São Paulo. São Paulo é muito longe. Eu também já fui para São Paulo.**
- (7) T<sup>a</sup> : **Olha crianças, que frase grande P fez. Acabou, agora, então lê para nós.**
- (8) P. : (movimenta a cabeça/ diz sim e inicia a leitura) **O Pedro a mamó o papai foi aviá muto loxi pla checá na apecó na cata da voó e ovo {O Pedro A mamãe O papai foi avião muto loxi paxeca la chapecó da casa vovó. }**

Nessa atividade, observam-se tanto oralizações de P. direcionadas ao outro (2, 5, 8) como do outro direcionadas à P. (1, 3, 4, 6, 7). As oralizações do outro direcionadas à criança P., em sua maioria, correspondem às interações da terapeuta, sendo possível em um único turno observar a participação do colega (4).

Nos três turnos em que P oralizou, verificam-se intenções diferentes de interação oral. Na primeira delas, busca explicitar a sua idéia ao grupo, para em seguida escrevê-la: (2) P. : **O Pedro a mamó e o papai foi í aió** (olha colega), **tá muto ongi àpeó a ata da voó.** Já no outro turno (5), a criança escreve o que havia oralizado anteriormente ao grupo: (5) P.: (escreve de modo continuado/ movimenta lábios e língua) **O papai...** (olha T<sup>a</sup>). Assim como nas outras atividades já analisadas, percebemos P. realizando movimentos de lábios e língua concomitantes ao ato de escrever, porém seu aparecimento pode ser identificado numa frequência menor.

Embora os dados até o momento analisados tenham se referido apenas ao período de um ano, é possível supor que P. possa estar se afastando da oralidade ao fazer suas hipóteses sobre a escrita, da mesma forma como foi observado por Thomé (1992) em seus estudos. Além disso, é possível supor também que esse afastamento ocorra em função do tipo de atividade desenvolvida, a qual possibilitou a produção escrita de uma idéia vivenciada pela criança.

Nas interações do outro com a criança-foco (1, 3, 4, 6, 7), verificamos apenas oralizações. Cabe ressaltar que a maioria das interações do outro corresponde às situações de oralizações da terapeuta, sendo apenas possível identificar em um único turno a interação entre os participantes do estudo (4). Acredita-se que o modo como a terapeuta conduz a atividade esteja relacionado a sua preocupação em oferecer um modelo de linguagem oral às crianças (Ver turnos 1, 3, 6, 7).

Apenas no turno 4 observamos a participação do outro (colega), que demonstra interesse em compartilhar com o grupo sua experiência em relação ao assunto falado, dizendo que também já teria viajado para São Paulo (outr.): **audia eu vo ã pa pau...** (quis dizer que também já foi para São Paulo). Porém, a preocupação da terapeuta com o padrão de oralidade de P. a impede de explorar mais o conhecimento do outro sobre o assunto em pauta. Nesse sentido, a terapeuta demonstra estar mais preocupada com o desenvolvimento das habilidades oral e auditiva do que propriamente com o processo de construção da escrita como um fenômeno histórico e socialmente compartilhado.

No decorrer dessa atividade, chamou-nos atenção o fato de os recursos gestuais não terem sido utilizados. Esses dados parecem estar relacionados ao modo como a atividade foi desenvolvida, uma vez que P. parece ter escrito sem a ajuda do outro.

#### PRODUÇÃO ESCRITA DE P.

{O Pedro A mamãe O papai}

(O Pedro, a mamãe, o papai)

{foi avião muto loxi paxeca}

(foram de avião muito longe para chegar)

{la chapecó da casa vovó.}

(lá em Chapecó na casa da vovó e do vovô)

Os momentos em que P. parece se afastar da oralidade podem ser identificados a partir da leitura sobre o que escreveu à terapeuta. Nestes momentos, semelhante à *atividade de produção de texto a partir de gravuras* - 12/09/95 (situação 10) podemos verificar uma produção articulatória diferente em relação a sua escrita. Ver um dos exemplos no turno 8: oraliza “mamó” e escreve corretamente {mamãe}.

Tal como nos dados encontrados na atividade anterior, podemos perceber também a criança-foco apresentando um relativo conhecimento sobre os aspectos convencionais da língua, ligados à gramaticalidade - uso de conectivos, preposições, artigos etc (Ver anexo 11). Embora a criança demonstre utilizá-los ainda de forma bastante parcial, ela apresenta indícios de estar atenta a esses aspectos. Esses dados podem se justificar em decorrência do período em que a atividade foi desenvolvida, ou seja, com o passar do tempo de escolarização, a criança tende a incorporar as regras da língua. Uma vez que a linguagem escrita resulta de uma aprendizagem especial, sabe-se que esta exigirá da criança o domínio consciente de todos os seus meios de expressão. Na produção escrita de P., transcrita a seguir, destacam-se alguns trechos nos quais podemos constatar seu conhecimento sobre alguns aspectos convencionais do sistema lingüístico, na modalidade escrita do português. Em alguns desses momentos, observamos a utilização de verbos, de conectivos, pronomes, etc.

Vejamos:

{foi avião muto loxi paxeca}

(foram de avião muito longe para chegar)

{la chapecó na casa da vovó.}

(lá em Chapecó na casa da vovó e do vovô)

#### NEGOCIAÇÕES DE SENTIDOS NO ATO INTERLOCUTIVO.

Situação 12 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica (23/03/95)

Criança (N) - Terapeuta (Tª) - outros (outr.)

- (1) Tª: **N., vamos conversar sobre a sua história.**
- (2) N.: **meia...** (aponta dedo para as gravuras dos vários quadros da seqüência lógica concom. fala) **ibóia...**
- (3) Tª: **Menina. Olha nesse quadro primeiro. O que a menina vai fazer?**
- (4) N.: **mein... ai ubi** (coloca o dedo sobre de a gravura de uma cadeira)
- (5) Tª: **O que ela quer pegar?** (aponta o dedo para a gravura da maçã)
- (6) N.: **maeã**
- (7) Tª: **Maçã, vai pegar a maçã**
- (8) N.: **meina...**
- (9) Tª: **O que ela fez?** (aponta o dedo para a gravura da cadeira) **O que é isso?**
- (10) N.: (aponta o dedo para o terceiro quadro)
- (11) Tª: (toca o braço da criança/ busca resgatar sua atenção para o segundo quadro da seqüência / ao colocar o dedo sobre a gravura da cadeira) N., **o que a menina fez?**
- (12) N.: (olha atentamente para o último quadro da seqüência lógica) **uva, banana,**
- (13) Tª: **Qual é o nome disso aqui?** (aponta o dedo novamente para a gravura da cadeira no segundo quadro)
- (14) N.: **adeia**
- (15) Tª: **A menina subiu ... E aqui?** (aponta dedo para o desenho da terceira seqüência)
- (16) N.: **meina, casa, a meina ebóia...** (gira a mão ao mesmo tempo em que movimentada para trás, indicando a ação de ir embora)
- (17) Tª: **A menina foi embora** (repete o mesmo movimento de mão da criança querendo significar a ação de ir embora). **E aqui?**
- (18) N.: **aíu...**
- (19) Tª: **Quem caiu?**
- (20) N.: **aíu...**
- (21) Tª: **Quem caiu foi o cachorro?**

- (22) outr.: (levanta de sua carteira e se dirige até N./ movimenta a cabeça/ aponta dedo para a gravura)
- (23) Tª : **Deixa ela R, essa história é da N., vai para o seu lugar. A menina caiu, ela chorou?**
- (24)N. : **a meina** (movimenta a cabeça significando concordar com a fala da terapeuta)
- (25)Tª : **Ela pegou a maçã?**
- (26)N. : (movimenta a cabeça significando concordar com a fala da terapeuta)
- (27)Tª : **Cadê a maçã?**
- (28)N. : (aponta o dedo para a gravura da maçã no último quadro da seqüência)
- (29)Tª : **Caiu no chão? (coloca os quadros da seqüência sobre a mesa) Agora senta na sua cadeirinha. Qual das seqüências você vai colocar primeiro no papel?**
- (30)N. : (Aponta dedo para o último quadro)
- (31)Tª : **É esse mesmo?...**
- (32)P. : (aponta dedo para o segundo quadro)
- (33) outr. : ( levanta e vai até N./ aponta dedo para os quadros concom. oraliza)  
**Um, dois, três, quatro.**
- (34)Tª : **Então, N. qual é o quadro que você vai colocar no papel.**
- (35)P. : (N. aponta corretamente a seqüência dos quadros de acordo com a numeração das páginas escritas no papel)
- (36)Tª : (pega a gravura e anexa no papel) **Agora qual que você vai colocar na segunda página**
- (37) N. : (N. aponta a segunda gravura da seqüência lógica)
- (38) Tª : (pega a figura e anexa no papel) **Qual figura vai colocar na terceira e quarta pagina?**
- (39) N. : **esse... esse** (aponta dedo para as gravuras da seqüência)
- (40) Tª : **agora pode começar a escrever sua história**
- (41) N. : (escreve/ apaga/ levanta vai até a mesa do amigo/ volta para a sua carteira/ escreve/) **não sabe, meina** (olha colega)

No decorrer dessa atividade, observamos oralizações tanto da criança-foco direcionadas ao outro (2, 4, 6, 8, 14, 16 etc) como do outro direcionadas à criança-foco (1, 3, 5, 7, 9, 11 etc). Destacamos que, em geral, as oralizações do outro direcionadas à criança-foco se referiram as interações da terapeuta com a criança N.; sendo possível observar, em dois turnos apenas, algumas interações dos demais participantes do estudo (22 e 33).

Nas interações terapeuta/criança-foco, constatamos que as oralizações em sua maioria estavam relacionadas à exploração dos elementos contidos nas gravuras da seqüência lógica. No decorrer da atividade,

observamos que tanto a criança-foco como a terapeuta buscavam negociar sentido a partir do ato de apontar para as gravuras (Ver turnos 3 ao 14). Exemplo: (5) T<sup>a</sup> : **O que ela quer pegar?** (aponta o dedo para a gravura da maçã), e a criança responde, (6) N.: **maeã**. Em outras palavras, por não terem uma língua comum para expressarem o que estavam vendo e o que queriam dizer a respeito das gravuras, toda a negociação ficou limitada ao recurso de apontar para a gravura a qual estavam se referindo. Por outro lado, embora a terapeuta permitisse que a criança apontasse para o que ela estava vendo como modo de negociar sentido, a criança também tinha que dizer aquilo que a terapeuta esperava que ela dissesse: (13)T<sup>a</sup>: **Qual é o nome disso aqui?** (aponta o dedo novamente para a gravura da cadeira do segundo quadro) e a criança respondia (14) N.: **adeia, cadeira**.

Momentos que exemplificam essas passagens podem ser identificados em vários turnos do episódio, quando a terapeuta faz perguntas e, logo em seguida, aponta o dedo para a gravura na qual a criança deve se amparar para respondê-las (Ver seqüência dos turnos: 5-6, 9-10, 11-12, 13-14, etc). A partir dos exemplos citados, podemos observar que tanto a terapeuta como a criança se utilizaram do gesto de apontar para a gravura no decorrer do ato interlocutivo, ação essa bastante comum no decorrer da atividade. Desse modo, a terapeuta parecia querer compensar as dificuldades da criança em externalizar o que pensava, utilizando-se de um material concreto (no caso as gravuras). Agindo desta forma, talvez acreditasse que as gravuras pudessem favorecer a organização das idéias pela criança quando, mais tarde, tivesse de escrevê-las.

Semelhantes aos dados aqui encontrados, Trenche (1995), em seu estudo, ao analisar o diálogo entre professores ouvintes e alunos surdos, também pôde constatar que os professores, amparados na idéia de que o surdo

apresenta dificuldades de manter interações verbais mais longas, procuravam se utilizar de um material chamado de concreto (figuras e desenhos) como facilitador da comunicação com a criança surda. Segundo a autora, embora essa forma de proceder dos professores pudesse ser considerada como eficiente em algumas situações comunicativas, não ajudava os alunos a superarem suas dificuldades de linguagem, na medida em que restringia o processo interativo entre os sujeitos. Em grande parte dos diálogos analisados, a autora constatou que essa forma de proceder dos professores apenas reforçava a crença de que os surdos, geralmente, se apresentavam como pessoas com dificuldades de operar com a linguagem, principalmente quando tinham que se referir a objetos e ou a pessoas ausentes.

Um outro dado importante a se considerar a respeito da interação terapeuta/criança, relacionado ao ato de apontar para gravuras, nos faz acreditar que a atitude da terapeuta ficou mais ligada à idéia de transmissão de informação a ser memorizada. Ela fazia perguntas que requeriam apenas uma palavra e/ou frases simples como resposta: o nome da figura ou a descrição da ação dos elementos contidos na gravura. A criança, nessa situação, trava um diálogo no qual tem que responder perguntas a um interlocutor que ela já imagina saber as respostas. Estas não resultam da construção entre interlocutores; são respostas simples, compostas de palavras ou frases que deveriam ser, posteriormente, escritas. Nessa perspectiva, a mediação que a terapeuta exerce na relação que a criança estabelece com objeto de conhecimento se contrapõe àquela que os estudos sócio-interacionistas sugerem acontecer no processo de constituição da linguagem, no qual o adulto, embora muito mais experiente do que a criança, se dispõe à reversibilidade, deixa espaço para existência do outro. Isto parece permitir, do ponto de vista da criança, a exploração da dinâmica da interlocução, dos

lugares que pode ocupar, isto é, não há cristalização daquilo que é dito, nem a criança tem sempre que só ouvir, ou apenas responder.

Apesar de compreendemos que o domínio precário de um sistema comum entre os interlocutores pode gerar dificuldades no processo de negociação de sentidos durante as situações de aprendizagem da escrita, é preciso considerar que o uso dos diferentes recursos semióticos aqui utilizados pelos participantes do estudo pode levá-los a construir a estabilidade de sentidos através da sistematização da escrita. Partindo do pressuposto de que os gestos e a fala se constituem em uma mesma matriz de significação (Pereira, 1989 e Mori, 1994), podemos referir que a criança, ao se utilizar dos mais diferentes recursos semióticos que dispõe para se comunicar, poderá chegar a uma língua mais estável, ou seja a escrita.

Nesta situação, semelhante à *atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica - 20/06/95* (situação 5), foram poucos os momentos em que observamos o uso dos gestos. No entanto, consideramos importante comentar os dois únicos turnos em que eles apareceram (16 e 17).

No processo interlocutivo criança-terapeuta, foi possível observá-las fazendo uso dos *gestos culturalmente significados* como possibilidade de negociarem sentidos. Apesar de a terapeuta, no decorrer das situações até o momento analisadas, não ter considerado os recursos gestuacionais; no turno 17 podemos verificá-la recorrendo aos gestos como possibilidade de esclarecer as idéias em jogo na comunicação com a criança. Acreditamos que a atitude da terapeuta de repetir o gesto da criança N. aponta para a importância desses recursos no processo de interação verbal, uma vez que se sabe, semelhante ao papel que a fala tem na comunicação, os gestos também significam.

Nesta situação, não foi possível identificar atos de escrita, na medida em que optamos por destacar parte da atividade, a qual se referia aos momentos de exploração oral dos fatos descritos nos quadros da história em seqüência lógica. No entanto, consideramos importante comentar que a criança veio a escrever em turnos posteriores, os quais não foram transcritos nesta situação. Sua produção escrita poderá ser vista em anexo (número 12) em conjunto com os quadros da seqüência lógica que serviu para mediar as interações orais entre a criança-foco e a terapeuta, aqui analisadas.

#### A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS.

Situação 13 - Atividade de elaboração de frases na forma oral e escrita (14/03/95)

Criança (L) - Terapeuta (Tª) - outros (outr.)

- (1) Tª: Hoje é o dia do L.
- (2) L.: meu pai... vendeu moto
- (3) Tª: O papai vendeu a moto. Tira a mão da boca e fala
- (4) L.: o meu pai vendeu (coloca mão na boca)
- (5) Tª: E aí você vai querer escrever?
- (6) L.: (balança a cabeça diz não)
- (7) Tª: Olha nós tínhamos falado que hoje o L. iria escrever... O L. já falou...  
Que o papai vai vender a moto...
- (8) L.: Não sei
- (9) Tª: Mas você não falou que iria escrever?
- (10) L.: não sei... (coloca a mão na boca)
- (11) Tª: Você não quer escrever? Então eu vou ver quem vai querer escrever?...  
Você fala e o outro escreve...
- (12) outr.: (pega a caneta e papel)
- (13) Tª: Então como é a sua frase, fala para o R. escrever
- (14) L.: O au.. (coloca mão na boca)
- (15) Tª: Tira a mão da boca para o R entender o que você está falando
- (16) L.: (abaixa a cabeça e coloca mão na boca) Ah... não vou fala
- (17) outr. (fala) moto
- (18) outr.: (vai até o quadro silábico aponta dedo para o papel/ escreve)

- (19) T<sup>a</sup>: **O moto... P. termina de falar o que você falou... Você falou alguma coisa de moto do papai**
- (20) outr.: (toca L.) **L. o que oce falo tira mão boca...**
- (21) T<sup>a</sup>: **P. ele não quer falar... fala você para o R.**
- (22) outr.: **ae papai...**
- (23) T<sup>a</sup>: **fala tudo... fala toda a frase**
- (25) outr.: **o papai queblo moto**
- (26) T<sup>a</sup>: **Quebrou a moto do papai**
- (27) outr.: (escreve)
- (28) outr. (fala) **que... blo papai**
- (30) outr.: (aponta papel) **moto** (escreve)
- (31) outr.: **i...bo... motu** (aponta dedo para quadro silábico/ olha colega/ escreve)  
{O mato papai mato repo}
- (32) T<sup>a</sup>: **Acabou então lê para mim...**
- (33) outr.: **o.. po... papai... ibo**

(Vale lembrar que diante da recusa da criança-foco em escrever a terapeuta propõe que outra criança se coloque como escriba de L. Nesse sentido, a produção a seguir é de outro membro participante do estudo).

#### PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA R.

{O mato papai mato repo.}  
(A moto do papai quebrou)

Podemos perceber nessa atividade vários momentos de oralizações. Geralmente, elas se referem aos momentos interlocutivos da criança-foco direcionadas ao outro (2, 4, 6, 8, 10, 14 etc) como do outro direcionadas à criança-foco (1, 3, 5, 9, 12, etc).

Vale lembrar que as oralizações do outro direcionadas à criança-foco se referem às interações tanto da terapeuta como dos demais participantes do estudo. Além disso, o que se observou é que, nessa atividade, diferente da situação anterior (*atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica - situação 12*) houve uma maior participação do outro (colega) no processo interlocutivo (12, 17, 18, 20, 22 etc). Tal fato, provavelmente ocorreu em decorrência do modo

como a atividade se desenvolveu. Uma vez demonstrando dificuldades, a criança-foco recebe a colaboração do colega que se coloca como interlocutor no processo de negociação escrita.

Embora possamos observar uma maior participação do outro no processo de negociação escrita, as condições de produção da linguagem ficaram restritas aos princípios pedagógicos adotados pela terapeuta que defendia um modelo de fala mais elaborado. Tal fato pode ser constatado a partir das considerações abaixo.

A terapeuta, inicialmente, pede para a criança fazer uma frase, pois foi atribuído a ela que, nesse dia, iria se colocar diante do grupo. Fazendo juízo à sugestão, L. mais do que imediatamente explicita sua idéia. No entanto, a terapeuta, preocupada com a fala, novamente solicita à criança que repita ao grupo o que foi dito, querendo significar não tê-la compreendido, uma vez que a criança havia falado com a mão na boca. Bastante constrangida, a criança repete (sem ainda retirar a mão da boca), porém se recusa a escrever quando lhe é proposto (Ver turnos: 1 ao 6).

Mesmo tendo como centro da atividade a escrita de um enunciado produzido pela criança, o que podemos perceber é que a atenção acabou se voltando para a oralidade. Assim sendo, a recusa da criança em escrever pode ser explicada a partir do fato de que, não sendo compreendida quando falou, talvez acreditasse que também não o seria quando escrevesse. Nessa situação, o que podemos perceber é que a preocupação em estruturar a fala da criança acaba por gerar um mal entendido.

Lacerda (1996) traz vários exemplos de mal entendidos semelhantes em seu estudo de nome “Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte” e atribui a isso os deslizamentos de sentidos. Para a autora, uma língua suficientemente partilhada por todos faz com que as crianças

surdas permaneçam em constante luta para entender e se fazer entender, buscando a estabilidade de sentidos. No exemplo aqui referido, creio que os mal entendidos não são apenas provocados pela falta de uma língua comum entre L. e a terapeuta, pois a criança, nesse exemplo, logo no início do episódio já havia expressado um enunciado completo (ver turno 2), o qual pode ser verificado a partir da oralização do mesmo pela terapeuta logo após a fala da criança (3) T<sup>a</sup>: **O papai vendeu a moto. Tira a mão da boca e fala.** O mal entendido aqui ocorrido também poderá se justificar em virtude da abordagem adotada pela terapeuta, que, ao enfatizar um desenvolvimento de fala mais elaborado, faz com que a criança desista de produzir o que inicialmente se propôs a fazer (articular melhor a sua fala retirando a mão da boca). Embora motivada por alguns colegas (ver turnos 17, 22, 25, 28, 31), a criança-foco não dá continuidade à atividade. A proposta inicial é abandonada pela criança porque sua idéia também foi abandonada pela terapeuta; na frase que foi escrita (por outro participante do estudo) havia apenas um fragmento de sua fala, com um sentido muito diverso daquele inicialmente proposto: (2) L.: **Meu pai... vendeu a moto**, enquanto que a frase escrita foi a moto do papai quebrou {O moto papai moto repo} (Ver anexo 13).

Um outro dado importante a ser considerado com relação à proposta pedagógica adotada pela terapeuta parece relacionar-se à importância das contribuições das pistas orofaciais no decorrer do ato interlocutivo. Tem-se o conhecimento de que diferentes profissionais, ao desenvolverem seus trabalhos de exposição à linguagem embasados na abordagem auri-oral, ressaltarão as contribuições da leitura orofacial como forma de facilitar a compreensão da mensagem falada pela criança surda. Talvez, por esse motivo, a terapeuta tenha insistido para que L. retirasse a

mão da boca, o que permitiria aos seus colegas visualizarem seus lábios, e assim, compreenderem-no mais facilmente.

Já a atitude da criança em permanecer com a mão na boca, em vários turnos, nos faz supor que, talvez, tivesse dificuldade de se colocar diante do grupo. Sabe-se que muitas crianças surdas, ao sofrerem discriminações em relação ao modo como se expressam, em geral, apresentam uma auto-estima bastante fragilizada, colocando-se como alguém com dificuldades de externalizar suas idéias. Além disso, é possível que outros aspectos possam ter interferido no modo de agir desta criança, sejam eles afetivos, emocionais, lingüísticos etc.

No que se refere ao uso dos recursos gestuacionais, constatamos nesta atividade, assim como na situação anterior (12 - *atividade produção de texto a partir de histórias de gravuras em seqüência lógica*), que os gestos diminuíram. No entanto, consideramos importante comentar o seu surgimento como *gestos interpretantes de fonemas* em dois turnos (18 e 31). Semelhante às outras situações já analisadas, esses gestos foram utilizados pelo outro (colega) com intuito de auxiliar a criança-foco a escrever uma palavra ditada. Embora a criança L. nos turnos aqui referidos tenha se recusado a escrever a partir dessa ajuda do colega, esses gestos parecem ser concebidos pelos demais participantes do estudo como um recurso importante no processo de negociação escrita.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES FINAIS**

Com base nos pressupostos sócio-interacionista e numa visão de linguagem discursiva, este estudo teve por objetivo identificar e analisar os recursos orais e gestuais utilizados por um grupo de crianças surdas no processo de sistematização da língua escrita.

Nas discussões dos dados coletados, procuramos selecionar e analisar situações de atividades de escrita consideradas exemplares, e outras que se referiram a alguns aspectos singulares do processo de aprendizagem da escrita pelas crianças focalizadas. Também procuramos destacar, no decorrer da análise, momentos de oralizações e ou gesticulações acompanhadas ou não do ato escrito, bem como as interações entre a terapeuta e os participantes do estudo.

No que diz respeito às situações de escrita envolvendo *atividades de ditados realizados pela terapeuta e pelos participantes do estudo*, as oralizações das crianças focalizadas relacionaram-se à necessidade de resgatar na memória quais letras comporiam os fonemas das palavras ditadas. Já nas demais situações (*atividades de produções de texto a partir de reconto de história infantil, a partir de gravura, de seqüência lógica e elaboração de frases na forma oral e escrita*), verificamos que as oralizações das crianças focalizadas estiveram relacionadas com momentos de leitura e de descrição dos elementos contidos nas gravuras escolhidas. Tais situações apontaram para as intenções dessas crianças em compartilhar suas idéias com o grupo, registrando-as, posteriormente, na forma escrita.

Nas interações da terapeuta com a criança focalizada verificamos um enfoque central nas oralizações. Algumas delas se referiram às instruções sobre como as atividades deveriam ser desenvolvidas, outras, à repetição da fala da criança, de forma mais compassada, enquanto outras tinham por

objetivo interpretar as leituras dos textos produzidos pelas crianças-focalizadas. Em todas as situações de interações aqui explicitadas, podemos dizer que havia uma preocupação da terapeuta em estruturar a fala da criança.

Na proposta metodológica enfatizada no trabalho com as crianças participantes deste estudo, o modo como se dá a aprendizagem/aquisição da linguagem escrita parece muito mais ligado a uma visão de língua como um sistema constituído por fonemas, morfemas e estruturas frasais. O processo de aprendizagem da língua escrita, nessa perspectiva, é visto em termos de hierarquização da língua em categorias e subsistemas de complexidade crescente, considerada a partir da linguagem adulta. Assim, os procedimentos de como ensinar a escrita ou expor a criança a níveis de linguagem mais adequados ao seu desenvolvimento passam a ser considerados como facilitadores dessa aprendizagem/aquisição. Podemos observar que, a partir dessa perspectiva, as interações das crianças com a terapeuta estiveram sempre restritas à possibilidade de levar a criança a estabelecer, através da imagem acústica articulatória, a relação fonema-grafema.

Dito de outro modo, para que as crianças pudessem apreender aos poucos as propriedades desse sistema lingüístico, a terapeuta procurava fazer uma espécie de seleção do material lingüístico, escolhendo vocábulos (situações de ditados), enunciados simples e fáceis (no momento de dialogar com as crianças no processo de negociação escrita) e propondo textos a partir de um material concreto (no caso as figuras). Dessa forma, procurava filtrar a linguagem para as crianças, já que as mesmas eram representadas como portadores de uma série de limitações para apreender os múltiplos aspectos da linguagem.

Tais procedimentos, no entanto, acarretavam o uso de uma linguagem fragmentada e, na maioria das vezes, descontextualizada, sem

contar que acabavam por caracterizar as situações de comunicação entre terapeuta e crianças como situações controladas para a recepção ou para a produção de expressões lingüísticas. A restrição que se impunha ao aprendizado da língua escrita pela criança surda comprometia sua possibilidade de representar o mundo e as ações nele praticadas. O princípio de facilitação expresso no uso da linguagem filtrada sugere a imagem da criança surda como um interlocutor incapaz não só de se apropriar dos recursos expressivos da língua, mas também de operar na construção de sentidos.

A constante ênfase na comunicação oral parece também ter limitado a utilização dos recursos gestuais pelos participantes do estudo, na maioria das situações analisadas. No processo interlocutivo, as crianças, de modo geral, dirigiam-se à terapeuta utilizando-se de fragmentos de fala acompanhados de outros recursos semióticos disponíveis na comunicação, no caso os gestos. Embora, na maioria das situações, não fosse possível identificar a terapeuta atribuindo significados a eles, os dados revelam que os gestos foram utilizados pelos participantes do estudo como elementos importantes na constituição de sentidos, no decorrer do aprendizado da linguagem escrita.

Pudemos verificar que os gestos foram utilizados ora como *gestos interpretantes de fonemas* ora como *gestos culturalmente significados* e ora como *gestos mímicos*.

Os *gestos interpretantes de fonemas*, na maioria das vezes, foram utilizados em situações de conflitos, caracterizadas pelas dificuldades das crianças em realizarem a discriminação auditiva das palavras ditadas pelos colegas e/ou pela terapeuta. Nesses momentos, as crianças focalizadas pareciam (re)criar, por meio dos gestos, *signos* interpretantes da fala.

Pudemos verificar, ainda, que, os gestos *interpretantes de fonemas* surgiram com maior frequência nas atividades de *ditados realizados pela terapeuta e pelas crianças*. Foi possível observar, todavia, que os mesmos também apareceram em situações nas quais as crianças buscavam escrever sua própria fala, por terem esquecido a ortografia correta de uma palavra.

Já os *gestos culturalmente significados* estiveram presentes em algumas situações nas quais as crianças buscavam agir sobre a fala do outro durante o processo de negociação escrita (Ver situação 1). Além disso, foi possível identificá-los em momentos nos quais as crianças atestavam ser a fala e a escrita insuficientes para compartilhar suas idéias com o grupo (Situação 5 e 10). Diante da oralidade comprometida e ainda com o domínio bastante parcial da escrita, as crianças elegiam os gestos como um recurso lingüístico importante no processo de negociação da escrita.

Os *gestos mímicos*, em sua maioria, foram utilizados pelos participantes do estudo nos momentos em que buscavam fazer corresponder à palavra do outro as suas próprias palavras. Nesse processo, como não dispunham de uma língua oral suficientemente estável, recorriam a mímica para significar o que o outro dizia (ver situação 2). Além disso, eles também foram utilizados pelas crianças nas situações em que queriam partilhar alguma idéia com o outro.

Apesar de a terapeuta não utilizar pedagogicamente os recursos gestuais apresentados pelas crianças participantes deste estudo, podemos dizer que os gestos *interpretantes de fonemas* configuram um meio importante para a criança que se encontra na etapa inicial do processo de escrita, ou seja, no momento em que se busca compreender como os sons são representados graficamente. Já os gestos *culturalmente significados* e os gestos *mímicos* revelam-se extremamente importantes para a criança, na

medida em que os utiliza para compartilhar com o outro seu conhecimento sobre a escrita. Em outras palavras, tais gestos parecem ser considerados pelos participantes deste estudo como um importante recurso lingüístico para suprir a necessidade de uma língua comum no processo de sistematização da escrita.

Com relação ao produto escrito dos participantes, chamou-nos a atenção a grande ocorrência de erros formais nas diversas atividades desenvolvidas, os quais podem ser divididos em dois grandes blocos: trocas ortográficas (fonética) e erros de construções gramaticais (morfologia e sintaxe).

Exemplos típicos de erros ortográficos foram identificados, principalmente, nas duas atividades de ditado (*realizado pela terapeuta e pelas crianças*), cujo objetivo principal era avaliar a capacidade da criança em escrever de acordo com a norma padrão. Entretanto, vale ressaltar que esses erros foram identificados, também, nas demais atividades, acompanhados de erros gramaticais.

Sabe-se que a atividade de ditado, por exigir da criança interpretação da fala do outro, só marca a idéia de que a escrita é transcrição da oralidade, possibilitando apenas o conhecimento da face sonora-ortográfica do sistema de escrita alfabético, de forma mais sistemática. Além disso, atividades de ditados parecem tolher a criatividade da criança enquanto sujeito de suas idéias, já que têm como o único propósito acelerar o processo de assimilação da ortografia da língua.

Como já apontamos anteriormente, Cagliari (1995) afirma que não há nada mais ingênuo e equivocado que o ditado, pois a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada, pelo fato de a escrita não ser espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.

Tal fato parece marcar a diferença de comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas, pois constantemente observamos a preocupação em escrever a fala do outro, muitas vezes, sem saber ao certo o que esse outro dizia. Algumas vezes, sem obter sucesso por causa do impedimento auditivo, buscavam nos gestos *interpretantes de fonemas* uma possibilidade para decifrar a fala do outro. Quando a palavra ditada lhes parecia “familiar”, buscavam estabelecer uma relação direta entre a escrita e o objeto referido, sem usar a fala como intermediária, o que demonstra haver outros caminhos no processo de construção da escrita que não passam, necessariamente, pela oralidade (Rever as situações de escrita 7 e 8).

Para Cagliari (1995: 53), atividades de ditados, ao promoverem o excesso de preocupação da criança com a ortografia, poderão desviar-lhe a atenção do discurso lingüístico. Além disso, o autor aponta que o controle ortográfico poderá destruir o estímulo que uma produção de texto desperta na criança. Se, ao escrever, lhe é exigido “*usar tão somente as dezenas de palavras chatas que aprendeu na cartilha, que graça vai encontrar?*”. O autor não desconsidera a importância da ortografia no ensino da língua, apenas condena que tal prática seja abordada de forma exagerada no início do processo de alfabetização.

Do mesmo modo que a criança ouvinte, também observamos os participantes deste estudo, em situações de escrita mais espontâneas (demais atividades), recorrendo à oralidade para elaborar suas hipóteses iniciais desse conhecimento. Seja quando articulam, durante a produção escrita, com som ou sem som, podemos concluir que crianças educadas numa proposta auri-oral se pautam na oralidade para escrever (Ver situações de escrita 5 e 6). Nesse percurso, há que se enfatizar a importância do método no processo de construção da linguagem escrita, uma vez que todo o trabalho pedagógico ao

se voltar para as contribuições das pistas orofacial e para a utilização do canal auditivo como possibilidades de levar as crianças a procurarem estabelecer as relações ortográfica-fonéticas, parece ter centralizado nesse aspecto, todo aprendizado da escrita.

Apesar de termos identificado uma escrita apoiada na oralidade, compreendemos que a criança surda não “escreve exatamente como fala”, já que é capaz de perceber também, logo no início do processo, a existência de certa complexidade da escrita. De acordo com Abaurre (1988), na maioria dos textos por ela analisados, nunca foi possível encontrar construções que fossem mera transcrição da oralidade. Sabe-se que a tarefa que aguarda o aprendiz de escrita é bem mais complexa do que “escrever a própria fala”. Exemplos de construções que envolvem tal complexidade puderam ser encontrados nas situações em que as crianças apresentaram uma escrita que não era idêntica à estrutura do que haviam falado, ocasiões nas quais realizam a leitura da produção escrita bem diferente do modo como escreveram. Vejamos um dos exemplos descritos na *situação 11*: a criança oraliza “mamo” e escreve corretamente {mamãe}.

De acordo com as considerações de Thomé (1992) sobre a criança ouvinte, também é possível identificarmos nas crianças surdas, com o passar do tempo de escolarização, um afastamento da oralidade ao fazer suas hipóteses sobre a escrita, e, conseqüentemente, uma ocorrência menor de erros ortográficos. Tais dados puderam ser identificados nas produções escritas comentadas nas *situações 10 e 11*. Foi possível constatar, por exemplo, em relação ao aspecto sintático, que o texto da criança parece mais organizado. Vejamos algumas frases do texto produzido na *situação 10*: {A menina está se vendo na lousa/ A professora tem caneta vermelho} etc. Os dados encontrados indicam que, após algum tempo de trajetória escolar, a

criança surda também passa a se distanciar do trabalho de escrita como representação da oralidade; por um lado, porque ele se torna desnecessário, por outro, porque, certamente vai percebendo o quanto esse recurso é falho para ela. Em outras palavras, a criança, ao se distanciar de alguns aspectos da fala, vai encarando a escrita como um simbolismo de primeira ordem, na qual esta parece assumir sua função de representação direta da realidade.

Através dos exemplos acima explicitados, podemos dizer que a diminuição dos erros ortográficos, constatados nas *situações 10 e 11*, está relacionada com o nível de conhecimento já construído pelas crianças sobre o sistema lingüístico escrito. Nesse processo de construção, as crianças buscam experimentar alguns recursos lingüísticos e extra-lingüísticos, o que vai possibilitando o domínio da estrutura da língua. Embora, inicialmente, esses recursos pareçam ser utilizados pelas crianças de modo pouco organizado, acreditamos que, a partir desse jogo com a linguagem (experimentando diferentes recursos lingüísticos), poderão vir a utilizá-los de maneira mais funcional, usando artigos, preposições, pronomes e flexionando verbos. Vejamos alguns elementos lingüísticos utilizados na *situação 11*: {foi avião muto loxi paxeca} (foram de avião muito longe para chegar); {la chapecó na casa da vovó.} (lá em Chapecó na casa da vovó e do vovô).

Observamos, ainda, no decorrer da análise, que ocorreram poucos momentos de interações entre os integrantes do grupo, com exceção apenas da atividade de ditado realizada pelas crianças. Essa atividade, por sua própria natureza, favorecia a interação entre as crianças. Entretanto, o fato de terem ocorrido poucos momentos de interação entre os participantes do grupo parece estar relacionado ao modo como a terapeuta conduzia as atividades, privilegiando o trabalho de construção da escrita de forma mais individualizada.

Amparada numa concepção vygostkyniana, podemos afirmar que tanto a escola como o professor, bem como os colegas, desempenham um papel importantíssimo na relação que a criança estabelece com a língua, seja ela nas modalidades oral/ gestual ou escrita. Para a criança surda, a escola representa um espaço privilegiado não só de acesso e produção da linguagem, mas de superação das dificuldades inerentes à sua condição de surdez. *“A escola, ao privilegiar a modalidade escrita, torna-se um lugar por excelência de transmutação das possibilidades comunicativas que as crianças constroem no seu convívio pessoal para o uso da língua como forma de interpretação e compreensão do mundo”* (Trenche, 1995: 95).

Nesse processo, Trenche ressalta a importância do professor no papel de escuta do que a criança diz, pois é ele quem irá significar os recursos utilizados por ela no processo de construção da escrita. Mesmo não ouvindo, a criança surda elabora hipóteses sobre a linguagem oral ou escrita, que podem ser identificadas na relação que mantém com as mesmas. Dentro dessa visão, admitir a necessidade de escuta implica necessariamente em aceitar que o aluno reflete sobre essas linguagens e apreende os seus diferentes aspectos através de suas próprias ações comunicativas e cognitivas.

Tomando por base uma concepção de linguagem discursiva, podemos dizer que os enunciados de um discurso são compreendidos somente quando carregados de algum sentido vivencial. Eles não são tomados de um dicionário, pois evocam sempre os contextos a que podem estar associados, por exemplo quem falou, como falou, por que e para quê falou, que recursos semióticos usou etc. Estão, portanto, relacionados a uma realidade; nela se estruturam, ganham profundidade semântica, ou seja, renovam suas significações em cada novo contexto. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é, portanto, transmitida como um produto acabado,

mas como algo que se constitui continuamente em um processo de comunicação ininterrupto (Bakhtin, 1992).

Nessa perspectiva, a linguagem, é constituída por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações, as quais, por sua vez, resultam dos recursos ou estratégias que se utilizam no diálogo. Em outras palavras, o discurso se produz em função do outro.

Embora possamos reconhecer que a ausência de uma língua comum entre os interlocutores possa dificultar, ou até mesmo atrasar, o processo de aprendizagem da escrita, acreditamos que, ao se admitir uma visão de linguagem que considera uma variedade de recursos semióticos constituidores da linguagem verbal, abre-se uma possibilidade real dessas crianças virem a constituir linguagem escrita a partir dos recursos de que dispõem na comunicação. Nessa concepção, o domínio parcial do sistema lingüístico oral deixa de ser considerado um impecílio para que o aprendizado ocorra. Além do mais, a aprendizagem da escrita, ao ser concebida como decorrente de um processo de interação com o outro, faz com que reconheçamos que o adulto desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é ele quem irá interpretar o modo como a criança o está significando e, assim, poderá impulsioná-la no processo de aquisição de novos conhecimentos dessa forma complexa de linguagem, que é a escrita.

A tarefa do professor nessa concepção, não se restringe apenas em expor as crianças à língua, a fim de que, fixem seus padrões, exercitem sua gramaticalidade através de correções exaustivas. Sua participação é, antes, de co-autor, de interlocutor efetivo, isto é, de quem assume a responsabilidade de estruturar o discurso do outro. É nesse sentido que acreditamos no uso de diferentes recursos semióticos no processo de interação verbal como forma de favorecer a elaboração de sentidos.

Cabe ressaltar, ainda, que esta pesquisa não foi realizada tendo como preocupação colocar a criança numa condição que favorecesse a utilização de outros recursos semióticos além daqueles possibilitados por uma proposta auri-oral. Tem-se o conhecimento que, dentro de um proposta oralista, a atuação do profissional poderá conduzir a criança, e até mesmo cerceá-la, no modo como se utilizará dos recursos semióticos de que dispõe na interação.

Em suma os dados aqui obtidos apontam para a importância de considerarmos os diferentes recursos semióticos no processo de aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, todo o processo de aprendizado não incidiria somente sobre o canal que está comprometido, a audição. Há que se levar em consideração que os gestos também são constituidores da linguagem verbal e, portanto, capazes de significar a própria escrita.

A escrita ao ser considerada como um universo de cognição, poderá levar do surdo, pouco a pouco, participar de interações que não são restritas ao contexto imediato, tanto no tempo quanto no espaço, com diferentes interlocutores. Sua aquisição exigirá da criança surda um constante ato de reflexão sobre a linguagem no processo de constituição de sentidos durante a interação com o outro no/pelo trabalho de escritura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. *Linguística e Pedagogia em Scoz e Col. - Psicopedagogia - o carácter interdisciplinar na formação e atuação do profissional*. P. Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135 - 142.

ALISEDO-COSTA, G. Fundamentos semiológicos para una pedagogia de la lectoescritura en el niño sordo. *Lectura y Vida*, p. 15 - 21, jun. 1987.

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. Tradução por Michel Lahul e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995.

BOOTHROYD, A. *Childhood deafness: the complexities of management*. Pediatric Otology and Neurology. Philadelphia, org.

- Lalwani, AK and Grundfast, KM, PA: J.B Lippincott Company, 1996.
- CAGLIARI, L. C. *Afabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- COSTA, M. .P. R. *O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação em um procedimento para o ensino da leitura e da escrita*. São Carlos: Edufscar, 1994.
- COUDRY, M. I. H. Dislexia: um bem necessário. In Seminário do Gel - Grupo de Estudos Lingüísticos da UNICAMP, 14º, Campinas, S.P, 1987. *Anais...* Campinas, S.P: UNICAMP/TEL, 1987.
- COUTO, A. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de janeiro: Aula, 1988.
- CICCONI, M. C. *Comunicação total*. Rio de janeiro: Cultura Médica, 1990.
- ESTRABOOKS, W. *Abordagem auditiva-verbal*. Material apresentado e distribuído no curso “Prática Auditiva Verbal” promovido pelo Programa de Estudos de Pós-Graduação em Distúrbios da Audiocomunicação na Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 1996.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: *Almanaque 5*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

FERREIRA-BRITO, L. *A Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras - ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos e passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1993.

GESUELI, Z. M. *Aquisição da escrita pela criança não ouvinte*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1988.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, M. C. R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Tese de Livre docência, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GUBERINA, P. *Método verbotonal*. Publicação do Centro de Reabilitação Sydinei Antônio com autorização de Western Pennsylvania School for the Deaf, Pittisburgh. Volume 1, 2, 3, e 4, 1983. Trad. de Vera Beatriz Karam Isfer.

- LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. tradução por Diana Myrian Lichetenstein e Mário Corso; Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MEAD, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, ed. 18<sup>a</sup>, 1972.
- MORI, C. C. *O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva: um estudo contrastivo*. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- MOURA C., LODI A C., PEREIRA C. C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art., 1993.
- PERDONCINI, Guy. *Précis de psychologie et de rééducation infantiles*. tradução em Espanhol de José Gisbert Alós (Manual de Psicología y Reeducción) Paris: Flammarion 1980.
- PEREIRA, M. C. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campias, 1989.

- POLLACK, D. *Educational audiology for limited hearing infant*. Illinois: Charles C. Tomas Publ., 1970.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SÁNCHEZ, C. Vida para os surdos! *Nova Escola*. v. 8, n 69, p. 32 - 38, set. 1993.
- SANDERS, D. A. *Aural rehabilitation*. 2 ed. New Jersey: Prentice - Hall, 1971.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOUZA, M. R. *Que palavra que te falta? O que o surdo e a sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- TRENCHÉ, M.C.B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_ . Considerações sobre a escolha de uma abordagem que viabilize à criança surda o acesso a linguagem. *Revista de Distúrbios da Comunicação*. São Paulo v.1, n.1, jan./marc, 1986.

THOMÉ, M. R. *Influência da explicitação das características da oralidade e da escrita na inteligibilidade de textos produzidos por crianças das séries iniciais do primeiro grau*. Tese Mestrado, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Ensaio de psicologia comparada: Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. tradução por José Cipola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_ . *Pensamento e linguagem*. 3. ed. tradução por Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# ANEXOS

ANEXO 1

Situação 1 - Atividade de ditado realizada pela terapeuta - 09/02/95  
(criança P.)

pedra  
Baum - 9 de fevereiro de 1995.  
gala  
mela.  
maia  
laca  
lula  
mela

truf  
laca

ANEXO 2

Situação 2 - Atividade de ditado realizada pelas crianças - 09/02/95  
(criança P.)

Pedro  
Bauer, 9 de fevereiro de 1995.  
LUS  
ba  
cava  
bai  
lubi  
papai  
Luciane  
fofe

### ANEXO 3

Situação 3 - Atividade de ditado realizada pela terapeuta - 23/05/95  
(criança R.)

Bom dia, 23 de Maio de 1995.

CAVALO

~~Boca~~ BOCO

MACACO

EFETE

GRAFA

URO

COEPO

PATO

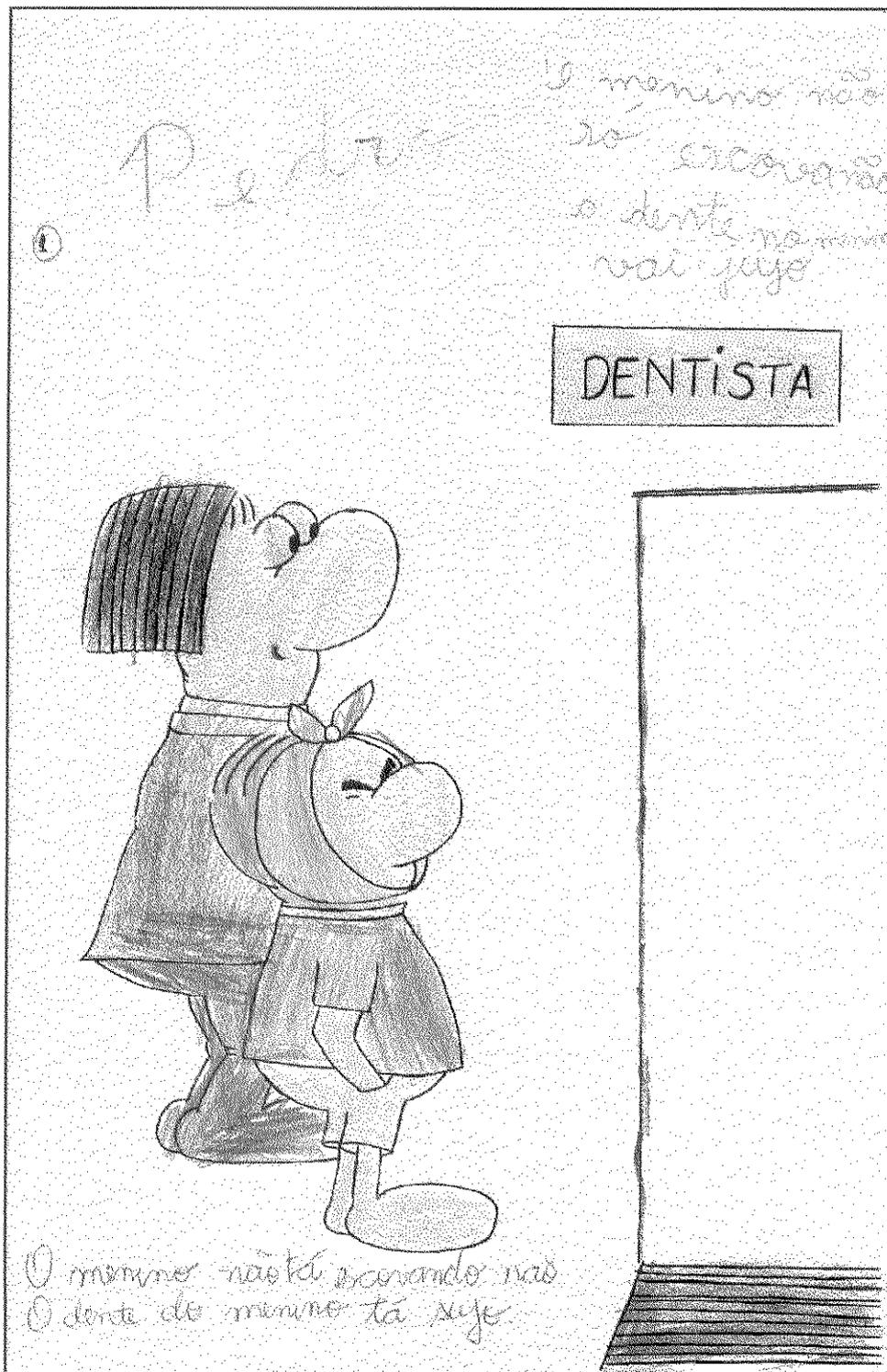
LEÃO

Redrigo



## ANEXO 5

Situação 5 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica - 20/06/95 (criança P.)



O menino come bastante  
doce, coca, bolacha, café,  
guaraná, lima-limão, maçã.  
Depois o menino vai escola.

PEDRO

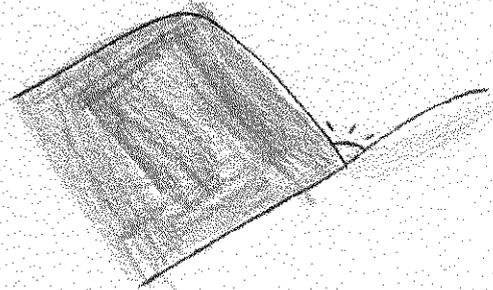
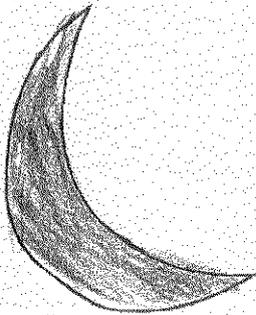
5



O menino come parecemudo  
doce, coca, bolacha, café,  
guaraná, lima-limão, maçã.  
depois o menino vai a escola.

PEDRO

9

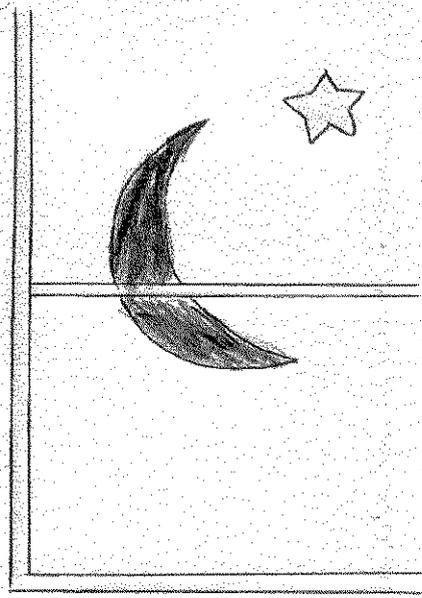


lá cola tá aqueci o merino  
fimo a mamãe

agora está de noite  
O merino chamou a mamãe

A mamãe vai ajuda  
 A mamãe pegou uma cadeira. PEDRO  
 O menino ficou alto.  
 A mamãe ajuda o menino.  
 Ele está escovando com a escova.

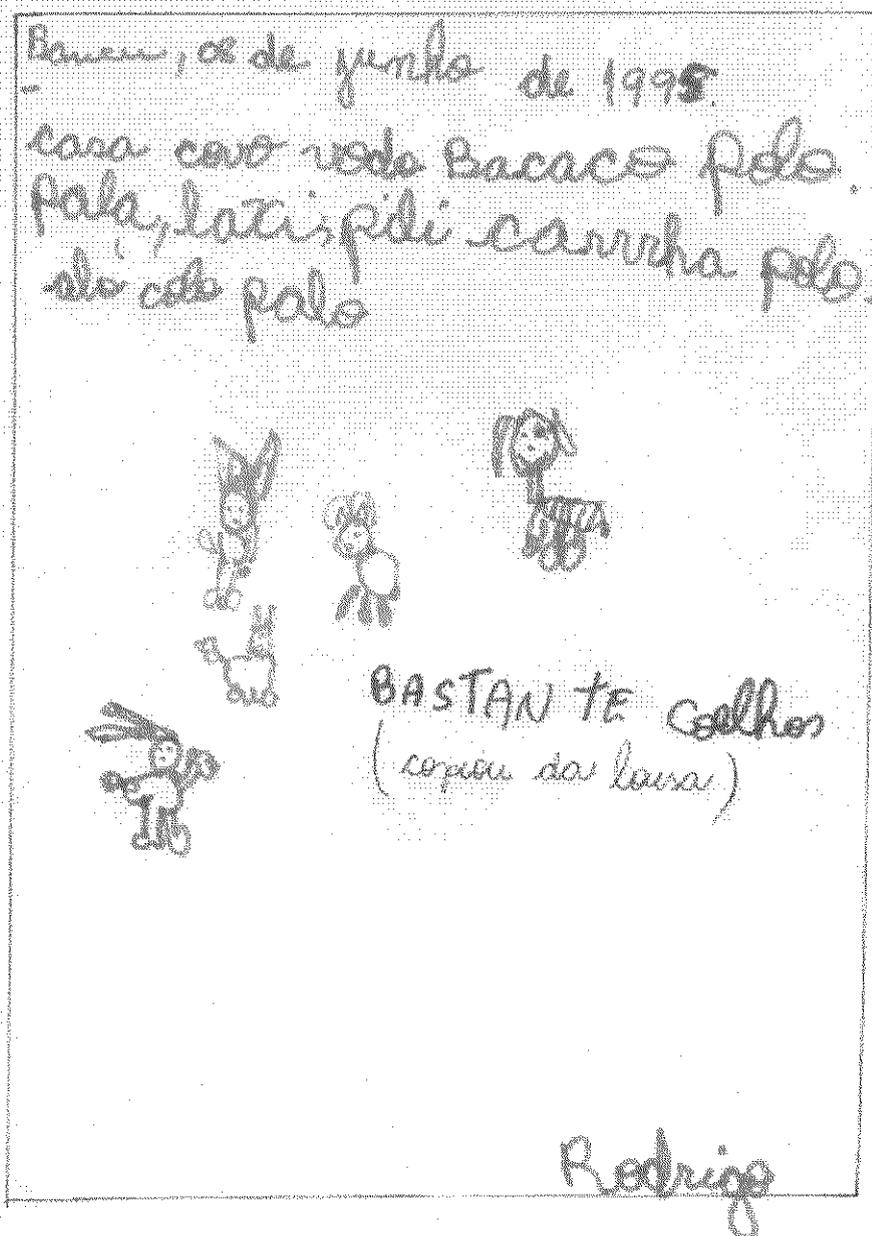
12



A mamãe vai  
 ajuda. A mamãe  
 pegou uma cadeira.  
 O menino ficou  
 alto. A mamãe  
 ajuda o menino.  
 Ele está escovando  
 com a escova.

## ANEXO 6

Situação 6 - Atividade de produção escrita a partir de reconto de história infantil - 08/06/95 (criança R.)



ANEXO 7

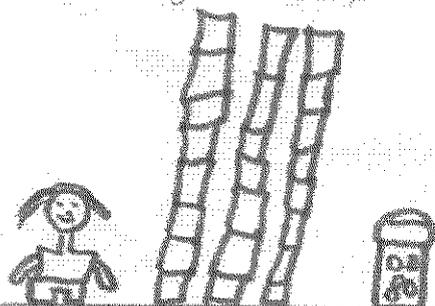
Situação 7 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica - 09/03/95 (criança R.)

BAURU, 09 DE MARÇO  
1995.

Rodrigo

MENINA DA BAURU

(menina faz Bauru)



MENINO IAD

(menino pensando)



## ANEXO 8

Situação 8 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras -  
29/03/95 (criança R.)



O MININO E A MENINA DO BUSA DO BEDO  
(O menino e a menina com medo da polícia)

ANEXO 9

Situação 9 - Atividade de ditado realizada pela terapeuta - 10/04/95  
(criança L.)

Bauru, 10 de abril de 1995

motô

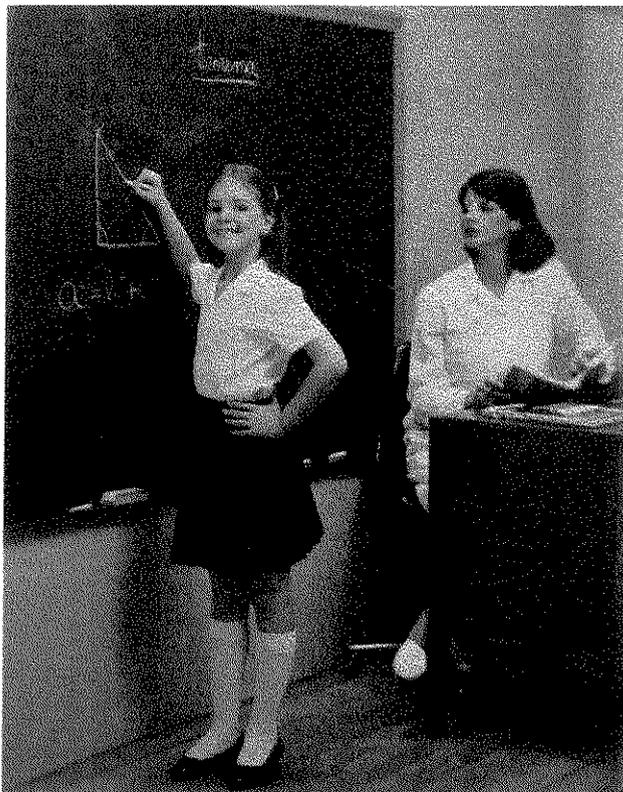
Palavras ditadas:

nadou  
cama  
leão  
meça

Luciano

## ANEXO 10

Situação 10 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras -  
12/09/95 (criança P.)



Bauri, 12 de setembro de 1995  
professora

A menina está revendo da lousa.

A professora está revendo do ratelo.  
uma sala é classe.

A professora tem caneta vermelha.

A professora tem papel...

A menina pegou uma xi.

A professora pegou uma papel da gaveta.

ANEXO 11

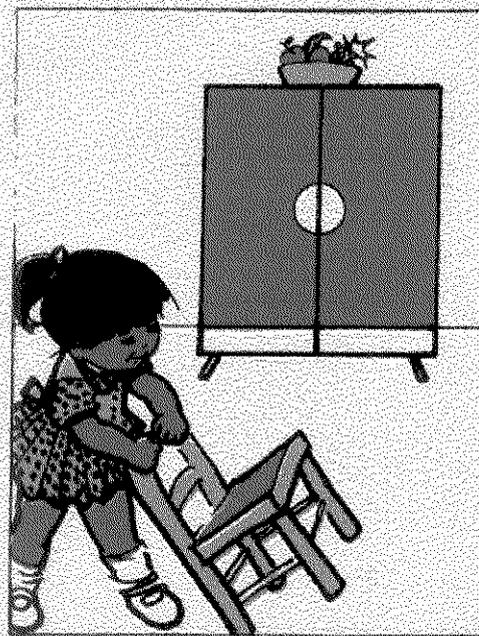
Situação 11 - Atividade de elaboração de frases nas formas oral e escrita - 20/10/95 (criança P.)

O Pedro a mamãe O papai  
O Pedro, a mamãe, o papai  
foi avião muito longe para chegar  
foram de avião muito longe para chegar  
lá chapeco da casa vovô  
lá em chapeco na casa da vovô e  
vovô  
vovô.

## ANEXO 12

Situação 12 - Atividade de produção de texto a partir de gravuras de história organizadas em seqüência lógica - 23/03/95 (criança N.)





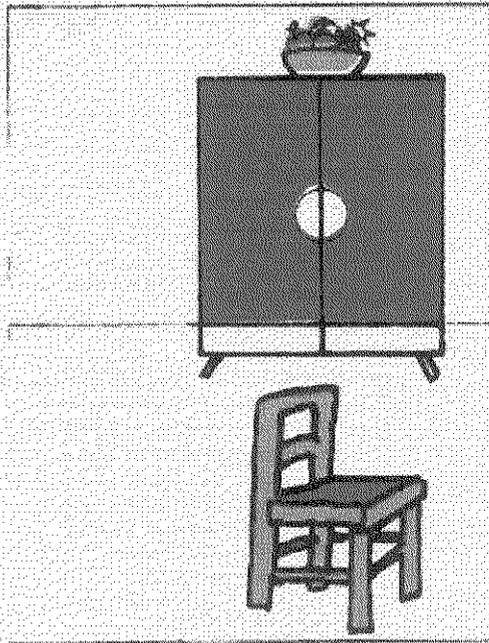
MINIABS

SOU

(A menina, cadeira, armário)



P NIAI CAO  
(A menina saiu.)



o da SAB SOU  
(A minina foi umbora, macã)

## ANEXO 13

Situação 13 - Atividade de elaboração de frases nas formas oral e escrita - 14/03/95 (criança L.)

O moto papai moto repa.  
(A moto do papai quebrou).