

INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SISTEMA GESTUAL EM CRIANÇAS
DEFICIENTES AUDITIVAS, FILHAS DE PAIS OUVINTES

por

Maria Cristina da Cunha Pereira

Tese apresentada ao
Departamento de Lingüística
do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como
requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor em
Ciências.

Campinas - 1989



A Heloisa e ao Hiroto,
que, das mais diferentes
formas, participaram
diretamente da elaboração
desta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram e me incentivaram na realização desta tese e, em particular, àqueles que mais de perto compartilharam deste esforço:

- professora Dra. Claudia de Lemos, amiga de tantos anos, minha orientadora nesta tese, que desde o primeiro momento acreditou neste trabalho, colocando à minha disposição todo seu conhecimento, carinho e confiança;
- Vanessa, Márcio, Viviane e Rodrigo e às suas mães, sem a colaboração dos quais não teria sido possível realizar este trabalho;
- Margarida de Carvalho que, nas nossas longas "conversas", muito me ajudou a superar os inúmeros obstáculos com os quais me deparei na elaboração desta tese;
- Maria Alice Parente que, ao me emprestar o seu Video-Tape, tornou possível que eu iniciasse as gravações;
- meus colegas da DERDIC que me possibilitaram todas as condições para a viabilização deste trabalho, em especial à Maria Christina Cruz, coordenadora pedagógica da Pré-escola, e às professoras, que nunca se opuseram à realização das gravações no horário escolar;
- CEPE/PUCSP e ao CAPES/UNICAMP, pelos auxílios recebidos.

RESUMO

Este trabalho se insere numa abordagem sócio-construtivista relativamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem e tem como objetivo estudar o desenvolvimento de uma comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, na interação com suas mães ouvintes e com coetâneos deficientes auditivos.

A análise longitudinal dos dados se baseou em gravações de Video-Tape da interação de quatro crianças deficientes auditivas (entre três e quatro anos de idade), reunidas em duas duplas, e de cada criança com sua mãe em situação de interação não dirigida, num total de 68 gravações de trinta minutos.

Embora este estudo não pretenda mostrar como se dá toda a construção da linguagem gestual nas crianças-sujeito, a partir dos dados obtidos ficou evidente que houve um desenvolvimento da modalidade gestual nos dois tipos de interação, apesar de diferenças atribuíveis à representação ou imagem que um parceiro vai construindo do outro enquanto interlocutor, ou ainda a um grau maior ou menor de ajustamento de um parceiro às potencialidades comunicativas do outro. Neles os gestos parecem sofrer transformações qualitativas que apontam para uma mudança em seu estatuto simbólico, o que confirma as idéias de sócio-construtivistas como Mead, Vygotsky e Wallon, que propunham que através da interação social, os movimentos do corpo podiam ser investidos de significação, adquirindo um estatuto simbólico.

Autora: Maria Cristina da Cunha Pereira

Orientadora: Dra. Claudia de Lemos

INDICE

	Pág.
CAP. I. INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação	1
1.2. Resenha crítica de estudos sobre o gesto ..	4
1.2.1. Notas introdutórias: o gesto como objeto de reflexão.....	4
1.2.2. A reflexão sobre o gesto na psicologia ...	7
1.2.3. O estatuto do gesto na Lingüística	23
1.2.4. O gesto na matriz de significação	27
1.2.5. Os gestos como linguagem e língua	38
1.2.6. Os gestos na literatura sobre aquisição da linguagem em crianças ouvintes	48
1.2.7. O estatuto dos gestos na literatura de aquisição da linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de deficientes auditivos	56
1.2.8. O estatuto dos gestos na comunicação de crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes	62
1.2.9. Conclusão - O estatuto dos gestos na literatura	68
CAP. II. O ESTUDO	72
2.1. A guisa de introdução	72
2.2. Metodologia	74
2.3. Análise dos dados	83
2.3.1. Interação mães ouvintes - crianças deficientes auditivas	85
2.3.2. Interação crianças-crianças	167
CAP. III CONCLUSÕES	229
BIBLIOGRAFIA	237

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

Este estudo nasceu de observações que pude fazer durante anos de contato direto com deficientes auditivos, numa escola especial _ Instituto Educacional São Paulo, da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) _ que, até há pouco tempo, seguia uma abordagem oralista no ensino da linguagem. De acordo com tal abordagem, os gestos são proibidos, tanto por parte dos deficientes auditivos, como de seus interlocutores.

Mesmo não sendo uma escola com posturas rígidas em relação ao uso dos gestos, a orientação dada aos professores e pais ressaltava a importância de se usar a modalidade oral/vocal na comunicação com os alunos, podendo-se, no entanto, lançar mão dos gestos quando a comunicação se tornava muito difícil. Acreditava-se que somente através da exposição à linguagem oral seria possível a integração dos deficientes auditivos numa comunidade ouvinte, objetivo principal da escola.

Ainda que houvesse uma ênfase da modalidade oral na interação entre professores e alunos, os deficientes auditivos, principalmente os mais velhos, apresentavam um sistema gestual bastante complexo na interação com outros deficientes auditivos. Este fato tem

sido amplamente relatado na literatura sobre a comunicação de deficientes auditivos, como uma crítica à abordagem oralista.

A observação das "conversas gestuais" dos alunos, somada à dificuldade que eu, primeiramente como professora e depois como responsável pela área de Lingüística, sentia para entender e me fazer entender pelos alunos, me trazia muitas dúvidas quanto à adequação de uma orientação oralista aos pais, principalmente pelo fato de suspeitar que desta forma estaríamos dificultando a interação dos nossos alunos deficientes auditivos com suas famílias ouvintes.

Na mesma época em que me assaltavam as dúvidas com relação à abordagem oralista, principalmente no que se refere à orientação aos pais, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes enfatizava a construção da linguagem na interação da criança com um adulto privilegiado, geralmente a mãe.

Em oposição a uma abordagem inatista, tais estudos valorizavam o papel do adulto como intérprete dos comportamentos da criança. Além disso, alguns destes estudos tratavam especificamente dos gestos que as crianças ouvintes apresentavam na interação com as mães ouvintes. Assim, enquanto a literatura sobre o desenvolvimento da linguagem por crianças ouvintes constata a presença de análises dos gestos usados na interação das crianças com suas mães, os estudos sobre a linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, negavam qualquer participação das mães ouvintes no desenvolvimento do sistema gestual que os

filhos apresentavam, e defendiam, por isso, uma visão inatista.

Foi assim que, motivada, de um lado, pelos estudos sócio-interacionistas sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes e, de outro, pelos estudos que consideram como inato o sistema gestual usado pelas crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, que decidi iniciar uma observação longitudinal de crianças deficientes auditivas pequenas, na interação com as mães ouvintes e com colegas de classe, também deficientes auditivos, com o objetivo de analisar a construção de um sistema gestual em dois tipos bem diferentes de interação: mães ouvintes-crianças deficientes auditivas e criança deficiente auditiva-criança deficiente auditiva de mesma faixa etária e nível de escolaridade.

Para fundamentar o meu trabalho de análise do sistema gestual, procedi a uma revisão da literatura sobre gestos, tanto na lingüística como na psicologia e nos estudos sobre desenvolvimento da linguagem, em crianças ouvintes e deficientes auditivas, a qual compõe o capítulo I desta tese. Como conclusão apresento uma discussão sobre os estatutos que os gestos têm nas várias áreas de conhecimento abrangidas pela resenha.

A partir de uma visão dos gestos, baseada principalmente nos trabalhos dos psicólogos de orientação materialista dialética, e nos estudos sobre a matriz verbal e gestual de significação, passei à análise dos dados das seis duplas que observei, análise esta que está

contida no capítulo II, juntamente com uma descrição da metodologia que empreguei.

No capítulo III apresento as conclusões, das quais fazem parte uma comparação entre os dados obtidos na análise da interação entre mães ouvintes-crianças deficientes auditivas e na interação entre as crianças, e uma discussão dos dados à luz de algumas questões tratadas na literatura sobre os gestos.

1.2. Resenha crítica de estudos sobre o gesto.

1.2.1. Notas introdutórias: o gesto como objeto de reflexão.

O estudo do gesto tem uma longa história que acompanha a reflexão dos estudiosos sobre o pensamento e a linguagem humanos e suas formas de materialização. Esta história tem sido objeto de interesse de estudiosos como Kendon (1982) o qual relata que os primeiros trabalhos dedicados ao gesto já aparecem no século XVII. Porém, são os filósofos empiristas do século XVIII que, procurando entender a origem da linguagem e a relação entre esta e o pensamento, fazem do gesto um objeto de reflexão.

Condillac, por exemplo, no seu ensaio sobre a origem do conhecimento humano, publicado pela primeira vez em 1754, propôs que a linguagem não fosse considerada como fruto de intervenção divina, mas que ela emergiria

como um intercâmbio de gestos 'naturais' aos quais mais tarde se associariam vocalizações (apud Kendon, 1982).

De mais interesse ainda para este trabalho é "Lettre sur les Sourds et Muets", de Diderot (1751), o qual considerava que, através do estudo dos sinais dos surdo-mudos, era possível apreender-se a natureza da linguagem (apud Kendon, 1982).

Talvez essas idéias tenham tido um papel no trabalho iniciado em 1774 pelo Abade de l'Epée. Seu trabalho pioneiro no uso de língua de sinais tornou-se realmente um método de ensino para deficientes auditivos na França. Tal método consistia no aprendizado do sistema gestual que os deficientes auditivos tinham desenvolvido para se comunicar, acrescido de sinais inventados para representar elementos gramaticais.

Já no século XIX, no interior de uma psicologia científica nascente, merece atenção o trabalho de Wundt (1900/1973), para o qual o estudo dos gestos e dos sistemas gestuais traria luz para a compreensão da transição do movimento espontâneo individual para a emergência de sistemas comunicativos que incluiriam a linguagem (apud Kendon, 1982).

Wundt reviu o material disponível sobre as línguas de sinais dos índios da América do Norte e os usados pelos monges cistercienses, além de ter observado o uso dos gestos entre os napolitanos.

Nessa mesma época muitos trabalhos foram publicados sobre as línguas de sinais usadas por outras comunidades.

De certa forma, o evolucionismo, que foi uma das idéias dominantes no pensamento do século XIX, com a publicação do livro "Origem das Espécies", de Darwin (1859), detém o percurso iniciado por Wundt. Com efeito, para Darwin os gestos eram vistos apenas como expressões de emoções e não como comportamento simbólico, relacionável com a linguagem e com o pensamento.

Por outro lado, na mesma época, os estudos da linguagem convergem para a filologia, centrada no texto escrito enquanto documento que levaria à reconstituição da história das línguas. É possível dizer que tal centração tem como um de seus efeitos a negação do gesto e da voz como objeto de reflexão.

Note-se ainda que, no mesmo período, na educação de deficientes auditivos o gesto era evitado principalmente na Alemanha, tendo sido depois proibido a partir do Congresso Internacional de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880.

Mesmo com o advento da lingüística chamada científica, a saber, do estruturalismo que, de certa forma, resgatou a oralidade da linguagem, o gesto permaneceu à sombra. Contudo, o gesto persistiu enquanto foco de atenção dos psicólogos que estudaram as raízes sociais do desenvolvimento e que consideraram a transformação do movimento em comportamento simbólico como condição de possibilidade para a linguagem e para a inteligência discursiva.

Também os semióticos, que se interessaram pelos códigos não verbais, e pela sua importância na

transmissão de mensagens (Prieto, 1966), não dispensaram nenhum tratamento especial aos gestos.

Foi a partir do interesse pelos sistemas de sinais das comunidades de deficientes auditivos, que surgiram os primeiros estudos lingüísticos sobre os gestos usados como substituto da fala. Reinvindicar um estatuto lingüístico para estes sistemas torna-se, assim, uma das tarefas da própria lingüística.

1.2.2. A reflexão sobre o gesto na psicologia.

A psicologia só se interessou pelos gestos no momento em que os estudos sobre os processos simbólicos, que vão explicar os processos mentais, se deslocaram da mente para o corpo.

Do ponto de vista histórico, os gestos não mereceram a atenção dos racionalistas, uma vez que para eles é na razão (consciência) e não no corpo que devem ser buscadas as verdades (Aranha e Martins, 1986). Também não foi com os empiristas, que privilegiavam a exterioridade do comportamento e subordinavam a razão à experiência, que os gestos passaram a ser considerados nos estudos psicológicos.

Foi com os estudiosos que se preocuparam com as raízes sociais da mente que finalmente os gestos se tornaram objeto de estudo na psicologia. Mais precisamente, foi com os adeptos da filosofia materialista dialética, para quem a origem da mente está

nos processos sociais, que os gestos voltaram a receber atenção nos estudos psicológicos.

Contra a visão mecanicista, que deriva o conhecimento exclusivamente a partir das impressões dos sentidos, e contra uma psicologia individualista, na qual o processo social é visto como pressuposto e como sendo produto da mente, os psicólogos que adotam uma perspectiva materialista dialética propõem que o conhecimento das coisas seja adquirido apenas através da interação prática com as mesmas. Para tais estudiosos o movimento do corpo é que está na origem dos processos simbólicos que vão explicar os processos mentais. E através da interação social que o movimento vai impregnar-se de significado e sofrer transformações qualitativas que resultam na formação de um plano mental, intra-subjetivo.

Neste quadro três estudiosos merecem atenção especial: Mead, Vygotsky e Wallon. Os três estudaram as raízes sociais do desenvolvimento, considerando as transformações do movimento através dos processos de simbolização como condição de possibilidade para a linguagem e para a inteligência discursiva. Assim, se colocam tanto contra o racionalismo quanto contra o empirismo e assumem uma visão materialista e dialética da relação entre comportamento, símbolo e processos mentais.

Ao explicar o percurso que vai do movimento para os processos mentais, cada um enfatiza um aspecto.

Mead (1934/1972), embora conhecido como behaviorista social, distingue-se dos behavioristas e se

aproxima do materialismo dialético ao propor que, no estudo dos atos sociais, devam ser levados em consideração também os aspectos não observáveis do comportamento.

Para Mead (1934/1972), a categoria gesto inclui tanto posturas manuais como posturas vocais, dotadas de significação pela e na relação entre os interlocutores. E Mead, também, quem define o gesto como fase do ato social mais amplo em que ele adquire significação.

Em outras palavras, para que se torne linguagem ou atividade simbólica, o gesto deve ser partilhado e seu significado reconhecido por um e outro parceiro, os quais, por sua vez, funcionam como espelho dos gestos produzidos pelo outro.

Ao afirmar que o gesto é fase do ato social que ele representa, Mead (op. cit.) parece se referir ao fato de que, de toda a ação prática, ou da cadeia motora que a instaura, uma parte é recortada e alçada para representar algo que não é ela própria mas que remete a ou representa a situação à qual pertencia no início. Desta forma, o gesto se torna um elemento discreto e simbólico ou significativo.

Como se dá, para Mead, o alçamento, o recorte e a atribuição de significado? Ele sugere que a imitação recíproca tenha um papel importante neste processo. A imitação, para ele, não é simplesmente fazer o que se vê uma outra pessoa fazer, mas é acertar com o outro qual fase do ato é alçada para representá-lo. E isso que possibilita evocar em si mesmo a resposta

pressuposta como evocada no outro. Assim, num jogo de baseball, por exemplo, cada jogador deve representar as intenções e as expectativas dos vários outros jogadores. Cada um de seus gestos é determinado pela antecipação dos gestos dos outros participantes. O gesto contém toda a cadeia dos gestos envolvidos no jogo (Mead, op. cit., p. 151). Em linhas gerais, cada parceiro regula a sua participação na atividade através dos papéis dos outros, que ele tem "dentro" de si.

A possibilidade de um parceiro assumir uma variedade de papéis simultaneamente só se dá, segundo Mead (op. cit.), através da internalização das tomadas de turno. E através dela que um indivíduo é capaz de ver-se como um objeto. Em outras palavras, na medida em que uma pessoa pode tomar o papel da outra, ela pode olhar para si dessa perspectiva e assim se tornar um objeto para si própria. Desta forma, o indivíduo se torna sujeito e objeto de seus atos. É o que Mead chama de comportamento reflexivo e que vai constituir a mente.

Em suma, para Mead é da ação prática sobre os objetos que vai emergir o gesto e a fala. E na relação social que, a partir da suspensão e da partilha, os gestos são cristalizados, abreviados e se tornam símbolos.

Materialista dialético, Vygotsky (1984) concebia as funções psicológicas superiores como tendo origem sócio-cultural e emergindo de processos psicológicos elementares, de ordem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura.

Em seus trabalhos, Vygotsky (apud Lee, 1985) mostrou como a fala, como um sistema multi-funcional, comunicativo e representacional, pode mediar e representar a ação.

De acordo com Vygotsky (1984), no início do desenvolvimento da criança, fala e ação são dois aspectos indiferenciados na realização de uma atividade, sendo tanto um como o outro importantes para atingir um objetivo. As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.

Para Vygotsky (1984) 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. Vygotsky (op. cit.) dá como exemplo o desenho. Nele, as crianças pequenas primeiramente nomeiam os desenhos depois de prontos. Mais tarde são capazes de decidir, através da fala, o que vão desenhar.

Pelo fato da fala e da atividade prática serem inicialmente indiferenciadas e, portanto, uma percepção holística, a diferenciação gradual e a internalização da fala permite, segundo Vygotsky (1984), que ela se torne mediadora da atividade perceptual. Em outras palavras, a fala dá à criança maior independência em relação à percepção visual concreta. Usando a fala para criar um plano de ação, a criança pode conceber uma

variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos, não somente os objetos à mão, mas a fala, tanto na solução de uma tarefa como no planejamento de ações futuras. Através da fala ela pode tanto elaborar formas para solucionar um problema quanto por em execução a solução elaborada.

Segundo Vygotsky (1978), a percepção do mundo é mediada pela fala, que assume primariamente a função de nomeação, como se pode depreender de suas próprias palavras:

" A nomeação capacita a criança a selecionar um objeto específico, a isolá-lo de toda uma situação que ela está percebendo (...) Através das palavras, as crianças apreendem elementos discretos e, desse modo, superam a estrutura natural do campo sensorial e formam novos centros estruturais (artificialmente introduzidos e dinâmicos). A criança começa a perceber o mundo não só através dos olhos mas também através de sua própria fala. Como resultado a imediatez da percepção "natural" é suplantada por um complexo processo mediado; assim é que a fala se torna uma parte essencial no desenvolvimento cognitivo da criança." (p. 32, tradução da autora).

Também a atenção e a memória se modificam com o aparecimento da fala.

Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa também a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida. Além de reorganizar o campo visuo-espacial, ela, com o auxílio da fala, cria um campo temporal, que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir a sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças no contexto imediato em relação às suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. A possibilidade de combinar elementos nos campos visuais presente e passado num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória.

Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se, segundo Vygotsky (1984), das limitações da lembrança direta; ela sintetiza com sucesso o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos.

A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.

Para Vygotsky (apud Lee, 1985), ainda que a fala que a criança usa na atividade prática possa ser interpretada como realizando outros atos de fala, para a criança pequena fala e ação são indiferenciadas. Quando a criança nomeia objetos para guiar suas próprias ações, ela já diferenciou a função referencial da fala dirigida para o alcance de um objetivo e pode usar uma

representação do mundo para dirigir suas ações. A fala egocêntrica ocorre quando a criança começa a diferenciar os aspectos representacionais da fala de suas funções comunicativas pragmáticas.

O jogo tem um papel especial na teoria de Vygotsky (apud Lee, 1985) porque é através dele que a criança começa a separar o objeto, a situação e a ação. Para uma criança pequena, uma dada situação dita o que ela pode fazer. Assim, um sino é para ser tocado. Para uma criança que fala, o significado de um objeto é a interação entre a história de seus efeitos sobre suas ações e seus desejos no momento imediato. No jogo, segundo Vygotsky (apud Lee, 1985), a criança vê uma coisa mas age diferentemente em relação ao que vê. A situação e as ações são imaginárias. Assim, um pau se torna um cavalo.

Um outro aspecto muito enfatizado na teoria de Vygotsky (1984) refere-se ao papel que o adulto tem no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para Vygotsky (1984), a fala surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu ambiente. Os enunciados do adulto servem para regular a participação da criança na atividade.

No início do desenvolvimento, os adultos são agentes externos, servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. A ação é significativa e o significado é dado pelo outro. Mais tarde, é o símbolo enquanto parte da ação significativa ou seu produto que passa a ser significativa. Tem-se assim o deslocamento do

significante. Para Vygotsky (op. cit.) é na escrita que esse processo é mais transparente. Segundo esse autor, nos momentos iniciais de aquisição da escrita é o gesto de imprimir marcas num papel que tem o estatuto de significativo para a criança. Para entender isso basta mencionar que ao "tentar escrever uma palavra" como chuva, a criança faz gestos sobre o papel que evocam uma representação visual de chuva. Só mais tarde é que essa representação passará a ser associada aos traços deixados no papel.

A medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam sendo articulados como modo de funcionamento das próprias crianças. Isto é, as mediações transformam-se em processo intrapsíquico.

Quando se converte em processo intrapsíquico, a fala vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Desta forma, além de facilitar a manipulação dos objetos pela criança, a fala controla também o comportamento das próprias crianças. Com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

A maior mudança na capacidade das crianças em usar a fala como um instrumento para a solução de problemas acontece, segundo Vygotsky (1984), no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se ao adulto) é internalizada. Assim, ao invés de recorrer ao adulto, as crianças passam a recorrer a si mesmas e a linguagem passa, então, a

adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal.

A internalização é, para Vygotsky (1984), a reconstrução interna de uma operação externa. Ex.: o gesto de apontar é primeiramente 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 uma outra pessoa, passando, assim, de movimento a 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 um verdadeiro gesto, no dizer de Vygotsky. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como gesto, ou seja, quando é partilhado.

Ao explicar a passagem do plano da ação concreta para o plano de atividade mental, Vygotsky se aproxima de Mead. Para ambos esta passagem consiste de numa série de transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotsky, 1984, p. 63).

Em suma, para Vygotsky, é na interação que o gesto, assim como a fala, se torna símbolo.

Inicialmente, o gesto faz parte da própria ação sobre os objetos. Através da interpretação do outro, o gesto é alçado, sofre abreviação, perde o movimento e se torna símbolo. Dá-se, assim, o deslramento do significante, da ação para o gesto enquanto símbolo.

Tendo se desprendido dos objetos, o gesto pode ser usado não só para se referir aos objetos presentes no contexto, como para planejar atividades ou para evocar fatos passados. Além disso, ele pode, também, ser aplicado a outros objetos, caracterizando o jogo simbólico. O jogo simbólico, portanto, requer, para Vygotsky, o domínio prévio da atividade lingüística sobre objetos.

E na obra de Wallon (1942/1979) que se encontra uma reflexão mais ampla sobre a gênese dos gestos.

Como Mead e Vygotsky, também Wallon procura abolir a distinção entre consciência e movimento. Para ele, na criança, só o movimento pode testemunhar sobre a sua vida psíquica (Dantas, 1983).

No percurso da ação para o pensamento, ele estabelece uma diferença entre inteligência prática, das situações, e inteligência discursiva, que opera sobre a representação e os símbolos.

Ao explicar a passagem da inteligência prática para a discursiva, Wallon (op. cit.) usa o termo gesto para incluir tanto posturas vocais como

manuais-faciais. Para ele a noção de postura está ligada à noção de movimento, na qual baseia o seu estudo.

O movimento, para Wallon (op. cit.), tem um duplo sentido ou tende para dois polos:

- um, que se volta para o mundo exterior, para as relações objetivas com o ambiente (movimento centrífugo): é o aspecto clônico ou cinestésico do movimento, ligado principalmente às sensibilidades externas ou exteroceptivas (polo externo).
- outro, para o próprio corpo (movimento centripeto): é o aspecto tônico-postural, ligado principalmente às sensibilidades intero e proprioceptivas (apud Tran-Thong, 1970) (polo interno).

Estes dois polos se implicam mutuamente: a postura prepara o movimento, se converte em movimento; o movimento se torna preciso graças à postura e pode nela se imobilizar (apud Tran-Thong, 1970, p. 312).

No início do desenvolvimento (estágio emocional, segundo Wallon (1942/1979), observa-se o predomínio da atividade tônico-postural sobre a atividade cinética e uma fusão da criança com o seu ambiente, do qual ela depende para suprir as suas necessidades mais elementares. Os gestos que ocorrem nessa época são os de acompanhamento do movimento dos objetos, como o acompanhar com a cabeça o movimento de balançar de uma lâmpada; e os vinculados a estados internos, como o sorrir. Tais gestos não são mais do que uma espécie de simples mimetismo, resultante de uma impregnação perceptivo-motora pelo ambiente (apud Tran-Thong, op. cit.).

No estágio seguinte (sensório-motor) o predomínio das funções tônico-emocionais cede lugar ao estabelecimento de relações objetivas com o mundo exterior. Wallon (Apud Tran-Thong, 1970) distingue várias fases no estágio sensório-motor. A primeira é a fase da aprendizagem ou das reações circulares, ao longo da qual a coordenação mútua dos aspectos sensório e motor permite a constituição de um domínio perceptivo em oposição a um domínio motor.

Na atividade circular a criança aprende a coordenar imagens visuais, auditivas e cinestésicas. Ela faz um movimento, que a atinge por via sensorial, repete-o, ajusta-o e assim por diante. Segundo Wallon (1942),

" este ajustamento do gesto ao seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades próprio e exteroceptivas, relações que as diferenciam e as opõem na medida em que as combinam em séries minuciosamente ligadas" (apud Tran-Thong, 1970, p. 163). (grifo da autora)

A segunda fase do estágio sensório-motor é a do ato motor propriamente dito, isto é, do ato como tendo seu início e seus motivos no mundo exterior e que conduz às condutas instrumentais que caracterizam a inteligência prática ou espacial das situações. De acordo com Wallon, na inteligência prática: "... por mais sutis que sejam os gestos, a sua razão de ser confunde-se com a sua execução" (Wallon, 1942/1979, p. 129).

Através do andar e da linguagem, a criança começa a individualizar-se e a individualizar os objetos em relação ao conjunto perceptivo. Desta forma, a linguagem inaugura, com o andar, a atividade projetiva (apud Tran Thong, 1979-1981). A atividade projetiva antecede a representação, tendo esta como condição de emergência a imitação.

A imitação realiza a passagem do movimento para a representação por meio da atitude, que equivale a uma cristalização do movimento. Wallon dá como exemplo o corredor que aguarda o sinal da partida para a corrida (1942/1979, p. 151). A velocidade e o vigor dos gestos a fazer estão potencialmente nos músculos endurecidos e aperrados como molas, e a sua forma já está desenhada pela repartição do tônus no aparelho muscular.

Observa-se na criança, nessa época, a substituição da orientação utilitária da atividade prática por uma orientação especular, que conduz à representação e ao conhecimento. Em lugar de preparar os movimentos de apropriação do objeto ou de participação no espetáculo, a criança tende a copiá-los, a interiorizá-los para posteriormente reproduzi-los. O resultado é uma imagem, que é ainda uma fórmula postural.

No final desta fase começa o distanciamento da relação entre mundo e movimento, que vai dar origem à inteligência discursiva. Observa-se a passagem da atividade postural para a representação.

Na passagem da inteligência prática para a discursiva dá-se um desdobramento. Quando se apropria da imagem pela réplica, a criança reconhece-a como exterior

a si e realizável em vários exemplares independentes. Isto torna possível a separação da experiência imediata para a representação (símbolo). Através da imitação, os modelos se tornam progressivamente objetiváveis e independentes do sujeito e as imagens se tornam diferentes dos modelos, convertendo-se no seu duplo, na sua representação.

Nota-se, assim, o início do desdobramento entre um objeto e a sua representação. Os gestos que ocorrem nessa época parecem preparar a representação.

Como afirma Wallon:

"E capital para o futuro intelectual da criança a passagem que se opera desde a sua fusão com a situação ou com o objeto por meio das suas constelações perceptivo-motoras ou da sua plasticidade perceptivo postural, até o momento em que lhes pode ser dado um equivalente feito de imagens, de símbolos, de proposições, isto é, de partes articuladas no tempo e gradualmente melhor decomponíveis nos seus elementos individuais" (op. cit., p. 157).

Os gestos podem, por exemplo, tornar presente um objeto ou um episódio inteiro como podem ainda ser um meio de estabelecer analogias que dificilmente se poderiam formular de outra maneira, o que Wallon chama de figuração motora. Embora já haja um início de desdobramento, "... nessa figuração motora, o

gesto está mais voltado para a reprodução da cena do que para a sua representação" (Wallon, op. cit., p.136).

A figuração motora evolui para o simulacro, que confunde em si três etapas: o real, a imagem e os signos através dos quais se pode exprimir a imagem. O simulacro, segundo Wallon, não é mais o próprio objeto mas o seu duplo e fica preso ao objeto pela ação. Para que se torne representação é necessário que se dê o desdobramento entre o objeto e aquilo que pode ter se tornado o seu sinal.

Do simulacro o gesto perde o movimento e evolui para o sinal, que já é um vestígio da própria ação. É algo que é alçado para adquirir significado. No entanto, ainda não é representação pois mesmo sendo a parte que induz ao todo não está separado dele.

Mais próximo da representação está o símbolo que, embora seja concreto, tem já uma função representativa.

Neste percurso para o signo, Wallon (1942/1979) parece ter se baseado na distinção que Peirce (1931/1975) faz dos vários tipos de signos: o ícone, o índice e o símbolo. Segundo Peirce (op. cit.), o ícone opera pela relação de semelhança entre dois elementos - por exemplo, risco de lápis representando uma linha geométrica. O índice opera pela relação de causa e efeito entre dois elementos. Por exemplo, um pedaço de argila com um orifício de bala, é índice de um tiro. No símbolo a relação entre dois elementos é estabelecida por uma regra convencional.

Para Wallon, é o signo que permite o acesso ao plano da representação, na medida em que a relação entre significante e significado é arbitrária e tem por matriz a sociedade.

Em suma, para Wallon é através da transformação 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.

Tanto para Mead, como para Vygotsky e Wallon, o social é condição para o simbólico. O comportamento simbólico transforma o comportamento do corpo em algo que eles chamam de representação.

1.2.3. O estatuto do gesto na Lingüística

Como foi referido acima, mesmo com o advento do estruturalismo, que, de certa forma, resgatou a oralidade da linguagem, os gestos mereceram pouca atenção nos estudos lingüísticos.

O estudo das línguas de comunidades indígenas americanas, isto é, de comunidades ágrafas, levou lingüistas a formularem procedimentos sistemáticos de descoberta ("discovery procedures") suficientemente eficazes para a análise dessas línguas orais.

A relação entre linguagem oral e outros aspectos do comportamento, vocais ou gestuais, e seu papel na comunicação foi, por isso, objeto de atenção de alguns desses lingüistas, como Sapir (1927/1949) e

Bloomfield (1933). Nesse contexto, o gesto é, então, considerado como parte de um comportamento comunicativo mais amplo no interior do qual os enunciados orais adquirem significado.

Estes autores (Sapir, op. cit.; Bloomfield, op. cit.) apontam para o papel que os comportamentos não lingüísticos podem ter na interpretabilidade da linguagem oral. Apesar desses lingüistas reconhecerem a função do gesto na recepção e interpretação de enunciados e a sua origem social, como diz Kendon (1982), o gesto não foi considerado como fenômeno a ser descrito pela lingüística.

Com efeito, o objeto da lingüística tem sido as relações entre som/gesto e significado e não entre gesto e significado. Como sugere Hoffmeister (1978), a fala, entendida, do ponto de vista saussureano, como desempenho ou instanciiação da língua, tem sido assimilada ao falar e ao ouvir enquanto atividades que caracterizam a produção e a recepção de expressões lingüísticas. Note-se, ainda, que, como apontam alguns autores (Kato, 1986), essa oralidade é filtrada pela lente da escrita, o que explica o lugar marginal que se tem dado não só ao aspecto gestual mas também ao prosódico.

É importante notar que é justamente no interior da fonética, que reivindica a linguagem oral na sua materialidade, que se dá um lugar ao gesto e à discussão de seu estatuto na produção da fala. No entanto, para a fonética os gestos são considerados paralingüísticos juntamente com os aspectos prosódicos e outros, como a qualidade de voz.

E a discussão em torno do termo paralingüístico que fornece elementos para identificar o estatuto do gesto nos estudos da linguagem. O principal eixo da discussão é, como se verá a seguir, o papel que o gesto desempenha em relação à fala e à sua estrutura.

O trabalho de Abercrombie (1968) ilustra essa vertente. Para o autor, ainda que os fenômenos não vocais sejam considerados paralingüísticos, isto é, não analisáveis de acordo com os princípios segundo os quais a fala é analisada, seu estudo é parte imprescindível do estudo da conversação.

A afirmação de Abercrombie (op. cit.) não deve ser lida como uma reivindicação de um estatuto lingüístico para o gesto que acompanha a fala: para ele o gesto não é parte da linguagem enquanto sistema e sim dos mecanismos pelos quais esse sistema se efetiva na interação oral.

Interessante no trabalho de Abercrombie é a classificação que ele faz dos fenômenos paralingüísticos, a saber movimentos e posturas visíveis e movimentos e posturas audíveis, podendo ambos serem dependentes ou independentes da fala estruturada.

Os gestos e a expressão facial podem ocorrer como elementos visíveis independentes, na forma de movimentos de encolher os ombros, de meneios, de piscadelas e etc.¹

Os anos 70, aos estudos sobre fenômenos sintáticos e semânticos se acrescenta um interesse pelos aspectos pragmáticos da linguagem, a partir do estabelecimento da noção de atos de fala (Austin, 1962;

Searle, 1968) e dos postulados conversacionais de Grice (Grice, 1975).

Nessa perspectiva, os fenômenos paralingüísticos, incluindo os gestos, passaram a ser analisados, não em função da maior ou menor dependência da fala, mas do papel que parecem desempenhar no processo de comunicação. Assim, segundo Lyons (1977), eles podem ter a função de modular ou pontuar a comunicação oral. Por modular entende-se a superposição de uma coloratura atitudinal particular à emissão, indicativa do envolvimento do falante naquilo que está falando. Por pontuar, o autor se refere ao fato de que os aspectos paralingüísticos marcam o começo e o fim de uma enunciação e servem, ainda, para dar ênfase a expressões particulares, para segmentar a enunciação, para solicitar a permissão do ouvinte para que a enunciação continue, etc. Exemplos destas funções são o meneio de cabeça, com ou sem emissão concomitante, indicativa de consentimento ou concordância por parte dos interlocutores.

Pode-se dizer que, para Lyons (op. cit.) a função do gesto é mais textual, uma função próxima a usada por Halliday (1975), muito embora a noção de coloratura atitudinal aponte para as intenções do falante, isto é, para aspectos da linguagem tematizados pela teoria dos atos de fala. Quem tentou interpretar os gestos dentro de uma teoria dos atos de fala, a saber, como instanciadores da força ilocucional dos enunciados foi Myers (1979). Seu trabalho visa, na verdade, a estabelecer um quadro conceptual para estudar a relação entre oralidade e gestualidade na transição do pré-

lingüístico para o lingüístico, cujo suporte empírico seria o ponto de vista da criança pequena.

Embora alguns linguistas tenham tentado explicar a relação entre gesto e fala, o foco de atenção tem sido a linguagem oral. Desta forma, os poucos estudos que trataram do gesto têm visto viam os gestos como fenômenos paralingüísticos e, portanto, sempre dependentes da linguagem oral.

Recentemente, alguns estudiosos, motivados principalmente pelo estudo das representações mentais, propuseram que gesto e fala fossem vistos como fazendo parte de uma estrutura comum que responderia pela expressão de significados. Neste enfoque, ao invés de se conceber gesto e fala como opostos, poder-se-ia considerá-los como integrados.

Com efeito, uma possibilidade de dissolver esta dicotomia advém da proposta integrativa que aparece em trabalhos recentes de McNeill (1985) e de Kendon (1986b). Para estes autores, gesto e fala se produzem no interior de uma mesma matriz de significação.

Dada a importância desta proposta para o meu trabalho, seu tratamento será objeto do item que se segue.

1.2.4. O gesto na matriz de significação

Tanto McNeill (1985) como Kendon (1986b) propõem que gesto e fala estejam integrados num tipo de matriz de significação que, apesar de não ser definida

pelos autores, pode ser entendida como uma atividade lingüística de que participam tanto as posturas e movimentos articulatórios responsáveis pela fala, quanto posturas e movimentos de outras partes do corpo. Contudo, como se verá a seguir, a posição de cada um desses autores, no que diz respeito ao estatuto que os últimos têm nessa matriz, é diversa e merece discussão.

Para McNeill (1985) essa matriz de significação corresponde a uma representação cognitiva que se efetiva através do gesto e da fala. Isto equivale a dizer que gesto e fala partilham a mesma estrutura psicológica e que os gestos oferecem um segundo canal de observação das atividades psicológicas que acontecem durante a produção da fala, o primeiro canal.

Em outras palavras, os gestos, para McNeill, são semântica e pragmaticamente relacionados às unidades lingüísticas instanciadas na fala. Ele chega mesmo a dizer que "... a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados" (McNeill, op. cit., p.367).

Na proposta de McNeill (1985), a matriz de produção de significação inclui apenas os gestos que ocorrem durante a fala, não considerando os produzidos independentemente da mesma, os gestos emblemáticos nos termos de Efron (1941/1972), ou os emblemas, como são chamados por Ekman (1977).

De acordo com o papel que desempenham na fala, McNeill (McNeill & Levy, 1982; McNeill, 1985, 1986)

classifica os gestos em icônicos, metafóricos e batidas de compasso ("beats").

Os gestos icônicos, segundo o autor (McNeill & Levy, 1982; McNeill, 1985, 1986), representam, na sua forma e no modo de execução, um aspecto do significado que é apresentado simultaneamente na fala, como o gesto de levantar a mão, parecendo agarrar alguma coisa e puxá-la para trás, enquanto se emite: "e ela se curva (árvore) para trás". As batidas de compasso ("beats") são movimentos simples e rápidos de mão que têm como função marcar a linha da narrativa, introduzir novos personagens, resumir ou antecipar os efeitos de atos, etc. (McNeill, 1985). Eles não têm conteúdo proposicional. Exemplo é o gesto produzido com a mão esquerda em posição de repouso, girando rapidamente para fora e para trás, enquanto se emite: "ele continua tentando pegar o passarinho".

Embora McNeill (1982, 1985, 1986) não apresente uma definição de gestos metafóricos, de seus exemplos pode-se inferir que se tratam de gestos que têm com a fala uma relação analógica mais geral. É o caso do gesto usado com perguntas, no exemplo que se segue: gesto de mão aberta, palma para cima e dedos ligeiramente curvados, que acompanha enunciados como "... o que você disse/pensou?". Para McNeill (1985) trata-se de uma metáfora que representa a pergunta como um objeto ou continente no qual se supõe que o ouvinte coloque uma resposta.

A distinção entre gestos icônicos e metafóricos parece representar, para McNeill, graus

diversos de simbolização, que vão desde a ação prática (vinculada ao gesto icônico) até a metáfora da ação, representada pelo gesto metafórico. Assim, um mesmo gesto pode ser icônico ou metafórico, dependendo da relação entre significante e significado. Se, no exemplo que McNeill cita para ilustrar o gesto metafórico, ao mesmo gesto de mão aberta, palma para cima e dedos ligeiramente curvados, correspondesse o enunciado oral: "achei essa bola", tal gesto seria considerado icônico.

Como integrantes de uma mesma matriz cognitiva, tanto o gesto quanto a fala se desenvolvem numa mesma direção, que ele remete, por sua vez, aos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget (1978).

Ao estudar os gestos usados por crianças e adultos no relato de histórias, McNeill (1986) constatou que crianças com menos de 8 anos representavam cenas inteiras (pantomimas) e que não integravam seus vocábulos a gestos. Nos adultos, por outro lado, os gestos icônicos tendiam a estar coordenados com unidades faladas. Além disso, esses gestos se tornavam mais simbólicos no adulto, servindo como signos de ações e eventos. Não havia nenhuma tentativa, como existia nas crianças, de representações completas.

A comparação entre os dados obtidos a partir dos relatos das crianças e dos adultos levou McNeill (1986) a concluir que a capacidade da criança de fazer uso do gesto se expande em íntima associação com o amadurecimento da capacidade para a linguagem oral. Parece, segundo ele, que, com a idade, há um aumento

qualitativo na forma como as duas modalidades estão coordenadas.

O trabalho de McNeill (1985, 1986; & Levy, 1982) tem inegável valor na medida em que procura atribuir ao gesto um estatuto semelhante à fala. Contudo, ele não discute a relação entre gesto e fala, tanto na criança como no adulto, principalmente as direções possíveis nessa relação.

Segundo De Lemos (comunicação pessoal), na criança pequena não parece haver integração entre gesto e fala na narrativa, por exemplo. Parece que a pantomima é que rege o uso de fragmentos lingüísticos nesse tipo de discurso. Nesse sentido, ela cita uma observação que fez de um menino - Michel - de 2;5.14 que, ao voltar de um circo, é interrogado da seguinte forma pelo adulto: "O que tem no circo?" ao que ele responde: "tem/ (abre os braços, estica o corpo, arregala os olhos) macacão. Pegou assim, ô (gesto de aproximar as duas mãos e juntá-las)." Na segunda vez em que lhe é feita a mesma pergunta, Michel diminui muito o número de gestos e a fala se organiza mais.

Neste exemplo parece claro que Michel não dispunha de recursos lingüísticos suficientes para relatar toda a sua experiência: o gesto acabou ocupando o primeiro plano, sendo que fragmentos da fala serviram como pano de fundo. Além disso, o gesto parece ter tido um papel na organização de sua memória. A medida que desenvolver mais a comunicação oral, a fala passará provavelmente a primeiro plano deixando o gesto como pano

de fundo, dando-se, portanto, mudança de direção na relação entre gesto e fala.

Finalmente, ao atribuir à matriz de produção de significação uma origem psicológica ou cognitiva, McNeill não leva em consideração as possíveis funções que o gesto tem para os interlocutores, na interação. Mesmo aceitando-se a idéia de que o gesto, como a fala, resulta do desenvolvimento cognitivo, ele deve sofrer influência da situação social em que é usado. Como aponta Kendon (1983, 1986a, 1986b), é através do reconhecimento do significado pelo interlocutor que os gestos vão se estabelecer enquanto forma de comunicação.

A importância da interação na constituição do gesto foi discutida por Kendon (1983, 1986a, 1986b), para quem os gestos emergem como parte do complexo de ação que uma pessoa realiza à medida que se comunica com outra. Assim, embora o gesto, como a fala, resulte do desenvolvimento de uma capacidade geral para representação simbólica (Kendon, 1983), é na interação entre os interlocutores que eles se constituem como unidades significativas.

Segundo Kendon (1986b), os interlocutores diferenciam, numa conversa, os movimentos usados com intenção de expressar um significado, como gestos de apontar, pantomimas e meneios com cabeça e com os braços, por exemplo, de outros, como arrumar a roupa, manipular anéis e pulseiras, que ele chama de naturais ou involuntários ou de acender cigarros, que ele chama de práticos.

Com o objetivo de verificar se os falantes podiam diferenciar os movimentos usados por um falante, Kendon (1978) realizou um estudo em que 20 pessoas, após observarem um filme em que um homem falava a um grupo grande de pessoas, deveriam apontar os tipos de movimentos usados pelo orador.

Houve bastante acordo entre os sujeitos com relação a quais movimentos eram considerados deliberados, conscientes e parte do que o orador estava tentando dizer e quais eram "naturais" ou ordinários", sem significado.

A análise das características dos movimentos selecionados como parte da expressão deliberada do orador comparados àqueles selecionados como "naturais" ou "ordinários" ou "sem significado" permitiu ao autor (Kendon, 1978) chegar a uma compreensão das características do movimento deliberadamente expressivo, comparado a outros tipos de movimento.

Segundo Kendon (1978), o movimento deliberadamente expressivo apresentava uma fronteira nítida de início, seguido de um movimento que se destaca, e de volta à posição inicial.

Os movimentos que envolviam manipulações de um objeto, tais como mudar a posição de um objeto nunca foram considerados como parte da expressão do orador. Eles foram comumente referidos como "práticos". Os movimentos nos quais o homem se tocava ou a sua roupa também nunca foram considerados parte da expressão deliberada. Estes movimentos foram considerados, para quase todos os sujeitos, como "naturais" ou "nervosos" ou "sem importância".

A partir desse estudo Kendon propôs que o movimento usado pelos falantes seja dividido em movimentos naturais ou ordinários, práticos ou incidentais e os regidos pela interação ou comunicativos. Estes últimos equivaleriam aos gestos.

Com tal tipologia, Kendon constitui um continuum semiótico, que vai desde os movimentos que não participam da comunicação diretamente, até aqueles altamente organizados, como as línguas de sinais.

Assim, para Kendon (1986b), o vocábulo gesto serve como rótulo para os movimentos que os participantes rotineiramente distinguem e tratam como governado por uma intenção comunicativa claramente conhecida. Segundo ele:

"o que são normalmente chamados 'gestos' são os movimentos que participam integralmente dos traços de expressividade deliberadamente manifesta" (p. 28).

Do ponto de vista da percepção, como afirma Kendon (1986b):

"O vocábulo 'gesto' serve como um rótulo para o domínio da ação visível que os participantes rotineiramente separam e tratam como governada por uma intenção comunicativa abertamente conhecida" (p. 28).

Ele vai adiante, afirmando que:

"assim como o ouvinte percebe a fala como 'figura', não importando o que possa ser o

'fundo', e assim como a fala é sempre considerada como intencional e intencionalmente comunicativa, se os movimentos forem feitos de modo que tenham certas características dinâmicas, eles serão percebidos como 'figura' contra o 'fundo' de outro movimento e tais movimentos serão considerados como inteiramente intencionais e intencionalmente comunicativos" (p.28)².

Entre os gestos, Kendon (1986b) distingue os dependentes da fala, que ele chama de gesticulação, dos independentes, que ele chama de autônomos. Além disso, ele reconhece que os gestos podem estar organizados em sistema gestuais e em línguas de sinais, sendo que nesta última categoria ele inclui os sistemas construídos no interior de um grupo limitado, familiar ou não, como as línguas de comunidades indígenas americanas e os sistemas desenvolvidos em comunidades de deficientes auditivos.

Com relação à concepção de matriz de significação, para McNeill gesto e fala estão coordenados. Gesto e fala podem servir na representação de diferentes aspectos de uma única unidade representacional pela qual eles estão sendo governados. Em contraste, para Kendon, é como se gesto e fala estivessem disponíveis como dois modos separados de representação e fossem coordenados quando orientados pelo mesmo objetivo (Kendon, 1983).

Assim, para Kendon (1986b), ao implementar uma unidade comunicativa, o falante pode ter à sua disposição uma variedade de formas convencionalizadas, altamente organizadas, que incluem fala e gesto. Nesta visão, o gesto, mesmo o dependente da fala, é visto como um veículo *separado* para a representação do significado, bastante independente da fala, mas que está intimamente associado a ela porque é empregado a serviço das mesmas intenções.

Já nos gestos independentes da fala, o emissor é capaz de empregar gesto e fala juntos, mas de forma diferenciada, cada modalidade tendo um papel complementar ao outro na produção do enunciado. Como afirma Kendon:

"... o gesto, como é usado pelos falantes, não é mais primitivo do que a fala, não é usado apenas para propósitos emocionais, não é um mero sub-produto do processo de produção da fala, não é uma mera decoração paralingüística que pode ser facilmente dispensada, e não é de maneira nenhuma redundante ou meramente ilustrativo. Ao contrário, o gesto é empregado pelos falantes como um complemento da fala, servindo em cooperação com ela na elaboração do enunciado completo" (1986b, p. 40).

Na verdade, tais gestos não são independentes da fala, mas não são regidos por ela.

O fato de que gesto e fala estejam separados permite que, em determinadas situações, o gesto ocupe o papel de figura, ficando a fala como fundo e em outras, a fala ocupe o papel de figura, ficando o gesto como fundo. Assim, diante dessa possibilidade, pode-se falar que tanto o gesto como a fala podem ser paralingüísticos.

O gesto, para Kendon (1986b), pode ser visto, de um lado, como uma manifestação do modo espontâneo de representação do significado e, de outro, como passível de ser padronizado e transformado em formas simbólicas arbitrárias. Como ele próprio afirma, tal visão do gesto

"...levaria ao destronamento da linguagem falada, isto é, conduziria a uma visão na qual as formas da linguagem falada são concebidas como não mais profundas do que outras formas pelas quais o significado pode ser representado" (Kendon, 1986b, p. 41).

Em suma, a visão que McNeill e Kendon apresentam dos gestos representa, a meu ver, um avanço em relação à forma como os gestos têm sido abordados nos estudos lingüísticos, já que, ao atribuírem aos gestos um estatuto semelhante ao que a fala tem na comunicação, eles dirigem o olhar para o corpo enquanto matriz de significação.

1.2.5. Os gestos como linguagem e língua

Como já foi referido, o gesto passou a ser considerado objeto de reflexão nos estudos sobre a linguagem no momento em que os estudiosos começaram a dar mais atenção à materialidade da linguagem. Assim, é com a fonética que os gestos ganham estatuto de objeto lingüístico, sendo considerados, no entanto, como paralingüísticos em relação à linguagem oral. Mesmo com o advento da pragmática, em que os gestos passam a ser considerados dentro de uma concepção de atos de fala, o seu estatuto continuou sendo o de suporte da comunicação oral.

Foi somente quando as pesquisas se voltaram para os gestos usados pela comunidade de deficientes auditivos que eles passaram a ter estatuto de objetos lingüísticos.

Como objetos lingüísticos os gestos não têm como ponto de referência uma oralidade concomitante, embora a linguagem oral seja comumente tomada como ponto de referência na descrição das línguas de sinais³.

As primeiras pesquisas sobre as línguas de sinais, particularmente a língua americana de sinais, tinham como objetivo mostrar que os sinais poderiam ser vistos como mais do que gestos holísticos aos quais faltava uma estrutura interna (Stokoe, 1960). Ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista, eles podiam ser descritos em termos de um conjunto limitado de elementos formacionais que se combinavam para formar os

sinais (Stokoe, 1960; Stokoe, Casterline & Croneberg, 1965).

Na tentativa de mostrar que a língua de sinais, particularmente a língua americana de sinais, era uma língua, muitos trabalhos foram realizados, com o objetivo de levantar as semelhanças entre esta e o inglês oral.

A análise das propriedades formais da língua americana de sinais revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sub-lexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases e sentenças (Klima & Bellugi, 1979; Wilbur, 1979; Markowics, 1980; Petitto, 1985).

Stokoe (1960) investigou a formação do sinal e sugeriu que os sinais eram estruturados e podiam ser vistos como sendo construídos a partir de um conjunto de unidades discretas, que ele chamou de quiremas, em analogia a fonemas. Na análise dos sinais, Stokoe (1960; Stokoe, Casterline & Croneberg, 1965) definiu três parâmetros que eram realizados simultaneamente na formação de um sinal particular _ configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro _ orientação _ que se refere à orientação da palma das mãos, foi acrescentado por Battison (1974; Battison, Markowics & Woodward, 1975).

Na teoria proposta por Stokoe (op. cit.) um sinal é representado como um conjunto de traços

formacionais que ocorrem simultaneamente, em oposição à seqüencialidade da língua oral. Em concordância com Stokoe (1960 ; Stokoe, Casterline & Croneberg, 1965), Klima & Bellugi (1979) afirmam que um sinal é formado por uma ou duas mãos numa determinada configuração, que se movem numa forma especificada com relação a um determinado lugar, sendo que estes valores co-ocorrem no tempo para constituir o sinal.

No entanto, em 1978, Supalla e Newport, ao observarem gestos para pares nomes-verbos, notaram que do começo para o fim do sinal o movimento muitas vezes mudava na sua forma de realização. Com base nessa observação, Supalla & Newport (op. cit.) classificaram o movimento em três modos de realização: o contínuo, no qual o movimento flui de forma regular e livre; o suspenso ("hold"), no qual o sinal começa com movimento livre, como no contínuo, e termina com uma parada brusca, na qual os braços e as mãos se enrijecem e ficam suspensos no ar por um pequeno intervalo de tempo; e o contido ("restrained"), no qual, ao contrário dos outros dois modos, o movimento é pequeno, rápido, mãos e braços estão rígidos e a mão pode voltar para a sua posição inicial.

Estes dados, além de apontarem para uma falha na classificação do movimento apresentada por Stokoe (1960; Stokoe, Casterline & Croneberg, 1965) — que classificou o movimento apenas em movimento para cima, para baixo, lateral e circular — sugerem que os sinais apresentam uma seqüência interna, não devendo ser

considerados, portanto, como um feixe de traços simultâneos (Lidell, 1984).

Ainda na tentativa de apontar as semelhanças entre a língua americana de sinais e o inglês oral, alguns autores procuraram mostrar que, como na língua oral, existem restrições quanto à forma como os parâmetros formacionais se combinam para formar os sinais. Assim, por exemplo, sobre os sinais produzidos com as duas mãos, em que ambas se movem, aplica-se a condição de simetria, segundo a qual a configuração das mãos e o movimento devem ser idênticos e simétricos (Battison, 1974). Quando a configuração das mãos difere, atua a condição de dominância, segundo a qual somente uma das mãos, geralmente a dominante, se move (Battison, 1974).

Outras restrições limitam a forma como os parâmetros podem interagir na formação dos sinais, tais como combinações possíveis entre dois pontos de contato no corpo, quando os sinais o exigem; uso do movimento, etc. (Klima & Bellugi, 1979).

Alguns trabalhos sobre a língua americana de sinais (Fischer, 1973) procuraram mostrar que certos processos, comuns às línguas orais, ocorrem também na língua americana de sinais, com a diferença na modalidade de transmissão. Tais mecanismos incluem, entre outros, a assimilação, a dissimilação, o apagamento e a inserção (Battison, 1974; Battison, Markowics & Woodward, 1975; Frishberg, 1975).

Em vez de procurar paralelos entre a língua americana de sinais e o inglês oral, alguns autores

preferiram se concentrar nas diferenças decorrentes da modalidade de transmissão, se acústico-articulatória da fala, se visual-manual dos sinais, em vez de nas semelhanças. Estes trabalhos se atêm principalmente no papel que o espaço e o movimento desempenham nas línguas de sinais e no uso que é feito da relação icônica entre o sinal e o seu significado.

No que se refere ao espaço, o seu uso é central para os sistemas de referência pronominal e anafórica na língua americana de sinais. Nomes são situados em pontos arbitrários em frente ao corpo do sinalizador e a referência subsequente (anáfora) é acompanhada pelo movimento de indicar o referente previamente estabelecido no espaço (Fischer, 1973; Petitto, 1985).

Quanto ao movimento, a modificação da localização de um sinal e da direção do movimento, por exemplo, são usados, na língua americana de sinais para expressar relações gramaticais. Em alguns verbos da língua americana de sinais as relações sujeito-objeto direto ou sujeito-objeto indireto são incorporadas na direção do movimento do sinal (Fischer & Gough, 1978). Assim, por exemplo, me dar é realizado com movimento na direção do receptor para o emissor, enquanto que em te dou a direção é do emissor para o receptor.

A reduplicação, repetição de itens lexicais, é usada na língua americana de sinais para expressar a forma repetitiva de certos advérbios de tempo (por exemplo, semanalmente) (Frishberg & Gough, 1973); para indicar mudanças no aspecto verbal; para marcar flexão de

número nos nomes; e ainda para indicar o grau aumentativo também nos nomes (Kegl & Wilbur, 1976).

Um aspecto que tem despertado muita polêmica em relação à língua de sinais diz respeito à relação icônica que os sinais parecem manter com o significado. Este fato tem sido apontado freqüentemente como uma falha da língua de sinais em relação à oral, onde a relação entre vocábulo e significado é arbitrária.

No Dicionário que elaboraram da Língua Americana de Sinais, Stokoe et al. (1965) classificaram como icônicos cerca de 25% dos sinais por eles catalogados. Segundo Wescott (Apud Robison & Griffith, 1979), dos 75% restantes, 2/3 eram derivados de sinais icônicos, sendo que ele levanta a possibilidade de que o terço restante tenha tido a sua origem icônica ocultada pela "estilização" resultante do uso prolongado.

Ao mesmo tempo em que admitem que a representação pantomímica é a fonte de muitos sinais, alguns estudiosos das línguas de sinais (Bellugi & Klima, 1979) procuram enfatizar que, através de abreviação, movimentos condensados, simplificados, o sinal se torna bem diferente da pantomima.

Bellugi & Klima (1979) apontam algumas diferenças entre a pantomima e os sinais. Para eles, na pantomima as mãos podem se mover diretamente de uma posição de repouso para outros movimentos. Como para Kendon, também para Bellugi & Klima, um sinal, por contraste, se caracteriza por uma breve suspensão temporal ("holding") da configuração das mãos na sua

posição inicial (e freqüentemente também na final). Estas suspensões breves antes de executar um movimento são inerentes ao sinal.

A pantomima inclui movimento de cabeça e de corpo; no sinal só a mão se move. Os sinais são condensados, restritos às mãos e às configurações, localizações e movimentos dentro de um espaço limitado. Todas estas dimensões são alteradas, reduzidas, reestruturadas e convencionalizadas.

Bellugi & Klima (1979) relatam que quando crianças que estão aprendendo a língua americana de sinais, como língua materna, querem expressar algo para o qual não sabem o sinal, elas o inventam, sendo que estes neologismos apresentam freqüentemente propriedades pantomímicas. Estas invenções, no entanto, apesar da qualidade pantomímica, exibem certas qualidades formais não características da pantomima, tais como configuração, localização e movimento das mãos, os quais são convencionalizados nos sinais da língua americana de sinais. Mesmo entre deficientes auditivos adultos os aspectos mímicos são muito ativos como fonte de novos sinais. Bellugi & Klima (1979), ao observarem a comunicação de deficientes auditivos adultos, notaram que algumas representações pantomímicas por eles apresentadas perdiam em pouco tempo o "realismo" da representação, incorporando-se ao seu sistema gestual. Os autores citam, como exemplo, o gesto usado pelos seus sujeitos para Video-Tape. Na língua americana de sinais não existia um sinal para ele e assim, para se referir a esse equipamento, num primeiro momento, os sujeitos empregavam

os dedos indicadores de ambas as mãos, fazendo dois círculos no sentido horário para indicar a fita que passa de um rolo para outro. Depois de pouco tempo o neologismo passou a ser realizado com os dedos indicadores descrevendo círculos para dentro, tendo ocorrido, portanto, simetrização.

Com relação ao fato das línguas de sinais consistirem de gestos icônicos, alguns estudiosos (Markowics, 1980) não parecem concordar, alegando que, se os gestos fossem icônicos, eles seriam iguais nas diversas línguas de sinais, seriam facilmente compreendidos por não sinalizadores e seriam adquiridos com facilidade por crianças deficientes auditivas expostas a línguas de sinais. Nesta linha, muitos trabalhos procuram mostrar que este fato não parece ser relevante nos processos de codificação, decodificação e memorização de sinais.

Numa pesquisa para verificar a influência da relação icônica na retenção de sinais da língua americana de sinais, Klima & Bellugi (1979) concluíram que os sinais não eram codificados de acordo com suas propriedades icônicas, mas de acordo com as propriedades estruturais dos sinais, como configuração das mãos, movimento e ponto de articulação. Assim, segundo os mesmos autores (Klima & Bellugi, 1979) os sinais são codificados de forma semelhante aos vocábulos, ainda que sejam mais icônicos do que eles.

Também na aquisição da língua americana de sinais, a origem icônica de grande parte dos sinais não parece ter também papel importante. Markowics (1980)

argumenta que quando uma criança aprende o sinal para leite, por exemplo, representado como a ação de ordenhar uma vaca, ela não tem idéia de que o leite é obtido do ordenhamento da vaca. Assim, o elemento icônico não é passível de recuperação pela criança. Além disso, como aponta Bonvillian et al. (1983) só um terço do vocabulário sinalizado de crianças deficientes auditivas pequenas pode ser icônico. Este aspecto será tratado com mais detalhes na resenha da literatura sobre a linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de pais deficientes auditivos.

Apesar da origem muitas vezes mímica e da relação icônica que grande parte dos sinais têm com seu referente, a perda da "transparência" ao longo do tempo e as modificações que os sinais sofrem na formação de paradigmas e sintagmas fazem com que eles pareçam arbitrários para o não-sinalizador. Assim, transparência e relação icônica entre sinal e referente não são exatamente a mesma coisa porque, ainda que o sinal não possa ser facilmente compreendido, ele pode ter ainda alguma relação com seu significado (Wilbur, 1979).

Estudos históricos sobre a língua americana de sinais (Frishberg, 1975) apontam para o fato de que, num primeiro momento, os sinais teriam traços icônicos evidentes. Com o passar do tempo eles se acomodaram ao sistema de sinais da língua em questão; seus traços icônicos freqüentemente se perderam ou foram muito reduzidos. Tervoort (1961), em estudos sobre a criação de sinais entre crianças deficientes auditivas, mostrou que os sinais podiam inicialmente ser pantomimas elaboradas.

A medida em que eram usados repetidamente e incorporados ao repertório já existente, no entanto, tendiam a manter apenas alguns aspectos, que permitiam o seu reconhecimento como diferentes de outros sinais no repertório. Não necessariamente os traços mantidos eram os que permitiriam perceber a relação entre o sinal e a forma do referente de onde foi originado. Para Bellugi & Klima (1979), a mudança na forma dos sinais não significa que eles tenham perdido todos os traços icônicos originais, mas somente que a sua origem icônica se torna menos transparente.

Uma observação semelhante fez Kendon (1984), ao estudar a língua de sinais desenvolvida por um deficiente auditivo da província de Enga, na Nova Guiné.

Para ele, todos os sinais apresentados por seu sujeito tinham inicialmente uma relação icônica com o referente. No entanto, na sinalização rápida esta relação ia se tornando muito menos óbvia. O movimento era simplificado e a tendência parecia ser a de reduzir os sinais de modo que as configurações das mãos fossem combinadas com o ponto de articulação. Para Kendon (1984) estas observações parecem indicar que se os sinais são originalmente icônicos, à medida que eles são incorporados como itens no sistema, sua formação não é mais guiada pela sua origem.

A comparação dos dados de Kendon (1984) com o de outros autores, levou-o a supor que existem processos gerais pelos quais os sinais de uma língua são gerados e que eles são comuns a todas as línguas de sinais.

1.2.6. Os gestos na literatura sobre aquisição da linguagem em crianças ouvintes

Os gestos começaram a despertar a atenção dos estudiosos do desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes no momento em que, motivados pela teoria dos atos de fala, nos anos setenta (cf. Searle, 1969), começaram a buscar uma relação explicativa entre interação social, ou comunicativa, e o processo de aquisição de linguagem. Um exemplo disso é Myers (1979).

A hipótese de que, ainda no período pré-lingüístico, a criança era capaz de agir sobre o seu interlocutor através de gestos e outros comportamentos não verbais, como contato de olho, por exemplo, levou alguns autores a procurar estabelecer uma continuidade pelo menos funcional entre o período chamado pré-lingüístico e o lingüístico.

Com relação ao papel que os gestos mereceram nesses estudos, duas linhas de pesquisa podem ser isoladas (Volterra, 1986). Na primeira, onde se deu particular atenção à comunicação gestual das crianças ouvintes, os gestos e a atividade motora das crianças foram considerados precursores e pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem. Propunha-se que o conhecimento lingüístico fosse construído a partir do desenvolvimento pré-lingüístico de forma direta e contínua (Bates, 1975; Bruner, 1975, 1978; Clark, 1978; Greenfield & Smith, 1976). Assim, nestes estudos os gestos das crianças ouvintes eram considerados sinais

comunicativos pré-lingüísticos enquanto que os vocábulos eram considerados lingüísticos.

Na segunda linha de pesquisas, alguns desses autores se propuseram a estabelecer uma relação entre gesto e fala e entre ambos e o desenvolvimento cognitivo de crianças ouvintes, visto por uma ótica piagetiana. Nestes estudos gesto e fala foram considerados dois tipos ou manifestações de comportamento simbólico, resultante do amadurecimento de uma competência cognitiva subjacente comum (Bates, 1976; Bates et al., 1975, 1979a).

Num primeiro momento pensava-se que, após atingir determinado estágio do desenvolvimento cognitivo, a criança seria capaz de usar símbolos gestuais e posteriormente símbolos vocais para expressar sua intenção comunicativa (Bates et al., 1975).

Num outro estudo, em que comparavam o repertório gestual e vocal de 25 crianças, italianas e americanas, entre 9 e 13 meses, Bates et al. (1979) e Volterra et al. (1979) chegaram às seguintes conclusões:

- os símbolos vocais e os gestuais emergem na mesma época e têm a mesma frequência de uso;
- tanto os símbolos vocais como os gestuais se relacionam com as mesmas capacidades cognitivas, como uso de instrumento e imitação, enquanto nenhuma se correlaciona com relações espaciais ou permanência do objeto;
- os dois tipos de símbolos são inicialmente adquiridos em situação de rotina e gradualmente se recontextualizam ou passam a ser aplicados a um número maior de objetos e eventos;

- os mesmos significados são expressos pelos símbolos vocais e gestuais. Tanto os símbolos vocais como os gestuais expressam os mesmos conteúdos.

Por causa da equivalência funcional entre certos gestos e certas formas lingüísticas (nomes), Bates et al. (1979b e 1983) propuseram que os gestos fossem considerados como nomes. Com este propósito elas correlacionaram as propriedades funcionais do uso da nomeação verbal das crianças às propriedades funcionais do uso de gestos e a outras medidas cognitivas e concluíram que os símbolos vocais e os gestuais devem ser gerados pelo mesmo mecanismo cognitivo de "nomeação". Tanto os símbolos vocais como os gestuais pareciam ser usados para reconhecer, categorizar e identificar um objeto como membro de uma classe conhecida. Exemplo do uso de gestos como nomeação é o movimento de levar os dedos fletidos à boca como se se estivesse bebendo, diante de um copo ou de uma xícara.

No entanto, Bates et al. (1983) apontaram duas formas pelas quais o uso dos gestos das crianças observadas diferiam da nomeação verbal: (a) pelos contextos de uso e (b) pela relação entre os nomes e os objetos referentes. Com referência aos contextos de uso, as autoras observaram que raramente os gestos eram usados com a função comunicativa, sendo notados principalmente no jogo solitário, ao contrário do que propôs Bruner (1975, 1978). Assim, segundo suas observações (Bates & al. 1983) o gesto de "beber" nunca foi usado para pedir mais suco. Em nota de rodapé, elas esclarecem que não foram montadas situações para eliciar tal uso dos gestos,

ja que o ponto mais importante era mostrar que, comparado aos nomes vocais, o uso comunicativo de nomes gestuais era raro.

Com referência à relação entre os nomes e os objetos referentes, os gestos das crianças pequenas eram dependentes da presença do objeto.

A proposta de atribuir ao gesto o estatuto de nome foi refutada por Petitto (1985), que, ao observar os gestos utilizados por crianças da mesma faixa etária das estudadas por Bates et al. (1983), concluiu que os mesmos não refletem necessariamente o conhecimento da função do objeto mas a inscrição das ações em objetos e pessoas. Assim, por exemplo, as crianças não usavam gestos de escovar para descrever (ou comentar) sobre alguém escovando o cabelo; não usavam o gesto de levar uma xícara à boca para pedir algo para beber (Petitto, op. cit.).

Em suma, nestes estudos os gestos produzidos pelas crianças ouvintes eram considerados simbólicos mas não comunicativos.

Esta visão dos gestos não é partilhada por alguns autores, como Caselli (1983a) para quem os gestos produzidos pelas crianças ouvintes têm função comunicativa.

Alem do objetivo de estabelecer uma continuidade entre comunicação gestual e comunicação vocal, Caselli propôs que as primeiras formas de comunicação da criança se estruturam em situações de interação com o adulto.

Ao observar a comunicação gestual de seu filho ouvinte (Luca), entre 10 e 20 meses de idade, Caselli (1983a) notou que, além dos gestos de indicar, mostrar e dar (gestos comunicativos dêiticos), ele apresentava outro tipo de gestos que ela chamou de gestos comunicativos referenciais, cujo significado parecia convencionalizado pela criança e por seu interlocutor e cujo conteúdo semântico não variava com o contexto.

Os primeiros gestos referenciais da criança se referiam a ações sobre o próprio corpo, como fazer tchau, fingir cair, dançar, por exemplo. Só num segundo momento começaram a emergir gestos que se referiam a ações realizadas sobre objetos, como comer, beber, telefonar. Os gestos que se referiam a ações sobre o próprio corpo tinham origem, para Caselli (1983a), em situações de rotina (jogos ou hábitos) com o adulto e delas se destacavam e eram usados comunicativamente, como, por exemplo, o uso do gesto de fazer tchau quando escutava a porta fechar, depois do pai ter se despedido. Já, os gestos relacionados a objetos eram, num primeiro momento, gestos de reconhecimento do próprio objeto e só depois é que passavam a ser usados para pedir ou descrever alguma coisa, como, por exemplo, num primeiro momento, Luca fingia comer ou beber com objetos apropriados mas vazios. Posteriormente, fazia gesto de beber e apontava a torneira, o que era interpretado pela mãe como pedido.

Tanto os gestos referenciais que se referiam a ações sobre o corpo como as ações sobre os objetos eram usados inicialmente em esquemas interacionais com o

adulto ("rotinas") e posteriormente eram recontextualizados. Como exemplo, aos 13 meses e 7 dias, Luca usava o gesto de fazer tchau no contexto em que via um automóvel na rua se afastando.

Para Caselli (1983a) é somente quando os gestos são recontextualizados que a criança começa a combinar gestos em enunciados de dois ou mais elementos.

Do ponto de vista de sua ocorrência, Caselli (1983a) isolou três momentos na comunicação de seu filho: no primeiro, os gestos referenciais eram usados quase sempre como suporte ou concomitantemente aos gestos comunicativos dêiticos; no segundo, os gestos referenciais eram usados produtivamente pela criança, enquanto que os vocábulos estavam emergindo em situações de rotina com os adultos; no terceiro, o sistema vocal começou a se consolidar e o gestual passou a ser progressivamente substituído pela linguagem oral, sendo os gestos usados mais raramente, como alternativa da linguagem oral quando a mesma não era bem sucedida, para expandir um enunciado ou, nos termos da autora, para "codificar um elemento ainda não pertencente ao repertório oral da criança" (Caselli, 1983a).

A comparação da gestualidade comunicativa de Luca com a de crianças deficientes auditivas, levou Caselli et al. (1983) a concluir que, nas primeiras fases do desenvolvimento da comunicação, Luca apresentava dois léxicos, um para cada modalidade, não se observando, portanto, superposição de vocábulos e gestos enquanto que as crianças deficientes auditivas apresentavam superposição de gestos e vocábulos, o que as autoras

atribuíram ao aprendizado ao qual eram submetidas, por terapeutas e familiares. Tanto a criança ouvinte como as deficientes auditivas combinavam dois gestos dêiticos ou um gesto dêitico e um referencial. No entanto, só as deficientes auditivas combinavam dois gestos referenciais, já que a ouvinte, nessa época, começava a substituir gestos por vocábulos.

Em suma, o trabalho de Caselli pode ser considerado o mais completo no que diz respeito à análise dos gestos produzidos por crianças ouvintes. Além disso, em seu trabalho, Caselli (1983a) e Caselli et al. (1983) procuraram mostrar que as crianças ouvintes desenvolvem gestos na interação com a mãe, sendo os gestos dos mesmos tipos dos observados na comunicação de crianças deficientes auditivas pequenas. Tais gestos eram usados em enunciados de um só elemento ou em combinação de gestos dêiticos ou de gestos referenciais e gestos dêiticos.

Embora estas autoras vinculem gestos e fala a uma mesma capacidade simbólica, elas não mencionam o que a emergência e o desenvolvimento da linguagem vocal acarreta para a expressão gestual que parcialmente a precedeu, a saber, como se reorganiza a matriz de comunicação e significação referida por McNeill. Além disso, elas não consideram mais atentamente o papel que o adulto tem na constituição dos gestos pela criança, interpretando-os ou atribuindo-lhes um estatuto comunicativo.

Outro autor que se interessou pela relação de continuidade entre gestual e vocal no desenvolvimento

da comunicação de crianças ouvintes foi Lock (1980). A importância de seu trabalho, a meu ver, reside no papel que ele dá à interação adulto-criança na transformação qualitativa dos movimentos da criança em gestos comunicativos. Segundo o autor, desde muito cedo a mãe interpreta os movimentos do filho como se fossem atos comunicativos. Atribuindo significação aos movimentos da criança, ela doa a eles um valor social e é através de suas respostas que os mesmos vão se constituir como gestos que a criança vai posteriormente usar intencionalmente. Assim, a mãe reflete o comportamento da criança de volta para ela, como um espelho. Como resultado do espelhamento de seus movimentos pela mãe, a criança começa a se comunicar, isto é, a expressar intenções comunicativas através do emprego de gestos (Lock, 1980, p. 106).

Lock (1980) apresenta três estágios na história do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças ouvintes: 1º estágio, no qual a criança é percebida como se comunicando, quando, de fato, ela o faz sem qualquer intenção de sua parte. Como resultado do espelhamento de suas ações pela mãe, ela passa para o 2º estágio: começa a se comunicar realmente, a expressar ações comunicativas através do emprego de gestos, um por vez. Sua habilidade comunicativa é bastante dependente do contexto. Finalmente, a criança chega ao 3º estágio, ou seja, ao desenvolvimento da habilidade de combinar seus gestos produtivamente.

Ainda para Lock (1980), enunciados de mais de um gesto revelam uma capacidade sintática ou

combinatória inicial que prepara a emergência das combinações de dois vocábulos ou sintaxe oral primitiva.

Como se vê, também para este autor, linguagem gestual e oral são apenas ordenadas temporalmente. Nenhuma atenção é dada ao gesto concomitante à fala emergente. Além disso, sendo o gesto precursor da linguagem oral, o autor não especifica que relação se estabelece entre gesto e fala depois da emergência da linguagem oral. Ele não deixa claro também como a interpretação da mãe explica o desenvolvimento da criança.

Além disso, como aponta Atkinson (1982), embora Lock considere que combinações de mais de um gesto constituam evidência empírica para uma habilidade inicial de combinação, que precede e determina a emergência de combinações de mais de um vocábulo, a correspondência entre gesto e fala não é bem estabelecida. Ainda para Atkinson (op. cit.), Lock (1980) não apresenta uma explicação para as combinações gestuais em termos de interação social.

1.2.7. O estatuto dos gestos na literatura de aquisição da linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de deficientes auditivos

Pelo fato de as crianças deficientes auditivas, filhas de pais também deficientes auditivos, constituírem uma segunda geração de deficientes auditivos e, portanto, serem expostas a um sistema organizado de

sinais, o termo sinal é comumente empregado em vez de gesto.

Quase na sua totalidade, os estudos sobre o desenvolvimento da língua de sinais nestas crianças se referem à aquisição da língua americana de sinais (ASL).

Alguns autores (Schlesinger & Meadow, 1972; Mc Intire, 1977; Prinz & Prinz, 1979; Wilbur, 1979; Bonvillian et al 1983; Hoffmeister, 1982) afirmam que o primeiro sinal aparece na linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de deficientes auditivos, dois ou três meses antes dos primeiros vocábulos orais na linguagem de crianças ouvintes, devido, segundo Hoffmeister (1982), a um controle maior dos músculos da mão e do braço relativamente aos músculos da respiração, língua e cavidade oral.

No entanto, tal precocidade parece desaparecer quando se compara a produção dos chamados primeiros sinais de crianças adquirindo línguas de sinais com a produção do que se chamam primeiros gestos nas crianças adquirindo linguagem falada. Parece haver uma diferença nos critérios utilizados para definir os primeiros sinais e os primeiros "vocábulos"⁴. Para Caselli (1983b) e Volterra (Volterra & Caselli, 1985), tanto os sinais como os "vocábulos" tendem a aparecer mais ou menos ao mesmo tempo, são usados primeiramente em esquemas interacionais conhecidos, passando por um processo semelhante de recontextualização.

Segundo Petitto (1985) a afirmação de que as crianças deficientes auditivas, filhas de pais deficientes auditivos, começam a usar sinais antes que

crianças ouvintes comecem a usar vocábulos, se deve ao fato de que, na língua falada a passagem do período pré-linguístico para o linguístico envolve uma mudança na modalidade de comunicação, enquanto que para a criança deficiente auditiva, isto não ocorre.

Com o objetivo de verificar se existe uma continuidade entre os gestos e os sinais usados por crianças deficientes auditivas, Petitto observou três crianças deficientes auditivas, filhas de pais deficientes auditivos, expostas a línguas de sinais, e comparou os dados com os obtidos através da observação de quatro crianças ouvintes expostas, três ao Francês e uma ao Inglês. Tanto as crianças deficientes auditivas como as ouvintes tinham mais ou menos 10 meses quando ela começou a observação, que terminou quando as crianças contavam 20 meses. As crianças eram gravadas com equipamento do Video-Tape mensalmente, enquanto interagiam com os pais ouvintes, em situações dirigidas.

A análise dos dados dos dois grupos de crianças levou Petitto (1985) às seguintes conclusões. Aos 9 meses, tanto as crianças deficientes auditivas, como as ouvintes apresentavam gestos de apontar, de dar e outros que Petitto (1985) chamou de manuais não indicadores ("non-indexical manual gestures"), que, nesse momento, se caracterizavam por gestos de pegar, de agarrar, de acenar, de jogar (objetos), de sacudir os braços, a cabeça e objetos, de abrir e fechar a mão, entre outros, que, segundo ela (Petitto, 1985), não se relacionavam a nenhum objeto específico.

Entre 12 e 13 meses, os gestos, tanto das crianças ouvintes como das deficientes auditivas pareciam mais relacionados a objetos, eventos e pessoas presentes no contexto imediato. Os gestos de apontar eram usados, segundo Petitto (1985), de forma comunicativa. Frequentemente combinavam gesto de apontar com gesto de apontar ou gesto de apontar como gesto natural, com os gestos de agarrar e de abrir e fechar a mão.

Aos 13 meses, as crianças dispunham de uma variedade de gestos não indicativos usados com os objetos, como gesto de pegar a escova de dentes e colocá-la na boca, muitas vezes acompanhado de movimentos com a mão e com a boca. Gestos deste tipo, segundo Petitto (1985), e como mencionado na seção anterior, não devem ser considerados como "nomes", mas como ações associadas a determinados objetos, já que são produzidos na presença dos objetos.

Entre 15 e 20 meses, as crianças deficientes começaram a apresentar os primeiros sinais e as ouvintes, os primeiros vocábulos. Na produção dos primeiros sinais, as crianças deficientes auditivas não pareciam, segundo Petitto (1985), ser ajudadas pela forma icônica de alguns sinais. Nenhuma criança começou a emitir vocábulos ou usar a sinais antes de 14 meses.

A afirmação de que as crianças deficientes auditivas não parecem ser ajudadas pela relação icônica entre sinal e significado é feita também por Bonvillian (1983), para quem só um terço do vocabulário inicial sinalizado apresentados pelas crianças poderia ser considerado icônico. Entre quatro anos e quatro anos e

meio é que as crianças deficientes auditivas parecem explorar o potencial icônico da língua de sinais a serviço de objetivos lingüísticos e inventam sinais para referentes se não souberem o sinal apropriado. Estas invenções seguem os princípios de formação de sinais, como simetria, abreviação, etc.

A análise dos gestos usados pelas crianças deficientes auditivas levou Petitto (1985) a levantar três hipóteses em relação aos estudos sobre os gestos nas crianças deficientes auditivas: 1º) parece haver uma super-valorização dos gestos pré-lingüísticos das crianças deficientes auditivas, considerados, muitas vezes, como se fossem símbolos lingüísticos; 2º) os gestos pré-lingüísticos, observados nas crianças deficientes auditivas, foram também observados nas crianças ouvintes; 3º) os gestos pré-lingüísticos diferem da nomeação lingüística, o que aponta, segundo a autora, para uma discontinuidade entre os gestos pré-lingüísticos e os lingüísticos.

A interação entre mães e crianças foi observada também por Maestas y Moores (1980), que observou seis mães deficientes auditivas interagindo com seus filhos, ouvintes ou deficientes auditivos, de zero a 6 meses quatro crianças e de zero a 16 meses duas crianças.

Segundo Maestas y Moores (1980), as mães deficientes auditivas usavam uma variedade de estratégias para se comunicar com seus filhos, estratégias estas que envolviam tanto pistas táteis, como visuais e auditivas. Todas tentavam se comunicar usando as duas modalidades de

comunicação - gestual/manual e oral/vocal - alternada ou simultaneamente, em vocábulos isolados ou combinados em estruturas frasais. Embora se trate de um trabalho interessante, o objetivo parece ser apenas de verificar as estratégias que as mães deficientes auditivas usam para se comunicar com os filhos, mesmo os ouvintes.

Além dos estudos relatados acima, que analisaram a interação entre mães e crianças, outros existem na literatura sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes auditivas que se preocupam em comparar o desenvolvimento de aspectos da linguagem de crianças expostas a uma língua de sinais, geralmente a língua americana de sinais, com a de crianças ouvintes.

De acordo com estes estudos, embora com diferença na modalidade de transmissão, tanto crianças deficientes auditivas como ouvintes apresentam um vocabulário inicial bastante semelhante. As mesmas relações semânticas emergem na mesma época e mais ou menos na mesma ordem que na linguagem falada (Schlesinger & Meadow, 1972).

Ainda na literatura sobre desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes auditivas, filhas de pais também deficientes auditivos, observam-se trabalhos onde os autores se preocupam em descrever determinados aspectos do desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes auditivas, como o estudo das cláusulas relativas (Liddell, 1978), a representação da ação (Ellenberger & Steyaert, 1978), pronomes demonstrativos, locativos e pronomes pessoais (Hoffmeister, 1978). Por se

tratar de estudos descritivos, os mesmos não serão abordados aqui.

Em suma, nos trabalhos sobre desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes auditivas, filhas de pais também deficientes auditivos, os gestos têm o estatuto de signos e os estudos se preocupam principalmente em descrever aspectos de seu desenvolvimento, comparando-os, muitas vezes, com o desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes. Merece atenção especial o trabalho de Petitto, que observou longitudinalmente o desenvolvimento dos gestos em crianças deficientes auditivas, filhas de pais deficientes auditivos. No entanto, embora ela tenha observado a interação entre criança e mãe, ela não parece levar em conta o papel que o adulto tem na construção do sistema gestual pela criança. Sua análise se baseia numa visão puramente cognitivista do desenvolvimento da linguagem.

1.2.8. O estatuto dos gestos na comunicação de crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes

Uma das preocupações de quem estuda a comunicação gestual de crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, é explicar a origem do sistema gestual que elas usam desde muito cedo para se comunicar (Tervoort, 1961; Lenneberg, 1964; Moores, 1974).

Alguns autores (Feldman, 1975; Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978; Goldin-Meadow, 1979) têm

desenvolvido uma série de pesquisas com o objetivo de mostrar que crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, não expostas a um "input" gestual, desenvolvem um sistema gestual de comunicação que se assemelha a línguas naturais. As crianças observadas estavam inseridas em programas escolares que seguiam uma abordagem oralista, que ordinariamente veta o uso de gestos na comunicação, tanto pelo deficiente auditivo como por seu interlocutor ouvinte.

Segundo as autoras (Feldman, 1975; Feldman et al. 1978; Goldin-Meadow, 1979), todas as crianças observadas desenvolveram itens lexicais para se referir a objetos, ações e atributos. Os gestos utilizados pelos sujeitos foram classificados inicialmente, pelas autoras, em dois grupos: gestos de apontar para objetos, pessoas e lugares, cuja interpretação dependia do contexto em que eram usados. Em trabalhos mais recentes das mesmas autoras (Goldin-Meadow & Mylander, 1984; Goldin-Meadow & Morford, 1985), estes gestos passaram a ser chamados de sinais dêiticos; e gestos motórico-icônicos que Feldman (1975) chamou de específicos e Goldin-Meadow (1979) chamou de caracterizantes, que consistiam de pantomimas estilizadas (Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978) e se referiam a ações e características de objetos e pessoas. Mais tarde, um terceiro grupo de gestos foi incluído (Goldin-Meadow & Mylander, 1984; Goldin-Meadow & Morford, 1985): o dos marcadores, tais como meneios de cabeça, semelhantes a vocábulos como sim e não na linguagem oral.

Estes itens lexicais posteriormente passaram a ser combinados em enunciados que, segundo as autoras, expressavam relações semânticas comumente encontradas na fala da criança ouvinte.

Uma comparação do sistema gestual desenvolvido pelos seus sujeitos com dados sobre o desenvolvimento da comunicação oral por crianças ouvintes levou as autoras a afirmar que este sistema seguia, ao menos nos primeiros estágios de desenvolvimento, uma seqüência comparável à observada na aquisição da linguagem falada pela criança ouvinte (Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978). No entanto, fazendo uma comparação entre a comunicação gestual utilizada por dois de seus sujeitos e por suas mães, essas autoras verificaram que, embora as mães usassem os mesmos tipos de gestos apresentados pelas crianças, havia uma diferença, principalmente no uso de combinações de gestos. A conclusão a que as mesmas chegaram é que a comunicação gestual dessas crianças se desenvolveu independentemente da linguagem usada pelas mães, já que apresentavam um léxico gestual diverso e produziam combinações de gestos antes que suas mães o fizessem.

Tais conclusões levaram as autoras a hipotetizarem que estas crianças teriam sido orientadas, na sua tarefa de adquirir comunicação gestual, por disposições internas ou inatas.

Em artigo mais recente, Goldin-Meadow et al. (Goldin-Meadow & Mylander, 1984) avaliaram a possibilidade de que a mãe ouvinte gerasse um sistema gestual estruturado que a criança aprenderia por

processos indutivos e hipotetizaram três formas pelas quais esta possibilidade se atualizaria:

- pela imitação, por parte das crianças, dos gestos imediatamente precedentes do adulto, que elas dividiram em imitação com redução e imitação com expansão;
- por um processo de indução, através do qual a criança deficiente auditiva estaria formulando regras de geração de frases com base nos gestos utilizados pelos pais ouvintes;
- pelas respostas que os pais davam às produções gestuais das crianças.

Uma análise dos dados levou as autoras a concluir que as crianças-sujeito não aprenderam os gestos por imitação porque, comparando os gestos apresentados por elas e por suas mães, raramente foram observadas imitações nos gestos das crianças-sujeito. Em relação à possibilidade das crianças terem induzido as regularidades do sistema gestual usado pelas mães, os gestos das mães tendiam a não ser sistematicamente estruturados ou tendiam a ser estruturados de forma diferente dos gestos das crianças. Para as autoras, onde se observavam estruturas semelhantes nos gestos das mães e das crianças, as mesmas ocorriam primeiro na linguagem das crianças, que as usavam mais freqüentemente e em mais contextos do que suas mães. Finalmente, em relação à possibilidade de o sistema gestual das crianças-sujeito ter sido modelado pelas respostas das mães, as autoras concluíram que estas muitas vezes não entendiam e nem respondiam de forma apropriada aos enunciados gestuais

dos filhos assim como não eram dependentes das propriedades formais das estruturas frasais das crianças.

Segundo as autoras (Goldin-Meadow & Mylander, 1984) os dados confirmaram a hipótese já levantada em trabalhos anteriores, de que as crianças deficientes auditivas, mesmo sem um "input" lingüístico convencional, podem desenvolver um sistema de comunicação gestual que apresenta algumas das regularidades estruturais características da linguagem da criança ouvinte pequena.

As autoras (Goldin-Meadow & Mylander) enfatizam que as crianças não expostas a um modelo convencional de linguagem não podem desenvolver todas as propriedades da linguagem. As crianças observadas conseguiram desenvolver, sem o modelo de linguagem convencional um sub-sistema, que elas chamaram de "expandível" ("resilient") e que compreende a possibilidade de se comunicar de forma estruturada e produtiva. No entanto, as mesmas crianças não conseguiram desenvolver outras propriedades da linguagem, que as autoras chamaram de frágeis ("fragile"), cujo processo de aquisição requer, segundo as autoras, mais ajuda do ambiente.

Estudos como os mencionados acima, assim como outros semelhantes (Mohay, 1982) têm importância na medida em que procuram analisar a comunicação gestual de crianças que, mesmo sendo expostas à abordagem oralista no ensino da linguagem, desenvolvem um sistema gestual bastante rico. Contudo, várias críticas podem ser feitas a esses estudos. Primeiro, a que foi feita por Bates &

Volterra (1984) e com a qual concordo: a de que as autoras excluíram das situações interativas consideradas o contato que as crianças, alunas de escola especial, tinham com os sistemas gestuais das outras crianças e com o "input" gestual de seus professores. Por outro lado, uma segunda crítica, aquela que me interessa especialmente, se refere ao fato de Goldin-Meadow & Mylander (op. cit.) não terem procurado isolar os procedimentos efetivos de interação entre a mãe ouvinte e a criança deficiente auditiva, isto é, as condições de possibilidade de uma atividade interpretativa mútua, garantia de uma irrefutável interação entre elas, conforme espero mostrar nos capítulos seguintes.

Na verdade a análise dessas autoras se limita à verificação da presença de itens idênticos ou semelhantes nos enunciados dos participantes ouvintes e deficientes auditivos, dando, assim, ênfase aos produtos e não aos processos em curso.

Com efeito, qualquer enfoque crítico dessas interpretações inatistas deve levar em consideração as questões empíricas que se seguem:

- o que acontece entre o adulto ouvinte que fala com uma criança que não ouve?

ou, reversamente:

- o que acontece entre a criança deficiente auditiva que gesticula para um adulto que usa linguagem oral?

Tais questões são cruciais na medida em que nos obrigam a rever a noção de "input", que tem impedido os investigadores de prestar atenção aos processos de interação entre ouvintes e deficientes auditivos e,

principalmente, entre adulto ouvinte e criança deficiente auditiva.

1.2.9. Conclusão - O estatuto dos gestos na literatura

Como foi apontado na resenha da literatura, os gestos têm despertado pouco interesse por parte dos lingüistas, já que o foco da sua atenção tem incidido sobre a linguagem oral, vista, na maior parte das vezes, pela ótica da escrita. Mesmo os foneticistas, que se preocuparam com a materialidade da linguagem, trataram os gestos como acompanhamento da linguagem oral, como não analisáveis segundo os mesmos princípios aplicados à linguagem oral, e, portanto, como paralingüísticos.

A não consideração dos gestos como fenômeno lingüístico parece estar ligada a uma questão mais profunda que envolve a dualidade corpo-mente.

Na verdade, nos estudos sobre a linguagem, de modo geral o corpo parece ser abstraído e os estudos se concentram nos aspectos acústicos ou, no máximo, nos articulatórios.

Nesse sentido, toda a análise parece estar baseada na linguagem enquanto sistema. Mesmo nos estudos sobre as línguas de sinais, onde os gestos têm um papel de substituto da fala, a preocupação dos lingüistas tem se concentrado na análise dos aspectos formais e sintáticos que compõem estas línguas.

Na análise das línguas de sinais, observa-se, então, uma preocupação muito grande em compará-las às

línguas faladas, buscando conferir um estatuto de língua às primeiras.

Da comparação entre as línguas de sinais e as línguas orais tem surgido, contudo, uma posição crítica em relação ao estatuto das primeiras. Essa posição se configura com respeito à natureza icônica da relação entre grande parte dos sinais e seu significado em oposição à arbitrariedade que domina essa relação nas línguas orais. Nesta discussão tem se deixado de lado o movimento corporal que está na origem do sinal e não se tem levado em conta que a arbitrariedade, na relação entre significante e significado, advem, na língua de sinais, das modificações (abreviação, parametrização) que estes sofrem quando se relacionam e/ou se combinam com outros sinais, a ponto de se poder falar na constituição de um sistema.

O estatuto dos gestos nos estudos sobre a linguagem parece sofrer uma modificação quando alguns estudiosos, como McNeill e Kendon, dirigem o olhar para o corpo como lugar da materialidade da fala. Ao fazerem isto eles passam a ver os gestos, não como opostos, mas integrados à fala numa espécie de matriz de produção de significação, que, para McNeill, tem uma origem cognitiva, e para Kendon, uma origem social.

Embora a idéia dos gestos como parte de uma matriz de produção de significação represente um ganho para os gestos, os estudos se detêm principalmente na relação que os gestos mantêm com a fala.

E nos estudos psicológicos, particularmente os realizados por Mead, Vygotsky e Wallon, que o corpo

passa a ser visto como matriz dos processos simbólicos que vão explicar os processos mentais.

Como materialistas dialéticos, os três acreditam que é através da interação social que os movimentos do corpo vão sofrer transformações qualitativas até se transformarem em processos de simbolização.

De acordo com esta visão, os gestos, inicialmente, fazem parte das atividades práticas e é a partir do desenvolvimento da ação partilhada que eles vão passar a símbolos e signos.

Notas

1. O interesse por esses fenômenos, fora da lingüística, levou à criação de duas áreas de pesquisa: a cinestesia (cf. Birdwhistell, 1970), comumente empregado para se referir à investigação de sistemas de sinalização que fazem uso de gestos e de outros movimentos corporais; e a proxêmica ("proxemics") (cf. Hall, 1959), termo aplicado ao estudo da forma como os participantes na interação social ajustam suas posturas e distância de um para o outro de acordo com seu grau de intimidade, sexo e papéis sociais. Está fora do escopo desta tese relacionar estes trabalhos com a questão da linguagem e dos sistemas gestuais dos deficientes auditivos.
2. As noções de figura e fundo como direções diversas da relação entre gesto e fala foram apresentadas por mim

e de Lemos no artigo "O gesto na interação mãe ouvinte e criança deficiente auditiva", em 1987, elaborado e publicado em momento anterior ao meu contato com o trabalho de Kendon.

3. A expressão língua de sinais é a tradução corrente da expressão em inglês Sign Language. A inadequação de seu equivalente em português é evidente: sinais são interpretados tradicionalmente em oposição aos signos, isto é, quase como sinônimos de índices (cfr. Lyons, 1977). Na falta de uma melhor expressão conservo a de Língua de Sinais. Contudo cada ocorrência da expressão deve ser interpretada como Língua de Signos Gesticulados.
4. O termo vocábulo está entre aspas para chamar a atenção para o fato de que o grau de semelhança que estes vocábulos possam exibir relativamente à fala adulta não é garantia de seu estatuto semântico e sintático. Segundo muitos autores esses primeiros vocábulos são fragmentos incorporados do discurso adulto e, portanto, não analisáveis em termos categoriais.

CAPITULO II

O ESTUDO

2.1. A quisa de introdução

De toda a discussão feita no primeiro capítulo já se pode inferir que este trabalho se insere numa linha sócio-interacionista-construtivista relativamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem, que, embora representada pelos trabalhos de de Lemos (1981, 1982, 1986) e muitos outros investigadores (Perroni, 1983; Lier, 1983; Gebara, 1984; Figueira, 1985; Campos, 1985) se filia às propostas teóricas desenvolvidas por Mead, Vygotsky e Wallon.

Cabe apenas acrescentar o que seria específico a esta linha ou a como ela está apresentada nos trabalhos citados.

Na aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes três processos parecem reger, segundo de Lemos (1981) a construção do diálogo pelos interlocutores adulto-criança, a saber, os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade.

A especularidade está intimamente relacionada à noção de reflexo - e de espelho - uma vez que atribui ao fenómeno descrito como imitação recíproca o estatuto de processo constitutivo do diálogo e dos signos enquanto objetos partilhados.

Para de Lemos (1981) o processo de especularidade consiste na incorporação de parte ou de

todo o enunciado precedente do interlocutor e não responde apenas pelos enunciados da criança mas também pelos da mãe, resultando desta incorporação mútua o próprio recorte e a construção do objeto lingüístico.

Ao incorporar o papel do adulto e os papéis a ele atribuídos pelo enunciado do adulto em situações particulares, a criança gradualmente se torna capaz de se construir e de construir o outro como interlocutor, inicialmente a nível empírico e mais tarde a nível representativo (de Lemos, 1981).

O processo de especularidade, ou de incorporação de parte ou de todo o enunciado do interlocutor é a base de outros dois processos que, segundo de Lemos (1982), parecem reger a construção do diálogo pelos interlocutores adulto-criança, a saber: o processo de complementaridade, em que a criança preenche um lugar "semântico", "sintático" e "pragmático" instaurado pelo enunciado imediatamente precedente (complementaridade inter-turnos) ou em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo complementar (complementaridade intra-turnos) e o processo de reciprocidade, em que a criança instaura papéis antes assumidos apenas pelo adulto.

A adoção de um modelo como o proposto por de Lemos (op. cit.) à comunicação de deficientes auditivos implica em aceitar que é na interação com um interlocutor privilegiado (geralmente a mãe) que a criança deficiente auditiva vai iniciar o processo de construção da linguagem, oral e gestual. A aceitação, interpretação e

uso de gestos pelo adulto ouvinte serão suficientes para que a criança desenvolva um sistema gestual o qual será posteriormente modificado e aumentado na interação com outros interlocutores, como professores e outras crianças deficientes auditivas na escola especial, por exemplo.

Assim, dentro desta perspectiva sócio-interacionista-construtivista, não se espera que seja na interação com o adulto privilegiado que a criança deficiente auditiva irá desenvolver uma língua de sinais. No entanto, através do uso dos mesmos processos observados na interação entre adulto e criança ouvintes, gestos e fala serão investidos de significação, transformando-se em símbolos.

2.2. Metodologia

Para o estudo da construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, procedi a uma análise longitudinal da interação de quatro crianças deficientes auditivas com suas mães ouvintes e com coetâneos deficientes auditivos, com os quais passavam todas as manhãs.

Seleção dos sujeitos -

Foram escolhidas como sujeitos deste estudo quatro crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes e que obedeciam aos seguintes critérios:

1. perda auditiva bilateral congênita de severa a profunda (superior a 71 dB nas frequências da fala, ou seja, 500, 1000 e 2000 Hz) (cf. Katz, 1978);
2. ausência de outros comprometimentos aparentes além da deficiência auditiva;
3. nenhum atendimento anterior na área da linguagem.

As crianças foram escolhidas entre as que ingressavam numa escola especial para deficientes auditivos em São Paulo, Brasil, e, antes de serem admitidas, as mesmas passaram por uma equipe diagnóstica, formada por profissionais da área médica, audiológica, psicológica e de linguagem, que atestaram que elas atendiam a todos os critérios estabelecidos para seleção dos sujeitos, embora em nem todas tinha sido possível se aplicar os mesmos procedimentos na avaliação da audição (ver, a seguir, dados da avaliação audiológica dos sujeitos).

A escola em que as crianças estavam ingressando seguia uma abordagem oralista na medida em que elas deveriam receber linguagem através de leitura oro-facial e amplificação sonora, não eram expostas a nenhum sistema organizado de gestos e esperava-se que se expressassem através da fala. No entanto, para possibilitar uma comunicação entre as crianças e os adultos ouvintes era permitido o uso de gestos desde que as crianças não tivessem outra forma para entender ou para se fazer entender. Os gestos deveriam ser usados sempre concomitantemente à linguagem oral e não existia nenhuma sistematização dos mesmos. Assim, a professora

poderia usar um determinado gesto para se referir a coelho, por exemplo, e a mãe outro.

A coleta de dados foi iniciada um mês após a entrada das crianças na escola. As idades das crianças variavam de 2;7 a 4;0 anos e na avaliação da linguagem a que foram submetidas elas apresentavam gestos de apontar e poucos gestos de outro tipo, embora as mães relatassem o uso de gestos em situação familiar, isto é, com interlocutores com os quais partilhavam experiências cotidianas. A comunicação oral das crianças-sujeito se restringia a vocalizações que variavam quanto à função que pareciam desempenhar na interação e quanto à sua prosódia.

Embora não fizesse parte dos critérios de seleção dos sujeitos, é importante ressaltar que todas as crianças eram de nível sócio-econômico-cultural baixo e todas tinham irmãos ouvintes.

Dados das crianças - sujeito -

1. Viviane

Data de nascimento - 31/7/77

Data de entrada na escola - março de 1980

Nível de instrução dos pais - primário incompleto

Ocupação - pai - zelador

mãe - faxineira

Constelação familiar - segunda filha de três, sendo os outros ouvintes.

Hipótese diagnóstica - Deficiência auditiva bilateral severa, sem outros comprometimentos.

Etiologia - não esclarecida.

Epoca em que a família percebeu a deficiência auditiva - aproximadamente dois meses antes de procurarem a escola, devido a atraso no desenvolvimento da fala e não reação aos sons.

Dados da avaliação audiológica - A criança só reagiu ao tambor em intensidade alta e mesmo assim inconsistentemente. Não reagiu aos outros instrumentos, o que parece, segundo a avaliadora, ter sido devido ao fato da criança encontrar-se desatenta, cansada. Reagiu a sons verbais a 85 dB. Não reagiu a tons puros em 1000, 2000, 4000 Hz, só reagindo a 90dB em 500 Hz.

2. Vanessa

Data de Nascimento - 25/2/77

Data de entrada na escola - 10/3/80

Nível de instrução dos pais - pai só assina e mãe tem terceiro ano primário.

Ocupação - pai - pastilheiro.

mãe - ajudante de costura.

Constelação familiar - primeira filha de dois, sendo o outro ouvinte.

Hipótese diagnóstica - Deficiência auditiva sem outros comprometimentos.

Etiologia - Hereditária (uma tia materna da criança também é deficiente auditiva e os pais são consagüíneos)

Epoca em que a família percebeu a deficiência auditiva - Quando a menina tinha mais ou menos um ano de idade.

Dados da avaliação audiológica - Reagiu a tons puros, a 100 dB em 500 Hz, 85dB em 1000 Hz, 100 dB e 2000 Hz e 100 dB em 4000 Hz, o que dá uma média de 95 dB nas frequências da fala (500, 1000 e 2000 Hz).

3. Márcio

Data de Nascimento - 4/4/76

Data de entrada na escola - 25/2/80

Instrução dos pais - pai completou o ginásio e mãe tem o curso ginásial incompleto.

Ocupação - pai - comerciante

mãe - do lar

Constelação familiar - segundo filho de três, sendo os outros ouvintes.

Hipótese diagnóstica - Deficiência Auditiva Neuro-Sensorial bilateral severa de origem pouco clara. Descrita mal-formação do pavilhão auricular. Sem sinais de outros comprometimentos.

Etiologia - Não esclarecida.

Epoca em que a família percebeu a deficiência auditiva - Quando a criança tinha mais ou menos um ano de idade, depois de uma otite.

Dados da avaliação audiológica - Reagiu a tons puros, a 80 db, na frequência de 250 Hz; 90 dB em 500 Hz; 85 dB em 1000 Hz, 75 dB em 2000 hZ e 95 dB em 4000 Hz, no ouvido direito e a 65 dB na frequência de 250 Hz; 85 dB em 500 Hz; 105 dB em 1000 Hz; 115 dB em 2000 Hz e ausência de resposta a 4000 Hz, no ouvido esquerdo. Tais

resultados caracterizam uma perda auditiva de 83 dB no ouvido direito e de 100 dB no ouvido esquerdo, nas frequências da fala (500, 1000 e 2000 Hz).

4. Rodrigo

Data de Nascimento - 28/4/76

Data de entrada na escola - 5/5/80

Instrução dos pais - curso primário

Ocupação - pai - ajudante de almoxarifado

mãe - do lar

Constelação familiar - segundo filho, sendo o primeiro ouvinte.

Hipótese diagnóstica - deficiência auditiva neuro-sensorial bilateral severa, sem outros comprometimentos.

Etiologia - não esclarecida.

Epoca em que a família percebeu a deficiência auditiva - Quando a criança estava com mais ou menos 8 meses de idade.

Dados da avaliação audiológica - Reagiu a tons puros, a 75 dB em 250 Hz; 85 dB em 500 Hz; 105 dB, em 1000 Hz; 105 dB, nas frequências de 2000 e 4000 Hz, no ouvido direito e a 65 dB na frequência de 250 Hz; 70 dB, em 500 Hz; 75 dB em 1000 Hz; 100 dB nas frequências de 2000 e 4000 Hz, no ouvido esquerdo. Tais resultados caracterizam uma perda auditiva de 98 dB no ouvido direito e de 81 dB no ouvido esquerdo, nas frequências da fala (500, 1000 e 2000 Hz).

Coleta e transcrição dos dados -

Terminado o diagnóstico, as crianças selecionadas foram agrupadas em duplas aleatoriamente. Num primeiro momento contei com apenas uma dupla, um menino (Márcio) e uma menina (Vanessa), e uma outra foi formada após dois meses, também composta por um menino (Rodrigo) e uma menina (Viviane).

Cada dupla foi filmada com equipamento de Video-Tape durante meia-hora mensalmente em situações não-dirigidas, estando presente apenas eu, que operava a câmera. A cada dois meses cada criança era filmada enquanto interagia com a mãe, também em situação livre, durante meia-hora.

Todas as gravações foram realizadas numa sala de aula da escola, já que as crianças passavam lá todas as manhãs e moravam longe. As mães, em geral, esperavam os filhos durante todo o período de aula e, assim, as gravações eram feitas durante o período da manhã para evitar que as crianças e as mães tivessem que permanecer além do horário de aula (algumas demoravam quase duas horas para chegar em casa).

A decisão de se gravar mensalmente a diáde de crianças e só bimensalmente as crianças com as mães foi determinada pelo interesse inicial da pesquisa, que era o de observar o desenvolvimento da comunicação gestual nas crianças, o que se dava, de acordo com a literatura disponível na época, basicamente na interação entre interlocutores deficientes auditivos.

Em cada situação de interação eram colocados quatro ou cinco brinquedos, os mesmos para todas as gravações do mês, o que possibilitaria a comparação da atuação de cada uma das crianças nas duas situações de interação. Os brinquedos selecionados para cada gravação incluíam veículos (carro, trem, avião, caminhão, etc.), posto de gasolina, jogos de encaixe (de argolas (Dôndolo), encaixe de bolas coloridas, encaixe de placas em caminhão, quebra-cabeça) e de construção (cubos, anéis de acrílico), livros infantis, fantoches, Bate-Estaca, as caixas que continham os brinquedos, cadeira, lousa, giz e apagador.

Inicialmente o período estabelecido para a coleta de dados foi de um ano e meio (três semestres letivos). No entanto, este período mostrou-se insuficiente, já que o desenvolvimento da linguagem das crianças estava apenas começando. Assim, o tempo de duração da coleta de dados foi prolongado por mais três períodos letivos, com um intervalo de seis meses. A continuação das gravações só foi possível com uma das díades de crianças, já que uma das crianças da outra díade abandonou a escola após um ano e meio e a outra criança dois meses depois.

Na retomada das gravações, sete meses depois do encerramento, todas as díades (criança-criança e criança-adulto) passaram a ser filmadas mensalmente, já que, nessa época, eu já havia iniciado a análise dos dados e já tinha ficado evidente que um intervalo de dois meses prejudicaria a análise, uma vez que as crianças se estavam desenvolvendo mais rapidamente.

Foram realizadas sessenta e oito gravações, assim distribuídas:

- Vanessa e mãe - 14
- Márcio e mãe - 13
- Viviane e mãe - 7
- Rodrigo e mãe - 8
- Viviane e Rodrigo - 10
- Vanessa e Márcio - 16

Todas as gravações foram transcritas, levando-se em consideração os comportamentos comunicativos dos interlocutores, incluindo expressão facial e movimento corporal.

Para a transcrição dos dados optei, inicialmente, pelo relato corrido do que estava observando nos Video-Tapes. Posteriormente decidi seguir a forma adotada na época nos trabalhos sobre interação, ou seja, a comunicação dos interlocutores era colocada em cada um dos lados da folha e no centro eram colocados dados sobre o contexto.

Não foi feita uma descrição mais detalhada das vocalizações das crianças, apesar da importância que elas têm neste trabalho. Tal tarefa requereria transcrição fonética das vocalizações e representação das curvas entonacionais, o que foge ao escopo deste trabalho.

Numa primeira transcrição os gestos foram codificados segundo critérios funcionais e semânticos e numa folha a parte os mesmos eram descritos relativamente à posição, localização e movimento das mãos. Este tipo de

transcrição foi baseada em estudos sobre gestos de crianças ouvintes, como os de Volterra (1981), Caselli et al. (1981), Caselli (1983).

A codificação dos gestos, no entanto, mostrou-se uma forma de transcrição inadequada num estudo baseado numa abordagem construtivista, já que ela não permite dar conta das transformações de forma e significado que caracterizam o desenvolvimento dos gestos da criança.

A partir disso, numa segunda transcrição, limitei-me a descrevê-los diretamente na transcrição, sem interpretá-los.

Contrariando o que dispõem as normas de pesquisa, as fitas foram transcritas e revistas por mim, pelo fato de eu não contar, na época, com pessoas com prática na transcrição de gravações de Video-Tape e ainda com prática na transcrição de gestos.

2.3. Análise dos dados -

Tendo em vista que este trabalho se insere numa abordagem sócio-interacionista, levei em conta, na análise, não apenas a emergência e uso dos gestos mas as situações em que eles adquiriram significado. Como já foi referido, os objetos e os gestos ganham sentido através da interação, em atividades conjuntas, onde os parceiros vão assumindo e negociando diferentes papéis.

Nesse sentido, a análise da história da partilha das duplas de crianças levará em consideração a

forma como as atividades se estruturam na interação, os papéis que as crianças vão assumindo nessas atividades, a função que vai sendo atribuída aos objetos nas atividades e o desenvolvimento dos gestos enquanto comportamento simbólico.

No desenvolvimento dos gestos serão considerados a forma que os gestos vão assumindo, as funções que vão desempenhando na interação e papel que os mesmos vão ocupando na construção de uma matriz de significação.

Não pretendo, com este trabalho, mostrar como se dá toda a construção da linguagem na interação entre crianças deficientes auditivas e mães ouvintes, já que a análise está pautada em gravações mensais ou bimensais, iniciadas quando as crianças já apresentavam, segundo relato das mães, alguns comportamentos comunicativos. O objetivo é mostrar como as crianças-sujeito vão agir sobre o mundo através de esquemas interpretativos construídos na interação. Os episódios gravados servem apenas para detectar este processo. Não foi neles, obviamente, que começou e nem que terminou o processo de construção da linguagem nas crianças-sujeito.

Cabe, ainda, um esclarecimento relativamente à apresentação dos exemplos ao longo desta tese. Para facilitar a tarefa do leitor, foi colocada, ao lado da descrição dos gestos uma glosa, baseada na interpretação que o interlocutor faz do mesmo, no contexto em que são usados ou na expressão facial que os acompanha, ou ainda no conhecimento que tenho da língua de sinais usada na

escola que as crianças-sujeito frequentam. Tal glosa aparece sempre sublinhada.

A descrição dos gestos, tanto os de apontar, como os referenciais — cujo significado é "convencionalizado" pela criança e por seus interlocutores, sendo que o seu conteúdo semântico não varia de acordo com o contexto (cf. Caselli et al., 1981) — e outros, como mostrar e dar, por exemplo, estão colocados entre colchetes, enquanto que dados do contexto estão colocados entre parênteses. Os enunciados orais aparecem abaixo dos gestos, de acordo com a relação de concomitância que apresentam com os mesmos.

Seguindo os critérios usados por Bloom (1970), utilizei o sinal <, na apresentação dos exemplos, para indicar, numa sequência de enunciados, o que contém o item referido no texto.

2.3.1. Interação mães ouvintes - crianças deficientes auditivas

Viviane e mãe -

Nas primeiras gravações com a mãe (I e II) Viviane parece muito interessada em manipular os objetos. Brinca com o que aparece, não parecendo existir ainda um planejamento em relação à entrada dos objetos nas atividades.

Na maior parte dessas duas primeiras sessões Viviane brinca sozinha, aplicando sobre cada objeto o mesmo esquema de ação. Assim, carros são colocados um ao

lado do outro, cubos são empilhados, jogos de encaixe são encaixados, livros são folheados, etc. Contudo, desses esquemas, que podem ser considerados canônicos, ainda que constituídos na história interacional da criança com estes objetos, estão ausentes gestos e vocalizações.

A mãe, muitas vezes, tenta participar da atividade prática da filha, introduzindo novos esquemas interpretativos, o que, em geral, não é bem recebido pela menina, como se pode observar no exemplo abaixo:

(1) (Viviane tira um carro de dentro de uma caixa. Gira um pouco as rodas e depois o dá para a mãe. Pega outro carro)

Mãe - [empurra o carro pelo chão]
Olha! Faz assim: uhn!...

(Depois mãe tenta encostar seu carro no de Viviane, fazendo fila. Viviane pega os dois carros)

Vi. - (olha para a mãe)
eh!

Mãe - Ahn?

(Viviane coloca os carros um ao lado do outro)

Mãe - Assim que você quer?

(Viviane e mãe - I - 2;7.26)

No exemplo acima, como na grande parte das vezes, Viviane brinca sozinha, decidindo sobre o esquema a ser aplicado aos objetos, e não aceita a intervenção da mãe. Ao mesmo tempo, parece muito atenta à mãe, buscando às vezes interação com a mesma, através dos gestos de mostrar ou de lhe dar objetos, parecendo, dessa forma, atribuir-lhe o papel de observadora.

O mostrar objetos é, nesse momento, realizado através do movimento de levantá-los ou através

de gestos de apontar, usados muitas vezes concomitantemente a vocalizações. Tanto os gestos como as vocalizações parecem funcionar como reguladores da atenção do interlocutor ouvinte.

Assim, a interação entre Viviane e a mãe, nas primeiras gravações, se caracteriza por atividades práticas sobre os objetos, por parte da criança, e tentativas de participação nestas atividades, por parte da mãe, geralmente não aceitas por Viviane. Neste sentido, os papéis que as duas desempenham na interação parecem bastante fixos. É o que se observa, também, na atividade com os livros.

Como ocorre com outros objetos, Viviane parece muito atenta à mãe, lhe dá um livro, mas não permite que a mesma introduza um outro esquema, isto é, o de apontar figuras para ela:

(2) (Viviane pega um livro no chão)

Vi. - ahn/ahn/é/é. (parece um resmungo pois Viviane está com a chupeta na boca)

(olha para a mãe)

Mãe - Uhn! Que bonitinho.

(Viviane dá o livro para a mãe, pega outro e cada uma folheia um livro. Mãe vira o livro para Viviane, vai virando as folhas e Viviane vai olhando as figuras. Viviane volta para o seu livro)

Mãe - [cutuca Viviane e aponta figura em seu livro]

Vi. - [meneio afirmativo com a cabeça]
(continua a fazer o movimento de balançar a cabeça mesmo depois que a mãe volta a olhar para o livro)

(Viviane volta a folhear o seu livro)

Mãe - [cutuca Viviane e aponta outra figura]

(Mãe continua a folhear o livro. Viviane olha para a mãe)

Vi.- [meneio negativo com a cabeça]

(Mãe continua a folhear o livro sem olhar para a filha)

Mãe - [novamente cutuca Viviane e aponta figura]

(Viviane pega o livro da mão da mãe e folheia-o. Mãe volta para o quebra-cabeça)

(Viviane e mãe - II - 2;9.21)

No exemplo acima, os meneios afirmativos de cabeça funcionam como índices do reconhecimento, por parte de Viviane, do movimento da mãe, no sentido de introduzir um esquema interacional. Contudo, este reconhecimento, ao qual não se segue nenhum índice de atenção partilhada com a mãe, não se desenvolve em um movimento de aceitação da atividade de apontar figuras, proposta pela mãe.

O mesmo sucede em atividade que tem por núcleo a lousa, a qual se resume para Viviane a bater o apagador no quadro-negro.

(3) (Viviane e mãe brincam sentadas no chão. Viviane se levanta e se dirige para a lousa)

Vi. - (olha para a mãe)

[aponta a lousa]

ah!

(Mãe pega um giz)

Mãe - O que você vai escrever? O nome da Viviane?

Vi. -[aponta o apagador na ponta da lousa]
ah. (fraco)

Mãe - Ahn!

(Viviane pega o apagador e o bate na lousa)

Mãe - Não.

(Mãe tira o apagador da mão de Viviane e passa o apagador sobre a lousa, de um lado para outro, como se apagasse)

Mãe - Assim, ó.

(Viviane começa a apagar o que está escrito. Mãe tira o apagador de Viviane e ela se afasta. Mãe puxa Viviane pelo braço)

Mãe - [mostra o giz para Viviane]
Olha! Vamos escrever?

(Viviane se afasta)

(Viviane e mãe - I - 2;7.26)

Como nos outros exemplos, a mãe de Viviane tenta introduzir, num primeiro momento, uma forma diferente de apagar a lousa e depois uma outra atividade a ser realizada na lousa. Viviane não se interessa, parecendo mais preocupada em se apossar do apagador. A novidade neste exemplo se refere ao uso da demonstração da ação, que a mãe de Viviane usa poucas vezes, ao longo das gravações, para se fazer entender.

E na atividade com os jogos de encaixe que se observa um outro tipo de interação entre Viviane e a mãe.

Diferentemente dos outros objetos, os jogos de encaixe parecem ter o papel de organizar a interação entre Viviane e a mãe: é neles que a menina aceita a participar numa atividade regulada pela mãe e em que a participação das duas se dá como atividade conjugada. Note-se, também, que tanto Viviane quanto sua mãe recorrem a estes jogos várias vezes numa mesma gravação.

São eles que propiciam períodos mais longos de interação entre mãe e criança.

De acordo com o tipo de encaixe, o esquema interacional varia, mas, em geral, obedece à seguinte estrutura: a mãe dá uma peça para Viviane, pergunta onde ela deve ser encaixada, e a menina a encaixa (jogo de bolas), ou Viviane pega uma peça, mãe aponta o lugar onde a mesma deve ser colocada, e a menina a encaixa, como se pode observar no exemplo abaixo:

(4) (Viviane e mãe tiram bolas de um jogo de encaixe. As bolas acabam)

Vi. - (olha para a mãe)

[vira a palma da mão aberta
para cima, int. como acabar]

Mãe - [segura uma bola próxima a um
pino, olhando para Viviane]
Agora coloca.

(Viviane pega a bola que a mãe segura e põe no chão. Pega outra bola e mãe tira-a da sua mão)

Mãe - Não, não, não.

(Viviane pega outra bola, faz menção de encaixá-la e mãe bate a mão num pino do jogo)

Mãe - Aqui.

(Viviane encaixa a bola em outro pino. Mãe tira-a e chama a filha, segurando o seu queixo)

Mãe - Vivi! Vivi! Este aqui.

(Viviane pega a bola e encaixa-a junto com as bolas de mesma cor. Depois pega outras bolas da mesma cor e encaixa-as. Acabam. Mãe pega bola de outra cor e dá para Viviane)

Mãe - Agora esse.

(Viviane vai pegando bolas da mesma cor e encaixando-as)

Mãe - Isso, Vivi!

(Viviane pega bolas de outra cor e encaixa-as. Uma bola rola)

Vi. - [aponta a bola que rolou]

(Mãe se levanta, pega a bola e dá para a filha. Viviane encaixa e depois pega bola de outra cor. Faz menção de encaixá-la mas mãe pega a bola)

Mãe - [mostra a bola para Viviane]

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - Esse vai onde, Vivi? Esse.

(Viviane pega a bola, encaixa-a. Pega outra bola, encaixa-a com bolas de outra cor, mãe tira-a e pega outra bola no chão)

Mãe - [mostra bola para Viviane]

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - Este vai onde?

(Viviane encaixa a bola. Mãe lhe dá outra bola)

Mãe - Esta vai onde?

Vi. - (olha para o jogo e para a
mãe)

Mãe - [gesto de virar as palmas das
mãos abertas para cima, int.
como acabar]
Acabou?

(Viviane e mãe - I - 2;7.26)

Como se pode observar no exemplo, são as atividades com os jogos de encaixe aquelas em que se pode reconhecer uma estruturação de papéis e de ações. Essas atividades se tornam, portanto, lugares privilegiados de construção de novos tipos de interação entre Viviane e a mãe, como se verá a seguir.

Como se observa com relação aos outros objetos, também nos jogos de encaixe a interação entre Viviane e a mãe se dá através dos gestos de mostrar e de apontar, usados pela menina e da interpretação dos mesmos pela mãe. No entanto, diferentemente do que ocorre com os outros objetos, nos jogos de encaixe observa-se uma

regulação mútua entre mãe e criança, efetivada através do contato de olho, dos gestos de cutucar, dar, mostrar e apontar.

Embora nessas primeiras gravações prevaleçam os gestos de dar, mostrar e apontar, constata-se, por parte da mãe de Viviane, o uso de gestos que se dão como encenações, principalmente na tentativa de interpretar gestos e vocalizações da filha:

(5) (Viviane brinca com carrinhos e rampa)

Vi. - [aponta lugar em frente à rampa]

(olha para a mãe)
ah! ah!

(Mãe se abaixa em frente à rampa e arruma os carros. Viviane olha para a mãe, se acomoda no chão)

Vi. - a/e.

Mãe - Ahn? Como? Como?

Vi. - ma!

(Mãe empurra a rampa para mais perto de Viviane e a menina arruma todos os carros no chão)

Vi. - (olha para a mãe)

[aponta lugar ao lado de onde mãe está]

Mãe - (vai para o lugar indicado)
Aqui?

Vi. - [aponta ao lado, de onde mãe está]
a/e/a/ia/ia.

Mãe - (muda de lugar)

Vi. - [aponta o outro lado]
eh.

Mãe - [gesto de mãos abertas, ao lado do corpo e movimento de abaixá-las abaixando um pouco o corpo, int. como sentar]
Você quer que eu sente?

[repete o mesmo gesto]
Sente.

Vi. - eh. ah.

(Viviane e mãe - I - 2;7.26)

No exemplo, a mãe de Viviane parece encenar o movimento de sentar, sem, no entanto, fazê-lo.

Faz-se notar, também no exemplo, a quantidade e a variedade de vocalizações concomitantes aos comportamentos regulatórios na interação de Viviane com sua mãe. Tal comportamento vocal parece resultar da construção gradual pela criança da representação ou imagem da mãe como interlocutor que ouve e fala, representação esta que se manifesta pela assimilação de aspectos vocais do comportamento desta.

O uso de gestos referenciais também por parte de Viviane emerge nas gravações seguintes (III e IV), como se observa no exemplo:

(6) (Viviane pega um fantoche e dá um para a mãe)

Vi. - ah! (agudo)

(olha para a mãe)

[aponta um carro embaixo da
cadeira]
ah!

Mãe - Pega o carrinho. Pega.

(Mãe pega o carro e o põe em cima da cadeira. Viviane olha para o fantoche que tem na mão - uma menina)

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - Que nenê bonito. Que bonitinho.

[gesto de segurar o fantoche
junto ao corpo, de virar-se de

< um lado e de outro,
balançando o fantoche, int.
como embalar]

Vi. - [segura o fantoche junto ao
corpo, vira-se de um lado
para outro, balançando-o, <
int. como embalar]

Mãe - [mostra o seu fantoche
para Viviane]
Que bonitinho, né?

(Viviane troca o seu fantoche com o a mãe. A investigadora diz: Isto é fantoche)

Vi. - (olha para a mãe)
ama!

Mãe - Olha, Vivi! Olha!

(Viviane não está mais olhando para a mãe)

Mãe - [cutuca Viviane]

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - [mostra fantoche para Viviane]
Olha o da mamãe. Olha o da
mamãe.

(Viviane deixa o fantoche na cadeira, pega um jogo e as peças caem no chão. Viviane cata-as. Mãe deixa o seu fantoche no chão e se aproxima da filha)

(Viviane e mãe - III - 3;0.19)

Note-se, no exemplo acima, que a retomada pela criança do gesto de embalar o fantoche, introduzido pela mãe, tem não só um valor de participação no diálogo instaurado por esse gesto, como o de constituir um significado partilhado: a interpretação do fantoche como "nenê" ou "filha", que se pode dizer "nomeado" pelo gesto interpretável como embalar. Trata-se, portanto, de uma instanciamento do processo de especularidade, que, segundo de Lemos (1981), faz parte do percurso para a simbolização.

Além dos gestos incorporados da mãe, Viviane apresenta, nessas gravações, gestos referenciais com a iconicidade da pantomima que, como os gestos de apontar, têm a função de reguladores da ação da mãe:

(7) (Viviane põe fantoches no chão e passa por cima deles com as pernas abertas)

Vi. - (olha para a mãe)

[aponta os fantoches e, parada, simula andar com as pernas abertas: pisa com um pé e depois com o outro, pernas abertas e braços afastados do corpo]

<

Mãe - Passou por cima? Que coisa feia!

Vi. - [aponta novamente os fantoches, parada, com pernas abertas, braços afastados do corpo, mãos abertas, palma para trás e movimento com os braços para trás e para frente]

<

Mãe - Passa você.

(Mãe se afasta e Viviane pula por cima dos fantoches)

(Viviane e mãe - III - 3;0.19)

No exemplo, através do gesto, Viviane reproduz todo o movimento realizado para andar, sem, no entanto, sair do lugar. Na verdade, a permanência no mesmo lugar é o único aspecto que diferencia a ação de passar por cima dos fantoches do gesto usado para se referir a essa ação depois realizada pela criança.

Nas mesmas gravações, além dos gestos que se aproximam a pantomimas ou encenações, tanto Viviane como

a mãe apresentam alguns gestos que reproduzem movimentos realizados sobre objetos ou com o próprio corpo.

(8) (Viviane e mãe brincam com o Dôndolo)

Vi. - [aponta o jogo e a mãe duas vezes]

(Depois tira uma peça do jogo)

Vi. - [mostra a peça para a mãe]

Mãe - Ah! Pra mamãe tirar.

< [gesto de dedos indicador e polegar unidos em pinça os demais esticados e movimento de levantar a mão, mantendo os dedos na mesma posição, int. como tirar]

(A mãe, que estava sentada, levanta-se e leva o jogo para a cadeira. Mãe volta e fica em pé)

Vi. - [aponta o chão]

[gesto de abaixar e levantar a mão aberta próxima ao chão, < int. como abaixar]

Mãe - abaixar?

(Mãe se acocora)

(Viviane e mãe - III - 3;0.19)

No exemplo, tanto o gesto usado por Viviane quanto o usado por sua mãe consistem em encenações esquemáticas de ações sobre objetos, ou sobre o próprio corpo, em que esses objetos não estão envolvidos. Nesse sentido, pode-se falar em representação ou apontar para a natureza simbólica desse comportamento, mesmo que suas funções sejam ainda de regular a participação do outro na atividade conjunta.

Também na atividade prática com objetos, nota-se uma modificação nessas gravações, na medida em

que Viviane parece permitir a participação da mãe em suas atividades. Nesse sentido, é interessante notar, por exemplo, como Viviane reconhece no comportamento da mãe um outro esquema de ação sobre os objetos e, incorporando-o, os re-significa. É o que acontece no exemplo abaixo com a atividade sobre cubos:

(9) (Viviane tira cubos da caixa e os enfileira. Mãe começa a fazer uma pilha com cubos. Viviane olha para a pilha da mãe)

Vi - ah!

(Viviane se aproxima da pilha da mãe e vai empilhando todos os cubos que antes enfileirara. Mãe observa)

(Viviane e mãe - IV - 3;2.10)

No exemplo, através de uma atividade conjugada, observa-se uma modificação nos esquemas de ação usados com os cubos, no sentido de que os mesmos passam a servir de suporte a mais de uma atividade.

Do mesmo modo os papéis que Viviane e a mãe assumem na interação parecem sofrer modificações nessas gravações. Diferentemente do que se observava nas gravações anteriores, os jogos de encaixe, por exemplo, passam a ser realizados por Viviane, como se pode constatar no exemplo:

(10) (Viviane pega a base de um jogo de encaixe de peças coloridas, senta-se no chão)

Vi. - [mostra a base do jogo para a mãe]

Mãe - (se acocora perto de Viviane)

Vi. - [mostra uma peça para a mãe]
ah!

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
Não.

(Viviane pega outra peça)

Vi. - [mostra a peça para a mãe]

Mãe - [meneio negativo com a
cabeça]
Não.

(até que Viviane pega a peça de mesma cor)

Mãe - [meneio afirmativo com a
cabeça]
Isto!

Vi. - [mostra a peça para a mãe]
ah! (fraco)

Mãe - [meneio afirmativo com a
cabeça]
E.

(Viviane pega outra peça)

Vi. - (olha para a mãe, com olhar
interrogativo)

Mãe - [meneio afirmativo com a
cabeça]
E.

(Viviane pega outra peça)

Vi. - [meneio afirmativo com a
cabeça]
ah!

Mãe - [meneio afirmativo com a
cabeça]
E.

(O jogo continua até as peças acabarem)

(Viviane e mãe - III - 3;0.19)

No exemplo, Viviane mostra as peças do jogo para a mãe, demonstrando estar já assumindo alguns comportamentos desta. A mãe, por sua vez, assume um outro papel na interação: o de aprovar ou desaprovar a escolha da filha, papel que ela desempenha através de meneios afirmativos e negativos com a cabeça.

Também na atividade de ver figuras em livros, o papel de nomear as figuras, que até então era realizado pela mãe, passa a sê-lo também pela menina, papel que Viviane desempenha através da incorporação de parte do enunciado precedente da mãe, ou seja, através de comportamento especular.

(11) (Mãe pega livro)

Mãe - [aponta figura de cachorro]
Olha o auau

[aponta a mesma figura]
Olha a água do auau

Vi. - au <

Mãe - E. Auau

Viviane se distrai, olhando pela sala.

(Viviane e mãe - III - 3;0.19)

E interessante notar, ainda no exemplo, a imitação recíproca, e a função de cada ato imitativo que a constitui. Com efeito, Viviane, ao imitar a mãe, assume o papel de nomear figuras e a mãe, por sua vez, ao repetir o enunciado da filha, parece endossar seu desempenho comunicativo-lingüístico (cf. Palladino, 1982).

Nas gravações seguintes (V e VI) alguns exemplos parecem apontar para uma importante modificação relativamente ao estatuto dos objetos na interação entre Viviane e a mãe. Objetos passam a ser usados não apenas na atividade prática, mas também para evocar um esquema interacional vivenciado em outro contexto. É o caso do bate-estaca, no exemplo abaixo, que parece ser utilizado

por Viviane para instaurar ou evocar uma situação de treinamento auditivo, dirigida pela professora ou pela fonoaudióloga, com um instrumento de percussão, geralmente o tambor, como parte das atividades escolares.

(12) (Viviane está brincando com o Bate-Estaca. Bate um pouco e depois começa a tirar todos os brinquedos que estão no chão)

Vi. - (olha para a mãe)

(bate a mão no chão)

Mãe - (também bate a mão no chão)
E pra mamãe sentar?

(Viviane continua a afastar os brinquedos, depois empurra a mãe. Mãe senta)

Vi. - [aponta a parede]

Mãe - Eu, virar pra lá?

(Mãe vira para a parede e Viviane martela um pino. Mãe se vira)

Mãe - Que barulho.

Vi. - [aponta com o martelo a parede]

(Mãe se vira. Viviane martela todo o pino e mãe olha para ela)

Mãe - [gesto de mãos abertas e palmas para cima, int. como acabar]

(Mãe pega o martelo, mostra-o para Viviane)

Mãe - [gesto de mão aberta e a palma voltada para a menina, int. como esperar]

Mãe - E agora? Agora eu bato, né?

(Viviane se vira para a parede. Mãe martela)

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - Ouviu, mentirosa?

(Viviane e mãe - V - 3;4.8)

Note-se que Viviane não apenas encena a situação de treinamento auditivo, a partir da re-significação da atividade de bater, vinculada ao bate-estaca e do re-posicionamento dos protagonistas - ela e a mãe - como inverte essas posições, assumindo, primeiro, o papel de professora e, depois, o de aluno que coloca a mãe no papel de professora. Como já observou Perroni (1983), objetos presentes podem servir de suporte para a recuperação, evocação de situações não-presentes. Nesse caso, parece que se trata não do objeto, mas da atividade de bater que é re-significada para instaurar uma situação vivenciada em outro contexto. Nesse pode-se ver esse tipo de atividade como uma aproximação ao jogo simbólico.

O mesmo se pode dizer de interações encontradas na gravação seguinte (VI), em que a atividade com carros parece evocar uma situação de treinamento de fala, também desenvolvida na sala de aula. Nela, Viviane reproduz os gestos e a forma de comunicação da professora, notando-se vocalizações que funcionam como índices do esquema interacional vivenciado em sala de aula. Como no exemplo anterior, a mãe de Viviane apresenta muita dificuldade em entender a situação que a filha pretende instaurar.

(13) (Viviane senta com as pernas cruzadas (na posição de "lotus"), bate nas pernas)

Vi. - [aponta a mãe]
pa!

Mãe - Ahn?

Vi. - (sacode a mão na direção da
mãe)
ah!

(bate nas pernas)
mã! ahh. mã!

Mãe - [palma das mãos abertas para cima, int. como pergunta]
Como?

(Viviane estica as pernas e refaz a posição de "lotus")

Vi. - (bate nas pernas)
mã! (agudo)

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
A mamãe não sabe fazer assim.

(Mãe senta de lado. Viviane tira um carro de uma caixa que tem às costas)

Vi. - [mostra o carro para a mãe]
ahh.

Mãe - carro.

Vi. - [gesto negativo com a mão]

Mãe - ahh!

(Viviane põe o carro ao lado da boca)

Vi. - pa! (agudo)

Mãe - carro.

Vi. - (bate no chão ao seu lado)
aun. ama!

Mãe - O que? O que?

(Viviane pega a mão da mãe, põe na sua garganta)

Vi. (põe o carro ao lado do rosto)
ah!

Mãe - Ah! Carro.

Vi. - ah.

Mãe - Carro.

(Viviane guarda o carro e pega outro)

Vi. - ah!

Mãe - Olha! Que bonito!
Carro.

Vi. - [dá o carro para a mãe]

(Mãe põe o carro ao lado do rosto)

Mãe - br... carro.

Vi. - [meneio negativo com a
cabeça]
ah!

[gesto de mão aberta, palma
próxima ao chão e movimento
com a mão para a frente, int.
como veículo andando]
maa.

Mãe - Olha o carro! Olha!

(Viviane se volta para a caixa)

(Viviane e mãe - VI - 3;6.25)

No exemplo, ao reproduzir uma atividade vivenciada na sala de aula, com a professora ou a fonoaudióloga, Viviane assume o papel do adulto e parece esperar que a mãe desempenhe o de aluna, repetindo as emissões do adulto. O não cumprimento pela mãe de seu papel parece irritar Viviane, que tenta de todas as maneiras fazer a mãe assumir o seu papel.

Convém chamar a atenção para o fato de Viviane manter a interação, durante toda a situação, através de vocalizações, insistindo, por assim dizer, na oralidade que caracteriza a situação evocada. E só no final, diante da insistência da mãe em desempenhar o papel de professora, que Viviane recorre ao gesto comumente utilizado na escola para se referir ao objeto que tinha na mão desde o início, a saber, o carrinho.

Além das atividades interpretáveis como evocativas, nesse terceiro momento nota-se uma transformação importante na situação de ver figuras em livros: a introdução, tanto por Viviane como pela mãe, do gesto na atividade de nomear figuras:

(14) (Viviane e mãe vêem figuras em livros. Viviane fecha um livro e abre outro)

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - [aponta figura]
Cavalo

Vi - avalu

Mãe - [gesto de mãos fechadas,
movimento circular alternado
das mãos para a frente, int.
como bicicleta]
Cavalo.

Vi. - [gesto de mãos fechadas à
frente do corpo, uma ao lado
da outra, int. como andar a
cavalo]

(olha para a mãe)

[gesto de mãos fechadas,
movimento circular alternado
das mãos para a frente, int.
como bicicleta]
uh!

(olha para a mãe)

[repete o gesto int. como
bicicleta]

Mãe - Olha! Que bonitinho.

(Viviane e mãe - V - 3;4.8)

Cabe chamar a atenção para os gestos utilizados pela mãe e por Viviane neste exemplo e para a negociação que decorre da diferença entre eles: a mãe nomeia a figura através da palavra cavalo e de um gesto de mãos fechadas, movimento circular alternado das mãos para a frente, comumente interpretado como bicicleta. Já Viviane, não só incorpora o enunciado da mãe, repetindo-o, como responde ao gesto da mesma com um outro gesto, interpretável comumente como andar a cavalo e do qual

está ausente o movimento circular com as mãos. Porém, em seguida, ela reformula este gesto, aproximando-o do da mãe por duas vezes, com e sem vocalização, pedindo, por assim dizer, à mãe que confirme a adequação de seu gesto. Assim, parece que se está diante de uma negociação que diz respeito à forma gestual de referência à figura do cavalo.

A última gravação parece inaugurar um outro momento da interação de Viviane com a mãe. Nela constata-se, principalmente na atividade de nomear figuras em livros, um aumento significativo de gestos, tanto da parte de Viviane como da parte da mãe. No caso desta, estes gestos são sempre concomitantes a um vocábulo oral. No caso de Viviane, não se observam as vocalizações concomitantes aos gestos, mas sim enunciados em que gestos se combinam numa sintaxe gestual primitiva. A primeira vista pode-se dizer que a funcionalidade que adquire o gesto para a mãe leva Viviane a dispensar a vocalização:

(15) (Viviane e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura]
Olha aqui o coelhinho.

Vi. - [está apontando e olhando
figura da outra página]

Mãe - [aponta a mesma figura]
O que ele está fazendo? Ahn?

(Viviane está de rosto baixo. Mãe levanta o seu rosto com um dedo)

Mãe - [aponta a figura]
Olha os dois nenês aqui. O que
eles estão fazendo?

(Viviane volta a olhar para o livro)

Mãe - [aponta a mesma figura]

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - [gesto de virar as palmas das
mãos abertas para cima, e
expressão facial interrogativa,
int. como pergunta]
O que?

Vi. - [aponta a mesma figura]

[gesto de mão aberta, palma
junto ao rosto e cabeça um
pouco inclinada sobre a mão,
int. como dormir]

Mãe - [repete o gesto de Viviane]
Tá dormindo?

(Viviane volta para o livro)

(Viviane e mãe - VII - 3;8.29)

Cabe notar, no exemplo acima, que a mãe de Viviane usa gestos não só para nomear as figuras como para solicitar a sua nomeação, e para endossar os gestos da filha, repetindo-os e fazendo-os concomitantes a uma "tradução oral". Viviane, por sua vez, responde à pergunta da mãe através de gestos, o que representa, no "corpus", o primeiro uso de um processo de complementaridade.

Outra transformação importante a notar-se na última gravação diz respeito à abreviação e conseqüente ritualização de alguns gestos, o que se pode tomar como uma indicação de um percurso para um menor grau de iconicidade ou para uma quase arbitrariedade. Exemplo desta transformação é apresentado abaixo:

(16) (Viviane e mãe vêem figuras em livros)

Vi. - [aponta figura]

[gesto de braço fletido, palma para cima e movimento com o braço de um lado para outro, int. como embalar]

<

Mãe - [meneio negativo de cabeça]

[gesto de virar a palma da mão aberta para cima, int. como pergunta]

Onde tem nenê?

[aponta a mesma figura]
Não tem nenê. E o menino.

[gesto de mão aberta, palma para baixo, na altura da cintura, int. como alto]

Já é grande, né?

(Viviane e mãe - VII - 3;8.29)

A abreviação acima referida está representada, no exemplo, pelo movimento com o braço, que passa a ser a referência a nenê, substituindo toda a cadeia motora de embalar, que ocorre no exemplo (6). Tal processo de abreviação não está presente na produção da mãe: embora ela compreenda o gesto de Viviane, utiliza uma pantomima ou encenação para se referir à mesma figura, isto é, a nenê.

(17) (Viviane e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura]

(levanta o rosto de Viviane)

Olha!

[gesto de mãos abertas, palmas para cima, uma sobre a outra e movimento de balançá-las de um lado para outro, int. como embalar]

<

E o nenê.

(Viviane e mãe - VII - 3;8.29)

Note-se, porém, que a mãe de Viviane, não só reproduz os gestos da filha, com a função de endosso ou confirmação, como também os utiliza para nomear figuras. A sequência abaixo ilustra os diálogos gestuais, governados por processos de especularidade e de complementaridade, que passam a caracterizar a interação mãe-criança em situação de ver figuras em livros, nessa última gravação:

(18) (Viviane e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [cutuca Viviane]

[aponta figura]
O que é isso?

(Viviane olha para a mãe)

Mãe - [movimento de virar as palmas das mãos para cima, com expressão facial interrogativa, int. como pergunta]
O que é?

(Viviane olha em volta, olha novamente para a figura)

Vi. - [aponta a figura]

(olha para a mãe)

Mãe - [repete o gesto de virar as palmas das mãos abertas para cima, com expressão facial interrogativa, int. como pergunta]
O que é?

[gesto de mão fechada, colocada ao lado da cabeça, int. como guarda-chuva]
O guarda-chuva.

(Viviane se distrai. Mãe encosta a mão em seu braço)

Vi. - (olha para a mãe)

Mãe - [repete o gesto de mão fechada, colocada ao lado da cabeça, int. como guarda-chuva]
 Guarda-chuva.

(Viviane olha para a figura)

Vi. - [repete o gesto da mãe, int. como guarda-chuva]

Mãe - [aponta janela da sala]
 Tá chovendo, né?

(Viviane não parece atenta. Irmã (presente à gravação) pede para ver a figura e mãe vira o livro para ela. Viviane olha para a irmã)

Vi. - [aponta janela]

[gesto de mão fechada, ao lado da cabeça, int. como guarda-chuva]

Mãe - Tá chovendo. Tá segurando o guarda-chuva.

(Viviane e mãe - VII - 3;8.29)

O exemplo acima é importante na medida em que mostra, além do processo de especularidade e de complementaridade inter-turnos, o enunciado de Viviane, significativamente dirigido ao terceiro interlocutor, em que ela combina o gesto de apontar a janela, incorporado da mãe, com o gesto interpretado como guarda-chuva, também incorporado da mãe, em sua tentativa de transmitir à irmã o significado constituído e partilhado por ela e pela mãe.

O uso de um número crescente de gestos pela mãe de Viviane, bem como toda a forma de se comunicar com a filha parece indicar que houve uma mudança nas expectativas que a mãe tem da menina enquanto um interlocutor portador de deficiência auditiva. A aceitação e uso dos gestos pela mãe parece ter influído também na mudança que se observa, nas últimas gravações,

nos comportamentos comunicativos de Viviane, na medida em que, ao lado de uma sintaxe gestual em desenvolvimento, observa-se quase ausência da modalidade oral na comunicação com a mãe. Convém, talvez, lembrar que, dois meses depois desta gravação, Viviane foi tirada da escola, tendo a família alegado motivos religiosos.

Concluindo, pode-se dizer que, apesar de, até o final das gravações, a interação entre Viviane e a mãe continuar sendo mediada, na maior parte do tempo, pela atividade prática sobre os objetos, Viviane parece ter desenvolvido um sistema gestual, em que a encenação ou pantomima vem a ser substituída por gestos abreviados e ritualizados, servindo ambos, tanto para regular a participação da mãe nas atividades conjugadas, quanto para evocar situações vivenciadas em outros contextos e se referir a figuras em livros.

Rodrigo e mãe -

Como na dupla Viviane e mãe, também a interação entre Rodrigo e a mãe, nas primeiras gravações, parece ser mediada pela atividade prática sobre os objetos. Rodrigo, como Viviane, dirige, inicialmente, sua atenção para os brinquedos, explorando-os, sem que se observe um planejamento com relação à entrada dos mesmos na interação, como o ilustra o exemplo:

(19) (Rodrigo pega cubos e empilha-os. Mãe arruma os cubos e pega outros de cima da mesa. Os dois passam a empilhar os cubos: cada um põe um cubo. Os cubos do chão acabam. Rodrigo se levanta, pega cubos de cima da mesa e mãe faz o mesmo. Rodrigo volta a empilhar os cubos)

R. - (olha para a mãe)

Mãe - Vai cair.

(Rodrigo continua a empilhar até que acabam os cubos. Mãe puxa um jogo de encaixe de bolas de cima da mesa)

Mãe - Aqui.

(Rodrigo põe a mão numa bola)

Mãe - Um.

(Rodrigo põe a mão na cabeça e mãe levanta duas bolas de um pino. Rodrigo põe a mão numa das bolas, depois põe a mão numa bola do outro pino e roda-a. Rodrigo se afasta e se aproxima da pilha de cubos)

R. - ah!

(Rodrigo pega cubos no chão e empilha-os sobre os outros)

(Rodrigo e mãe - I - 4;1.0)

Note-se, no exemplo acima, que, apesar da mãe não acompanhar sua fala com gestos, Rodrigo está atento aos seus movimentos e responde à tentativa dela de introduzir um jogo de encaixe de bolas na interação. Essa atenção aponta para o fato de que, diferentemente de Viviane, Rodrigo aceita a participação da mãe. Desta forma, suas atividades se conjugam e mãe e filho vão assumindo diferentes papéis.

A mãe de Rodrigo participa das atividades do filho, introduzindo novos esquemas de ação sobre eles. No exemplo acima, Rodrigo empilha cubos e a mãe arruma-os; Rodrigo e mãe empilham cubos em turnos alternados; mãe puxa para perto do filho um jogo de encaixe e ele brinca com as bolas do jogo.

Essa atividade conjugada é, assim, enriquecida na medida em que esquemas de ação mais complexos são introduzidos pela mãe.

Assim, diferentemente do que se observou nos dados de Viviane com a mãe, já na primeira gravação de Rodrigo, nota-se a ocorrência de diversos esquemas aplicados a um mesmo objeto, ou, em outras palavras, um mesmo objeto servindo de suporte a mais de um esquema, não estando restrito a atividades consideradas canônicas. E o caso, por exemplo, dos anéis de acrílico, que são usados para encaixar, para enfiar nos braços como pulseiras e até para olhar através, como se fossem binóculos.

(20) (Rodrigo e mãe brincam com anéis de acrílico. Rodrigo enfia um anel na mão, depois pega outro)

R. - (olha para a mãe)
ah! (agudo)

(Rodrigo pega a mão da mãe e tenta enfiar nela o anel)

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
Não serve. Não serve.

(Rodrigo enfia o anel na sua mão. Olha para a mãe)

Mãe - Na sua serve.

(Rodrigo tira os anéis do braço e coloca-os em frente aos olhos, como binóculo)

Mãe - Bonito!

(Rodrigo tira os anéis do olho e pega outro anel, colocando-os em frente aos olhos, mas deitados)

R. - (olha para a mãe)
ah!

Mãe - (segura o braço do filho)
Azul.

(Rodrigo e mãe - II - 4;4.7)

Como nos outros exemplos, a mãe de Rodrigo tenta se comunicar com o filho através da modalidade oral. Comparativamente à mãe de Viviane, no entanto, ela

fala pouco, e sua fala serve, na maior parte das vezes, para regular a participação do filho na atividade sobre os objetos. Já a participação de Rodrigo na interação inclui não só procedimentos de atenção, dirigidos ao comportamento da mãe, quanto vocalizações, com as quais parece assinalar e chamar a atenção da mãe para a atividade em curso. Assim, essas primeiras gravações são caracterizadas, do ponto de vista interacional, pela mútua regulação de atenção.

Ainda com relação à atividade sobre os objetos, observa-se uma maior complexidade, que resulta da combinação de dois esquemas de ação, da qual deriva um terceiro. É o caso do exemplo abaixo, em que empilhar cubos é combinado com empurrar carrinhos:

(21) (Rodrigo e mãe brincam com cubos vazados. Rodrigo enfileira três cubos e depois coloca outros três, um em cima de cada cubo. Rodrigo se afasta. Mãe pega o cubo menor)

R. - (olha para a mãe)

Mãe - Olha!

[estica o braço na direção de
Rodrigo]
Rodrigo! Rodrigo!

(Rodrigo pega o caminhão e empurra-o sobre os cubos. Mãe sorri e cata os cubos que espalharam)

(Rodrigo e mãe - II - 4;4.7)

E, contudo, na atividade com livros que a mútua regulação de atenção se enriquece, tanto pelo gesto de apontar, usado pela mãe e retomado por Rodrigo, quanto pela introdução da nomeação, como se pode observar no exemplo que se segue:

(22) (Rodrigo e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura] <
Olha!

R. - [cutuca a mãe]

[aponta a mesma figura] <
a. ah!

Mãe - E o leite, né?

(Mãe segura o queixo de Rodrigo e ele olha para a mãe)

Mãe - [aponta a mesma figura]
O que é que é esse aqui?

(Rodrigo olha para a figura e mãe segura o seu braço)

Mãe - Leite, né?

(Rodrigo olha para a figura)

(Rodrigo e mãe - 1 - 4;1;0)

No exemplo, a mãe aponta a figura e fala. Em seguida, Rodrigo, após cutucar a mãe, forma comumente usada por esta para chamá-lo, aponta a figura e vocaliza, usando um padrão de entonação semelhante ao utilizado pela mãe.

A esse esquema interativo se acrescenta a tentativa da mãe de introduzir um jogo de nomeação, em que ela aponta a figura, ao mesmo tempo que, ou chama a atenção oralmente para essa, ou pergunta, ela própria dizendo, em seguida, o nome do objeto apontado. Note-se que, nesse primeiro momento, a participação de Rodrigo nesse jogo se reduz a dirigir o olhar para a figura apontada.

Da mesma forma como ocorre nas gravações de Viviane, são os jogos de encaixe que parecem promover períodos mais longos de interação entre Rodrigo e a mãe.

E nessas atividades que estão registrados, nas gravações, os primeiros gestos de Rodrigo, gestos através dos quais ele assume papéis antes assumidos pela mãe, como o de perguntar:

(23) (Rodrigo encaixa bola e mãe lhe dá outra)

Mãe - Aqui.

R. - (olha para a mãe)

[bate a mão na perna e vira a palma da mão aberta para cima, int. como pergunta] <

Mãe - Onde põe?

(Rodrigo faz menção de encaixar a bola num pino onde estão bolas de mesma cor, mas a encaixa no pino onde estão bolas de outra cor)

(Rodrigo e mãe - I - 4;1.0)

(24) (Mãe vai dando bolas para Rodrigo e ele as vai encaixando. Depois mãe lhe dá uma bola)

R. - [gesto de virar a palma da mão aberta para cima, int. como pergunta] <
eeeh?

(Rodrigo encaixa a bola e olha para a mãe)

(Rodrigo e mãe - I - 4;1.0)

No primeiro exemplo, Rodrigo apresenta o gesto interpretado comumente como pergunta, que a mãe "traduz" oralmente e ao qual, em seguida, responde. No segundo exemplo, é Rodrigo quem parece assumir os dois papéis: usa o gesto interpretável como pergunta, acompanhado de vocalização e, em seguida, encaixa a bola e olha para a mãe.

Como a mãe de Viviane, também a mãe de Rodrigo parece privilegiar a modalidade oral na interação

com o filho. Comunica-se com ele através da fala que, por ser de intensidade baixa, é muitas vezes inaudível nas gravações.

A ênfase na modalidade oral pela mãe de Rodrigo parece responder, em parte, pelo número de vocalizações que o menino apresenta, na interação com ela, desde a primeira gravação.

Também a mímica facial de Rodrigo é bastante rica e, associada a movimentos corporais, como bater as mãos nas pernas ou colocar as mãos na cabeça, e a expressões faciais, parece uma forma de participação numa conversa.

(25) (Rodrigo e mãe brincam com anéis de acrílico. Mãe segura a montagem de anéis e Rodrigo encaixa as peças. A mãe pega um anel e faz menção de encaixá-lo)

R. - eeeh.

(A montagem cai e Rodrigo tenta encaixar o anel)

R. - eh.

(Mãe tenta pegar a montagem e Rodrigo tenta puxá-la)

Mãe - Assim cai.

R. - (olha para a mãe com cara de
bravo e bochechas infladas)
eh

Mãe - Cai.

R. - ahn/ahn/ahn. (entonação de desagrado)

(Mãe segura a montagem e Rodrigo vai encaixando os anéis)

(Rodrigo e mãe - II - 4;4.7)

No exemplo acima, Rodrigo, como Viviane, apresenta vocalizações em dois contextos diferentes: enquanto encaixa os anéis, como parte da atividade de

encaixar, e depois, como resposta a um enunciado da mãe. As vocalizações, associadas à expressão facial de bravo (bochechas infladas), parecem encenar uma situação de "dar bronca".

Como foi dito acima, nessa primeira fase (gravações I e II), a atividade interativa entre Rodrigo e a mãe se caracteriza pela mútua regulação da atenção e da ação, em que estão presentes, principalmente, gestos de apontar e vocalizações. Além desse gesto, ocorre apenas o gesto interpretável como virar no exemplo abaixo, o qual parece derivado de movimento realizado sobre o objeto:

(26) (Rodrigo e mãe brincam com caminhão. Rodrigo coloca a cabine no caminhão, abaixa-se em frente ao caminhão)

R. - [gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de
virá-la para baixo, int.
como virar]
ah!



Mãe - Pra virar?

(Mãe vira a cabine)

(Rodrigo e mãe - II - 4;4.7)

Quanto ao uso de gestos pela mãe de Rodrigo, além do de apontar, ocorre apenas a encenação do movimento de tirar, usado para regular a participação do menino na atividade sobre cubos:

(27) (Rodrigo e mãe brincam com cubos vazados. Rodrigo segura o cubo grande e depois que a mãe coloca todos os outros cubos, ele põe o que tem na mão)

Mãe - Agora tira. Tira.

(Mãe levanta um pouco o cubo que está por cima) <

Mãe - Tira

(Mãe abaixa novamente o cubo. Rodrigo vai tirando os cubos)

(Rodrigo e mãe - II - 4;4.7)

Nas gravações que se seguem (III a V), embora ainda predomine a atividade prática sobre os objetos, observa-se uma maior complexidade no uso de gestos para regulação da atividade do outro. Em alguns casos, como no exemplo abaixo, esses gestos, que se referem a ações, parecem mesmo adquirir uma função de planejamento da própria atividade:

(28) (Rodrigo e mãe brincam com cubos e carros. Mãe continua a arrumar os cubos e Rodrigo coloca os carros enfileirados em frente à pilha)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma voltada para Rodrigo, int. como esperar]
Espera aí.

(Rodrigo continua a mexer nos carros. Termina e observa a mãe)

R. - [gesto de mão aberta, palma para a esquerda e movimento com a mão em direção à pilha, int. como ir adiante] <

[repete o gesto]

(senta em frente aos carros e à pilha)

Mãe - (olha para Rodrigo)
Vem cá.

(Rodrigo continua onde estava)

Mãe - (olha novamente para Rodrigo)

[gesto de mão aberta, palma para baixo e movimento de baixar mão, int. como abaixar]
Vem aqui com a mamãe. Vem.

R. - [repete o gesto de mão aberta,
palma para a esquerda e
movimento com a mão para a
frente, int. como ir adiante]
aah!

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
Não.

(Rodrigo se aproxima, mexe nos cabelos enquanto observa a mãe.
Depois se aproxima da pilha)

R. - [repete o gesto int. como ir
adiante]

(Rodrigo pega um cubo)

Mãe - [aponta o chão]

(Rodrigo e mãe - V - 4;9.26)

No exemplo, Rodrigo faz uso do gesto enquanto a mãe arruma pilha de cubos, como se através deles estivesse planejando sua próxima ação. A mãe, no entanto, não parece concordar com o curso da atividade planejada pelo filho e insiste em uma outra atividade planejada por ela. Como os gestos apresentados nos exemplos anteriores, o usado por Rodrigo no exemplo acima também constitui uma encenação de movimento realizado sobre um objeto.

A mãe também recorre a gestos - encenações - na regulação da atividade de Rodrigo, como se vê no exemplo abaixo:

(29) (Rodrigo desenha na lousa. Olha para a mãe)

Mãe - Faz uma ...

[desenha uma bola no ar]
Faz uma bola.

[meneio afirmativo com a
cabeça]

(Rodrigo desenha um círculo e olha para a mãe)

Mãe - (sorri)

[gesto de mão fechada, polegar
esticado para cima, int. como
positivo]

Tá bom.

(A brincadeira continua)

(Rodrigo e mãe - V - 4;9.26)

Gesto da mesma natureza é também usado por
ela para se referir ao desenho do filho na lousa:

(30) (Rodrigo desenha na lousa)

R. - (olha para a mãe)

[aponta o desenho]

Mãe - O que que é?

(Rodrigo continua a desenhar)

Mãe - O que que é?

(Rodrigo continua, olha para a mãe e ela sorri)

Mãe - Um quadrado? Aquele que
...

< [gesto de mão fechada, colocada
ao lado da cabeça e movimentos
curtos de puxá-la, para frente
e para trás, int. como pipa]
E?

(Rodrigo e mãe - V - 4;9.26)

Nas gravações seguintes (VI e VII), Rodrigo
e mãe parecem estar negociando formas de se referir às
figuras dos livros, quer através da modalidade
oral/vocal, quer através da gestual/manual, como se pode
observar no exemplo abaixo:

(31) (Rodrigo olha para figura num livro)

R. - [gesto de dedos curvados
sobre a cabeça, palma para
baixo, int. como chover]

Mãe - Chovendo.

(Rodrigo vira a folha)

R. - [aponta figura]
eau. <

Mãe - Au au.

(Rodrigo bate na folha e vira-se para a mãe)

R. - [movimento de virar a palma da
mão para cima, int. como
pergunta]

Mãe - O que é isso?

(Rodrigo baixa a cabeça. Mãe segura no braço do menino)

Mãe - O Rodrigo!

[aponta figura]
O que é?

R. - aaa. <

Mãe - au au.

(Rodrigo e mãe - VI - 5;0.0)

No exemplo acima, o gesto usado por Rodrigo com a função de nomeação de figuras é reconhecido pela mãe, cuja resposta assume a modalidade oral. Além disso, notam-se as tentativas de Rodrigo no sentido de produzir vocalizações que se aproximam a vocábulos como auau, tentativas estas também reconhecidas pela mãe.

Note-se, porém, que, mesmo reconhecendo e aceitando a modalidade gestual e as tentativas de uso da modalidade oral pelo filho, a mãe de Rodrigo parece continuar privilegiando a última, como se vê no exemplo abaixo. Nele a mãe responde ao apontar da figura pelo

filho com um vocábulo, retomado através de uma forma aproximada pelo filho. Após alguma insistência, a mãe obtém uma outra repetição:

(32) (Rodrigo pega um livro, abre-o)

R. - [aponta figura]

(olha para a mãe)

Mãe - Sol.

R. - tu.

Mãe - Sol.

R. - tol <

(Rodrigo continua a olhar para o livro)

R. - [aponta para outra figura]

[gesto de braços abertos ao lado do corpo e movimento de levantá-los e abaixá-los, int. como voar]

Mãe - E.

(Rodrigo vira a folha)

(Rodrigo e mãe - VI - 5;0.0)

Neste mesmo exemplo ocorre a primeira combinação de gestos que aparecem nas gravações da interação entre Rodrigo e a mãe, a saber, a combinação do gesto de apontar com o gesto interpretável como voar, com a função de nomeação da figura de um passarinho.

A maior complexidade no uso de gestos por Rodrigo também se apresenta, na mesma fase, pela ampliação de sua função. Assim, como se vê no exemplo abaixo, na atividade com cubos, Rodrigo encena uma

situação de "contar", que representa uma evocação de situação escolar.

(33) (Rodrigo e mãe brincam com cubos)

R. - (olha para a mãe)

[mostra dez dedos]
ah! (agudo)

[aponta os cubos e os dedos
de uma e da outra mão]
ah! (para cada dedo que aponta)

(Quando acaba, Rodrigo olha para a mãe)

R. - [mostra dez dedos]

Mãe - [gesto negativo com as mãos
abertas]

[mostra nove dedos]
Assim, ó.

(Rodrigo parece recontar os dedos de uma das mãos)

R. - [mostra cinco dedos]
ah!

[meneio afirmativo com a
cabeça]

(Mãe não reage)

(Rodrigo e mãe - VII - 5;2.3)

No exemplo acima, Rodrigo parece reproduzir os mesmos procedimentos utilizados pela professora para ensinar as crianças a contar. Diferentemente do que se observa na interação entre Viviane e a mãe, Rodrigo reproduz os comportamentos gestuais e orais do professor, que funcionam, portanto, como índices vocais e gestuais do esquema.

Nas última gravação (VIII), a interação entre Rodrigo e a mãe não parece ter sofrido modificações relevantes. E na atividade de ver figuras em livros que

a mãe de Rodrigo parece se comunicar com o filho, usando sempre a fala, concomitante ou não aos gestos, para nomear as figuras. Nas outras atividades, ela quase não fala, limitando-se a acenar com a cabeça ou a sorrir.

(34) (Rodrigo e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - (segura no braço de Rodrigo)

[aponta figura]

[gesto de mão aberta, palma para cima, int. como pergunta]
O que ele tá fazendo?

R. - (olha para a mãe)
abó.

(abaixa a cabeça)

Mãe - [cutuca Rodrigo]
Rodrigo!

R. - (olha para a mãe)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma para o falante, em frente ao rosto e movimento de baixar os dedos de forma que a palma fique para baixo e as pontas dos dedos próximas à boca, int. como engolir]
Engoliu?

[repete o gesto]
Engoliu o peixe.

(Rodrigo abaixa a cabeça e continua a folhear o livro)

(Rodrigo e mãe - VIII - 5;4.24)

Semelhantemente, é na mesma atividade que Rodrigo usa gestos acompanhados de vocalizações:

(35) (Rodrigo e mãe mexem em bonecos feitos com embalagens de shampoo)

Mãe - [cutuca Rodrigo]

[aponta dois bonecos]

(olha para Rodrigo)

[aponta o boneco]

[gesto de voltar a palma da mão
aberta para cima, int. como
pergunta]
(não se ouve o que fala)

R. - [aponta seu olho e desce o
dedo pela face, int. como
chorar]
aba!

Mãe - [repete o gesto]
Tá chorando.

(Rodrigo sai com um caminhão e a mãe fica observando)

(Rodrigo e mãe - VIII - 5;4.24)

Uma última observação se refere ao fato de
nessa fase os gestos serem também usados em referência a
situações passadas, o que indica um maior grau de
desenvolvimento simbólico.

(36) (Rodrigo olha para figuras em livros)

R. - [gesto de braços fletidos em
frente ao corpo e movimentos
circulares com mãos e braços
ao lado do corpo, int. como
nadar]

(olha para a mãe)

[se aponta]
ah. (em voz baixa)

(olha para a mãe)
ah!

[aponta a janela]

Mãe - [meneio afirmativo com a
cabeça]

(Rodrigo e mãe - VIII - 5;4.24)

Concluindo, embora também a interação entre Rodrigo e a mãe pareça ser mediada, até o final das gravações, pela atividade prática sobre os objetos, observam-se, ao longo das gravações, alguns exemplos que parecem apontar para um desenvolvimento simbólico maior dos gestos do que o verificado na interação entre Viviane e a mãe, ainda que até o final das gravações seus gestos se assemelhem a encenações ou pantomimas.

Nesse sentido, além de usar gestos para regular a participação da mãe nas atividades conjuntas e para evocar situações vivenciadas em outros contextos, Rodrigo os apresenta também para se referir a situações passadas.

Vanessa e mãe -

Como nas outras duplas, também entre Vanessa e a mãe a interação parece ser mediada, nas primeiras gravações (I a III), pela atividade prática sobre os objetos, sem que se observe preferência por nenhum brinquedo: todos os que são introduzidos por um dos parceiros são explorados pela dupla.

Como as outras crianças, Vanessa parece interessada em agir sobre os objetos, decidindo, na maior parte das vezes sobre a escolha do mesmo. A mãe tenta participar das atividades práticas da filha, introduzindo novos esquemas de ação. Na maior parte das vezes, Vanessa aceita a participação da mãe e as atividades solitárias se transformam quase sempre em atividades partilhadas (conjugadas). Assim, desde a

primeira gravação, uma grande variedade de atividades são desenvolvidas pela criança e pela mãe.

(37) (Vanessa despeja no chão as bolas de um jogo de encaixe de bolas. Mãe se abaixa, pega o eixo do jogo, uma bola e a encaixa. Vanessa tira a bola e põe no chão)

Va. - uh.

(Mãe se afasta para lugar onde estão espalhadas bolas do jogo)

Va. - (olha para a mãe)

Mãe - (empurra bolas para Vanessa)

Va. - (vai colocando as bolas numa banheira)

(Vanessa se desinteressa e vira de costas. Mãe volta com as mãos carregadas de bolas e as coloca na banheira. Vanessa despeja as bolas no chão e depois volta a colocar tudo dentro. Mãe encaixa três bolas, mas Vanessa as tira do jogo e as guarda. Mãe pega um carrinho)

Va. - (olha para a mãe)

Mãe - O o carrinho

(Mãe se afasta um pouco e faz menção de empurrar o carro. Vanessa olha mas logo se vira. Mãe empurra o carro. Vanessa se vira, empurra o carro para a mãe, empurra outro carro e vira novamente de costas. Mãe põe um carro em cima do outro e empurra-o para Vanessa. Vanessa empurra-os de volta para a mãe, levanta-se, levando a base do jogo de encaixe. Vanessa pega uma bola no outro lado da sala e volta. Começa a encaixar as bolas no jogo. Mãe faz menção de encaixar uma bola mas Vanessa puxa a base e encaixa as bolas. Mãe lhe dá uma bola)

Va. - (olha para a mãe)

(Vanessa pega a bola e a encaixa. Mãe continua a dar as bolas e Vanessa as encaixa até acabarem as bolas)

(Vanessa e mãe - I - 3;1.1)

No exemplo acima, as bolas do jogo de encaixe são tanto encaixadas, quanto jogadas para o parceiro, postas na banheira e derrubadas ao chão. Em geral, Vanessa aceita as propostas da mãe e, quando isso

não acontece, a mãe muda a sua forma de participação, como no exemplo acima.

Mesmo em situações interativas como empurrar carros para o parceiro, montar quebra-cabeças, empilhar cubos, juntar peças para formar montagens, em que a interação se dá através da atividade prática sobre os objetos, diferenças significativas são observadas na interação entre Vanessa e a mãe comparativamente às outras duas duplas.

A mãe de Vanessa tem uma participação muito ativa na interação com a filha e, embora fale menos do que a mãe de Viviane, por exemplo, a linguagem faz parte e tem funções na atividade partilhada. Além disso, seus enunciados orais são, na maior parte das vezes, produzidos concomitantemente a gestos, como se pode observar abaixo:

(38) (Vanessa rola bolas de jogo de encaixe pelo chão)

Va. - (olha para a mãe)

[aponta bola no jogo]
ah!

(olha para a mãe)

[aponta eixo do jogo]
ah!

Mãe - [aponta as bolas no chão]

(põe Vanessa sentada no chão)

(olha para Vanessa)

[mão aberta, palma
para cima e gesto de
abrir e fechar a mão,
int. como vir]

O! Senta aí. Mãe vai buscar,
viu?

(Vanessa senta e começa a encaixar as bolas. Mãe vai trazendo outras e Vanessa vai encaixando-as)

(Vanessa e mãe - I - 3;1.1)

Como se pode observar no exemplo acima, a mãe de Vanessa usa gestos de apontar e fala para regular a participação da filha na atividade conjugada. Vanessa, por sua vez, apresenta, desde a primeira gravação, gestos de apontar e vocalizações, que parecem ter também a função de regular a participação da mãe nas atividades partilhadas, o que indica a importância que assume a regulação mútua e explícita nessa diade.

Embora a interação entre Vanessa e a mãe, nas primeiras gravações, se caracterize por atividades conjugadas sobre objetos, observam-se, ainda que em número pequeno, esquemas interacionais mais complexos, que envolvem linguagem, como a nomeação de figuras em livros:

(39) (Vanessa e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura]
O outro. Bonitinho.

Va. - [aponta a mesma figura]

[gesto de mão aberta, palma
junto ao rosto e movimento de
incliná-la a cabeça sobre a
mão, int. como dormir]

Mãe - Tá dormindo? Não.

(Vanessa e mãe - II - 3;3.4)

Note-se nesse exemplo que, além de usar um gesto em referência a uma figura do livro, esse gesto se

apresenta combinado ao gesto de apontar, construção esta que representa uma resposta complementar complexa ao apontar da mãe no turno imediatamente precedente e que indicia os primórdios de uma sintaxe gestual.

A mãe de Vanessa parece aceitar a forma de nomear figuras da filha e expressa a sua aceitação através da "tradução oral" do gesto, produzida com entonação de pergunta.

Além de usar gestos para se comunicar com Vanessa e de aceitar os gestos usados por ela, a mãe de Vanessa parece ter desenvolvido algumas estratégias para interagir com a filha. É o caso da demonstração, exemplificada abaixo:

(40) (Vanessa derruba pilha de cubos e mãe começa a reconstruí-la. Vanessa ri e faz menção de derrubar a pilha. Mãe segura sua mão e tenta virá-la)

Mãe - Vira assim. Assim, ó. <

(Vanessa solta o corpo e cai, derrubando os cubos)

(Vanessa e mãe - I - 3;1.1)

Enquanto que a demonstração parece ter como função apresentar para a filha novas formas de agir sobre os objetos, observa-se, por parte da mãe de Vanessa, o uso de uma outra estratégia, a encenação, que parece ter como função a introdução de formas de representar os objetos.

Através da encenação, a mãe de Vanessa dramatiza ações relativas a objetos ou figuras presentes no contexto. Trata-se de um tipo de pantomima, como se vê no exemplo abaixo:

(41) (Mãe pega livro de cachorro e aproxima-o como se fosse um cachorro e late)

Mãe - au au

(Vanessa tenta pegar o livro, mas mãe lhe faz cócegas)

Mãe - [mostra figura para Vanessa]
O o cachorro.

(Vanessa e mãe - II - 3;3.4)

No exemplo acima, a mãe de Vanessa dramatiza a aproximação do cachorro e seu latido. Já, no exemplo abaixo, ela usa a encenação para representar o comportamento de um cachorro cansado, na qual inclui um ruído ofegante.

(42) (Mãe pega o livro do cachorro)

Mãe - [cutuca Vanessa]
O!

[aponta figura de cachorro]
Cachorro

(Vanessa tenta tirar o livro da mãe mas ela não deixa)

Mãe - [cutuca Vanessa]

[aponta a figura do cachorro]
Cachorro

[gesto de boca aberta, ruído ofegante e movimento com a cabeça para cima e para baixo, int. como animal cansado]
né?

[aponta novamente a figura]
Aqui, ó!

(Vanessa e mãe - II - 3;3.4)

A estratégia da encenação do cachorro é logo incorporada pela menina, que a reproduz na mesma gravação:

(43) (Vanessa pega o livro do cachorro. Abre numa folha onde tem um)

Va. - [aponta figura de cachorro]

(Coloca o livro em pé no chão e o faz caminhar)

Va. - oh., uou, uou, uou. (latindo)

Mãe - Cadê o uou uou?

(Vanessa põe o livro na caixa)

(Vanessa e mãe - II - 3;3.4)

O uso de gestos, de estratégias como a demonstração e a encenação, além da fala (geralmente em concomitância com os gestos) na interação com a filha podem ser interpretados como relevando da representação (ou imagem) que a mãe tem de Vanessa como interlocutora. A este ponto, convém lembrar que a mãe de Vanessa tem uma irmã mais velha portadora de deficiência auditiva, com um linguagem oral pouco desenvolvida. Isso talvez explique, pelo menos em parte, sua capacidade de ajustar-se às possibilidades comunicativas da filha através dos comportamentos mencionados.

Nas gravações que se seguem (IV a VI), nota-se um desenvolvimento nas formas de interação entre Vanessa e mãe, principalmente no que se refere ao papel que a linguagem _ gestual e oral _ vai assumindo na interação.

Uma primeira mudança a ser notada em relação às gravações anteriores incide sobre a demonstração usada

pela mãe de Vanessa para se comunicar com a filha. A partir desse momento essas demonstrações são seguidas de gestos, concomitantes à fala, constituindo, portanto, um enunciado gestual mais completo e mais complexo.

(44) (Vanessa passa pela mãe com um trenzinho amarrado a um barbante. Mãe segura o barbante e puxa o trem devagar)

Mãe- O. Faz assim.

< [gesto de mão aberta, palma voltada para o objeto e movimentos curtos com a mão para frente e para trás, int. como devagar]
Devagarzinho.

(Vanessa e mãe - IV - 3;7.29)

Em segundo lugar, cabe chamar a atenção para uma nova função que os gestos adquirem, além da função de regulação do comportamento do interlocutor, no desempenho de Vanessa. Note-se, por exemplo, na seqüência abaixo, que Vanessa, além de apontar a igreja que construiu com blocos, a nomeia gestualmente, fazendo o sinal da cruz. A função referencial do gesto de Vanessa é endossada pela mãe, tanto oralmente como pela repetição do mesmo gesto.

(45) (Vanessa faz uma igreja com blocos de construção)

Va. - [sacode a mão na direção da mãe]

Mãe - [olha para Vanessa]

Va. - [aponta a igreja que fez e faz o sinal da cruz]

[novamente aponta a igreja]

Mãe - Ah! A igreja? E assim.

< [faz o sinal da cruz]
Pai, Filho, Espírito Santo.

Va. - [meneio afirmativo com a cabeça]

(Vanessa e mãe - V - 3;9.14)

Um terceiro aspecto do desenvolvimento de Vanessa nesse segundo período manifesta-se pela ocorrência de vocábulos orais, usados também na forma referencial e que, igualmente, são retomados pela mãe. O exemplo abaixo mostra como essas seqüências são semelhantes à interação adulto-crianças ouvintes, descrita por de Lemos (1981) como imitação recíproca ou especularidade.

(46) (Vanessa e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura]
E esse aqui?

Va. - boi. <

Mãe - boi? <

Va. - boi.

(Vanessa e mãe - V - 3;9.14)

Vê-se, portanto, que, diferentemente das outras crianças, Vanessa se encontra já num processo de desenvolvimento, tanto de um sistema oral como de um sistema gestual, ainda que, nesse momento, o gestual pareça ser mais amplo e mais complexo do que o oral.

Nas gravações que se seguem às desse segundo período (VII a IX) observam-se outras transformações qualitativas, principalmente no que diz respeito ao papel predominante que a linguagem vai assumindo na interação.

Como nas gravações anteriores, Vanessa apresenta gestos e fala com função referencial. No entanto, nesse terceiro período os gestos são observados em concomitância a vocábulos orais, como no exemplo abaixo. Nele gesto e fala são usados numa sequência longa, em que Vanessa e a mãe parecem estar negociando formas de se referir a figuras de bandeirinhas de um livro:

(47) (Vanessa e mãe vêem figuras em livros)

Mãe - [aponta figura]
O aí, as banderinhas, né?

[gesto de mão fechada, ao lado da cabeça e movimentos repetidos de sacudir a mão para frente e para trás, int. como sacudir]

Va. - papi

Mãe - [aponta a mesma figura]
Não é? Isso aqui.

Va. - (olha para a figura)

não. não. papi não. Roda.
Roda.

[gesto de mão fechada, colocada em frente ao corpo, int. como segurar]

Mãe - [aponta a figura]
Bandeira

Va. - [gesto de mão fechada, colocada em frente ao corpo, int. como segurar]
Roda.

Mãe - [gesto de mão fechada, ao lado da cabeça e movimentos repetidos com a mão para frente e para trás, int. como sacudir]
Bandeirinha.

[gesto de mão fechada, colocada ao lado da cabeça e movimento com a mão para trás, como se

empinasse uma pipa, int. como
pipa
 Não é pipa, não.

Va. - [gesto de mão fechada,
 colocada ao lado da cabeça e
 movimento com a mão para
 trás, como se empinasse uma
 pipa, int. como pipa]

Mãe - [repete o gesto int. como
pipa
 Não é pipa, não.

Va. - papila?

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
 Não.

Va. - [gesto de mão fechada,
 colocada em frente ao corpo,
 int. como segurar]
 Roda. Roda.

Mãe - [meneio afirmativo de cabeça]
 E.

(Vanessa e mãe - IX - 4;6.26)

Note-se, no exemplo, uma elaboração refinada dos gestos, em que Vanessa e mãe negociam a localização da mão e o movimento usado na realização do gesto interpretado pela mãe como bandeirinha. A mãe de Vanessa coloca a mão ao lado da cabeça e a sacode para frente e para trás, enquanto que Vanessa faz o mesmo gesto em frente ao corpo e com a mão parada. Na negociação do gesto Vanessa apresenta o vocábulo "roda" concomitante ao gesto que ela usa para se referir à figura de bandeira e os vocábulos "papi" e "papila" concomitante ao gesto interpretado pela mãe como pipa.

Note-se, ainda no exemplo acima que a fala, embora se instancie através de vocábulos isolados, cuja função é de nomeação, tem um papel crucial na elucidação e na negociação do gesto. Pode-se dizer, assim, que os

dois sistemas até mesmo interagem nessa diade, como se se tratasse de uma situação de bilingüismo. Contudo, outros exemplos parecem apontar para uma maior complexidade da modalidade oral no desenvolvimento lingüístico e comunicativo de Vanessa.

No exemplo abaixo nota-se como o enunciado _ Va é foti _ com que Vanessa comenta sobre a sua atuação no jogo de argolas parece mais complexo que o gesto interpretável como forte. Essa complexidade parece residir no fato de que, em contraste com o enunciado oral, em que a criança faz referência explícita a si mesma, o gesto interpretável como forte é isolado, isto é, não se combina com nenhum gesto de auto-referência.

(48) (Vanessa e mãe brincam de atirar argolas em pinos. Vanessa pega uma argola, anda para trás, olha para a mãe)

Va. - [aponta o olho, ri e sacode os braços]

[gesto de mãos fechadas, acima da cabeça, braços fletidos e movimento de apertar as mãos, int. como forte]

Va é foti.

Mãe - E. A Vanessa é forte.

(Vanessa e mãe - VII - 4;2.3)

O mesmo tipo de desempenho, em que se combinam enunciados orais com gestos isolados é encontrado na comunicação da mãe de Vanessa nesse período, como se observa no exemplo (49).

(49) (Vanessa e mãe brincam de atirar argolas nos pinos. Mãe segura no braço de Vanessa e ela olha para a mãe)

Mãe - E.

< [gesto de mão fechada, dedo indicador esticado, colocado junto ao olho e movimento de afastá-lo na direção do objeto referência, int. como ver]
 Você não viu na festa que fazia assim?

(Mãe segura argola, com braço flexionado e movimento como se atirasse a argola. Vanessa observa)

(Vanessa e mãe - VII - 4;2.3)

Nos exemplos acima, fica claro que o que está explícito no enunciado oral permanece implícito no gestual, a saber, a referência ao jogo de argolas e a referência à festa passada, onde provavelmente Vanessa observara esse jogo.

O exemplo (49) ilustra também um comportamento da mãe de Vanessa que é freqüente nesse período, isto é, o uso de enunciados orais e de gestos para relacionar uma atividade presente com uma referência ao passado. Esse comportamento, assim como outros a serem descritos mais adiante, evidencia o papel da mãe de Vanessa não só no ajustar-se às possibilidades comunicativas da filha, como no conduzi-las para um maior grau de complexidade.

Essa complexidade está evidente no exemplo abaixo, em que enunciados orais e gestuais se combinam tanto no desempenho da mãe como no desempenho da criança e em que a resposta da criança - "num temeí", interpretável como "não tem medo" - representa uma reformulação negativa do enunciado da mãe, com a função de influir sobre o seu comportamento.

(50) (Vanessa e mãe brincam de pegar uma a outra com fantoches. Vanessa ri)

Mãe - Mãe está com medo.

[movimento com o corpo de encolher-se como se estivesse com medo, int. como medo]

Va. - [mostra o fantoche de pato para a mãe]
patu. E patu.

Mãe - O pato?

Va. - é.

[meneio negativo com a cabeça]
num temei, temei (enquanto mexe com uma das mãos no pato)

(Vanessa e mãe - VII - 4;2.3)

Parte também da mãe de Vanessa a iniciativa de introduzir um jogo simbólico em que a menina tenta participar, embora com certa dificuldade. Isso se observa no exemplo abaixo, em que a mãe usa peças de um navio de encaixe para brincar de compra e venda.

(51) (Vanessa e mãe brincam com navio de encaixe. A mãe pega algumas peças do jogo)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma para cima, dirigida para Vanessa, int. como dar]
dá o dinheiro.

Va. - (não dá)

Mãe - Vanessa! Dá o dinheiro.

Va. - (finge pegar dinheiro no bolso e dar para a mãe)
Tá. Amarau.

(a peça que Vanessa tem na mão é amarela)

Mãe - Ah!

[gesto de mão aberta, palma para cima, dirigida para Vanessa, int. como dar]
Dá o dinheiro, né?

Va. - dinheru, pera.

[gesto de mão fechada, indicador esticado e colocado junto ao olho e movimento de levar o dedo do olho para o objeto referência, int. como ver]

vê.

(Vanessa enfia o pino no jogo e dá o dinheiro para a mãe)

(Vanessa e mãe - VIII - 4;3.29)

Como foi referido na Metodologia (seção 2.2), houve um intervalo de sete meses nas gravações de Vanessa.

Na retomada das gravações, portanto sete meses mais tarde, muitas modificações foram observadas na interação entre Vanessa e a mãe, tanto em relação ao estatuto simbólico da linguagem quanto à combinação de fala e gesto.

No que se refere ao desenvolvimento simbólico, observa-se, em primeiro lugar, o uso, por parte de Vanessa, de gesto interpretado pela mãe como referência a fatos passados, referência essa que introduz na interação um jogo simbólico pelo qual se re-encena esse fato passado. E o que se depreende da longa seqüência apresentada no exemplo (52):

(52) (Vanessa se abaixa perto de um carro e de um posto de gasolina. Mexe nas rodas do carro e dramatiza apertar parafuso com chave de fenda)

V. - palapa!

(olha para a mãe)

Mãe - Ah!

[gesto de dedos unidos formando um círculo, indicador esticado e encostado na têmpora, movimento com o dedo para atrás, int. como lembrar]
Mãe lembrou.

(Vanessa dá um carro para a mãe)

Mãe - [aponta Vanessa]
Vai você.

(Mãe pega outro carro, aproxima-o de Vanessa)

Mãe - Vai você.

Va. - perai.

(Vanessa vira o posto de cabeça para baixo)

Mãe - Não faz isso, não.

(Vanessa tira um carro de dentro do posto)

Va. - carru.

(Vanessa põe o carro no posto)

Va. - i queba u carru

(Vanessa guarda o carro no posto)

Va. - prontu.

Mãe - tá bom.

Va. - prontu.

Mãe - O! Você não viu o homem?

[gesto de mãos fechadas, afastadas, palma com palma, movimento com as mãos para frente e para trás, int. como ônibus]
do ônibus.

[gesto de mão aberta, palma para cima e movimento de subir a mão, int. como subir]
assim

[gesto de mão fechada, palma para baixo, ao lado do corpo e

movimento de girar a mão para
um lado e para outro, int.
como apertar parafuso]

Va. - u homi?

Mãe - Sim. Quebrou.

Va. - u homi?

[repete o gesto int. como
apertar parafuso]
tué?

Mãe - Foi.

Va. - Foi?

Mãe - Foi.

Va. - Quebra.

Mãe - Quebra.

(Vanessa volta a brincar com o posto)

(Vanessa e mãe - - 5;2.3)

O nível de desenvolvimento do jogo simbólico atingido na interação de Vanessa com a mãe fica claro no exemplo abaixo, em que soldadinhos de madeira substituem frascos de remédios e injeções e em que, em contraste com o exemplo (51), Vanessa é capaz de assumir e de controlar sua participação na dramatização. A esse propósito cabe lembrar a observação de Vygotsky (1984) sobre o papel que a linguagem tem no desenvolvimento do jogo simbólico, isto é, que a linguagem é um requisito para esse desenvolvimento.

(53) (Vanessa e mãe brincam com caminhão e soldadinhos. Mãe pega um soldadinho e Vanessa pega fantoche de cachorro)

Va. - Mãe! Peraí. Ah!

(Vanessa pega outro soldadinho)

Mãe - deixa aí que ele tá dodoi.

(Vanessa pega o cachorro, aproxima o soldadinho de sua boca, como se fosse remédio)

Va. - tó! tó!

(Vanessa dá o soldadinho para a mãe e abre a boca do cachorro com as duas mãos)

Va. - u otu.

(Vanessa dá outro soldadinho para a mãe)

Va. - [gesto de mão fechada,
indicador esticado e
movimento com o dedo para
frente, int. como espetar]
po!

[repete o gesto]
pada (enrolado)

(Vanessa põe o cachorro deitado e o segura como se fosse tomar injeção)

Mãe - Ah! Injeção? Cuidado se não
ele morde.

[gesto de mão aberta, palma
para o falante e movimento
brusco de fechar a mão, int.
como morder]
Ele morde.

Va. - Ele modi.

Mãe - Segura. Segura.

(Vanessa aperta o cachorro na caixa. Mãe pega-o e segura nas duas pontas)

Mãe - Assim. Assim.

(Vanessa faz como mãe mostra e mãe dá injeção)

(Vanessa e mãe - XII - 5;6.27)

Concluindo, embora nas primeiras gravações a interação entre Vanessa e a mãe seja mediada pela atividade prática sobre os objetos, Vanessa apresenta gestos, tanto na função regulatória como na referencial, o que parece apontar para o início de um sistema gestual.

Ao longo das gravações, no entanto, Vanessa vai desenvolvendo um sistema oral que vai se tornando mais complexo do que o gestual. Os gestos, no entanto, continuam a ser usados na interação com a mãe, concomitantemente a alguns vocábulos dos enunciados orais, forma que caracteriza também a linguagem usada pela mãe de Vanessa na interação com a filha.

Nas últimas gravações, portanto depois de quase três anos de observação, gesto e fala são usados tanto para se referir a fatos passados como na participação em jogos simbólicos.

A mãe de Vanessa, desde as primeiras gravações, se comporta diferentemente das outras mães na interação com a filha. Ela parece muito atenta às possibilidades comunicativas da filha, usando, para se comunicar com a menina, não apenas gestos e fala, mas outras estratégias, como demonstração e simulação.

Ao longo das gravações, ela se mostra muito sensível ao desenvolvimento simbólico da menina, introduzindo uma atividade simbolicamente mais complexa quando a menina apresenta uma mais simples. É o caso da referência a fatos passados, que a mãe parece introduzir quando a filha se refere a fatos presentes.

Márcio e mãe -

A interação inicial entre Márcio e a mãe se assemelha bastante à observada nas outras duplas, na medida em que é a atividade prática sobre os objetos que parece mediar a interação entre eles na primeira gravação.

Como as outras crianças, também Márcio parece interessado em agir sobre os objetos, sendo que todos os objetos são explorados pela dupla e todas as atividades propostas pela mãe são aceitas pela criança e vice-versa.

Diferentemente das outras, a mãe de Márcio, na primeira gravação, quase não fala, usa principalmente gestos que parecem ter a função principalmente de regular a participação do filho na atividade prática sobre os objetos:

(54) (Márcio se levanta, pára em frente a uma cadeira em cujo braço há um jogo de encaixe de bolas)

M. - (olha para a mãe)

Mãe - [meneio afirmativo com a cabeça]

(Mãe se levanta. Márcio pega o jogo de bolas e a mãe ajuda. Márcio larga o jogo e a mãe o põe no chão. Márcio tira as bolas e vai fazendo uma fila com elas. Mãe começa também a tirar as bolas. Mãe pára e observa Márcio. Márcio acaba e fica olhando para as bolas)

Mãe - [balança a mão em frente a Márcio]

M. - (olha)

(Mãe pega uma bola, mostra-a para Márcio e a encaixa. Márcio pega uma bola e estende-a para a mãe. A bola que Márcio dá para a mãe é de outra cor. Mãe não a pega. Pega outra de mesma cor e a encaixa. Márcio espera com a bola na mão. Mãe pega bola da mão de Márcio e a encaixa. Márcio pega outra bola)

Mãe - [aponta lugar no jogo]
Aqui

(Márcio encaixa a bola no lugar indicado)

Mãe - [gesto de mão fechada, palma para a esquerda e polegar esticado para cima, int. como positivo]

M. - [repete gesto da mãe]

(Márcio pega as bolas e vai encaixando-as. Mãe observa)

Mãe - [aponta bola perto de Márcio]

(Márcio pega a bola e dá para a mãe. Mãe a encaixa. Márcio pega uma bola, vai encaixá-la em um pino mas ...)

Mãe - [aponta outro pino]
Aqui

(Márcio encaixa a bola no lugar indicado. Acaba o jogo)

(Márcio e mãe - I - 3;11.8)

Como se pode notar no exemplo acima, a interação de Márcio e de sua mãe com objetos é uma atividade conjugada, em que os papéis são, de início, mais ou menos fixos e depois se revertem. Comportamentos como contato de olho, gestos de apontar e outros gestos reguladores são usados pela mãe para regular a participação do filho. Quanto a Márcio, seu comportamento comunicativo se resume a contato de olho e à repetição do gesto interpretado como positivo pela mãe.

Há ainda outras situações em que é Márcio que utiliza gestos, tanto regulatórios como referenciais, concomitantes a vocalizações que têm igualmente uma função regulatória relativamente à participação da mãe na interação. Note-se que esta, como as outras mães, está atenta e interpreta os comportamentos do filho, o que

aponta para a mutualidade dessa regulação. Exemplos dessa regulação mútua são as seqüências que se seguem.

(55) (Márcio e mãe brincam com jogo de encaixe. Márcio guarda o jogo e mãe observa-o)

M. - [braços em X, na frente do corpo, palmas para interlocutor e movimento separar mãos, abrindo braços, int. como acabar]

[aponta a lousa]
ah!

[gesto de mão aberta, palma voltada para mãe, int. como esperar]

[aponta novamente a lousa]
ah!

(Márcio vai para a lousa)

Mãe - Escrever?

(Mãe vai atrás do filho)

(Márcio e mãe - I - 3;11.8)

(56) (Márcio pega um carro e fica parado com ele na mão. Mãe cutuca sua perna e ele olha)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma para Márcio e movimento de empurrar a mão para a frente, int. como empurrar]

(Márcio vai para trás e mãe empurra para ele um carro. Márcio pega-o e olha para a mãe)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma para cima e movimento de fechar a mão, int. como vir]

(Márcio empurra o carro para a mãe)

(Márcio e mãe - I - 3;11.8)

Como se observa nos exemplos acima, a regulação mútua, que caracteriza a interação entre Márcio e a mãe nesse momento inicial, também inclui gestos em número até mesmo superior aos observados na comunicação de Viviane e de Rodrigo.

Faz também parte dessa regulação mútua uma atividade de negociação que se caracteriza, por parte da mãe, por uma espécie de reinterpretação do gesto do filho, acompanhada de sua "tradução oral" interrogada. Note-se que essa reinterpretação contém um movimento no sentido horizontal ausente no gesto do filho, como sublinhado no exemplo abaixo. Nesse sentido é que se pode dizer que está sendo por eles negociada a forma de referência ao ato de tampar.

(57) (Márcio põe um carro na caixa)

M. - [gesto de duas mãos fechadas, como se estivessem segurando uma tampa e movimento de abaixar as mãos, int. como tampar]

Mãe - [gesto de mãos abertas, palmas para baixo, uma ao lado da outra, movimento de afastá-las horizontalmente, descendo as mãos de forma que fique palma virada para palma, int. como tampar]

Tampa?

(Mãe pega a tampa da caixa e dá para Márcio, que tampa a caixa)

(Márcio e mãe - I - 3;11.8)

Em suma, nas primeiras gravações, a interação entre Márcio e a mãe se assemelha muito à observada na interação entre Rodrigo e a mãe, relativamente à variedade de esquemas de ação que ele

apresenta na atividade prática sobre os objetos. No entanto, diferentemente da interação entre Rodrigo e a mãe, Márcio e mãe já parecem partilhar um sistema gestual em desenvolvimento, onde os gestos são usados com a função de regulação mútua.

Nas gravações seguintes (II a V), embora a interação entre Márcio e a mãe continue a ser mediada pela ação prática sobre os objetos, observam-se transformações qualitativas no que diz respeito tanto a tipos de atividades conjugadas quanto à função dos gestos na interação. No que se refere às atividades conjugadas, elas se tornam mais complexas, como o exemplo abaixo ilustra. Nesse exemplo, cubos vazados são integrados numa atividade de esconder e achar, em que a regulação mútua se dá através de gestos de apontar, gestos negativos e referencial de pergunta. Desse esquema, como se vê, estão ausentes vocalizações, apesar da mãe usar a fala concomitante às ações que desempenha, assumindo o papel em que Márcio a colocou, isto é, o de achar.

(58) (Márcio e mãe brincam com cubos vazados. Márcio vira a abertura de um cubo para si, enfia vários objetos dentro, pega outros cubos. Mãe pega o cubo e olha)

M. - [gesto negativo com o dedo]

(Márcio põe um cubo na frente do outro cubo. Depois faz um passe de mágica e tira um cubo de dentro do grande)

Mãe - Nossa! É mágico, é?

(Mãe olha para dentro do cubo)

M. - (gesto negativo com o dedo)

(põe as mãos na cintura)
aaaaa (parece estar dando uma bronca na mãe)

(Márcio põe um outro cubo na frente deste, olha novamente para a mãe, ainda com cara de bronca)

M. - [gesto de virar a palma da
mão aberta para cima, int.
como pergunta]

(Mãe olha para cima. Márcio mexe nos cubos, sempre vigiando a mãe)

M. - [aponta um cubo]

Mãe - (levanta o cubo)
Não tem nada.

M. - [aponta outro cubo]

Mãe - (levanta o cubo)
Num tá.

(Márcio se distrai e a mãe olha para ele)

Mãe - Márcio!

(Márcio olha)

Mãe - [aponta para cima]
Olha!

[mostra um cubo que tem na mão]

[novamente aponta para cima]
Olha lá.

(Márcio olha. Mãe esconde o cubo. Márcio coça a cabeça, levanta o cubo e os dois riem)

Mãe - Achou.

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

No que se refere aos gestos, cabe notar que nessas gravações estão presentes, no sistema gestual de Márcio, formas abreviadas de cadeias motoras com função referencial e reguladora. No exemplo abaixo, vê-se como o gesto de juntar o dedos polegar e o indicador das duas mãos junto à boca é imediatamente interpretado pela mãe como referente a bala. É interessante, ainda, chamar a atenção para o fato desse gesto representar uma particular abreviação da cadeia motora de desembrulhar a

bala. A resposta da mãe a esse gesto é, como se pode ver abaixo, uma combinação de fala e gesto, da qual se depreende sua interpretação:

(59) (Mãe de Márcio se aproxima da bolsa para pegar um lenço)

M. - [cutuca a mãe]

Mãe - (olha para Márcio)

M. - [gesto de dedos polegar e indicador das duas mãos colocados em frente à boca e mãos um pouco afastadas, int. como bala]

Mãe - Bala não tem.

M. - [gesto de voltar a palma das mãos abertas para cima, int. como acabar]

Mãe - Acabou.

M. - (mãos na cintura e expressão facial de contrariedade)

Mãe - [gesto de mão fechada, dedo polegar esticado e voltado para a esquerda e movimento de executar um salto com ele para a frente, int. como depois]
Depois

[se aponta]
eu

[aponta porta da sala]
vou lá

[gesto de mão aberta, palma para baixo e movimento de fechar bruscamente a mão, int. como pegar]
buscar, tá?

M. - (afasta-se)

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

Ainda com relação aos gestos, a função referencial aparece em situações de desenhar na lousa, em

que Márcio apresenta respostas à solicitação de nomeação feita pela mãe, caracterizando uma forma mais complexa de nomeação:

(60) (Márcio desenha na lousa e mãe observa. Márcio olha para a mãe)

Mãe - [gesto de virar a palma da
mão aberta para cima, int. como
pergunta]

O que é isso? O que é?

M. - [gesto de mãos abertas, dedos
em garra voltados para o
interlocutor e expressão
facial de bravo, int. como
bicho]

Mãe - [repete o gesto de Márcio]
Bicho.

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

Note-se, ainda, nesse exemplo, que a mãe exprime seu endosso da nomeação feita pelo filho, repetindo o seu gesto, ao mesmo tempo em que o "traduz oralmente". Tal seqüência parece ser uma versão gestual dos esquemas interativos especulares mencionados na análise dos dados de Vanessa e estudados por de Lemos (1981).

Além da função referencial, Márcio apresenta, nessas mesmas gravações, gestos que parecem exprimir o planejamento de uma ação, como exemplificado abaixo:

(61) (Márcio e mãe brincam com peças de um jogo de construção)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de fechar
a mão, int. como vir] (em

direção às peças espalhadas no
chão)

Assim, tá? Vamos?

M - [gesto negativo com o dedo]

[gesto de mão aberta, palma
para baixo a certa distância
do chão, int. como alto]

[gesto de mão fechada, palma
para a esquerda e polegar
esticado para cima, int. como
positivo]

[gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de
fechar a mão, int. como vir]

(Márcio junta as peças, olha para a mãe)

Mãe - [gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de fechar
a mão, int. como vir]

(Márcio se aproxima da mãe e os dois empilham as peças pela cor.
Acabam. Márcio olha para a mãe)

M. - [gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de
fechar a mão, int. como vir] (
em direção às peças que ainda
estão no chão)

[gesto de mão aberta, palma
para baixo e movimento de
subir a mão, int. como subir]

[gesto de mão aberta, palma
para baixo e braço esticado
acima da cabeça, int. como
alto]

(Os dois começam a catar as peças e depois começam a empilhá-las)

(Márcio e mãe - II - 4;1.10)

Note-se, nesse exemplo, duas seqüências de três gestos, através dos quais Márcio transmite à sua mãe sua intenção de fazer uma pilha de cubos mais alta.

Deve-se chamar a atenção igualmente para o estatuto formal dos gestos nesse mesmo período. De um lado, observam-se gestos menos icônicos ou signos da língua de sinais da comunidade deficiente auditiva (como é o caso do gesto interpretável como difícil no exemplo (62)).

Por outro lado, os gestos são combinados, como se vê no exemplo (61), de forma a apontar para uma sintaxe gestual também desenvolvida. Note-se, no exemplo abaixo, um longo e complexo enunciado gestual de Márcio, em que três gestos (um interpretável como pouco, outro como difícil e o outro como bicho) podem ser glosados oralmente como "bicho é um pouco difícil" ou "desenhar bicho é um pouco difícil".

(62) (Márcio e mãe desenham na lousa)

M. - (bate na lousa)

[gesto de indicador e polegar
à frente do olho e próximos
um do outro, int. como pouco]

[gesto de indicador esticado
e os demais dedos fechados,
palma para baixo, colocado à
frente da testa e movimento
de percorrer a testa com o
dedo em movimentos
ondulantes, como cobrinha,
int. como difícil]

[gesto de mãos abertas,
dedos em garra, palmas
voltadas para o interlocutor,
fechando as mãos (expressão
facial de bravo), int. como
bicho]

[aponta a lousa]

(Mãe faz menção de desenhar, olha para Márcio)

Mãe - [aponta o desenho]
E o peixe.

M. - [aponta novamente a lousa]

[gesto de mãos abertas, dedos
em garra, palmas voltadas
para o ouvinte, fechando as
mãos, int. como bicho]
(expressão facial de bravo)

[aponta a lousa]

Mãe - [aponta Márcio]
Faz um você.

[aponta o desenho]
Faz um peixe.

(Márcio começa a desenhar)

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

Não há dúvida quanto ao predomínio e ao grau do desenvolvimento gestual de Márcio na interação com sua mãe. Contudo, há indícios de um uso inicial da modalidade oral com função significativa. Os dois exemplos que se seguem ilustram essa transformação:

(63) (Márcio e mãe brincam com anéis de acrílico. Cai um anel de cima de um caminhão)

M. - pa! <

Mãe - Pa! (com a mesma entonação)

[gesto de mãos abertas, palma
com palma e movimento de virar
as palmas para cima, int. como
cair]

Caiu.

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

Note-se nesse exemplo que, da mesma forma como se comporta em relação aos gestos, a mãe de Márcio interpreta gestualmente a produção oral do filho, relacionando-a ao movimento de cair.

(64) (Márcio desenha um boneco na lousa e faz a boca)

Mãe - [cutuca Márcio]

Márcio!

[aponta a orelha dela]

E a orelha?

[aponta novamente a sua orelha]

[gesto de virar a palma da mão para cima, int. como pergunta]

Cadê?

M. - [aponta, no desenho, o lugar da orelha]
aoê.

<

(Márcio desenha a orelha)

Mãe - [gesto de mão fechada, palma para a esquerda e polegar esticado para cima, int. como positivo]

Bom! Orelha?

(Márcio e mãe - III - 4;5.8)

Já nesse segundo exemplo, o que se nota é a tentativa de Márcio _ "aoê" _ de reproduzir o enunciado da mãe _ "e a orelha?" _ reprodução essa que, acompanhada pelo gesto de apontar, corresponde à resposta do menino à pergunta "cadê?" da mãe.

As gravações que se seguem (VI a VIII) e que constituem um terceiro período nessa análise, se caracterizam por dois tipos de transformações qualitativas: o uso da linguagem (predominantemente gestual) em referência a acontecimento passado e para

instaurar jogos simbólicos. Exemplo do primeiro caso é a sequência abaixo, em que Márcio, através de gestos, às vezes complementados com vocábulos orais isolados, relata à mãe um episódio de tomar lanche na escola. Note-se, especialmente, um novo uso do gesto de apontar, que é o apontar a porta da sala para referir-se a algo acontecido fora dela. Na sequência em que comparece esse gesto, composta pelo gesto interpretável como acabar, pelo gesto interpretável como lancheira e pelo apontar, pode-se dizer que esse apontar tem uma função de advérbio de lugar, que qualifica espacial e temporalmente a atividade de tomar lanche. Observe-se, ainda, a habilidade da mãe na interpretação dos enunciados gestuais/orais da criança, interpretação essa em que ela recorre tanto a gestos quanto a enunciados orais:

(65) (Márcio e mãe brincam com cubos. Márcio olha para a mãe)

M. - [gesto de mão fechada, palma para a esquerda, dedo polegar esticado, ponta em frente à boca e movimento de aproximá-lo da boca, int. como beber]

Mãe - bebeu?

M. - aua

[gesto de mãos semi-abertas, palma com palma, formando um círculo em frente à boca e movimento de virar as mãos para a frente, como se estivesse segurando um copo, int. como beber]
aua.

Mãe - E?

[gesto de mão fechada, polegar esticado, frente à boca e movimento de aproximá-lo da boca, int. como beber]
Você bebeu o que?

M. - [gesto de mão aberta, palma para baixo e movimento de virá-la para cima, int. como acabar]

aia.

(parece pensar)

[gesto de mãos abertas, palma com palma e movimento de descer as mãos paralelamente, int. como caixa]

[aponta a porta da sala]

[repete o gesto int. como caixa]

Mãe - Ah! A lancheira?

[gesto de dedos em bico, em frente à boca e movimento de levar a mão à boca, int. como comer]

O lanche?

(Márcio volta para a pilha)

Mãe - [gesto de mão fechada, polegar esticado, frente à boca e movimento de aproximá-lo da boca, int. como beber]

Você já bebeu?

(Márcio não olha)

(Márcio e mãe - VI - 4;10.21)

Quanto ao jogo simbólico, o exemplo abaixo (66) mostra como ele é instaurado, tanto pelo uso de uma peça do jogo de encaixe como se fosse uma picareta, quanto por gestos e vocalizações através dos quais Márcio transmite para a mãe o jogo planejado. A aceitação pela mãe do jogo inclui perguntas como "cadê o prego?", que ampliam até mesmo o escopo do jogo.

(66) (Márcio segura uma peça de um jogo de encaixe pelo eixo (parece uma picareta) e o bate no chão)

Mãe - [meneio negativo com a cabeça]
Não.

M. - [põe a mão no bico da picareta
e começa a martelar levemente
no chão, parecendo martelar
um prego]
pa!pa!pa!

(dá a picareta para a mãe)

[gesto de mão fechada, palma
para a esquerda e movimento
com a mão para cima e para
baixo, int. como martelar]
pa!pa!

[meneio afirmativo com a
cabeça]

Mãe - [gesto de voltar a palma da
mão aberta para cima, int.
como pergunta]

[gesto de mão fechada, palma
para a esquerda e polegar e
indicador próximos, int. como
pequeno]

Cadê o prego? Cadê?

(Márcio finge dar um prego para a mãe)

Mãe - [aponta Márcio]
Não. Ponha você.

(Márcio finge por algo perto de si e martela)

M. - pa!pa!

(Márcio e mãe - VIII - 5;2.20)

Como Vanessa, Márcio também continuou a ser gravado depois de um período de interrupção, como foi mencionado na Metodologia.

Assim, na retomada das gravações, sete meses depois, o que se observa de novo, além de instanciações de jogo simbólico, de seqüências gestuais referentes a situações passadas, é o uso do gesto na elaboração de relato ficcional. Um exemplo disso é o de número (68), em

que, a partir de uma figura de um livro, Márcio constrói um fato ficcional através de uma seqüência de gestos e de vocábulos isolados, interpretados pela mãe como: "a coruja morreu".

(67) (Márcio e mãe vêem figuras em livros)

M. - [aponta para uma figura]
ah!

[gesto de mão aberta, palma para a esquerda e movimento de relaxar a mão, deixando-a cair, int. como morrer]
mó

[gesto de mão fechada, dedo indicador esticado para a esquerda e movimento com o dedo para a frente, como se saltasse, int. como outro]
otu.

Mãe - Coruja?

M. - [repete o gesto int. como morrer]
ah.

Mãe - A coruja morreu?

M. - [meneio afirmativo com a cabeça]
ah.

Mãe - Por que?

(Márcio e mãe - XI - 6;5.18)

Concluindo, na interação entre Márcio e a mãe, observam-se gestos desde a primeira gravação, o que parece indicar que mãe e criança já partilham um sistema gestual em desenvolvimento.

Os gestos são inicialmente usados na função regulatória, passando depois a ser observados também na função referencial.

Diferentemente do que se observa na comunicação de Vanessa, a modalidade gestual de Márcio continua mais complexa do que a oral e é usada tanto no planejamento de ações, como para se referir a fatos passados, para instaurar jogo simbólico e, nas últimas gravações, também na construção de relato ficcional.

A mãe de Márcio fala pouco com o filho comparativamente às outras mães. No entanto, parece entender todos os gestos usados pelo filho, interpretando-os, na maior parte das vezes, através do uso de gestos concomitantes a enunciados orais.

Conclusões Preliminares -

Uma comparação entre os dados obtidos na interação entre as crianças-sujeito e suas mães ouvintes aponta para semelhanças e diferenças entre as duplas.

Quanto às semelhanças, como procurei deixar claro na análise, parece haver uma seqüência em termos de desenvolvimento simbólico. Tal seqüência parece indicar uma descentração dos gestos em relação à atividade e aos objetos. Assim, num primeiro momento o investimento de significação parece estar mais preso à ação sobre os objetos. Gradativamente, no entanto, os gestos parecem se desprender da ação sobre os objetos e passam a ser usados tanto para o planejamento da ação como para se referir a fatos passados ou para construir relatos ficcionais.

Nas primeiras gravações, a interação entre as crianças e as mães se caracteriza pela atividade

prática sobre os objetos, na medida em que são eles que, de certa forma, parecem organizar a interação. Os gestos usados tanto pelas crianças como pelas mães servem para regular a participação do parceiro em relação ao esquema interacional de atividade sobre o objeto ou nas atividades conjugadas. As vocalizações usadas pelas crianças parecem ter dois papéis: tanto fazem parte da atividade como também servem para regular o comportamento da mãe. Nas mães, a fala parece servir predominantemente para regular o comportamento do filho ou para interpretar as suas ações. Dado que essa fala é dirigida a uma criança que não ouve, pode-se pensar, também, que ela tenha como função básica regular o próprio comportamento da mãe relativamente à sua atividade com o filho.

Em seguida à função reguladora, gestos e vocalizações foram observados nos dados de todas as crianças, principalmente na atividade de ver figuras em livros, situação em que eles pareciam ter a função referencial. Como na função reguladora, também na função referencial foram observados gestos de apontar, como referenciais, produzidos muitas vezes concomitantemente a vocalizações. Enquanto que nos dados de Vanesse e de Márcio, foram observadas combinações de gestos, apontando para o início de uma sintaxe gestual, logo nas primeiras gravações, nos dados de Rodrigo e de Viviane tais combinações foram constatadas apenas nas últimas gravações. Foi também na atividade de ver figuras em livros, especificamente no jogo de nomear que se observaram os primeiros vocábulos em todas as crianças,

alguns produzidos especularmente à mãe, como no caso de Viviane e de Rodrigo.

Um pouco mais tarde, os gestos foram observados na reprodução de esquemas interacionais vivenciados geralmente em sala de aula, ocasião em que, assim como as vocalizações, pareciam funcionar como índices dessas atividades.

Num segundo momento as crianças pareciam estar iniciando o processo de desprendimento dos gestos relativamente às ações sobre os objetos. A interação parecia estar se desprendendo dos objetos para se inscrever na linguagem. Nessa ocasião, os gestos são observados tanto no planejamento das atividades, como também para se referir ao passado. A esse ponto do desenvolvimento simbólico chegaram Rodrigo, Vanessa e Márcio.

Um desenvolvimento simbólico mais complexo parece ter respondido pelo uso dos gestos nos jogos simbólicos e nos relatos ficcionais, observados nos dados de Vanessa e de Márcio.

Ainda em relação às semelhanças observadas nas várias duplas, todas as mães usavam gesto e fala para se comunicar com seus filhos e todas interpretavam os gestos usados pelas crianças, demonstrando, dessa forma, graus diversos de ajustamento às possibilidades comunicativas e lingüísticas das mesmas.

Com efeito, embora todas as mães usassem as duas modalidades para se comunicar com os filhos, algumas diferenças foram apontadas ao longo da análise em relação ao uso dos gestos pelas mães das crianças-sujeito.

As mães de Viviane e de Rodrigo pareciam privilegiar a modalidade oral na interação com os filhos e seus gestos tendiam a ser encenações ou pantomimas. O mesmo comportamento foi observado nas crianças, que inicialmente apresentavam apenas gestos de apontar, conomitantes a vocalizações, depois gestos semelhantes a encenações ou pantomimas e nas últimas gravações pareciam estar desenvolvendo uma sintaxe gestual, observada especificamente na atividade de ver figuras em livros.

Viviane, diferentemente de Rodrigo, apresentou abreviação e conseqüente ritualização de alguns gestos, o que parecia indicar um percurso para um grau menor de iconicidade dos mesmos ou uma quase arbitrariedade. Por outro lado, enquanto Rodrigo continuou a usar vocalizações até o final das gravações, Viviane deixou de usá-las, como se elas tivessem deixado de ser produtivas.

Enquanto que Viviane e Rodrigo pareciam não ter um sistema gestual desenvolvido nas primeiras gravações, o mesmo não se pode dizer em relação à Vanessa e a Márcio, os quais, desde o início apresentavam gestos, em enunciados de mais de um elemento, apontando para uma sintaxe gestual em fase de desenvolvimento. As mães, por sua vez, apresentavam também um número grande de gestos, além de interpretar todos os usados pelos filhos.

A mãe de Vanessa, possivelmente mais familiarizada com a deficiência auditiva, apresentava, além de gestos concomitantes à fala, outras estratégias para se comunicar com a filha, como a demonstração e a encenação. Todas estas estratégias pareciam apontar para

uma maior capacidade de ajustar-se às possibilidades comunicativas da filha. Como resultado provável da atuação de sua mãe, Vanessa desenvolveu, ao longo das gravações, uma linguagem bastante complexa, da qual faziam parte gesto e fala, embora a fala tenha se tornado, a um certo momento, mais complexa do que os gestos.

Mesmo tendo desenvolvido uma linguagem oral mais complexa do que a gestual, os gestos continuaram a ser usados até o final das gravações, concomitantes a alguns vocábulos do enunciado oral, o que tornava a comunicação de Vanessa muito semelhante à de sua mãe.

A mãe de Márcio, diferentemente da de Vanessa, falava pouco com o filho, embora interpretasse todos os seus comportamentos gestuais. Curiosamente, a mãe de Márcio interpretava oralmente os gestos de Márcio e gestualmente as suas produções orais.

Márcio, por sua vez, apresentava, desde as primeiras gravações, enunciados longos de gestos, onde se observam formas abreviadas de cadeias motoras e até mesmo alguns gestos bastante semelhantes a signos da língua de sinais usada pela comunidade deficiente auditiva.

Mesmo considerando que Márcio tenha desenvolvido tais signos gestuais na interação com outros deficientes auditivos, sua mãe parece partilhar de tal sistema, já que, na maior parte das vezes, interpreta seus gestos.

Ainda que, ao longo das gravações, Márcio tenha desenvolvido um sistema gestual bem mais complexo do que o oral, a fala foi observada grande parte das

vezes na forma de fragmentos de vocábulos do adulto, usados concomitantemente a alguns gestos da cadeia gestual.

Como procurei mostrar na análise dos dados, várias diferenças foram observadas entre as duplas, relativamente, principalmente ao uso da linguagem pelos interlocutores. Tais diferenças parecem, a meu ver, estar diretamente relacionadas à representação ou imagem que as mães parecem ter de seus filhos enquanto interlocutores. Nesse sentido, as mães de Viviane e de Rodrigo privilegiam a modalidade oral na interação com os filhos, parecendo não levar em consideração que seus filhos são portadores de deficiência auditiva severa e apresentam muita dificuldade para se comunicar oralmente.

A mãe de Márcio já apresenta um comportamento bastante diferente em relação a seu filho: usa muitos gestos, interpreta todos os gestos usados por ele. Ao contrário das outras mães, ela parece não ter muito presente as possibilidades orais do filho, não privilegiando a modalidade oral na interação com o mesmo.

E a mãe de Vanessa, no entanto, que tem um comportamento completamente diferenciado das outras. Ao mesmo tempo em que fala, usa gestos e outras estratégias para se fazer entender, envolve a filha em atividades simbolicamente mais complexas do que as que está apresentando, como se, dessa forma, conduzisse a comunicação da menina para um grau maior de complexidade. Diferentemente das outras mães, ela parece ter bem claras as possibilidades comunicativas da filha, tanto gestuais

como orais, interpretando-as e endossando-as, ao mesmo tempo em que participa ativamente na interação com a filha.

2.3.2. Interação criança deficiente auditiva-criança deficiente auditiva

Interação entre Viviane e Rodrigo -

Quando iniciei as gravações desta dupla Rodrigo estava na escola havia poucos dias enquanto que Viviane já a freqüentava há pouco mais de dois meses. Por esta razão, talvez, Viviane parecesse mais à vontade do que Rodrigo, embora a situação de gravação fosse nova para os dois. Além disso, também pelo fato de Rodrigo ter acabado de entrar na escola, eles quase não se conheciam.

Como já foi descrito na Metodologia (seção 2.2), as duas crianças eram levadas para uma sala onde havia vários brinquedos, mas nenhum adulto que interagisse com elas. A investigadora estava presente, operando o equipamento de Video-Tape. Tal situação era, portanto, bem diferente da que estavam vivendo na escola.

A presença de um adulto na sala de gravação parece ser responsável pela posição em que Viviane e Rodrigo se colocam, principalmente na primeira gravação, como alunos numa sala de aula, relativamente a professora. Sentam-se lado a lado e de frente para mim,

parecendo estar a espera de que eu oriente a interação, como se pode observar no exemplo abaixo:

(68) (Rodrigo e Viviane estão sentados no chão, lado a lado, olhando para mim. A meu pedido, Viviane pega uma caixa que esta a seu lado)

Vi. - [mostra caixa para Rodrigo]

R. - (estica o braço em direção à caixa)

Vi. - (dá para Rodrigo a caixa e junta as mãos, encostando-as nas pernas)

(Viviane - 2;9.15 - e Rodrigo - 4;0.16 - I)

No exemplo, observa-se um momento de interação entre Viviane e Rodrigo, envolvendo o esquema interacional de dar objetos, o qual, no entanto, dura muito pouco.

Como na interação com as mães, Viviane e Rodrigo parecem interessados em agir sobre os objetos presentes na sala. Nesta atividade, significam e resignificam os objetos, na maior parte das vezes em situações solitárias, em que cada criança age sobre determinado objeto, como no exemplo abaixo:

(69) (Viviane pega um cubo, põe em frente ao olho, como luneta)

Vi. - (olha para Rodrigo através do cubo, olha para a investigadora, sem o cubo, e novamente para Rodrigo, através do cubo)

(Viviane - 2;9.15 - e Rodrigo - 4;0.16 - I)

No exemplo, embora agindo sozinha, Viviane parece muito atenta a Rodrigo, olhando para ele. E

interessante notar que, diferentemente do que se observa na interação com a mãe, Viviane apresenta uma variedade de esquemas de ação sobre os objetos, o que pode ter decorrido da não interferência de um adulto que regule a sua participação numa determinada atividade.

A observação do parceiro logo se transforma em tentativas de interação, que se caracterizam, muitas vezes, por atividades paralelas, em que, embora separados, Rodrigo e Viviane agem sobre objetos da mesma classe. Nestas atividades notam-se comportamentos especulares que têm como direção o adulto-mediador. E como se nenhum pudesse ainda dar sentido ao comportamento do outro. Eles parecem esperar que o adulto o faça.

(70) (Viviane brinca com anéis de acrílico. Rodrigo se aproxima e senta em frente a Viviane. Pega dois anéis e os encaixa. Viviane enfia um anel no braço)

Vi. - (olha para investigadora)

[aponta o anel no braço]

Eu - Pulseira?

(Viviane coloca mais um anel no braço. Rodrigo vira um cubo vazado e cai um objeto de dentro. Viviane põe as mãos na cintura)

Vi. - (olha para investigadora)

[estica o braço em direção a Rodrigo, com mão aberta e palma para cima, int. como dar]

(Rodrigo se aproxima, enfia um anel no braço)

R. - (olha para investigadora)

[aponta os anéis que Viviane enfiou em seu braço]

Investigadora - Muitos, né?

(Rodrigo mexe nos anéis, aproxima um do olho. Viviane tira um anel do braço e o coloca como luneta em frente ao olho)

Vi. - (olha para investigadora)

R. - (coloca dois anéis em frente aos olhos, e olha para investigadora)

(Viviane - 3;1.10 - e Rodrigo - 4;4.12 - III)

No exemplo acima, as crianças brincam com anéis de acrílico, parecem atentas, uma aos movimentos da outra, e, embora não interajam, apresentam atividades idênticas sobre objetos da mesma classe, resultando em comportamentos especulares em atividades paralelas. No entanto, é a mim que mostram os anéis, o que parece indicar que necessitam da mediação de um adulto, que interprete os seus comportamentos comunicativos.

E também na interação comigo que Viviane e Rodrigo apresentam gestos nas primeiras gravações:

(71) (Viviane folheia livro. Passa a mão sobre a figura da capa)

Vi. - (olha para mim)

[gesto de braços fletidos, mãos abertas e palmas para cima, com lábio inferior sobre o superior, int. como acabar]

(olha novamente para a capa)

[repete gesto int. como acabar, com uma mão só]

Investigadora - [meneio negativo com a cabeça]
Não tem?

(Rodrigo para a sua atividade e olha para Viviane. Viviane, com uma mão, segura o livro e com a outra)

Vi. - [repete o gesto, int. como acabar, olhando para Rodrigo]

[meneio negativo com a cabeça]

(Viviane abre o livro, fecha)

Vi. - (olha para Rodrigo)

[meneio negativo com a
cabeça]

(Viviane passa a folhear o livro e Rodrigo volta para a sua atividade)

(Viviane - 2;10.23 - Rodrigo - 4;1.23 - II)

Embora predominem as atividades solitárias e as paralelas, observam-se, na interação entre Viviane e Rodrigo, algumas atividades conjuntas que se caracterizam pela entrada de uma das crianças na atividade prática da outra, como acontece no exemplo abaixo:

(72) (Viviane tira cubo da caixa e Rodrigo enfia o braço na caixa e também tira um)

R. - (sorri e põe o cubo em cima do
de Viviane)

(põe a mão dentro da caixa de
cubos e remexe-os)

Vi. - (põe os dois braços dentro da
caixa, olhando para Rodrigo)

R. - (tira a sua mão)

Vi. - (sorri para Rodrigo)

R. - (sorri para Viviane)

(Viviane - 2;9.15 - Rodrigo - 4;0.16 - I)

No exemplo, a atividade de tirar cubos da caixa se transforma em atividade conjunta em que, a partir da incorporação do comportamento do parceiro _ especularidade _ as crianças parecem partilhar formas de mexer na caixa. O sorriso que elas apresentam parece

selar o caráter de partilha que se apresenta nesse episódio.

Em número muito menor, a entrada de uma criança na atividade prática do outro pode resultar em atividades conjugadas em que as crianças assumem papéis complementares.

(73) (Rodrigo brinca com cubos. Viviane se aproxima

Vi. - (põe um cubo na pilha de
Rodrigo. Pega o cubo da mão
de Rodrigo e o põe na pilha)

R. - [dá cubo para Viviane] <

Vi. - (Viviane põe o cubo na
pilha) <

(Viviane - 3;2.3 - Rodrigo - 4;5.5 - IV)

No exemplo acima, Viviane entra na atividade de Rodrigo e ele aceita a sua participação, dando-lhe um cubo, que ela coloca numa pilha, caracterizando, desta forma, uma atividade complementar.

Como se pode observar nos exemplos acima, alguns objetos, como cubos e caminhão, parecem ter, nas primeiras gravações, o papel de organizadores da interação entre Viviane e Rodrigo, na medida em que é através da ação sobre eles que se estabelecem períodos mais longos de interação. E também através deles que se observa uma variedade de esquemas interacionais, em que as crianças parecem estar experimentando diferentes papéis:

(74) (Rodrigo despeja caixa de cubos no chão. Viviane, que até então brincava com Dondolo, se levanta)

Vi. - (pega caixa dos cubos e a enfia na cabeça)

R. - (ri, depois pega um cubo e com ele bate num dos lados da caixa)

Vi. - (levanta a caixa e ri. Abaixa a caixa)

R. - (bate com o cubo no lado de cima e depois no lado da frente da caixa)

Vi. - (levanta a caixa, estende-a para Rodrigo e, com o outro braço, tenta alcançar o cubo que Rodrigo tem na mão)

R. - (pega a caixa e põe o cubo dentro)

Vi. - (despeja o cubo da caixa e tenta enfiar a caixa na cabeça de Rodrigo. Não consegue)

R. - (pega a caixa e a enfia na cabeça)

Vi. - (bate com o cubo na frente e em cima da caixa)

R. - (levanta a caixa e deixa-a cair para trás, colocando as mãos nos ouvidos. Depois se levanta, pega a caixa e sai, chutando-a)

(Viviane - 2;9.15 - Rodrigo - 4;0.16 - I)

No exemplo acima, Viviane enfia caixa de cubos na cabeça e Rodrigo se apressa em criar uma forma de participar na atividade de Viviane, batendo com cubos nos lados da caixa. Depois Viviane faz Rodrigo assumir o papel de enfiar a caixa na cabeça, cabendo a ela, desta vez, o papel de bater com os cubos.

Na mesma gravação, mas mais adiante, Viviane parece tentar resgatar a interação, trazendo de volta a atividade de enfiar a caixa na cabeça. Desta vez, no

entanto, assume os dois papéis, o que parece não agradar Rodrigo, como se pode observar no exemplo:

(75) (Rodrigo tenta engatar a carroceria no caminhão enquanto Viviane pega a caixa de cubos e a enfia na cabeça)

Vi. - (pega um cubo e, com ele,
bate na caixa que tem na
cabeça)

R. - (olha para Viviane, aproxima-se
e bate com o eixo da roda do
caminhão na caixa, furando-a)

(Viviane - 2;9.15 - Rodrigo - 4;0.16 - I)

A atitude de Rodrigo, ao tentar reassumir o seu papel na interação, exemplifica um aspecto característico das primeiras gravações dessas crianças.

Tanto os objetos como os papéis são bastante fixos e qualquer tentativa de assumir o papel ou tomar o objeto do outro resulta, quase sempre, em disputa:

(76) (Rodrigo brinca com o Bate-Estaca e Viviane folheia um livro)

R. - (puxa o livro da mão de Viviane
e empurra para ela o Bate-
Estaca)

Vi. - (puxa o livro)

(Um pouco depois)

Vi. - (põe a mão sobre o Bate-
Estaca, deixa o livro no
chão)

R. - (começa a folhear o livro)

Vi. - (puxa o livro)

(Viviane - 2;10.23 - Rodrigo - 4;1.26 - II)

No exemplo acima, Rodrigo tenta trocar o Bate-Estaca por um livro, mas Viviane não aceita.

Enquanto os cubos e caminhões parecem ter a função de objetos organizadores da interação entre Viviane e Rodrigo nas primeiras gravações, a lousa e os objetos comumente usados na atividade sobre ela (apagador e giz) geram muito disputa por parte das crianças:

(77) (Rodrigo pega o apagador e bate na lousa. Viviane tira o apagador de Rodrigo e começa a batê-lo na lousa)

Vi. - (olha para investigadora, faz menção de bater o apagador na lousa, olha para investigadora)

[meneio afirmativo com a cabeça]

(Rodrigo desenha na lousa. Viviane risca a lousa com o dedo, que passa no pó e apaga)

Vi. - (olha para investigadora)

(Rodrigo se afasta do desenho e Viviane bate o apagador no desenho de Rodrigo. Rodrigo vai desenhar em outro lugar)

Vi. - (empurra Rodrigo e vai andando, batendo o apagador na lousa)

R. - (pega a caixa de giz)

Vi. - (corre e tira a caixa de Rodrigo)

R. - (para, olha para Viviane com as mãos esticadas e um giz em cada mão)

Vi. - (tira o giz de uma e de outra mão de Rodrigo)

R. - (olha para Viviane com as mãos abertas e as palmas para cima. Afasta-se, com as mãos para cima)

Vi. - (olha para Rodrigo)

R. - [aponta a caixa]

(pega novamente o giz)

(Viviane escreve e apaga e Rodrigo escreve. Viviane bate o apagador na lousa e ele cai)

Vi. - (põe a mão na boca)

R. - (pega o apagador)

(Viviane se balança, segurando na lousa, enquanto Rodrigo bate o apagador na lousa. Depois)

Vi. - (pega o apagador da mão de Rodrigo e o bate na lousa)

(Rodrigo continua a desenhar. Viviane bate o apagador por cima dos desenhos que Rodrigo faz)

Vi. - (olha para investigadora)

[aponta a lousa]

[meneio afirmativo com a
cabeça]
éh!

(Rodrigo passa a desenhar na lousa e Viviane brinca com o apagador)

(Viviane - 2;9.15- Rodrigo - 4;0.16 - I)

Nas primeiras gravações, embora a interação entre Viviane e Rodrigo pareça ser mediada pela ação sobre os objetos, observam-se alguns exemplos em que as crianças apresentam gestos regulatórios _ dar, mostrar e apontar_, muitas vezes concomitantes a vocalizações:

(78) (Rodrigo desenha na lousa)

Vi. - (olha para Rodrigo)

[aponta a lousa e desce com o
dedo em linha reta]
uh!

R. - (não olha para Viviane)

Vi. - (pega rosto de Rodrigo)

[repete o gesto de apontar a lousa e descer com o dedo em linha reta]
ba.

R. - (desenha um traço, obedecendo à direção apontada)

(olha para Viviane)
ah!

Vi. - (sacode a caixa de giz)

R. - (faz menção de voltar a desenhar)

Vi.- (olha para Rodrigo)
ah.

(Viviane vai pondo todos os pedaços de giz dentro da caixa. Depois tenta pegar o giz de Rodrigo)

R. - (levanta a mão)

Vi. - [aponta a caixa de giz]

(pega a caixa de giz e aproxima-a de Rodrigo)
ma.

R. - (joga o giz na caixa)

Vi. - (guarda a caixa de giz)

Viviane - 3;1.10 - Rodrigo - 4;4.12 - III)

No exemplo acima, Viviane interage com Rodrigo usando o gesto de apontar e vocalizações que parecem ter a função de regular a participação de Rodrigo na atividade sobre a lousa. As vocalizações que ela apresenta parecem tanto fazer parte da ação de riscar a lousa, quanto ter uma função de regulação da atenção do parceiro:

E também no papel de regular a participação de Rodrigo na interação que Viviane apresenta alguns gestos, concomitantes a vocalizações:

(79) (Rodrigo folheia livro)

R. - (vira livro para Viviane)

Vi. - (olha para o livro)
ah!

(olha para Rodrigo)

[gesto de mão aberta, palma
para cima e movimento de
fechar a mão, int. como vir]
ah!

R. - (não dá o livro para Viviane)

Vi. - (fica em pé na cadeira)

[estende para Rodrigo a mão
aberta, para cima, int. como
dar]
ma. ma.

R. - (joga o livro para Viviane)

(Viviane - 3;1.10 - Rodrigo - 4;4.12 - III)

E interessante notar a quantidade de vocalizações que, principalmente Viviane, usa na interação com Rodrigo nas primeiras gravações. Como já foi apontado, as vocalizações parecem funcionar como índices de esquemas interacionais partilhados provavelmente na interação com ouvintes. Cabe lembrar que a mãe de Viviane privilegia a modalidade oral na interação com a filha.

Nas gravações seguintes (V a VII), algumas modificações são observadas na interação entre Viviane e Rodrigo.

Os papéis continuam sendo bastante fixos e tentativas de reversão ainda resultam em disputas, principalmente por parte de Viviane. Em contrapartida, observa-se um número crescente de exemplos em que Rodrigo

tenta negociar a posse de objetos. Numa destas tentativas, ele parece lançar mão da demonstração. Assim, demonstrando as propriedades de um trenzinho, por exemplo, ele tenta convencer Viviane a aceitar o trem em troca do caminhão e consegue, embora ela o pegue de volta um pouco depois.

(B0) (Viviane brinca com um caminhão e Rodrigo com um trem)

R. - (tenta pegar o caminhão de Viviane)

Vi. - (começa a gritar, fazendo birra)

R. - (dá o caminhão e sai pela sala puxando o trem pela cordinha)

Vi. - (passa a observar Rodrigo)

R. - (passa perto de Viviane)

Vi. - (dá o caminhão para Rodrigo)

R. - (pega o caminhão e dá para Viviane a cordinha do trem)

(Viviane - 3;7.15 - Rodrigo - 4;10.18 - VII)

Uma outra modificação nessas gravações se refere ao maior número de tentativas que as crianças parecem fazer para interagir com o parceiro.

Parece ser, com efeito, na tentativa de interagir com Viviane que Rodrigo traz para a interação esquemas interacionais vivenciados provavelmente na sala de aula, a saber, a situação de treinamento auditivo, como se pode observar no exemplo abaixo:

(B1) (Viviane brinca com formas de construção e Rodrigo com o Bate-Estaca)

R. - (põe a mão no brinquedo de Viviane, olha para ela)

[gesto de mão aberta, palma voltada para Viviane, int. como esperar]
ah!

(senta atrás de Viviane e martela o Bate-Estaca)

Vi. - (olha para trás)

R. - [gesto de dedo polegar esticado para cima e os demais encolhidos, int. como positivo]

Vi. - (vira para frente e continua a brincar com os blocos de construção)

R. - (arrasta-se para o lado de Viviane)

[repete o gesto int. como esperar]
ah!

(volta a martelar o Bate-Estaca)

Vi. - (não olha para trás)

R. - (arrasta-se novamente para o lado de Viviane e martela devagar uma peça do Bate-Estaca duas vezes)

Vi. - (não olha para Rodrigo)

R. - (volta a sentar atrás de Viviane)

(simula martelar no ar)
ah! ah! ah!

(volta para frente de Viviane, pega uma peça do jogo com o qual ela está brincando)

Vi. - (não reage)

R. - (volta para trás de Viviane e abre um livro)

(Viviane - 3;3.7 - Rodrigo - 4;6.9 - VI)

Note-se, no exemplo acima, que Rodrigo introduz a situação de treinamento auditivo, incluindo gestos e vocalizações que remetem ao papel do adulto em tais atividades. Nelas, o professor ou o fonoaudiólogo regula a atividade com gestos, como o de esperar, com ações, como a de martelar, concomitantes à fala. Também o gesto interpretável como positivo faz parte desse esquema. Viviane, no entanto, não parece assumir o papel de aluno, que responde às batidas do professor ou do fonoaudiólogo. É a disputa pelo papel de adulto na situação de treinamento auditivo que caracteriza a atividade conjugada nesse momento, como se observa no exemplo abaixo, em que é Viviane quem martela o Bate-Estaca para Rodrigo responder:

(82) (Viviane brinca com livros e Rodrigo com fantoche)

R. - (aproxima-se de Viviane e começa a juntar os brinquedos)

(olha para Viviane, erguendo o dedo indicador)
ah!

(junta mais brinquedos)

(olha novamente para Viviane)

[gesto de mão aberta, palma para Viviane, int. como esperar]
ah!

Vi. - (ajuda Rodrigo a juntar os brinquedos)

R. - (afasta os fantoches e os livros)

Vi. - (começa a folhear um livro)

R. - (olha para Viviane)

[gesto de mão aberta, palma para cima e movimento de fechar a mão, int. como vir]
ah!

Vi. - (senta atrás de Rodrigo e começa a martelar o Bate-Estaca)

R. - (depois de algum tempo, olha para Viviane)

Vi. - [gesto de mão fechada, dedo indicador esticado, e movimento de semi-círculo, da direita para a esquerda, int. como virar]

(volta a martelar)

R. - (não olha para Viviane)

Vi. - (estica o pescoço, afasta Rodrigo e olha para os blocos de construção com os quais Rodrigo está brincando)
uó.

[aponta um bloco de construção]
ah!

(puxa o bloco)

R. - (deixa Viviane mexer no bloco, mas o segura)

(puxa o bloco, mexe nele)

Vi. - (volta a mexer no Bate-Estaca)

R. - (olha para Viviane)

[gesto de mão aberta, palma voltada para Viviane, int. como esperar]

(vira-se de costas e mexe num caminhão)

Vi. - (volta a martelar o Bate-Estaca)

R. - (não olha)

(depois de um tempo, olha para Viviane)

Vi. - (para de martelar e começa a
mexer num livro)

(Viviane - 3;3.7 - Rodrigo - 4;6.9 - VI)

Note-se que a reprodução da atividade de treinamento auditivo, vivenciada pelos dois em sala de aula, não só propicia episódios longos de interação entre as crianças como a reversibilidade de papéis. Nela, com efeito, as crianças vão assumindo sucessivamente os papéis desempenhados na sala de aula pelo adulto _ professor ou fonoaudióloga _ e pela criança _ aluno.

Diferentemente das gravações anteriores, onde a interação parecia mediada apenas pela atividade prática sobre os objetos, neste segundo período (gravações V a VII) as crianças apresentam um número grande de gestos na interação, os quais começam a ser endossados e interpretados pelo parceiro. Note-se, também, que, aos gestos regulatórios que compareciam anteriormente, se acrescentam agora gestos com função referencial. O exemplo abaixo ilustra tais modificações:

(83) (Viviane e Rodrigo brincam separadamente)

Vi. - (olha para Rodrigo)
ah!

R. - (olha para Viviane)

Vi. - [aponta cartaz na parede]
ah! ah!

R. - (olha para Viviane)

Vi. - (põe a mão na cabeça)

R. - [gesto de mãos fechadas, uma
ao lado da outra; movimento de
movê-las bruscamente para

baixo, voltando as palmas das
mãos para cima, int. como
quebrar]

Vi. - [repete o gesto int. como
quebrar]



[aponta novamente o cartaz]

R. - (levanta-se)

(Viviane - 3;4 - Rodrigo - 4;7 - VI)

No exemplo acima, Rodrigo se refere a um cartaz rasgado, pregado na parede, usando um gesto interpretável como quebrar. Viviane o repete, parecendo, através da incorporação do gesto do parceiro, endossar seu comentário gestual.

Nestas gravações as crianças recorrem a mim, muito menos do que nas gravações anteriores, embora olhem para mim, principalmente nas disputas. Desse modo, do papel de mediadora e reguladora da interação entre eles, Viviane e Rodrigo passam a se referir a mim como não participante ou como elemento externo à interação, como se pode notar no exemplo abaixo:

(84) (Viviane e Rodrigo se aproximam da lousa)

Vi. - [cutuca Rodrigo e olha para
mim]

[aponta um olho]
ah!

[aponta o outro olho]

(Viviane e Rodrigo se afastam)

(Viviane - 3;3.7 - Rodrigo - 4;6.9 - V)

Além de se referir a mim, Viviane parece incorporar gestos meus para regular a participação de Rodrigo na atividade conjunta, como se observa no exemplo:

(85) (Interrompo a gravação porque as crianças estavam jogando bolas de madeira para cima e explico com gestos para Viviane que não pode jogar a bola para cima porque cai na cabeça. Rodrigo está deitado e Viviane se aproxima dele)

Vi. - (braço esticado na direção de Rodrigo)

ma! ma!

[gesto de braço esticado, palma da mão para cima e movimento com ela até a cabeça, pousando-a] (mesmo gesto que usei para explicar que as bolas iam bater em suas cabeças)

(estica novamente o braço)

[repete o gesto mas sem encostar a mão na cabeça])
(mais curto e mais rápido)

(cutuca Rodrigo)
ah!

[repete o mesmo gesto]
ah!

(requebrando de um lado para outro, pondo a mão na cintura)

[meneio afirmativo com a cabeça]

(Rodrigo se levanta, passa por Viviane, lhe dá um tapinha na cabeça e vai para a lousa)

(Viviane - 3;3.7 - Rodrigo - 4;6.9 - V)

Note-se, no exemplo acima, que Viviane repete insistentemente o gesto feito por mim,

reformulando-o, para transmitir a Rodrigo minha advertência.

Outros gestos referenciais, como o interpretável como silêncio no exemplo abaixo, são usados para regular a atividade do parceiro:

(86) (Viviane põe o livro no chão)

Vi. - (olha para Rodrigo)

[gesto de dedo indicador,
colocado verticalmente em
frente à boca, int. como
silêncio]



[aponta o Bate-Estaca]

[repete gesto int. como
silêncio]

R. - (tenta puxar o martelo do Bate-Estaca da mão de Viviane)

Vi. - (puxa o martelo)

[repete gesto int. como
silêncio]

[aponta o Bate-Estaca]

[repete o gesto int. como
silêncio]

(Viviane começa a martelar)

(Viviane - 3;4 - Rodrigo - 4;7 - VI)

O mesmo gesto apresentado por Viviane parece ser incorporado por Rodrigo para desempenhar o papel de regular a participação desta na atividade conjugada:

(87) (Rodrigo corre para a lousa)

R. - (olha para Viviane)

[aponta a caixa de giz]

[gesto de dedo indicador
colorado verticalmente em
frente à boca, int. como
silêncio]

[aponta investigadora]

< [repete o gesto int. como
silêncio, olhando para
investigadora]

(Viviane - 3;4 - Rodrigo - 4;7 - VI)

No exemplo acima, além de usar o mesmo gesto usado um pouco antes por Viviane para regular o seu comportamento, Rodrigo parece se referir a mim como autoridade, ou como origem da ordem de fazer silêncio.

Nas gravações que se seguem (VIII e IX) observa-se a situação de reproduzir uma atividade de treinamento auditivo, vivenciada pelos dois e que resulta em episódios longos de interação. Na verdade, tal atividade ocupa quase todo o tempo de uma das gravações.

(88) (Rodrigo está olhando para o Video. Viviane se aproxima)

Vi. - (dá Dôndolo para Rodrigo e
arrasta vários brinquedos
para atrás de Rodrigo)

(curva-se para frente de
Rodrigo (por cima de seus
ombros) e encaixa uma forma
geométrica na caixa)

(arrasta-se e pega carrinhos)

R. - (começa a encaixar as formas)

(olha para trás, coloca-se bem
em frente de Viviane)

Vi. - (que estava fazendo menção de
bater palmas, abaixa as mãos,
cruza as pernas e olha para
os lados)

R. - (tira argolas do Dôndolo)

Vi. - (bate palmas três vezes)

R. - (olha para o lado)

Vi. - (estica-se pelo lado de
Rodrigo e olha para ele)

R. - (não olha para Viviane)

(larga o Dôndolo e começa a
tirar as formas geométricas da
caixa)

Vi. - (pega no chão o fantoche de
passarinho, enfia-o na mão
faz como se o passarinho
estivesse bicando a cabeça de
Rodrigo)

R. - (olha para Viviane)

Vi. - (olha para Rodrigo)
re. re.

(tira o fantoche da mão e faz
menção de bater palmas)

R. - (vira-se novamente de costas
para Viviane)

(olha para Viviane)

Vi. - (encosta a mão nas costas de
Rodrigo, fazendo movimento de
virá-lo de costas)

R. - (vira-se de costas para
Viviane)

Vi. - (bate palmas)

R. - (não se vira)

(Viviane - 3;8.13 - Rodrigo - 4;11.15 - VIII)

No exemplo acima, como durante quase toda a situação, a interação entre Viviane e Rodrigo se caracteriza por tentativas de uma das crianças de assumir o papel do adulto no treino auditivo. Rodrigo, no entanto, não desempenha o papel de aluno, que deve responder às palmas do adulto.

Quanto ao uso de gestos com função referencial, nota-se não só um aumento no número de ocorrências como sua presença em interações caracterizáveis como complementares:

(89) (Rodrigo puxa dois montes de anéis de acrílico para perto de si)

R.- [aponta Viviane e percorre um caminho com o dedo até o lado dele, int. como aproximar-se]

[se aponta e aponta Viviane]

Vi. - [e aponta e aponta Rodrigo]

R. - (segura na caixa com uma mão)

(olha para Viviane)

< [com a outra mão, faz gesto de dedos esticados para baixo e palma para o falante e movimento com os dedos para a frente, voltando a palma para o receptor, int. como empurrar]

Vi. - (empurra a caixa para longe)

(Rodrigo se dirige para um monte e Viviane, para outro)

(Viviane - 3;9.20 - Rodrigo - 5;0.22 - IX)

Note-se, nesse exemplo, que Viviane não só responde especularmente a Rodrigo na primeira seqüência de turnos, como interpreta o gesto de empurrar de Rodrigo, assumindo o papel que esse gesto lhe atribui, a saber, o de empurrar a caixa para longe.

Contudo, ainda nesse período várias tentativas de Viviane de se comunicar com Rodrigo, através de gestos de apontar, gestos referenciais e vocalizações, não são por ele interpretadas.

(90) (Viviane e Rodrigo brincam separadamente, com carros. Com seu carro, Rodrigo empurra o de Viviane para baixo de uma cadeira)

Vi. - (olha para Rodrigo)
ah.

(pega o carro, mexe nele)

(olha para investigadora)
ah!

R. - (olha para Viviane)

Vi. - (vira o carro para Rodrigo,
mostrando-o)
ah. (lamento)

R. - [aponta o teto da sala]

Vi. - [mostra novamente o carro
para Rodrigo]

[gesto de dedo indicador
colocado verticalmente em
frente à boca, int. como
silêncio]

[aponta parede ao seu lado]

[repete o gesto int. como
silêncio]

[aponta porta atrás de si]

[repete o gesto int. como
silêncio]

[gesto de mão direita aberta,
dedos em garra e palma para a
esquerda, em frente ao rosto
e movimento circular com a
mão para trás, para baixo,
para frente e para cima,
enquanto que, com a mão
esquerda fechada, abaixo e
junto ao queixo, faz
movimento para frente e para
trás duas vezes, int. como
filmar]

[aponta a porta]

[repete o gesto int. como
filmar]
eh! eh.

[aponta investigadora]

(mexe os lábios, como se articulasse)

R. - (olha para mim)

(olha para Viviane)

Vi. - [repete o gesto int. como filmar]

(Viviane - 3;11.3 - Rodrigo - 5;2.5 - X)

Note-se, no exemplo acima, uma insistente e elaborada tentativa de Viviane para contar a Rodrigo, gestualmente, algo sobre seu papel na atividade de filmar. No entanto, Rodrigo não parece interpretar os gestos usados por Viviane, limitando-se a apontar o teto da sala e a olhar para mim em resposta ao gesto de me apontar, usado por Viviane.

Em suma, a interação de Viviane e Rodrigo se caracteriza, nas primeiras gravações, atividades solitárias, em que as crianças agem sozinhas sobre objetos diferentes, e por atividades paralelas, em que agem sozinhas mas sobre objetos de mesma classe. Mesmo agindo sozinhas, ambas parecem muito atentas ao comportamento do parceiro e assim as atividades que eram realizadas por uma criança apenas se transformam várias vezes em atividades conjuntas.

Os papéis, como os objetos, são bastante fixos e as tentativas de assumir papéis do parceiro resultam quase sempre em disputas. Viviane, principalmente, tenta assumir o papel de regular a participação de Rodrigo nas atividades conjuntas, o que quase sempre é mal recebido pelo menino.

Ao longo das gravações, e na reprodução de esquemas interacionais partilhados pelos dois na sala de aula, como se observam momentos mais longos de interação entre Viviane e Rodrigo.

Na tentativa de se comunicar com o parceiro, Viviane e Rodrigo vão apresentando um número crescente de gestos referenciais ao longo das gravações. No entanto, muitos desses gestos não parecem ser interpretados pelo parceiro.

Vanessa e Márcio -

Como na dupla Viviane-Rodrigo, as primeiras gravações de Vanessa e Márcio (I a III) se caracterizam pela exploração dos objetos presentes na sala de gravação.

Como descrito com relação à outra dupla, mas em menor intensidade, eles se dirigem à investigadora na tentativa provável de que ela interpretasse comportamentos seus, não interpretados pelo parceiro, como se pode observar no exemplo abaixo:

(91) (Vanessa levanta livro)

Va. - (olha para Márcio)

(expressão facial de
surpresa)

M. - (olha para Vanessa, enquanto
faz um carro rodar de um lado
para outro)

Va. - (levanta-se, vai até uma
cadeira, pega dois livros)

(mostra livros para a
investigadora!
ah! (olhos bem abertos)



(Vanessa - 3;2.26 - Márcio - 4;1.17 - III)

No exemplo acima, após se dirigir a Márcio, Vanessa se dirige à investigadora.

Essas tentativas também ocorrem com a função de buscar soluções para uma determinada situação. No exemplo abaixo, Márcio, ao perceber a falta de parte de um objeto, dirige-se à investigadora com uma sequência de dois gestos. Note-se que esse comportamento gestual complexo é do mesmo tipo do apresentado por ele na interação com a mãe.

(92) (Márcio pega um carro)

M. - (olha para investigadora)

[sacode o braço na direção da investigadora]

[aponta o lugar do volante no carro] (falta o volante)

[gesto de mãos fechadas, afastadas uma da outra, palma com palma, movimentos alternados para cima e para baixo como se estivesse dirigindo, int. como quiar ou carro]

[gesto de mãos abertas, palmas para cima, int. como pergunta]

(Vanessa - 3;2.26 - Márcio - 4;1.17 - III)

Nestes exemplos, as crianças, portanto, recorrem ao adulto quando não recebem resposta por parte do companheiro ou quando falta algum objeto na

sala, parecendo, assim, atribuir a ele o papel de intérprete, no primeiro exemplo, e o de responsável pelos objetos da sala, no segundo.

Como Viviane e Rodrigo, também Vanessa e Márcio apresentam um número grande de atividades solitárias, onde o objetivo parece ser a exploração dos objetos. Cada um brinca com um objeto. No entanto, um parece muito atento ao comportamento do outro, observando-se comportamentos especulares nas atividades solitárias:

(93) (Márcio brinca com Dôndolo e Vanessa com carros)

M. - (pega eixo do Dôndolo, coloca-o como um volante entre as pernas e simula dirigir um carro, arrastando-se pelo chão)

(Márcio deixa o brinquedo e, na mesma gravação, mas algum tempo depois)

Va. - (pega o eixo de Dôndolo e simula dirigir como Márcio fez antes)

(Vanessa - 3;0.24 - Márcio - 3;11.15 - I)

Embora em número menor do que a outra dupla, a atividade de Vanessa e Márcio consiste na aplicação de diferentes esquemas de ação ao mesmo objeto, o que os aproxima muitas vezes a jogos simbólicos: as argolas do Dôndolo são, por exemplo, tanto encaixadas como usadas como anéis ou como pulseiras. E o caso também da base do Dôndolo ou de metade de um ovo de encaixe que são usados como volantes de automóvel.

Mais freqüentemente do que acontece com a outra dupla, suas atividades, tanto solitárias como paralelas, logo se transformam em atividades conjugadas:

(94) (Vanessa mexe com cubos e Márcio observa.

Va. - (começa a tirar cubos e a apoiá-los no braço de uma cadeira)

M. - [aponta lugar no braço da cadeira e olha para Vanessa]

Va. - (põe o cubo no lugar apontado)

(pega outro cubo e olha para Márcio, parecendo esperar que ele aponte lugar na cadeira)

M. - [aponta outro lugar]

Va. - (põe o cubo no lugar apontado)

(Vanessa - 3;0.24 - Márcio - 3;11.15 - I)

No exemplo acima, a atividade de colocar cubos no braço de uma cadeira, que Vanessa realizava sozinha, se transforma em atividade conjugada, com alternância de turnos, numa espécie de jogo onde as crianças assumem papéis complementares.

Note-se também que, diferentemente do que se observou com relação à outra dupla, Vanessa e Márcio intercambiam tanto objetos quanto papéis. Assim, por exemplo, numa mesma gravação, Vanessa brinca com caminhões e Márcio com cubos, depois Vanessa passa a brincar com cubos e Márcio com o caminhão.

Embora sejam as atividades sobre objetos que pareçam mediar a interação entre Vanessa e Márcio nas primeiras gravações, observam-se também alguns episódios

de mútua regulação de atenção que, nesse momento, se manifestam através de gestos de mostrar objetos, concomitantes a vocalizações, como se observa no exemplo:

(95) (Márcio roda carrinho no chão e Vanessa observa)

Va. - (estica-se para a frente e empurra o carro para Márcio)

M. - (puxa o carro)

Va. - (empurra o carro para Márcio)

M. - (puxa o carro)

Va. - (sorri para Márcio)

M. - (sorri para Vanessa e se levanta para buscar o carro. Traz o carro, coloca-o em frente a Vanessa)

(olha para Vanessa)
ah! (som gutural)

<

Va. - (empurra o carro para Márcio)

M. - (pega o carro e o coloca em cima de alguns cubos)

(volta e olha para Vanessa)
ah/ah!

Va. - (olha para Márcio)
ah/ah/ah.

<

(levanta-se, pega o carro e empurra-o)

(se afasta de Márcio)

M. - (pega o carro e coloca-o novamente em cima dos cubos)

(olha para Vanessa, que está de costas)
ah! ah!

(Vanessa - 3;1.29 - Márcio - 4;0.20 - II)

No exemplo acima, como na interação com a mãe, Márcio apresenta vocalizações com entonação

ascendente ao mostrar objetos para Vanessa e para chamá-la. Vanessa, por sua vez, parece responder, usando o mesmo padrão de vocalização mas com entonação descendente, caracterizando uma complementaridade também a nível vocal entre as crianças.

Diferentemente do exemplo acima, em que Márcio tenta interagir com Vanessa através de vocalizações, observam-se outros exemplos, nas primeiras gravações, em que são os gestos _ de apontar e referenciais _ que são usados como reguladores da interação, não se notando, nessas ocasiões, vocalizações por parte de Márcio:

(96) (Vanessa se aproxima de uma cadeira onde deixou uma caixa com cubos)

Va. - (pega a caixa)
auh!

(coloca a caixa no assento da
cadeira)

M. - (aproxima-se de Vanessa)

[aponta-se e aponta Vanessa]

Va. - (pega a caixa)

(olha para Márcio)
ai!

M. - [meneio afirmativo com a
cabeça]

[aponta para trás de si]

Va. - (abre a caixa, tira um cubo e
o oferece a Márcio)

M. - (olha para Vanessa)

[sacode a mão na direção de
Vanessa]

(olha para trás)

[aponta Dondolo]

(olha para Vanessa)

[gesto de mãos fechadas, palmas para cima, movimento de levantar a mão esquerda, que fica acima da direita e voltando as palmas para baixo, int. como despejar]

[meneio afirmativo com a cabeça]

Va. - [gesto de virar a palma da mão aberta para cima e em seguida para baixo, int. como virar]

[meneio afirmativo com a cabeça]

ai? ai?

M. - [meneio afirmativo com a cabeça]

Va. - [repete o gesto int. como virar]

ai?

[aponta o chão]

ai?

(pega uma argola do Dôndolo, aproxima-se de Márcio, mostrando a argola com uma mão e com a outra o buraco da argola)

(Vanessa - 3;0.24 - Márcio - 3;11.15 - I)

No exemplo acima, Márcio regula a participação de Vanessa na atividade conjugada, através de uma seqüência de três gestos, os quais parecem ser interpretados por Vanessa, na medida em que ela reproduz parte do gesto interpretável como despejar (com uma mão em vez de com duas). Note-se que o meneio afirmativo com a cabeça, que Vanessa produz concomitantemente a emissões semelhantes a vocábulos, parece funcionar como pedido de confirmação sobre a ação a ser realizada. Tal

confirmação e dada por Márcio através do meneio afirmativo com a cabeça, caracterizando novamente uma complementaridade, dessa vez a nível gestual. Cabe chamar a atenção para o fato de que, embora Vanessa pareça ter interpretado os gestos de Márcio, ela não despeja no chão os brinquedos que estavam na caixa errada.

Embora a atividade exploratória e lúdica de Vanessa e Márcio incida sobre quase todos os brinquedos presentes, é na atividade com livros que eles se detêm por mais tempo, desde as primeiras gravações. E nessas atividades que ocorrem gestos com função referencial geralmente em seqüência, que equivalem a uma atividade de nomeação de figuras do livro, como se observa no exemplo:

(97) (Vanessa e Márcio olham figuras em um livro sobre peixes)

Va. - (olha para figura)

[gesto de braços dobrados ao lado do corpo, mãos abertas e movimento circular com elas para fora e para dentro, int. como nadar]

abô.

[aponta as figuras, sem olhar para Márcio]

M. - [aponta uma figura sem olhar para Vanessa]

[gesto de mão aberta, junto ao rosto e cabeça inclinada, int. como dormir]

[gesto de mão em concha, colocada em frente à orelha, int. como quebra]

Va. - (olha para Márcio)

(vira a folha do livro, onde há um peixe de olhos fechados)

[gesto de mão aberta, junto ao rosto e cabeça inclinada, int. como dormir]

M. - [aponta figura de peixe]

Va. - [gesto de mão em concha, colocada em frente à orelha, int. como quelra]

[gesto de braços dobrados e movimento circular com as mãos, int. como nadar]

[novamente gesto de colocar a mão sobre a orelha, int. como quelra]

M. - [aponta outra figura]
ah!

[gesto de mão aberta, junto ao rosto e cabeça inclinada, int. como dormir]

[aponta novamente a figura]

Va. - [gesto de braços dobrados, mãos abertas e movimento circular com eles, int. como nadar]

(Vanessa - 3;2.26 - Márcio - 4;1.17 - III)

Note-se, no exemplo acima, que no diálogo gestual de que participam Márcio e Vanessa verifica-se não apenas uma alternância de turnos, mas uma oposição entre os dois relativamente à interpretação da figura. Márcio parece insistir na interpretação da figura através do gesto interpretável como dormir enquanto Vanessa, ainda que utilize em seu segundo turno esse mesmo gesto, parece insistir no gesto interpretável como nadar. Trata-se, portanto, de um processo complexo de negociação que aponta para o grau de desenvolvimento da comunicação gestual dessa dupla relativamente à outra. Contudo, o grau de desenvolvimento de Vanessa, no que se refere a

sua produção oral, já evidenciado na descrição de sua interação com a mãe, transparece igualmente na interação com Márcio.

No exemplo abaixo, nota-se que os gestos de Vanessa são algumas vezes concomitantes a vocábulos que, embora não interpretáveis, têm uma estrutura fonológica que os aproximam a vocábulos da língua portuguesa.

(98) (Márcio e Vanessa vêem figuras em livros)

M. - [aponta figura]

Va. - (olha para Márcio)

[gesto de mão em concha,
palma para cima, movimento de
abrir e fechar a mão, int.
como vir]
pupo. <

[repete o gesto int. como
vir]
pupo. aba. aba. <

M. - [aponta figura]

[gesto de mão em concha, palma
para baixo e movimento de
descer e subir a mão, int. como
pular]

Va. - [repete o gesto de Márcio]

(Vanessa - 3;2.26 - Márcio - 4;1.17 - III)

Outra observação a ser feita relativamente ao comportamento de Vanessa na interação com Márcio, nas primeiras gravações, refere-se à introdução, por parte dela, de uma atividade de nomear objetos presentes na sala de gravação. Nessa atividade, assim como em certos episódios de interação mediada por livros, Vanessa parece assumir o papel do adulto, regulando a participação de

Marcio na interação. No desempenho desse papel, ela reproduz comportamentos utilizados comumente pela professora ou pela fonoaudióloga para se comunicar com as crianças na sala de aula, como, por exemplo, colocar objetos ao lado do rosto antes de nomeá-los.

(99) (Vanessa pega uma caixa com cubos e a coloca no braço de uma cadeira)

M. - (tenta puxar a caixa da mão de Vanessa)

Va. - (segura a caixa)

M. - (põe a mão na caixa)

Va. - (puxa a caixa)

[gesto negativo com a mão]

oiê.

(tira um cubo da caixa, mostra-o para Márcio, colocando-o ao lado do rosto)
ah!

(começa a tirar cubos da caixa e apoiá-los no braço de uma cadeira)

M. - (afasta-se de Vanessa)

(Vanessa - 3;0.24 - Márcio - 3;11.15 - I)

Nas gravações seguintes (IV a VII), como nas anteriores, a interação entre Vanessa e Márcio continua a ser, na maior parte do tempo, mediada pela atividade sobre os objetos. Diferentemente daquelas gravações, no entanto, os objetos parecem evocar nas crianças esquemas interacionais partilhados na sala de aula. Assim como se observou na interação entre Viviane e Rodrigo, é na reprodução desses esquemas que se observam períodos mais longos de interação, como no caso dos ovos de

encaixe, que parece evocar em Vanessa uma atividade de treinamento auditivo, vivenciado em sala de aula:

(100) (Márcio brinca com ovos de encaixe e Vanessa com encaixe de bolas)

M. - (levanta uma metade de ovo)

Va. - (encaixa a outra metade)

(pega duas metades do ovo, une-as e sacode o ovo junto ao ouvido de Márcio)

(pega outro ovo no chão e sacode um e outro ao lado de seu ouvido, alternadamente, um de cada lado)

M. - (pega um ovo vazio e o sacode)

Va. - (pega outro ovo e o sacode perto de seu ouvido)

M. - [se aponta]

[estende na direção de Vanessa a mão aberta, palma para cima, int. como dar]

Va. - (segura o braço de Márcio)

(sacode o ovo que tem na mão, pega o de Márcio e o sacode no outro ouvido)

(devolve o ovo vazio e sacode novamente o cheio perto do ouvido)

M. - (abre o ovo que tem na mão)
epe.

(coloca algo dentro e fecha-o)

(sacode o ovo perto do seu ouvido e estende-o para Vanessa)
ah!

Va. - (não pega)

M. - (sacode o ovo perto do seu ouvido e depois perto do ouvido de Vanessa)
ai! (expressão facial de admiração)

Va. - (segura a mão de Márcio e sacode o ovo que ele tem na mão perto de seu ouvido)

(depois sacode o ovo que tem na mão perto do ouvido de Márcio)

(sacode o seu ovo perto de um ouvido)

[bate a mão no seu peito, int. como meu]

(sacode o ovo perto do outro ouvido)

bou!

(sacode o seu ovo perto do ouvido de Márcio)

M. - (sacode o seu ovo perto do seu ouvido)

Va. - [aponta o seu ouvido]
uau!

M. - (sacode o seu ovo perto do ouvido de Vanessa)

Va. - [gesto de mão fechada, dedo polegar esticado para cima, int. como positivo]
bu/u! (efusiva)

(olha para Márcio)
oh!

(sacode o seu ovo com força, usando as duas mãos)

(Os dois abrem os seus ovos e põem uma bola de madeira dentro. Depois cada um sacode o seu ovo)

(Vanessa - 3;8.6 - Márcio - 4;6.26 - VII)

Na reprodução da atividade de treinamento auditivo, as crianças vão alternando papéis de adulto _ professora ou fonoaudióloga _ e de aluno. Note-se que tanto Vanessa como Márcio apresentam gestos e vocalizações, principalmente com a função de comentar sobre a atividade de sacudir ovos junto aos ouvidos.

Nessas gravações, convém chamar a atenção para a assimetria que caracteriza esta dupla no que se refere ao nível de desenvolvimento de um sistema gestual e de um sistema vocal/oral de comunicação: Vanessa, como se viu na descrição de sua interação com a mãe, apesar de ter um sistema gestual desenvolvido, apresenta também uma linguagem oral muito mais desenvolvida do que Márcio, em quem predomina uma atividade comunicativa gestual. É importante, por conseguinte, apontar como, nesse período, essa assimetria, no que toca ao desenvolvimento do sistema gestual e oral, é resolvida na interação entre as crianças.

Na atividade de ver figuras em livros, Márcio e Vanessa usam gestos, na maior parte das vezes concomitantemente a vocalizações. Vanessa, no entanto, apresenta alguns vocábulos, enquanto Márcio apenas vocalizações, como se pode observar no exemplo abaixo:

(101) (Vanessa senta no chão. Abre um livro)

M. - (se aproxima de Vanessa)

[aponta figura de pipa]
ah!

[gesto de braços abertos, esticados ao lado do corpo e movimento com os braços para cima e para baixo, int. como voar]
oh.

(Vanessa vira a folha do livro)

M. - [aponta figura]
ah!

[repete o gesto int. como voar]
oh.

(Vanessa vira novamente a folha)

M. - [aponta figura]
ah!

[repete o gesto int. como voar]
oh.

Va. - [aponta uma figura]
um

[aponta outra figura]
dois

[gesto de mão aberta, palma
para baixo e movimentos
ondulatórios com a mão para a
frente, int. como deslizar]
túi. tui.

[aponta novamente as figuras]

[repete o gesto int. como
deslizar]
túi.

[aponta novamente a figura]

[repete o mesmo gesto]
túi.

M. - (passa a mão na figura de
peixe)

(vira a folha)

(Vanessa - 3;4.6 - Márcio - 4;2.27 - IV)

No exemplo acima, tanto Vanessa como Márcio apresentam seqüências de dois gestos, em geral um de apontar e um referencial, para se referir às figuras. Chama a atenção, também, o número grande de produções orais que, tanto Vanessa como Márcio apresentam concomitantes aos gestos.

Note-se, ainda no exemplo, que, no que se refere a Vanessa, seus gestos são tanto regulatórios como referenciais e que seus vocábulos, diferentemente de Márcio, são referenciais e não regulatórios, como "um" e "dois" no exemplo acima.

Outro exemplo em que se nota uma dominância do gestual em Márcio e a introdução por Vanessa de uma relação significativa entre gesto e vocalização é o que se segue. Nota-se que nele Vanessa, ao repetir o gesto de Márcio, interpretável como girar, produz uma onomatopéia que parece corresponder à ação de mover o catavento.

(102) (Vanessa e Márcio vêem figuras num mesmo livro)

Va.- [aponta figura de catavento]
oh..!

M. - [gesto de mão fechada,
movimento de girá-la
lateralmente, int. como girar]
ah.!

Va. - [repete o gesto usado por
Márcio, mas mais lentamente,
produzindo vibração de
lábios]
br. br. br.

(Vanessa - 3;7.8 - Márcio - 4;5.29 - VI)

Nas atividades que envolvem outros objetos que não livros, nota-se o uso de poucos gestos por parte de Vanessa, enquanto que Márcio apresenta seqüências gestuais, as quais parecem ser interpretadas pela menina, como se pode observar no exemplo abaixo:

(103) (Vanessa se aproxima de Márcio com um trem de encaixe na mão. Senta-se perto dele e começa a mexer no trem)

Va. - pa! pó! pa! pó!

M. - (se aproxima mais de Vanessa e
se senta à sua frente)

(faz menção de pegar o trem das
mãos de Vanessa)

Va. - (agarra o trem)

M. - [gesto de estender para Vanessa a mão aberta, com palma para cima, int. como dar]
ah!

(Márcio avança para Vanessa e ela joga uma parte do trem. Cada um brinca com uma parte do trem e depois)

M. - [sacode a mão próximo a Vanessa]

[aponta-se]

[gesto de dedos polegar e indicador esticados para a esquerda e paralelos, os demais fechados, int. como pouco]

[estende novamente para Vanessa a mão aberta, com a palma para cima, int. como dar]

Va. - (esconde o trem nas suas costas e ri)

M. - [duas vezes gesto de mão aberta, palma para cima, int. como dar]

Va. - (continua rindo)

M. - (tenta pegar o trem das mãos de Vanessa)

Va. - (se levanta)

M. - (volta para sua atividade)

Va. - [cutuca Márcio]

[mostra o trem e ri]

[gesto de estender a mão para Márcio, int. como dar]

(Vanessa vira as costas e se afasta com o trem. Depois volta e joga o trem para Márcio)

(Vanessa - 3;7.8 - Márcio - 4;6.26 - VI)

No exemplo, Márcio parece tentar obter a posse do trem e o faz através de gestos que Vanessa é capaz de interpretar, já que joga o trem para Márcio. Note-se que, diferentemente do que se observou na

atividade de ver figuras em livros, Márcio apresenta poucas vocalizações ao se dirigir a Vanessa.

Além de interpretar os gestos de Márcio, Vanessa traz para a interação estratégias, como a encenação, para se fazer entender. Convém lembrar que tal estratégia é muito usada pela mãe de Vanessa na interação com a filha nas primeiras gravações.

Assim, no exemplo abaixo, para explicar a Márcio que ele tinha jogado um trenzinho junto a seu olho, Vanessa encena a situação, usando gestos e vocalizações:

(104) (Vanessa e Márcio brincam com um trem de madeira)

Va. - [aponta lugar perto de seu
olho]

M. - [gesto de mão esquerda aberta e
movimento de bater a mão
direita fechada de encontro a
ela, int. como bater]
pa! (sem som)

Va. - (segura no braço de Márcio)

[aponta novamente o lugar
perto do olho]

(pega o trem e finge bater a
roda no seu olho)
ai!

M. - (observa o trem, depois segura-
o e finge batê-lo no seu olho)
pa!

[meneio afirmativo com a
cabeça]

(põe a mão no olho e faz
careta)

Va. - (ri)

(Vanessa - 3;7.8 - Márcio - 4;5.29 - VI)

No exemplo, Márcio parece interpretar os comportamentos de Vanessa, já que também encena a situação e faz meneio afirmativo com a cabeça. As vocalizações que as crianças apresentam têm o estatuto de índices orais das ações de bater e de se machucar, encenadas pelas crianças.

Nas gravações que se seguem (VIII a XII), algumas modificações são observadas na interação entre Vanessa e Márcio, as quais parecem ser resultado da assimetria entre o desenvolvimento oral e gestual das crianças, já referida nas gravações anteriores.

Aumentam as atividades solitárias, em que as crianças vocalizam muito, como se conversassem sozinhas:

(105) (Márcio brinca com fantoche de coelho e o observa, enquanto Vanessa brinca com blocos de construção)

Va. - (vocaliza enquanto brinca com os blocos)
ama/mãe/amou. ta!to!ta!

M. - (mexe no cabelo do coelho)
bi!bi!bi!

(Vanessa e Márcio continuam em suas atividades, vocalizando enquanto brincam)

Va. - oh! oh! pa.tu! ta! M. - ah! ua! ua! ua! <
to! tu! ta! to/to. <
pato! pa.to! pa.to! <

(Vanessa - 3;9 - Márcio - 4;8 - VIII)

Em alguns momentos, mesmo brincando separados, uma criança se dirige à outra e nestas ocasiões observam-se apenas gestos, na maior parte das vezes sem produções orais concomitantes:

(106) (Vanessa brinca com cubos e Márcio, com caminhão)

Va. - [balança a mão na direção de Márcio]

M. - (não olha)

Va. - (aproxima-se mais de Márcio,
sacode a mão em sua direção)

[gesto de mão aberta, dedos
em gancho e movimento de
fechar a mão, int. como
pegar]

[gesto de mão fechada e dedos
em bico, palma para cima e
movimento de virar a palma da
mão para baixo, várias vezes
e subindo a mão, int. como
empilhar]

M. - (não reage)

Va. - (segura no braço de Márcio)
ah! ah! ah!

M. - (olha para Vanessa)

[gesto de braço fletido e mão
para cima, fechada, int. como
forte]

(A capota do caminhão levanta sozinha e os dois passam a brincar com o caminhão)

(Vanessa - 4;0.23 - Márcio - 4;11.14 - IX)

No exemplo acima, as crianças parecem se comunicar através de gestos, sendo que apenas Vanessa apresenta vocalizações com função regulatória. Cabe chamar a atenção para o estatuto simbólico dos gestos usados por Vanessa: os mesmos parecem se referir a ações ainda não realizadas pela menina.

O mesmo uso de gestos, ou seja, antecedendo a realização de uma ação, é observado também por parte de Márcio, como se pode notar no exemplo:

(107) (Márcio faz rampa com caixa e enfileira carros em frente. Vanessa brinca com caminhão. Vanessa se aproxima para pegar um caminhão)

M. - (olha para Vanessa)

[gesto de mão aberta, dedos unidos e palma para baixo, movimento de andar no ar em movimentos ondulantes sobre a caixa, int. como subir e descer ladeira]

[gesto de mão aberta, palma para Vanessa, int. como esperar]

[repete o gesto int. como subir e descer ladeira]

[repete o gesto int. como esperar]

Va. - (não está mais olhando)

(Vanessa - 4;2.26 - Márcio - 5;1.17 - XI)

Enquanto que, no exemplo (106), Márcio apresenta uma resposta aos gestos de Vanessa, o mesmo não é observado em (107), já que Vanessa se afasta.

Nas atividades que envolvem ver figuras em livros, diferentemente do que se observou nas gravações anteriores, predominam os gestos, notando-se uma diminuição sensível das produções orais. E através de gestos que, no exemplo abaixo, Vanessa e Márcio, parecem negociar a forma de se referir a figuras de cachorro:

(108) (Vanessa e Márcio vêem, cada um, figuras num livro)

Va. - [cutuca Márcio]

M. - (vira para Vanessa o seu livro)

Va. - [continua a cutucar Márcio]

M. - (olha para Vanessa)

Va. - [aponta figura de cachorro]

M. - (não olha para a figura)

Va. - [cutuca Márcio e aponta novamente a figura]

[gesto de boca aberta e movimento de fechá-la bruscamente, int. como morder] <

M. - [aponta figura de cachorro no seu livro]

ah!

< [gesto de esticar o torax e por a ponta da língua para fora] (imita postura do cachorro na figura)

Va. - (olha para Márcio)

[aponta figura no livro de Márcio]

[repete gesto int. como morder]

M. - (olha para Vanessa com a boca aberta e a língua para fora)

(Cada um volta para o seu livro)

(Vanessa - 4;1.18 - Márcio - 5;0.9 - X)

No exemplo acima, as crianças apresentam gestos diferentes para se referir à figura de um cachorro, sendo que os gestos parecem ser resultado do alçamento de diferentes aspectos da figura do animal para representá-lo. Note-se que apenas Márcio apresenta algum comportamento oral, na forma de vocalizações, usadas com a função regulatória.

Parece importante lembrar aqui que Vanessa, na interação com a mãe, parece privilegiar, nessa época a modalidade oral, modalidade esta que apresenta um grau mais complexo de desenvolvimento em relação à gestual. Já na interação com Márcio, a modalidade oral de comunicação

e observada poucas vezes, ocasiões em que Vanessa parece assumir a posição de um adulto ensinando uma criança a falar:

(109) (Márcio e Vanessa vêem figuras num mesmo livro)

V. - [aponta figura]

M. - (senta mais perto de Vanessa)

(olha para a figura que ela aponta)

auau. <

V. - (levanta a cabeça, põe a mão no ombro de Márcio e emite mais perto dele e bem de frente)

tatoo (cachorro) <

M. - (não olha)

V. - (aponta figura novamente)

M. - tato. <

V. - (aproxima mais o rosto de Márcio)
tatoo (cachorro)

M. - auau.

(vira a cabeça para o lado)

V. - (vira a cabeça para o mesmo lado)

M. - (tira rapidamente o fantoche da mão, aproxima-o da caixa de encaixe, colocando os braços em volta da caixa)

(Vanessa - 4;1.18 - Márcio - 5;0.9 - X)

É interessante chamar a atenção para o fato de que o exemplo acima foi extraído da mesma gravação do exemplo anterior (108) e que ambos se referem à figura de um cachorro. Como no exemplo anterior, Vanessa chama Márcio e aponta a figura no livro. No entanto, enquanto

que naquele exemplo foi Vanessa quem se referiu à figura através de gestos, neste último é Márcio quem a nomeia, usando a onomatopéia comumente utilizada para se referir a cachorros.

Este fato, a meu ver, levanta um aspecto que parece permear essas gravações e que responde em parte pela tensão que se observa entre as crianças e pelo predomínio das atividades solitárias. Trata-se da representação ou imagem que uma criança parece estar construindo da outra enquanto interlocutor. Assim, Vanessa, ao se dirigir a Márcio privilegia a comunicação gestual e ele, por sua vez, em algumas situações parece privilegiar a oral e em outras, a gestual. Lembre-se que a comunicação oral de Márcio nessa época é bastante reduzida e consiste de vocalizações, onomatopéias e alguns vocábulos isolados.

Parece ser novamente a imagem que Vanessa tem de Márcio como alguém que deve aprender a falar que a leva a ensinar o vocábulo "tattoo", interpretável como cachorro, em seguida à onomatopéia "auau", usada por ele. A insistência de Vanessa parece incomodar Márcio, que se afasta.

O papel da imagem ou representação do outro enquanto interlocutor na interação parece responder ainda pelos processos complexos de negociação, em que as duas modalidades vão sendo usadas, como se as crianças estivessem negociando a que vai ser usada na interação. Assim, no exemplo abaixo, Vanessa se comunica oralmente com Márcio e, mesmo usando gestos, ele apresenta

vocalizações concomitantes, as quais, algumas vezes, se assemelham a partes de vocábulos do adulto:

(110) (Vanessa e Márcio vêem figuras em livros)

Va. - [cutuca braço de Márcio]

[aponta figura no livro de
Márcio] (gaivota voando).
paiaiu. paiaiu. paiaiu.
(= "passarinho")

M. - [gesto de braços abertos ao
lado do corpo e movimento com
eles para cima e para baixo,
int. como voar]
oa. (= "voa"?)

[gesto de mão aberta, dedos em
gancho e palma para baixo e
movimento de fechar a mão, int.
como pegar]

[aponta a mesma figura] (de
gaivota)

[gesto de mão aberta, palma
para a esquerda e movimento
com a mão para a frente, int.
como ir]
va. (= "vai"?)

[gesto de mãos fechadas, uma ao
lado da outra e palma com
palma, movimento de levantar e
abaixar as mãos, int. como
dirigir]
pa! pa!.

[aponta-se]

[faz meneio afirmativo com a
cabeça]

Va. - (ri)

(Cada um volta para o seu livro)

(Vanessa - 3;9 - Márcio - 4;8 - VIII)

Note-se, no exemplo acima, que Márcio, através de gestos, relata à Vanessa um episódio, real ou

fictício: o de ter ido de carro para algum lugar onde pegou um passarinho.

Enquanto, em algumas situações, é a modalidade oral que parece prevalecer na interação, como no exemplo anterior, notam-se momentos em que são os gestos que predominam. É o caso do exemplo abaixo:

(111) (Vanessa e Márcio vêem figuras em livros)

M. - (põe fantoche de galinha na mão e olha para o fantoche)

Va. - (sorri e põe a mão no rabo da galinha)

M. - pipi

Va. - [gesto de dois braços fletidos ao lado do corpo, movimento com os braços para cima e para baixo e bochechas infladas, int. como voar]

M. - (dramatiza que a galinha vai bicar a peça de Vanessa)

Va. - (põe a mão por baixo, levantando o fantoche de galinha)

[meneio negativo com a mão]

(Vanessa - 4;1.18 - Márcio - 5;0.9 - X)

Neste exemplo, Márcio usa a onomatopeia para se referir ao fantoche. Vanessa, no entanto, em vez de insistir na nomeação oral, como no exemplo anterior, usa gesto para se referir ao mesmo fantoche.

Como já foi referido na metodologia, as gravações de Vanessa e Márcio sofreram uma interrupção de 7 meses.

Na retomada das gravações (XIII à XVI), observa-se uma nova modificação na interação entre

Vanessa e Márcio. Tal modificação consiste, principalmente, num aumento significativo das atividades conjugadas, as quais incluem, na maior parte das vezes, linguagem. Chama a atenção, também, o fato de ambas as crianças nesse momento serem capazes de ajustar-se à modalidade usada pela outra, quer se trate da modalidade gestual quanto da oral. Nesse sentido é que se pode falar numa possibilidade de simetrização. E assim que, em alguns momentos, eles se comunicam oralmente, sendo que, como já ocorria nas outras gravações, Vanessa assume o papel de adulto que ensina uma criança a falar:

(112) (Vanessa pega o caminhão que tem no colo e mostra-o para Márcio, que brinca com cubos)

Va. - Qui é? Qui é? Ônibus.

M. - ombus (rí)

(Márcio e Vanessa riem)

Va. - Ônibus.

(Vanessa - 5;6.0 - Márcio - 6;4.21 - XIV)

No exemplo acima, Vanessa assume o papel do adulto, perguntando e respondendo oralmente a pergunta. Márcio, por sua vez, repete a resposta e assim responde a pergunta. A repetição do vocábulo por Vanessa parece ter a função de endossar a produção oral de Márcio. Note-se que tal comportamento é observado na comunicação da mãe de Vanessa, assim como também de outras mães, na interação com os filhos.

Como nas gravações anteriores, predominam, na interação entre Vanessa e Márcio, nas últimas gravações, a atividade de ver figuras em livros, em que gestos e vocábulos são usados pelas crianças:

(113) (Márcio e Vanessa vêem figuras em livros. Márcio vira a folha)

M. - [cutuca Vanessa]

[gesto de mãos fechadas em frente ao corpo, movimento de contrair o corpo, int. como frio]
fiu. fiu. fiu.

[aponta a figura]

Va. - [aponta outra figura]
éh!

[gesto de mãos abertas, palmas próximas ao rosto, int. como dormir]
tá dumindu .

(Vanessa - 5;6.0 - Márcio - 6;4.21 - XIV)

Chama a atenção, nos exemplos acima, o ajustamento que se observa na comunicação de Vanessa e de Márcio: os dois apresentam uma forma muito semelhante de se comunicar, que se caracteriza por uma sintaxe gestual, enquanto que a fala é observada sob a forma de vocábulos isolados. Esta simetria parece permitir que a interação se torne mais complexa, observando-se a construção de jogos simbólicos, como no exemplo abaixo:

(114) (Vanessa e Márcio vêem figuras em livros)

Va. - [cutuca Márcio]

[aponta Márcio]
você galinha.

[gesto de braços dobrados ao lado do corpo e movimento com os braços para cima e para baixo, int. como galinha]
coco

[gesto de mão aberta, em frente ao nariz e movimento com os dedos para frente e para trás, int. como cheiro ruim]

M. - (dramatiza galinha botando ovo)
ih! (parecendo fazer força)

Va. - (olha para mim)
tia!

(olha para Márcio)

[gesto de braços dobrados ao lado do corpo e movimento com os braços para cima e para baixo, int. como galinha]
galinha

[aponta Márcio]
vai.

(Uma criança abre a porta da sala e logo fecha)

M. - (dramatiza novamente galinha botando ovo)
ah! (parecendo fazer força)

Va. - (se afasta)

(Vanessa - 5;6.25 - Márcio - 6;5.16 - XV)

Ainda na atividade de ver figuras em livros, além de jogos simbólicos, Vanessa e Márcio, parecem construir juntos um relato ficcional, como se pode observar abaixo:

(115) (Márcio e Vanessa vêem figuras em livros)

M. - [aponta uma figura]

[gesto de dois dedos junto aos olhos e movimento de afastá-los para trás, int. como olhar]

[gesto de mão fechada, dedos em bico e movimento de afastar e unir os dedos, int. como pisca pisca]

[aponta figura]

Va. - [gesto de mão aberta, palma para baixo, colocada a certa distância do chão, int. como alto]

é au.

[repete o gesto int. como alto]

é au.

[aponta outra figura]

[gesto de mão aberta, palma para baixo e movimento leve com a mão para um lado e para outro, int. como flutuar]

eiendu.

M. - [gesto de gesto de virar a palma da mão aberta para cima e movimento de baixar a mão, int. como cair]

mó.

Va. - [repete o gesto usado por Márcio, int. como cair]

moeu.

(põe a mão no livro)

M. - [mostra dois dedos]
nenê.

Va. - (vai virando as folhas)

[gesto de mão fechada, palma para a esquerda, dedo indicador esticado para a esquerda e movimento de semi-círculo com ele para a frente, int. como outro]

moeu.

[aponta figura]

é

[gesto de mão aberta, palma junto ao rosto e cabeça levemente inclinada, int. como dormir]

tá dumindo.

M. - [aponta a figura]

(com a mão direita da uma
balida no braço esquerdo)

[repete o gesto de virar a
palma da mão aberta para cima,
mais movimento de baixar a mão,
int. como cair]
morri.

(enfia os dedos dentro da sua
boca)

[gesto de mão fechada e dedo
polegar esticado para cima,
int. como positivo]

[repete gesto int. como morrer]
morri

[aponta a figura]

Va. - [mostra dois dedos]
dois.

(Vanessa - 5;6.0 - Márcio - 6;4.21 - XIV)

Note-se que, na construção conjunta do relato baseado na figura do livro sobre um personagem que estava voando alto, caiu e correu, tanto Vanessa como Márcio recorrem basicamente a uma sucessão de gestos, acompanhados de vocábulos isolados.

O mesmo ocorre no exemplo seguinte, em que, porém, Vanessa interpreta e resume oralmente o relato com a expressão "iô, cachorro morreu?", assumindo, portanto, um papel muito semelhante ao da mãe de Márcio na interação com o filho:

(117) (Vanessa e Márcio vêem figuras em livros)

Va. - (olha para figura)

[gesto de virar a palma
da mão para cima, int. como
acabar]
morreu.

[repete o mesmo gesto]
morreu

[aponta a figura]

[aponta novamente a figura]

[repete o mesmo gesto]
morreu

[aponta seu coração]

M. - [aponta duas figuras]

[aponta janela da sala]
ah!

[gesto de braços esticados para os lados e movimento de balançá-lo para cima e para baixo, int. como voar]

[gesto de dedos unidos em bico e movimento de abrir e fechar a mão, int. como morder]
au au

[gesto de virar a palma da mão para cima, int. como acabar]
mô

[gesto de mão aberta, palma para a esquerda e movimento com ela para a frente, int. como ir adiante]

bó.

Va. - ióo, cachorro morreu?
(com expressão facial
de espanto e mais careta)

(Vanessa - 5;6.25 - Márcio - 6;5.16 - XV)

Em suma, na interação entre Vanessa e Márcio, nas primeiras gravações, embora predominem as atividades sobre os objetos, observam-se outros esquemas interacionais, como os de atenção e o de nomear figuras, em que as crianças parecem estar negociando formas de se comunicar.

Ao longo das gravações, a assimetria comunicativa que se observa entre as crianças parece resultar em momentos de muita tensão, momentos estes em que a interação dura muito pouco, observando-se predomínio de atividades solitárias. E como se as crianças estivessem negociando a modalidade de comunicação que vai ser usada na interação, já que, na interação com a mãe, Márcio apresenta uma comunicação gestual mais desenvolvida do que a oral, enquanto que Vanessa apresenta uma comunicação oral mais complexa. E nas últimas gravações, quando as crianças parecem partilhar um sistema comum de comunicação, que elas parecem se entender, observando-se, então, a construção de jogos simbólicos e de relatos ficcionais.

Conclusões preliminares -

Como se observou na interação entre as crianças-sujeito e suas mães, também nas duplas de crianças podem ser apontadas semelhanças e diferenças.

Quanto às semelhanças, é possível detectar, ao longo das gravações, uma sequência de transformações qualitativas em termos de um maior desprendimento dos gestos relativamente às ações sobre os objetos.

Como ocorreu com as mães, a interação entre as crianças era, nas primeiras gravações, mediada pela atividade sobre os objetos. As crianças pareciam muito interessadas em explorar os objetos presentes na sala de gravação, observando-se, principalmente na interação entre Viviane e Rodrigo, um número grande de atividade

solitárias ou de atividades idênticas sobre objetos de mesma classe (atividades paralelas).

No entanto, mesmo agindo separadamente as crianças pareciam muito atentas aos movimentos do parceiro, observando-se um aumento gradativo das atividades partilhadas.

Embora em épocas diferentes, os gestos e as vocalizações foram inicialmente observados, nas duas duplas, para regular a participação do parceiro nas atividades conjugadas. Um pouco depois passaram a ocorrer gestos foram observados com função referencial. Como na interação com as mães, os mesmos eram produzidos na maior parte das vezes concomitantes a vocalizações. Apenas na dupla Vanessa e Márcio os gestos foram usados no planejamento de ações, bem como para se referir a fatos passados ou para construir relatos ficcionais, o que parece apontar para um maior desenvolvimento simbólico dos mesmos.

Em relação às diferenças observadas entre as duplas, a primeira diz respeito ao tempo de gravação das mesmas. Como referido na metodologia (seção 2.2), Viviane e Rodrigo foram gravados por um período de um ano e meio, enquanto Vanessa e Márcio por três anos. Essa diferença deve ter influido nos resultados obtidos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento simbólico dos gestos. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que, já na interação com as mães, Viviane e Rodrigo apresentavam muitas diferenças relativamente a Vanessa e a Márcio desde as primeiras gravações. Nelas, a interação era mediada basicamente pela atividade sobre os

objetos, observando-se poucos gestos, tanto por parte das crianças como das mães.

Enquanto Viviane e Rodrigo apresentavam apenas gestos de apontar, de dar e de mostrar, além de uns poucos gestos referenciais na interação com as mães nas primeiras gravações, Vanessa e Márcio já pareciam dispor de um sistema gestual em fase de construção, observando-se, já nas primeiras gravações, combinações de gestos em enunciados de mais de um elemento.

A segunda diferença refere-se à dificuldade maior de interação que se observou entre Viviane e Rodrigo comparativamente à dupla Vanessa e Márcio.

Quanto à Viviane e Rodrigo, eles interagem muito pouco nas primeiras gravações e permanecem muito atentos à investigadora, posicionando-se como alunos em sala de aula relativamente à mesma. Além desse posicionamento com relação à investigadora, principalmente Viviane apresenta muita resistência em negociar objetos e papéis, o que parece contribuir ainda mais para a dificuldade de interação, já que, na maior parte das vezes, as tentativas de negociação resultam em disputa pelos objetos e pelos papéis. Desta forma, ao longo das gravações Viviane e Rodrigo vão construindo a interação, a qual parece ser mediada pela atividade sobre os objetos até o final das gravações.

Vanessa e Márcio, por outro lado, se dirigem pouco à investigadora, negociam objetos e papéis desde as primeiras gravações e, como já foi referido, dispõem cada um de uma forma de comunicação, o que obriga a um

ajustamento mútuo. Na verdade é esse processo que vai caracterizar as gravações dessa dupla.

Embora tal tarefa pudesse não parecer, num primeiro momento, difícil, já que as duas crianças dispunham de um sistema gestual na interação com as mães, os gestos nem sempre pareciam ser interpretados pelo parceiro. Como já foi referido na interação entre as crianças e as mães, Vanessa e Márcio desenvolveram modalidades diferentes para se comunicar com as mães, o que configurava uma assimetria comunicativa entre as crianças: enquanto Vanessa desenvolveu, ao longo das gravações com a mãe, uma comunicação oral mais complexa do que a gestual, Márcio continuou a apresentar uma comunicação gestual bem mais desenvolvida do que a oral. A solução dessa assimetria caracteriza a maior parte das gravações das crianças. Na verdade, trata-se de uma negociação relativamente à modalidade de linguagem que vai ser usada na interação.

Nas tentativas de negociação da modalidade, alguns aspectos interessantes merecem atenção. Em primeiro lugar, tanto Vanessa como Márcio apresentam gestos e fala para se comunicar com o parceiro, o que parece ter decorrido da representação que ambos vão construindo do outro enquanto interlocutor: Márcio parece representar Vanessa como alguém que fala e que conhece gestos, enquanto Vanessa parece representar Márcio como alguém que conhece gestos, mas que deve aprender a falar. E quando demonstram ser capazes de ajustar-se à modalidade usada pela outra, quer oral ou gestual, que se observa uma possibilidade de simetrização.

Diferentemente do que ocorreu na interação com a mãe, Vanessa parece privilegiar, na interação com Márcio, os gestos, sendo que na maior parte das vezes o mesmo ocupa o primeiro plano, colocando a fala no plano de fundo. Tal comportamento resulta numa forma de comunicação muito semelhante à usada pela mãe de Márcio na interação com o filho. Também Márcio, diferentemente do que ocorreu na interação com a mãe, em que os gestos pareciam ocupar o primeiro plano na comunicação, parece, em alguns momentos, privilegiar a fala, que passa a ocupar assim o primeiro plano e, em outros, o gesto.

CAPITULO III

CONCLUSOES

Com base numa abordagem socio-construtivista de desenvolvimento da linguagem, esta tese teve por objetivo analisar o desenvolvimento gestual em crianças deficientes auditivas, na interação com as mães ouvintes, e na interação com coetâneos também deficientes auditivos.

Uma análise dos dados obtidos nos dois tipos de interação evidencia o desenvolvimento da modalidade gestual em ambos, sendo as diferenças, em grau e tipo de desenvolvimento, atribuíveis à representação ou imagem que um parceiro vai construindo do outro enquanto interlocutor. Essa construção inclui tanto a representação das potencialidades comunicativas do parceiro quanto um grau maior ou menor de ajustamento à atualização dessas potencialidades.

Relativamente à interação com as mães ouvintes, todas as crianças apresentaram um desenvolvimento comunicativo, embora de graus e tipos diferentes. Como já foi dito anteriormente, tais diferenças parecem estar diretamente relacionadas à representação ou imagem que cada uma das mães vai construindo do filho enquanto portador de uma deficiência auditiva. Assim, ainda que todas as mães tenham demonstrado possibilidades de comunicação com os filhos, através, principalmente, da interpretação de seus comportamentos, cada uma tendia a privilegiar a

modalidade interativa correspondente a sua particular representação do deficit. As conseqüências dessas tendências interativas diversas estão refletidas no desenvolvimento de cada criança.

As mães de Viviane e de Rodrigo, por um lado, tendem a ignorar a deficiência auditiva dos filhos, na medida em que privilegiam a modalidade oral na interação com eles, usam poucos gestos, embora pareçam entender e interpretarem os gestos usados pelos mesmos. A mãe de Marcio, por outro lado, parece ver o filho como um deficiente auditivo sem muitos recursos para desenvolver uma comunicação oral, já que privilegia a modalidade gestual na interação e parece partilhar com ele de uma comunicação gestual bastante desenvolvida, incluindo gestos que se aproximam a sinais da língua de sinais da comunidade deficiente auditiva.

E a mãe de Vanessa que, apesar de reconhecer a deficiência auditiva da filha, não representa essa deficiência como uma impossibilidade de desenvolvimento da comunicação oral. Por isso, na interação com a filha tem uma atuação diferenciada, não só por valer-se de recursos orais e gestuais para se comunicar com a menina, mas também pela fluência com que se ajusta a cada situação interativa. Diferentemente das outras mães, ela participa ativamente das atividades, propondo outras, que envolvem graus maiores de complexidade simbólica. Além de interpretar os comportamentos da filha, lança mão de uma variedade de estratégias para se fazer entender. Ao longo das gravações Vanessa vai desenvolvendo as duas modalidades de comunicação, notando-se uma semelhança

cada vez maior entre a forma que mãe e criança usam para se comunicar.

Embora de forma diferente, também na interação entre as crianças parece ter havido um desenvolvimento gestual, ainda que em níveis diferentes nas duas duplas. Viviane e Rodrigo quase não interagiam nas primeiras gravações. Além disso, os gestos que usavam na interação consistiam apenas de gestos de apontar, de dar e mostrar, produzidos quase sempre concomitantemente a vocalizações. Convém lembrar que tal forma de comunicação caracteriza a interação de Viviane e de Rodrigo com suas mães na mesma época. Desta forma, as gravações dessa dupla se caracterizam, em grande parte do tempo, por movimentos em direção à construção de formas de interagir. E a partir do momento em que esta interação está estabelecida que se observa um aumento no número de gestos.

Na dupla Vanessa e Marcio, embora ambos disponham de um sistema gestual em fase de desenvolvimento na interação com as mães, os gestos não são necessariamente partilhados pela outra criança, o que exige uma negociação em relação ao significado dos mesmos. Além disso, Vanessa, na interação com a mãe, vai desenvolvendo uma comunicação oral bem mais complexa do que a gestual, o que resulta numa assimetria comunicativa relativamente a Marcio. Na verdade, é a diferença entre a forma de comunicação dos dois que vai contribuir para Marcio desenvolver a oralidade.

Como procurei deixar claro na análise dos dados, os gestos parecem sofrer transformações

qualitativas que apontam para uma mudança em seu estatuto simbólico. Assim, tanto na interação das crianças com suas mães ouvintes como com seus coetâneos deficientes auditivos, os gestos parecem, primeiramente, ser usados com a função de regular a participação do parceiro na atividade conjugada, sendo, portanto, parte de uma atividade sobre objetos. Como já foi dito anteriormente, tratam-se, principalmente, de gestos como apontar, dar e mostrar, cuja natureza indicativa os distancia de uma função de referencialidade mais complexa. Note-se que esses gestos também fazem parte do desenvolvimento comunicativo de crianças ouvintes.

Em seguida ao uso de gestos predominantemente indicativos de função regulatória é que ocorrem gestos referenciais de natureza icônica que servem para fazer referência a objetos presentes na sala de gravação ou a figuras de livros. A ampliação de seu escopo de referência se dá quando este tipo de gestos passa a ser usado para referência a fatos passados, para a instauração do jogo simbólico e até mesmo para a construção dos primórdios de relato ficcional. Tal sequência parece apontar para um processo de descentração dos gestos relativamente à atividade imediata sobre objetos, confirmando, assim, a formulação de Vygotsky (1980), segundo a qual a linguagem inicialmente faz parte da atividade prática sobre objetos, passando, em seguida, a dirigir e dominar o curso da ação. E nesse segundo momento que ela é usada precedentemente à ação e para evocar fatos passados.

O fato de só Vanessa e Márcio apresentarem jogo simbólico também confirma a afirmação de Vygotsky, de que é necessário um certo grau de desenvolvimento lingüístico para que os jogos simbólicos se desenvolvam. Na medida em que o desenvolvimento de Vanessa e Márcio inclui não só referência a fatos passados, esboços de construção de relato ficcional e até mesmo combinação de mais de dois gestos, pode-se falar em um sistema gestual cujo estatuto é lingüístico.

Um outro aspecto que merece discussão na análise dos dados refere-se à relação que se estabelece entre gesto e oralidade. Embora com diferenças qualitativas, todas as crianças apresentam as duas modalidades para se comunicar. No entanto, a modalidade oral é observada apenas na forma de vocalizações nos dados de Viviane e de Rodrigo, seja na interação com as mães, como entre eles. Nesse caso, em que a vocalização acompanha os gestos parece possível falar de uma matriz comunicativa, nos termos propostos por McNeill e Kendon. A saber: suas vocalizações parecem constituir um plano de fundo associado a um primeiro plano, representado pelos gestos.

O mesmo parece acontecer com Márcio na interação com a mãe, em que fragmentos de vocabúlos do adulto são usados como acompanhamento de seus gestos. Contudo, a relação entre gesto e fala é muito mais complexa nos dados de Vanessa na interação com a mãe e na interação com Márcio. No primeiro caso, tanto Vanessa quanto a mãe usam gestos conjugados à fala, numa relação que é às vezes de complementação, outras vezes de ênfase

e algumas vezes que podem ser qualificadas como relação entre figura e fundo, na qual tanto os gestos como a fala podem ocupar o primeiro plano. Nesse sentido pode-se falar numa quase bimodalidade, presente na interação entre Vanessa e a mãe. É evidente que esta afirmação incide mais precisamente sobre períodos mais avançados da fala em Vanessa.

Já na interação entre Vanessa e Marcio os movimentos de ajustamento mútuo se traduzem, no início, pela presença dos gestos no primeiro plano, ficando a modalidade oral, principalmente no que diz respeito a Vanessa, como pano de fundo ao desempenho gestual. Em períodos posteriores, mais avançados, alternam-se episódios em que há o predomínio da linguagem oral e o gesto até mesmo deixa de ocorrer, com episódios em que, principalmente da parte de Marcio, ocorrem seqüências de gestos, acompanhados de vocábulos isolados. Nesse sentido não se pode assimilar o desempenho comunicativo de Marcio e Vanessa à matriz que se manifesta no de Viviane e Rodrigo.

Essa questão nos remete a outra que, embora fugindo ao escopo deste trabalho, merece pelo menos ser delineada. Trata-se da educação lingüística do deficiente auditivo. É sabido que a modalidade oral continua sendo privilegiada na educação de deficientes auditivos, impedindo-se, assim, o reconhecimento de que a modalidade gestual permanece, na realidade, o veículo fundamental dos deficientes auditivos entre si. Mais recentemente, tem-se enfatizado a necessidade de conjugar o gesto a fala na educação lingüística do deficiente auditivo, com

a finalidade de facilitar o acesso à língua a que ele está sendo exposto. Essa técnica educacional, conhecida como Comunicação Total, visa expor o deficiente auditivo a todas as formas de comunicação, incluindo sinais da língua de sinais da comunidade deficiente auditiva e alfabeto digital. Apesar das aparentes vantagens que a Comunicação Total apresenta relativamente ao método oralista, não se pode ignorar o fato de que ela não leva em consideração as várias possibilidades de relação entre gesto e fala no desenvolvimento comunicativo do deficiente auditivo, anterior e/ou paralelo à sua exposição à Comunicação Total na instituição escolar.

Para entender melhor a contribuição que esta tese pode eventualmente trazer para a discussão sempre viva sobre a metodologia que deve servir de base à educação lingüística do deficiente auditivo, sirvo-me aqui daquilo que tem sido avançado relativamente ao desenvolvimento e aquisição da escrita. A partir dos trabalhos de E. Ferreiro e de seus colaboradores (1979) tem ficado claro que a criança traz para a escola uma concepção da escrita, de suas funções e até mesmo de suas formas, que deve servir de base para o processo de alfabetização que será empreendido no interior da instituição escolar.

Um paralelo pode ser traçado entre essa constatação e os subsídios que esta tese dá para o entendimento da construção da linguagem pelo deficiente auditivo. Com efeito, qualquer decisão metodológica no que toca à educação lingüística do deficiente auditivo deve passar pela reflexão sobre seu desenvolvimento.

comunicativo anterior ao ingresso na escola. Creio, mesmo, que o melhor entendimento de como a criança deficiente auditiva e seus familiares representam tanto seu deficit quanto as suas potencialidades comunicativas pode fornecer a escola um instrumental teórico para a tomada de decisões a respeito, tanto da orientação dos pais quanto das práticas escolares a serem implementadas.

BIBLIOGRAFIA

- ABERCROMBIE, D. 1968. "Paralanguage". British Journal of Communication, 3, 55-59.
- ARANHA, M.L.A. & MARTINS, M.H.P. 1986. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Editora Moderna.
- ATKINSON, M. 1982. Explanations in the study of child language development. Cambridge, G.B.: Cambridge University Press.
- AUSTIN, J.L. 1962. How to do things with words. Clarendon Press.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. 1975. "The acquisition of performatives prior to speech". Merrill-Palmer Quarterly, 21, 205-226.
- BATES, E. 1976. Language and Context: Studies in the acquisition of pragmatics. New York: Academic Press.
- BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. 1979a. "Cognition and communication from nine to thirteen months: correlational findings". E. Bates (ed.) The Emergence of Symbols - Cognition and Communication in Infancy. New York: Academic Press.
- BATES, E.; SNYDER, L.; BRETHERTON, I.; VOLTERRA, V. 1979b. "The Emergence of Symbols in Language and Action". Papers and Reports on Child Language Development. California: Stanford University, vol. 17.
- BATES, E.; BRETHERTON, I.; SHORE, C.; MCNEW, S. 1983. "Names, Gestures and Objects: The role of context in the emergence of symbols". In: K. Nelson (ed.) Children's Language: volume IV.

- BATES, E. & VOLTERRA, V. 1984. "Gestural communication in deaf children: The effects and noneffects of parental input on early language development" (commentaries). Monographs of the Society for research in child development. 207, 130-142.
- BATTISON, R. 1974. "Lexical borrowing in American Sign Language". Sign Language Studies, 5, 1-19.
- BATTISON, R.; MARKOWICS, H. & WOODWARD, J. 1975. "A good rule of thumb: Variable phonology in American Sign Language". In R. Shuy & R. Fasold (eds.) New ways of analyzing variation in English II. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. 1979. "Due aspetti del segno: iconico e astratto". In: M. Montanini Manfredi; L. Fruggeri; M. Facchini (eds.) Dal gesto al gesto: il bambino sordo tra gesto e parola. Bologna: Cappelli Editore.
- BIRDHISTELL, R.L. 1970. Kinesics and Context. Philadelphia: University of Pennsylvania Press & Harmondsworth: Penquin Books.
- BLOOM, L. 1970. Language Development: Form and function in emerging grammar. Cambridge, Mas.: M.I.T. Press.
- BLOOMFIELD, L. 1933. Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BONVILLIAN, J.D.; ORLANSKY, M.D.; NOVACK, L.L. 1983. "Early sign language acquisition & cognitive development". In: Rogers & Sloboda (eds.) The acquisition of symbols skills. New York: Plenum, 207-214.

- BRUNER, J.S. 1975. "The Ontogenesis of Speech Acts." Journal of Child Language, 2, 1-19.
- BRUNER, J.S. 1978. From communication to language - a Psychological perspective. Cognition, 3, 255-287.
- CAMPOS, M.F.P. de Castro 1985. Processos dialógicos e construção de inferências e justificativas na aquisição de linguagem. Tese de doutoramento inédita. UNICAMP.
- CASELLI, M.C. 1983a. "Gesti comunicative e prime parole." Età Evolutiva, 16, 36-51.
- CASELLI, M.C. 1983b. "From communication to language: Deaf and hearing children's development compared." Sign Language Studies, 39, 113-144.
- CASELLI, M.C.; OSSELLA, T.; VOLTERRA, V. 1983. "Gesti, Segni e Parole a due anni". In G. Attili & P. Ricci-Bitti (eds.) I gesti e i segni. Roma: Bulzoni.
- CLARK, E.V. 1978. "From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition". In J.S. Bruner & A. Gaston (eds.) Human growth and development. Oxford: Claredon Press.
- CONDILLAC, E.B. 1754/1971. An essay on the origin of human knowledge: Being a supplement to Mr. Lock's essay on the human understanding. Translated by Thomas Nugent. London: J. Nourse 1756 Facsimile reprint by Scholars' Facsimiles and Reprint, Gainesville, Florida.
- CRYSTAL, D. 1969. Prosodic Systems and Intonation in English. London: Cambridge University Press.
- DANTAS, P.S. 1983. Para conhecer Wallon - uma psicologia dialética. São Paulo: Editora Brasiliense.

- DARWIN, C. 1859/1982. A origem das espécies. Condensado por R. Leakey. São Paulo: Melhoramentos.
- DE LEMOS, C. 1981. "Interactional processes and the child's construction of language". In W. Deutsch (ed.) The Child's Construction of Language. London: Academic Press.
- DE LEMOS, C. 1982. "La specularità come processo costitutivo del dialogo nella acquisizione del linguaggio". In L. Camaioni (ed.) La teoria di Jean Piaget. Firenze: Giunti-Barbera.
- DE LEMOS, C. 1986. "Interacionismo e aquisição de Linguagem". Revista D.E.L.I.A., 2 (2), 231-248.
- DIDEROT, D. 1751. Lettre sur les Sourds et Muets. In: M. Jourdain 1916. Diderot's Early Philosophical Works. Chicago: Open Court Publishing Co.
- EFRON, D. 1941/1972. Gesture and Environment. New York: Kings Crown Press (Reeditado como Gesture, Race and Culture. The Hague: Mouton and Co.).
- ELLENBERGER, R.S. & STEYAERT, M. 1978. "Child's representation of action in American sign language." In P. Siple (ed.) Understanding language through sign language research. New York: Academic Press.
- EKMAN & FRIESEN 1969. "The repertoire of non-verbal behaviour: categories, origins, usage and coding." Semiotica, 1, 49-98.
- FELDMAN, H.M. 1975. The development of a lexicon of deaf children of hearing parents or, there's more to language than meets the ear. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania.

- FELDMAN, H.M.; GOLDIN-MEADOW, S. & GLEITMAN, L. 1978. "Beyond Herodotus: The creation of language by linguistically deprived children." In A. Lock (ed.) Action, gesture and symbol. New York: Academic Press.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. 1979. El Sistema de la Escritura en el Desarrollo del Niño. Mexico City: Siglo XXI.
- FIGUEIRA, R.A. 1985. Causatividade: um estudo longitudinal de suas manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. Tese de doutoramento inédita, UNICAMP.
- FISCHER, S. 1973. "Two processes of reduplication in American Sign Language". Foundations of Language, 9, 469-480.
- FISCHER, S. & GOUGH, B. 1973. "Verbs in American Sign Language". Sign Language Studies, 18, 17-48.
- FRISHBERG, N. & GOUGH, B. 1973. Morphology in American Sign Language. Working paper. Salk Institute for Biological Studies.
- FRISHBERG, N. 1975. "Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language". Language, 51, 676-710.
- GEBARA, E.M.S. 1984. The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. tese de doutoramento. Universidade de Londres.
- GOLDIN-MEADOW, S. 1979. "Structure in a manual communication system without a conventional language model." In H. Whitaker & H. A. Whitaker (eds.) Studies in Neurolinguistics. New York: Academic Press.

- GOLDIN-MEADOW, S. & MYLANDER, C. 1984. "Gestural communication in deaf children: the effects and noneffects of parental input on early language development." Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial n° 207, 49, 1-129.
- GOLDIN-MEADOW, S. & MORFORD, M. 1985. "Gesture in Early Child Language: Studies of deaf and hearing children." Merril-Palmer Quarterly, vol. 31, n° 2, 145-176.
- GREENFIELD, P. & SMITH, J. 1976. The structure of communication in early language development. New York: Academic Press.
- GRICE, H.P. 1975. "Logic and conversation". In P. Cole & J. Morgan (eds.) Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.
- HALL, E.T. 1959. The silent language. New York: Doubleday.
- HALLIDAY, M.A.K. 1975. Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- HOCKETT, C.F. 1958. A course in modern linguistics. New York: Macmillan.
- HOFFMEISTER, R.J. 1978. The development of demonstrative pronouns, locatives and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.
- HOFFMEISTER, R.J. 1982. "Acquisition of signed languages by deaf children". In H. Hoeman & R. Wilbur (eds.) Communication in two societies. Monographs in social aspects of deafness. Gallaudet College.

- KATO, M. 1986. No Mundo da Escrita. São Paulo: Ed. Atica S.A.
- KATZ, J. 1978. Handbook of Clinical Audiology. Baltimore: The Williams & Wilkins Co.
- KEGL, J. & WILBUR, R. 1976. "When does structure stop and style begin? Syntax, morphology and phonology vs. stylistic variation in American Sign Language". In: S. Mufwene; C. Walker & S. Steever (eds.) Papers from the Twelfth Regional Meeting. Chicago Linguistic Society. Chicago: The University of Chicago Press.
- KENDON, A. 1978. "Differential perception and attentional frame: Two problems for investigation". Semiotica, 24, 305-315.
- KENDON, A. 1980. "A description of a deaf-mute sign language from the Enga Province of Papua New Guinea with some comparative discussion." (part II: The semiotic functioning of Enga signs) Semiotica, 32-1/2, 81-117.
- KENDON, A. 1982. "The study of gesture: some observations on its history." Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry, 2, 45-62.
- KENDON, A. 1983. "Gesture and Speech: How they interact." In: J. Wieman & R. Harrison (eds.) Nonverbal Interaction. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- KENDON, A. 1986a. "Some reasons for studying gesture." Semiotica, 62, 3-28.

- KENDON, A. 1986b. "Current issues in the study of gesture." In: J-L Nespoulous; P. Perron & A. R. Lecours (Eds.) The Biological foundations of gestures. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 23-47.
- KLIMA, E.S. & BELLUGI, U. 1979. The signs of language. Cambridge: Harward University Press.
- LEE, B. 1985. "Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis." In: J. Wertsch (ed.) Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 66-93.
- LENNEBERG, E.H. 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley.
- LIDDELL, S.K. 1978. "Nonmanual signals and relative clauses in American Sign Language". In: P. Siple (ed.) Understanding language through sign language research. New York: Academic Press.
- LIDDELL, S.K. 1984. "Think and believe: sequentiality in American Sign Language." Language, vol. 60, nº 2, 372-399.
- LIER, M.F.A.F. 1983. A constituição do interlocutor vocal. Dissertação de mestrado: PUC São Paulo.
- LOCK, A. 1980. The Guided Reinvention of Language. London: Academic Press.
- LYONS, J. 1972. "Human Language." In R. Hinde (ed.) Non-Verbal Communication. New York: Cambridge University Press.
- LYONS, J. 1977. Semantics (Vol. I). New York: Cambridge University Press.

- MAESTAS y MOORES, J. 1980. "Early linguistic environment: interactions of deaf parents with their infants." Sign Language Studies, 26, 1980, 1-13.
- MARKOWICS, H. 1980. "Myths about American Sign Language." In: H. Lane & F. Grosjean (eds.) Recent perspectives on American Sign Language. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MCINTIRE, M. 1977. "The acquisition of ASL hand configuration" Sign Language Studies, 16, 247-266.
- MCNEILL, D.; LEVY, E. 1982. "Conceptual representations in language activity and gesture." In J. Jarvella & W. Klein (eds.) Speech, place and action. John Wiley & Sons Ltd.
- MCNEILL, D. 1985. "So you yhink gestures are nonverbal?" Psychological Review, 3, 350-371.
- MCNEILL, D. 1986. "Iconic gestures of children and adults." Semiotica, 62, 107-128.
- MEAD, G.H. 1934/1972. Mind, Self and Society. Chicago: The University of Chicago Press, 18ª edição.
- MOHAY, H. 1982. "A preliminary description of the communication systems evolved by two deaf children in the absence of a sign language model." Sign Language Studies, 34, 73-91.
- MOORES, D.F. 1979. Educating the Deaf: Psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin.
- MYERS, T. 1979. "Verbal and Non-Verbal Interactivity." In: T. Myers (ed.) The development of conversation and discourse. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- NEWPORT, E.L. & SUPALLA, T. 1980. "The structuring of language: Clues from the acquisition of signed and spoken language." In: U. Bellugi and M. Studdert-Kennedy (eds.) Signed and spoken language: Biological constraints on linguistic form. Dahlem Konferenzen. Weinheim/Deerfield Beach, Fla.: Verlag Chemie, 187-212.
- PALLADINO, R.R. 1982. As perguntas na estruturação do diálogo adulto-criança pequena. Dissertação de Mestrado, PUC. São Paulo.
- PERRONI, M.C. 1983. Desenvolvimento do discurso narrativo. Tese de doutoramento inédita: UNICAMP.
- PEIRCE, C.S. 1931/1975. Semiótica e filosofia. São Paulo: Editora Cultrix.
- PETITTO, L.A. 1985. "'Language" in the Pre-linguistic child." In F. Kessel (ed.) The development of language and language researches, LEA.
- PIAGET, J. 1978. O Nascimento da Inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3ª edição.
- PRIETO, L.J. 1966. Messages et signaux. Paris: Presses Universitaires de France.
- PRINZ, P. & PRINZ, E. 1979. "Simultaneous acquisition of ASL and spoken English in a hearing child of a deaf mother & hearing father". Sign Language Studies, 25, 283-296.
- ROBISON, J.H. & GRIFFITH, P.L. 1979. "On the scientific status of iconicity." Sign Language Studies, 25, 297-315.
- SAPIR, E. 1927/1949. The unconscious patterning of behavior in society. In D.G. Mandelbaum.

- SCHLESINGER, H. & MEADOW, K. 1972. Sound and Sign: Childhood deafness and mental health. Berkeley: University of California Press.
- SEARLE, J.R. 1969. Speech Acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOKOE, W.C. 1960. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. Second Edition, revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press 1978.
- STOKOE, W.C.; CASTERLINE, D.C.; CRONEBERG, C.G. (eds.) 1965. A Dictionary of American Sign Language. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- SUPALLA, T. & NEWPORT, E.L. 1978. "How many seats in a chair? The derivation of neouns and verbs in American Sign Language". In P. Siple (Ed.) Understanding language through Sign Language Research. New York: Academic Press. 91-132.
- TERVOORT, R.T. 1961. "Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children". American Annals of the Deaf, 106, 436-480.
- TRAN-THONG 1970. Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine. Segunda edição. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- TRAN-THONG 1979-1981. Introducción a Wallon. Laboratoire de Psycho-Pédagogie. Universidad de Caen. Barcelona, Espanha: Editorial Médica y Técnica, S.A., vol. 1.

- VOLTERRA, V. 1981. "Gestures, signs and words at two years: When does communication becomes language?" Sign Language Studies, 33, 351-362.
- VOLTERRA, V. & CASELLI, M.C. 1985. "From gestures and vocalizations to signs and words". In W. Stokoe & V. Volterra (Eds.) Sign Language Research 83. Roma: Linstok Press & I.P. C.N.R.
- VOLTERRA, V. 1986. From single communicative signal to linguistic combinations in hearing and deaf children. Paper presented at the "Archives Jean Piaget", Geneva.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. Mind in Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1984. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda. (1ª ed., 1962).
- WALLON, H. 1942/1979. Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.
- WILBUR, R. 1979. American Sign Language and Sign Systems. University Park Press, Baltimore.
- WILBUR, R. 1980. "The Linguistic description of American Sign Language". In: H. Lane & F. Grosjean (eds.) Recent perspectives on American Sign Language. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WUNDT, W. 1900/1973. The language of gestures. The Hague: Mouton.