

O GESTO NA INTERAÇÃO
MÃE OUVINTE-CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA

M. Cristina da CUNHA PEREIRA (Universidade Católica de São Paulo)

Claudia de LEMOS (Universidade Estadual de Campinas)

ABSTRACT: In this paper the authors discuss some questions related the communicative interaction between deaf children and hearing mothers and which is the role of the gestures in such communication. To answer those questions the authors undertook the analysis of longitudinal data on three deaf children's interaction with their hearing mothers. The results show that there is interaction between mothers and children in spite of the different symbolic modes each of them has at his/her disposal. None of the vocal and the gestural modalities are excluded. So, it seems more appropriate to describe how gestural and vocal/oral production relate to each other, namely, which channel or modality is foregrounded leaving to the other one the function of expressive background. Those findings confirm Mc Neill's proposal about gesture and speech being integrated in the same matrix of meaning production.

Um dos problemas que alguém enfrenta quando se dispõe a estudar a linguagem de crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes, se refere ao fato de que estas crianças, ainda que não expostas a uma língua de sinais, desenvolvem bastante cedo um sistema gestual para se comunicar (Tervoort, 1961; Lenneberg, 1964; Moores, 1974).

Esse fenômeno tem servido para justificar teorias inatistas sobre a aquisição ou a construção da lingua-

gem. Veja-se, a esse respeito, por exemplo, os trabalhos de Feldman, Golden-Meadow & Gleitman (1978), Golden-Meadow (1979), nos quais as autoras, ao compararem os gestos apresentados por seus sujeitos deficientes auditivos com os utilizados por suas mães ouvintes, concluíram que os mesmos se desenvolviam independentemente de "input" lingüístico. Em outras palavras, estas autoras atribuem a origem da comunicação gestual de tais crianças a uma disposição inata que a orientaria.

A tendência dos investigadores tem sido, portanto, a de negligenciar as situações interativas adulto ouvinte-criança deficiente auditiva e conseqüentemente deixar de lado questões como o estatuto diverso do gesto relativamente aos sinais das línguas de sinais e a possível construção de um sistema de sinais a partir do gesto.

Em todos os estudos apontados acima, enfatiza-se o fato de os sujeitos serem expostos a uma abordagem oralista no ensino da linguagem, que equivaleria à ausência de um "input" gestual que explicasse a emergência de linguagem não-oral. Outro aspecto salientado é o fato de as crianças não serem bem sucedidas na aquisição da linguagem oral a partir da exposição a ela.

Qualquer enfoque crítico dessas interpretações inatistas deve, a nosso ver, começar pela colocação das 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. Para essa revisão, é útil trazer para reflexão um recente trabalho de Mc Neill (1985), onde o autor propõe que gesto e fala estejam integrados em uma mesma matriz de produção e significação.

Os gestos, para Mc Neill (p. 361), são semanticamente e pragmaticamente relacionados às unidades linguísticas 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" (Mc Neill, op. cit., p. 367). Se levarmos em consideração sua proposta, temos que admitir, pelo menos, que o adulto ouvinte não participa da interação apenas através do que fala ou ouve mas também através dos gestos que faz ou que interpreta e esta é, enfim, sua atividade linguística, segundo Mc Neill.

É importante lembrar a contribuição de Caselli no que diz respeito ao gesto no desenvolvimento da linguagem de crianças ouvintes. Em seu trabalho, Caselli (1983) e Caselli e colaboradores (1981) 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 indicativos ou de gestos referenciais e gestos indicativos.

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 acar

retam para a expressão gestual que parcialmente a precedeu, a saber, como se reorganiza a matriz de comunicação e significação referida por Mc Neill.

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 aos movimentos da criança 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, op. cit., p. 106). Ainda para o mesmo autor, 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 esse autor, linguagem gestual e oral são apenas ordenadas temporalmente. Nenhuma atenção é dada ao gesto concomitante à fala emergente.

O pouco interesse pelo gesto concomitante à fala, mesmo em autores como Caselli e Lock, que têm o mérito de estudar o gesto na aquisição da linguagem de crianças ouvintes, não é difícil de justificar. A linguagem oral, que tem sido objeto de estudo da lingüística, é, como apontado por muitos autores (Kato, 1986), vista pela ótica da escrita, daí o lugar marginal que se tem dado na literatura lingüística ao prosódico e ao gestual, que estão integrados na atividade lingüística

oral. É importante notar que o mesmo não acontece na literatura psicológica.

Sem falar em Wundt, foi Mead (1934) quem, na literatura psicológica, deu ao gesto um estatuto fundamental. Note-se que a categoria gesto, para ele, inclui tanto posturas manuais como posturas vocais, dotadas de significação pela e na relação entre os interlocutores. É ele, também, que 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 parece se referir ao fato de que, de todo o fluxo comportamental, ou da cadeia motora, uma parte é recortada e alçada para representar algo que não é ele próprio mas que remete a ou representa a situação à qual ele pertencia no início. Desta forma o gesto se torna um elemento discreto e simbólico ou significativo. Nesse sentido, o gesto de se levar uma colher à boca representa toda a situação de alimentar-se.

Como se dá esse alçamento, recorte e atribuição do significado?

Mead (op.cit.) sugere que a imitação recíproca tenha um papel importante neste processo. A imitação, para ele, não é simplesmente fazer o que se vê outra pesoa fazer mas é acertar com o outro qual fase do ato é alçada para representá-lo. É isso que possibilita evocar em si mesmo a resposta evocada no outro.

O papel da imitação recíproca no desenvolvimento da linguagem pela criança foi tratado por de Lemos (1981) com o nome de especularidade.

A especularidade está intimamente relacionada à noção de reflexo — e de espelho — uma vez que atribui

ao fenômeno descrito como imitação recíproca o estatuto de processo constitutivo do diálogo e dos signos en quanto objetos partilhados.

Para de Lemos (1981, p.3) o processo de especularidade 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 ela 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, op. cit.).

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.

Levando-se em consideração, a partir do que foi observado acima, que a interação envolve tanto comportamento gestual como oral na comunicação entre ouvintes e levando-se em conta, ainda, que vários processos interrativos são observados no desenvolvimento da línguagem em crianças e mães ouvintes, retornamos à nossa questão inicial: como se comunicam indivíduos que têm acesso diferente à interação? Existe interação entre mãe ouvinte e criança deficiente auditiva? Se sim, qual

o tipo de modalidade de comunicação que vai instaurar a interação? Os mesmos processos interativos observados na interação entre mãe e criança ouvintes estão presentes na interação entre mãe ouvinte e criança deficiente auditiva?

Para responder a perguntas como essas observamos longitudinalmente a interação de três crianças deficientes auditivas com suas mães ouvintes.

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

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

Para proceder à coleta de dados, as crianças-sujeito foram reunidas em duplas e cada dupla foi filmada com equipamento de Video-Tape durante meia-hora mensalmente em situações livres e a cada dois meses cada criança era filmada enquanto interagia com a mãe, também em situação livre, durante meia-hora. Em cada gravação eram colocados quatro ou cinco brinquedos. As crianças tinham entre 2; 7 e 3; 11 quando iniciamos a coleta de dados e as gravações tiveram a duração de um ano e meio para duas das crianças e três anos para as outras duas (68 gravações de 30 minutos).

Todas as gravações foram transcritas, levando-se em consideração os comportamentos comunicativos dos interlocutores, isto é, gestos, vocalizações, fala, expres-

são facial e movimento corporal.

A partir da primeira gravação ficou evidente que existia interação entre a criança deficiente auditiva e sua mãe ouvinte ainda que supostamente elas usassem modalidades diferentes para se comunicar.

Todas as mães usavam gestos concomitantes à linguagem oral e todas interpretavam os movimentos e os gestos dos filhos, fornecendo, na maioria das vezes, equiuivalente ou "tradução" oral.

- (1) Márcio e mãe vêem figuras em livros (Márcio-6; 4.19)

M. — (mão aberta, palma para baixo e movimento com a mão para a frente e para atrás)

Mãe - Balanço

- (2) Vanessa e mãe vêem figuras em livros (Vanessa-3;9.14)

V. — (dedos polegar e indicador próximos, em frente ao olho) e indica a figura

Mãe - (faz o mesmo gesto)
Pequeninho

- (3) Vanessa e mãe brincam com blocos de construção (Vanessa-3;9.14)

V. — (construindo uma igreja)
(indica a (faz sinal (indica a igreja) da cruz) igreja)

Mãe — Ah! A igreja? É assim: Pai, Filho, Espírito Santo.

V. — (faz meneio afirmativo com a cabeça)

Os exemplos (1) a (3) ilustram como, através da repetição, interpretação e espelhamento — especularidade — a mãe expressa a aceitação dos gestos — utiliza dos pelo filho, atribuindo-lhes significado. Pode-se também notar que em (3) a mãe, além de interpretar o gesto da filha, solicita ainda a concordância da criança quanto a essa interpretação, o que é obtido através do aceno afirmativo de cabeça por parte da mesma.

As primeiras ocorrências da complementaridade in-tra-turnos, ou seja, das primeiras combinações de gestos na linguagem das crianças-sujeito também assentam sobre a especularidade ou incorporação do turno do parceiro.

- (4) Viviane e mãe vêem figuras em livros (Viviane-3;4.8)

Vi. — (indica figura e olha para a mãe)

Mãe - (palma da (mão fe-
mão para chada, pa
cima) rada, ao
lado da
cabeça)

O que é? O guarda-chuva.

Vi. — (olha para a figura e faz mesmo gesto da mãe)

Mãe - (indica fora da janela)
Tã chovendo, nê?

(irmã de Viviane pede para ver a figura)

Vi. — (olha para a irmã e indica fora da janela e repete gesto da mãe: mão fechada, parada, ao lado da cabeça)

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

- (5) Márcio e mãe vêem figuras em livros (Márcio-4; 8.5)

Mãe - (indica figura)
Andando

M. — (indica mesma figura que a mãe) e (mãos ao lado do corpo, palma para atrás e movimento alternado das mãos para frente e para atrás)

Mãe - (meneio afirmativo de cabeça)
Tã nadando.

No exemplo (4), Viviane produz um enunciado de dois gestos, combinando gestos usados separadamente pela mãe. No exemplo (5), Márcio combina o gesto indicativo, utilizado pela mãe, com um gesto referencial e produz um enunciado de dois gestos a partir da especificidade parcial.

O processo de reciprocidade também foi observado na comunicação das crianças-sujeito ao longo das gravações, tanto a nível motor como de linguagem. Assim, a nível de linguagem, no início das gravações é a mãe quem indica e nomeia as figuras em livros. Mais tarde, a criança indica e a mãe nomeia até que a criança passa a indicar e nomear as figuras.

Tendo deixado claro que os mesmos processos observados na comunicação entre mãe e criança ouvintes também são encontrados na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva, a pergunta que se coloca é: qual a importância desses processos na construção de um sistema gestual?

Nos exemplos acima vê-se que a mãe é capaz de interpretar os gestos produzidos pela criança e de oferecer de volta o mesmo gesto, espelhando-o, como forma de concordância e reconhecimento de seu estatuto comu-

nicativo. Assim é que fases da atividade motora da criança passam a ser usadas como gestos representativos da situação, adquirindo, assim, o estatuto simbólico.

- (6) Viviane e mãe brincam com fantoches (Viviane-3;0.19)

Mãe - (pega um fantoche)

Que nenê bonito. Que bonitinho.

(mãe segura o fantoche junto ao corpo, vira-se de um lado e de outro e balança o fantoche)

Vi. — (repete o gesto da mãe)

- (7) Viviane e mãe vêem figuras em livros (Viviane-3;4.8)

Vi. — (indica figura)

(braço fletido, palma para cima e movimento com o braço de um lado para outro)

Mãe - (meneio negativo de cabeça) e (mão aberta, palma para cima)
Onde tem nenê?

Mãe - (indica mesma figura)

Não tem nenê. É o menino.

(mão aberta, palma para baixo, colocada na altura da cintura)

Já é grande, né?

Como se vê acima, a mímica de embalar o nenê se reduz a uma fase de todo o movimento, isto é, ao braço fletido. Em outras palavras, houve abreviação do movimen-

to de embalar o nenê, ainda que o gesto resultante tenha conservado algumas características que permitem que ele continue sendo facilmente identificável por uma pessoa estranha à interação. O mesmo não acontece no exemplo abaixo, onde o gesto é não-identificável para alguém não familiarizado.

(8) Mãe aproxima-se da bolsa para pegar um lenço
(Márcio-4;5.8)

M. — (cutuca a mãe)
(polegares e indicadores
em pinça, em frente à
boca)

Mãe - Bala não tem.

M. — (mãos abertas, palmas para cima)

Mãe - Acabou

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

Mãe - (dedos fechados, indicador esticado para a esquerda, em frente ao corpo; movimento de semi-círculo com o dedo para a frente)

Depois

(mãe se indica, indica a porta da sala)

eu vou lá
(mão aberta, palmas para cima e movimento de fechar a mão)
pegar, tá?

M. — (afasta-se)

O exemplo anterior evidencia a presença, na interação mãe-ouvinte e criança deficiente auditiva, de gestos dificilmente associáveis à situação que lhes deu origem, que é o desembrulhar balas. É plausível dizer que se tratam de signos gestuais. No entanto, o estágio atual deste trabalho não permite dizer como nesse processo de abreviação e de ritualização intervêm as relações paradigmáticas (exemplo da bandeira) e sintagmáticas (exemplo do guarda-chuva) que vão se estabelecendo entre esses signos gestuais a ponto de se poder falar em sistemas ou sub-sistemas. Não há dúvida de que eles estão longe de um nível de organização como o que se encontra nas línguas de sinais, os quais parecem resultar de interações mais variadas semântica e pragmaticamente como é o caso entre deficientes auditivos.

No caso das crianças-sujeito, não se pode esquecer que elas freqüentavam escola especial, onde existiam crianças deficientes auditivas mais velhas, daí não se poder afirmar que é na interação com o adulto familiar ouvinte que elas adquirem uma língua de sinais. No entanto, é na interação das crianças-sujeito com suas mães que elas parecem ter desenvolvido capacidades que vão tornar possível o aprendizado de uma língua de sinais, tais como a sua constituição como interlocutor, a capacidade de constituir símbolos e de combiná-los em expressões.

Como expusemos no início deste trabalho, paralelamente às gravações da interação entre crianças-sujeito e suas mães ouvintes, foram realizadas gravações das crianças em duplas e o que chamou a atenção foi o fato de que, embora freqüentassem a mesma classe na escola, tivessem idade e viessem de classe sócio-econômica-cultural semelhante, a interação em diversos momentos parecia difícil: os intercâmbios comunicativos não tinham seqüência, um parceiro não interpretava o comportamento do outro e a negociação dos gestos não ocorria, co-

mo se pode observar no exemplo abaixo:

- (9) Vanessa e M^árcio v^êem, cada um, figuras num livro (Vanessa-4;1,18 e M^árcio-5;0.9)

Vanessa cutuca M^árcio e este vira para ela o seu livro. Vanessa continua a cutucar M^árcio. M^árcio olha e Vanessa indica figura em seu livro.

V. — (indica figura)

M. — (n^ão olha)

V. — (cutuca M^árcio e indica novamente a figura) e (boca aberta e movimento de fech^á-la bruscamente)

M. — (indica figura em seu livro)
a!
(estica seu t^o-rax e p^õe a ponta da l^íngua para fora)

V. — (olha e indica figura no livro de M^árcio) e (boca aberta e movimento de fech^á-la bruscamente)

M. — (olha para Vanessa com a boca aberta e a l^íngua para fora)

Cada um volta para o seu livro.

Como se vê no exemplo anterior, as crianças apresentam gestos diferentes para se referir à figura de um cachorro, sendo que os gestos parecem refletir experiências diferentes que resultaram no alçamento de diferentes aspectos do animal para representá-lo. A nosso ver, para que exista um acordo entre eles no uso dos símbolos, sejam gestuais ou vocais, é preciso que eles construam juntos uma história de partilha, onde os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos do sistema comunicativo sejam constituídos.

Em resumo, neste trabalho procuramos mostrar que, ainda que supostamente mãe ouvinte e criança deficiente auditiva usem modalidades diferentes para se comunicar, estabelece-se interação entre ambas, podendo-se notar os mesmos processos geralmente apontados na interação entre mãe e criança ouvintes. Através desses processos fala e gestos são negociados, transformando-se em signos.

Nos dados das crianças-sujeito não é possível, portanto, afirmar que exista a exclusão de um ou de outro canal comunicativo, já que todas as mães usavam gestos e fala para se comunicar com seus filhos desde a primeira gravação.

Embora neste trabalho tenhamos nos preocupado basicamente com a construção de um sistema gestual entre os interlocutores, pudemos observar, ao longo das gravações, que as crianças procuravam se comunicar usando as duas modalidades de comportamento.

Em vez de falar em exclusão ou em negociação de um ou de outro canal comunicativo, parece-nos preferível descrever como a produção gestual e vocal/oral se relacionam, ou seja, que canal ou modalidade de comunicação é colocada em primeiro plano, deixando a outra em segundo plano (ver também de Lemos, em preparação). Note-se que esta visão de planos seria uma implicação da hipótese de Mc Neill, estando, porém, ausente de seu trabalho.

Enquanto ouvinte, a mãe atua comunicativamente com as duas modalidades que integram a sua matriz comunicativa e é a representação ou sistema de expectativa que ela tem da criança e da sua deficiência auditiva que vai determinar a modalidade que virá em primeiro plano.

A criança, enquanto portadora de deficiência auditiva, irá inicialmente colocar o gesto em primeiro plano. No entanto, na medida em que vá desenvolvendo algum tipo de comunicação vocal, é a representação que ela vai construindo do interlocutor que vai ter, em parte, um papel no uso de uma ou de outra modalidade de comunicação. Evidentemente isto vai depender também do grau de eficiência que ela vai atingir no uso da modalidade vocal.

Os dados de Vanessa demonstram claramente que a colocação da modalidade gestual ou vocal em primeiro plano parece orientada pela imagem que ela vai construindo relativamente às habilidades comunicativas de seu interlocutor. É por esta razão, talvez, que Vanessa, que ao longo das gravações procura se comunicar cada vez mais através da fala com a mãe, continue a usar principalmente o gesto na comunicação não só com Márcio mas com as outras crianças deficientes auditivas da escola.

Nossa intenção neste trabalho foi também a de chamar a atenção para a noção de matriz comunicativa e para a sua importância na descrição do desenvolvimento comunicativo e lingüístico tanto de crianças ouvintes como de deficientes auditivas. Do ponto de vista educacional, o fato de se considerar a criança deficiente auditiva como adquirindo não um sistema gestual mas uma matriz comunicativa, onde a produção verbal também pode ter um papel, permite que ela seja vista não apenas do ponto de vista de sua deficiência auditiva e/ou de fala mas como alguém que atua de forma diferente relativamente à comunicação ¹.

Com relação à aquisição de uma língua de sinais por essas crianças, permanece em grande parte a questão

de como esse processo se dá. Parece claro que tal processo não ocorre na interação da criança deficiente auditiva com sua família ouvinte se esta não usar uma língua de sinais, como é o caso dos sujeitos deste estudo. Entretanto, como apontado acima, tal interação pode propiciar a aquisição pela criança deficiente auditiva de habilidades simbólicas e comunicativas que são a base constitutiva para o domínio de um sistema de sinais. No entanto, também não basta colocar dois deficientes auditivos juntos para que a língua de sinais se desenvolva, como procuramos mostrar no exemplo de Vanessa com Márcio. Parece-nos mais provável que tal processo só vá ocorrer no contato com deficientes auditivos mais velhos, que já têm domínio da língua de sinais e que são capazes de atuar como o adulto na construção conjunta de um sistema comunicativo, isto é, que têm condições de interpretar o comportamento da criança, atribuindo-lhe sentido e intenção.

NOTAS

- (1) Para uma discussão detalhada sobre as teorias de "deficit" vs. teorias de diferença na psicologia educacional, cf. Cole & Bruner (1972), Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26 (867-876).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASELLI, M.C. (1983) Communicative Gestures and First Words. *Etã Evolutiva*, 16.
- CASELLI, M.C.; OSSELLA, T.; VOLTERRA, V. (1981) Gestì, Segni e Parole a due anni. Apresentado no I Convegno sulla comunicazione non verbale, Roma.
- DE LEMOS, C. (1981) Interactional processes and the child's construction of language. In Deutsch (ed.) *The Child's*

- Construciton of Language*. London: Academic Press.
- DE LEMOS, C. (1982) La specularità come processo costitutivo del dialogo nella acquisizione del linguaggio. In Camaioni (ed.) *La Teoria di Piaget*:Giunti-Barbera.
- DE LEMOS, C. (em preparação) *Processos Interacionais e : Aquisição de Linguagem*.
- FELDMAN, H.; GOLDIN-MEADOW, S. & GLEITMAN, L. (1978).... Beyond Herodotus: the creation of language by linguistically deprived children. In Lock (ed.) *Action, gesture and symbol*. New York:Academic Press.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1979) Structure in a manual communication system without a conventional language model. In Whitaker & Whitaker (eds.) *Studies in Neurolinguistics*. New York: Academic Press.
- KATO, M. (1986) *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ed. Ática S.A.
- LENNEBERG, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York:Wiley.
- LOCK, A. (1980)*The Guided Reinvention of Language*. London: Academic Press.
- MC NEILL, D. (1985) So you think gestures are non verbal? *Psychological Review*, 3, 350-371.
- MEAD; G.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MOORES, D.F. (1979) *Educating the Deaf:Psychology, Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- TERVOORT, R.T. (1961) Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, 106, 436-480.