

- Seção III -

CONTEXTO ESCOLAR

A ALFABETIZAÇÃO DO SURDO: UMA NECESSIDADE DE COMPREENSÃO DO DIFERENTE

Paulo Eduardo MENDES (LAEL/PUC-SP)

ABSTRACT: We analysed some interactional aspects of the Literacy Process in two deaf children schools, based on Oralism and Total Communication. We realized that these methods are more concerned about the rehabilitation of the deaf than about his/her learning process.

0. Expondo a questão

Vygotski, representante da Psicologia Social Russa, coloca que o processo de Aquisição de Linguagem é fundado na relação social, e mais, é responsável por uma mudança radical e qualitativa no campo psicológico da criança, já que "(...) os meios para a comunicação social (signos) são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando estas funções se convertem em individuais, em uma forma de comportamento própria do homem" (Vygotski, 1930: 78, tradução nossa). Como tal, este processo sócio-histórico é constitutivo de toda e qualquer forma de conhecimento, inclusive do processo formal de Aquisição de Escrita, ou seja, da *Alfabetização*¹.

Entretanto, a Alfabetização, quando direcionada aos surdos, assume um caráter fundamental, "(...) pois não se limita só à Alfabetização, mas a um trabalho conjunto de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de linguagem" (Lucena, 1987: 12). Segundo os métodos voltados a este propósito, esse trabalho levará a criança surda a "(...) ampliar seu universo cognitivo, através do acesso às informações disponíveis em seu ambiente" (idem, ibidem).

Deve ser levado em consideração, portanto, que "...a educação do deficiente auditivo apresenta sempre características especiais, esteja ele incluído em escola comum ou não. A escola especial pode ser uma forma de adequar objetivos e estratégias às necessidades de grupos de crianças que não consigam seguir os passos dos ouvintes nos níveis mínimos necessários. Esta adequação significa montagem

de currículos organizados de forma a respeitar as características de comunicação e suas consequências sobre a aprendizagem dos conteúdos de português, matemática, ciências, etc" (Spinelli, 1979: 89).

Contudo, um ponto a ser considerado - e que, ao nosso ver, é de extrema importância -, firma-se na 'visão' que a escola especial possa vir a ter do que vem a ser a Linguagem Escrita e o processo de Alfabetização, acreditando que disto dependerá o modo pelo qual a criança será vista, como também o seu processo de Aquisição.

Assim sendo, parece-nos que as escolas fundamentadas no *Oralismo* pressupõem, ao menos teoricamente, que a Linguagem é formada por um conjunto de associações fonêmicas e que a sua Aprendizagem depende de um processo de 'memorização' destas associações, juntamente a uma capacidade do indivíduo de percepção e discriminação auditivas e coordenação fonarticulatória.

Temos, com isso, que a Linguagem Escrita deve ser vista do mesmo modo, ou seja, como *"...uma forma parasita dependente da linguagem verbal, desde que foi definida, simplesmente, como um processo de transcodificação fonética. De acordo com essa visão seria impossível aprender a escrita convencional sem um bom nível de linguagem oral"* (Biancardi & Stella, s/d: 01, tradução nossa), sendo que essa Aprendizagem depende da capacidade da criança de memorizar, através do 'treino', este outro modo de 'falar': o gráfico. Esta questão nos remete ao que coloca Scarpa (1988), quando mostra a existência de uma ruptura entre os processos de Aquisição de Oral e Aquisição de Escrita devido ao fato das escolas darem importância aos aspectos micro-estruturais ligados à 'escrita concreta' enquanto forma, descaracterizando todos os aspectos macro-estruturais da Escrita que são observados, por exemplo, nos eventos marcados pelo o que é conhecido na literatura como 'fala letrada'.

Outrossim, os métodos bimodais - como a *Comunicação Total* - apresentam-se, teoricamente, utilizando o gesto² como mais um elemento, além do oral, no 'treino' necessário à Aprendizagem. Para tanto, os gestos foram padronizados por uma equipe de pesquisadores ouvintes, para que a fala pudesse ocorrer concomitante à 'gestualidade'. Para esta finalidade, adaptaram

alguns gestos da comunidade surda e, também, criaram alguns 'gestos' para os elementos lingüísticos que não existem na Linguagem de Sinais. Com isso, o 'Português Sinalizado' - como este foi chamado - assemelhar-se-ia, então, ao 'Português Falado'.

O fato de estruturar-se no uso concomitante de elementos orais e gestuais não nos parece implicar em uma 'visão' diferente à do *Oralismo*, no que concerne à Linguagem, sendo que esta é considerada, da mesma forma, como algo que deve ser 'treinado' e aprendido.

O gesto, então, configura-se enquanto apoio à oralidade - e não como sendo diferente da mesma -, enquanto ambos configuram-se enquanto apoio à Aprendizagem da escrita, novamente enquanto forma.

Portanto, podemos observar que, tanto a 'oralidade' quanto a 'gestualidade' servem, unicamente, de apoio à Alfabetização - não nos parecendo servir, portanto, como único meio de desenvolvimento e expressão do surdo. Mostram-se, pois, análogas à Escrita sob o ponto-de-vista do surdo. Portanto, achamos que um grande problema encontra-se no fato de tanto a 'oralidade' quanto a 'gestualidade' serem tomadas enquanto línguas maternas do surdo, o que faz com que este processo de desenvolvimento passe de diferente a deficiente, sem que, porém, o surdo seja o verdadeiro responsável.

No presente trabalho procuraremos apontar, pela análise de eventos escolares coletados em duas 1^{as} séries - uma de escola fundamentada no *Oralismo* (doravante *Escola A*) e outra de escola fundamentada na *Comunicação Total* (*Escola B*) -, que essas práticas caracterizam o déficit ao invés de trabalhar com a diferença.

Parece-nos, a princípio, que a única saída salutar para essas práticas escolares seja a de considerar o *Oralismo* e a *Comunicação Total* exclusivamente enquanto métodos pedagógicos do diferente, e não mais enquanto métodos reabilitativos do deficiente.

1. Discutindo a questão

Procurando exemplificar e ampliar o acima discutido - através da análise de fragmentos selecionados de eventos coletados em aula -, buscaremos esclarecer a forma pela qual parece-nos

fundamentada a atuação das *Professoras A e B*, professoras de 1ª série maior³ das escolas, respectivamente, acima referidas.

Para isso, basear-nos-emos nas discussões de Cazden & Forman (1985) a respeito de 'scaffolding' ('andaime'), onde os autores os definem como tipos de 'estratégias facilitadoras da Aprendizagem', a saber:

- [a] *Vertical*: Caracterizado pela estrutura de *Pergunta/Resposta*, procura negociar a *elaboração* e a *extensão de enunciados*.
- [b] *Seqüencial*: Constituído pelos *Jogos* (já definidos por Bruner) e pelas *Rotinas* (como comer, tomar banho, etc.) busca a constituição da *estrutura de narrativa*.
- [c] *Modelagem*: Busca a *instituição da norma*, através de *Correções e Modelos*.
- [d] *Instrução Direta*: Preocupa-se com a *análise e aplicação da norma*, caracterizando-se pelo esquema *Ordem/Execução*.

Apesar do uso destes 'andaimes' poder ser observado tanto na Aprendizagem Cotidiana quanto na Aprendizagem Sistemática (escolar), Cazden & Forman (op.cit.) colocam que os de tipo *Vertical* e *Seqüencial* são mais comuns à Aprendizagem Cotidiana, enquanto os de *Modelagem* e *Instrução Direta* são à Aprendizagem Sistemática.

Nos fragmentos, para facilitar a leitura, colocaremos as letras que utilizamos para a definição dos 'andaimes' após cada segmento no qual se caracterize o uso da referida estratégia. Além disso, marcaremos, na mudança dos turnos, se a relação mantida nesta troca foi Simétrica [*SIM*] ou Assimétrica [*ASS*]. Para tanto, utilizaremos os conceitos de Simetria e Assimetria propostos por Lier (1990). Posteriormente, realizaremos a discussão a respeito destes segmentos.

1.1. Escola A:

Nesta escola, a situação de sala de aula, além de caracterizar a negociação sobre o objeto oral no Fragmento I, vem mostrar, no Fragmento II, a sobreposição do Associacionismo em relação a tríade Espontaneísmo/ Interacionismo/Construtivismo:

OBS: Ambos os fragmentos foram retirados de uma aula de português onde, após leitura de um micro-texto sobre o modo de preparo de gelatina - que estava escrito em uma cartolina fixada na lousa - a professora propõe uma atividade de Escrita dos nomes dos sabores das gelatinas. (P: professora; A_{np}: aluno especificado pelo número; A_i: todos os alunos)

FRAGMENTO I

[...]

P: Olha, aqui (apontando a palavra escrita na lousa) tá escrito FRÁ-BÔ-Ê-SÁ! [d] (falando e seguindo, concomitantemente, cada sílaba escrita na lousa) Tá sobrando um espaço! [c] (mostrando o último traço, vazio) Olha, Thiago, é framm-bo-e-sa [c] (pronuncia de frente para A₆, com ênfase suprasegmental e articulatória no fonema [m], na tentativa de dar uma pista visual do fonema nasal)

A₆: (Colocando a mão na cabeça e fazendo uma expressão de interrogação) Não sei! [ASS]

[...]

FRAGMENTO II⁴

[...]

A₁: (levantando-se da cadeira e erguendo a mão) Eu sabe!

P: Calma! Calma! Um por vez! Pode sentar! [d] [ASS] A gente vai começar... [a]

A₆: Uva! [SIM]

P: Não! [d] [ASS] (realizando o gesto padronizado pela cultura brasileira, movendo seu dedo indicador) A gente vai começar... [a]

A₇: Tangerina! [SIM]

A₃: Tangerina! [SIM]

P: (olhando para A₃) Pela Tangerina! [SIM] (vira-se para a lousa e escreve nove traços)

A₁: Sabe! Sabe! (levantando-se e dirigindo-se à lousa)

P: Não! [d] [ASS] Ó, vamos fazer o seguinte: todo mundo fica sentado e cada um fala uma letrinha (mostrando um dedo). [d]

A₃: (com o indicador direito para cima, encosta o meio do indicador direito - horizontalmente - sobre o esquerdo, formando a letra 'T')⁵Tê, tê, tê, tê... [SIM]

A₁: Tê, tê, tê... [SIM]

P: (olhando para A₃) [SIM] Aonde que é o tê? [a] [ASS] (apontando para os traços na lousa)

A₆: (levanta-se, vai até a lousa e aponta o primeiro traço) [SIM]

P: Aqui? [a] [ASS] (enquanto escreve a letra 'T' sobre o primeiro traço)

A₁: Éééé... [SIM]

[...]

Além de ilustrar os aspectos marcados acima, ambos os fragmentos se caracterizam pela grande utilização, por parte de P, de 'andaimés' do tipo *Instrução Direta - [d]*, o que vem reforçar, ainda

mais, a sobreposição do Associacionismo - na sua prática - em relação à posição que firma assumir, a saber, Construtivista. Estes fragmentos marcam, claramente, estruturas de um 'discurso de poder', de controle da interação diádica e de contentora do saber absoluto.

1.1.1 Fragmento I:

Podemos observar que, no Fragmento I, a negociação sobre o objeto oral - neste caso específico, o fonológico - requer, por parte da professora, a utilização de um 'andaime' do tipo *Modelagem* - [c], na tentativa de que a simetria desta negociação fonológica viesse garantir, à A₆, a possibilidade de relacionar esta estrutura fonológica - que, como percebemos pelo próprio comportamento de A₆, não faz parte do seu conhecimento prévio, pela deficiência auditiva e, mais, pela dificuldade natural de discriminação visual da produção articulatória de um fonema nasal - com a estrutura gráfica correspondente (ou melhor, esperada pela professora).

Estabelecer a crença de uma relação sempre unívoca entre fonemas e grafemas da língua portuguesa - o que é, aparentemente, o objetivo de P - parece-nos um grande problema ao qual este tipo de 'estratégia' pode levar. Como sabemos, não existe, para uma boa parte dos fonemas do português, um único grafema correspondente. No caso específico do Fragmento I, o fonema nasal /m/, caso tivesse sido reconhecido e discriminado por A₆, ainda poderia - e, certamente o faria - gerar confusão a respeito de qual grafema utilizar: 'm' ou 'n'. Neste exemplo, o uso da *Instrução Direta* a respeito das regras gramaticais para a utilização de 'm' ou 'n' antes de consoantes poderia, ao nosso ver, solucionar tal problema.

Esta discussão nos remete a algumas questões:

- a. Como o problema marcado acima seria solucionado no caso, por exemplo, do fonema /s/ e seus grafemas correspondentes?
- b. Este tipo de estratégia não teria na surdez um agravante pelo fato, já discutido, da oralidade não ter, para o surdo, significação direta com o mundo de referência, seja este mundo falado ou escrito?

1.1.2 Fragmento II:

Neste fragmento, percebemos que a 'posição de poder' assumida por P - claramente marcada pelo uso da *Instrução Direta - [d]* - garante a ela o controle da situação, considerando unicamente as interações com as quais estabelece uma relação de Simetria.

A relação sempre assimétrica de P com A₁ e A₆ nos revela uma desconsideração da atitude comunicativa efetiva - verbal, no caso de A₁, e elaborada na ação, no caso de A₆ - em função de um único aspecto, a saber, a consideração das atitudes comunicativas de alunos que não comumente as tem, como é o caso de A₃.

Este fato nos mostra que, na realidade, o objetivo da negociação proposta por P não é o de criar 'motivações'⁶, nos alunos, para a Aprendizagem da Escrita - que, possivelmente, é o que ela acredita estar fazendo -, mesmo porque ela controla as respostas dos alunos, sendo ou não simétrica a elas.

O objetivo real pode ser explicado pelo uso, por parte de P, de 'andaime' *Vertical [a]*. O seu uso nos parece esclarecer a situação de exigência de atitudes comunicativas, sejam elas quais forem, sejam elas controladas ou não. Este controle garante, simplesmente, a manutenção do cumprimento da tarefa que P já havia, a priori, estabelecido qual seria.

No entanto, essa aceitação, por parte de P, de qualquer tipo de participação do outro - no caso, A₃ - e, em contrapartida, essa desconsideração da participação de A₁ e de A₆, remete-nos a algumas questões:

- a. Esta aceitação de qualquer tipo de atitude comunicativa não se assemelha bastante com o esquema, proposto por Lier (1983/85), dos Jogos Fonéticos e Fonológicos, de ocorrência caracteristicamente primitiva na ontogênese?
- b. Com a desconsideração da participação de A₁ e A₆ - enquanto parceiros interacionais realmente motivados pela situação de aprendizagem - não estaria sendo deixada de lado a negociação sobre a construção do objeto escrito que, aparentemente, está sendo realizada durante a negociação, a fim de tornar efetiva a comunicação dos demais alunos?

1.2. Escola B:

Na prática de *B* observamos que a proposta de *Alfabetização* prevê o uso de produções coletivas e de desenhos. Aparentemente, este uso denota um caráter mais voltado ao Construtivismo que, como colocamos anteriormente, parece basear - conscientemente ou não - o 'pensar reabilitativo' da Escola B. Mostraremos isto nos fragmentos⁷ abaixo, onde a situação interacional acaba influenciando a postura pedagógica Associacionista - observável no Fragmento I - que, no entanto, sobrepõe-se ao 'pensar reabilitativo' no momento da regra da Escrita - como constatamos no Fragmento II -, tanto pelo oral quanto pelo gestual:

OBS: Ambos os fragmentos foram retirados de uma aula de português onde a proposta era a de produção coletiva de texto relativo à viagem realizada pela turma. (P: professora; A_n: aluno especificado pelo número; A_i: todos os alunos; T: alunos e professora)

FRAGMENTO I

[...]

- P: *[b]* Vamos falar para ele? (referindo-se à A7, que acabava de entrar na sala e estava sendo informado sobre a atividade) *[d]*
T: *De manhã nós fomos passear de barco...* [SIM]
P: Era no mar? *[a]* [ASS]
T: "Não"! [SIM] (mais oralidade compreensível)
P: Era no rio, no rio. *[c]* [SIM]
A₇: "rio". *[especularidade]* [SIM]
P: Lembra a água marrom? *[a]* [ASS]
A_i: (concordam com movimentos de cabeça) [SIM]
P: Parece coca-cola, né? *[a]* [ASS]
[...]

FRAGMENTO II

[...]

- A₂: "Quarta-feira nós ir passear barco rio Negro".
P: [ASS] Laerte! (apontando para AB1) Leja, Laerte! *[d]*
A₁: "Quarta-feira nós fomos *[c]* passear de barco no *[c]* rio Negro".
[SIM]
P: Muito bem! [SIM] (virando-se de costas e começando a escrever na lousa).
[...]

Na ilustração, pelos fragmentos, dos aspectos evidenciados acima, podemos observar também que, ao contrário dos *Fragmentos de A* - que caracterizavam-se, basicamente, pelo uso de *Instrução*

Direta - [d] que, por sua vez, é de uso característico na Aprendizagem Sistemática, como vimos anteriormente -, estes fragmentos caracterizam-se pela ocorrência dos quatro tipos de 'andaimes', o que, ao nosso ver, reforça ainda mais a nossa observação a respeito do caráter Construtivista deste tipo de interação. Todavia, consideramos que o uso, por parte de P, de *Instrução Direta - [d]* (em ambos os fragmentos), também se deve a uma certa 'posição de poder' assumida por ela, enquanto controladora da situação diádica.

1.2.1 Fragmento I:

Neste fragmento podemos perceber que, a princípio, a instauração da negociação é caracterizada por um 'andaime' *Seqüencial - [b]* que parece indicar que a negociação busca a constituição da estrutura do relato; o uso de 'andaime' *Vertical - [a]* também pode nos remeter a este tipo de interpretação. Entretanto, se prestarmos bastante atenção aos turnos de P, perceberemos que a utilização deste último tipo de 'andaime' objetiva o uso vocabular - logo, de micro-estrutura - e não de macro-estrutura textual, como fica claro pela resposta de P a sua própria pergunta, através de *Modelagem - [c]*. Esta atitude modeladora gerou, conseqüentemente, a instauração de um mecanismo de *especularidade* por parte de A₇ que, na realidade, respondeu de forma muito clara à expectativa implícita na postura de P.

Perceber, portanto, que a preocupação de P está na transmissão do gesto do 'Português Sinalizado', remete-nos a algumas questões:

- a. De que vale a consideração, por parte da escola, de que o gesto é característico do surdo se, na realidade, realiza-se um percurso de Ensino desta forma de comunicação, que é o 'Português Sinalizado', descaracterizando totalmente o papel constitutivo do sinal na vida do surdo?
- b. Se, ao contrário do que acreditamos, o 'gesto' for característico do surdo - como acredita a escola -, por que deve ele ser ensinado, ao invés de construído socialmente enquanto uma significação de primeira ordem? Este fato não vem afirmar a nossa colocação de que o 'gesto' do 'Português Sinalizado' é uma significação de segunda ordem, por estar firmado no 'Português Oral', e mais, estar

firmado em um 'Português de Fala Letrada' - o que o marcaria, então, como firmamos anteriormente, como método pedagógico do diferente?

1.2.2 Fragmento II:

Este fragmento mostra o momento de sobreposição da regra da Escrita - caracterizado pelo arcabouço "Leia...". Podemos observar que, como no fragmento anterior, a negociação está firmada na micro-estrutura do texto. No entanto, ao invés de provêr modelos para A₂, P transmite esta função à A₁ - por ser ele seu parceiro privilegiado de interação -, que aceita e, sob o ponto-de-vista de P, executa bem a tarefa.

Esta questão, porém, nos deixa algumas questões:

- a. Terá se efetivado a intenção de P, quando transmite a função de uso de *Modelagem - [c]*, de uma significação de segunda ordem, para dois sujeitos que não dominam a significação a qual esta segunda está relacionada, ou seja, se o 'Português de Fala Letrada' está firmado na relação entre o 'Português Oral' e o 'Português Escrito' - e nenhum destes últimos é próprio do surdo -, como pode-se esperar uma construção efetiva deste objeto?
- b. A consideração da Linguagem Oral enquanto diferente da Linguagem Escrita não indicaria um caminho, para o ensino da Escrita, onde não fosse necessária a descaracterização da Linguagem de Sinais, enquanto 'língua materna' do surdo, em função de estruturas linguísticas que não lhe são próprias?

2. Concluindo a questão

A partir das discussões sobre os eventos coletados na *Escola A*, percebemos um 'cruzamento de pensares dominantes e recessivos', onde o contato com a *Leitura* e a *Escrita* não permitem, ao surdo, um acesso real à *Linguagem Escrita*. Fato devido, principalmente, por este contato ter base em uma língua - que é a *Linguagem Oral* da professora - que não é de domínio do surdo. O trabalho com o surdo acontece, então, ao nível do treinamento das possibilidades comunicativas orais.

Já no caso da *Escola B*, observamos a 'incompatibilidade entre pensares distintos', onde o acesso real à *Linguagem Escrita* só é permitido pelo fato deste contato ter base em uma outra forma de significação, que é o desenho. No entanto, acreditamos que o desenho não deve ser o responsável por este processo, pelo fato de não permitir, ao surdo, a constituição de sua própria identidade. Percebemos que, mesmo assim, o trabalho com o surdo acontece ao nível do treinamento de outras formas comunicativas, a saber, o gesto/ oralidade. Acreditamos, porém, que estes não podem ser considerados os responsáveis - como não o é a oralidade, no caso da *Escola A* -, pelo desenvolvimento do surdo e do seu processo de aquisição da *Linguagem Escrita* no processo de *Alfabetização*. Servem, como já havíamos dito, enquanto 'métodos reabilitativos do deficiente', ao invés de 'métodos pedagógicos do diferente'.

Seria importante ressaltar que, todavia, não acreditamos que isto advenha de uma incompetência da escola e/ou do trabalho que as mesmas realizam baseadas nos métodos reabilitativos, e sim, que o problema está no pressuposto destes métodos que pensavam o surdo de outra forma, ou seja, um deficiente com dificuldades de aprendizagem da 'língua padrão'.

Concluimos que esta 'questão' - e todas as outras relacionadas ao surdo e seu desenvolvimento, quer dentro, quer fora da escola -, está embutida em outra mais profunda, e de base, que consiste na compreensão real do surdo - enquanto sujeito de Linguagem, como qualquer um da espécie humana - e de seu processo de desenvolvimento. Ao nosso ver, o surdo é considerado de forma errônea pelas metodologias do *Oralismo* e da *Comunicação Total*, já bastante ultrapassadas, que acabam, infelizmente, sendo as únicas propostas efetivas e conhecidas de trabalho com o surdo.

Queremos mostrar, com isso, que devemos abrir caminhos - como já o fizemos com relação as questões deixadas na análise deste trabalho -, para o 'pensar' do *Bilingüismo* a respeito da educação e desenvolvimento da criança surda, pelo fato deste ter a intenção de demonstrar, como procuramos fazer aqui, que a Linguagem de Sinais deve ser vista enquanto a significação característica do surdo, permitindo-lhe a expressão total do seu Pensamento.

NOTAS

- 1 Alfabetização - Entendida aqui como sendo o processo formal de Aquisição do objeto escrito/lido, como também coloca Garton & Pratt (1989). É definida, pela maioria dos autores, como sendo o ensino da leitura e da escrita, constituindo-se em um processo complexo que envolve aspectos fisiológicos, intelectuais, perceptivos, emocionais e sociais.
- 2 'Gesto' - Utilizo este termo para diferenciá-lo do termo "Sinais", mostrando que, ao contrário destes, os "gestos" são elaborações da comunidade ouvinte para tornar a Linguagem de Sinais análoga à 'língua falada', no que diz respeito aos aspectos morfo-sintáticos da língua. Segundo Vygotsky, "(...) o gesto é um signo que pode significar tudo" (Vygotsky, 1933: 130, tradução nossa).
- 3 Nas escolas para surdos cada uma das séries é dividida em dois anos, o menor e o maior (inicial/avançado; A/B; etc.).
- 4 As palavras grifadas indicam o uso de fala concomitante a algum gesto não padronizado, nem pelos surdos, nem pelos ouvintes. Portanto, os mesmos serão descritos abaixo, a fim de não prejudicar o leitor, na compreensão do fragmento.
 - Calma : mão direita na altura dos ombros, aberta e com a palma para a frente. É levada um pouco para a frente, enquanto vai abaixando um pouco a cabeça para a frente - diagonalmente - e fechando um pouco os olhos.
 - Sentar : mão direita aberta, com a palma voltada para baixo e os dedos para o interlocutor. É realizado um leve balançar vertical das pontas dos dedos.
 - Sentados : idêntico ao gesto de Sentar, porém, é feito com as duas mãos, colocadas lateralmente uma da outra.
- 5 Neste turno do fragmento podemos perceber, claramente, o tipo de gesto que é utilizado pelos alunos desta escola que, como neste caso, não é o gesto padronizado.
- 6 motivações - Termo muito utilizado pelos cognitivistas e que, segundo Roehler, Duffy & Meloth (1984), consiste no papel, para esta teoria, que cabe ao outro da cultura. Este papel é, então, o de criar situações onde a criança esteja motivada à aprender.
- 7 As palavras, dos fragmentos abaixo, ditas pela professora, que estiverem grifadas, indicam o uso concomitante de fala e gesto do 'Português Sinalizado', sem, porém, estar sendo realizado com os devidos elementos gestuais próprios, que foram criados para os elementos lingüísticos que não existem na Linguagem de Sinais. Já as palavras em itálico, indicam que o gesto concomitante está sendo realizado de acordo com a proposta do 'Português Sinalizado'. Apesar dos alunos oralizarem, suas oralizações não são compreensíveis sem o auxílio do gesto, portanto, a fala dos alunos será colocada entre aspas duplas, indicando ser um gesto, e não uma palavra; o mesmo será transcrito da forma em que foi feito, com ou sem os elementos gestuais próprios do 'Português Sinalizado'.
- 8 Segundo Lemos (1989), "(...) o processo de *Especularidade se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto.*

Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como 'palavras' na fala da criança".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCARDI, A. & G. STELLA (s/d) **The Onset of Early Writing: Outcome from spontaneous writing of deaf children.** U.S.L. 27 Bologna.
- CAZDEN, C. B. & E. A. FORMAN (1985) *Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction.* In J. V. Werstch (ed.) (1985) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives:** 323-347. Cambridge: C.U.P.
- GARTON, A. & A. PRATT (1989) **Learning to be Literate: The development of spoken and written language.** NY: Basil Blackwell.
- LEMONS, C. T. G. (1989) *Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.* In **Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem:** prelo. PA: CEAAL/PUC-RS.
- LIER, M. F. A. F. (1983) **A Constituição do Interlocutor Vocal.** Dissertação de Mestrado. SP: PUC-SP.
- ____ (1985) *O jogo como unidade de análise.* **Série Estudos, 11 - Aquisição da Linguagem:** 45-55. Uberaba: F.I.S.T.A.
- ____, R. R. R. Paladino & E. A. M. Maia (1990) *Simetria e assimetria na comunicação pré-lingüística.* In R. H. R. Rojo et alii (orgs.) (1990) **Fonoaudiologia e Linguística:** 7-29. SP: EDUC/PUC-SP, 1991.
- LUCENA, M. F. G. (1987) **O Atendimento Educacional de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva em Fase Inicial de Alfabetização.** Dissertação de Mestrado. SP: PUC-SP.
- ROEHLER, L. R., G. G. DUFFY & M. B. MELOTH (1984) *What to be direct about in direct reading introduction: content only versus process into content.* In T. E. Raphael (ed.) (1986) **The Contexts of School-based Literacy.** NY.
- SCARPA, E. M. (1988) *Aquisição de linguagem X aquisição de escrita: continuidade ou ruptura?* **Estudos Linguísticos, XVI.** SP: EDUSP/USP.
- SPINELLI, M. (1979) *Deficiência auditiva periférica.* In M. Spinelli (1979) **Foniatría: Introdução aos Distúrbios da Comunicação - Audição, Linguagem:** 73-99. Coleção Educação Universitária. SP: Cortez & Moraes.

VYGOTSKI, L. S. (1930) *Sobre los sistemas psicológicos*. In P. del Río & A. Alvarez (Orgs.) (1991) **Obras Escogidas, 1**: 71-93. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.