



A escrita de sujeitos portadores de fissura lábio-palatina

Rita de Cassia Tonocchi

Fonoaudióloga

Mestre em Distúrbios da Comunicação pela UTP

Membro da equipe do CAIF - Centro de Atendimento Integral ao Fissurado Lábio-Palatal e

AFISSUR - Associação de Reabilitação e Promoção Social ao Fissurado Lábio-Palatal

Ana Paula Berberian

Fonoaudióloga

Pós-doutora em Letras pela UFPR

Giselle Massi

Fonoaudióloga

Doutora em Letras pela UFPR



Resumo

Pretendemos, neste artigo, analisar aspectos envolvidos na aquisição da linguagem escrita por parte de sujeitos portadores de fissura lábio-palatina, evidenciando que embora tais sujeitos tenham alterações fonético-fonológicas, essas não interferem em seus processos de apropriação da escrita. Para tanto, apresentamos o estudo de três casos de crianças com fissura, a partir dos quais consideramos os dados de histórias relacionados às condições de fala e escrita dessas crianças, bem como produções textuais das mesmas. Pautados em uma concepção de linguagem como atividade dialógica, como trabalho constitutivo, histórico e social, a qual nos distancia de uma noção que toma a escrita como simples representação da oralidade, pudemos perceber que as crianças-sujeitos dessa pesquisa estão em pleno processo de aquisição da escrita, uma vez que lançam mão de estratégias textuais e de hipóteses sobre aspectos gráficos e convencionais, próprias desse processo. Assim, entendemos ser possível desmistificar a perspectiva de incapacidade lingüística vivenciada pelas crianças fissuradas, principalmente na apropriação da escrita, devido a uma falsa crença de que é preciso falar bem para escrever bem.

Palavras-chave: Aquisição da Escrita; Fissura Lábio-Palatina; Fonoaudiologia.

Abstract

We analyze in this paper the aspects involved in writing language acquisition of individuals with cleft lip-palate and show that, despite the fact that these individuals have phonon-phonologies alterations, these alterations do not interfere in their process of writing acquisition. To accomplish our goals, we will present three cases of children with cleft, their text productions, and the histories related to their speech and writing conditions. We based our analysis on the conception that the language is an activity that results from a constitutive historical and social work. This concept differs from the traditional concept that considers the writing a simple representation of the oral language. Based on this premise, we could conclude that the studied children are in process of writing acquisition and use textual strategies that are particular of the writing acquisition process. Then, we conclude that it is possible to demystify the incapacity of writing language acquisition of cleft children and that people, based on an untruthful belief that is necessary to speak right to write right, generally classify cleft children as being unable to develop writing skills.

Key words: Acquisition of written; Cleft lip-palate; Speech Pathology **Palavras-chave:** desenvolvimento da linguagem; escrita; ortografia; fonoaudiologia.



Introdução e revisão de literatura

Analizamos, neste artigo, aspectos envolvidos no processo de apropriação da linguagem escrita por parte de sujeitos portadores de fissura lábio-palatina, a fim de evidenciar que, embora tais sujeitos apresentem alterações na linguagem oral, estão em pleno processo de aquisição da escrita

É fato conhecido que as fissuras lábio-palatinas decorrem de uma alteração na fusão dos processos faciais embrionários e são caracterizadas por uma má-formação crânio-facial congênita devido a uma interrupção, total ou parcial, na continuidade dos tecidos do lábio e, ou, do palato. Segundo Capellozza Filho e Silva Filho (1), no Brasil, as fissuras lábio-palatinas acometem cerca de um indivíduo em cada 650 nascidos vivos.

Quanto à classificação da fissura lábio-palatina, utilizamos neste trabalho a classificação de Spina, 1973, citada por Capellozza Filho e Silva Filho (1). Com base nessa classificação, que emprega como ponto de alusão o forame incisivo¹, as fissuras são divididas em: a) Fissuras pré-forame incisivo, as quais podem afetar o lábio superior e, ou, o rebordo alveolar; b) Fissuras

transforame incisivo, que afetam assoalho nasal, lábio superior, rebordo alveolar, palato duro e mole; c) Fissuras pós-forame incisivo, que afetam apenas palato duro e, ou, mole; d) Fissuras raras de face.

De acordo com Pegoraro-Krook e colaboradores (2), nos casos de fissuras que acometem somente o lábio, geralmente, não se observam graves comprometimentos na linguagem oral e, raramente, a fala apresenta uma inteligibilidade prejudicada. Por outro lado, quando a fissura acomete o lábio e o palato, ou somente o palato, podem ocorrer vários comprometimentos na oralidade. O principal fator que provoca alterações articulatórias e vocais, características da fissura, é a deformidade no palato, pois a sua estrutura e a sua função estão comprometidas.

Apesar das intercorrências na fala e na voz, predomina nos estudos recentes das áreas fonoaudiológica e foniátrica a visão de que problemas orgânicos decorrentes da fissura não acarretam, necessariamente, retardo ou atraso de linguagem oral. Para Ramos (3), a aquisição da linguagem das crianças com fissura lábio-palatina é semelhante ao padrão de crianças não fissuradas. Desse modo, argumenta que a má-formação crânio-facial por si só não compromete sua competência lingüística. A

1 Forame incisivo: ponto de união entre o palato primário e palato secundário. De acordo com Capellozza Filho e Silva Filho (1), o forame incisivo “[...] impõe-se como referência anatômica das classificações ditas embrionárias, por simbolizar o vestígio do que dividia, na vida intra-uterina, o palato primário do palato secundário”.



autora afirma ainda que os casos mais graves de atraso de linguagem, nos portadores de fissura lábio-palatina, são manifestações de patologias associadas com comprometimentos neurológicos.

Já Altmann e colaboradores (4) atestam que fatores ambientais, culturais e emocionais podem influenciar, positiva ou negativamente, no desenvolvimento da linguagem de crianças portadoras de fissura lábio-palatina. Assim, mencionam que o atraso de linguagem pode estar presente em alguns casos de crianças fissuradas. Porém, as autoras ressaltam que tal atraso não é inerente à patologia, mas pode surgir devido a atitudes inadequadas da família e do meio no qual a criança está inserida.

Nessa direção, há uma tendência em considerar que a aquisição da linguagem pelas crianças com fissura não apresenta alterações significativas decorrentes da má-formação. De acordo com Tabith Júnior (5), problemas do desenvolvimento da linguagem de crianças com fissura têm recebido menos atenção dos pesquisadores do que os distúrbios relacionados à voz e à articulação. Provavelmente, essa é uma das razões que justifica a escassez de literatura sobre a aquisição da linguagem escrita de tais crianças.

Se tal escassez indica que sujeitos portadores de fissura lábio-palatina são vistos como capazes de adquirir a escrita como qualquer outro, paradoxalmente,

observamos uma problemática no processo de construção da escrita vivida por esses sujeitos, uma vez que alterações de fala são identificadas como geradoras de problemas de escrita. Tal posição decorre, principalmente, de dois princípios: a concepção da escrita como transcrição da fala e o determinismo orgânico para avaliar o desenvolvimento global dos sujeitos com fissura, especialmente, seu desenvolvimento escolar.

Para a discussão de tais princípios, é preciso alçar a natureza da linguagem escrita para o centro da discussão. Entretanto, para alguns estudiosos e, de forma geral, para o senso-comum, a linguagem não é tomada como processo de significação constitutivo dos sujeitos, mas apenas como um código comunicativo e, por aí, a escrita é vista como simples transcrição ou representação gráfica das unidades sonoras.

Contrariando concepções de linguagem que imputam às crianças fissuradas a idéia de inabilidade lingüística, abordamos, a partir de uma perspectiva social e discursiva de linguagem, reflexões em torno do processo de apropriação da escrita.

A fim de discutir aspectos do processo de aquisição da linguagem escrita, recorreremos a teorias que permitem analisar as posições e relações que os sujeitos estabelecem com a escrita. Entendemos que é fundamental considerar o caráter sociocultural envolvido na apropriação e no uso da linguagem, cuja dimensão social não deve ser

subjugada a segundo plano, uma vez que tal consideração nos leva à compreensão da linguagem como processo de significação e de constituição dos sujeitos.

Verificamos que, comumente, estudos sobre o aprendizado e o domínio da escrita tendem a enfatizar a correspondência fonema-grafema. Dessa maneira, fica relevada a necessidade do “bem falar” para o “bem-escrever”: o bem-falar é condição para o aprendizado da escrita, ou seja, condição para o pareamento adequado entre sons e letras. Porém, os contextos interacionais distintos que caracterizam as produções orais e escritas implicam em estruturas textuais próprias, o que provoca a inviabilidade do alinhamento da fala com a escrita e vice-versa.

Cabe ressaltar que, segundo Smolka (6), “O sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem de experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos.” É fundamental que as crianças sejam expostas a diferentes expectativas e interações sociais formuladas em relação e a partir da escrita. As experiências das crianças com a escrita resultam em possibilidades de descobertas e operações lingüísticas.

O aprendiz deve estar livre para realizar suas elaborações e reelaborações sobre o objeto escrito. Diante de uma perspectiva discursiva de linguagem, tais operações perdem o estatuto de manifestações de

um déficit para serem encaradas como um trabalho necessário ao processo de apropriação da linguagem. As inadequações ortográficas, por exemplo, passam a ser analisadas como hipóteses lançadas pelos sujeitos sobre a escrita. Nessa direção, concordamos com Lemos (7), segundo a qual “[...] os erros representam o momento do desenvolvimento em que as crianças fazem hipóteses sobre as regularidades/regras da língua a que estão expostas.” Por isso, tais erros, quando entendidos como formas diferentes de organização, revelam operações lógicas que caminham para a apropriação da convenção da escrita.

Para compreendermos essas operações, é necessário considerar a escrita em situação de interlocução e não ressaltar seus aspectos gráficos em detrimento dos textuais. Nessa linha de argumentação, entendemos a produção textual como determinante do processo de aquisição da linguagem escrita, uma vez que o texto é um material repleto de sinais sobre a relação sujeito/ linguagem. Aliás, é somente a partir de uma relação significativa com a escrita que as crianças vão aprender a sua convencionalidade.

Para a produção de textos infantis, a escrita espontânea constitui um espaço privilegiado, uma vez que, na busca da escrita convencional socialmente valorizada, possibilita que a criança possa agir com e na linguagem, com oportunidades para realizar elaborações

e reelaborações e não apenas reproduzir modelos de escrita formalizada. Através da escrita espontânea englobam-se valores, representações, usos e domínios da linguagem escrita. Em outras palavras como é concebida, vivenciada, valorizada e significada pela criança. E é a partir dessa significação que será possível o exercício da autoria. Para exercer a autoria, o domínio das regras convencionais não é um pré-requisito, pois a autoria é marcada pelo modo que um texto produz sentido e não pelo modo como nele são resolvidas questões gramaticais e ortográficas. Assim, é possível que as produções infantis apresentem autoria, ou indícios desta, mesmo que não estejam de acordo com a convenção ortográfica. O uso não convencional de regras gramaticais e ortográficas deixa de ser um obstáculo para a produção do discurso escrito. Afinal, aprender a escrever corretamente não é um processo passivo, de simples estocagem de palavras corretas. Para a constituição e produção de sentido, é preciso posicionar-se como autor do próprio discurso. De acordo com Kristensen e Freire (8) “[...] autor é aquele que, ao produzir um texto, se representa em sua origem, produzindo-o com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim, promovendo assim efeitos de sentido no leitor.”

Nessa perspectiva, a partir da elaboração de um texto, a criança vai, implícita ou explicitamente, dominando aspectos mecânicos e estruturais da escrita. Desse modo,

o caminho torna-se inverso, visto que se subverte a ordem dos acontecimentos, ou seja, propõe-se que as práticas discursivas escritas, interpretadas pelo outro, são capazes de levar a criança ao uso de regras determinadas pela língua (8).

Por isso, entender que a aquisição da escrita se dá em função do reconhecimento por parte do aprendiz de regras ortográficas e gramaticais integra uma visão reducionista do processo de apropriação da escrita. O domínio da escrita envolve outros aspectos, os quais remetem a discussões que vêm sendo realizadas em torno do conceito de letramento, uma vez que tal conceito, conforme coloca Rojo (9), “[...] implica a adoção de pressupostos teóricos (sociológicos, etnográficos) onde a interação social tem peso decisivo na construção da escrita pela criança”.

Nesse sentido, perspectivas teórico-práticas referentes ao processo de construção da escrita devem considerar a participação da oralidade na apropriação da escrita, o que não significa considerar tal relação a partir da transposição de unidades sonoras em gráficas. O papel da oralidade no processo de aquisição da escrita é fundamental, pois a partir da participação da criança nas práticas discursivas orais, as práticas de leitura e escrita ganham sentido. A fim de nos aproximarmos do conceito de letramento, ou seja, a priorização de questões sócio-históricas relacionadas aos processos de leitura e escrita, apontamos que a

escrita é uma prática dialógica, discursiva, significativa e social. Nessa direção, não há como negar a relação entre oralidade e escrita. De acordo com Santana (10), “Há, entre a escrita e a fala, uma inter-relação cognitiva, social, lingüística, embora essa relação não seja direta e nem de representação”. Identificamos que o que voga no processo de construção da escrita é o desempenho lingüístico, o que inclui a oralidade. A linguagem oral torna-se um ponto de referência importante e um elemento constitutivo do processo. As diversas vivências em relação à fala, inclusive as variedades lingüísticas, devem ser consideradas no momento da análise das produções infantis, pois provocam efeitos nas formas das crianças conceberem e operarem com a escrita. Segundo Lacerda (11), “[...] aquilo que se aprende pela oralidade pode inferir sobre conhecimentos constituídos através da escrita e vice-versa, de forma não linear, com involuções e evoluções [...]”. Constatamos que é necessário que se dê predominância à noção de que podemos conceber oralidade e escrita como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Tal afirmação nos incita para o conceito de letramento, que, indiscutivelmente, é primordial

e inegável mesmo na presença de uma malformação crânio-facial, como nos indivíduos portadores de fissura lábio-palatina.

Material e Métodos

Participaram desta pesquisa, aprovada pelo comitê de ética institucional da Universidade Tuiuti do Paraná – sob número 79/2004, três crianças em processo de apropriação da linguagem escrita. Essas crianças são do sexo masculino, portadoras de fissura transforame incisivo, já submetidas a cirurgias de lábio e de palato, com idades entre 9 e 12 anos. Convém esclarecer que a escolha de tais crianças neste estudo foi determinada a partir das alterações que elas apresentavam na fala e, ou, na voz, bem como das queixas de dificuldades de leitura e escrita.

O material utilizado na pesquisa consta de textos orais e escritos produzidos pelas três crianças e coletados em sessões fonoterapêuticas com uma terapeuta e autora desse artigo, assim como de relatos de suas mães e de dados coletados nos prontuários que se encontram arquivados no CAIF/AFISSUR².

2 O Centro de Atendimento Integral ao Fissurado Lábio-Palatal - CAIF, localizado em Curitiba, é um centro voltado para o tratamento das deformidades crânio-faciais, entre as quais se incluem as fissuras lábio-palatinas. Criado em abril de 2002, o CAIF é um órgão da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná (SESA) conveniado com a Associação de Reabilitação e Promoção Social do Fissurado Lábio-Palatal – AFISSUR, razão pela qual usamos a denominação CAIF/AFISSUR. Devido à complexidade de problemas que podem acometer os sujeitos portadores de deformidades crânio-faciais, o CAIF/AFISSUR possui uma equipe multi e interdisciplinar, composta por profissionais nas áreas de: Cirurgia Plástica, Neurocirurgia, Otorrinolaringologia, Pediatria, Anestesiologia, Genética, Odontologia, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Fonoaudiologia.

Quanto às produções orais, o material analisado refere-se a uma narrativa elaborada por cada criança, transcrita ortograficamente. Na transcrição foram inseridas as seguintes marcações: colchete para produções compensatórias³ e, ou, coarticulações⁴ em fonemas oclusivos; parêntese para produções compensatórias e, ou, coarticulações em fonemas fricativos; traço para dificuldades articulatórias, como por exemplo, em fonemas vibrantes alveolares e em fonemas líquidos.

Para a coleta do material escrito, foram realizadas atividades contextualizadas, nas quais os sujeitos puderam escrever de forma significativa. As propostas das atividades eram solicitações da terapeuta em acordo com a criança. Decidida a atividade, a criança ficava a vontade para escrever o que desejasse, com a mínima participação da terapeuta. Quanto aos relatos das mães utilizamos protocolo de entrevista elaborado pelo Núcleo de Trabalho: Fonoaudiologia e Linguagem Escrita da Universidade Tuiuti do Paraná⁵. Cabe

ressaltar que ao lado dos textos escritos de cada sujeito, há a transcrição ortográfica do texto original para melhor compreensão por parte do leitor.

Resultados e discussão

Primeiramente, apresentamos um breve histórico de cada sujeito, ressaltando suas práticas discursivas relacionadas com a oralidade e com a escrita. Em seguida, apresentamos as produções orais, as produções textuais escritas e as análises dos casos. Chamamos atenção para o fato de que nosso foco de análise, quanto à linguagem escrita, está nas questões relativas às estratégias textuais e aos aspectos gráficos e convencionais da mesma.

A) Caso M

M estava com 9 anos na época da coleta de dados e é portador de fissura transforame incisivo bilateral. Sua família é constituída por pai, mãe e mais cinco irmãos. Segundo a mãe, com relação às experiências de leitura e

3 Para compensar a incapacidade que apresentam de impor pressão intra-oral, indivíduos portadores de fissura lábio-palatina, muitas vezes, utilizam locais atípicos nos órgãos fonoarticulatórios para gerar a pressão necessária para a produção de sons orais, a fim de mascarar as dificuldades na fala e na voz.

4 Neste trabalho, as autoras, classificam como coarticulações as produções articulatórias, tanto de fonemas oclusivos quanto de fricativos, efetuadas com o ponto articulatório correto, mas associadas com escape de ar nasal.

5 Esse Núcleo de Trabalho, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Ana Paula Berberian e pela Prof^ª Dr^ª Giselle de Athaide Massi, é composto por alunos e professores do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Além de pesquisas, produções científicas e projetos de extensão, tal Núcleo, a partir de uma concepção interacional e discursiva da linguagem, atende crianças encaminhadas com queixa de “dificuldades na aprendizagem de leitura/escrita”. Para aprofundamento dos princípios norteadores da avaliação, ver livro “Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica”, BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. A.; GUARINELLO, A. C. (Orgs.), 2003.

de escrita na família, essas são raras e M parece ler por obrigação, não tendo interesse por tais atividades.

Com relação aos dados relacionados ao contexto escolar, M cursava, na ocasião da pesquisa, a segunda série, a qual reprovou. Referente aos vínculos estabelecidos no ambiente escolar, a mãe afirma que M relaciona-se bem com os pares. Porém, ela acrescenta que a escola é preconceituosa e discrimina a criança pelo fato de ser fissurada.

Segundo relato da mãe, desde o ingresso de M, a escola freqüentemente a convocava para reclamar da falta de interesse de M e de suas dificuldades para aprender a ler e a escrever. Tais dificuldades causaram muitos transtornos para a família, com brigas entre o casal e entre os filhos. Os irmãos maiores não têm paciência para ensinar M, sendo que o mais velho chega até a bater nele. A mãe se propõe a ajudá-lo, mas também sem paciência.

Quanto à causa atribuída às dificuldades de aprendizagem de M, de acordo com a mãe, a escola enfoca que tais dificuldades estão relacionadas às alterações na fala, afirmando que, pelas dificuldades na oralidade, a criança não questiona a professora por vergonha de sua fala e de sua voz.

Na produção oral, verificamos que M apresenta discretas produções compensatórias nos fonemas orais fricativos alveolares e palatais; oclusivos linguodentais.

Tais manifestações articulatórias podem ser observadas na transcrição de uma história narrada oralmente por M, conforme descrita a seguir:

P – M, você tem uma história que você vai contar vai contar pra gente, é isso?

M – Hum-hum. (expressão de afirmação)

P – Então, pode contar.

M – Um dia meu pai foi re(c)eber, {d}aí ele levou {t}o {d}os os irmãos e minha mãe. {d}aí ele foi... é... compra uma pi(z)a pra levar lá em ca(s)a pra mim comer. {d}aí uma mulher {t}ava comen {d}o lá, minha irmã ficou com von {t}a {d}e e quis comer lá. E nós comemos, aí meu pai {d}eu dinheiro pra mim (j)ogar no fliperama, que eu fiquei (j)ogando, brinquei. {d}aí fomos embora e {d}aí fui {d}ormir.

Apesar das dificuldades articulatórias na fala de M, sua oralidade apresenta-se inteligível, pois tais dificuldades não interferem no curso de sua produção oral. Cabe salientar que os problemas articulatórios de M não são acompanhados de problemas de ordem discursiva, sendo que o interlocutor pode compreendê-lo perfeitamente.

Entretanto, pelo relato de sua mãe, devido a alterações na articulação de alguns sons, M procura se excluir de atividades na escola e da relação com seus professores, o que os leva a supor que ele apresenta dificuldades na apropriação da escrita. Porém, as

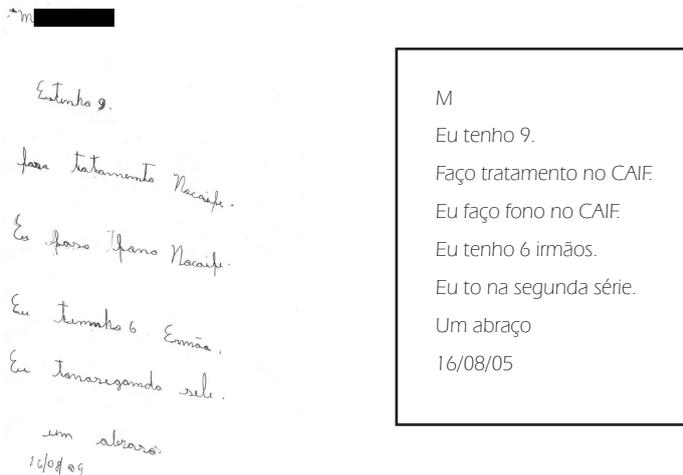


Figura 1 – Produção textual escrita de M

É possível constatar que M não faz transposição das alterações da linguagem oral para a linguagem escrita, pois verificamos que as intercorrências fonético-fonológicas que ocorrem na sua fala, não são transpostas para a sua escrita.

Segundo Cagliari (13), trocas, supressões, acréscimos e inversões de letras revelam que a criança está tentando se aproximar da escrita convencional, não fazendo

escolhas aleatórias. Entendemos que os “erros”, as instabilidades apresentadas por M, indicam mecanismos absolutamente previsíveis, lingüisticamente justificados. Para tanto, é fundamental que M manipule a escrita como objeto de conhecimento e, então, dissipe as inseguranças que apresenta em torno dessa modalidade de linguagem. Cabe aqui salientar o interesse de M pela linguagem escrita. Assim como um número significativo de crianças estabelece uma relação negativa com a escrita, M apresenta uma forma de operar e de se relacionar com tal modalidade de linguagem marcada pelo desinteresse pelas atividades com leitura e escrita e pelo conhecimento acerca de suas funções, bem como sentimentos de frustração e insegurança. Contudo, a estruturação da linguagem como um todo é algo preservado em M, fazendo com que possa dominar a escrita. Para tanto, é preciso que ele possa agir com e sobre a escrita a partir do uso efetivo da linguagem com o outro interlocutor.

Quanto à questão textual, seu texto não se constitui um discurso narrativo para o outro, mas denota o típico modelo escolar. Os textos escolares, geralmente, não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles maus exemplos para as crianças. Assim, tais textos representam métodos mecanicistas, o que impossibilita a reflexão para construção do conhecimento. Como



resultado disso, a criança faz a tarefa para acertar e tirar nota e não para aprender algo útil e aplicável na sua vida. Nessa direção, notamos que a produção textual de M é composta de frases soltas. Porém, interpretamos que as incompletudes nas produções escritas de M não fazem com que o texto torne-se opaco e sem coerência, pois o sentido se dá nos momentos de interação, nos quais a linguagem se realiza.

Se a escola adotar textos espontâneos, poderá descobrir quais as hipóteses que regem o comportamento lingüístico das crianças e quais regras elas utilizam para sua produção. Nesse sentido, M poderá ampliar seu papel de locutor nas suas produções escritas, posicionando-se como autor e, então, dirigindo-se para o domínio de aspectos gráficos e convencionais da escrita.

B) Caso H

H estava com 12 anos na época de nossa coleta de dados. Ele é portador de fissura transforame incisivo unilateral. Sua família é constituída pela mãe, pelo avô e mais três irmãos. Referente às experiências com a leitura e a escrita, a mãe de H refere que ele gosta de escrever, apesar de pouco realizar tal prática. Acrescenta que H gosta de ler gibis, o que faz eventualmente. De uma forma geral, a família possui pouco hábito de leitura e escrita.

Com relação aos dados de escolaridade, H reprovou a primeira e a quarta séries. Acerca dos vínculos

estabelecidos no ambiente escolar, a mãe afirma que H tem um bom relacionamento com professores e colegas.

Ainda, segundo relato da mãe, a escola continuamente alega dificuldades de leitura/escrita e muita distração por parte de H. A própria mãe o ajuda nas tarefas escolares, mas, sem paciência, chega a fazê-las por ele. Reforça que H não gosta de fazer as atividades da escola, precisando ser cobrado constantemente.

Quanto a uma suposta causa para as dificuldades de aprendizagem de H, sua mãe refere que sempre a associou com a fissura e com problemas na sua fala. Entretanto, como o filho mais velho também apresenta dificuldades de aprendizagem, mas não fissura e, ou, intercorrências na fala, passou a dissociá-las. De acordo com informações da mãe, a escola atribui à fissura e às alterações articulatórias de H, suas dificuldades de leitura/escrita.

Na produção oral de H, verificamos produções compensatórias em fonemas orais bilabiais, linguodentais e velares; coarticulações em fonemas orais fricativos alveolares; dificuldades articulatórias em vibrante simples, líquidas, arquifonemas e encontros consonantais. Tais manifestações articulatórias podem ser observadas na transcrição de uma história narrada oralmente por H, conforme descrita a seguir:

P – Você tem uma história para contar pra gente?



H – {t}enho

P – Então vai.

H – Era uma vez um dia {que} eu fui {c}onvi{d} a {d}o {p}ra ir na es {c}ola {d}a {p}oli(c)ia mili{t}ar e fui de oni{b}us es {c}olar, não {g}as {t}ei na {d}a e {d}ái che {gu}ei lá era {g}ran {d}e, {b}oni {t}a, o {qu}ar {t}el é le {g}al e... {g}os {t}ei {d}e lá e tinha {b}exi {g}a, eu es {t}orei {b}exi {g}a, {d}e {p}ois fui em {b}ora de oni{b}us e fui {p}ra {c}a(z)a.

Cabe esclarecer que uma vez que H foi submetido à cirurgia de palato somente com 9 anos, a inteligibilidade de sua fala esteve severamente comprometida durante o

Oi amigo como vai bem fui eu bem porque está acontecendo muita coisa aqui como a fono que eu toda terça-feira a fono é legal bonita inteligente como sempre aqui vão bem que dia você voltará no Brasil porque aqui é muito legal e eu tenho 12 anos e faço 19 de abril dia do índio e pode saber que você quem sou e quero ser bombeiro para salvar as pessoas eu estou estudando na escola Colégio Estadual Cecília Meireles.

Obrigado para ser o meu amigo

ass. H o seu amigo

15/06/04

Figura 2 – Produção textual escrita de H

Oi amigo

como vai bem fui eu bem porque está acontecendo muita coisa aqui como a fono que eu toda terça-feira a fono é legal bonita inteligente como sempre aqui vão bem que dia você voltará no Brasil porque aqui é muito legal e eu tenho 12 anos e faço 19 de abril dia do índio e pode saber que você quem sou e quero ser bombeiro para salvar as pessoas eu estou estudando na escola Colégio Estadual Cecília Meireles

Obrigado por ser o meu amigo

ass. H o seu amigo

15/06/04

6 Palatoplastia refere-se à cirurgia reparadora de palato.

processo de aquisição da oralidade. Tal fato permaneceu mesmo após o procedimento cirúrgico (palatoplastia⁶), devido a H fixar as dificuldades articulatórias no seu padrão oral. Assim, a dificuldade de fala de H é significativa, comprometendo a compreensão de sua produção pelo interlocutor. Nessas situações, lança mão de um recurso intralingüístico que é selecionar sua produção oral. Assim, ele fala apenas o elemento essencial que precisa ser entendido pelo outro.

Apesar de H não dominar aspectos convencionais da escrita, é evidente que exerce uma ação sobre a linguagem, conforme podemos constatar no texto da figura 2.

H apresenta manifestações ortográficas que revelam que ainda não domina o engendramento das letras. Mas isso não indica um distúrbio de leitura/escrita e, sim, que ele lança mão de hipóteses sobre a linguagem escrita, a fim de alcançar sua convencionalidade. Além disso, cabe ressaltar que as alterações articulatórias que aparecem na sua fala, não se manifestam na sua escrita.

Entendemos os dados da escrita de H como indícios da relação particular que ele está estabelecendo com a escrita. Nessa direção, os “erros” e as instabilidades, quanto aspectos formais da escrita, são indícios da própria relação com tal modalidade de linguagem.

Dessa maneira, longe de transcrever as suas dificuldades articulatórias orais para a escrita, H, apesar de suas limitações quanto a questões textuais, manipula a escrita como objeto de conhecimento. Segundo Cagliari (13): “Interpretar erros de ortografia, por exemplo, como distúrbios da fala, como problema emocional do aluno ou de sua família, como problema neurológico ou como uma doença psicológica é fugir das verdadeiras causas, é enganar ao aluno e a si. Erro de ortografia relaciona-se com as hipóteses que o aluno levanta sobre a escrita, apenas isso.”

Entretanto, convém esclarecer que se não contássemos com uma orientação lingüístico-textual balizando o nosso estudo e pautássemos a análise dos dados de escrita de H na noção equivocada, de falar bem para escrever bem, certamente, chegaríamos a uma conclusão oposta.

Quanto à questão textual, H apresenta um texto que exige esforço de seu leitor para torná-lo coerente. Nesse caso, entendemos ser necessário esclarecer a H o que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com esses conhecimentos fora de escola e, principalmente, que aprender a ler a escrever não é simplesmente fazer a lição da escola. “A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou um ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolvem, principalmente como forma especial de expressão de

uma cultura.” (13).

Verificamos nas produções escritas de H que, de um ponto de vista discursivo, ele imagina um interlocutor para direcionar sua escrita. Desse modo, H preocupa-se mais em criar o texto que com as questões convencionais. Também em função de uma concepção discursiva de linguagem, percebemos que H reúne as condições necessárias para a apropriação dos aspectos formais da escrita e para usá-la como objeto sócio-interacional. Entendendo, conforme Vygotsky (14), que a internalização de um saber depende de um processo ativo que emerge de dinâmicas interativas estabelecidas entre um aprendiz e um outro mais experiente, enfatizamos a relevância de um trabalho com H, na produção de seus textos. Ao produzir seqüências escritas H indica pistas que evidenciam a fundamental participação do outro no seu processo de construção da escrita. É exatamente esse outro que, participando de tal construção, pode levar H a perceber a necessidade de ele esclarecer alguns pontos nas suas produções facilitando os leitores.

Afinal, a construção de um texto não se fixa ao cumprimento de uma tarefa que se resume a aspectos gráficos e gramaticais, mas depende de um movimento que articula produção, leitura e retorno à produção, tendo em vista as novas propostas indicadas pelo diálogo estabelecido entre a criança e seu interlocutor

adulto. De acordo com Bakhtin (15), a compreensão por parte do outro envolve uma atitude responsiva, uma contrapalavra. A partir dessa contrapalavra, a reconstrução das seqüências textuais elaboradas por H será guiada por reflexões capazes de imprimir-lhes modificações relevantes.

Caso persista a exposição de H a atividades mecanicistas e descontextualizadas o mesmo será afastado da possibilidade de se relacionar efetivamente com a linguagem escrita como objeto, cuja função, como já expomos anteriormente, está além do cumprimento de tarefas. Tendo em vista uma noção de linguagem ancorada em uma concepção discursiva, reconhecemos que H demonstra que reúne as condições necessárias para a apropriação dos aspectos formais da escrita e para usá-la como objeto sócio-interacional.

C) Caso K

K estava com 12 anos na época desta pesquisa e é portador de fissura transforame incisivo unilateral. Sua família é constituída pelo pai, pela mãe e mais quatro irmãos.

Com relação às experiências com leitura e escrita, a mãe refere que essas raramente acontecem no ambiente familiar e K não tem interesse por tais atividades.

Quanto aos dados relativos ao contexto escolar, K nunca reprovou, mas interrompeu a quinta série duas vezes. Quanto aos relacionamentos na escola, a

mãe refere que K tem um bom vínculo com colegas e professores. Acrescenta que K sente-se inferior devido à fissura, o que prejudica seu desempenho escolar. Quando indagada acerca das implicações da fissura para o desenvolvimento de K, sua mãe deixa claro entender que tal questão não danifica a potencialidade do indivíduo.

A mãe de K relata que o seu desenvolvimento de fala foi mais lento que dos demais filhos, pois demorou a falar e apenas ela conseguia entendê-lo. Afirmo, ainda, que K mostra-se, recorrentemente, incomodado para conversar com as pessoas fora de seu convívio.

Na produção oral, verificamos que K apresenta, atualmente, discretas produções compensatórias na articulação de fonemas orais oclusivos velares. As manifestações articulatórias na oralidade de K podem ser observadas na transcrição de uma história narrada oralmente por ele, conforme descrita a seguir:

P - Você tem uma história para contar pra gente que você falou, né?

K - Hum-hum. (expressão de afirmação)

P - Então, conta essa história!

K - É... um dia a minha mãe tava dando banho na minha irmã, né? Era recém-nascida. Daí, ela sempre {q}ando ía dar banho nela, ela pe {g}ava, pe {g}ava uma panela ponhava, ponhava fo {g}o pra es {qu}entar o {qu}arto, para o nêne não fi {c}a {c}om frio. Daí um dia

ela ponho assim fo{g}o, né? Daí ela tava dando banho. Daí tava mais a{c}abando assim, né? Daí ela pediu pro meu irmão mais velho ponha ... é ... um pou{qu}inho de al{c}ool lá pra es{qu}entar de novo. Daí, ele foi {c}olo{c}a, ele virou o tubo de al{c}ool junto. Daí, esprudiu o al{c}ool na mão dele. Daí, eu saí {c}orrendo, né? O... al{c}ool pe{g}ou bem na minha perna. Daí, fez um monte de bolha na minha perna e... no meu irmão que tava perto do fo{g}o não fez nada nele, não pe{g}ou fo{g}o nele, só pe{g}ou fo{g}o nimim e nas {c}oisa lá. Daí... daí... tava fo{g}o por tudo. Daí minha mãe e meu pai viu ... viu eu chorando e daí foi lá e apa{g}ou o fo{g}o. Daí... daí, meu pai foi lá e {c}omeçou a {qu}eima tudo por lá, a roupa, o armário. Daí, apa{g}ou. Minha vó pe{g}ou e pe{g}ou um monte de balde de á{gu}a e jo{g}ou lá. Daí, apa{g}ou o fo{g}o.

P – Alguém mais se machucou?

K – Não, só eu.

P – E tuas irmãs?

K – Minha irmã não a{c}onteceu nada

P – Estragou muita coisa?

K – Estra{g}ou {c}oberta, estra{g}ou roupa, roupa nova.

P – Faz tempo que isso aconteceu?

K – Hum-hum. (expressão de negação)

K apresenta poucas alterações articulatórias, não comprometendo, assim, a inteligibilidade de sua fala. Tais dificuldades não causam prejuízo para a sua dinâmica discursiva. Cabe salientar que o trabalho fonoaudiológico somado à palatoplastia secundária⁷ resultou em uma melhora significativa nas qualidades de fala e voz. Antes disso, K se recusava a conversar com os outros, conforme comentado anteriormente, não participando ativamente das atividades da escola. Assim, seus problemas articulatórios o excluía de atividades ou da relação com seus pares.

Se considerarmos que a linguagem escrita é uma prática social, podemos compreender que o fato de K evitar relações mediadas pela linguagem oral tem implicações quanto ao uso e relação com a escrita. Notamos que, para K, sentidos e funções acerca da escrita não são incorporados e, além disso, práticas de escrita não estão presentes de forma significativa nas suas relações. Entendemos, assim, que a emergência do letramento para K ocorreu em um contexto, qualitativa e quantitativamente, restrito no que se refere às experiências com a leitura e a escrita.

Porém, apesar da relação restrita de K com a linguagem escrita e da pouca vivência com práticas sociais mediadas por essa modalidade de linguagem,

7 Devido às condições anátomo-funcionais alteradas do palato mole associado às inadequadas qualidades de fala e voz, o sujeito pode ter indicação de nova palatoplastia, que é denominada de palatoplastia secundária.

observamos que suas produções configuram-se como textos, pois preenchem seu propósito comunicativo e se constituem como unidade lingüística significativa, conforme podemos verificar na produção textual de K apresentada a seguir:

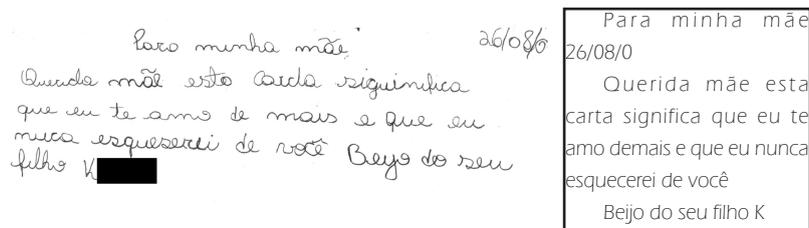


Figura 3 – Produção textual escrita de K

K apresenta algumas trocas de letras na escrita relacionadas a sons surdos/sonoros, o que não significa que isso ocorra porque ele apresenta alterações dessa natureza na fala, mas está estabelecendo uma correspondência com a oralidade, devido ao ponto e ao modo de articulação desses sons serem exatamente os mesmos. Ainda quanto ao apoio na oralidade, notamos que alguns recortes e marcas são feitos na escrita de K em função de aspectos supra-segmentais da fala, quando K, por exemplo, apresenta algumas hipersegmentações.

Sabemos que é previsível no início do processo de apropriação da escrita a criança buscar apoio na oralidade e, dessa maneira, estabelecer uma

correspondência unívoca entre som e letra. Com o passar do tempo, ela necessita substituir esse recurso, para então, apreender as especificidades dessas modalidades de linguagem.

Afinal, o avanço no processo de aquisição da escrita consiste na compreensão da distinção entre as modalidades de linguagem e não em procedimentos e atividades que proponham a associação entre sons e letras. Para tanto, é necessário que a criança realize operações lingüísticas sobre a escrita, hipóteses, que devem ser interpretadas como episódios intermediários, típicos de quem está aprendendo.

A linguagem escrita não se desenvolve de forma única e linear. Dessa maneira, ocorrem manifestações imprevistas que, geralmente, não são compreensíveis aos olhos do adulto letrado. Tais manifestações, distanciadas do padrão de escrita convencional, tendem a ser avaliadas como erros e sintomas. Contudo, consideramos que as manifestações imprevistas e singulares revelam tentativas de aproximação e de incorporação da convenção, imprescindíveis para o domínio da leitura e da escrita.

K apresenta um trabalho de reflexões sobre a escrita que, dependendo das condições de domínio de tal modalidade de linguagem, caminham para sua convencionalidade. Assim, revelando possibilidades de reflexão sobre o objeto escrita, as potencialidades de



K são apontadas. Salientamos que tais possibilidades são compatíveis com as apresentadas por crianças na fase inicial da escrita.

Para a apropriação do padrão convencional dessa modalidade de linguagem, é necessário K participar de práticas significativas de leitura e escrita, compartilhadas e mediadas por adultos envolvidos em diferentes práticas sociais de leitura e escrita. O sentido que as crianças atribuem à escrita e seus esquemas de interpretação dependem das experiências passadas com tal modalidade de linguagem. Ressaltamos que, caso seja exposto a práticas mecanicistas, associativas e fragmentadas com a escrita, fora de um contexto significativo, K não avançará no processo de aquisição da linguagem escrita. Observamos que tais práticas são, tradicionalmente, propostas no ensino, pois se acredita que as crianças se alfabetizam a partir de atividades de repetição, uma vez que, são consideradas passivas nesse processo. Chamamos a atenção para a ênfase em atividades nas quais a criança é ensinada a desenhar letras e a formar palavras, em contextos desprovidos de sentidos e alheios à linguagem escrita propriamente dita.

Nessa medida, apesar de K não dominar os aspectos gráficos da escrita, ele demonstra ter noção dos mecanismos envolvidos em produções textuais, pois utiliza elementos coesivos e marcadores lingüísticos.

Dadas às condições de tais produções, os textos de K têm sentido, apresentam unidade temática e preservam autoria.

Entendendo que aprender a escrever significa escolher possibilidades, tomar diferentes decisões e cometer “erros”, é possível afirmar que, no interior do texto, K está operando, de forma única e singular, com a linguagem como objeto de conhecimento, em uma atitude que evidencia o quanto ele já conhece sobre o funcionamento da escrita em seu uso efetivo.

A análise das produções de K nos leva a ressaltar a necessidade de considerarmos a produção textual dos sujeitos e não, simplesmente, os aspectos gráficos e convencionais afastados de atividade dialógica, visto que desprovida de sentido, a escrita se transforma em um instrumento de seleção, dominação e alienação.

Além disso, pensar o processo de aquisição da linguagem escrita nos remete a buscar sócio-historicamente essa modalidade de linguagem. Muito mais que considerar a má-formação crânio-facial como foco, evidenciamos a necessidade de conhecer e compreender o processo de construção da escrita no jogo das interações sociais.

De acordo com a Teoria da Enunciação de Bakhtin (15), é preciso considerar o fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições



de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, ou seja, sua elaboração e transformação sócio-histórica. Portanto, no movimento das interações sociais e nos momentos de interlocução, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. Nessa direção, a partir de uma outra dinâmica perante ambas linguagens, K é capaz de progredir na construção, no domínio e no uso da linguagem escrita.

A descrição e a análise desses três casos, de acordo com os dados e os episódios apresentados, pautados em uma concepção discursiva e interacionista de linguagem, apontam que esses três sujeitos estão em pleno processo de apropriação da escrita. Podemos afirmar que tais sujeitos se dispõem a produzir operações sobre a escrita, visto que estão manipulando essa modalidade de linguagem como objeto de conhecimento. Assim, estão se apropriando da escrita a partir de um conjunto de reflexões e estratégias sobre seus aspectos gráficos e textuais, que mesmo não sendo condizentes com a convenção, são previsíveis no processo de construção e de domínio dessa modalidade de linguagem. Pudemos verificar que os sujeitos analisados neste estudo constituíram-se como locutores que tinha o que e para quem escrever. Não constatamos crianças que não sabem escrever. O que encontramos foram relações particulares com a linguagem escrita.

Conclusão

Neste trabalho buscamos analisar aspectos envolvidos no processo de apropriação da linguagem escrita, problematizando e desmistificando a perspectiva de incompetência lingüística atribuída a priori aos sujeitos com fissura. Para tanto, tomando a linguagem como um trabalho coletivo, social, histórico e constitutivo dos sujeitos, buscamos evidenciar que alterações apresentadas na fala de crianças com fissura não interferem nos seus processos de apropriação da escrita.

Nessa direção, questionamos o que vem sendo classificado como problema na linguagem escrita de crianças fissuradas. Parece-nos que tais classificações decorrem de metodologias educacionais e clínicas adotadas com essas crianças, baseadas em tarefas descontextualizadas e repetitivas, e não, como fazem crer, justificáveis em função da deformidade crânio-facial apresentada por elas.

Observamos uma idéia adotada como senso-comum de que as alterações articulatórias da criança com fissura provocam os distúrbios apresentados (ou que poderão ser desencadeados) de leitura e escrita. Entretanto, percebemos que a associação entre os problemas de articulação e os distúrbios de leitura e escrita é fruto de uma visão restrita e equivocada quanto à participação

da oralidade no processo de apropriação da escrita.

O problema reside no viés organicista e individualista pelo qual a escrita vem sendo concebida e tratada por profissionais das áreas da Saúde e da Educação, na qual se inclui a escola, afastando a possibilidade de compreensão das diferentes dimensões que constituem tal modalidade de linguagem, como engloba a noção de letramento, bem como o trabalho realizado pela criança durante a sua construção.

Problematizamos a noção de que erros ortográficos são sintomas de prováveis distúrbios de escrita, como também a explicação de que os mesmos são resultantes de alterações na fala. Consideramos que tais manifestações são hipóteses lançadas pelo aprendiz sobre a escrita, inclusive, são determinantes para que o processo de construção e de domínio dessa modalidade de linguagem seja efetivo. Destacamos que, no caso dos sujeitos portadores de fissura lábio-palatina, definitivamente, as ocorrências na escrita não estão associadas aos problemas de fala, mas são operações que iluminam a constituição do objeto escrito.

Nessa medida, analisando três casos de sujeitos com fissura lábio-palatina, sem perder de vista as práticas discursivas, a situação imediata de manifestação da linguagem e o seu caráter social mais amplo. Apreendemos que as manifestações de escrita (instabilidades, substituições, omissões, entre outras),

tidas como erros, sinalizam diversos caminhos singulares percorridos pelas crianças até a apropriação da escrita.

Apontando que o valor social da escrita e suas práticas discursivas referem-se à produção de sentidos e não à reprodução de aspectos ortográficos e gramaticais e que fenômenos lingüísticos se manifestam no interior do texto, optamos por adotar produções textuais como unidade de análise. Nessa direção, verificamos que os sujeitos dessa pesquisa são capazes de realizar produções textuais em situações interativas. Quanto à questão textual, vale frisar que verificamos que os sujeitos deste estudo assumiram-se como autores, ou seja, como sujeitos que tinham algo a falar e a escrever para outros, apesar das dificuldades na elaboração do texto, o que decorre, predominantemente, do método e do enfoque escolar, que, em geral, está voltado para questões gramaticais e ortográficas. A partir de uma concepção do aprendiz como participante ativo dos processos de aquisição de ambas as modalidades de linguagem, como sujeito que constrói interpretações e que age sobre o real para fazê-lo seu, consideramos a linguagem como um trabalho histórico, coletivo, permanente e inconcluso que se realiza em diferentes situações de interação social.

Com os resultados deste trabalho, esperamos contribuir para que as produções escritas de crianças

portadoras de fissura lábio-palatina sejam analisadas de forma mais adequada e justa. Aliás, antes de explicar ou solucionar problemas de escrita nessas crianças, este trabalho propõe-se a denunciar uma situação habitual, numa sociedade excludente e permeada pelos filtros de estereotipia e de discriminação: as crianças com fissura, muitas vezes, são discriminadas e rotuladas pelo fato de apresentarem uma malformação crânio-facial, com repercussões para sua auto-estima e sua auto-imagem.

Salientamos que a criança portadora de fissura enfrenta preconceito em função da malformação, como se a presença dessa malformação desqualificasse o seu potencial. Tal preconceito decorre da associação da fissura (um padrão esteticamente não aceito), com a incapacidade de aprendizagem. Portanto, um olhar sobre a criança com fissura a partir da sua “anomalia” pressupõe um ponto de vista preconceituoso e delimitado. Nessa linha de argumentação, concordamos com Ramos (16), “Não é preciso negar ou combater o orgânico ou eliminar a técnica, que significa etimologicamente agir com reflexão, mas questionar métodos que confirmam ao sujeito um lugar passivo [...]”

Chamamos atenção para o fato de as crianças aqui analisadas apresentarem um processo de letramento qualitativa e quantitativamente reduzido, o que claramente prejudica a apropriação da linguagem escrita. O fato de serem portadoras de má-formações crânio-faciais, como colocamos anteriormente, é outro agravante para tal apropriação. Para corroborar com todo esse prejuízo para a construção e o domínio da linguagem escrita, soma-se que, geralmente, acompanhamos a negação pela escola da escrita como prática discursiva, dialógica e social, o que evidencia um afastamento do conceito de letramento. Percebemos, assim, que a escola, muitas vezes, não possui um compromisso com práticas sociais da escrita, reduzindo a escrita a uma simples técnica. O efeito de tal fato é que a culpa pelas dificuldades de aprendizagem acabam sendo, na maioria das vezes, depositada no próprio aprendiz.

Contudo, evidenciamos que é possível deixar de ver “doença” onde existe criança disposta a aprender, a manipular, a tentar, a “errar” e, sobretudo, a buscar tomar posição por meio da escrita em um contexto social, no qual o índice de evasão escolar denuncia o acesso restrito de nossa sociedade a essa modalidade de linguagem.

Referências bibliográficas

- ALTMANN, E. B. C.; Ramos, A. L. N. F.; Khoury, R. B. F. Avaliação fonoaudiológica. In: Altmann, E. B. C. Fissuras Labiopalatinas. 4. ed. São Paulo: Pró-Fono; 1997; cap. 22; p. 325-366.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. 1. ed., 5. imp. São Paulo: Scipione; 1998.
- CAPELOZZA FILHO, L.; Silva Filho, O. G. Abordagem interdisciplinar no tratamento das fissuras labiopalatais. In: Mélega, J. C. Cirurgia plástica fundamentos e arte: cirurgia reparadora de cabeça e pescoço. Rio de Janeiro: MEDSI; 2002; cap. 7; p. 59-88.
- KRISTENSEN, C. R.; Freire, R. M. Interpretação da escrita infantil: a questão da autoria. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 19-47, dez. 2001.
- LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In: Smolka, A. L.; Góes, M. C. R. (Orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vigotsky e a construção do conhecimento*. 1. ed. Campinas: Papyrus; 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico); p. 65-100.
- LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. 1. reimp. São Paulo: Mercado de Letras; 2002; p. 13-31 (Coleção Letramento, alfabetização e sociedade).
- PEGORARO-KROOK, M. I.; Dutka-Souza, J. C. R.; Magalhães, L. C. T.; Feniman, M. R. Intervenção fonoaudiológica na fissura palatina. In: FERREIRA, L. P.; Befi-Lopes, D. M.; Limongi, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca; 2004; cap. 35; p. 439-455.
- RAMOS, R. M. A fala no paciente com fissura palatina: uma visão fisiopatológica. In: Carreirão, S.; Lessa, S.; Zanini, S. A. *Tratamento das fissuras labiopalatinas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter; 1996; cap. 25; p. 219-221.
- RAMOS, A. P. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: Bereberian, A. P.; Massi, G. A.; Guarinello, A. C. (Orgs). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus; 2003; cap. 3; p. 61-73.
- ROJO, R. Apresentação. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. 1. reimp. Campinas: Mercado de Letras; 2002; p. 7-12 (Coleção Letramento, educação e sociedade).



SANTANA, A. P. O. Reflexões neurolingüísticas sobre a surdez. [Tese de Doutorado] Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 2003.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da UNICAMP; 2000 (Coleção passando a limpo).

TABITH JÚNIOR, A. Distúrbios da comunicação em portadores de fissuras labiopalatais: aspectos foniátricos. In: Mélega, J. C. Cirurgia plástica fundamentos e arte: cirurgia reparadora de cabeça e pescoço. Rio de Janeiro: DSI; 2002; cap. 4; p. 23-38.

VYGOSTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1991.