

Maria Christina de Mello Midená

**O SURDO E A ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística, do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito para obtenção
do título de Doutor em Linguística.

DOUTORADO
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

M584s	Midenas, Maria Christina de Mello O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso / Maria Christina de Mello Midena. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientadora: Profa. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Aquisição de linguagem – Escrita. 2. Surdez. 3. Fonoaudiologia. I. Pereira de Castro, Maria Fausta Cahyba. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Prof. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro
UNICAMP- orientadora

Prof. Dra. Maria Sílvia Cárnio
USP

Prof. Dr. Claudemir Belintane
USP

Prof. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira
DERDIC/ PUC-SP

Prof. Dra. Rosa Attié Figueira
UNICAMP

Campinas, 27 de Fevereiro de 2004

Aos surdos

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a refletir sobre a aquisição da escrita por surdos congênitos, na clínica fonoaudiológica.

Num primeiro momento, aponto que diferentes métodos empregados no trabalho educativo com surdos estão alicerçados no deslocamento de uma questão de ordem lingüística – a aquisição da escrita – para uma questão de ordem pedagógica, com seus processos de aprendizagem/ensino.

Discuto que esse deslocamento se sustenta na noção de que a escrita é uma representação da oralidade e/ou da língua de sinais, assim como se vale de uma concepção de sujeito surdo como um indivíduo situado “fora” da linguagem e que sobre ela deve vir a exercer controle, como seu observador.

A identificação dessas questões colocou a necessidade de uma reformulação das hipóteses concernindo surdez, aquisição de linguagem e a questão da língua materna. Para tanto, desenvolvo minha reflexão à luz das elaborações teóricas do interacionismo em Aquisição de Linguagem, perspectiva que me abriu um novo lugar de observação dos dados, distanciando-me das demandas pedagógicas em termos de ensino/aprendizagem.

A partir de um registro longitudinal das produções escritas de uma surda que fala e escreve, assumi como questões centrais dessa tese as relações entre oralidade e escrita, o papel do texto no trabalho realizado na clínica e a especificidade do movimento de interpretação na aquisição da escrita por V. .

Inicialmente veio à cena um fato novo, e aparentemente paradoxal, nas relações entre oralidade e escrita em surdos congênitos: a leitura em voz alta, realizada pela própria surda, de seu próprio texto, promoveu efeitos de significação em uma escrita que, à primeira vista, barrava a interpretação. Esta, porém, ganhou visibilidade através do ato de leitura, em razão das segmentações, encadeamentos que chamei de coesão entonacional e produção de paratons narrativos em sua fala lida. Tal fato me permitiu reconhecer as mútuas relações constitutivas entre oralidade e escrita pela surda V..

Na discussão sobre o papel dos textos literários selecionados para leitura, o papel daqueles que eu mesma escrevo com V. como participante de uma atividade conjunta e o papel dos rascunhos compartilhados, que sempre permeiam nossa atividade escrita na clínica, procurei destacar que sua incidência sobre os textos de V. é da ordem da interpretação, pois eles a colocam dentro da/na escrita, ou seja, seu papel é o de permitir outro texto, possibilitando a emergência de V. como sujeito nas brechas das cadeias significantes dos seus textos.

Sendo assim, chamei atenção para as mudanças de V. nas relações com a escrita na atividade clínica, tomando-as como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem.

Com este trabalho, convido educadores surdos e ouvintes a refletir teoricamente sobre a hipótese da aquisição da escrita por surdos congênitos como um processo de subjetivação e não como resultado de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: 1-aquisição de linguagem – escrita 2-surdez 3-Fonoaudiologia

ABSTRACT

The present work proposes to reflect about writing acquisition by congenital deafs in clinical speech's pathologist.

First, I point that different methods applied to educational work with deafs are based on the dislocation of a language order's question – writing acquisition – to a pedagogical order's question.

I discuss that the dislocation is sustained by the writing's notion as a oral language's representation and/or a sign language's representation, and it's based upon the conception of the deaf as an individual who stayed "out" of the language and over it must come to have control, as an observation's place.

The identification of these questions brings the necessity of a reformulation about hypotheses concerning deafness, language acquisition and the question of the mother tongue. For that, I develop my reflection with the theoretical elaborations of interactionism in Language Acquisition, perspective that opened for me a new place of reflection about the data, making me far from pedagogical demands in terms of teaching/learning.

The starting-point is the longitudinal register of the writing productions of a deaf that talks and writes – V. -, and then I assume that the main questions of this thesis are the relationships between oral and writing languages, the role of the text on the work done in clinic and the specificity of the interpretation's movement on writing acquisition by V..

First, a new fact appears, and apparently paradoxal, on the relationships between oral language and writing language in congenital deafs: the loud voice lecture, done by the own deaf, of her own text, made meanings' effects on the writing that, first of all, barred the interpretation. However, this interpretation got a visibility by the reading act, by reason of segmentations, chains that I called as entonational cohesion and production of narrative paratones on her reading. That fact allowed me to recognize the mutual constitutive relationships between the oral language and the writing languages by the deaf V..

On the discussion about the role of literary texts selected to read, the role of that ones which I write with V. as a sharing conjoined activity and the role of conjoined drafts, which always takes place in our activity in the clinic, I tried to bring up that the incidence of them over the texts of V. is a question of interpretation's order, as they put her inside writing, and in that way their role is to allow other text, bringing the subjectivity's emergence of V. in the chains' intervals of her texts.

So, I pointed out that many changes of the relationships between V. and writing in clinical activity, taking them as effects of language over her own language.

With this work, I invite deaf and hearing educators to reflect about the hypothesis of writing acquisition by congenital deafs as a subjectivity's process and not as the result of pedagogical practices.

Key-words: 1- language acquisition- writing 2- deafness 3- speech's pathologist

AGRADECIMENTOS

À Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro pela sua atenta leitura e competente orientação.

À Ester Mirian Scarpa por me introduzir nos estudos da Fonologia.

À Rosa Attié Figueira e à Maria Cristina da Cunha Pereira por suas preciosas sugestões no exame de qualificação.

À Zelma Regina Bosco por me acolher com caloroso companheirismo nos momentos mais tensos desse trabalho, e, pelos inúmeros questionamentos que tanto me ajudaram a seguir em frente.

À Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Adriane Lima Mortari Moret, Lúcia Maria Nunes e Yasmin Salles Frazão pelos estudos conjuntos.

À Ana Cristina de Aguiar Bernardes pelo primor na revisão.

À Rosemeire Marcelino pela atenção, paciência e ajuda nas questões da Secretaria da Pós-Graduação do IEL .

Ao CNPq, que financiou a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	07
1- Algumas questões sobre a surdez, a aquisição de linguagem e a prática pedagógica com surdos	07
2- Minha história na clínica com surdos até o doutorado	27
CAPÍTULO II.....	47
CAPÍTULO III	85
IV- CONCLUSÃO	113
V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

Em minha clínica fonoaudiológica, a atividade com a escrita de surdos congênitos teve lugar de destaque desde 1983. Essa atividade levou-me a discutir algumas das hipóteses sobre a aquisição de linguagem pelos surdos e a procurar, no campo da aquisição de linguagem, os elementos necessários para a interpretação e reflexão sobre o meu próprio trabalho clínico. Em outras palavras, posso dizer que o percurso clínico levou-me à necessidade de dar um passo a mais além da intuição que me guiava, na tentativa de redimensionar o que até agora foi realizado.

Nesse sentido, este trabalho é o fruto de tal percurso, que nasceu na prática clínica e que procura suas formas de elaboração teórica.

Na primeira parte do capítulo I desta tese, apresentei um levantamento sobre os diferentes métodos empregados no trabalho educativo, alicerçados em uma hipótese de aquisição como processos de aprendizagem/ensino.

Ainda no mesmo capítulo, relatei o percurso realizado na clínica, no período que antecedeu minha entrada no doutorado até a elaboração final desse trabalho. Inicialmente chamei atenção para um fenômeno que sempre me intrigou na atividade clínica com surdos filhos de pais ouvintes e surdos filhos de pais surdos: as relações entre oralidade e língua de sinais, relações que remeteram a uma discussão sobre hipóteses da língua materna e suas correlações com a aquisição da escrita.

Através de registros longitudinais do trabalho com surdos, que vinham à clínica para participar de sessões de atividades com a escrita, as mudanças nas relações desses surdos com este objeto me trouxeram indagações, na medida em que tais mudanças diziam respeito não apenas a um método clínico para contornar a patologia, mas a um método que

partia de uma hipótese de aquisição de linguagem, bastante distinta daquela que preconizavam os processos de aprendizagem e ensino.

Neste panorama, retomei meus estudos com um doutorado em Lingüística no IEL/UNICAMP em 1996. As hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem conforme Lemos (1998, 2000, 2002, entre outros), Pereira de Castro (1998, 2000, no prelo, entre outros), Lier de Vitto (1994), Figueira (1991, 1996), Guimarães de Lemos (1992), Behares (1995), Mota (1995, 1997), Calil (1995), Bosco (1999) e Bernardes (2002) marcam o lugar teórico que me permitiu discutir as mudanças na aquisição da linguagem escrita por surdos congênitos, na clínica fonoaudiológica, como efeitos do funcionamento lingüístico-discursivo-textual.

Num primeiro momento, permaneci voltada para os dados dos registros longitudinais já realizados, com o intuito de refletir sobre momentos distintos da relação desses surdos com a linguagem. Ao descrever dois episódios escritos por A.C., surda que sinaliza e fala, procuro mostrar certas afinidades, guardadas as devidas distâncias, entre o que encontro nestes e outros episódios e certos fatos que levaram Mota (1995), que também partiu desta hipótese interacionista de aquisição, a discutir as mudanças na aquisição da escrita por crianças ouvintes como efeitos da leitura e da produção de textos, como processos de subjetivação. A autora procede a uma desconstrução da hipótese que toma a escrita como representação da oralidade, através de uma importante discussão sobre as relações entre aquisição da linguagem oral e escrita.

Além disso, o modo de trabalhar com a escrita ao longo da minha prática clínica com crianças, adolescentes e adultos surdos também era, em muitos aspectos, semelhante ao apresentado por Mota, sobretudo na leitura de diversos textos literários, na interpretação das produções escritas infantis pela professora, nas relações entre textos orais e escritos

produzidos pela professora e pelas crianças, nas relações entre os textos escritos pelas crianças que “não tinham medo de errar”.

A partir daí nasceram as questões centrais da tese: as relações entre oralidade e escrita, e, sobretudo, o papel do texto e a especificidade da interpretação na aquisição da escrita por uma surda congênita, na clínica fonoaudiológica.

Para discutí-las, parti de um novo registro longitudinal das produções escritas de uma surda que fala e escreve, Viviane (V.), no período de 03 de Março de 1997 até 12 de Março de 2003, em encontros semanais de 60 minutos.

O capítulo II trouxe um fato novo, e aparentemente paradoxal, nas relações entre oralidade e escrita em surdos congênitos. A leitura em voz alta, realizada pela própria surda, de seu próprio texto, promoveu efeitos de significação em uma escrita que, à primeira vista, barrava a interpretação. Esta, porém, ganhou visibilidade no ato de leitura, pelas segmentações, encadeamentos que chamei juntamente com Scarpa (1985, 1996, 1999) de coesão entonacional e produção de paratons narrativos em sua fala lida.

Aliás, os cortes e as unidades identificados por V. em sua escrita, que emergiram em sua leitura em voz alta, também foram analisados sob a perspectiva de pontuação proposta por Bernardes (2002), postulando-se que a leitura de V. seria pautada pelo encadeamento de blocos de significação, cuja segmentação seria efeito das restrições estruturais relativas à organização da língua, condição para o processo de interpretação.

Tais questões levaram-me a uma reformulação de hipóteses sobre a surdez e a aquisição de linguagem, no que diz respeito à mútua relação constitutiva entre oralidade e escrita, além de convocar uma reflexão sobre o conceito de língua materna, tal como formulado por Pereira de Castro (1998, 2000, no prelo), a partir dos trabalhos de Milner (1978, 1982, 1989), conceito que me possibilitou repensar as relações entre surdez e certos

fenômenos da aquisição da oralidade e da língua de sinais. De fato, ver-se-á mais adiante, no corpo do capítulo II, que para a autora a língua materna pode ser constituída por materialidades lingüísticas diversas, provenientes de mais de uma língua. Tal hipótese abre, a meu ver, novas perspectivas na discussão sobre a aquisição de linguagem pelo surdo.

No capítulo III procuro elaborar possíveis respostas para três indagações sobre a aquisição da escrita por V.

A primeira delas diz respeito ao papel da leitura de contos, crônicas, poesias, letras de músicas, piadas, propagandas de revista, artigos de revista, artigos de jornal, histórias em quadrinhos, tirinhas em quadrinhos e livros de literatura, em seu processo de aquisição da escrita.

A segunda indagação permitiu discutir o papel dos textos que escrevi, já que sempre produzi um texto como participante de uma atividade conjunta, às vezes também escrevendo integralmente, sem correções do que V. me dizia. Em outros momentos, intercalei textos meus a esses textos ditados; em outros, mantivemos, paralelamente, V. e eu, uma atividade de escrita. Neste caso, cada uma era responsável por seu texto, mas não havia qualquer restrição aos constantes movimentos de V. para ler o que eu escrevia, copiar minha produção, etc.

A terceira indagação possibilitou discutir o papel do rascunho nas práticas de escrita de V., rascunho que promoveu efeitos na gênese do texto, inicialmente no nível ortográfico, crescendo também no nível morfossintático e textual, conforme a teorização da Crítica Genética na obra literária elaborada por Willemart (1993), e também de acordo com Calil (1995), que utilizou tal teorização para tomar as rasuras na aquisição da escrita como efeitos do processo de produção escrita da criança.

No contexto dessas três interrogações, procurei descrever e analisar as relações constitutivas entre discursos/textos manifestos e latentes nas produções escritas de V., dando destaque às questões relativas aos fenômenos da repetição, da contingência, da interpretação e das marcas da subjetivação de V.

Ainda que tais produções tenham um caráter insólito e enigmático, ainda que não digam respeito ao já conhecido, esperado, previsível, as mudanças na escrita de V. não podem ser reduzidas a relações de percepção visual e auditiva, mas devem ser tomadas como efeitos das relações do sujeito com textos, enfim, como efeitos da linguagem sobre a linguagem.

Finalmente, na conclusão retomei as relações entre aquisição da oralidade, da língua de sinais e da escrita por surdos congênitos com a questão da língua materna, o papel do texto e a especificidade da interpretação em minha clínica fonoaudiológica, tendo como referencial teórico as hipóteses do interacionismo em aquisição de linguagem.

Ao mesmo tempo, convoquei educadores ouvintes e surdos para que reconheçam a natureza subjetivante dos processos simbólicos que suportam os atos do ler e escrever, os atos do falar, os atos dos sinais por suas condições mesmas de eventos de linguagem, discutindo estratégias para a intensificação das relações com diversos textos, para que possa se dar o efeito-texto que essas relações propiciam na escrita dos surdos, quer no ensino especial, integrado ou regular, e também na clínica fonoaudiológica.

CAPÍTULO I

1- Algumas questões sobre a surdez, a aquisição de linguagem e a prática pedagógica com surdos

A literatura especializada deixa ver, claramente, que não há consenso entre pesquisadores e profissionais, tanto do sistema de ensino especial, regular ou integrado, quanto da clínica, a respeito das práticas adotadas no trabalho educativo com surdos. Não seria exagero dizer que tal panorama se instala em momento anterior ao estabelecimento da questão metodológica, ou seja, já na própria constatação de uma falta, da qual a discussão metodológica é decorrente. Falta orgânica – a surdez – que afeta a aquisição de uma língua.

Diferentes abordagens conduzem o debate sobre a aquisição de linguagem pelo surdo e sobre o papel da oralidade, da língua de sinais e da escrita nesse processo. Dentre elas destacam-se, inicialmente, aqueles trabalhos que promovem em sua discussão um deslocamento do fenômeno da aquisição como questão de ordem pedagógica e não como fato de ordem lingüística.

É preciso destacar, sobretudo, que é a relação de causalidade entre o organismo surdo e a linguagem, tomada como objeto de ensino/aprendizagem, que determina a direção da abordagem: ora adota-se seletivamente o oralismo, ora combinações mistas do oralismo/manualismo são empregadas.

O oralismo tem por objetivo o treino da fala. Para tanto, a percepção é exercitada através de exaustivo treinamento das habilidades auditivas de atenção, discriminação, memória, análise-síntese, como pré-requisito para o desenvolvimento da fala (Perelló e

Tortosa, 1972). Por vezes ocorre treinamento da percepção auditiva, como na abordagem oralista unisensorial (Pollack, 1970, 1984), em outras ocorre treinamento tanto da percepção auditiva quanto da percepção visual, como na abordagem oralista multi-sensorial (Sanders, 1971, 1977, 1982).

A fala do surdo é treinada pelo educador mediante exercitação de vocabulário, de estruturas gramaticais e relações semânticas no nível de recepção e expressão da língua. A técnica de seleção e controle de estruturas lingüísticas pelo educador para treino de fala, conhecida como “linguagem filtrada” (Sanders, 1971), é considerada estratégia facilitadora para a sua aprendizagem pelo surdo. Deste modo, as atividades de treino destas estruturas lingüísticas estão ajustadas a um planejamento prévio elaborado pelo educador, privilegiando-se assim a exercitação da palavra e da frase.

A abordagem oralista é alvo de várias críticas: tanto Trenché (1987, 1995), quanto Fernandez (1993), Souza (1996), e meu trabalho de mestrado (1989)¹, mostram que ela está centrada em técnicas de manipulação de comportamentos verbais pelo educador, com homogeneização de padrões de aquisição e estratificação da linguagem em níveis (receptivo e emissivo) e sistemas (fonológico, morfossintático, semântico). A partir das proposições de Bakhtin (1986) sobre a natureza da interação verbal e a estrutura social da enunciação, tais críticas sustentam que as técnicas de condicionamento são conversoras da palavra em sinal, processo pelo qual se arrisca a exclusão da polissemia do signo lingüístico: o surdo torna-se codificador e decodificador de mensagens, com uma fala treinada, domesticada, entorpecida ou ainda como “fala morta”, como dizia Vygotsky

¹ Minha dissertação de mestrado “Memórias da Educação e do Trabalho de Surdos”, defendida no programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, tinha como principal indagação o trabalho com a linguagem oral/escrita e o surdo no espaço institucional das escolas/classes especiais para surdos, e no espaço da minha clínica fonoaudiológica.

(1984, p.119), pelo ensino da mecânica do falar e não da linguagem falada propriamente dita.

A crítica de Behares, Massone e Curiel (1990), Góes (1994, 1996), entre outros, diz respeito à exclusividade do ensino da língua oral, língua majoritária² utilizada pelos ouvintes, que constituem o grupo social mais amplo em que se inserem as pessoas surdas. Tal exclusividade está assentada na crença de que o uso da língua de sinais é prejudicial à integração do surdo à comunidade dos ouvintes. Por sua vez, tanto para Cruz (1992) quanto para Góes (1994, 1996), o oralismo fracassa por causa da exigência no uso exclusivo da modalidade à qual o surdo não pode ter acesso direto; ao interditar formas de comunicação gestual-visual como um meio de integrá-lo, reduz as possibilidades de trocas comunicativas e sociais entre surdos e ouvintes, acentuando a desigualdade entre ambos em relação às oportunidades de desenvolvimento, dificultando, assim, os ganhos lingüísticos e cognitivos.

Estes autores argumentam que a língua de sinais tem características próprias, diferentes e não comparáveis às da língua oral, língua dominante, oficial, majoritária, trazendo à cena a questão da autonomia da língua de sinais, pelo fato de esta apresentar uma estrutura lingüística própria (fonológica, morfossintática, semântica), com utilização de um canal de expressão viso-motor. Daí advém a tese de que os surdos sinalizadores pertencem a uma minoria lingüística, gerando uma militância que visa tanto ao reconhecimento da língua de sinais como meio natural de comunicação de pessoas surdas, quanto à cobrança em relação aos deveres do Estado frente à população surda.

² Para tais autores, a língua majoritária abrange a modalidade oral e escrita do Português.

Por outro lado, as abordagens mistas criam polêmica em torno da definição do espaço que os sinais devem ocupar nesta atividade de ensino de linguagem para o surdo congênito.

De um lado, a Comunicação Total tem por objetivo fornecer à criança surda possibilidades ampliadas de acesso ao maior número de recursos comunicativos para que ela possa chegar a um desenvolvimento eficiente de linguagem, favorecendo-se consideravelmente seu desenvolvimento cognitivo e a aquisição precoce de conceitos, além de se favorecer também aspectos emocionais e sociais. Para tanto, ocorre estimulação dos seguintes recursos comunicativos: sinais da língua de sinais, alfabeto digital, leitura oro-facial, gestos, mímica, pantomima, expressão corporal e facial, treinamento auditivo, aparelhos auditivos binaurais para amplificação sonora, desenho, fala, leitura e escrita (Moore, 1970, 1987; Evans, 1982; Ciccone, 1990; Cruz, 1992; Moura, 1993).

Segundo Evans (1982), a Comunicação Total começou como uma abordagem mista da comunicação oral e manual em decorrência dos fracassos educacionais do oralismo para os surdos. Com sua expansão, a proposta passou a ser considerada não como método, mas como uma filosofia educacional, que tem uma concepção específica da surdez e do indivíduo surdo (Ciccone, 1990; Cruz, 1992; Moura, 1993).

De acordo com os princípios da Comunicação Total, o enquadramento médico que enfoca a surdez como patologia orgânica rotula o surdo como deficiente, e isto transforma sua diferença em incapacidade. Este enquadramento é deslocado, pois o surdo é concebido na Comunicação Total como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, uma diferença que traz repercussões de ordem social e política, mas que deve ser aceita. Esta filosofia postula que o surdo deve ser respeitado como sujeito que tem a capacidade e o direito de se desenvolver integralmente em suas potencialidades.

Para Cruz (1992), a Comunicação Total traz maiores possibilidades de interação entre as crianças surdas, e entre estas e o adulto ouvinte, a saber, pais e professores, tornando a comunicação mais espontânea e prazerosa na educação especial infantil. Em relação ao professor, a Comunicação Total propicia uma grande liberdade de comunicação deste com seus alunos, sem a preocupação de filtrar sua linguagem, já que ocorre um aumento das possibilidades de interação com os alunos, garantindo o intercâmbio de informações e a socialização do conhecimento.

Ainda segundo Cruz (1992), a Comunicação Total adota a abordagem bimodal ou simultânea de sinais e a fala conhecida como Português Sinalizado, que corresponde à utilização da fala, ao mesmo tempo em que se utilizam o alfabeto digital e sinais da comunidade surda dos centros urbanos brasileiros, com obediência desta sinalização à sintaxe do Português.

Apesar de Ciccone (1990) afirmar que o uso de sinais não deveria ser transformado em mero suporte para aprender Português, de acordo com os preceitos da Comunicação Total, a autora reconhece que tal bimodalismo efetivamente ocorre nas experiências brasileiras.

O bimodalismo fala/sinais, presente na Comunicação Total, é tomado por pesquisadores como Behares (1993), Ferreira-Brito (1993, 1995), Góes (1994, 1996) e Souza (1996, 1998) como uma tentativa de superação da visão tradicional de ensino da linguagem para o surdo, baseada no uso exclusivo da fala, na medida em que um espaço para os sinais é aberto em sua educação.

Mas, ao mesmo tempo, tais autores criticam a finalidade do bimodalismo fala/sinais como facilitação para a aquisição da língua majoritária. Ao tornar sua sintaxe perceptualmente saliente para o surdo, o bimodalismo propiciaria um aumento do

vocabulário em Português, apesar de não propiciar o domínio da linguagem oral pelo surdo. Em outras palavras, tal prática mista é considerada uma forma de desqualificar tanto o estatuto de língua da língua de sinais, quanto o desenvolvimento da identidade bilíngüe do próprio surdo.

Para Souza (1996, 1998), particularmente, o uso simultâneo de fala e sinal é um modo de interlocução favorável a circunstâncias de encontro entre surdos e ouvintes, até a concretização de propostas educacionais efetivamente bilíngües.

Por outro lado, para a hipótese do Bilingüismo, o contacto precoce da criança surda com a língua de sinais é fundamental para seu desenvolvimento e para a construção da sua identidade bilíngüe (Stokoe, 1960; Ferreira-Brito, 1993, 1995; Behares, 1990, 1993, 1995; Moura, 1993; Souza, 1996, 1998).

Há modelos bilíngües diversos: para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (F.E.N.E.I.S.), instância máxima de organização política das comunidades de surdos, o bilingüismo deve se constituir pela Língua Brasileira de Sinais (L.I.B.R.A.S.) e pelo Português, nas suas modalidades lingüísticas oral e escrita, por serem línguas igualmente importantes e distintas para aprendizagem no contexto de escolas especializadas ou classes especiais para surdos. Já para as escolas regulares, exige-se como condição para a aprendizagem a existência de um intérprete do Português para a L.I.B.R.A.S. Para as lideranças da F.E.N.E.I.S., o esforço de aproximação entre surdos e ouvintes deve ser bilateral: de um lado, o surdo tem direito de acesso à língua oficial; de outro, ouvintes que interagem com surdos devem aprender L.I.B.R.A.S..

A F.E.N.E.I.S. controla tanto a formação de instrutores ouvintes qualificados como intérpretes do Português para L.I.B.R.A.S, quanto de instrutores surdos que podem ensinar L.I.B.R.A.S. para alunos surdos e professores ouvintes.

Com o reconhecimento oficial da L.I.B.R.A.S. pelo Estado em 24 de Abril de 2002, conforme a Lei nº 10.436, a F.E.N.E.I.S. tem enfrentado dificuldades com o número disponível de intérpretes para atender às necessidades escolares.

Por outro lado, há grupos de surdos, em geral não-oralizados, que se valem do argumento de que a oralidade lhes seria dispensável, caso seus direitos de minoria lingüística estivessem garantidos. Tais surdos consideram o bimodalismo uma forma de o ouvinte violentar a L.I.B.R.A.S.

Já os lingüistas que estudam a língua de sinais postulam um bilingüismo com usos independentes e não-simultâneos de Português e L.I.B.R.A.S. Sob esse aspecto, para Sánchez (1990) e Ferreira-Brito (1993), há necessidade de escolaridade especial para privilegiar o uso da língua de sinais da comunidade de surdos, preservando sua identidade cultural e favorecendo o conhecimento nas áreas curriculares. Já para Behares (1993) e Souza (1996, 1998), o fundamental é que as diretrizes da inovação educacional atendam à condição bilíngüe da pessoa surda e às peculiaridades culturais implicadas em sua participação em comunidades de ouvintes e de surdos.

Aliás, segundo Gesueli (1998, 2000), a entrada do professor surdo no ensino especial vem crescendo, e apesar desse fato não garantir as condições necessárias a um ensino bilíngüe, tal entrada tem contribuído para o uso efetivo da língua de sinais pelas crianças.

É interessante destacar que, nesse debate, enquanto o sucesso escolar é atribuído às estratégias de ensino utilizadas pelos educadores, o fracasso passa a ser justificado pelas dificuldades de linguagem inerentes à patologia “surdez”. A questão das dificuldades dos surdos é criticada por Trenche (1995), Souza (1996, 1998) e em meu trabalho de mestrado (1989), a partir de uma discussão sobre uma hipótese de aquisição de linguagem centrada

em técnicas de ensino/aprendizagem de itens lexicais e de regras gramaticais, conversores da palavra em sinal, independentemente da língua (L.I.B.R.A.S. e/ou Português).

Fica bem evidente, a meu ver, que as diferentes abordagens que foram apresentadas sobre o papel da oralidade e da língua de sinais para o surdo estão apoiadas nas seguintes concepções de língua, linguagem e interação: a língua é concebida como código que pode ser ensinado. Sendo assim, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação, emergindo daí a possibilidade de acesso ao lingüístico, isto é, a entrada no lingüístico se dá, assim, via percepção.

Em termos mais específicos, como a percepção é concebida como um conjunto de impressões sensíveis que coloca o organismo frente a frente com as coisas do mundo, seu papel ganha destaque por constituir-se em fonte compensatória de informação para este organismo que tem uma falta (a surdez). Deste modo, o surdo vai aprender a linguagem pelo uso de um canal perceptual devidamente treinado.

A noção de linguagem é, então, a de um objeto estável, que é substancializado e ao qual se atribui um funcionamento definido a priori, partindo-se de categorias de língua constituída, com a tendência de buscar fora da linguagem, especialmente na Psicologia e na Biologia, as explicações para os fenômenos lingüísticos dos surdos. Novamente, percebe-se a cisão entre sujeito surdo e linguagem, colocando-o num plano externo a este objeto do qual ele deve se apropriar por meio de técnicas de ensino/aprendizagem.

As relações entre oralidade e sinais estão assentadas na concepção binária de signo, segundo a qual este seria representativo do sentido presente no pensamento, ou mesmo da coisa em si. A palavra é reconhecida como unidade privilegiada de linguagem, que nela se atualizaria como unidade articulada do som e do sentido na oralidade e/ou do sinal e do sentido na língua dos sinais.

Quanto à interação, esta é tomada empiricamente, pois o educador é concebido como um indivíduo que tem o domínio da língua e que, em virtude de sua posição, vai facilitar ou regular seu acesso para o indivíduo surdo, através da mediação entre surdo-linguagem-mundo. Com efeito, ao educador é atribuído o papel de fornecer e ensinar a linguagem ou de fazer sua modelagem para propiciar desenvolvimento lingüístico ao surdo que, por sua vez, precisa passar por estágios para chegar à aquisição. Esta noção de desenvolvimento supõe teleologia, ordenação: da falta para o preenchimento, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do não-saber para o saber.

O sujeito surdo das teorias assentadas na noção de ensino/aprendizagem é idealizado, estável, sujeito da consciência que está na origem das representações mentais, com intencionalidade em sua constituição. Aliás, a noção de representação que se estabelece entre o surdo e o interlocutor ouvinte – a clínica fonoaudiológica, a escola, a família – e suas implicações para a aquisição de linguagem é destacada por Pereira (1989, 1990) e Trenché (1995).

Pereira (1989, 1990) procurou caracterizar a representação ou expectativa construída na interação “criança surda-mãe ouvinte”³, a partir das hipóteses do interacionismo teorizado por Lemos (1982, 1985, 1986, 1989). Pereira afirma que a representação que a mãe ouvinte tem da criança e de sua surdez será crucial para a aquisição. Por outro lado, para a criança surda, a representação que ela constrói do interlocutor terá papel determinante na aquisição.

³ Para Lemos, a releitura da teoria do valor de Saussure (1974) e das noções de metáfora e metonímia de Jakobson (1975), a partir dos trabalhos da Psicanálise conforme Lacan (1966), permitiu-lhe reconhecer que os processos de interação definem-se por suas características lingüístico-discursivo-textuais, com abandono da concepção empírica de interação em 1992. Essa questão é fundamental no meu trabalho e será retomada no Capítulo II.

Já para Trenché (1995) a surdez altera o jogo de imagens construído pelo sujeito surdo e seus interlocutores ouvintes, e tal fato é desconsiderado pelo professor e pela escola especial. Para a autora, muitos problemas de linguagem têm relação com a representação que o professor da escola especial constrói do sujeito surdo: aquele que deve ser exposto à língua, de modo a fixar seus padrões, através da exercitação de sua gramática. Conforme diz Trenché, isto traz implicações, visto que tanto professor quanto escola são interlocutores privilegiados, determinantes da estruturação dos discursos e da própria imagem de língua do surdo.

Por outro lado, segundo a autora, a linguagem é uma atividade intersubjetiva, observando que a naturalidade do falar oralmente ou com sinais no processo de aquisição da linguagem é instaurada nas práticas discursivas entre criança surda e o adulto. Ao tomar este último como intérprete, como doador de sentido, apoiando-se nos estudos de Lemos (1989), Trenché destaca que o papel do professor do ensino especial na constituição de linguagem dos seus alunos surdos é o de co-autoria, de interlocutor efetivo, assumindo a responsabilidade de estruturar o discurso destes.

Essa noção da representação é fundamental e será retomada após a apresentação do debate envolvendo a escrita.

É digno de nota também que uma outra concepção de linguagem tem afetado o trabalho com surdos na clínica fonoaudiológica de Balieiro (2000) e Balieiro & Gallo (2002), como também no ensino especial, de acordo com os estudos de Pereira (2002, 2000) e de Pereira & Oliveira (1999). A partir das contribuições teóricas da análise do discurso, guiados por uma concepção de sujeito tal como desenvolvida por Orlandi (1987, 1990, 1996, 1997) e recorrendo também a outros estudos como o de Brandão (1996) e

Calil (1995), os profissionais da área têm trazido para a prática clínica e escolar com surdos uma discussão sobre as relações entre língua/discurso/texto e sobre a noção sujeito.

Assim sendo, a oralidade e a língua de sinais têm sido tomadas como práticas de textualização. Entretanto, no âmbito desta discussão nota-se que se, de um lado, autores como Balieiro (op. cit.), Balieiro & Gallo (op. cit.), Pereira (op. cit) e Pereira & Oliveira (op.cit.) recorrem à noção de efeito-autor pelo qual, imaginariamente, o sujeito se toma como responsável por aquilo que diz e escreve, como origem de sua própria fala/escrita (cf. Orlandi 1996), por outro, aqueles mesmos autores tomam a interação empiricamente, qualificando o fonaudiólogo ou professor como parceiros na construção da linguagem, como mediadores dos processos discursivos e a linguagem como um objeto a ser apreendido.

A questão pedagógica também está fortemente presente na discussão sobre a aquisição da escrita, pois cada método apresenta-se, mais uma vez, como garantia do sucesso da aprendizagem da leitura e escrita pelo surdo.

Na perspectiva pedagógica, o método oralista tem uma concepção de escrita como código de representação gráfica da língua oral, tomando por base a pressuposição da transparência da escrita, isto é, da naturalidade de um suposto contínuo da linguagem escrita em relação à oralidade. Minha dissertação de mestrado (1989), assim como os trabalhos de Trenché (1987, 1995), Cruz (1992), Fernandez (1993), Góes (1994, 1996) e Cárnio (1995), entre outros, já faziam uma análise de tal abordagem metodológica, que tem por objetivo o ensino da linguagem escrita.

De fato, neste método, procede-se a um treino intensivo dos recursos de identificação e memorização dos elementos estruturais da língua e de sua combinação, de acordo com uma pretensa seqüência de dificuldades: das letras para a palavra no método

sintético, ou ainda, de palavras ou frases significativas para unidades menores, no método analítico.

Na leitura, adota-se a técnica da linguagem filtrada, através de textos elaborados pelos educadores, com emprego de frases curtas, vocabulário concreto, precariedade de elementos de coesão, deixando-se de lado textos da literatura em geral, pois estes são considerados complexos para a capacidade de compreensão do surdo. A decodificação é exercitada de várias formas: mediante recorte de frases com associação aos seus respectivos desenhos, questões que seguem a ordem do texto rigorosamente, estudo do vocabulário. Quanto à escrita, ocorre um treino sistemático da codificação das unidades e suas combinações formais. Em suma, legitima-se a condição de carência fisiológica do surdo – ele não ouve e portanto lhe falta algo – e parte-se do princípio de que abordagens facilitadoras e com graus crescentes de complexidade o auxiliarão na tarefa de preencher essa lacuna inicial.

Trenche (1987, 1995), Fernandez (1993) e meu trabalho de mestrado (1989) assinalam que tal treino de escrita vigente nas escolas especiais e clínicas fonoaudiológicas tem sido o “sinal fechado” para que o surdo escreva e leia, isto é, tais rituais metodológicos têm produzido dificuldades substanciais na aquisição da escrita pelo surdo. Essa crítica das autoras parte da proposição de Bakhtin (1986) sobre a interação e a enunciação:

A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas da língua nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua(op. cit., p. 123, grifo do autor).

Balieiro (2000) e Balieiro & Gallo (2002), entretanto, ressaltam a distinção entre oralização e transparência da escrita, assentadas na concepção de língua como código, e entre oralidade e escrita, que colocam a língua em movimento em sua discursividade pelo caráter dialógico, interdiscursivo e intersubjetivo de ambas. À luz de certos conceitos da Análise do Discurso, conforme Orlandi (1990, 1996, 1997), Brandão (1996) e Calil (1995), as autoras descrevem, em sua clínica fonoaudiológica, experiências de textualização realizadas por grupos de adolescentes surdos que falam e escrevem, e também de surdos que sinalizam, falam e escrevem, na produção conjunta de livros. Para Balieiro e Balieiro & Gallo,

O discurso oral faz parte do processo da produção escrita. Mas é importante salientar que não se trata de uma oralidade que será grafada posteriormente, mas de uma conversa que resultará em uma outra escrita, relacionada à oralidade, mas não diretamente. É como se a oralidade, ajudasse a organizar a escrita e a tomar posição nela, enquanto discurso (2000, p. 136).

Balieiro (op. cit.) toma o diálogo adulto-criança como lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem, citando Lemos (1986) para dizer que a fonoaudióloga (terapeuta) assume a posição de mediador na criação e recriação do espaço discursivo para os surdos que não têm o privilégio de aprender a língua espontaneamente, a posição de parceiro na construção dos textos e eventualmente a posição de escrever para os surdos.

Os conceitos da Análise do Discurso, principalmente aqueles sustentados por Orlandi (1990, 1996, 1997), Brandão (1996) e Calil (1995), aos quais já fiz referência, também têm repercutido nas práticas de textualização realizadas por adolescentes surdos

inseridos no ensino especial, como afirmam os estudos de Pereira (2002, 2000) e de Pereira & Oliveira (1999).

Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora ouvinte tem registrado a escrita de surdos que predominantemente sinalizam (L.I.B.R.A.S.) e falam, com incentivo para a criação de textos, sem qualquer preocupação com correção gramatical, a partir de um tema discutido, de um título proposto, da apresentação de uma palavra ou grupo de palavras, ou mesmo de vivências. Após escreverem livremente, a professora pede que passem o texto a limpo, prestando atenção na forma como redigiram. Em caso de dúvida, ela responde sem fazer a correção.

Paralelamente acontece a leitura conjunta de vários tipos de textos: literário em prosa e em versos, didático, científico, pictórico, de cinema, de televisão. Após a leitura inicial, os alunos apontam para grande número de vocábulos desconhecidos. A professora solicita então que voltem ao texto e, dentro dele e das relações nele estabelecidas, que procurem entender o sentido ali atualizado. Esta estratégia não impede o uso de dicionário, nem a construção do próprio dicionário dos alunos.

Em seguida, promove-se a análise do texto que serviu de mote para a produção dos alunos, levantando-se dados sobre seu autor, a época, o espaço, e como cada um deles o entendeu, além da realização de possíveis críticas. Quanto à gramática, os alunos são convidados a explicar o porquê do uso de determinada categoria morfológica e não de outra, o porquê da construção sintática em que determinados vocábulos estão inseridos.

Desse modo, os textos dos alunos surdos apresentam um número variado de recursos coesivos, com uso de conjunções e advérbios, manutenção de tempos e flexões verbais. Obedecem às regras de pontuação e utilizam os discursos direto e indireto. Os erros gramaticais apresentados, por sua vez, não impedem que o leitor interprete o que está

escrito. A organização sintática, ainda que nem sempre correta, se comparada com a do adulto ouvinte, deixa fluir o pensamento do produtor do texto.

Cabe ressaltar que tais características textuais aparecem tanto na produção de surdos que sinalizam, escrevem e com oralidade pouco desenvolvida, como naquela de surdos que sinalizam, escrevem e falam. Esse fato será retomado na segunda parte desse capítulo.

Além disso, o papel do professor na constituição de linguagem escrita pelos surdos é o de co-autoria, como interlocutor efetivo e responsável pela estruturação do discurso do surdo.

Outra vertente metodológica assenta-se no construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1979, 1986) e assinala que as produções escritas de crianças surdas apontam para hipóteses semelhantes àsquelas observadas em crianças ouvintes: há crianças surdas que escrevem como falam, assim como as crianças ouvintes; outras crianças surdas escrevem estruturas frasais próximas da língua de sinais utilizada pela comunidade surda, como apontam os estudos de Gesuei (1988, 1994) e Cruz (1992).

De acordo com a perspectiva construtivista, o surdo é tomado como um sujeito capaz de apropriar-se da escrita, construindo este conhecimento a partir da elaboração de hipóteses de regularidade e sistematicidade, seguindo estágios mais ou menos previsíveis de desenvolvimento.

Para Gesuei e Cruz, o educador tem papel fundamental na interação, principalmente na interpretação das produções escritas da criança surda, pois é ele quem atribui significado ao que a criança escreve. No caso específico do trabalho com surdos, o papel do educador é o de escrever pela criança ou juntamente com ela, além de realizar a

leitura dos textos por ela produzidos e significá-los através de seu movimento interpretativo.

As autoras se valem do conceito de interação criança-adulto, inspirando-se nas hipóteses interacionistas elaboradas por Lemos, em certo período de sua reflexão teórica (1982, 1985, 1986, 1989), nas quais o adulto assume papel determinante para o desenvolvimento da linguagem pela criança.

No caso das crianças surdas que participaram das pesquisas de Gesuelli e Cruz, as autoras afirmam que a escrita, nos episódios por elas observados, teve influência no desenvolvimento da linguagem oral, pois trouxe oralidade inclusive para crianças surdas que não falavam anteriormente, notadamente na estruturação sintática desta fala. Neste sentido, as pesquisadoras sugerem outros estudos que contemplem as relações da escrita, da oralidade e dos sinais para o desenvolvimento da linguagem pela criança surda.

Para Mendes (1994), a leitura é um processo cognitivo e o leitor surdo é um sujeito cognitivo que vai ter acesso aos sentidos do texto a partir do processamento de informações, conforme Kleiman (1989) e Marchesi (1987). A autora propõe, assim, a realização de uma oficina de leitura de capítulos de livros de literatura e quadrinhos para grupos de adolescentes surdos que apresentam diferentes domínios de língua oral, de língua de sinais e escrita, na qual são desenvolvidos os processamentos *bottom-up* (ascendente), *top-down* (descendente) e interativo.

O processamento *bottom-up* é aquele em que o leitor faz uso linear e indutivo pelo processo de análise e síntese dos sentidos das partes presentes no texto para chegar ao significado. Já no processamento *top-down*, ocorrem formulações de hipóteses mediante as expectativas do leitor, seu conhecimento prévio sobre o assunto e o contexto para construir

o significado. O processamento interativo corresponde ao inter-relacionamento dos processamentos *bottom-up* e *top-down* no acesso aos sentidos do texto.

Os pressupostos sócio-construtivistas de Vygotsky (1984, 1989) estão presentes nos estudos sobre a escrita do surdo em Rabelo (1996), em Góes (1994, 1996) e em Gesueli (1998, 2000).

Segundo Rabelo, a construção da escrita pelas crianças surdas não se faz através de passos consecutivos, mas pela prática da leitura e da escrita, desenvolvida através de textos funcionais e significativos, relacionados às suas atividades diárias, mediante apropriação contínua de textos negociados nas relações interpessoais surdo-educador, cujos sentidos e estruturas são internalizados em novas estruturas gráficas, com sua correspondente reelaboração pela ação reflexiva das crianças.

Góes (1994, 1996) faz interrogações acerca das dificuldades na escrita de surdos que se submeteram a um longo período de escolarização.

Inicialmente Góes faz uma caracterização da produção escrita de surdos do ensino supletivo, principalmente dos seus problemas com coesão referencial, que geram dúvidas na identificação do referente pelo leitor, e com coesão seqüencial, que prejudicam a manutenção e a progressão temática do texto escrito. A autora recorre aos critérios de análise de Koch (1991), além de Koch e Travaglia (1990).

Uma vez detectadas as principais dificuldades, a autora vai trabalhar com o procedimento de reescritura dos textos pelos surdos. Suas análises mostram que há um nível rudimentar de reescrita que se observa nas produções dos surdos, mas também naquelas de ouvintes em processo de alfabetização, sugerindo, especificamente, que as práticas pedagógicas bimodais contribuem para tal característica de reescritura, por suas contradições.

Por um lado, propiciam as trocas comunicativas na sala de aula entre professor ouvinte e alunos surdos, por outro, têm papel limitado como meio facilitador do trabalho em torno e sobre a escrita, pelo fato de não proporcionarem o uso funcional das modalidades falada e escrita da língua majoritária (o Português), com aparecimento de construções morfossintáticas mistas de Português e L.I.B.R.A.S. Segundo a autora, aliás, as práticas bimodais possivelmente perdurem, como uma transição, até a concretização de propostas educacionais efetivamente bilíngües para os surdos.

Tanto os estudos sobre a escrita do surdo de Rabelo (1996) e Góes (1994, 1996), quanto os de Cruz (1992), têm como foco a adoção do método da Comunicação Total, entendido como fala e Português Sinalizado em prática simultânea ou bimodal nas interações em sala de aula entre professor e alunos surdos.

Há divergências entre essas autoras quanto ao papel do Português Sinalizado para a apropriação/construção da escrita pelo surdo: para Rabelo (1996), a apropriação da estrutura da língua portuguesa em sua significação textual é feita pelas crianças surdas através do Português presente em textos escritos e não pelo Português Sinalizado. Este último tem papel secundário na construção da escrita pelo surdo, como uma forma representativa de estruturas fonológicas e morfossintáticas da língua portuguesa. Rabelo opõe-se a Cruz (1992) quando esta destaca o uso do Português Sinalizado como facilitador da emergência de aspectos morfossintáticos como artigos e preposições na escrita do surdo, pois, segundo Rabelo, tais aspectos aparecem na escrita das crianças surdas em decorrência da prática com a leitura e a escrita, apontando que sua presença é quase exclusiva em seus textos escritos, aparecendo raramente em suas conversas.

Já os estudos de Gesueli (1998, 2000) analisam as interações professor surdo-aluno surdo, professor ouvinte-aluno surdo, aluno surdo-aluno surdo na construção da narrativa

constituída pelo uso da L.I.B.R.A.S. em atividade de recontagem de histórias de livros infantis. Todos os surdos estudam no ensino especial pré-escolar (de 6 a 7 anos de idade) e são filhos de pais ouvintes. A autora é a professora ouvinte responsável, que usa preferencialmente sinais nas interações com os alunos. Porém, em muitos momentos – não-especificados por Gesueli – ocorre o uso concomitante de sinais e fala.

O professor surdo tem horários regulares nas atividades de classe com as crianças, visando propiciar a vivência do uso da L.I.B.R.A.S. através de contos da literatura infantil. Após um intervalo de tempo, a professora ouvinte solicita às crianças a recontagem da história que foi trabalhada pelo professor surdo.

Nessa recontagem, o recurso mais importante no processo de construção da narrativa desses alunos é a superposição de textos. Para descrevê-la, Gesueli transpõe o processo de colagem na narrativa de crianças ouvintes elaborado por Perroni (1992), para a narrativa de crianças surdas, referindo-se à “incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de “estórias” conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da “estória” tradicional na narrativa da criança.” (p. 108).

Ao mesmo tempo, Gesueli considera as colagens dos surdos como efeitos da heterogeneidade discursiva, tal como a descreve Authier-Révuz (1982). Sendo assim, ora há clara presença do discurso do outro nos textos produzidos, ora esta presença não é tão marcada, permanecendo, contudo, a relação que todo texto mantém com outros pela interdiscursividade, sejam eles sinalizados, orais ou escritos.

Finalmente, segundo a autora, as crianças surdas estão construindo narrativas usando L.I.B.R.A.S., configurando um trabalho de linguagem semelhante ao que fazem as

crianças ouvintes, pelo fato de o contexto lingüístico para a aquisição dessa língua consistir na parceria professor surdo, fluente em língua de sinais, e professora ouvinte.

Parece-me que o deslocamento do tema da aquisição da escrita pelo surdo para uma questão de ordem pedagógica, afastando-a de seu caráter primordialmente lingüístico, sustenta-se na noção de representação,

considerada como fenômeno psíquico inerente a qualquer atividade mental, da ordem da consciência e intencional. Da ordem da consciência, porque um processo cognitivo que teria o sujeito em sua origem. Intencional, porque, por sua natureza mesma as representações seriam passíveis de compreensão ou explicação, pois seriam causadas por motivos ou razões explicitáveis (cf. Mota, 1995, p. 81-82).

Encontra-se aí o sujeito situado “fora” da linguagem e que sobre ela exerce controle, como seu observador.

Como já disse, a escrita é tomada como um objeto estável, substancializado, cujo funcionamento é definido a priori, a partir de categorias de língua constituída, tendo em vista seu uso. De fato, conforme Mota (op. cit.), a substancialização do sujeito e do objeto são características das concepções que orientam as teorias tradicionais de alfabetização, algo que também ressoa no trabalho educativo com surdos, marcado freqüentemente pela idéia de que a escrita é uma representação imagética da língua oral e/ou da língua de sinais.

Desse modo, a escrita ocupa um lugar subalterno em relação ao fonocentrismo e/ou ao privilégio dos sinais. Em outras palavras, à escrita é reservado um lugar sempre exterior; seu papel é secundário em relação ao da fala e ao dos sinais, aos quais cabe a ela representar.

Partindo-se do pressuposto de escrita como representação, o papel central é dirigido à percepção e à cognição que, situadas num plano interno, comandariam a apreensão do

objeto situado externamente (a escrita). De modo geral, para que ocorra a aquisição da escrita, o surdo deve ser colocado em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem escrita constituída. Sendo assim, ele deve perceber/representar o papel da escrita no contexto e lançar mão dela para atingir o objetivo de ser um usuário da escrita.

Até aqui, destaquei vários aspectos que interessam às relações entre oralidade, língua de sinais e escrita, neste cenário de hipóteses pedagógicas sobre a aquisição de linguagem pelo surdo congênito, assentadas em processos de ensino/aprendizagem. As questões que se colocam, penso, estão presentes como desafio na atividade cotidiana de todos aqueles que se dedicam ao trabalho com surdos.

Cabe agora apresentar questões mais específicas, que dizem respeito a minha prática clínica como fonoaudióloga e que, como desafio, levaram-me à adoção de um outro ponto de vista teórico-metodológico, que não anula ou resolve os dilemas e impasses da experiência pedagógica, mas que procura reformular algumas hipóteses sobre a relação do surdo com a língua e a linguagem. Ver-se-á que o fato clínico é o motor da reflexão; é a partir dele que minha prática se transformou e é com ele que apresento as questões que julgo relevantes para a reflexão que realizo nesta tese de doutorado.

2- MINHA HISTÓRIA NA CLÍNICA COM SURDOS ATÉ O DOUTORADO

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que minha relação com surdos é bastante anterior ao meu trabalho profissional como fonoaudióloga. No período equivalente à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, estudei na escola “Organização Educacional Margarida”, na cidade de São Paulo. Esta escola tinha e ainda tem estreita ligação com o Instituto Santa

Terezinha⁴, escola especial para surdos. Neste período passei a conviver em sala de aula com duas surdas: uma moça, com idade de 14 anos, interna do Instituto, e outra, adulta, com a idade 20 anos, noviça da Irmandade Nossa Senhora do Calvário. Elas falavam, sinalizavam e escreviam. E eu, falava e escrevia. Inicialmente houve um certo estranhamento, mas me aproximei das duas como colega. Isto não acontecia só no espaço da classe; muitas vezes eu retornava ao Instituto, onde moravam, e conversávamos e estudávamos o conteúdo das disciplinas em que sentiam maior dificuldade, a saber: português, história e geografia. Eu repetia as explicações das aulas, e fazia um resumo escrito, a partir dos livros didáticos e das explicações dos professores, sem qualquer técnica, sem qualquer preocupação em filtrar o vocabulário e/ou a sintaxe do que eu falava e escrevia. Em contrapartida, as duas, exímias desenhistas, auxiliavam-me nos mapas de Geografia e nas atividades de Artes e Desenho. Nesta relação fui incorporando alguns sinais, que surgiam em nossa conversa e em nosso estudo.

Freqüentei também as festas juninas da comunidade surda no próprio Instituto Santa Terezinha, onde ouvintes como eu eram minoria. Lembro-me com nitidez do impacto de ver centenas de surdos ao mesmo tempo, conversando animadamente: muitos sinalizavam, outros sinalizavam e falavam, sendo que muitas vezes esta fala era articulada sem som, outros falavam com ouvintes como eu ou mesmo com alguns outros surdos. Fazendo uma analogia com o livro de Oliver Sacks⁵, eu “via vozes” e também as “ouvia”.

⁴ O Instituto Santa Terezinha foi fundado por religiosas da Irmandade Nossa Senhora do Calvário, na cidade de Campinas, em 1929, e transferido para a cidade de São Paulo em 1933.

⁵ SACKS, O., 1990, **Vendo Vozes - uma jornada pelo mundo dos surdos**, trad. de A.B. Pinheiro de Lemos, Série Diversos, Rio de Janeiro, Imago

Afetada por este universo busquei formação profissional como fonoaudióloga e, desde 1983, tenho atividade clínica com surdos congênitos, cuja idade varia de 9 meses a 36 anos. Esta atividade também é marcada por estreitas ligações com o ensino regular, especial e integrado, tanto público quanto privado

Um fenômeno sempre me intrigou na atividade clínica com surdos filhos de pais ouvintes e surdos filhos de pais surdos: a singularidade de sua aquisição de linguagem, principalmente quanto às relações entre língua de sinais e oralidade.

Os surdos congênitos que têm chegado à clínica são filhos de pais ouvintes, na grande maioria, e suas famílias ouvintes estão inseridas numa comunidade oral. Alguns desses surdos têm convivência escolar e social com outros surdos, já outros têm restrito contacto social, mas não mantêm qualquer convivência escolar com outros surdos.

Uma particularidade de duas dessas famílias de pais ouvintes me revelou um panorama de linguagem desafiador: numa delas, as duas filhas eram surdas; na outra, havia um casal de irmãos surdos e uma irmã ouvinte. Tal particularidade levou-me a registrar o que acontecia com a aquisição de linguagem dos dois casos de irmãos surdos, que estavam inseridos numa comunidade oral, mantendo ao mesmo tempo intensa convivência escolar e social com outros surdos, tanto com aqueles que somente sinalizavam, quanto aqueles que falavam e sinalizavam.

Também tive duas oportunidades de fazer avaliação de linguagem em surdos, filhos de pais surdos, com distintas especificidades. Na primeira delas, tratava-se de um surdo de 3 anos de idade, filho de pais sinalizadores, mas com avós ouvintes. Esta criança era bilíngüe, pois falava com sua avó ouvinte, mas com sua mãe articulava sem som e sinalizava. Na segunda oportunidade, fiz avaliação de uma surda de 6 anos, filha de pais surdos sinalizadores e que tinha uma irmã surda mais velha, de 19 anos, que sinalizava e

falava. Esta criança, além de sinalizar, falava com um rico padrão de entonação e maior inteligibilidade articulatória e vocal do que sua irmã. Face a tal cenário de aquisição, passei a me indagar sobre a oralidade dessas duas crianças surdas, mesmo sendo elas imediatamente introduzidas na língua de sinais.

Esses casos, em que se flagra um funcionamento lingüístico caracterizado tanto por oralidade como por língua de sinais, despertaram em mim a necessidade de refletir sobre a língua materna a partir de um referencial teórico que fosse além das teorias para as quais essa questão coloca-se em termos de primeira língua, acessada diretamente numa seqüência cronológica de desenvolvimento de línguas.

Com efeito, os casos citados levaram-me a indagar sobre a possibilidade de a língua materna ser constituída por mais de uma língua, isto é, por materialidades lingüísticas diferentes na sua aquisição, conforme hipótese que vem sendo desenvolvida por Pereira de Castro (1998, no prelo).

Tal perspectiva permite-me ler de um modo novo as hipóteses levantadas, por exemplo, nos estudos de Pereira & Oliveira (1999) e de Pereira (2000, 2002) sobre o tema:

Considerando que a maior parte dos alunos adquire, através da linguagem oral, apenas fragmentos da língua, um número cada vez maior de profissionais defende a importância dos surdos serem expostos à língua de sinais como primeira língua, já que principalmente pelo fato de ser visual, é a que oferece mais condição de ser adquirida pelos surdos e de ser usada como língua de instrução na escola.

A adoção da língua de sinais como primeira língua aponta para uma mudança na concepção de surdo. De deficiente, ele passa a ser visto como diferente, na medida em que o acesso ao conhecimento vai se dar por meio de uma língua processada através do canal visual/manual, que não oferece nenhuma dificuldade para os surdos (Pereira, 2000, p. 98).

De fato, penso que se possa considerar que os fragmentos da língua oral estão também atuando na composição da língua materna e que tal hipótese abre novos rumos na discussão sobre a língua materna. Voltarei a essa questão no capítulo seguinte.

Concomitantemente a esses fatos, tive oportunidade de continuar participando freqüentemente de atividades sociais da comunidade surda: festas juninas, feiras culturais, cerimônias de 1ª comunhão, casamentos entre surdos, casamento de surdos com ouvintes e filhos ouvintes ou surdos, frutos dessas uniões.

Tal multiplicidade e riqueza de dados de linguagem me fazem retomar a questão da identificação com a comunidade ouvinte e surda, e suas correlações com a aquisição de linguagem. Para melhor exemplificar esta questão, retomo Sacks (1990, p. 45), quando ele menciona uma ilha chamada Martha's Vineyard, cujos habitantes foram, por 250 anos, marcados por uma forma de surdez hereditária. Lá, todos ou quase todos eram surdos, isto é, a identificação com aquela comunidade e com seu padrão de normalidade passava pela surdez e pela aquisição da língua de sinais.

Para famílias ouvintes com filhos surdos, essa questão se coloca sobretudo pela identificação também com a comunidade oral, com seu padrão de normalidade que passa pela aquisição da linguagem oral, mesmo para surdos congênitos.

É importante salientar que esta identificação é muitas vezes observável pela legítima militância do cidadão surdo ao requisitar e ocupar seu espaço político, através de ações orientadas pelas organizações de surdos, como F.E.N.E.I.S., e outras associações de surdos, com participação e apoio de grupos de educadores e pesquisadores ouvintes. São representativos desta articulação política os encontros, seminários e congressos que têm as questões da surdez/educação/linguagem como tema, através da presença efetiva e maciça

de vários surdos, que participam ativamente com elaboração de perguntas e também com apresentação de trabalhos.

Voltando às questões de minha atividade clínica com surdos, pode-se dizer que a diversidade e a singularidade de seus processos de aquisição de linguagem apontam para algo que é da ordem própria da língua, ou seja, as indagações que vêm à tona convocam uma reflexão lingüística, que não seja reduzida ou mesmo atrelada a fatores ligados à questão fisiológica da surdez. São queixas recorrentes na clínica as dificuldades na escrita do surdo, apresentadas tanto pela família, quanto pela escola especial ou regular, como pelo próprio surdo adolescente e adulto.

Tais dificuldades são assim relatadas: na leitura, aparecem dificuldades na interpretação dos sentidos do texto, principalmente por “não conhecer a palavra”; na escrita, dificuldades na produção propriamente dita de textos, com predomínio de frases soltas, sem ligação entre si, além de problemas na morfossintaxe, tais como: ordenação distinta, erros de flexão verbal e nominal, erros de concordância, erros na colocação de preposições.

No período compreendido entre 1988 a 1996, fiz registros longitudinais do trabalho com onze surdos, que vinham à clínica para participar de sessões de atividades com a escrita. Sete deles sinalizavam, falavam e escreviam, enquanto quatro falavam e escreviam. Todos apresentavam surdez congênita, severa ou profunda, bilateral e eram filhos de pais ouvintes. Sua idade variava de 7 até 25 anos e a escolaridade era variada (ensino regular, especial e integrado, tanto público quanto privado). Tal registro foi realizado tanto em sessões com um só surdo, quanto naquelas com grupos de surdos, ou ainda, grupos

constituídos por surdos e ouvintes⁶.

O registro me permitiu tomar conhecimento, de modo mais sistemático, das mudanças promovidas pelas atividades realizadas na clínica. De fato, ao fazer uma primeira organização desses registros, comecei a me indagar sobre o papel da leitura dos diversos tipos de textos na aquisição da escrita pelo surdo, já que líamos contos, crônicas, poesia, letras de músicas, piadas, propagandas de revista, artigos de revista, artigos de jornal, histórias em quadrinhos, tirinhas em quadrinhos e livros de literatura.

Além disso, como escrevíamos nossas interpretações a partir da leitura dos textos acima mencionados, apareceram também indagações sobre o papel daquilo que escrevo, já que na clínica sempre produzo um texto como participante de uma atividade conjunta, às vezes também escrevendo integralmente, sem correções ao que o surdo me diz.

Em outros momentos, intercalo minhas produções nos textos ditados, em outros ainda, mantemos, paralelamente, o surdo e eu, uma atividade de escrita. Neste caso, cada um é responsável por aquilo que escreve, mas não há qualquer restrição aos constantes movimentos do surdo para ler o que eu escrevo, copiar o meu texto, etc.⁷

Também tive oportunidade de me perguntar sobre o papel dos textos que outros surdos e ouvintes escreviam, em situações de atividade em grupo, na aquisição da escrita pelo surdo⁸.

⁶ Caberia notar aqui que muitos ouvintes chegam à clínica fonoaudiológica com queixa familiar e escolar de dificuldades com a leitura e escrita, bastante semelhante à queixa familiar e escolar de surdos, especificada anteriormente.

⁷ Ver **episódios V3 e V4** nas páginas 71-77.

⁸ Ver **episódios V3 e V4** nas páginas 71-77.

Tais indagações levaram-me a considerar as mudanças na relação do surdo com a linguagem escrita não apenas como resultado de um método clínico para contornar a patologia, mas como efeito de um procedimento sustentado por uma hipótese de aquisição de linguagem, bastante distinta daquela que preconizam os processos de aprendizagem e ensino.

Tomo aqui dois episódios da escrita de A.C., surda que também sinaliza e fala, com o intuito de ilustrar momentos distintos da relação desta surda com a linguagem.

A.C. nasceu em Rio Negro, Paraná, em 27/04/74. Primeira filha de pais ouvintes, com dois irmãos ouvintes, sua surdez severa bilateral foi diagnosticada aos 2 anos, quando a família veio para São Paulo.

Ingressou em escola especial para surdos aos 4 anos de idade, permanecendo lá até completar 11 anos e 11 meses. A partir dos 12, passou a estudar no esquema integrado de ensino (escola especial e regular). Aos 15, prosseguiu seus estudos no ensino regular. A.C. estava adaptada a dois aparelhos auditivos retroauriculares desde o início do registro longitudinal, em Junho de 1986, até Dezembro de 1994.

O episódio **AC1** marca o início do registro da escrita de A.C. na clínica em Junho de 1986, aos 12 anos e 5 meses de idade.

Vale a pena notar que ela se recusou a escrever espontaneamente naquele momento, pedindo-me que lhe mostrasse figuras. Sua escolha recaiu sobre a seguinte figura:

(Fig. AC1)



Ao ser solicitada a escrever uma história sobre tal figura, ao mesmo tempo que eu também fazia o mesmo, A.C. escreveu:

(AC1)

O Circo

nós vamos ao circo,

O circo é bonito,

as famílias,

Crianças,

O elefante é bom!

O homem deu um sorvete!

O homem vai vender balões.

A menina tem picolé!

Hoje dia o circo,

Agora é circo,

O menino está comendo a pipoca,

O homem deu a pipoca,

muitas pessoas.

A.C. não escreve propriamente uma história, dentro daquilo que seria o molde tradicional, o desenrolar de um enredo, com começo, meio e fim, mas a justaposição de enunciados dá uma configuração textual a este episódio, uma *gestalt* de texto (esta questão teórica proposta por Mota em 1995 será retomada a seguir). Note-se ainda a relação do

texto com a imagem: os enunciados, embora justapostos, não se afastam da temática por ela evocada. O modo como A.C. inicia o texto sugere o começo de uma narrativa que se passará no circo: “**Nós vamos ano circo**”.

Tomo agora o episódio **AC2**, escrito em Junho de 1989. O tema foi proposto pela própria A.C., que toma a minha função de sugerir textos, isto é, de certo modo assume o meu papel no trabalho que realizo com ela:

(AC2)

O que você sonhou
 Ontem, 7^h
 O meu sonho isso
 Eu sonhei: Ontem, Eu
 estava dormindo aí você
 está batendo a janela aí Eu
 acordei abri a janela você entrou
 janela você falou: nós vamos ficar
~~pra~~ pra praia meus namorados,
 Ana claudia falou: não faz barulho,
 quieto ~~Eu~~ Eu e ela fomos pra
 praia com namorados delas.
 Aí a mãe ficou preocupada a
 Ana claudia, que vive aonde
 ela está, depois a mãe dela falou:
 marido que Ana claudia ficou,
 a mãe dela perguntou: irmão
 dela, irmão dela falou: eu
 vi Ana claudia ficar com a
 Christie fui pra praia,
 a mãe preocupada meus Deus que eu

na praia. A Chistisa viu
 a mãe da Ana claudia estava
 lá. A Chistisa contou
 pra Ana claudia que agora
 sua mãe está lá. Ana claudia
 falou pra Chistisa vamos
 embora pra casa nós namorado,
 aí a mãe dela não achará a
 Ana claudia mas a claudie e
 chistisa estão escondendo com
 namorado dela. depois a mãe
 dela foi embora pra lugar
 dela. Ana claudie falou esquece
 minha mãe e meu pai e meu irmão.
 a Chistisa falou: não vamos
 nada de praia, os namorados
 estão felizes! porque nós ficamos
 juntos para sempre.
 Ana claudie não vai voltar
 pra casa nunca mais. agora
 Ana claudie mora junto com
 namorado dela também, a
 mãe dela esqueceu a Ana claudie

É digno de nota que, na proposição do tema, minha posição está marcada pela presença da segunda pessoa – *tu/você* – como se uma outra pessoa se dirigisse a ela: **“O que você sonhou Ontem?”**. Por outro lado, o título do relato marca a posição daquela que narra o próprio sonho; o possessivo em primeira pessoa assinala esta posição: **“O meu sonho isso”**.

Não se pode deixar de reconhecer as evidentes diferenças que os dois textos acima apresentam, assim como não se pode ignorar as mudanças significativas na organização sintático-textual do segundo.

Uma das questões a assinalar no relato deste sonho diz respeito aos constantes cruzamentos entre 1ª e 3ª pessoas, fato que acarreta, entre outros efeitos, a dificuldade para se reconhecer o narrador, como se pode verificar, por exemplo, no seguinte excerto: **“Eu sonhei Ontem. Eu estava dormindo aí você está batendo a janela aí eu acordei abriu janela Você entrou janela você falou: nós vamos figir pra praia meus namorado. Ana Claudia falou: não faz barulho, quieto. Eu e ela figiu pra praia com namorados delas.”**.

Considerando-se que se trata do relato de um sonho experienciado pela própria A.C., deve-se notar a passagem do uso da primeira pessoa **“Eu sonhei...”** para **“Ana Claudia falou...”** e uma volta ao “eu” em **“ eu e ela...”**. Seria a passagem motivada pelo recurso ao discurso direto? Esta hipótese, plausível, não seria a única a explicar o deslizamento entre 1ª e 3ª pessoas ao longo do texto, como se pode observar no seguinte trecho – **“aí a mãe da Ana Claudia estava chamado ela. Ela não está lá no quatro...”** . Esta oscilação sugere que a troca entre 1ª e 3ª pessoas tem no texto uma certa relação com o recurso ao discurso direto.

Observe-se ainda que, em certos trechos, os discursos direto e indireto condensam-se, promovendo efeito de estranhamento, como em: **“O irmão dela falou: eu vi Ana Claudia figiu com a Chistina fui pra praia, a mãe preocupada meus Deus que eu na praia...”**.

Outros excertos de texto poderiam ainda ser destacados para dar ênfase à discussão sobre a questão do deslizamento entre 1ª e 3ª pessoas, de um lado, e as possíveis relações que este fato mantém com a alternância entre discurso direto e indireto, ou com a própria contingência a que sempre está submetida a linguagem.

Entretanto, penso que os trechos escolhidos são suficientes para mostrar os efeitos de singularidade que os deslizamentos entre as marcas de 1ª e 3ª pessoas produzem no texto. De fato, minha finalidade ao trazê-lo para discussão foi dar mostra da diferença entre as duas produções de A.C., sem deixar de notar, contudo, certas particularidades da segunda.

Deve-se assinalar os efeitos promovidos por um percurso de leituras e produção de textos que se sedimentam e se movimentam na atividade escrita de A.C..

O primeiro texto tem uma estrutura cristalizada, próxima até do modelo cartilhesco, em que as frases vão se colocando em seqüência, sem que haja uma costura entre elas. Os enunciados são pequenos compartimentos de uma montagem textual cujo efeito é de congelamento.

Veja-se, por exemplo, a entrada pontual de dois sinais de exclamação, que inesperadamente rompem a predominância dos muitos pontos finais que encerram cada um dos enunciados. Qual é o valor da exclamação em oposição aos pontos? A pontuação parece representativa dessa adesão imaginária a um molde textual em que o movimento da linguagem está congelado, não há ritmo, somente uma listagem de eventos desconectados.

O segundo texto, por sua vez, apresenta diferenças marcantes em relação ao primeiro, sobretudo pelo evidente descongelamento da linguagem, assinalado em parte pelos deslizamentos entre 1ª e 3ª pessoa, além da configuração sintático-textual. A forma como são encadeados os enunciados – com conectivos, mudanças de tempo verbal, alternância de pronomes, etc. – apontam para uma mudança da própria posição do sujeito diante de sua produção escrita. Opera-se aí um descongelamento e o sujeito desponta no texto em meio às costuras singulares que realiza entre os enunciados.

Ao me interrogar sobre esse movimento de ordem lingüístico-discursiva, que permite e cria novas relações, novos textos, senti necessidade de ir além das propostas pedagógicas e refletir sobre minha atividade clínica com a escrita de surdos a partir de outro olhar teórico.

Particularmente, ao prestar assessoria no período de 1994-1996 para fonoaudiólogas da Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário Prestes“, do município de Diadema, tive a oportunidade de analisar registros longitudinais da escrita de grupos de surdos de distintas idades. Como a maioria deles sinalizava e não falava, pude novamente vislumbrar mudanças na relação desses surdos com a escrita, que mais uma vez faziam aparecer a necessidade de outra perspectiva teórica de análise.

Neste panorama, retomei meus estudos com um doutorado em Lingüística no IEL/UNICAMP, em 1996. As hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem conforme Lemos (1992, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002), Pereira de Castro (1992, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000, no prelo), Lier de Vitto (1994), Figueira (1991, 1996), Mota (1995, 1997), Guimarães de Lemos (1992), Behares (1995), Calil (1995), Bosco (1999) e Bernardes (2002) marcam o lugar teórico que me inspira para discutir as mudanças na aquisição da linguagem escrita pelo surdo congênito, na clínica fonoaudiológica, como

efeitos do funcionamento lingüístico-discursivo-textual e não como resultados de processos de aprendizagem/ensino.

Parte destas hipóteses será discutida ou apresentada nos próximos capítulos. Por ora, vou trazer à cena apenas o trabalho de Mota (1995), que também se assenta nas hipóteses interacionistas para discutir as mudanças na aquisição da escrita por um grupo de trinta crianças, ouvintes, de 6 a 9 anos de idade, que participaram de um trabalho experimental de alfabetização no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.

Este grupo de crianças era bastante heterogêneo: algumas já eram alfabetizadas, e outras rabiscavam ou desenhavam quando se solicitava que escrevessem. Seus pais eram empregados domésticos, trabalhadores do mercado informal ou desempregados.

Durante um período de dois anos, as produções escritas dessas crianças em sala de aula foram registradas longitudinalmente. Sua singularidade chama atenção, como nos dois episódios de P. (**P1** e **P2**), significativos de momentos distintos de sua relação com a linguagem escrita, assim como assinalei em **AC1** e **AC2**.

Segundo Mota (op. cit.), no episódio **P1** há emergência de insólitas associações e combinatórias de letras, palavras, fragmentos de enunciados e fragmentos de textos, previsíveis e não-previsíveis na língua portuguesa, com uma composição gráfica marcada por um jogo entre espaços em branco e espaços plenos de palavras, que oferece uma *gestalt* de texto, sugerindo que a criança estabelece relações com a escrita.

Essas estruturas, muitas delas paralelísticas, têm o caráter de repetição diferencial, pois os significantes se repetem em novas cadeias lingüísticas. Eis o texto:

(P1)

O menino e a menina
 O gato de casa
 O galo de casa
 O rato de casa
 A pata de casa
 A pata de casa
 A pata de casa
 A pata de casa
 A menina e o menino
 A menina e o menino

A produção escrita **P1**, apesar da justaposição de frases isoladas, tem uma figuração textual (à semelhança do que disse para o episódio **AC1**). Em sua condição de texto, ele pede uma interpretação, que promoverá uma costura desses enunciados que, em princípio, estão desconectados entre si. Para Mota, o papel do professor é o de intérprete, assim como na aquisição da linguagem oral. Ao ler para a criança, interrogando-a sobre o sentido do que escreveu, ao escrever para a criança ler, o professor a insere no movimento lingüístico-discursivo da escrita:

Neste processo, que é de interpretação da sua escrita como escrita, a professora teve um papel importante. Em alguns momentos nas aulas era, de certo modo, preciso conter o assédio das crianças que em torno dela disputavam sua atenção, à espera de um gesto de reconhecimento de sua escrita como tal. Gesto, em geral, de leitura desses textos, ainda que não estivessem escritos segundo o previsível na língua portuguesa. Ocupando, assim, um lugar de *suposto saber*, era conferido à

professora o poder de tirar da *deriva* a escrita da criança. Cabia a ela definir o que era e não era escrita, mediante discursos orais e, sobretudo, permitindo que a criança participasse de suas práticas de leitura e escrita. (op. cit., p.160; grifo da autora).

Mota prossegue, afirmando que, "... mesmo quando se tratava de suas primeiras escritas, a atitude da professora permitia às crianças interpretar como escrita os seus rabiscos, corações e ler neles uma história, porque "olhavam/escutavam" com os olhos da professora, que "via/escutava" os seus textos como escrita." (id., p. 161).

O episódio **P2**, por sua vez, confere visibilidade a inúmeras mudanças na relação de P. com a escrita:

(P2)

Segunda-feira de 09 de Junho de 1982

Hoje meu diário
 que estou muito feliz
 porque eu em com treis
 um namorado na primeira
 de drama.
 Ele drama Jefferson.
 Eu poriei com ele fui para
 au zoológica com ele
 mas com a minha mamãe
 e meu papai.
 nos namoramos.
 O Jefferson estuda a queri
 na aplicação.

Oze ele a brason eu e
 a Râmora ele deu um
 deigo me mim e na
 Râmora e na Leticia.
 ele em mitou eum a
 pcuado eu em parti ele
 o Seirson palou me
 Salloma voce brigou com
 migo Eu fiquei muito triste

Para Mota, as mudanças na escrita de P. não são decorrentes de metodologias de aprendizagem/ensino, mas sim, efeitos da leitura e da produção de textos, que circulam, se desdobram em outros e assim, afetam a escrita da criança, promovendo significações contínuas. Esses efeitos não são, portanto, frutos de estágios objetivados na aquisição, mas processos de subjetivação.

Para a autora, que se afasta da hipótese de escrita como mera materialização da fala, negando o fonocentrismo, os textos que circulam na sala de aula, orais e escritos, oferecem para a criança a materialidade que poderá desencadear os processos necessários às suas transformações. Os textos de diversos gêneros escolhidos para leitura, os textos orais e escritos do professor, os textos orais e escritos dos colegas são definidos então como lugares de funcionamento da língua, nos quais os significantes entram em novas relações tanto no eixo sintagmático como no paradigmático, devido aos mecanismos de significação.

A autora afirma também que a imersão da criança em situações de leitura e escrita de textos de todos os gêneros (contos, poesia, letras de músicas, bilhetes, diários, anúncios de compra e venda, horóscopos, artigos de jornais e revistas, charadas, piadas, relatórios, etc.) de forma individual e coletiva, é determinante para as mudanças que emergem na sua produção escrita. Note-se que o modo de conceber a escrita por Mota é, em muitos aspectos, semelhante ao que adotei em meu trabalho com a escrita, ao longo de minha prática clínica com crianças, adolescentes e adultos surdos.

A filiação às hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem foi, portanto, fundamental para imprimir um novo olhar sobre a escrita dos surdos em minha atividade clínica, sobretudo pela possibilidade que elas oferecem de interpretar os efeitos da leitura e produção de textos na aquisição da escrita pelos surdos como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem (cf. Lemos, 1992, p. 127). Ao reconhecer os efeitos desse funcionamento lingüístico, nasceram as questões centrais dessa tese: as relações entre oralidade e escrita, o papel do texto e a especificidade da interpretação na aquisição da escrita por uma surda congênita na clínica fonoaudiológica.

Para discutí-las, parti de um novo registro longitudinal da escrita de uma surda que fala e escreve, Viviane (V.), no período de 03 de Março de 1997, até 12 de Março de 2003, durante encontros semanais de 60 minutos.

A propósito, as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, no caso dos surdos, constituem um fato paradoxal e no capítulo seguinte procurarei discutir como é possível pensar sobre essas relações.

CAPÍTULO II

Como disse no capítulo anterior, as hipóteses desenvolvidas na área de Aquisição de Linguagem abriram a possibilidade de um novo olhar sobre a escrita do surdo em minha atividade clínica, inclusive de sua escrita inicial, constituída por palavras isoladas ou ainda, por sua justaposição.

Foi o reconhecimento dos efeitos da intensificação das relações do surdo com a linguagem escrita sobre a sua própria escrita que me levou a um novo registro longitudinal das produções de uma surda congênita, Viviane (V.), no período de 03 de Março de 1997 até 12 de Março de 2003, durante um encontro semanal de 60 minutos.

Ao chegar à clínica, V. tinha 7 anos e 6 meses de idade e estava adaptada a dois aparelhos auditivos retroauriculares. Filha de pais ouvintes e com uma irmã ouvinte, segundo relato de sua mãe, V. falava e não tinha convivência escolar e social com outros surdos que sinalizassem e/ou falassem.

Ela nasceu no município de Diadema, em 07/08/1989. É a segunda filha e, no terceiro mês de gestação, sua mãe teve rubéola. Os pais foram orientados quanto à possibilidade de deficiências. A perda auditiva foi percebida por eles aos 8 meses de idade, porque notavam que V. não respondia à voz, e não se assustava com ruídos. Com esta suspeita, os pais procuraram serviço médico público no município de São Paulo, no ambulatório do Hospital São Paulo. Sua surdez bilateral severa foi efetivamente diagnosticada aos 2 anos e 2 meses. Fez terapia fonoaudiológica neste ambulatório a partir dessa idade, até 3 anos e 4 meses, em atendimento semanal, sendo que os aparelhos auditivos eram usados exclusivamente durante as sessões. Com 3 anos e 9 meses, usava aparelhos auditivos regularmente no seu cotidiano. No período compreendido entre os 5

anos de idade até 7 anos e 4 meses, V. foi atendida por fonoaudiólogas da Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário Prestes”, do município de Diadema, em contexto de grupos de três crianças surdas, numa frequência de dois atendimentos semanais. Aos 7 anos e 6 meses, aconteceu seu encaminhamento para minha clínica fonoaudiológica. Aos 8 anos e 8 meses, nasceu outra irmã ouvinte.

No período de 1994 a 1996, V. havia frequentado classes regulares na rede municipal de educação infantil de Diadema. Estava estudando na 1ª série da Escola Estadual “Lívio Marcos Guércia” em classe regular de ensino. Quanto à escrita, sabia ler e escrever palavras.

Ela permaneceu estudando no ensino regular público de Diadema durante todo o período do registro, sendo que em 2003 estava cursando a 7ª série regular na Escola Estadual “Marie Nadir Calfat”, além de participar das aulas de L.I.B.R.A.S., ministradas por instrutor surdo reconhecido pela F.E.N.E.I.S., em São Paulo, num encontro semanal de três horas com adolescentes e adultos, tanto surdos quanto ouvintes.

É preciso destacar que, ao depositar na leitura e produção de textos a possibilidade de mudanças na aquisição da escrita por V., passei a atribuir primazia ao trabalho de descrever e interpretar o movimento das transformações que foram ocorrendo em seus textos. Além disso, o fato de V. ser uma surda que fala trouxe à cena o paradoxo das relações entre surdez, oralidade e escrita.

Ao começar a analisar os primeiros episódios de sua escrita, uma questão despontou: a leitura em voz alta de suas produções escritas realizada por V. dava visibilidade a uma coesão entonacional e à produção de paratons narrativos em sua fala lida. Isto é, apesar da escrita propriamente dita destes primeiros episódios ser caracterizada por uma justaposição de fragmentos, a entonação de V., ao fazer sua leitura, configurava

textos aparentemente narrativos, com sua seqüência de contornos. A partir de então, o papel da coesão entonacional na aquisição da escrita por V., e os movimentos mutuamente constitutivos da linguagem oral e da escrita chamaram minha atenção.

Inicialmente, busquei fundamentação teórica sobre a contribuição da prosódia na aquisição de linguagem oral, notadamente nos trabalhos de Cruttenden (1986), Couper-Kuhlen (1986) e de Scarpa (1985, 1996, 1999). Em seguida, tomei hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem conforme Lemos (1992, 1995, 1998, 2000, 2002), Pereira de Castro (1996, 1998, 2000, no prelo), Guimarães de Lemos (1992), Behares (1995), Mota (1995, 1997), Bosco (1999) e Bernardes (2002) para finalmente descrever e discutir, nesse capítulo, como a coesão entonacional na aquisição de V. deixa entrever movimentos mutuamente constitutivos da linguagem oral e escrita em cinco episódios escritos (**V1, V2, V3, V4 e V5**).

Cruttenden, Couper-Kuhlen e Scarpa destacam o papel coesivo da entonação e da produção de paratons na fala lida. Os dois primeiros autores estudam a prosódia da língua inglesa, enquanto Scarpa estuda a prosódia da língua portuguesa na aquisição de linguagem. É preciso dizer que a prosódia é um sistema que abarca ritmo, entonação, tom, pausa, duração, intensidade, altura, velocidade de fala. Porém, já que neste trabalho vou fazer considerações sobre o papel da coesão entonacional para a aquisição da linguagem escrita, limito-me a comentar o que tais autores dizem a respeito da entonação.

Antes porém, é necessário explicitar o que se entende aqui por entonação, termo genérico que envolve tom, altura e contorno. Por contorno entende-se o formato, a configuração quase visual do enunciado em termos de tessitura e direção de curva. Tom é o correlato fonológico da altura. Unidade entonacional (unidade tonal, grupo tonal, frase entonacional) é a unidade dos padrões entonacionais . Seus constituintes básicos são uma

sílaba acentuada e um movimento de altura, relacionado à acentuação dessa sílaba (cf. Cavalcante, p. 35-36).

Retomando a discussão dos autores mencionados acima, Cruttenden diz que os movimentos de altura, pausa e os paratons marcam fronteiras entonacionais que, além de criarem coesão, produzem variações de significado. Cruttenden, particularmente, toma paratom como o equivalente falado dos parágrafos da linguagem escrita, principalmente na fala lida de rádio-locutores de noticiários e rádio-comentaristas, chamando atenção para diferenças de significado produzidas pelo todo da cadeia tonal dos grupos entonacionais, num nível superior, promovendo freqüentemente coesão entre os mesmos.

Couper-Kuhlen ressalta o papel textual da entonação. A autora diz que a amplitude deste papel depende da concepção de texto. Neste sentido, ela toma a concepção de texto formulada por Halliday-Hasan (1976), isto é, o texto, falado ou escrito, de qualquer tamanho, forma um todo organizado, uma *gestalt*. Couper-Kuhlen destaca que este todo organizado está correlacionado a um conceito de parágrafo distinto daquele definido como uma unidade ortográfica, já que ele passa a ser considerado como unidades de fala ou de escrita que mantêm uma orientação específica.

A autora diz que o equivalente entonacional para este parágrafo é chamado de paratom. Em outras palavras, paratons são unidades fonológicas maiores, formados pela combinação de grupos tonais. Assim, a autora interpreta paratons como sub-unidades textuais, como macroestruturas entonacionais que criam coesão, tanto intra-enunciados quanto inter-enunciados, contribuindo significativamente para a organização e estruturação textual.

Para Scarpa (1985,1996), dados longitudinais da fala de uma criança de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 3 meses indicam dois processos paralelos de coesividade prosódica na transição entre enunciados curtos e longos.

Em um destes processos, a entonação funciona como um envelope globalizante dos primeiros enunciados longos da criança, com um papel aglutinador: ora um tom abrange o enunciado como um todo, ora dois ou mais enunciados, separados por pausa, são ligados pela entonação, criando a impressão de um todo coesivo. No outro, ocorre a emergência dos primeiros paratons típicos de narrativas, os quais são relativos a situações de contar histórias. A fala da criança é caracterizada por fragmentos de textos narrativos, marcados pelos contornos de paratons, e estes, com suas macroestruturas entonacionais, têm configuração de uma *gestalt*, de um todo narrativo; porém, não há narrativa propriamente dita do ponto-de-vista lexical e gramatical.

Segundo Scarpa, os paratons iniciais emergem ou em situações de leitura de livros ilustrados com figuras ou em situações de contar tais histórias lidas. Mas tais paratons passam a ser um modelo entonacional que imprime coesão tanto aos relatos pessoais, quanto aos relatos baseados em livros ilustrados, nos quais se misturam entonações próprias dos diálogos entre criança e adulto.

Até aqui procurei tecer algumas considerações sobre o papel da coesão entonacional na aquisição da linguagem oral, notadamente na segmentação, configuração e delimitação da cadeia sonora. O que vou apresentar a seguir diz respeito às hipóteses da área de Aquisição de Linguagem para as noções de interação, interpretação, a noção de sujeito, de representação, o papel da alteridade dos textos, as relações de mútua constituição da aquisição da linguagem oral e da escrita, as questões da pontuação e da língua materna. Conforme venho observando, tais hipóteses me oferecem elementos para

pensar que as mudanças estruturais nos episódios escritos por V. anunciam de fato as leis do funcionamento lingüístico, que me possibilitarão discutir afinal a coesão entonacional na aquisição da escrita por V. e os movimentos de mútua constituição na aquisição da oralidade e da escrita na atividade clínica.

Começando pelos trabalhos de Lemos, pode-se dizer que a autora, em certo momento do seu percurso teórico (1992), oferece, a partir da releitura da teoria do valor de Saussure (1974) e das noções de metáfora e metonímia de Jakobson (1975) e também dos trabalhos da Psicanálise, conforme Lacan (1966), uma hipótese sobre a mudança lingüística no processo de aquisição de linguagem que se afasta de um modo mais radical daquela da psicologia sócio-construtivista sobre a relação entre processos intersubjetivos e linguagem.

Reconhecendo que a fala da criança é determinada pela fala do outro e indeterminada do ponto de vista categorial, a autora se propõe a enfrentar o desafio de trazer uma nova hipótese sobre o funcionamento da fala inicial, sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; “algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos “erros” enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições” (cf. Lemos, 2002, p. 51).

Ainda segundo a autora a possibilidade de falar sobre “um movimento que poderia dar lugar à mudança” toma corpo na releitura de Jakobson (op.cit.) sobre os processos metafóricos e metonímicos. Nestes processos, o primeiro se define pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e o segundo pela combinação ou contigüidade na relação de um termo a outro e ao serem nomeados pelo autor como “metafóricos” e “metonímicos” remetem à produção de um terceiro termo, tal como definido por Milner (1989, p. 390-391).

De fato para o autor,

metáfora y metonímia dan a las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas um papel de leyes de composición interna del lenguaje, es decir, que de la medida em que traen a luz el efecto de esas relaciones, es decir, que de la composición de dos términos se produce um tercero. En la base de esa afirmación, parece estar el concepto de metáfora como figura en que la relación entre el término manifesto y el término latente (o sustituido) produce um sentido que no coincide com ninguno de los dos y los sobrepasa (Lemos, op. cit., p.127).

No modo de funcionamento metafórico ocorrem substituições na cadeia lingüística, com uma concorrência entre entidades enunciadas e latentes, havendo uma equivalência posicional. Há funcionamento metafórico naquilo que se refere à organização textual (o que entra e o que sai da história), relacionado ao efeito da unidade (imaginário que faz todo). O mecanismo de substituição posto em jogo pela metáfora está na base do cruzamento entre os textos e sua articulação com o que está dito/escrito e com o que será dito/escrito depois.

No modo de funcionamento metonímico, o sentido vai para outro lugar: há um deslizamento e o que V. diz ou escreve não tem relação nem com o que vem antes na cadeia sintagmática, nem com o que vem depois, produzindo-se um efeito de estranhamento que demanda uma interpretação por parte do leitor. Vale citar aqui o que propõe Pereira de Castro (cf. trabalhos já citados), de que o movimento interpretativo da mãe em relação à fala da criança se dá justamente nessa tensão entre aquilo que se reconhece e aquilo que se estranha, ou seja, é neste ponto “escorregadio” de não-coincidência total que a interpretação se impõe como mecanismo de atribuição de sentido que traz o enunciado da criança para dentro da língua.

A alternância entre esses dois modos de funcionamentos coloca em relação fragmentos e cadeias lingüísticas provenientes de textos variados, que podem ser uma letra, uma palavra, uma frase, uma história.

As concepções de processos metafóricos e metonímicos formuladas por Lemos estão assentadas na noção de valor:

Metáfora y proceso metafórico bajo un punto de vista má general, se asientan, por consiguiente, tanto en la ausencia del elemento sustituido cuanto en la presencia que de él guarda la cadena. Si es así, sería posible decir que la noción de contigüidad posicional que integra la definición de proceso metonímico, esbozada por Jakobson, conserva algo más de la definición de metonimia en cuanto figura. En la medida en que la cadena/estructura representa un elemento que está ausente en ella como posición en la cual está inscrito, se puede decir que actúa como en todo representando la parte. El inverso también es verdadero: en cada elemento está inscrita su posición en la cadena/estructura y es en esa medida que el elemento puede representar toda la cadena, en cuanto parte que representa el todo.

Por otro lado, el proceso metonímico también implica el metafórico. La posibilidad de substitución es lo que crea lugares/posiciones y, por lo tanto, crea la propia cadena/estructura (op. cit., p. 127).

A partir do que diz Lemos (id.), a relação que se estabelece entre as unidades e da qual deriva seu valor deve ser levada em conta na descrição dos processos de aquisição de V. Desse modo, as unidades que compõem a escrita são termos de um sistema, sendo assim submetidos às leis de funcionamento da linguagem e assim, esvaziados de conteúdo, passando a valer como lugares na estrutura. No funcionamento lingüístico-textual, unidades de qualquer natureza ou extensão são puramente relacionais, não podendo ser definidas em si mesmas. As unidades que aparecem na superfície dos textos de V. são elementos manifestos de cadeias latentes. Cadeias manifestas e latentes implicam-se, fazem parte de um funcionamento que não obedece às leis do espaço e do tempo cronológico.

Essa posição estrutural é incompatível com a noção de representação descrita no capítulo anterior, que colocaria V. como sujeito para “fora” da linguagem, como seu observador.

Na reflexão teórica empreendida por Lemos (1992, 1995, 2002, entre outros), o sujeito deixa de ser uma entidade externa à língua para ocupar uma posição interna ao funcionamento lingüístico-discursivo-textual. Possibilita-se, assim, que sejam reconhecidas e interpretadas as peculiaridades que emergem na fala/escrita de V., inclusive da sua escrita inicial. Consideradas como possibilidades da língua, essas peculiaridades fazem ver que há sujeito no processo, ou seja, são exatamente as particularidades da fala/escrita de V. que mostram a possibilidade de emergência do sujeito na linguagem, porque trazem em si as marcas de uma operação pela qual esse sujeito V. (e apenas esse sujeito V.) foi por ela afetado.

Lemos (1992) observa também a presença de um movimento retroativo no funcionamento lingüístico, que representa um retorno sobre aquilo que foi dito ou escrito. De forma breve, a retroação⁹ produz todos que são diferentes da somatória das partes que o compõem. Ou seja, a articulação dos elementos que constituem a cadeia sintagmática não se dá numa só direção, ela acontece em dois sentidos, tanto abrindo espaço para a entrada de novos elementos, como promovendo fechamentos nos encadeamentos, que não podem se desenrolar *ad infinitum*, sob pena de uma deriva permanente.

Aliás, os efeitos da leitura em voz alta realizada por V. nos **episódios 2, 3, 4 e 5**, que discutirei adiante, poderiam ser visualizados conforme a reflexão sobre pontuação e

⁹ Para maior detalhamento do tema da retroação/retroarticulação, ver Milner (1989). Cf. também o trabalho de Bernardes (2002), no qual a autora apresenta as idéias centrais do tema.

aquisição da escrita, proposta por Bernardes (2002). A leitura de V. seria assim pautada pelo encadeamento de blocos de significação, cuja segmentação seria efeito das restrições estruturais relativas à organização da língua, condição para o processo de interpretação. Dito de outra forma, a pontuação se instala no texto a partir de uma configuração particular que o sujeito lhe atribui, emergindo então como efeito da inserção singular do sujeito na linguagem e não em lugares pré-estabelecidos pelas imposições do saber normativo.

O movimento de ir e vir entre articulação e retroarticulação forja unidades que dão corpo ao texto, constituindo-o como um todo e permitindo, assim, que se atribua sentido aos **episódios** lidos por V., inclusive aqueles caracterizados pela ausência de sinais de pontuação. Isto porque o texto tem caráter de pontuabilidade, isto é, há lugares de segmentação previstos pelo próprio funcionamento lingüístico-discursivo, ainda que eles não estejam graficamente assinalados por pontuação.

A questão da pontuação e sua relevância estrutural na aquisição da escrita de V. será retomada no final desse capítulo.

Como se pode notar, o retorno de Lemos (1992) ao estruturalismo lingüístico, à luz das contribuições da Psicanálise, torna operativa a noção de língua como um sistema de diferenças. Recupera a relação e a diferença como primitivos na estruturação da linguagem e do sujeito.

É também através do recurso à Psicanálise, pelo deslocamento no sentido do termo “representação”, que Mota (1995) encontra uma nova via para a “compreensão do processo de aquisição da escrita” (op cit, p.105).

Para a autora, ao se examinar a desconstrução feita por Freud do conceito de representação, deslocando-a do lugar de “entidade psicológica” para reconstruí-la como

significante ou entidade lógica, chega-se a uma nova compreensão

da percepção, da memória, das funções psíquicas de um modo geral. Em outras palavras, emerge um novo modelo do aparelho psíquico e, como não poderia deixar de ser, uma nova teoria do sujeito e do processo de conhecimento (op. cit., idem).

De fato, como assinalam Laplanche e Pontalis (1967) a *Vorstellung* (representação) de Freud pode ser aproximada da noção lingüística de “significante”.

Este é apenas um ponto de partida do trabalho de Mota , que acompanha o percurso de vários autores para reunir os recursos teórico-argumentativos que lhe possibilitam interpretar o quebra-cabeça da escrita infantil.

Nas próximas páginas apresentarei algumas das questões levantadas pela autora, permitindo-me, para facilitar o trabalho do leitor, não mencionar sempre a origem das hipóteses apresentadas, já que deixo claro que se trata neste momento de um diálogo mais estreito com o trabalho de Mota.

A noção de representação na Psicanálise passa pela dissolução das dicotomias sujeito/objeto, e interioridade/exterioridade, que são a materialização da concepção que objetiva ou substancializa esses termos.

Essa desconstrução da noção de representação foi elaborada por Freud em textos bem iniciais de seu trabalho, entre eles, **Para uma Conceção das Afásias** (1987, 1891), **O Projeto de Psicologia** (1973, 1895), **Carta 52** (1986, 1896), **A Interpretação dos Sonhos** (1987, 1900) e **O Bloco Mágico** (1973,1925). À exceção do texto sobre os sonhos, os outros mencionados, eram considerados sem importância teórica e até rotulados de pré-psicanalíticos. Lacan, porém, em vários trabalhos, entre eles no **Seminário 7** (1991, p. 80) dá especial destaque para a importância de tais textos inovadores para o campo da

Psicanálise, tomando-os como básicos, sobretudo pela noção de representação, noção fundamental para a compreensão da tese que Lacan coloca como central na Psicanálise: a do inconsciente estruturado como linguagem.

A representação, para Freud, não é imagem ou conceito das coisas do mundo, mas fenômeno psíquico complexo, que é desde o início constituído por uma heterogeneidade de representações. No tratado sobre as afasias já aparece uma importante contribuição de Freud à noção de significação, tratada pelo autor como resultado da articulação entre *representação-objeto* e *representação-palavra*. Exclui-se assim a relação entre representação e objeto ou referente. É importante lembrar que a *representação-palavra* e *representação-objeto* são, elas mesmas, elementos associativos, representação e associação não podem ser isoladas uma da outra. Nesta rede de relações é através da articulação com a *representação-palavra* que a *representação-objeto* ganha sentido e é pela sua articulação com a *representação-objeto* que a *representação-palavra* ganha denotação.

A discussão sobre a representação interessa a este trabalho na medida em que para Freud representação é linguagem e supõe relação com o outro na e pela linguagem. Há, por outro lado, um longo percurso teórico de Freud a Lacan, por quem se reconhece explicitamente que, em Freud, a concepção de representação (*Vorstellung*) deve ser aproximada do conceito de significante. Traçar esse caminho seria já uma tese, e, portanto, não se inclui no escopo deste trabalho, mas alguns pontos podem ser brevemente assinalados.

Já no texto de 1891 sobre as afasias, Freud fala de um aparelho que coloca o sujeito no circuito do outro pela relação com outro aparelho de linguagem, afastando-se da noção de um aparelho perceptivo que colocaria o sujeito frente a frente com as coisas do mundo.

O próprio conceito de aparelho de linguagem implica a noção de inconsciente e as representações não pressupõem faculdades mentais anteriores à linguagem. Lacan (1991) comenta que se a representação para Freud não resulta de uma relação entre o sujeito e a coisa, mas de uma relação entre representações, então se pode concluir que não se está mais no registro da representação como entidade psicológica.

Mota observa que, por essas e outras considerações de Lacan, vêem-se melhor as razões que o levaram a valorizar os primeiros textos de Freud . É porque o autor encontrou neles “idéias precursoras da noção de significante e de outras que as anteciparam, como as noções saussureanas de valor e de arbitrário” (Mota, op.cit., p. 112). A autora destaca ainda que, segundo a interpretação que faz Lacan da noção de representação, esta é elemento associativo, combinatório, “organizado segundo as possibilidades do significante como tal” (Lacan 1991, p.80, apud Mota, op cit., p.113). Cito o autor:

Deste modo o mundo das Vorstellung [representações] é desde então organizado segundo as possibilidades do significante enquanto tal. Desde então, no nível do inconsciente, isso se organiza segundo leis que não forçosamente, Freud o diz mui justamente, as leis da contradição, nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento, as que chamo para vocês, das leis da metáfora e da metonímia (op. cit., p. 80).

As noções da Psicanálise que apresento brevemente aqui foram fundamentais para a discussão que farei a seguir sobre a aquisição da escrita pela surda V., sobretudo naquilo que diz respeito à inserção singular do sujeito na língua, o que me levou a esta passagem pela desconstrução da noção de representação, da hipótese que supõe categorias mentais representadas antes da linguagem.

Em outras palavras, tais noções me permitem um outro “olhar” para o movimento que se entrevê nos processos de relação de V. com a escrita e a oralidade, relação que não é de conhecimento, mas de efeitos de subjetivação. As estruturas observadas na produção escrita de V. são, de certo modo, as marcas singulares face às leis combinatórias da escrita constituída.

É possível interpretar as unidades presentes na fala/escrita de V. como representações no sentido que a Psicanálise dá ao termo, ou seja, significantes, ou feixes de relações, enfim como uma rede de relações.

Tal rede não é fruto de mecanismos perceptuais, como apreensão de letras, sílabas, palavras, como diz Mota (1995, 1997), mas sim, fruto da captura¹⁰ de V. pela escrita que, por sua vez, depende de sua relação com a materialidade do texto e com as leis de funcionamento da linguagem, que para Lacan também regem o funcionamento do inconsciente. Como bem expressa Milner: “ O fato de que haja língua tem a ver com o fato de que haja inconsciente, o que implica que os mecanismos de uma repetem aqueles do segundo ... e reciprocamente” (Milner 1978, p. 66; trad. minha).

Caberia ainda notar a respeito do texto de Freud sobre as afasias, que guiou parte da reflexão de Mota e também esta breve discussão, a possibilidade de se avançar um pouco mais nas indagações sobre a escrita do surdo.

De fato, Garcia Roza (1991) destaca, no seu capítulo dedicado ao estudo de Freud sobre as afasias, a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a noção de “aparelho de linguagem” e “efeito de sujeito”. Para tal, o autor refere-se ao trabalho de

¹⁰ Este termo cunhado por Lemos será retomado no próximo capítulo.

Nassif (1977):

J. Nassif emprega o termo “efeito de sujeito” para designar os fragmentos do discurso afásico produzindo alterações no discurso bem-formado. A boa forma do discurso corrente seria subvertida pela emergência das manifestações afásicas (Garcia-Roza, op.cit., p.38).

Como venho procurando argumentar, as alterações na escrita de V. também devem, num certo sentido, ser tomadas como emergências que subvertem o discurso corrente. A questão destacada por Nassif e Roza é o passo importante que dá Freud ao recusar um caráter tão marcadamente patológico às chamadas patologias da linguagem. No caso dos afásicos, Freud lembra que os mesmos distúrbios podem ocorrer em pessoas sem nenhuma lesão cerebral, em decorrência apenas do cansaço ou de situações emocionais intensas. Para ele, o “funcionamento da linguagem pode ser definido precisamente como a criação do novo” (Roza, op.cit., p.39). É nesse sentido que argumenta Nassif quando fala dos fragmentos do discurso afásico subvertendo a essência do discurso bem formado. Estes fragmentos aparecem como “efeitos de sujeito”. Embora não se possa considerar a surdez, a relação do surdo com a linguagem, como a afasia, o que importa aqui é o fato de se tomarem os erros, as falhas, o modo singular de inserção do surdo na linguagem no eixo da relação entre aparelho de linguagem e efeito sujeito.

Outro ponto a se destacar é o fato de os autores claramente afirmarem que esse efeito sujeito não é algo que resulte do aparelho de linguagem considerado “isoladamente ou como manifestação de sua natureza essencial”. Eles deixam claro que Freud afirma em várias passagens do texto que

o aparelho de linguagem (assim como o que futuramente ele denominará *aparelho psíquico*) não está pronto no ato de nascimento do indivíduo humano, mas que é algo que se constrói, “peça por peça” pela

aprendizagem. Essa construção não se faz, por sua vez, sem relação com o *outro*, não propriamente numa relação com o *mundo*, mas numa relação com um *outro aparelho de linguagem*. Diferentemente de um “*aparelho perceptivo*”, que nos colocaria frente a coisas a serem percebidas¹¹, o aparelho de linguagem nos coloca em presença de um outro aparelho de linguagem que nos introduz no registro da troca simbólica (Garcia-Roza, op.cit., p. 40).

Chego assim a um ponto da reflexão, a partir desse momento em que se afirma a importância da relação com o outro na aquisição de linguagem, em que posso voltar às questões levantadas pelo interacionismo, pelo trabalho de Lemos, com o qual abri um lugar para um breve diálogo com a Psicanálise.

Ao assumir, juntamente com Lemos (1992, 1995) a noção de interação como relações estruturais entre enunciados, as mudanças na linguagem de V. são pensadas como efeitos de linguagem em sua interação com a materialidade da linguagem. Não é a interação real, empírica, entre indivíduos, mas interação na e pela língua. Quem é afinal o outro? Para Lemos, “... o outro não é tomado enquanto individualidade, passando a ser visto como efeito de funcionamento lingüístico, que lhe permite interpretar a criança, sua fala, gesto, olhar, movimento, num texto.” (1995, p. 24).

A interação e a interpretação ganham um estatuto fundamental, pois, segundo Pereira de Castro,

há interação na medida em que a criança é falada no sistema do outro ou que seus significantes – fragmentos incorporados da fala do outro- são interpretados pelo adulto. Este está inscrito em uma rede de filiações, de cadeias lingüístico-discursivas nas quais e pelas quais os fragmentos podem ganhar sentido, escapar da deriva.

Os significantes apropriados pela criança voltam pela interpretação para o sistema em funcionamento no adulto, sendo postos em novas relações.

¹¹ Esses pontos foram brevemente mencionados acima.

Tal atividade – a interpretação do adulto – se dá em tensão entre uma identificação ou reconhecimento, na fala da criança, de uma língua, de um já dito em determinado universo discursivo, daquilo que, ao adulto, soa familiar como seu, e um estranhamento pelos deslocamentos ou agitações que os arranjos entre os significantes provocam (1996, p. 6; grifo da autora).

Bosco, aliás, em seu trabalho sobre a relação entre desenho e letra na escrita inicial, destaca o papel da interpretação da professora sobre a aquisição da linguagem pela criança: “de seu lugar, a professora não pode deixar de interpretar tudo o que a criança diz ou escreve. É essa atividade interpretativa da professora, sempre buscando dar sentido às produções gráficas infantis, que, acreditamos, produziria efeitos e mobilizaria o processo” (1999, p. 95).

As relações entre aquisição da linguagem escrita e linguagem oral, por sua vez, são contempladas por Mota (1995) e Bosco (op. cit.), que afirmam que a oralidade está sempre presente, significando a escrita: a significação das formas gráfico-textuais pela oralidade parece estar na origem de muitas das mudanças que ocorrem na relação da criança com a linguagem escrita. De fato, seus fragmentos de textos escritos podem entrar em relação com os textos orais (diálogos) entre criança-professor, entre criança-criança, ganhando uma interpretação pelo efeito da fala do outro. Como ressalta Bosco, oralidade e escrita são formas de realização do simbólico, são materialidades mutuamente constitutivas no/pelo funcionamento da linguagem. Esta discussão teórica é bastante importante para a aquisição da linguagem por qualquer criança, e também pela criança surda, por mais paradoxal que possa parecer, e será retomada através de minha análise de episódios de escrita de V.

As autoras citadas focalizam suas hipóteses sobre aquisição de linguagem oral e escrita para a criança dita “normal”, isto é, ouvinte. Já Behares (1995) discute efeitos da

linguagem oral da mãe ouvinte sobre a aquisição de linguagem pelo bebê surdo. Para tal, o autor faz uma outra interpretação do “simbolismo esotérico”, trazendo-o como efeito do funcionamento lingüístico materno, à luz das hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem.

Behares toma a expressão “simbolismo esotérico” de Tervoort (1961), que, por sua vez, a cunhou para expressar o conjunto de recursos comunicativos entre o bebê surdo e mãe ouvinte, recursos que não são compreensíveis nem por falantes da língua oral, nem por usuários da língua de sinais da comunidade surda local, mas que funcionam como algo semelhante a uma língua apenas para o bebê surdo e sua mãe ouvinte. Com efeito, Behares valoriza justamente os fenômenos desta interação, em que a fala da mãe ouvinte (o outro) produz efeitos na aquisição de linguagem oral pelo bebê surdo.

Essa questão apontada por Behares, aliás, leva-me a retomar o que Freud (1891) diz sobre um aparelho de linguagem que coloca o sujeito no circuito do outro pela relação com outro aparelho de linguagem e o que diz Lacan (1966) sobre o sujeito ser efeito do funcionamento das cadeias significantes, retomada que possibilita repensar a relação da oralidade e da língua de sinais com a questão da língua materna dos surdos.

Conforme relatei no capítulo anterior, há casos de surdos que apresentam um funcionamento lingüístico marcado tanto pela oralidade como pela língua de sinais. Ao mesmo tempo, há aqueles que mostram um funcionamento lingüístico marcado somente pela língua de sinais, ou ainda, casos cujo funcionamento se caracteriza somente pela oralidade. Tais casos levaram-me a indagar sobre a possibilidade de a língua materna ser constituída por mais de uma língua, isto é, por materialidades lingüísticas diferentes na sua aquisição.

De fato, diversas teorias que tentam explicar o processo de aquisição de linguagem propõem uma definição de língua materna como um objeto certo e sem equívocos, diretamente acessado numa seqüência cronológica de desenvolvimento das línguas.

Pereira de Castro (1998, no prelo) porém, a partir dos trabalhos de Milner (1978, 1982, 1989), procura uma articulação entre a discussão sobre o estatuto da fala da criança – fala heterogênea face à língua constituída – e o conceito de língua materna. Tal articulação é a base para deslocar a questão do âmbito da hipótese cronológica e tomar a língua materna como conceito metodológico em aquisição de linguagem.

O passo dado leva a autora a dizer que a aquisição da língua materna põe o sujeito na posição de falante, isto é,

passa a qualificá-lo a partir desse momento lógico de captura¹² por um modo de funcionamento, sempre dividido entre *lalangue* e língua, o que me permitu em trabalhos anteriores afirmar que a língua materna deva ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida, mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala, mesmo se falamos uma língua estrangeira.

(...) Por outro lado, espero ter podido mostrar que a hipótese acima, que considera a língua materna a partir da incidência de um funcionamento lingüístico sobre o *infans*, transformando-o em um ser de linguagem, não se resume à simples questão cronológica, ao fato de a língua materna ser a primeira língua. O traço de incomensurabilidade que a define diz respeito a uma mudança de posição subjetiva, uma trajetória que não se repete e que a aquisição de linguagem dá a ver (Pereira de Castro, no prelo, p. 11).

Segundo a autora, o argumento sobre a especificidade da língua materna tem o seu corolário: em certas situações pode-se supor que a língua materna seja constituída por mais de uma língua, isto é, por materialidades lingüísticas diferentes.

¹² Refere-se aqui ao termo usado por Lemos já mencionado neste trabalho.

Não se trata, no entanto, de uma formulação sobre o bilingüismo, já que para Pereira de Castro este se caracteriza por uma relação entre duas totalidades de língua bem definidas. Trata-se na verdade de “uma experiência – entendida como um vivido – atravessada por línguas, etnias ou culturas diversas” (op cit, p.12). É importante ainda assinalar que nem sempre há o reconhecimento deste saber pelo sujeito e muito menos, é claro, o uso que caracterizaria o chamado bilingüismo. Por essas razões, a autora assume a hipótese, “aparentemente paradoxal”, de que “a língua materna é inesquecível, mesmo quando não a reconhecemos na superfície da fala” (op.cit., idem).

A idéia de que mais de uma língua pode se constituir como língua materna é também defendida por Payer (1999) em sua tese de doutorado a respeito de uma comunidade de descendentes italianos do Espírito Santo. A autora reconhece o alcance da hipótese formulada sobre a aquisição da linguagem, incluindo-a como um argumento para explicar o italiano que se faz presente de forma tão peculiar no português de 3ª e 4ª geração de imigrantes.

Embora o desdobramento dessa hipótese sobre língua materna como conceito metodológico com as relações da oralidade e língua dos sinais pelo surdo ultrapasse os limites desse trabalho, caberia lançar aqui a pergunta: até que ponto se podem excluir os efeitos da oralidade na discussão sobre a aquisição de linguagem pelos surdos severos?

Limito-me a reconhecer, com Pereira de Castro (1998, no prelo) a complexidade do que se descortina para futuras pesquisas, chamando atenção, por ora, com Freud (1891) e Lacan (1992) para o fato de a aquisição da oralidade e da língua dos sinais pelo surdo obedecer também às leis de funcionamento da linguagem.

Estas questões devem, a meu ver, constituir um alerta às discussões sobre a política educacional dos surdos, discussões que muitas vezes afirmam apressadamente e de antemão qual é a língua materna do surdo.

No início desse capítulo, fiz uma apresentação sobre o papel da coesão entonacional na aquisição da linguagem oral, na segmentação, configuração e delimitação da cadeia sonora, citando para tanto Cruttenden (1986), Couper-Kuhlen (1986) e Scarpa (1985, 1996, 1999). Em seguida, procurei dar visibilidade à possibilidade de as mudanças estruturais na escrita de V. serem interpretadas como efeitos do funcionamento lingüístico, assumindo as hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem.

A partir desse momento, discutirei mais detalhadamente como a coesão entonacional na aquisição de V. deixa entrever movimentos mutuamente constitutivos da linguagem oral e escrita em cinco episódios escritos (**V1, V2, V3, V4 e V5**). Para tal, vou descrever um estudo sobre os efeitos de sua leitura em voz alta.

É preciso dizer, a propósito, que a realização dessas leituras por V. sempre permearam todas as atividades de escrita na clínica, sendo sistematicamente registradas através de gravação em fita cassete, sem qualquer tratamento acústico.

A transcrição pode ser assim legendada:

velocidade de fala

----- silabando

_____ rápido

..... normal

transcrição fonética

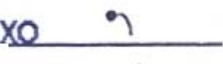
IPA 93

pausa /

vogal longa :

diminuição de intensidade >

aumento de intensidade <

contornos entonacionais	descendente de alto a baixo	
	descendente de médio a baixo	
	ascendente de médio a alto	
	ascendente-descendente	
	ascendente de baixo a alto	
	tom nivelado médio	

fronteira de unidade entonacional //

No **episódio V1** (03/03/97), V., então com 7;6, fez o desenho da sua avó¹³ porque eu não conseguia entender o que ela estava dizendo [ta'la:], isto é, Ceará, palavra repetida por ela sucessivamente, mas não entendida por mim, durante um longo diálogo nosso a partir de um álbum de fotografias de V.

¹³ A avó paterna mora no Ceará e V. tinha ido conhecê-la.

É interessante destacar que V. escreveu os nomes “vovó” e “tia” somente quando lhe solicitei a nomeação dos desenhos feitos, assim como a escrita do seu próprio nome e da respectiva data. Eis o **episódio**:

(V1)



No **episódio V2** (14/04/97), escrito espontaneamente por V. na lousa com letras impressas maiúsculas, nota-se uma mudança:

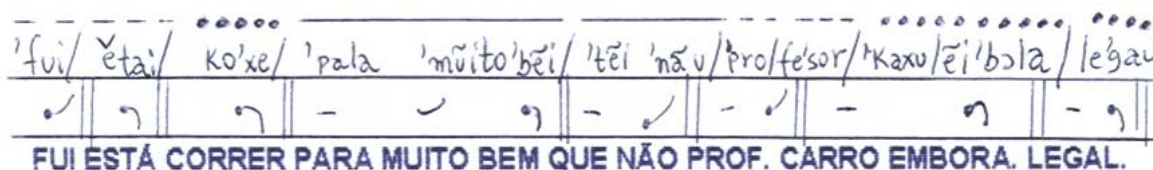
(V2)

FUI ESTÁ CORRER PARA MUITO BEM QUE NÃO PROF. CARRO EMBORA. LEGAL.

Não se têm aqui nomes isolados, mas uma justaposição de palavras e de fragmentos de enunciados. Chamo de fragmentos de enunciados aquelas partes de enunciados imediatos ou anteriores, de adultos e crianças, que se incorporam à escrita de V., provenientes de situações discursivas diversas, como propõem Mota (1995, 1997) e Lemos (1995).

Tal justaposição desperta estranhamento no leitor. Mas é preciso dar destaque ao efeito coesivo promovido pela respectiva leitura oral de V. de sua escrita. Por quê? Porque a existência de uma melodia, de um fraseado, de um ritmo que atravessa o texto escrito na sua leitura, produz um efeito de significação do que foi escrito, dando visibilidade a unidades significantes na escrita de V., unindo e separando fragmentos. Observe-se sua transcrição:

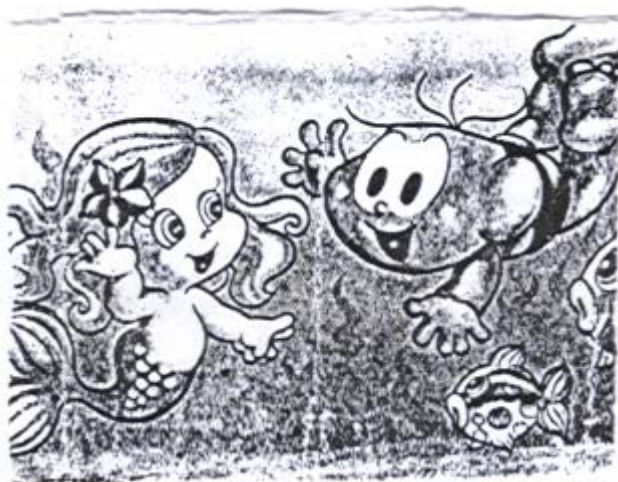
(tr.V2)



A leitura particular empreendida por V., marcada por contornos entonacionais que dão coesão e inteligibilidade ao que foi escrito, desfaz a compacidade da justaposição e abre espaço para que eu possa interpretá-lo: V. foi correndo ver a partida do carro da professora, para se despedir. Mas a professora já tinha ido embora: “tem não!”.

O episódio V3 (12/05/97) é fruto de uma atividade escrita conjunta: minha, de V. e de sua irmã mais velha, de 9 anos e 11 meses, que compareceu à clínica para me conhecer, sendo convidada a participar desta atividade, com o consentimento de V.. Foi escolhida esta cena de um quebra-cabeça do personagem Cebolinha com uma sereia:

(Fig. V3)



Eis o episódio escrito, motivado pelo meu pedido de que cada uma escrevesse algo sobre a figura e eu faria o mesmo:

(V3)

Um dia o Cebolinha gostava de uma sereia, e fazia de tudo para conquistar ela. *ela gostava fazia tudo* para dia que está você de até.

Iniciei o texto¹⁴ com o fragmento “Um dia o Cebolinha”. Em seguida, a irmã de V. prosseguiu, escrevendo “*gostava de uma sereia, e fazia de tudo para conquistar ela*”.

¹⁴ Para dar maior destaque, minha análise da escrita conjunta deste episódio seguirá a seguinte marcação: a escrita da irmã de V. estará em *italico*; o que Viviane me ditou em **negrito sublinhado** e o que V. escreveu em **negrito**; finalmente o que escrevi em **letra sem grifos**.

Para V. escrever, há tensão. Após uma longa hesitação, ela escreveu “**sereia**”. Em seguida, outra longa pausa e V. me ditou “**ela gostava**”. Mais uma interrupção e V. escreveu os fragmentos “**fazia tudo Um para dia que está Você de até**”.

Os fragmentos que escrevi, os fragmentos que a irmã de V. escreveu, os fragmentos ditados por V., mas escritos por mim, a figura do quebra-cabeça foram elementos que permitiram este dizer escrito de V. numa cadeia. Nos fragmentos escritos/ditados por V., nota-se, sobretudo, um preenchimento da imagem figurativa textual, pois significantes são incorporados metonimicamente: no fragmento “... **fazia tudo**...”, parcialmente incorporado do fragmento escrito pela irmã “...*e fazia de tudo*...”, assim como “... **Um para dia** ...” parcialmente incorporado do fragmento introduzido por mim “Um dia...”.

De fato, a leitura subsequente de V. deste episódio dá visibilidade a dois paratons que promovem efeitos distintos de significação nos fragmentos escritos: o paratom narrativo e o paratom de leitura de texto escrito. Eis sua transcrição:

(tr. V3)

Um dia. O Cebolinha gostava de uma sereia,

e fazia de tudo para conquistar ela sereia ela gostava

fazia tudo Um para dia que está Você de até.

O paratom narrativo, aliás, fragmentos desse paratom de “contar histórias”, acompanha a leitura de V., tanto para porções de texto escritas por mim e por sua irmã, respectivamente “Um dia o Cebolinha” e em “*gostava de uma sereia, e fazia de tudo para conquistar ela*”, assim como tais fragmentos de paratom também estão presentes nos fragmentos escritos por V. em “sereia” e em “... **fazia tudo**”, além do fragmento ditado “ela gostava”.

É importante destacar o efeito coesivo configurado por tais fragmentos do paratom narrativo, notadamente pelos contornos ascendentes-descendentes ou ascendentes, os quais deixam entrever que V. está se colocando no lugar do narrador.

Já a leitura que ela realiza do fragmento escrito “... **Um para dia que está Você de até**”, caracterizada por contornos descendentes, longas pausas, emissões de vocábulos curtos, diminuição do seu volume de voz e desaceleração da velocidade de fala lida, traz à tona o paratom de leitura de texto escrito, acarretando uma perda de significação.

O **episódio V3** repercutiu no **episódio** seguinte, **V4**, ocorrido na mesma sessão (12/05/97), a partir da escolha de outra cena do quebra-cabeça, com os personagens Cebolinha, Mônica, Cascão e um macaquinho. V. escreveu o texto sozinha, ocupando meu lugar nesta atividade. Eis a cena e o **episódio** de escrita em questão:

(Fig. V4)



(V4)

monica de conquistar ela Celolinha fez Macaco
 até como para novo Você começa está pipoca
 comeu, de conquistar estão da não Novo obrigado
 Celolinha foto Porque Na que bom Você Macaco-
 Cachorro, faz Não para Porque Monica até corre-
 saúde Novo conquistar para Na três por Muito Bem,
 saúde Não Novo Você da Muito Bem mãe pai casa!

Este **episódio**, caracterizado por uma justaposição e condensação de palavras, de pedaços de enunciados, partes de textos, deixa entrever uma figuração textual, uma *gestalt* que o confere ares de texto, apesar de o encadeamento desses componentes parecer destituído de restrições de ordem sintática, vindo à tona um fluxo metonímico escrito que, em sua opacidade, barra a segmentação em unidades ou blocos que possam se constituir em pontos de ancoragem para o leitor, permitindo que ele possa atribuir sentido à produção escrita. Novamente, é preciso chamar atenção para os efeitos da leitura em voz alta que V. realiza desses fragmentos justapostos; eis sua transcrição:

(tr. V4)

.....
 'moni ka/ dēi kōki s'ta/ 'Ela te b'olina /
 ───────────||──────────||──────────||
 monica de conquistar ela Celolinha

.....
 'feis ma'ka ku/ a'tē 'komu 'para 'novu/
 ───────────||──────────||──────────||
 fez Macaco até como para novo

vóte / kómɛsa / 'ɛta pipɔka /
 Você começa esta pipoca

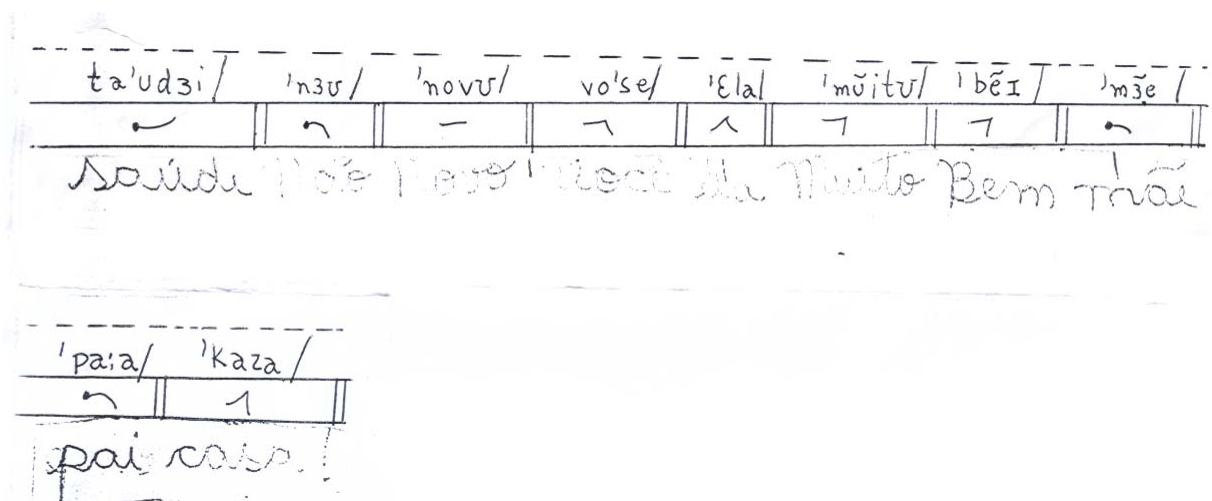
ko'meU da kɔ'kita / estʒu / 'ɛla 'nʒu 'novu /
 comeu, ad conquistou estas da Mãe Nove

obi'gadũ / tebo'lina / fotu / por'ke / 'la / 'ke
 obrigado Cebolinha, foto Porque Na que

'bõv / vo'se / ma'ka kũ / ka'oxu 'faiz 'nʒu /
 bom dia, maso - Cachorro, faz Nô

'pala / por'ke 'moni ka / a'tɛ / ko'xe / aũdzi /
 para porque Monica até corre saúde

'novu / ko'kita / 'pala / na 'treis / fro / 'muitu 'bei /
 Nov conquistou para Mãe três dor Muito Bem,



É importante salientar que este episódio tem um caráter insólito e enigmático, como diz Guimarães de Lemos (cf. 1992, p. 104), cuja estranheza tem a ver com a ordem da linguagem (Mota, 1995, p. 10). Ainda que não diga respeito ao já conhecido, ao esperado, previsível, ele aponta para “algo da língua” a ser descoberto. Em outras palavras, esta *gestalt* de texto não pode ser reduzida a relações da percepção visual e auditiva, mas deve ser tomada como efeito da intensificação das relações de V. com textos, como efeitos de linguagem sobre a própria linguagem.

Deste modo, os fragmentos do paratom de “contar histórias” desde **“Monica de conquistar... corre-“**, caracterizados predominantemente por contornos ascendentes ou ascendentes-descendentes são por mim reconhecidos como “próprios de contar histórias”, configurando um efeito de inteireza, ainda que se atribua a trechos da fala e não ao texto oral todo de V. Em outras palavras, a parte segmental de V., oral e escrita, é solta, e não produz nenhum efeito nem de coesividade, nem de narratividade, pois não há narrativa do ponto de vista lexical e gramatical; porém, é o significante entonacional que promove tais efeitos na escrita de V., permitindo-me interpretar este fluir escrito como “algo da língua”, reconhecendo uma “história” neste preenchimento da imagem figurativa textual.

Por outro lado, os contornos descendentes, com longas pausas, emissões vocabulares, diminuição do volume de voz de V. e desaceleração da velocidade de sua fala lida, configurados no paratom de leitura de texto escrito de “saúde Novo... casa!”, surtem um outro efeito, já que o sentido vai à deriva.

Gostaria de dizer que esta análise dos efeitos da leitura em voz alta de V. para seus episódios escritos **V2**, **V3** e **V4**, acima apresentados, dão destaque ao papel da coesão entonacional na aquisição da escrita por esta surda congênita, já que a entonação da fala lida de V. significa o que foi escrito, promovendo um efeito coesivo-textual que configura sentido e uma *gestalt* de um todo aos seus fragmentos escritos.

Destaco que este papel coesivo-textual da entonação não está absolutamente restrito aos episódios de escrita inicial de V., mas também àqueles de textos narrativos, com estruturas lexicais e gramaticais materializadas graficamente, num nível segmental, como no **episódio V5** (16/03/98, 23/03/98 e 30/03/98), produzido a partir da leitura da história “A princesa Raposinha”¹⁵:

¹⁵ A história “A princesa Raposinha” é de autoria de Sônia Robatto e foi retirada do fascículo do mês de Fevereiro da Coleção “Nana Nenê - uma história para cada dia”, da editora Globo.



A raposinha

Esta é a história de uma raposinha mentirosa, mentirosinha. Quanto mais vivia, mais mentia:

— Eu sou uma princesinha encantada, minha fada madrinha vai me desencantar um dia!

Os outros bichinhos faziam tudo o que ela queria. Princesa encantada não pede — manda.

E as mentiras cresciam todos os dias:

— Quando eu era princesa meus pais tinham um castelo nas nuvens!

— Nas nuvens? E como você chegou lá?

— Ora, meu pai tinha um pássaro encantado, enorme. A gente voava em cima dele. Eu já fui até a lua, visitei São Jorge e o dragão!

E se contrariavam a princesinha Raposinha, ela dizia:

— Vou chamar a minha fada madrinha para virar vocês todos em pedra! E todo mundo ficava quieto.

Quem é que queria ser pedra? Eu não! Entra dia, sai dia, até que chegou o dia em que a Raposinha caiu dentro de uma armadilha de onça.

Foi um deus-nos-acuda! Ficou lá pedindo socorro. Mas os outros bichinhos (bem ruinzinhos) diziam:

— Chame a sua fada madrinha!

Agora eu quero ver!

E lá ficou a Raposinha chorando, com uma noite escura chegando.

E ela tanto gritou que o senhor Jabuti tirou a Raposinha da armadilha.

Ela saiu aos prantos:

— Pronto! Agora eu não posso mais ser princesa encantada!

Mas o senhor Jabuti falou:

— Pode, sim, sua boba, princesa de historinha.

E, agora, todas as tardes a Raposinha conta suas histórias fantásticas, e todos os bichinhos são personagens, fazem parte da corte.

Você não quer fazer parte também?



É digno de nota que, neste **episódio**, há seqüências narrativas com uma estruturação segmental legível para qualquer leitor, como em **“eu vou chama minha fada madrinha”** e em **“Só que raposinha chamo Socorro, socorro, socorro”**, as quais deixam entrever marcas da oralidade na escrita respectivamente em **“vou chama/vou chamar”** e em **“raposinha chamo/raposinha chamou”**. Ao mesmo tempo, seqüências narrativas marcadas por estranha estruturação segmental, como em **“Entra dia mais seu boa sai dia mas, um dia até de raposinha caiu”** permanecem presentes:

Papozinho era mentirosa de você é muito mentirosinha.
Quando você viria mais ela mentia?

- Eu sou princesa e encantada, ^{de uma} eu vou minha festa no dia da pedra é mágica!!
Todo mundo mais você saber muito vai quieto.

Quem é a queira porque, a pedra ser eu não mais!
Entra dia mais seu boi sai dia mais, um dia até de raposinho
com as onças dentro mais você tem medo eu tenho animal ela tem
medo porque quero mais uma armadilha da onça de era verdade e
ela começou de grita!
- Minha ajuda por favor me ajuda amor de seus!

Do que raposinha chama Socorro, Socorro, Socorro
Mas os outros bichinhos (bem ruinzinho) um diziam:

— Chame socorro madrinha você tá para sempre!
Cigora auero per!

E lá Raposinha e jabuti Trou da raposinha e chorou
Calma o jabuti falou:

— Pode, sim, sua boba todos dia da tarde de todo

porque ela gosta historinha que distorção faz quieto.

Conta todo historinha é muito legal.

Todos os bichinhos são personagens, fazer história de parte de certo.
— Você não quer o parte também?

Virgine
16/03/98

23/03/98

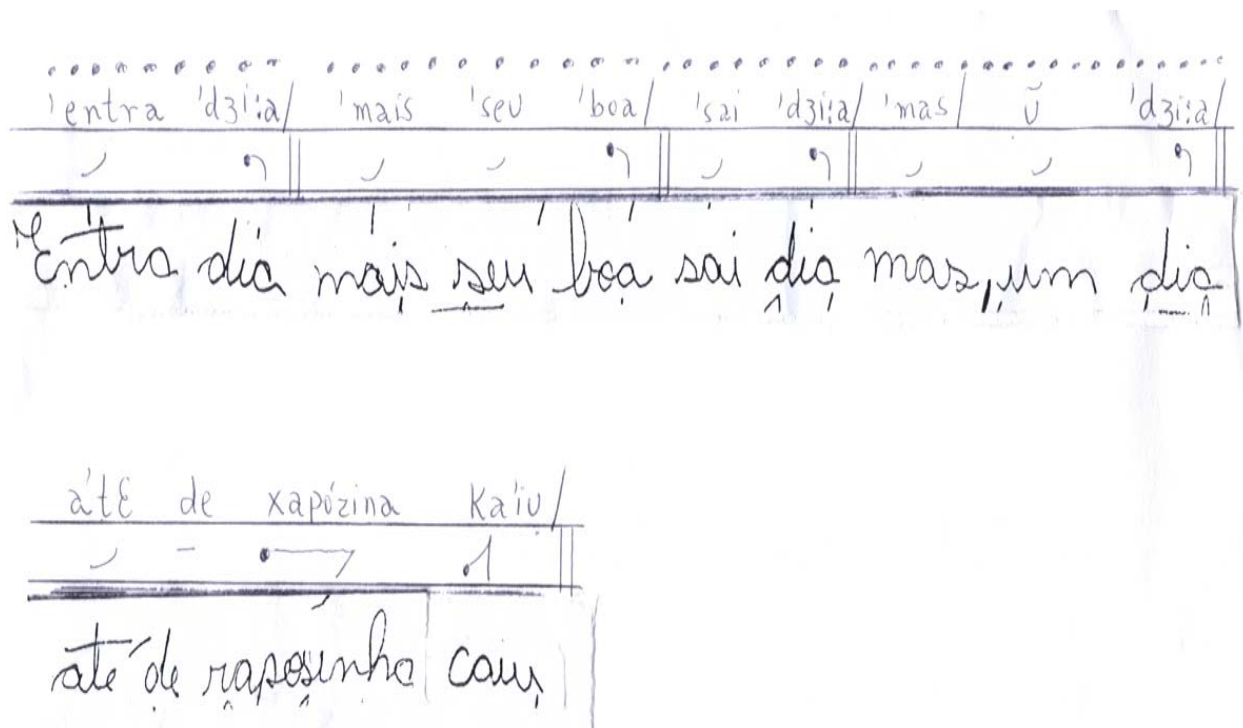
30/03/98

3 vez
3 dia

A propósito, saliento mais uma vez o efeito coesivo-textual promovido pela leitura em voz alta deste episódio por V., na medida em que o paratom de “contar histórias” acompanha todo o relato, imprimindo uma *gestalt*, que dá sentido, inclusive, para trechos caracterizados por estranhas justaposições e condensações de fragmentos.

Em “**Entra dia mais seu boa sai dia mas, um dia até de raposinha caiu**”, novamente o predomínio de contornos ascendentes e ascendentes-descendentes na entonação do fragmento lido por V., como aponta a transcrição abaixo, constrói um efeito de significação para o que foi escrito, isto é, a entonação permanece com um papel crucial para a organização e estruturação textual de sua escrita:

(tr.V5)



Nesse capítulo procurei então chamar atenção para o paradoxo das relações entre surdez, oralidade e escrita, ao descrever os efeitos da leitura em voz alta de **episódios** escritos por V.

Na discussão realizada, destaquei inicialmente o papel da coesão entonacional/oral na aquisição da escrita por V.. Em seguida, discuti os movimentos mutuamente constitutivos da linguagem oral e da escrita, à luz das hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem.

Certamente, tais considerações acarretam uma reformulação de hipóteses entre surdez e aquisição de linguagem, com reconhecimento da pertinência das mútuas relações constitutivas na aquisição da linguagem oral e escrita para surdos. Tal reconhecimento poderia ser estendido para as relações entre surdez, aquisição da língua de sinais, da oralidade e da escrita, assim como para as relações entre surdez, aquisição da língua de sinais e da escrita.

É preciso destacar, sobretudo, que o ato de ler em voz alta de V. é diferente do ato de falar. Como se pode notar, na leitura de V. opera-se uma “invenção da oralidade”, na medida em que a fala se apaga como acontecimento e as marcas que se inscrevem no texto lido não são as pausas do fluxo sonoro da oralidade, mas de uma oralidade metaforizada, como aponta Bernardes (2002, p. 119-120, 124-125). Em outras palavras, na leitura em voz alta, partes do texto são sintagmatizadas, assumindo um valor estrutural, constituindo novos textos na superfície, deixando entrever processos de subjetivação de V. (cf. Mota, 1995, p. 210).

Para dar maior visibilidade a tais processos, cabe aqui retomar alguns aspectos da reflexão sobre pontuação empreendida por Bernardes (2002).

A autora faz uma importante distinção entre a marcação gráfica realizada pelos sinais de pontuação e as pontuações virtuais potencializadas pelo caráter de pontuabilidade do texto, isto é, aquilo que a leitura em voz alta permite identificar como lugares possíveis de segmentação da cadeia sintagmática, não necessariamente marcados graficamente.

A partir do que diz Bernardes (2002), a leitura de V. em voz alta deveria ser tomada como um ato de interpretação, que confere visibilidade a uma configuração textual dentre outras virtualmente possíveis, isto é, a leitura em voz alta traz à tona uma versão, que diz respeito a um sujeito específico e sua inserção na linguagem.

Nesse sentido, os cortes as unidades que V. identifica em seus episódios escritos assinalam marcas de seu processo de interpretação, permitindo reconhecer ali a presença de um sujeito, que não é o sujeito da consciência que controla os sentidos do texto, mas sim um sujeito submetido ao funcionamento lingüístico, que tem uma singularidade de relação com a linguagem e que desponta como efeito de sua escrita.

Ainda que as divisões e junturas promovidas por essas marcas não coincidam necessariamente com aquelas previstas pelo uso padronizado da linguagem escrita, é fundamental assinalar que a leitura em voz alta é uma recriação dos seus episódios escritos e não mera reprodução, pois nos textos lidos por V. cria-se uma impressão de oralidade que tem a ver com a ordem de um imaginário da própria constituição do texto e das relações que nele se atualizam, com suas pausas, hesitações e organização sintática (cf. Bernardes, 2002, p. 119-120, 124-125).

O desdobramento dessas reflexões sobre pontuação para surdos que sinalizam e escrevem, tanto como para aqueles que sinalizam, falam e escrevem, ultrapassa, no entanto, a os limites desse trabalho, e, por isso, limito-me a reconhecer, juntamente com Bernardes (2002), sua relevância para futuras pesquisas na aquisição da escrita por surdos

congenitos, iluminando a discussão tanto dos efeitos dos textos lidos pelos próprios surdos, quanto dos efeitos dos textos lidos pelos fonoaudiólogos/professores ouvintes/professores surdos.

Finalmente, no capítulo a seguir, vou me dedicar mais detalhadamente aos efeitos da leitura e produção de textos no processo de aquisição da escrita por V., abordando-os primordialmente como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem.

CAPÍTULO III

Neste capítulo, vou discutir o papel da leitura de textos de distintos gêneros literários, o papel dos textos que escrevo como participante de uma atividade escrita conjunta e o papel do rascunho compartilhado na aquisição da escrita por V. na atividade clínica, tomando os **episódios V6, V7, V8, V9, V10, V11 e V12**.

É preciso destacar que a leitura conjunta de contos, crônicas, poesia, letras de músicas, piadas, propagandas de revista, artigos de revista, artigos de jornal, histórias em quadrinhos, tirinhas em quadrinhos e livros de literatura sempre faz parte das atividades na clínica, que tem, à disposição, uma biblioteca infanto-juvenil. Os textos escolhidos são originais e integrais, sendo selecionadas a partir de um leque de três opções. Sistemáticamente, duas leituras são realizadas, antes de qualquer produção escrita conjunta.

No decorrer de nosso primeiro ano de trabalho, nas atividades com leitura e escrita, partia de V. o movimento particular de apontar para “palavras que não conhecia”¹⁶, dirigindo-me a pergunta “o que é?”. Eu, no entanto, não fazia qualquer comentário quanto ao possível sentido “da palavra” dentro do texto lido, nem recorria ao dicionário, pedindo-lhe que prosseguisse na leitura e que procurasse prestar atenção à história, ao que estava acontecendo com os personagens, e não às palavras “desconhecidas”.

Em seguida à leitura, acontece regularmente uma produção escrita a partir do texto lido: ora V. e eu mantemos, paralelamente, uma atividade de escrita, onde cada uma é responsável por seu texto, mas não há qualquer restrição aos movimentos de V. para ler

¹⁶ Sobre essa questão do “vocabulário” desconhecido pelo surdo, ver discussão no capítulo I, principalmente nas páginas 8, 14, 18 e 32.

o que escrevo, copiar o meu texto. Em outros momentos, produzo um texto, ao mesmo tempo que escrevo integralmente o que V. me diz, sem correções. Em outros ainda, intercalo textos meus nesses textos ditados. Dessa produção escrita conjunta, faz parte um rascunho compartilhado por V. e eu.

À luz dessas considerações iniciais, apresento o **episódio V6** (28/04/97), que surgiu da leitura da seguinte letra de música:

A barata

*A barata diz que tem
Sete saís de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
Ela tem é uma só*

*A barata diz que tem
Um sapato de bordado
É mentira da barata
Ela tem é pé rachado*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
Ela tem é pé rachado*

*A barata diz que tem
Uma cama de marfim
É mentira da barata
Ela tem é de capim*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
Ela tem é de capim*

*A barata diz que tem
Um anel de formatura
É mentira da barata
Ela tem é casca dura*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
Ela tem é casca dura*

*A barata diz que tem
O cabelo cacheado
É mentira da barata
Ela tem é coco raspado*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
Ela tem é coco raspado*

*A barata diz que tem
Um sapato de veludo
É mentira da barata
O pé dela é que é peludo*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
O pé dela é que é peludo*

*A barata diz que tem
Uma irmã que é pianista
É mentira da barata
A irmã dela é sambista*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
A irmã dela é sambista*

*A barata diz que tem
Um sapato de fivela
É mentira da barata
O sapato é da mãe dela*

*Ah! Ah! Ah! Oh! Oh! Oh!
O sapato é da mãe dela*

Há uma tensão inicial para V. começar a escrever. Após longa hesitação, ela me dita o segmento “**A barata**”¹⁷. Em seguida, outra longa pausa, até que V. escreva a palavra “**diz**”. Outra interrupção e novo ditado: “**sete saias de filó**”. Mais hesitação. Depois, V. me dita o fragmento “**e é mentira**”. Outra pausa. Em seguida, escreve o fragmento “**da barata**”:

(V6)

A barata diz sete saias de filó e é
mentira da barata

Concomitantemente, eu escrevia, ao seu lado, meu próprio texto sobre a música. V. lia partes do que eu escrevia e da própria letra da música:

Era uma vez uma baratinha que só
contava um monte de mentiras!!
Luxa! Um monte de mentiras!

Nota-se que meu texto é uma interpretação da música pelo comentário sobre uma barata “que só contava um monte de mentira”. V., entretanto, é afetada pelo início da letra de música, com os versos da primeira estrofe “*A barata diz que tem/ Sete saias de filó*” e

¹⁷ Para dar maior destaque, minha análise da escrita conjunta deste episódio seguirá a seguinte marcação: a escrita de V. estará em negrito e o que V. me ditou em negrito sublinhado.

por aquilo que dela se repete em todas as outras: “A barata diz que tem/ ...É mentira da barata”.

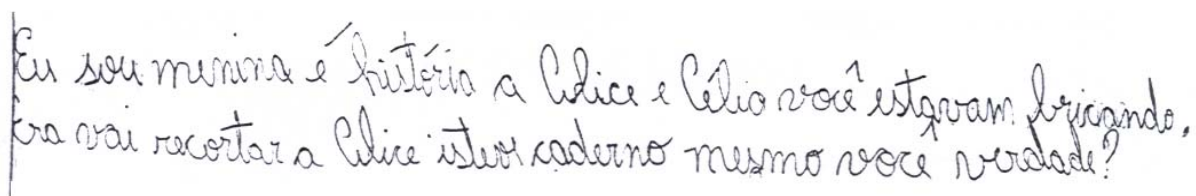
Este **episódio** me permite chamar atenção para a questão da repetição no processo de aquisição de linguagem.

Assim como tão bem mostrou Mota (1995) em seu trabalho, pode-se dizer que as combinatórias presentes nesse texto não são simples repetições do que se leu. Elas são “acontecimentos” e “remetem aos textos com os quais entraram em relação, mas com diferença” (p. 158). Também se faz notar o caráter insólito das suas combinatórias. Ainda seguindo Mota, pode-se dizer que, nesse sentido “repetir já indicia a sua relação simbólica e imaginária com os textos significados (interpretados) nas práticas coletivas de leitura e produção de escrita na sala de aula”(id., ibid.).

Para melhor especificar esta questão da repetição diferencial, vou trazer à cena o **episódio V7** (20/10/97, 27/10/97, 10/11/97), produzido a partir da leitura do livro “Tum Tum Tum um barulho do corpo”¹⁸.

V. escreve um longo segmento, anexado abaixo, com inúmeras pausas e hesitações, durante duas sessões (20/10/97, 27/10/97):

(V7)



Eu sou menina e história a Cilice e Celio você¹ estavam brincando,
 era vai recortar a Cilice isto caderno mesmo voce novidade?

¹⁸ O livro “Tum, tum, tum, um barulho do corpo” foi escrito por Liliana Iacocca e publicado pela Editora Ática, em 1988.

Um dia vento é janela voar todo papel.
 E foi desses pedacinhos o papel era nariz dela ATCHIM!
 Cú mãe chamou para o jantar.
 Célia comeu de avarzinho EROC!
 Célia comeu tão como rapidinho com o suco, ENGASG! TOSS! TOSS!
 Quando viu a irmã. foi ao como soluçando, uma idéia.
 E foi chegando estava como na pontinha do pé.
 BUUUUU. AAAAAA.
 Foi susto é pra valer. como
 Operação meu bateu.
 Foi, Célia parecia ela.
 ia pular fora.
 O soluço e o susto.
 passaram, e tudo virou.

Saliento a repetição diferencial que ocorre nos enunciados “Célia comeu tão como rapidinho com o suco. ENGASG! TOSS! TOSS!”, “Quando viu a irmã foi ao como soluçando, uma idéia” e em “E foi chegando estava como na pontinha do pé.”. Para destacá-la, tomo as seguintes passagens do livro:

Célia comeu tão depressa que se engasgou com o suco.



Quando viu a irmã soluçando, Alice teve uma idéia.
E foi chegando na pontinha dos pés.

É interessante apontar que a imprevisibilidade do ponto em que ocorrem as segmentações e os encadeamentos na escrita de V. deixa entrever que **“tão como”, “foi ao como”, “estava como”** são marcas do processo de interpretação de V., o que me permite, conseqüentemente, identificar ali um sujeito, afetado pelo funcionamento lingüístico e pela contingência que lhe é própria, que repete com diferença o texto original lido.

Sendo assim, *“...tão...”*, manifesto na cadeia original do livro *“Célia comeu tão depressa que se engasgou com o suco.”*, convocou **“...como...”**, latente, identificada por V. como estando relacionados entre si em **“Célia comeu tão como rapidinho com o suco. ENGASG! TOSS! TOSS!”**.

Por sua vez, na cadeia sintagmática original *“Quando viu a irmã soluçando, Alice teve uma idéia.”*, V. repete **“Quando viu a irmã”**, com a entrada de **“foi ao como”**. Mas **“foi”** é efeito do enunciado original seguinte *“E foi chegando na pontinha dos pés.”*.

Aliás, nesta última cadeia original, acontece uma segmentação em **“chegando”**, com a entrada de **“estava como”**.

Face aos cortes e às unidades que V. identifica em sua escrita, estranhos para os critérios previstos para o uso padronizado da linguagem escrita, retomo a reflexão sobre pontuação no texto, proposta por Bernardes (2002).

A pontuação que emerge na leitura em voz alta de V. dessas combinatórias escritas me permite vislumbrar um efeito do diálogo de V. com o texto lido, marcado pelo fato de ela tomar o lugar do narrador, fazendo perguntas retóricas e dando respostas, através da entrada da entonação ascendente de pergunta em **“Célia comeu tão como?”**, **“Quando viu a irmã foi ao como?”**, **“E foi chegando estava como?”**. Em seguida, pausa e posteriormente os encadeamentos **“rapidinho com o suco. ENGASG! TOSS! TOSS!”**,

“soluçando, uma idéia”, “na pontinha da pés.”, reconfigurados como respostas às perguntas do narrador.

Neste dizer escrito, a identificação de porções de texto que V. interpreta como estando relacionadas, está submetida tanto ao funcionamento lingüístico, quanto à singularidade da inserção do sujeito na língua. Tais efeitos, aliás, remetem à questão da contingência na aquisição de linguagem, como diz Pereira de Castro:

[...] nada garante o que na fala da criança vai fazer efeito sobre o adulto, assim como não se prevê que fragmentos, que palavras, quais os enunciados ou argumentos do adulto serão incorporados pela criança. Não é a saliência perceptual, não é uma determinação cognitiva; é a própria articulação do sujeito na língua (1998, p. 250).

A contingência barra a previsibilidade na aquisição da escrita por V. Por exemplo, nos **episódios V6 e V7**, apresentados anteriormente, V. é afetada pelos textos originalmente lidos. Já nos **episódios V8 e V9**, tomados adiante, é a interpretação que escrevo, a partir dos textos selecionados para nossa leitura, que promove efeitos em sua escrita. Por outro lado, no **episódio V10**, a ser discutido na sequência, é o fragmento original do livro “*Assim como as pessoas grandes fazem!*”, que convoca o texto ditado por V. “**ela vai crescer e namorar**”, o qual não está presente nem no texto original lido, nem na minha interpretação, nem nas figuras do livro.

É no interior desse quadro que trago à cena **episódio V8** (04/08/97 e 11/08/97), produzido a partir da leitura do livro “Bebê Margarida e o brinquedo”¹⁹. V. iniciou sua escrita, na “cola do fio da história” por mim puxado: repete o cabeçalho que escrevi “Interpretação do livro “Bebê Margarida e o brinquedo”, o enunciado “Era uma vez uma

¹⁹ O livro “Bebê Margarida e o brinquedo”, originalmente produzido por The Walt Disney Company, foi traduzido por Maria Aparecida Baptista, e publicado pela Editora Marole, em 1994.

bebê chamada margarida” e até mesmo a própria configuração gráfico-espacial. Eis o texto escrito por V., seguido daquele que escrevi:

(V8)

Interpretação do livro "Bebê Margarida e o brinquedo"
 Era uma vez uma bebê chamada margarida. A boneca
 quebrou. Conversando e aí ela colocou a roupa
 Pluto bebê brincar ela procurando vem pluto
 Ela vem é porque a Margarida ficou brincando é legal!!!

Interpretação do livro "Bebê Margarida e o brinquedo"
 Era uma vez uma bebê chamada Margarida e ela gostava muito de
 brincar com a boneca. Mas a boneca dela quebrou e aí ela colocou uma roupa
 de boneca e uma moadreira no bebê Pluto, que ficou uma gracinha!

Christina
 04/08/97

Na relação de V. com a materialidade do texto, ela repete as combinatórias presentes no início do meu texto, pois foi este que entrou em relação na constituição da escrita deste **episódio**, para em seguida prosseguir sob outros efeitos, que não irei comentar. Nesse sentido, V. não está numa posição de espectadora porque copia aquilo que escrevo, mas atua como participante de uma situação conjunta de prática de leitura e escrita, que se desenrola pela via da repetição, a qual possibilitou a constituição do início do **episódio** pela cópia das características estruturais do que eu havia escrito.

Como mencionei anteriormente, é preciso dar destaque ao movimento do “novo”, do “diferente” na escrita de V., movimento que aparece exatamente como efeito da

repetição. Tomo então o **episódio 9** (17/11/97), que surgiu a partir da letra da música “O cravo e a rosa”:

O cravo e a rosa

*O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despadaçada.*

*O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
A rosa pôs-se a chorar*

*A rosa tratou do cravo
Com muita dedicação.
O cravo abraçou a rosa
Agradecido de coração.*

A esse respeito, tomo o fragmento “de amor”, incorporado por V. com a grafia “**te amor**”, mas que na respectiva leitura oral volta a ser “**de amor**”, conforme textos escritos por V. e por mim, apresentados abaixo:

(V9)

O cravo é te amor e a rosa
O cravo brigou com a rosa por que no chão.
O cravo doente, doente te amor vou muito Bom!!
A rosa abraçou de também o cravo.
A rosa falou:
- Desculpa o cravo você. Para melhor é muito Parabéns!!
O. ficar você a rosa é dois muito legal

Univine

Interpretação da letra da música "O cravo e a rosa"

O cravo amava a rosa, mas a rosa não gostava dele.
 Ai eles brigaram e o cravo ficou doente, doente de amor!! Então a rosa
 voltou e o cravo ficou feliz! E os dois ficaram de bem!

Christina
 17/11/97

De onde vem tal cruzamento? A meu ver, a grafia **"te amor"** é resultado do cruzamento de dois textos: o meu, incorporado por V., e um outro, em que está presente o fragmento *"te amo"*. É importante ainda observar que **"te amor"** em **"o cravo doente, doente te amor"** está na mesma posição que *"de amor"* no meu texto. Mas **"te amor"** está também presente no título do texto de V., dando visibilidade ao erro como efeito singular de linguagem, como diz Figueira:

No processo de aquisição a criança descobre relações, uniformiza tratamentos, regulariza formas e estruturas numa direção muitas vezes inesperada e surpreendente para o adulto [...] Os chamados erros, em vez de afastados ou relegados a segundo plano [...], devem ser acolhidos como objeto privilegiado de análise (1991, p. 139).

Dito de outro modo, os erros cometidos por V. são traços da singularidade de um movimento de ordem lingüística, isto é, são efeitos do funcionamento da linguagem sobre a linguagem de V., deixando à mostra o sujeito que habita esse processo e que coloca cadeias manifestas e latentes em relações de interpretação.

Chamo atenção, sobretudo, para o interessante fenômeno de V. escrever **"te amor"**, mas ler **"de amor"**. De fato, o ato de ler em voz alta é uma materialização das relações

entre linguagem oral e escrita, podendo nele notar a sua mútua constituição. Conforme diz Mota (1995), quando a atividade lingüística se atualiza em um discurso oral, a sua forma escrita fica recalcada, pois ao ler o enunciado volta-se sobre si mesmo, permitindo a estabilização.

Em outras palavras, a leitura de V. empurra para a latência a forma escrita “**te amor**”. Esse funcionamento coloca em relação de interpretação o cruzamento entre cadeias manifestas e latentes da oralidade e da escrita.

Cabe aqui retomar, novamente, a questão das mútuas relações constitutivas na aquisição da linguagem oral e da escrita por V., discutida no capítulo anterior. A volta a esse ponto é fundamental para tornar claros esses movimentos em situações de ditado, quando sou participante de uma atividade escrita conjunta na clínica.

Retomo para tanto o **episódio V8** (p. 93), no qual escrevo literalmente o que V. me diz, sem qualquer correção. Já no **episódio V6** (p. 87), textos ditados por V. e textos seus estão intercalados; ou ainda, o **episódio V3** (p. 71), produzido pela intercalação de textos meus, textos ditados por V., textos seus e de sua irmã mais velha.

De fato, o ditado permite que se observe, nestes **episódios**, um movimento entre o dizer de V. – de palavras, fragmentos, textos – dizer afetado pela leitura anterior de textos de distintos gêneros literários, e entre a escrita por mim realizada deste dizer, como aquela que escreve a partir do que V. me diz.

Em outras palavras, o ditado de V. é algo diferente de falar, na medida em que a conjunção de interferências mútuas de cadeias de unidades gráficas e orais cria uma impressão de oralidade, uma oralidade metaforizada, como aponta Bernardes (2002, p. 120, 124-125), cujas marcas são da ordem de um imaginário da própria constituição do

texto e das relações que nele se atualizam, inclusive de suas pausas, hesitações e de sua organização sintático-textual.

O ato de ditar de V. não a coloca numa posição passiva de espectadora, mas sim, refere-se a sua participação efetiva em situações que configuram um espaço textual entre aquilo que V. me dita e aquilo que eu lhe escrevo.

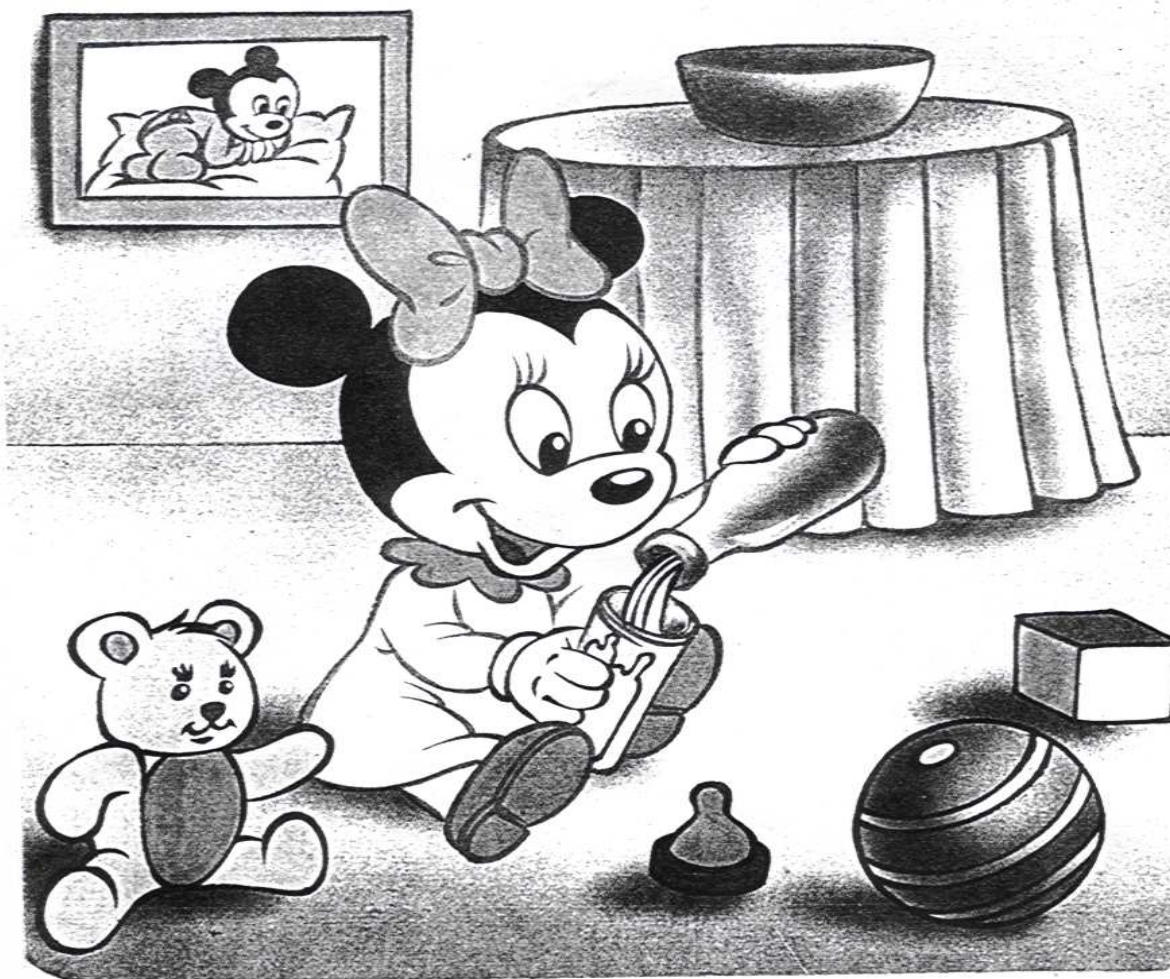
Como se pode poderá notar, o cruzamento de cadeias lingüísticas não cessa aí. Podem, inclusive, ser destacadas relações entre discursos/textos manifestos e discursos/textos latentes como no **episódio V10** (18/08/97), produzido a partir da leitura do livro “Bebê Minnie e sua mamadeira”²⁰.

É interessante apontar que o enunciado original da primeira página do livro “Assim como as pessoas grandes fazem!”, mobiliza outro texto ditado por V., “**ela vai crescer e namorar**”, deixando entrever um funcionamento lingüístico-discursivo-textual que abre espaço para a entrada deste texto e sua articulação com o que está dito/escrito:

²⁰ O livro “Bebê Minnie e sua mamadeira”, originalmente produzido por The Walt Disney Company, foi traduzido por Maria Aparecida Baptista, e publicado pela Editora Marole, em 1994.

(Fig. V10)

Bebê Minnie está muito contente. Ela preparou sua mamadeira sozinha! Assim como as pessoas grandes fazem!



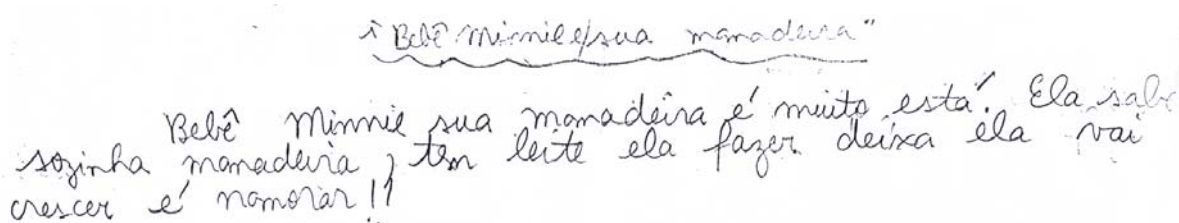
O enunciado original do livro “*assim como as pessoas grandes fazem*” é aquilo que está manifesto na cadeia escrita. Sua entrada no texto se dá como efeito das leis de funcionamento da linguagem, através das quais torna-se possível a emergência, na escrita, de fragmentos de diálogos anteriores, que não estão presentes na situação dialógica imediata.

De acordo com Lemos (1995),

a qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de refazer (op.cit., p.15).

É nesse sentido, penso, que se deve entender, no **episódio V10**, a entrada do trecho **“ela vai crescer e namorar”**, ditado por V., que embora imprevisto, não é qualquer um, isto é, ele mantém uma relação com o fragmento original do livro *“Assim como as pessoas grandes fazem”*, dando a ver no intervalo entre os dois enunciados uma posição subjetiva:

(V10)



Bebê Minnie/sua mamadeira
Bebê Minnie sua mamadeira é muito está! Ela sabe
sozinha mamadeira, tem leite ela fazer deixa ela vai
crescer e namorar!!

Até esse momento, procurei discutir o papel da leitura de textos de distintos gêneros literários e o papel daqueles que eu mesma escrevo, no processo de aquisição da escrita por V., na atividade clínica. Antes de retomar tal discussão, parece-me interessante trazer à tona minha indagação sobre o papel do rascunho neste processo. Conforme mencionei anteriormente, o rascunho compartilhado por nós sempre faz parte das nossas práticas escritas conjuntas.

Pode-se dizer que a escrita de V., surda congênita, como a de qualquer outra aluna inserida no sistema escolar, sofre efeitos do discurso pedagógico que prescreve o modo “certo” de escrever, delimitando o que pode e o que não pode ser escrito: muitas vezes, a imposição para escrever “corretamente” do ponto de vista ortográfico, com “letra boa”,

impede que se mobilizem as rasuras que atravessam a produção de um texto. Como na clínica o que importa é a escrita nesse movimento, em que rasuras são desejáveis, o rascunho está a salvo dessa imposição ao fluxo da escrita.

Aliás, num primeiro momento, ensaiam-se possibilidades de escrita do ponto de vista ortográfico em papéis de rascunho, ou mesmo na lousa. No decorrer do trabalho, este rascunho tem um efeito na gênese do texto e vai crescendo também no nível morfossintático e textual, gênese tomada conforme a teorização da Crítica Genética, na obra literária elaborada por Willemart (1993), e também conforme Calil (1995), que utiliza tal teorização para discutir as rasuras na aquisição de linguagem escrita como efeitos do processo de produção escrita da criança, efeitos relacionados à noção do equívoco/inesperado.

Segundo Willemart, as relações daquele que escreve com seu texto estão fundadas no movimento entre a escrita e a leitura, apontando para uma relação constitutiva entre texto e autor, isto é, para uma relação de mútua significação no processo de criação literária. Assim, as rasuras nos manuscritos do primeiro capítulo de “Herodias”, escrito por Flaubert, seriam ao mesmo tempo a presença de algo que precisa ser apagado/ocultado, e também seriam indícios de algo inesperado. As rasuras são aparentes indícios do controle do autor sobre o texto pelo fato de revelarem o retorno ao que já foi escrito, mas elas abrem espaço para algo que ultrapassa aquele que escreveu – o próprio movimento da língua.

Para Calil, as rasuras orais e escritas deixadas no processo de produção escrita são efeitos da relação da criança com o texto escrito, que dão visibilidade à tensão entre o previsível e o imprevisível, tensão que é atravessada o tempo todo pelo efeito de unidade e pelo efeito retroativo:

A rasura, enquanto uma interferência na forma do dizer, desaparece do produto quando em sua versão final. Não se fica sabendo, enquanto leitor, dos embates daquele que produz um texto com aquilo que queria dizer, nem dos efeitos do dito sobre si mesmo. Produz-se uma ilusão de limpeza, de controle na/da/sobre(a) escrita. Como se houvesse um descolamento entre o produto final e a linguagem que o engendra ou uma dissonância entre a mão que grava e o olho que lê, como prefere Willemart. A rasura, apesar de aparentemente indicar o controle do autor sobre o texto, na verdade o ultrapassa (1995, p. 142).

Esta concepção sobre a rasura, que não pressupõe controle sobre a escrita, é fundamental em minha prática clínica, já que a produção escrita conjunta é marcada sempre pelo movimento existente entre escrita e leitura, movimento de volta, quase simultâneo ao momento em que se escreve, inclusive quando o rascunho passa a fazer parte das atividades com a escrita, sistematicamente.

Aliás, “o movimento de ir” no encadeamento entre os termos e “o movimento de voltar” são característicos do funcionamento lingüístico, sendo respectivamente denominados por Milner (1989) de articulação e retroarticulação²¹.

Assim sendo, a volta na cadeia sintagmática produz pausas no movimento da articulação, criando-se blocos, unidades, segmentos, ou seja, a interpretação faz com que a leitura de V. reconfigure a combinatória dos termos, trazendo-a para o âmbito das possibilidades sintáticas da língua.

Para dar destaque a este movimento de volta, apresento o **episódio V11** (22/06/98 e 29/06/98), produzido por V. a partir da cena do quebra-cabeça adiante, com uma sereia e os personagens Mônica e Cebolinha:

²¹ Para maior detalhamento do tema da retroarticulação, ver Milner (1989). Cf. também o trabalho de Bernardes (2002), no qual a autora apresenta as idéias centrais do tema .

(V11)

Interpretação do quebra-cabeça da mônica, celolunha, e sereia.

Era uma vez que a menina tava olhando celolunha, que num dia a mônica, e o celolunha tava chamando a sereia da sereia falar!

- Ei! Você tá falando comigo e com a mônica pegou peixe e pescar e tirou na água do peixe também cachorrinho e lunde!

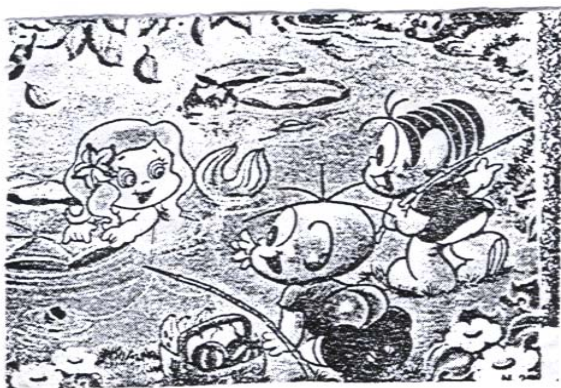
- E sereia começou rir e disse: É claro eu ^{de} escutei mas eu conversei com a mônica e o celolunha. Eu ela falou sim!

Celolunha você tava falando com a sereia que muito bem.

E sereia tava muito fundo do rio lá baixo na água ficou na hora. Thau sabia eu verdade pra minha casa tá depois se veio Thau no fundo do rio.

Thau celolunha e a mônica. ~~Thau~~ ^{Thau} 22/06/98
sereia muito orgulhosa, carinho. Thau 29/06/98

(Fig. V11)



Nos enunciados do primeiro parágrafo “Era uma vez que a menina tava olhando cebolinha...” e “...e o cebolinha tava chamando a sereia ela sabia falar!”, o papel do rascunho abaixo permite-me apontar dois embates na narrativa de V.:

chamando para sereia
 chamando na sereia
 chamando da sereia
 chamando a sereia
 pescar

foi lá
 sereia
 tava
 estava

Walter
 Walter
 Walter

David
 1988
 22/06/98

Em **“Era uma vez que a menina tava olhando cebolinha...”**, V. interrompe seu enunciado em **“Era uma vez que a menina”**, escrevendo no rascunho **“dava”**. Porém, imediatamente após sua leitura, pelo efeito retroativo, a relação estabelecida entre os elementos da cadeia sintagmática leva a um impasse. Em seguida, eu escrevo **“tava”** / **“estava”** no rascunho. Depois de nova leitura, V. prossegue a escrita do enunciado **“tava olhando cebolinha...”**.

Deve-se notar que há um conflito entre **“dava”** e **“tava”** / **“estava”** no rascunho. Porém, uma vez escritos, eles produzem efeitos, pois como afirma Calil, um elemento é fisgado por uma rede de interpretação e nela faz sentido:

Os efeitos estão fortemente relacionados ao que está escrito antes, às possibilidades de se escrever depois e aos efeitos de interpretação que demandam as relações que produzem as unidades (1995, p. 205).

Em **“... e o cebolinha tava chamando a sereia ela sabia falar!”**, V. interrompe seu enunciado em **“... e o cebolinha tava chamando a sereia”**, escrevendo no rascunho **“era”** e **“ela”**. Após outra leitura, ela prossegue a escrita do enunciado em **“ela sabia falar”**, pois, conforme Willemart (1993), para a mão que grafa e o olho que lê, **“ela”** configurou sentido.

Diante da discussão que apresentei sobre a leitura de textos de distintos gêneros literários, sobre os textos que escrevo e ainda sobre o rascunho compartilhado, cabe reconhecer o papel constitutivo dessas relações com textos relativos à aquisição da escrita por V., na atividade clínica. De fato, o texto tem o papel de permitir outro texto. A propósito, como diz Guimarães de Lemos, o lugar do texto seria o do intervalo entre o texto de que se parte e o texto engendrado. Lugar vazio, e como tal, condição de subjetividade (1992, p. 34).

Sendo assim, vou tomar o **episódio V12** (08/08/01, 19/09/01, 03/10/01, 10/10/01), escrito 4 anos e 4 meses após o **episódio V6** (28/04/97) para mais uma vez ressaltar as mudanças na aquisição da escrita como efeitos das relações desses textos sobre a escrita de V., efeitos, enfim, da linguagem sobre a linguagem:

(V12)

Interpretação da história A Linda da Concha

Era uma vez uma menina

é muito boazinha, generosa, caridosa
e quando a mãe dá memimimbra
está muito contente e fraca.

Estão a menina e o fraco.
Uma fonte de água, só fica pin-
gando um pouco de água, mas a
menina conseguiu enchê-la.

E levou a concha de água e chegou o pobre cachorrinho e ficou muito feliz.

E a membra ficou c/ pena e ela disse ..

Vou te dar um pouco de água e ele bebeu. Desapareceu ficou muito feliz, apareceu uma máquina que a cacha virou prata e encheu a água.

Quando chegou em casa e a mãe dela disse:

- Filha dar o gole para a empregada, porque ela trabalha o dia inteiro e ela bebeu, ³¹¹sentiu melhora.

a 2ª mágica ^{fa} a concha ^{do} desaparecer e encheu a

concha de água.

Ela deu p/ mãe dela, bebeu e sentiu melhor, e quando a menina ia beber, só que alguém batia

na porta, ela abriu a porta e o forasteiro falou:

- Eu estou com muita sede e ela disse:

- Você está precisando de água, mais do que eu.

O forasteiro seguiu a concha e ~~ele~~ ^{ele} ~~abriu~~ ^{abriu} a 3ª moçila, a concha era ouro e virou diamante, só que ele ~~fez~~ ^{viu} a água cair no chão e do chão começou a sair para sempre a água.

Então todo mundo ficou muito feliz e a menina ajudou a pessoa

para não ficar doente e ~~agora~~ ^{agora} todo mundo nunca mais vai ficar sem falta de água para sempre.

08/08/01

19/09/01

03/10/01 ← 03/10/01

06/10/01

O episódio V12, originalmente escrito por V., surgiu a partir da leitura da história “A lenda da concha”²².

Parece claro que é preciso considerar o movimento em direção a uma homogeneização, homogeneização que não é outra coisa senão efeito da própria escrita, conforme diz Calil (1995, p. 55).

Esse movimento de V. em relação ao uso padronizado da linguagem escrita, com suas normas de “unidade e coerência”, “progressão”, “clareza”, “originalidade”, poderia criar a ilusão de que V. estivesse na posição de sujeito da consciência, mestre de sua produção lingüística e assim, responsável pela configuração que sua escrita assume. Ao contrário disto, porém, a homogeneização da história rumo ao desenrolar de um enredo com começo, meio e fim, a idéia de coerência e a unidade imaginária de texto que vem à tona devem ser tomados como efeitos que indicam a sujeição de V. ao que a linguagem lhe impõe, submetimento que cria confrontações e deslocamento:

A busca de coerência, de unidade, de não-contradição não está relacionada com o controle ou a autonomia do sujeito sobre a linguagem (seus meandros e becos escuros) nem à “situação de comunicação”, mas justamente com o movimento inverso de assujeitamento à própria linguagem, àquilo que as palavras carregam em suas possibilidades simbólicas. É preciso esclarecer que a noção de assujeitamento se opõe à idéia de controle de sentidos. Ou seja, o controle é uma ilusão. Mas é justamente este assujeitamento que produz resistência, a subversão, o deslocamento, a ruptura, e, portanto, a subjetivação (Calil, op. cit., p.82).

Dentro desta normatização textual, relacionada ao modo de funcionamento sobre o que vem a ser texto, as expressões **“Era uma vez”, “Então”, “Daí”, “todo mundo ficou**

²² A história “A lenda da concha” escrita por J.B. Esenwein e M. Stockard foi traduzida por Lia Neiva e publicada no livro “O livro das virtudes para crianças”, organizado por W.J. Bennett pela Edit. Nova Fronteira.

muito feliz”, “nunca mais”, “para sempre”, fazem parte das possibilidades do dizer que caracterizam o universo lingüístico-discursivo de um conto de fadas.

É interessante notar que persiste a tensão entre o previsível e o imprevisível, o estável e o instável, neste **episódio** escrito por V. Nesse sentido, chamo atenção para os enunciados **“Era uma vez uma menina é muito boazinha, generosa, caridosa.”** e **“E quando a mãe da menininha está muito doente e fraca.”**

Aqui, evento inaugural do texto, parece-me que há um deslocamento dos efeitos de unidade e organização materializada no texto, que virão *a posteriori*. Este deslocamento é desencadeado pelas tensões de sentido através de processos de interpretação de V., que deixa o rastro/ vestígio de um processo de subjetivação.

Para entender esta descontinuidade na escrita de V., é preciso supor que, o movimento de volta sobre o que já havia sido escrito e de ida sobre as possibilidades de direção da história é mobilizado pelos próprios elementos da cadeia sintagmática e por sua condição simbólica, de exigir interpretação e não por um sujeito que estaria na origem do sentido. Desse modo, o enunciado **“E quando a mãe da menininha está muito doente e fraca.”** surge cristalizado na cadeia, levando a uma ruptura do sentido que surpreende o leitor.

Em decorrência dessas considerações acerca do funcionamento lingüístico e de seus efeitos na escrita de V., cabe reconhecer que o que está na base da constituição da escrita de V., na atividade clínica, são os efeitos da linguagem sobre a própria linguagem de V.

Sendo assim, ao longo desse capítulo, procurei destacar alguns aspectos do percurso de leituras e produções escritas de V. e os efeitos promovidos pelos movimentos realizados em torno do material escrito. Os textos literários selecionados para leitura apontados nos **episódios V6, V7 e V10**, os textos que escrevo com V. como participante de

uma atividade conjunta apresentados nos **episódios V8 e V9**; os rascunhos por nós compartilhados que sempre permeiam nossa atividade escrita na clínica no **episódio V11**, não ensinam V. a escrever, nem a transformam em um sujeito que controla a sua escrita. De fato, o papel desses textos sobre os textos de V. é de colocar em curso um movimento de interpretação, que insere ,V. no funcionamento simbólico da/na escrita, ou seja, o papel desses textos é o de permitir outro texto, possibilitando a emergência de V. como sujeito nas brechas das cadeias significantes dos seus textos (cf. Mota, 1995, p. 252).

Desse modo, procurei discutir as mudanças na relação de V. com a escrita na atividade clínica, trazendo para dentro dela uma série de questões que acabam se tornando residuais na prática fonoaudiológica, seja em função de uma visão saturada pelo viés patológico, seja em razão de uma abordagem primordialmente pedagógica. A propósito, incorporo à reflexão os efeitos da repetição para além de uma mera cópia, a contingência daquilo que faz texto, a pontuação que emerge na leitura em voz alta de V., os erros que ela comete em seus textos, o ditado como indicativo das mútuas relações constitutivas na aquisição da linguagem oral e escrita por V., as relações entre o movimento de ida sobre as direções do texto e do movimento de volta sobre o que foi escrito nas rasuras do rascunho compartilhado, e a homogeneização, com suas normas relativas ao uso padronizado da linguagem.

Aliás, cabe aqui especificar o que Lemos (2002) diz sobre a **captura**:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi dar a ela, à língua, a função de **captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe

permite significar outra coisa, para além do que a significou (op. cit., p. 55).

V. é capturada pelo funcionamento lingüístico-discursivo-textual, e no interior desse quadro, seu processo de aquisição da escrita, na clínica, passa a ser definido como processo de subjetivação.

A escrita tem efeitos de subjetivação: suas propriedades trazem à cena jogos de relações, tanto para as relações que se estabelecem para surdos que falam e escrevem, como V., como para surdos que sinalizam, falam e escrevem, como A.C. (vide p. 34-40), assim como para surdos que sinalizam e escrevem.

Processo subjetivo que atravessa as paredes da clínica e se deixa entrever no interesse de V. pela leitura, em sua casa, de livros que tratam dos dramas e das descobertas da adolescência, como em “O portão do paraíso” de Giselda Laporta Nicolelis, e em “A marca de uma lágrima”, de Pedro Bandeira, ou ainda, a poesia de José Paulo Paes, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade e Vinícius de Moraes, além da escrita de um diário, onde se registram suas alegrias, seus medos, seus desejos e impasses, com efeitos poéticos e de humor, entre outros, à semelhança do relato do sonho escrito pela surda A.C., analisado no Capítulo I (p. 36 -40).

Considerar a aquisição da escrita por surdos congênitos como processos de subjetivação, traz à tona a necessidade de se intensificarem as relações com textos literários para leitura, a necessidade de se intensificarem as relações com textos escritos pelos professores, fonoaudiólogos, colegas surdos e ouvintes a partir dos textos lidos, a necessidade de se intensificarem as relações com os rascunhos e as suas rasuras, para que tenha lugar o efeito de texto que essas relações propiciam na escrita dos surdos.

A natureza subjetivante da escrita que tanto intriga os escritores e os estudiosos da Teoria Literária, como na teorização da Crítica Genética na obra literária elaborada por Willemart (1993), deveria intrigar aqueles que trabalham com surdos, quer no ensino especial, integrado ou regular, quer na clínica fonoaudiológica. Abre-se, assim, um longo caminho de pesquisas, na medida em que o desdobramento das minhas reflexões sobre o papel do texto e a especificidade da interpretação para surdos que sinalizam e escrevem, ultrapassa, os limites dessa tese, e, por isso, limito-me a reconhecer a relevância para futuras pesquisas na aquisição da escrita por tais surdos congênitos.

Diante disso, minhas considerações finais.

IV- CONCLUSÃO

No início desta tese afirmei que procuraria, no decorrer do trabalho, dar um passo além da intuição clínica, procurando criar um espaço em que os resultados da minha atividade como fonoaudióloga pudessem ser acompanhados de uma reflexão teórico-metodológica sobre o fazer na clínica.

Este espaço foi criado na medida do material clínico, isto é, tomou rumo a partir do momento em que me dei conta de que seria necessário reconhecer, antes de tudo, que eu tinha em mãos fatos de linguagem e que só tomando-os como tal, com as conseqüências que isso acarreta, eu poderia realizar um trabalho sobre o meu próprio trabalho, apagá-lo de certa forma, para deixar vir à tona as mudanças na relação do surdo com a linguagem, “mudança de posição em uma estrutura” (Lemos, 2002, p. 56) analisada a partir da hipótese que considera a aquisição da escrita por surdos congênitos como processos de subjetivação.

Tal percurso não poderia ser feito sem a passagem pelo interacionismo em aquisição de linguagem e pelos diversos autores que sustentam essa posição²³. O caminho de reflexão que pude realizar, com suas qualidades e limites, nasceu do meu diálogo particular com estes trabalhos, seus desdobramentos, e cujos resultados procurarei retomar na conclusão desta tese.

De fato, a reflexão sobre a minha atividade com a escrita de surdos congênitos na clínica levou-me a fazer um levantamento preliminar sobre os diferentes métodos

²³ Permito-me, neste momento de conclusão, não listar aqui todos os autores em que me sustentei, já que eles foram exaustivamente citados e ainda haverá menção a alguns deles nesta conclusão.

empregados no trabalho educativo com surdos, discutindo o papel da oralidade, da língua de sinais e da escrita nesse processo.

Procurei mostrar que tais métodos estavam alicerçados em noções de aprendizagem/ensino, deslocando assim uma questão de ordem lingüística – a aquisição da escrita – para uma questão de ordem pedagógica.

Esse deslocamento se sustenta tanto na noção de que a escrita é uma representação da oralidade e/ou da língua de sinais, como na concepção de que o sujeito surdo é um indivíduo situado “fora” da linguagem e à qual ele deve ter acesso para que possa exercer controle sobre ela, como aquele que a contempla. Desse modo, a escrita ocupa um lugar subalterno em relação ao fonocentrismo e/ou ao privilégio dos sinais. Em outras palavras, à escrita é reservado um lugar sempre exterior, um objeto a ser apreendido; seu papel é secundário em relação ao da fala e ao dos sinais, aos quais cabe a ela representar.

Partindo-se da noção de escrita como representação, o papel central é dirigido à percepção e à cognição que, situadas num plano interno, comandariam a apreensão do objeto situado externamente (a escrita). De modo geral, para que ocorra a aquisição da escrita, o surdo deve ser colocado em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem escrita constituída. Sendo assim, ele deve perceber/representar o papel da escrita no contexto e dela lançar mão para atingir o objetivo de ser um usuário da escrita.

A escrita é tomada como um objeto estável, que é substancializado e ao qual se atribui um funcionamento definido a priori, com a tendência de buscar fora da linguagem, especialmente na Psicologia e na Biologia, as explicações para os fenômenos lingüísticos dos surdos. Percebe-se, assim, a cisão entre sujeito surdo e linguagem, colocando-o num

plano externo a este objeto do qual ele deve se apropriar por meio de técnicas de ensino/aprendizagem.

Conseqüentemente, a concepção de língua é a de um código que pode ser ensinado ao surdo. A linguagem é entendida como instrumento de comunicação, emergindo daí a possibilidade de acesso ao lingüístico, isto é, a entrada no lingüístico se dá, assim, via percepção.

Em termos mais específicos, como a percepção é concebida como um conjunto de impressões sensíveis que coloca o organismo frente a frente com as coisas do mundo, seu papel ganha destaque por constituir-se em fonte compensatória de informação para este organismo que tem uma falta (a surdez). Nesse percurso, o surdo vai aprender a linguagem pelo uso de um canal perceptual devidamente treinado.

Aliás, procurei destacar com Mota (1995) que a substancialização do objeto e do sujeito são características das concepções que orientam as teorias tradicionais de alfabetização, algo que também ressoa no trabalho educativo com surdos.

As interrogações que foram surgindo ao longo de minha reflexão sobre a relação entre surdez e aquisição de linguagem criaram a necessidade de uma reformulação teórica, conduzindo-me então às hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem. Como assinalei acima, a partir desse lugar teórico, criou-se um espaço para observar e discutir as mudanças na aquisição da escrita pelos surdos congênitos como efeitos do funcionamento lingüístico-discursivo-textual, como processos de subjetivação, distanciando-me de uma hipótese de escrita como mera materialização da fala e negando, desse modo, o fonocentrismo.

A filiação às hipóteses do interacionismo em Aquisição de Linguagem foi, portanto, fundamental para imprimir um novo olhar sobre a escrita dos surdos em minha

atividade clínica, sobretudo pela possibilidade que elas oferecem de interpretar os efeitos da leitura e produção de textos na aquisição da escrita pelos surdos como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem (cf. Lemos, 1992, p. 127).

Ao reconhecer os efeitos desse funcionamento lingüístico, nasceram as questões centrais que discuti ao longo dessa tese: as relações entre oralidade e escrita, o papel do texto no trabalho realizado na clínica e a especificidade da interpretação na aquisição da escrita por uma surda congênita, V..

Inicialmente, trouxe à cena um fato novo, e aparentemente paradoxal, nas relações entre oralidade e escrita em surdos congênitos. A leitura em voz alta, realizada pela própria surda, de seu próprio texto, promoveu efeitos de significação em uma escrita que, à primeira vista, barrava a interpretação. Esta, porém, ganhou visibilidade através do ato de leitura, pelas segmentações, encadeamentos que chamei, juntamente com Scarpa (1985, 1996, 1999), de coesão entonacional e produção de paratons narrativos em sua fala lida.

Os paratons, com suas macroestruturas entonacionais, configuram uma *gestalt*, um todo narrativo, que imprime coesão, inclusive àqueles fragmentos escritos em que não há narrativa propriamente dita do ponto-de-vista lexical e gramatical. Sendo assim, é o significante entonacional que promove efeitos coesivos na segmentação, configuração e delimitação das suas produções escritas.

É importante notar que os cortes e as unidades identificados pela surda em sua escrita, que emergiram em sua leitura em voz alta, foram também analisados sob a perspectiva de pontuação apresentada em Bernardes (2002), postulando-se que sua leitura seria pautada pelo encadeamento de blocos de significação, cuja segmentação seria efeito das restrições estruturais relativas à organização da língua, condição para o processo de interpretação.

Essas questões me instigaram a buscar uma reformulação de hipóteses sobre a surdez e a aquisição de linguagem, no que diz respeito às mútuas relações constitutivas entre oralidade e escrita pela surda V. Essa reformulação, por sua vez, convocou um deslocamento da questão da língua materna de uma hipótese cronológica para um conceito metodológico em aquisição de linguagem, tal como formulado por Pereira de Castro (1998, no prelo), a partir dos trabalhos de Milner (1978, 1982, 1989), conceito que me possibilitou repensar as relações entre surdez, aquisição da oralidade e aquisição da língua de sinais.

Na discussão sobre o papel dos textos literários selecionados para leitura, fiz considerações sobre o papel dos textos que escrevo com V., como participante de uma atividade conjunta, e o papel dos rascunhos compartilhados que sempre permeiam nossa atividade escrita na clínica.

Cabe salientar que as questões levantadas sobre o papel do rascunho foram, em parte, inspiradas na teorização da Crítica Genética na obra literária elaborada por Willemart (1993), e também conforme Calil (1995), que utiliza tal teorização para discutir as rasuras na aquisição de linguagem escrita infantil como efeitos do processo de produção escrita da criança.

Ao longo dessas considerações chamei atenção, principalmente, para o fato de que tais textos não ensinam V. a escrever, nem a transformam num sujeito que controla a sua escrita.

Com efeito, o papel desses textos em relação aos textos de V. é da ordem da interpretação, colocando-a dentro da/na escrita, ou seja, o papel desses textos é o de evocar outro texto, possibilitando que V. desponte como sujeito nas brechas das cadeias significantes dos seus textos (cf. Mota, 1995, p. 252).

A esse respeito, tomei como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem na atividade clínica, a repetição para além de uma mera cópia, a contingência daquilo que faz texto, a pontuação que emerge na leitura em voz alta de V., os erros cometidos por V., o ditado como indicativo do movimento das mútuas relações constitutivas na aquisição da linguagem oral e escrita por V., as relações entre o movimento de ida sobre as direções do texto e do movimento de volta sobre o que foi escrito nas rasuras do rascunho compartilhado, e uma certa homogeneização, isto é, um texto de certa forma interpretável pelo leitor, embora guardando sempre a singularidade que se observa nos diversos níveis de análise na escrita de V..

Nesse sentido, a escrita de V. foi um lugar produtivo de reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, tanto para profissionais da clínica como eu, que se voltaram para a atividade de pesquisa, intrigados com sua heterogeneidade, como para o leitor que se deparou com dados que se caracterizam pela sua resistência à interpretação.

Ao mostrar como uma certa hipótese sobre a natureza da linguagem e sobre a sua aquisição como um processo de subjetivação estão na base das mudanças na escrita de V. e no meu próprio trabalho como fonoaudióloga, espero inquietar educadores ouvintes e surdos para que reconheçam a natureza subjetivante dos processos simbólicos que suportam os atos do ler e escrever, os atos do falar, os atos dos sinais por suas condições mesmas de eventos de linguagem.

Em outras palavras, fica aqui um convite para que tais educadores do ensino especial, integrado e regular, e da clínica fonoaudiológica reflitam teoricamente sobre a hipótese da aquisição da escrita por surdos congênitos como um processo de subjetivação.

De fato, tal hipótese, como foi assinalado no capítulo III, irá trazer à tona a necessidade de se intensificarem as relações com textos literários para leitura, as relações

com textos escritos pelos professores, fonoaudiólogos, colegas surdos e ouvintes a partir dos textos lidos, a necessidade de se intensificarem, enfim, as relações com os rascunhos e suas rasuras, para que efetivamente tenha lugar o efeito de texto que essas relações propiciam na escrita dos surdos; tanto daqueles que falam e escrevem, como daqueles que sinalizam, falam e escrevem, ou ainda, daqueles que sinalizam e escrevem.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-RÉVUZ, 1982, “Hétérogeneité montrée et hétérogeneité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours”, **DRLAV 26**, 91- 151, Paris.
- BACHELARD, G., 1989, **A poética do espaço**, trad. de Antônio de Pádua Danesi, São Paulo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, M.(VOLOCHINOV), 1986, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo, Editora Hucitec.
- BALIEIRO, C. R., 2000, **Vamos publicar um livro? A pessoa deficiente auditiva e a escrita na clínica fonoaudiológica**, tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- BALIEIRO, C. R.; GALLO, S. L., 2002, “Escrita e surdez: uma proposta discursiva”, In: BEBERIAN, A. P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (orgs.), **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**, 93-109, São Paulo, Plexus Edit..
- BEHARES, L.E.; MASSONE, M.I.; CURIEL, M., 1990, “ El discurso pedagógico de la educación del sordo-construcciones de saber y relaciones de poder”, In: **Cuadernos de Investigación**, 6, 41-48, Universidade de Buenos Aires.
- BEHARES, L.E., 1993, “Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos da linguagem pela criança surda”, In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.C.(orgs), **Língua de Sinais e Educação do Surdo**, Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo, Tec Art.
- BEHARES, L.E. 1995, “**O Simbolismo Esotérico na interação mãe ouvinte-criança surda revisitado**” , trabalho apresentado no curso “Aquisição da Linguagem”, Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas(mimeo).
- BERNARDES, A.C. de A., 2002, **Pontuando alguns intervalos da pontuação**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BOSCO, Z. R., 1999, **No jogo dos significantes, a infância da letra**, dissertação, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRANDÃO, H.H.N., 1996, **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas, Edit. Unicamp.
- CALIL, E., 1995, **Autoria (e)feito de relações inconclusas- um estudo de práticas de textualização na escola**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CÁRNIO, M.S., 1995, **Conceitos e compreensão de leitura do surdo no contexto da educação especial**, tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAVALCANTE, M.C.B., 1999, **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- CICCONE, M., 1990, **Comunicação Total- introdução, estratégia, a pessoa surda**, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica.
- COUPER-KUHLEN, E., 1986, *An introduction to English prosody*, London, Edward Arnold.
- CRUTTENDEN, A., 1986, *Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CRUZ, M. C., 1992, **Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial**, dissertação, Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- EVANS, L., 1982, **Total Communication-Structure and Strategy**, Washington, Gallaudet College Press.
- FERNANDEZ, S. M. M., 1993, **A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimentos**, dissertação, Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FERREIRA-BRITO, L. , 1993, **Integração Social e Educação de Surdos**, Rio de Janeiro, Babel Edit.
- FERREIRA-BRITO, L., 1995, **Por uma gramática de língua de sinais**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., 1979, 1986, **Psicogênese da língua escrita**, trad. de Diana Myriam Lichhtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso, Porto Alegre, Artes Médicas.
- FIGUEIRA, R.A., 1991, "Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal". In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**, 131-141, Porto Alegre.
- FIGUEIRA, R.A., 1996, "O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem", In: Pereira de Castro, M.F.(org), **O método e o dado no estudo da linguagem**, 55-82, Campinas, Editora da UNICAMP.
- FREUD, S., 1987, **Contribution à la conception des aphasies , une étude critique** (*Zur Auffassung Der Aphasien, Eine Kristische Studie*, 1891), Paris, Presses Universitaires de France.
- FREUD, S., 1973, **Proyecto de una psicologia para neurólogos** (*Entwurf einer Psychologie*, 1895), In: **Obras Completas**, 3ª ed., Madrid,, Biblioteca Nueva.
- FREUD, S., 1986, "A carta 52", In: MASSON, J. M. (ed.), **Correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess: 1897-1904**, (*The Freud/Fliess Correspondance*, 1985), Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S., 1987, **A Interpretação dos Sonhos**(*Die Traumdeutung*, 1900), Obras psicológicas completas de Sigmund Freud; edição standard brasileira, com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistidos por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão, Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S., 1973, **El 'block' maravilhoso** (*Notiz über den "Wunderblock"*, 1924), In: **Obras Completas**, 3ª ed., Madrid, Biblioteca Nueva.
- GARCIA-ROZA, L.A., 1991, **Introdução à Metapsicologia Freudiana**, vol. 1, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

- GESUELI, Z. M., 1988, **A criança não-ouvinte e a aquisição da escrita**, dissertação, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GESUELI, Z. M., 1994, "A criança surda e o processo de aquisição da escrita", **Pró-Fono Revista de Atualização Científica v.6, n. 2**, 26-30, São Paulo.
- GESUELI, Z. M., 1998, **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**, tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GESUELI, Z. M., 2000, "A Intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais", In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M. C. R. (orgs), **Surdez - Processos educativos e Subjetividade**, 95-112, São Paulo, Editora Lovise.
- GÓES, M. C. R., 1994, "A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal", **trabalho apresentado para concurso de livre-docência do Departamento de Psicologia Educacional**, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GÓES, M. C. R., 1996, **Linguagem, surdez e educação**, Edit. Autores Associados/ Edit. UNICAMP/ Educação Contemporânea, Campinas.
- GUIMARÃES DE LEMOS, M.T., 1992, "Sobre o que faz texto: uma leitura de *cohesion in english*". In: **D.E.L.T.A., 8 (1)**, 21-42, São Paulo.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R., 1976, **Cohesion in English**, London, Longman.
- JACOBSON, R., 1975, **Lingüística e Comunicação**, trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, São Paulo, Cultrix.
- KLEIMAN, A., 1989, **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**, Campinas, Pontes.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L.C., 1990, **Coerência Textual**, São Paulo, Contexto.
- KOCH, I.V. , 1991, **A coesão textual**, São Paulo, Contexto.
- LACAN, J., 1966, **Écrits**, Paris, Seuil.
- LACAN, J., 1991, **O Seminário 7: a ética da psicanálise** (Le Séminaire de Jacques Lacan-Livre VII; L'éthique de la psychanalyse, 1986; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller), versão brasileira de Ari Roitman, consultor: Antonio Quinet, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.B. (1967) **Vocabulaire de Psychanalyse**, .Paris, Presses Universitaires de France.
- LEMOS, C.T.G., 1982, "Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema(pecado) original". In: **Boletim da Abralin, nº 3**, 97-126.
- LEMOS, C.T.G., 1985, "On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition", In: CAMAIONI, L. & LEMOS, C.T.G.(orgs), **Questions as social explanation: piagetian themes reconsidered**, Amsterdã, John Benjamins.
- LEMOS, C.T.G., 1986, "Retrospectiva: Interacionismo e Aquisição de Linguagem". In: **D.E.L.T.A., 2(2)**, 231-248.
- LEMOS, 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**, 61-76, Porto Alegre.

- LEMOS, C.T.G., 1992, "Los procesos metaforicos y metonímicos como mecanismos de cambio". In: **Substratum 1**, 121-135.
- LEMOS, C.T.G., 1995, "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". In: **Letras de Hoje 30, 4**, 9-28.
- LEMOS, C.T.G., 1995/1998, "Sobre a aquisição da escrita: algumas questões". In: ROJO, R.(org.), **Alfabetização e Letramento: perspectivas Lingüísticas**, 13-31, São Paulo, Mercado de Letras.
- LEMOS, C.T.G., 1996, "Corpo e Linguagem". In: **Anais do II Encontro da Bienal da Sociedade Brasileira de Psicanálise**.
- LEMOS, C.T.G., 1997, "Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna", **trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy organizada pelo Intituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano**, Povo, Trento.
- LEMOS, C.T.G., 2000, "Questionning the notion of development: the case of language acquisition", **Culture & Psychology 6 (2)**, 169-182.
- LEMOS, C.T.G., 2002, "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação", **Cadernos de Estudos Lingüísticos, 42**, 41-69.
- LIER-DE VITTO, M.F., 1994, **Os Monólogos da Criança: "Delírios da Língua"**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MENDES, B.C.A., 1994, **Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica**, dissertação, Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MENDES, B.C.A., 2002, "Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica", In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C., **Linguagem escrita referenciais para a clínica fonoaudiológica**, 125-159, São Paulo, Plexus Edit..
- MILNER, J.-C., 1978, **L'amour de la langue**, Paris, Seuil.
- MILNER, J.-C., 1982, **Ordre et Raisons de Langue**, Paris, Seuil.
- MILNER, J.-C., 1989, **Introduction à une science du langage**, Paris, Seuil.
- MIDENA, M. C. de M., 1989, **Memórias da Educação e do Trabalho de Surdos**, dissertação, Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOORES, D.F., 1970, 1987, **Educating the deaf- psychology, principles and practices**, Boston, Houghton Miffling Company.
- MOTA, S.B.V., 1995, **O Quebra-Cabeça da Escrita - a Instância da Letra na Aquisição**, tese de doutorado, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOTA, S.B.V., 1997, "Letra a Letra". In: CALIL, E.(org.), **Leitura- a criança e o texto, nº 20, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, 15-25, Maceió.
- MOURA, M.C., 1993, "A língua de sinais na educação da criança surda", In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.C.(orgs), **Língua de Sinais e Educação do Surdo**, Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo, Tec Art.
- NASSIF, J., 1977, **Freud l'inconscient**, Paris, Galilée.
- ORLANDI, E., 1990, **Discurso e leitura**, Campinas, Edit. Unicamp.

- ORLANDI, E., 1996, **Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Petrópolis, Vozes.
- ORLANDI, E., 1997, **Gestos de leitura: da história no discurso**, Campinas, Edit. Unicamp.
- PAYER, M.O., 1999, **Memória da Língua, Imigração e Nacionalidade**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PEREIRA, M. C. C., 1989, **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PEREIRA, M. C. C., 1990, "O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos". In: CICCONE, M., 1990, **Comunicação Total- introdução, estratégia, a pessoa surda**, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica.
- PEREIRA, M. C. C.; OLIVEIRA, C. L., 1999, "A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos", In: SKLIAR, C. (org), **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos - interfaces entre Pedagogia e Lingüística**, vol. 2, 103-112, Porto Alegre, Edit. Mediação.
- PEREIRA, M. C. C., 2000, "Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos", **Seminário desafios para o próximo milênio**, 95-100, Rio de Janeiro, INES, Divisão de Estudos e Pesquisas.
- PEREIRA, M. C. C., 2002, "Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos", In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C., **Linguagem escrita - referenciais para a clínica fonoaudiológica**, 111-124, São Paulo, Plexus Edit..
- PEREIRA DE CASTRO, M.F., 1992, "Entre aquele que diz sim e aquele que diz não. Questões sobre a negação na construção da linguagem". In: **D.E.L.T.A., 8 (nº especial)**.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F., 1995. "Ainda a Negação. Questões sobre a Interpretação". In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 29, 27-38.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F., 1996. "Interpretation and the acquisition of the mother tongue". Trabalho apresentado na **V International Pragmatics Conference**, Cidade do México.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F., 1997, " A Interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança", In: SCHERER, A. E., CORACINI, M.J.(orgs), **L.E.T.R.A.S., vol.14**.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F., 1998, "Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem", In: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U.(org.), **Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**, 247-257, São Paulo, Casa do Psicólogo.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F., 1998, "Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança". In: **Letras de Hoje**, v. 33, nº 2, p. 81-87, Porto Alegre.
- PEREIRA DE CASTRO, M.F., 2000, Memorial apresentado para reclassificação por mérito (MS-5), Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- PEREIRA DE CASTRO, M.F., "Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna", Campinas, no prelo.
- PERELLÓ, J.; TORTOSA, F., 1972, **Sordomudez– Audiofonia y Logopedia**, vol. VI, 2ª ed., Barcelona, Editorial Científico-Médico.
- PERRONI, M. C., 1992, **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**, São Paulo, Martins Fontes Edit..
- POLLACK, D., 1970, 1984, **Educational audiology for the limited hearing infant**, Illinois, Charles C. Thomas Publ.
- RABELO, A. S., 1996, **O processo da construção do discurso escrito em surdos**, tese de doutorado, Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ROSSI-LANDI, F., 1985, **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas**, trad. de Aurora Fornani Bernardini, São Paulo, Difel.
- SACKS, O., 1990, **Vendo Vozes- uma jornada pelo mundo dos surdos**, trad. de A.B. Pinheiro de Lemos, Série Diversos, Rio de Janeiro, Imago Edit..
- SÁNCHEZ, C.M.G., 1990, **La increíble y triste historia de la sordera**, Caracas, CEPROSORD.
- SANDERS, D.A., 1971, 1977, 1982, **Aural Rehabilitation**, New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- SAUSSURE, F. de, 1974, **Curso de Lingüística Geral**, 6ª ed. São Paulo, Cultrix.
- SCARPA, E.M., 1985. "A emergência da coesão intonacional". In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 8, 31-41.
- SCARPA, E.M., 1996. "Duas marginalidades e falsas expectativas na aquisição da prosódia". In: PEREIRA DE CASTRO, M.F.(org.), **O método e o dado na aquisição da linguagem**, 87-110, Campinas, Editora da Unicamp.
- SCARPA, E.M., 1999. "Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia". In: LAMPRECHT, R.R.(org.), **Aquisição da Linguagem- Questões e Análises -**, 17-38, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- SOUZA, R. M. , 1996, **Que palavra que te falta? O que o surdo e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à Lingüística e à Educação**, tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA, R. M. , 1998, **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**, São Paulo, Martins Fontes.
- STOKOE, W.C., 1960, **Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf**, New York, University of Buffalo Press.
- TERVOORT, R. T., 1961, "Esoteric Symbolism in the communication behaviour of young deaf children". In: **American Annals of the Deaf**, 106, p. 436--480.
- TRENCH, M. C. B., 1987, **A criança surda: educação para a marginalização**, dissertação, Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- TRENCH, M. C. B., 1995, **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**, tese de doutorado, Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S., 1984, **A formação social da mente- o desenvolvimento**

dos processos psicológicos superiores, trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, São Paulo, Martins Fontes Edit..

VYGOTSKY, L.S., 1989, "Concrete human Psychology". In: **Psychology**, **27(2)**, 53-77.

WILLEMART, Ph. , 1993, **Universo da Criação Literária**, São Paulo, Edusp.