

EDNA MARIA DA SILVA CAVALCANTI

**A ESCRITA DE UMA CRIANÇA SURDA:
UMA ANÁLISE ALTERNATIVA**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM FONOAUDIOLOGIA:
CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA**

2001

EDNA MARIA DA SILVA CAVALCANTI



A ESCRITA DE UMA CRIANÇA SURDA:

UMA ANÁLISE ALTERNATIVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, sob a orientação da Professora Doutora Regina Maria Freire.

Biblioteca
Nadir Courvêa Kfourl
PUC/SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM FONOAUDIOLOGIA:
CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

2001

Para Fred, que mesmo não estando neste plano, com certeza, se estivesse, teria compartilhado comigo a retirada de todas as pedras presentes neste caminhar...

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois foi movida pela **FÉ** que cheguei ao final deste trabalho.

À minha filha, que cada dia me ensina algo diferente da vida. Por ter suportado, mesmo sendo criança, toda a minha ausência durante o tempo decorrido na escrita desta pesquisa.

À minha mãe, pela enorme colaboração, “cobrindo” minha ausência diante da minha filha.

Ao meu pai (in memoriam) por ter me estimulado a crescer na vida.

À Prof^a. Dra. Regina Maria Freire, pela ajuda e orientação deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Cristina Lacerda e Beatriz Novaes, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Prof^a. Dra. Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz, que foi tão importante na minha entrada no mestrado.

À Raquel, pela colaboração no início do meu trabalho.

Ao Prof^o. Dr. Junot Cornélio, pelo empenho em trazer o mestrado Interinstitucional para a UNICAP.

À Prof^a. Dra. Marígia Viana, pela sua atenção e disponibilidade em algumas leituras.

Ao Amigo e Professor Dr. Antônio Roberto, por discutirmos pontos importantes para o trabalho.

À Eugênia, minha eterna amiga, que tanto me auxiliou na digitação, só tenho a agradecer.

Aos Amigos Adrijane Amorim, Alcidézio Luiz, Conceição Silveira, David Plácido e Márcia Rejane, que sempre estiveram presentes.

Aos demais amigos, que embora não estando sempre próximos, torciam por mim.

A todos os meus familiares em geral, que colaboraram comigo

À Fátima Raposo, pois apesar de termos uma relação apenas profissional, muitas vezes ajudou-me nesse caminhar.

Agradeço a Renata e João Alfredo pela valiosa colaboração ao "scanear" meu material de análise.

Agradeço a Shirley, pela paciência ao discutirmos sobre a escrita.

A Martha Cristina Lacerda do Nascimento, pela organização na digitação.

À Fátima, por sua disponibilidade sempre que ia à biblioteca.

Ao Magnífico Reitor Pe. Theodoro Paulo Severino Peters, SJ., por ter viabilizado financeiramente esse mestrado.

BANCA EXAMINADORA

Y. Chir L.
Guillaume B. F. de la Roche
Guillaume

Biblioteca
Nora Bouda Kfour
2017

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO UM. O ESTADO DA ARTE	13
1.1. CIRCUNSCREVENDO A ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	13
1.2. REFLEXÕES PRELIMINARES	24
CAPÍTULO DOIS. O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO BRASILEIRO	31
2.1. RECORRENDO AO INTERACIONISMO PARA ENTENDER COMO A LINGUAGEM É CONSTITUÍDA	31
2.2. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO DA FALA	40
CAPÍTULO TRÊS. METODOLOGIA	47
3.1. HISTÓRICO DA CRIANÇA	48
3.2. PROCEDIMENTO	49
CAPÍTULO QUATRO. ANÁLISE DOS DADOS	51
CONCLUSÃO	91
BIBLIOGRAFIA	95

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade discutir a aquisição da escrita de uma criança surda, em processo de escolarização. O interesse em estudar tal escrita, deu-se pelo fato de na minha prática fonoaudiológica serem comuns as queixas que os pais de crianças surdas apresentam, no que se refere a alfabetização de seus filhos. Para desenvolver tal trabalho, parti de uma revisão da literatura na área, em que os estudos comentados vêem a escrita do surdo como atípica ou diferente. Considerando a escrita em outra perspectiva, aquela que entende a escrita como um processo simbólico, que se constitui a partir da interação com o outro, tomei como respaldo teórico o Interacionismo Brasileiro tal como desenvolvido por De Lemos. A análise foi ancorada nos eixos de funcionamento da linguagem, os processos metafórico e metonímico. O resultado da análise mostra que a escrita da criança está em movimento, ou seja, a língua está fazendo efeito na criança. Seria interessante que os profissionais que trabalham com a educação do surdo, envolvidos no processo de alfabetização, fizessem uma leitura deste estudo, para que possam se libertar do pressuposto de que ser surdo implica ter uma escrita "atípica".

ABSTRACT

The goal of this paper is to make a critical examination of the writing of a deaf child at school. My interest in studying the matter arose during my speech therapy practice when parents complained about the problems faced by the children at school. In order to develop this study, I resorted to the literature in the area in which it is accepted that how the deaf write is atypical or even different. Looking at writing from a different perspective, which considers it a symbolic process based on its interrelation with the other, I drew on De Lemos's theory of interaction. The analysis was based on the axes of language function, that is, the metaphorical and the metonymic processes. The result of the analysis shows that the child's writing is progressing, that is, language is having an effect on the child. It would be interesting if specialists who work in education for the deaf at the learning to read and write phase, read this paper in order to rid themselves of the idea that to be deaf implies "atypical" writing.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da escrita em crianças surdas vem sendo estudado a partir de diferentes abordagens teórico metodológicas, as quais, nas cinco últimas décadas, têm conformado o campo do conhecimento científico acerca dessa questão.

A leitura de algumas obras que sistematizaram tal tema permite observar que o problema do processo de aquisição da linguagem escrita, em crianças surdas, tem sido abordado de forma eclética, tornando ainda mais confusa a compreensão sobre os momentos constitutivos desse processo.

O interesse em desenvolver este projeto partiu do que foi vivenciado na prática fonoaudiológica, com o surdo diante do que a escola nomeia “dificuldade” e que me levou a questionar como a linguagem escrita é adquirida pelas crianças surdas que, muitas vezes, ao passarem pelo processo de alfabetização, apresentam uma escrita muito diferente daquela da criança ouvinte.

O estudo da linguagem na perspectiva teórica da lingüística estruturalista, tomando como referência a análise de sistemas (sintático, semântico e fonológico) aponta, nos textos produzidos pelas crianças surdas, uma desordem na sintaxe, ou seja, a tendência à topicalização faz com que a escrita pareça desorganizada para o professor.

Daí decorre que os educadores que trabalham com essas crianças parecem achar que é “normal” essa desarrumação, em função das mesmas serem surdas, encontrando na surdez a justificativa para essa escrita

aparentemente tão sem coerência. Tal conclusão parece, de fato, ser uma atitude cômoda, fechando questões que poderiam ser levantadas sobre o processo de aquisição da escrita. Portanto, meu objetivo neste trabalho é analisar a escrita a partir de uma proposta que privilegia o funcionamento da linguagem, o que permite compreender a desordem da escrita não como erro, mas sim como um movimento necessário para que ocorram os deslocamentos constitutivos e constituintes do processo de sua aquisição.

Para atingir meu objetivo analiso recortes discursivos da escrita espontânea de uma criança surda, em processo de escolarização, tendo como referencial teórico metodológico, o projeto Interacionista Brasileiro.

O capítulo primeiro dá início à revisão da literatura, apontando como a escrita do surdo é entendida. Tais estudos agregam-se em torno da idéia de que sua escrita é ruim por ele não ter passado por uma metodologia reeducacional adequada ou ao fato de não ter tido acesso primeiro a Libras.

No segundo capítulo, acesso a lingüística por uma vertente que permite apreender o funcionamento interno da linguagem e a importância que a interpretação do outro tem na constituição da escrita. Buscarei explicações de como ocorre a escrita do ouvinte e, a partir daí, farei uma relação com o surdo, ou seja, mostrarei que o surdo desenvolve a linguagem escrita pelas mesmas vias que o ouvinte. Quando me refiro ao funcionamento interno da linguagem, retomo Jakobson, o qual afirma que o movimento que acontece nos dois eixos, por ele denominados de metafórico e metonímico, se dão numa relação entre significantes. Para desenvolver este capítulo, tomei como base um trabalho que trata da escrita do ouvinte,

mas que me permitiu fazer a relação com o meu trabalho. Baseada na referida pesquisa, concordo que a escrita não é transcrição da oralidade.

O capítulo três apresenta a metodologia que será empregada no trabalho. O Interacionismo Brasileiro será retomado, através de um texto em que De Lemos fala sobre a escrita; o histórico do sujeito será relatado e, por último, será comentado o procedimento da pesquisa.

No capítulo quatro, apresento a análise dos dados de minha pesquisa. Como já referi anteriormente, o material que será utilizado neste trabalho vem de fragmentos de escrita de uma criança surda, em fase de escolarização. A escrita está sob a forma de bilhetes e anotações do seu diário, material apresentado em sua forma original. Os dados serão analisados à luz das leis do funcionamento interno da linguagem em seus eixos metafórico e metonímico.

Quanto às conclusões, foi possível ver que o material analisado mostrou uma escrita em movimento, afirmando que o acontecimento da surdez não impede o processo de aquisição da escrita. Este se dá à semelhança do processo de aquisição da escrita da criança ouvinte, pois fala-se aqui, de um submetimento à língua. E em particular, a criança cujo material escrito foi analisado, mostra que sua singularidade é a marca da sua escrita.

CAPÍTULO UM: O ESTADO DA ARTE

1.1. CIRCUNSCREVENDO A ESCRITA DA CRIANÇA SURDA

A literatura produzida no Brasil sobre a alfabetização do surdo tem se caracterizado pela preocupação em responder à indagação: *onde está a culpa pelo fracasso escolar das crianças surdas?*

Tais estudos, fundamentados em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, têm suscitado questões, segundo Gesueli (1998) “mostrando que a maioria dos problemas que aparecem na sala de aula não são inerentes à surdez, mas consequência do fato de que professor e aluno não compartilham a mesma língua” (p. 40). A seguir, discutem-se os seguintes estudos sobre a escrita do surdo: os trabalhos de Gesuelli (1988-1998), de Fernandes (1989), de Góes (1996), o de Cintra, Trigo e Marquetti (1997) e o de Silva, (1998) todos tematizando o processo de aquisição da escrita em crianças surdas.

O trabalho de Gesueli (1988) tem por objetivo descrever o processo de alfabetização de crianças surdas que não desenvolveram a fala. Para realizar a pesquisa, a autora manteve um diário em que anotava as atividades de leitura e escrita com observações sobre cada aluno. Os sujeitos de sua pesquisa foram sete crianças, com perda profunda, “não oralizadas, ou seja, emitiam algumas palavras apenas, associando-as a gestos naturais. A dificuldade de comunicação com essas crianças era

evidente. Elas não tinham desenvolvido quer a comunicação oral, quer a gestual” (p. 16).

Por “oralizada”, a autora entende aquela criança que usa a fala para comunicar-se. Mesmo assim, Gesuei não tomou como impedimento, para a alfabetização, o fato das crianças não serem “oralizadas”, quando levanta uma questão “será, porém, necessário o não ouvinte estar falando o português para ser alfabetizado”? (p. 4). E a autora confirma tal fato quando afirma que “não foi dada ênfase à oralização das crianças, portanto, o processo de aquisição da escrita não teve que passar necessariamente pela oralidade. Na minha interação com as crianças utilizei a chamada comunicação total: gestos, fala, mímica, expressão corporal, facial, pantomima, leitura, escrita, etc” (p. 10).

Tudo era válido, desde que as crianças entendessem e conseguissem se comunicar. Na dinâmica das aulas, a utilização de leituras infantis promoveu, gradativamente, o despertar do interesse pela escrita. A partir do contato das crianças com o livro, articularam-se dois momentos que são pertinentes ao processo de aquisição da escrita. No primeiro, registra-se o fato de que as crianças só se interessavam pelas figuras dos livros que eram oferecidos. Pareciam entender a história pelas figuras e não pela escrita contida nos livros. No segundo, o interesse pela escrita foi despertado nas crianças quando desenhavam e colocavam abaixo uma letra para designar o nome do desenho.

Desse modo, as primeiras produções escritas surgiram em forma de vogais, para uns, ou escritas produzidas na aproximação com a própria fala.

Gesueli comenta que uma criança “tentou aproximar a escrita do que ela podia perceber da própria fala”, pelo fato de que, enquanto escrevia, repetia várias vezes, oralmente, a palavra *leão*.

No decorrer do trabalho, a autora identifica, dentre as sete crianças, uma que utiliza uma letra com valor de uma sílaba e recorre à Ferreiro e Teberosky (1979), que atestam a ocorrência desse fato. Os sete sujeitos da pesquisa, tinham, cada um, as suas particularidades. Algumas crianças utilizaram a simbologia (representações gráficas que indicam um som) usada pela fonoaudióloga; outras fizeram uso das letras do alfabeto e outras ainda, usaram desenhos para representar a escrita. Gesueli (1988) observou que entre as crianças havia semelhanças, ou seja, “tanto crianças ouvintes como não ouvintes pensam sobre leitura/escrita levantando também suas hipóteses a este respeito” (p. 82).

A autora, que vê a escrita “como uma modalidade visual da linguagem, até certo ponto independente da fala” (p.105), inserida num contexto visual, considera que o processo de aquisição da escrita deve ocorrer na interação da criança com o professor, afirmando que “sempre existe uma explicação para as marcas produzidas no papel e o professor interlocutor - leitor tem função fundamental nesse processo, que é o de atribuir significado a estas marcas” (p. 180). Ela sugere, ao final do trabalho, que a escrita do surdo seja respeitada por ser “diferente”.

O trabalho de Fernandes (1989) pretende estudar o deficiente auditivo e sua linguagem. Foram descritos, neste estudo, as características da deficiência e do deficiente. O trabalho foi desenvolvido a partir de estudos

que já existem na área, como também de material lingüístico coletado com o objetivo de verificar o desempenho do surdo na Língua Portuguesa. Fernandes (1989), em sua pesquisa de campo, fez entrevistas com quarenta surdos, individualmente. Todos teriam que ter surdez profunda congênita e serem maior de 18 anos, além de apresentar a quarta série como grau mínimo de escolaridade. Segundo a autora, para realizar as entrevistas, exercícios de expressão escrita foram utilizados, sendo os mesmos executados em quatro momentos. Para a primeira etapa, o surdo teria que completar frases e preposições e também escrever um bilhete. Nas posteriores, o critério adotado foi semelhante ao da primeira bateria, só acrescentando-se na quarta e última etapa um questionário, um bilhete para o namorado ou marido, com o intuito de observar a linguagem de cunho afetivo.

Fernandes (1989) finaliza seu trabalho comentando que “o desempenho lingüístico conseguido por alguns informantes permite aceitar a eficácia dos métodos usados em sua recuperação” (p. 148). Salienta, no entanto, que tais recursos só chegam a um número pequeno. Fato confirmado, pois “de modo geral, o que os resultados dos testes mostram é que, pelo menos na área de atuação desta pesquisa, os processos que vêm sendo utilizados na reeducação da maioria dos surdos profundos congênitos estão longe de ser lingüisticamente eficazes” (p. 148).

Góes (1996) realiza uma pesquisa tematizando a história do fracasso escolar em indivíduos não ouvintes, com o objetivo de efetuar uma caracterização dos seus textos e uma análise de suas construções atípicas.

Os sujeitos de sua pesquisa foram alunos do ensino fundamental, na faixa etária entre 14 e 26 anos. As classes envolvidas em seu trabalho, eram aquelas em que os professores seguiam os pressupostos da comunicação total. A autora coletou textos produzidos em sala de aula de forma coletiva, em que os alunos podiam recorrer à ajuda da professora ou à estagiária que estavam presentes na sala de aula.

Góes observa, como característica dos textos, diversos desvios das regras de construção do português, a saber: omissão ou uso inadequado de preposição; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal, uso inadequado de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo.

A autora prossegue com a análise dos textos produzidos pelos surdos, tentando compreender os "processos que estariam implicados nessas construções atípicas". Foi nesse momento que Góes voltou sua atenção para observar como se davam as experiências de interlocução no dia-a-dia desses alunos. Salienta que em todos os contextos de vida, não só no escolar, há um uso limitado da língua portuguesa falada. Muito embora sejam bilíngües, predomina, em seus encontros com outros surdos, o uso da língua de sinais.

Segundo a autora, o que ocorre é que o surdo tende a produzir sua escrita tomando como base recursos da língua de sinais¹. O estudo de Rampelotto, citado por Goés, ratifica essa relação entre a escrita e a Libras,

¹ Segundo Fernandes, (1989:60) "Denomina-se língua dos sinais a língua natural dos surdos emitida através de gestos e que envolve estrutura sintática própria". A literatura lingüística hoje já identifica a língua dos sinais com status semelhante ao de qualquer outra língua.

o que só vem a confirmar a suposição de que o material escrito pelos alunos da pesquisa de Góes, era produzido com apoio parcial da Libras. Justifica assim, em grande parte, as características da produção textual dos alunos lá questionados.

No estudo realizado por Cintra, Trigo e Marquetti (1997) busca-se discutir e entender alguns aspectos implicados na relação linguagem escrita e surdez. Assim, as autoras têm como objetivo “identificar de quais recursos substitutos se valem as crianças surdas para suprir a deficiência da linguagem oral, durante o desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 1).

Para tal estudo vão acessar a teoria sócio-construtivista, por acreditarem que tal abordagem é a que melhor explica o processo de construção da escrita. Elas partem do pressuposto de estudiosos como Ferreiro (1985,1986), Vigotsky (1930,1933 e 1935) e Luria (1988)” (p. 1), que defendem o fato da criança, antes de ingressar na escola, já levantar hipóteses em relação à escrita. As autoras buscam Vigotsky para explicar a relação entre fala e escrita. Elas comentam que o autor atribui ao desenho, papel fundante do desenvolvimento da escrita. “O desenho funciona como uma representação da linguagem falada e de tudo aquilo que as crianças conhecem” (Vigotsky, 1984:127). Posteriormente, desenho e escrita passam a ser diferenciados pela criança. A fala fica como elo de ligação entre o pensamento e a escrita. Só em um momento mais avançado, a escrita liberta-se da fala e assume um simbolismo de primeira ordem.

Cintra, Trigo e Marqueti (op. cit.) tomaram como sujeitos seis alunos do primeiro grau menor, ou seja, de primeira a quarta série. O material de

análise foram os textos produzidos por eles, “coletados em uma escola que se utiliza da comunicação total como filosofia de ensino” (p. 15). As autoras puderam observar, após a análise dos dados, que alguns “problemas” encontrados na produção de texto dos alunos surdos, também estão presentes nos textos dos alunos ouvintes. A análise dos dados permitiu que as autoras percebessem que os problemas apresentaram-se sistematicamente, em quase todos os textos dos surdos. Ao término do trabalho, as autoras não puderam afirmar que a Língua de Sinais seria um intermediador para a escrita, visto que os sujeitos de sua pesquisa utilizavam a Libras e o que Lacerda (1997) chama de sistema lingüístico híbrido². As autoras preferem “pensar nas ocorrências de generalizações e blocos cristalizados como verdadeiros recursos substitutos” (p. 71). Por generalização entende-se verbos de segunda e terceira conjugação, que apresentaram-se como se fossem de primeira, exemplo: batou, trouxe, construtando. Em etapas escolares posteriores, esse tipo de “problema” foi renomeado como contaminação.

Silva (1998) analisa como os surdos organizam narrativas. Tem como objetivo ressaltar as categorias gramaticais que são utilizadas pelo surdo na produção escrita de narrativas. Os sujeitos dessa pesquisa foram crianças e jovens com faixa etária entre 7 e 22 anos.

Silva (op.cit.) inicia relatando sua preocupação com os adolescentes, no que diz respeito à escrita. Comenta a dificuldade que eles tinham em se expressar na escrita, “mesmo tendo tido um treino semelhante ao das

² Por “sistema lingüístico híbrido estamos entendendo, conforme Lacerda (1997), a situação em que não há, por um lado, “uma língua adequadamente compartilhada” e por outro vários recursos

crianças em etapa anterior à sua escolaridade, quanto ao treinamento oral para a fala e à leitura labial” (p. 04). Ressalta ainda que o fato de o surdo ter dificuldade na escrita, deve-se ao pouco domínio que os portadores de surdez têm de estruturas lingüísticas necessárias para aprender qualquer disciplina do currículo escolar. Afirma que “o surdo, antes de ter dificuldades na escola, tem dificuldades com a aquisição de uma língua” (p. 17).

Silva (1998) observa que os alunos surdos participam pouco de momentos com leitura “dentro de seus lares e, com isso, não têm exercitado o gostoso jogo da leitura, o que os impede de fazer hipóteses sobre a função social da leitura e da escrita em nossa sociedade e, por conseguinte, perceber as diferenças entre a fala (ou o sinal) e a escrita” (p. 18).

Dessa forma, segundo Silva, muitos alunos, apesar de estarem inseridos na escola por um grande período em busca da alfabetização, não conseguem entender que à escrita de um texto são atribuídas operações complexas, “como a manipulação de um conjunto de recursos para articular a linguagem de forma coesa e adequada a fim de produzir sentido” (Silva, 1998:18). Coloca que não é suficiente pôr uma palavra junto da outra pensando que assim está escrito um texto, pois é preciso que o mesmo esteja acompanhado de sentido.

De acordo com Silva, “a língua escrita é um objeto lingüístico” (p. 23) que, para ser constituído necessita antes passar por experiências prévias. Compara a criança surda com a ouvinte, afirmando que “partirá da língua, que já domina, para ter acesso à linguagem escrita” (ibidem).

O material utilizado em sua análise foram os textos narrativos dos alunos surdos, redigidos após a apresentação de um filme ou leitura de livros.

A análise dos dados dessa pesquisa ancorou-se na gramática gerativa. A autora justifica a escolha pelo fato de acreditar que “outras teorias não têm abrangência ou poder de explicação para os fenômenos que estão sendo tratados nesta pesquisa” (Silva, 1998:52). Ou seja, compreender como os indivíduos surdos, desta pesquisa, fazem uso de determinadas categorias gramaticais divididas em lexicais³ e não lexicais ou funcionais.

Ao analisar os dados, Silva (1998) observou que “dos 34 textos escritos pelos dois grupos participantes da pesquisa, a maioria conseguiu realizar a sessão complicação que nos termos de Labov e Waletzky (1967) é a parte essencial da narrativa” (p. 133).

Silva observou “que o desvio da produção de texto escrito dos surdos esteve relacionado ao uso diferenciado ou à escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais” (p.126). Silva concorda que, com o surdo, acontece a mesma coisa do ouvinte em sua fase inicial da aquisição da gramática, ou seja, só as categorias lexicais estariam presentes no início, enquanto as categorias funcionais viriam mais tarde. No entanto, é na escola que surgem as diferenças entre um e outro, pois o ouvinte adquire as categorias funcionais em um período bem anterior ao surdo.

³ Silva (1998:52) categorias lexicais é uma classe de relações abertas, abarcando categorias como nome, verbo e adjetivo e as classes funcionais, categorias como determinantes, preposição, os elementos flexionais e os auxiliares (Lyons, 1979, 1982; Matoso Câmara, 1973; Lopes, 1995).

Ainda em seu trabalho, Silva destaca a pouca produtividade das preposições e das conjunções na escrita e justifica tal fato, fazendo uma ligação com a língua de sinais que se utiliza pouco de preposições (Bellugi apud Silva 1998).

Ao concluir a pesquisa, Silva afirma que houve um número satisfatório de textos com a seção complicação, considerada a parte essencial da narrativa. Os textos que não tinham essa seção eram de crianças da primeira etapa escolar, correspondente ao primeiro grau.

Silva atribui ao surdo a dificuldade em narrar, pela falta da vivência com narrativas no processo de desenvolvimento da linguagem e na falta de uma língua que lhe proporcione a chance de experienciar “todas as categorias envolvidas no discurso narrativo, primeiro de forma oral”. Silva salienta também que o fato das famílias não incluírem a leitura de histórias infantis, prejudica as narrativas de seus filhos. Para finalizar a análise, destaca “que a utilização da Libras pode favorecer o entendimento das funções da narrativa” (p. 135).

Tomando outro caminho, o estudo realizado por Gesueli (1998) faz uma nova leitura do seu trabalho com a educação do surdo, abandonando a comunicação total por considerar que a mesma “não preenchia as necessidades do trabalho com o surdo” (p. 35). Assim, adota o bilingüismo como proposta de Educação com o surdo, sugerindo mudanças. “A mais importante delas seria o respeito à Língua de Sinais, enquanto língua natural e de direito do surdo. Outra mudança estaria no ensino da Língua de Sinais

como primeira língua a ser aprendida pelo surdo, ao passo que a língua majoritária, oral e escrita, seria trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngüe” (p. 37).

Segundo Gesueli (1998), o objetivo desse trabalho “estará centrado na observação dos modos pelos quais os processos dialógicos, constituídos pelo uso da língua de sinais, instanciam a elaboração de conhecimentos dessas crianças, tanto para o trabalho de construção da narrativa como para o processo de construção da linguagem escrita” (p. 41).

Os sujeitos de sua pesquisa foram seis crianças surdas, na faixa de 5-6 anos no início do trabalho; ao final estavam com 6-7 anos. Como referencial teórico tomou “as proposições de Vigotsky e Bakhtin, bem como as expansões de outros autores dessa matriz de pensamento, estarei considerando os jogos de linguagem como primordiais para o processo de alfabetização dessas crianças, levando em conta que o sujeito narrador ou autor-leitor se constrói na relação com o outro” (p. 42).

O material usado para análise dos dados foi “um recorte de situações envolvendo atividades narrativas em recontagem de histórias e atividades de leitura-escrita” (p. 57). O material analisado foi videogravado em atividades de sala de aula. “Trata-se de sete episódios que permitem discutir a construção de conhecimentos através da Língua de Sinais e que evidenciam a dinamicidade das trocas interativas entre alunos e entre professora e alunos” (p. 57).

Gesueli (1998) finaliza seu trabalho apontando quanto os sinais permitem “uma rica interlocução entre as crianças e com a professora” (p.

140). Tal fato é confirmado no reconto de histórias assim como “encontramos também os sinais fundamentando as hipóteses sobre as regras de construção da escrita e as interpretações de texto escrito; e os sinais sendo focalizados como objeto de trabalho lingüístico. Temos então, a língua de Sinais significando os objetos de conhecimento de caráter institucional, como a escrita do português, ainda, servindo de apoio para a construção desta, que se constitui de grande importância para o surdo, entre outras razões, para ele poder comunicar-se com o ouvinte e até chegar ao aprendizado da linguagem oral” (p. 140).

1.2. REFLEXÕES PRELIMINARES

Os trabalhos apresentados na seção anterior remetem à discussão sobre a escrita do surdo. É possível perceber entre os diversos estudos, pontos em comum. Assim, Góes (1996), em seus comentários finais, coloca que “as análises e discussões apresentadas indicam ser necessário, em nossa realidade, conceder espaço efetivo também à Língua Brasileira de Sinais no atendimento educacional ao surdo” (p. 79). Apesar de no primeiro trabalho (1988) ter se reportado à comunicação total como método de trabalho, em sua mais recente pesquisa (Gesueli, 1998), direciona sua posição para o uso da Libras no trabalho educacional com o surdo. Suas considerações finais sobre a Libras são as seguintes: “minhas reflexões e o estudo da sala de aula me levam a afirmar a importância da Língua de sinais no trabalho educacional com a criança surda e a certeza de que esse

trabalho somente poderá ocorrer de forma eficiente com a participação de instrutor surdo fluente nessa língua” (p. 139).

Seguindo o mesmo raciocínio, Silva (1998) conclui seu trabalho convocando também a Libras na atividade educacional do surdo, quando sugere que “utilizando instrutores surdos proficientes em Língua de sinais” (p. 134) para trabalhar com atividades de leitura de histórias em fase pré-escolar, “é bastante útil numa primeira etapa do discurso narrativo, pois ajuda a criança a moldar a estrutura que lhe será solicitada na escola” (p. 134).

Fernandes (1989) aponta falha no processo reeducacional, pelo fato de só um pequeno número dos sujeitos de sua pesquisa terem apresentado bom desempenho lingüístico. Ela atribui a eficiência do método utilizado com esses sujeitos ao “aparato técnico sofisticado” (p. 148). Dessa forma, a maioria dos surdos “na área de atuação desta pesquisa” (p. 148) não foram beneficiados pelo processo de reeducação, quanto os demais. A autora propõe que sejam desenvolvidos métodos e técnicas com a mesma eficiência para os surdos socialmente desfavorecidos.

Cintra, Trigo e Marquetti (1995) procuram circunscrever o recurso usado pelo surdo para substituir a fala nos textos escritos. Tal interesse das autoras deixa evidente sua posição de que a oralidade deve anteceder a escrita.

Os trabalhos apresentados revelam que os pesquisadores discutidos neste capítulo fazem a análise referente à questão da problemática da escrita do surdo, relacionando o insucesso da escrita à metodologia

empregada na reeducação (Fernandes, 1989) como também ao fato do surdo não ter a Libras como primeira língua (Gesueli, 1998). Tais trabalhos justificam o “fracasso” ou o erro na escrita do surdo, vistos pela ótica de alguns autores da Psicologia do Desenvolvimento, que tem no sujeito psicológico aquele que, no percurso do seu desenvolvimento, torna-se dono de um saber, após ter contemplado e analisado um objeto. A esse sujeito da Psicologia estaria implícito um “senhor de um saber consciente” (Vieira, 1995:63). Apesar de a Psicologia, em seu modelo teórico, considerar que para o sujeito apropriar-se de algum objeto depende da interação com o outro, essa mesma Psicologia dispensa esse outro no momento em que o sujeito passa pelo processo de internalização.

As teorias “socio-interacionistas” privilegiam a interação como “determinação, ou seja, como força fundante do sujeito e da linguagem” (De Vitto, 1995:10). Como justificar o processo intrapsíquico (internalização), que afasta o interlocutor das interpretações lingüísticas nesse momento da aquisição da linguagem? Parece que há certa contradição nos ditos sócio-interacionistas, porque como dar ao outro e a interação papel determinante na aquisição da linguagem em um momento, (a princípio) e em outro “admitir que cessem os efeitos da interpretação do outro” (Vieira, 1995:10). Tal pensamento leva a crer que a criança só necessita da interação e da interpretação no momento inicial do seu desenvolvimento, e que o ponto máximo do processo estaria “no individual, no egocêntrico, com a internalização (op. cit.).

Lier-De Vitto, no tocante à aquisição da linguagem, questiona o fato de alguns estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento ditos “sócio-interacionistas (Vygotsky e seus seguidores)” (1995:09) comungarem da importância determinante que o outro e a interação têm em relação à linguagem. Mas, no entanto, o referido pressuposto teórico concorda que no momento da internalização o sujeito liberta-se do outro e “ganha autonomia e controle sobre suas ações lingüísticas e motoras” (p. 09).

Apesar de a Psicologia considerar que o sujeito, para apropriar-se de um objeto (no caso aqui a escrita), dependa do outro e da interação, ela, a Psicologia, afasta esse “outro” por achar que o sujeito no momento da internalização já é dono do saber. Eu, no meu trabalho, entendo que o outro e a interação não se separam do sujeito. O outro na concepção que irei usar como abordagem teórica na minha pesquisa é instância de funcionamento da língua, portanto não deverá separar-se da interação que aqui é entendida como espaço de produção de sentidos (De Lemos, 1992).

Abre-se, a partir daí, uma questão: Entendendo o outro e a interação nessa concepção que fala da língua enquanto funcionamento e da produção de sentidos, a partir da situação interacional, não há como “dar” autonomia ao sujeito e dizer que ele é senhor de um saber consciente. Ora, como ser consciente de um saber, se para ter sentido esse saber depende do que o outro irá significar?

Por não ser dono do saber, esse sujeito, no momento da aquisição da escrita, não é visto como completo, e o objeto a ser “contemplado” por ele (a escrita), como assim diz a Psicologia, pede para ser interpretado. E por essa

dependência de interpretação, a escrita não pode ser vista como transparente, ou seja, o que a criança produz no papel pede um sentido, mesmo que sua produção pareça “erro” ou sem possibilidade de entendimento. O erro aqui mencionado não seria erro e sim um movimento da língua.

Para compreender como a escrita do surdo poderia ser interpretada de outro modo, tomarei um recorte de escrita de um trabalho comentado nesta seção:

“Eu trouxe o jornal para nós.

A Rosa leu a notícia sobre o circo.

*No circo é pobre porque não é boa. Tinha
criança e as pessoas e o homem que trabalha no circo faz
errado e embora. As pessoas que o circo é muito ruim e não
apareceu ninguém...”*

O texto foi produzido a partir de uma notícia de jornal lida na sala de aula. O autor do texto é uma criança em fase de aquisição de escrita, com 9 anos de idade, com perda auditiva neurossensorial bilateral profunda. O recorte textual foi retirado do trabalho de Cintra, Trigo e Marqueti (1997). Ao ser analisado, as autoras atribuem “algumas inadequações de construção: T. utiliza-se de um marcador de lugar “NO” pois refere-se a um lugar (o circo) porém, nesta construção, ele fala sobre o circo e nesse sentido, deveria utilizar-se apenas do artigo “O” que introduz o sujeito da oração circo” (p. 30). Na perspectiva do “erro”, a primeira frase estaria inadequada “no circo é pobre...”, mas, se vista sob outro enfoque, o que privilegia a língua em seu

funcionamento, a produção é aceita, pois o NO seria uma operação metafórica em que houve substituição do O por NO.

Ainda na mesma frase ocorreu outra operação no eixo metafórico, quando o bom foi substituído por “boa”. As autoras referem-se à essa substituição como “problema de concordância nominal...” (p. 30). Esse tipo de análise parece só medir o conhecimento da criança em relação às regras da gramática portuguesa. Se analiso o “saber” dele através dos movimentos da língua, ou seja, pelos eixos metafóricos e metonímicos, não vejo erro e sim um movimento.

Carvalho, ao tratar o erro em aquisição da linguagem, aponta para um sujeito diferente do da Psicologia. A autora comenta de um sujeito que sabe, mas que erra, tal erro estando “aprisionado a um sujeito que sabe (ou que deve saber) e que, no entanto, “falha” em relação a este objetivo” (Carvalho, 1995:137). Olhando a escrita do surdo na perspectiva apontada por Carvalho, os erros ocorridos no processo de aquisição da escrita, ditos processuais, ao serem regularizados, mostram que as crianças são absorvidas pelo saber, ou seja: esses erros são transformados em erros de saber.

Eu pretendo tomar a questão da escrita do surdo sob essa perspectiva. Dessa forma, procurarei afastar-me dos trabalhos comentados nesta sessão. Abordarei a escrita do surdo a partir de agora, priorizando a língua e não a surdez. Para tal, adotarei a noção de língua e sujeito que vêm do pressuposto teórico que servirá de âncora para explicar a escrita do surdo em meu trabalho, o Interacionismo Brasileiro. De Lemos, ao

aproximar-se da psicanálise inclui em sua reflexão a noção de que a língua deve ser entendida “como puro funcionamento. Funcionamento regido por leis próprias; leis de combinação e de associação (processos metonímicos e metafóricos) e a de sujeito como capturado/ cindido por esse funcionamento” (Vieira, 1995:66).

No próximo seguimento o Interacionismo será apresentado através de trabalhos que o tomam como suporte teórico.

CAPÍTULO DOIS: O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO BRASILEIRO

Neste capítulo, o objetivo é refletir sobre a aquisição da linguagem no campo do Interacionismo, enfatizando a problemática do funcionamento da linguagem sob essa perspectiva. Farei a relação de um processo com o outro, ou seja, a aquisição da linguagem oral e a da escrita acontecendo por caminhos semelhantes.

Apesar de reportar-me, neste capítulo, ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita da criança ouvinte, tomo este caminho teórico-metodológico para abordar a aquisição da escrita do surdo, uma vez que este permite apreender o funcionamento da linguagem e a importância que a interpretação do outro tem na constituição da escrita. Por isso, afasto a idéia de que a escrita do surdo deva ser olhada a partir da privação sensorial.

2.1. RECORRENDO AO INTERACIONISMO PARA ENTENDER COMO A LINGUAGEM É CONSTITUÍDA

Pesquisar como a linguagem vem a ser adquirida pela criança, exige uma aproximação com as teorias que têm focado a linguagem e seus processos de constituição, na perspectiva da estruturação e funcionamento da linguagem.

A aquisição da linguagem discutida pela teoria Interacionista Brasileira, estudada por Cláudia Lemos, compreende considerar os aspectos determinantes do funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, sabe-se que De Lemos atribui à interação da criança com o outro, condição necessária no processo de aquisição da linguagem. Entendendo-se o outro como "discurso ou instância de funcionamento da língua constituída" (De Lemos, 1992:8). Nessa perspectiva, o diálogo estabelecido entre mãe e criança funciona como "unidade de análise e de inserção da criança na linguagem" (idem: 1991:02), permitindo ao "iniciante" na linguagem ser significado pelo adulto que já é assujeitado pela língua.

Mas será que o Interacionismo só valoriza a situação dialógica? O que se sabe é que nesta abordagem, o que é valorizado na interação com o outro é o processo de ressignificação no interior da criança. Não há conhecimento anterior ou fora da linguagem, e se há um interno é aquele construído no *e pelo* movimento discursivo, isto porque a linguagem é um produto de socialização.

Na constituição do sujeito há uma participação da criança no diálogo estabelecido entre ela e o outro, dando sentido aos fragmentos discursivos, por se colocar diante do outro e da linguagem, como se observa abaixo, num recorte de conversa entre a criança e a mãe (De LEMOS, 1998).

(Criança entrega para mãe uma revista tipo veja)

C.: Ó nenê/o auau

M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá tomando banho.

C.: Ava? Eva?

M.: É tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

C.: Auau

M.: Só tem moça, carro, telefone.

C.: Alô?

M.: Alô, quem fala? É a Mariana?

(Mariana 1,2 m.)

Analisando o fragmento da conversa entre mãe e filha, percebe-se a importância da interpretação da mãe, dando significado à fala da filha, ao mesmo tempo em que a filha desliza e dirige a fala da mãe a outro lugar. O que se observou aqui foi a criança diante da língua, do outro, e se constituindo como sujeito diante da linguagem, já que esse outro veio à cena como resultado do funcionamento lingüístico-discursivo, permitindo à criança interpretar, colocando seus significantes em circulação e, dessa forma, possibilitando mudanças em relação à linguagem. (FREIRE, 1994), afirma que é desse lugar, do lugar do outro, que a linguagem é (re) inventada, (re) significada, (re) fletida para a criança. Ainda dentro deste raciocínio (De LEMOS, 1992) diz que a interação é espaço de produção de sentidos: o que ela quer dizer com isso? Que não há significação que se dê antes e fora da

situação interacional, não sendo, portanto, previsíveis e nem havendo um prévio controle.

De Lemos diz que o sentido está na cadeia de significantes, vindo da oposição entre eles, onde qualquer produção lingüística ganha sentido em um outro lugar, na interpretação de um outro já assujeitado pela linguagem, podendo, dessa forma, ocupar o lugar de intérprete.

Para entender os momentos iniciais da estrutura da fala, (De Lemos, 1992) em seus estudos, recorre aos conceitos de metáfora e metonímia para explicar como se dá o funcionamento da linguagem. Tais conceitos implicam selecionar e combinar significantes em uma cadeia, “cujo efeito reverte em uma ressignificação através de relações com outros significantes” (De Lemos apud Rosa: 1998). Buscando Saussure e Jakobson, que foram relidos pela psicanálise de linha francesa através de Lacan, cuja releitura aproxima os autores referidos pelo enfoque sócio-interacionista quanto à aquisição da linguagem, (De Lemos), ao invés de considerar o processo de aquisição de linguagem instituindo categorias, ancora-se nas leis gerais de que Jakobson fala, dizendo que o funcionamento da linguagem é resultado da relação dos dois eixos: o metafórico e o metonímico. Eixos esses, que por Saussure eram chamados de relações paradigmáticas e relações sintagmáticas. Ele dizia ser relações em ausência (paradigmática) e relações em presença (sintagmática).

Para De Lemos é possível identificar essas relações na aquisição da linguagem quando observa que a criança, em seus diálogos com o adulto, faz “cruzamento de enunciados presentes em cadeias manifestas e latentes”

(Mota, 1995:43). Podemos observar isto no fragmento retirado de (De Lemos, 1991:04):

Mariana 1; 9; 15

(mãe e criança jogando bola)

Mãe: Essa bola faz muito barulho

Criança: A fávia é nananda (A Flávia está dormindo, a expressão "nananda" equivaleria a "dormindo", a criança utiliza o auxiliar "ser" e a flexão de gênero no gerúndio, ambos agramaticais).

Mãe: Sim, a Flávia está fazendo nana e você está fazendo barulho.

O que (De Lemos) comenta neste episódio é que a criança ao falar a *Fávia é nananda*, diante do que a mãe falou, remete a criança a lembrar de momentos antes vividos pelas duas, em que a Mariana joga bola e a mãe diz para não fazer barulho, para não acordar a Flávia. Mesmo sendo agramaticais os significantes, *é* e *nananda* indicam é o cruzamento de enunciados manifestos que ora aparecem na cadeia manifesta mais enunciados em cadeias latentes. Já o verbo *ser* aparece como *é*, podendo vir de um enunciado como: A Flávia é bonita. É notório que se instala nessa relação de cadeia manifesta e cadeia latente uma relação metafórica, anunciando já o que se pode chamar de ressignificação. Vejamos o que De Lemos diz a respeito quando interpreta o enunciado "A Fávia é nananda":

"Pretendi mostrar que o produto dessas relações que a criança estabeleceu entre certas estruturas predicativas com os verbos "ser" e "estar" é uma resignificação. Por outro lado, creio que essa resignificação introduz um efeito de semelhança, que é um primeiro passo na incorporação de auxiliares e copulativos dentro de uma classe mais ampla e em torno de uma propriedade comum. Considerando que tal efeito de semelhança implica emergência de diferenças, se pode hipotetizar o mesmo processo de resignificações sucessivas como responsáveis pela sub categorização dessa classe em auxiliares e copulativos e, portanto, responsável pelas restrições impostas às operações substitutivas nas estruturas" (1992:12) .

O que De Lemos quer remeter quando se refere ao efeito de semelhança implicando emergência de diferenças, é que a língua é pura diferença. E a diferença não está na palavra, mas está na relação de um significante com outro. Isto é, na relação entre os *significantes* do adulto e da criança circunscritos num dado espaço discursivo.

De Lemos, em seus escritos aqui tomados, fornece-nos todos os elementos teórico-metodológicos para análise e compreensão do funcionamento da linguagem. Seus estudos e pesquisas no campo do processo de aquisição da linguagem oral suscitam novos e instigantes questionamentos acerca da problemática que intentamos analisar neste trabalho, qual seja: entender como se dá o funcionamento da linguagem escrita de uma criança surda.

Tomando o constructo teórico de De Lemos para compreender o processo de aquisição da linguagem, a seguir comentarei um trabalho que apresenta o interacionismo brasileiro como lugar fértil na reflexão sobre a terapia fonoaudiológica com crianças surdas.

Este trabalho reflete sobre o lugar da linguagem na terapia com a criança surda, e foi desenvolvido por Rosa (1998), que se baseou no projeto Interacionista Brasileiro, em aquisição de linguagem.

Rosa inicia o trabalho fazendo o comentário de que, tradicionalmente, a área, ao estudar a questão da linguagem do surdo, privilegia, “habilidades de comunicação expressiva e receptiva e proficiência gramatical” (p. 1). Em verdade, tais estudos priorizam a questão da “falta” da audição como obstáculo perceptual à aquisição da linguagem.

De acordo com esse pensamento, ouvir seria acessar diretamente a linguagem. Retomando as palavras de Lier-de Vitto (1996) citada por Rosa:

O lingüístico submerge, dando lugar a um entendimento simplista do que vem a ser linguagem... a linguagem, via de regra, é reduzida a comportamento, a movimentos articulatórios, ou é vista como instrumento de expressão e comunicação de conteúdos cognitivos.

Tal citação remete à uma Fonoaudiologia que reduz a linguagem ao comportamento; linguagem vista como comunicação, longe da abrangência de sujeito e linguagem conjugados, ou seja, sujeito constituído na/pela linguagem.

No trabalho de Rosa a linguagem é apresentada em uma outra concepção, a que privilegia a aquisição da linguagem na relação com o outro, não se preocupando se as primeiras palavras fazem parte da gramática, e sim, interpretando-as e significando-as. Tomando as palavras de Rosa, a linguagem aqui é entendida enquanto funcionamento.

A pesquisa desenvolvida por Rosa foi apoiada em um trabalho realizado por ela em uma instituição de crianças surdas. Diante dos dados, Rôsa sugere que mudanças ocorrem em relação ao pensamento que se tem sobre "linguagem enquanto sistema" (p. 1). Pensamento este, que permeia a maioria das propostas terapêuticas com o surdo.

Ao analisar seus dados, Rosa faz uma crítica à maneira como se trabalha a linguagem com o surdo, com ênfase na questão acústico - articulatória. Tal crítica vem, por entender a linguagem numa outra perspectiva, entender a linguagem como interpretação. Foi diante de uma clínica dessa natureza que a autora repensou seu fazer como fonoaudióloga.

Rompendo com pressupostos de que a linguagem estaria diretamente vinculada ao perceptual, implicando isso uma relação direta de causalidade, a autora defende em seu estudo a necessidade de conceber-se a "linguagem como um funcionamento que conhece somente sua ordem própria" (p. 110). Tal funcionamento é o resultado da relação da cadeia de significantes que, em oposição, ganham sentido. Sentidos que vêm da interpretação de um outro já assujeitado pela linguagem, de um outro já imerso no simbólico.

Entendendo-se a linguagem como efeito de interpretação do outro, afasta-se a idéia de que a linguagem só seja adquirida pela percepção. Entra em cena outro tipo de “ouvido”, como refere Rosa, a orelha analítica que não se restringe só ao biológico, mas que é capaz de analisar qualitativamente as informações quantitativas.

Desvinculando a linguagem do perceptual, a pesquisa de Rosa sugere que, ao trabalhar com o surdo, sua fala possa “ser ouvida de um lugar de sentido pelo adulto” (p. 111). O que causará efeito em sua fala não será o sonoro, e sim a leitura que o adulto, interpretado pela linguagem, fará de sua emissão. Em outras palavras, como diria Rosa: “O sentido não está na articulação de um som, e sim na significação da materialidade que esta fala carrega” (p. 112).

Ao finalizar a pesquisa, Rosa sugere romper-se com concepções teóricas que tomem a linguagem na perspectiva da lingüística estruturalista, por entender que é na interpretação que o trabalho de linguagem desenvolvido com o surdo deve ser estruturado. Trabalho este, ancorado pela prática discursiva, que deve atribuir sentidos à fala que emerge na situação interacional no momento de terapia, “a fala da criança só pode ser significada pelo outro, caso contrário ela submerge” (Rosa, p. 151).

Entre outras questões, a análise de De Lemos sobre o funcionamento da linguagem nos permite, como o faz Sônia Mota, em uma tese intitulada: *O Quebra-cabeça da escrita*, estabelecer uma relação de similitude no que se refere ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita, que são inegavelmente, formas de linguagens distintas. Embora distintas, essas

formas de linguagem, como afirma Mota (1995), são constitutivas pelo/no funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, o funcionamento da linguagem, por meio dos processos metafóricos e metonímicos, representa a chave para decifrar o intrincado processo de aquisição da escrita. É sobre esse processo que nos deteremos a seguir.

2.2. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO DA FALA

Tomando como referência a pesquisa realizada por Sônia Mota (1995) que trata da escrita inicial da criança e interpretando-a de acordo com a proposta de De Lemos, busco subsídios para discutir o processo de aquisição da linguagem escrita no surdo.

Entendo que o substancial do trabalho de Mota é mostrar que a escrita não é representação da fala, como defendem muitos autores que se utilizam de teorias psicológicas centradas na idéia de que “todas as noções estão relacionadas ou implicam a de representação” (Mota, 1995:82).

Adotando De Lemos em sua teorização sobre a aquisição da linguagem oral, quando considera a fala inicial da criança como possível de ser interpretada, Mota também vê a possibilidade de interpretar a escrita inicial da criança, tomando o outro como seu intérprete, ressignificando e atribuindo sentido aos fragmentos dispostos em seus “pseudo-textos”.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, o sujeito não está na origem do processo da aquisição da linguagem (escrita e oral) como os teóricos cognitivistas apontam. Em tal perspectiva, o sujeito se constitui “pelos efeitos que as transformações nas relações da criança com a linguagem oral ou escrita deixam em seus enunciados” (Mota, 1995:35). Mota ressalva ainda que, pelo fato do enunciado do outro ser constitutivo da escrita da criança, permite ver que a mesma, enquanto constrói sua escrita, não exprime intenção. Apesar de o sujeito estar presente, não como o sujeito idealizado e sim como um indivíduo que está “alienado à linguagem e, portanto, ao outro” (Mota, 1995:35). Retomando De Lemos, esse outro que é falado é o outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída.

Sabemos que a escrita é também um processo de ordem lingüística, que acontece através “do efeito da linguagem sobre a própria linguagem” (Mota, 1995:45). Isto é, para o “iniciante” na escrita é a linguagem do outro já interpretado que circula em seu ambiente: texto, leituras que vão ressignificar seus fragmentos tão heterogêneos. Tal processo não se dá seguindo estágios, e sim através das cadeias metafóricas e metonímicas, que instituem a diferença e a semelhança, possibilitando a escrita da criança.

No processo de aquisição da escrita, o determinante são as relações entre os eixos metafórico e metonímico, em que o significante tem primazia como constituinte dessa escrita. A releitura de Saussure e Jakobson elaborada por Lacan, com base na psicanálise, permitiu reconhecer a primazia do significante na aquisição da linguagem, porque um mesmo

significante pode ter vários significados. Disso decorre que significante/significado estão barrados, ou seja, um não tem acesso ao outro. Para que haja significado é necessário um terceiro significante. Para Lacan isso se justifica pelo fato de o homem estar imerso no simbólico.

Essa releitura de Lacan ofereceu subsídios para os trabalhos mais recentes de De Lemos sobre o processo de aquisição da linguagem oral. Por sua vez, Mota, no estudo já citado, toma essa perspectiva para analisar a aquisição da escrita. Para essa autora, a escrita é um processo de representações simbólicas, em que a criança é envolvida no cotidiano de letramento, ou seja, a criança entra em contato com os textos do dia-a-dia, o que faz com que ela transite pelo “discurso do outro” (Mota, 1995:102). No caso do trabalho de Mota, as crianças transitavam pelos textos orais e escritos que circulavam na sala de aula. E a elas era possível inserirem-se no mundo da escrita, quando era pedido que escrevessem e lessem a seu modo, sem cobranças de uma gramática vigente.

O que interessava para a pesquisadora era ver as produções escritas das crianças serem ressignificadas, apontando para um sujeito que ali se constituía pela alienação ao outro, mas que, mesmo assim, mostrava ser sujeito singular, já que ao ressignificar sua escrita estava ali a marca que lhe era própria.

Mota (1995) analisa a importância do texto no processo da aquisição da escrita e exprime perplexidade diante do modo como as crianças dispunham no papel letras que não correspondiam a uma escrita comum àquela fase. Mas, mesmo dispondo as letras do modo como eram expostas

no papel, elas tinham significado e assim pediam para serem interpretadas. O grande problema para Mota é que, diante da lingüística que institui categorias para a linguagem, essas letras não podiam ser interpretadas, já que não havia como categorizá-las, por serem fragmentos sem nenhum "sentido".

Diante disso, o desafio de Mota foi tentar decifrar tais letras, considerando-as como texto ou pseudo-texto, numa perspectiva teórico-metodológica que não atribui à aquisição da escrita uma mera transcrição da fala.

Destarte, afasta-se a possibilidade de um sujeito que está na origem do processo, ou seja, aquele que é capaz de descobrir e representar as categorias da linguagem, sem atribuir ao outro a real importância no processo de aquisição da escrita. E toma-se um sujeito que depende das relações com o outro para fundar sua escrita. Para compreender o movimento que acontece na aquisição da escrita das crianças pesquisadas por Mota, retomo novamente os conceitos de significante, processo metafórico e processo metonímico adotados por De Lemos, os quais explicam as mudanças ocorridas com os fragmentos escritos das crianças ora citadas.

Afinal, o que acontece com os pseudo-textos das crianças de Mota quando começam a apresentar mudanças em sua forma?

Vejamos o texto abaixo produzido por PALOMA:

O menina menino
O gato de vem ca
O galo de vem la
O rato de pata vi o rato
A pato vem de rato
A pata vi o fogo
A pata vi o rato
A menina vi o menino
A menina e veve

Fazendo uma análise desse texto, é possível ver que a criança cruza enunciados de textos que apareceram antes em suas produções, denotando assim uma composição de cadeias manifestas e latentes.

Não é possível, segundo Mota, dizer que Paloma nesse momento já esteja segmentando e analisando, mas é possível ver a relação que há com o significante, quando Paloma o toma de um outro texto que já circulou pela sala de aula e o coloca em seus textos, mesmo que ainda nesse momento não ganhe sentido. Uma questão é levantada na análise do texto produzido por Paloma: a oralidade viria junto com essa produção? Haveria aqui indícios de oralidade? Mota afirma que Paloma, que já tem a fala constituída, não a utilize da forma como foi exposta no texto escrito, e isto é um sinal de que nesse momento, a fala não estaria sendo representada na escrita de Paloma.

Só em um momento mais adiante, percebe-se a interferência da oralidade na escrita de Paloma. Quando ela já lê o que escreve, observa-se

o uso em sua escrita de “cadeias de unidades gráficas e da oralidade” (Mota, 1995:205).

Nessa perspectiva em que Mota agora aproxima a oralidade da escrita, esta não seria meramente a representação da fala na escrita, e sim o que podemos chamar de cruzamento entre as duas modalidades: fala e escrita. Considerando que a escrita nesse ponto de vista “vem primeiro, está na origem” (Mota, 1995:214).

Tomemos outro texto de Paloma, em uma fase mais adiantada da escrita, em que já é possível ver os efeitos dos processos metafórico e metonímico. A produção escrita foi elaborada a partir de uma gravura⁴.

e a vovó falou para camila
e a camila falou para vovó
a vovó viu a mamãe
e a mamãe falou para a vovó
e a vovó falou para mamãe
e a mamãe falou para o papai
e o papai falou para a camila

o papai falou para camila
os papai falou para camila a boneca
e a boneca setragou
a mamãe viu as camila lavando roupa da
boneca

e a mamãe bateu na camila
e a camila falou para mamãe e para papai

⁴ O texto está sendo apresentado como no trabalho de Mota (1995).

Mesmo os textos matrizes estando presentes neste momento da escrita, houve um recalque das pseudo-palavras,⁵ surgindo a partir das mesmas, palavras encontradas na língua portuguesa. Apesar de o texto ser constituído de tais palavras, não era possível ser “lido” por não seguir a sintaxe do português. Mas já estava sob os efeitos dos processos metonímico e metafórico, quando Paloma já lê o que escreve, interpretando e operando correções.

Ler, cita Mota (1995), implica colocar cadeias de unidades gráficas e da oralidade unindo mutuamente as duas, mas compreendendo que ler e falar implicam diferença. Mota, ao afirmar que a oralidade interfere na escrita, não quer dizer que vê “as unidades das cadeias gráficas, como representações das unidades da fala” (p. 213), e sim, uma escrita constituída de um cruzamento das modalidades oral e escrita.

Ao finalizar seu trabalho, Mota encontra nos processos metafórico e metonímico, a resposta para as produções gráficas das crianças, que mesmo sem sentido, pediam para ser decifradas. Tais produções vieram do outro, outro enquanto funcionamento discursivo. Nesse caso, os textos que circularam pela sala e deixaram suas marcas. A aquisição da escrita sendo entendida nessa perspectiva, deixa de fora a idéia de um sujeito já constituído, como assim pensa a Psicologia Cognitiva, entrando em cena um processo de subjetivação.

⁵ E faço o uso do termo recalque, assim como o faz Mota (1995:177) “recalque e não esquecimento, recalque e não exclusão. O recalque como bem diz Freud, não repele não foge nem exclui uma força exterior”.

CAPÍTULO TRÊS: METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apontar brevemente o Interracionismo Brasileiro, não me aprofundarei, porque ele já foi exaustivamente discutido no capítulo anterior. Em seguida irei caracterizar a criança e descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa. Iniciarei este capítulo retomando o Interacionismo Brasileiro, que é o enfoque teórico que norteará meu trabalho. Passarei a discutir a questão da aquisição da escrita na criança, tomando um texto de De Lemos (1998), em que a mesma levanta questões vistas do lugar da lingüística pelo “fato de que é de linguagem que se trata” (p. 13). Entretanto, a autora comenta que, apesar da lingüística ser um lugar de saber no que diz respeito à linguagem, não a autoriza a dar todas as “certezas e respostas às questões que o processo de alfabetização coloca” (p. 14).

De Lemos mostra que o outro está presente também na aquisição da escrita da criança, a partir das “práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido como objeto para a criança” (p. 28). Tem-se no outro o papel de intérprete, quando o mesmo lê para a criança, faz perguntas sobre o que ela escreveu. Dessa forma, “o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-se no movimento lingüístico-discursivo da escrita” (p. 29).

3.1. HISTÓRICO DA CRIANÇA

A criança de quem irei analisar a escrita é do sexo feminino e teve um percurso de desenvolvimento de linguagem normal até os dois anos de idade. A partir desse momento houve um mutismo que preocupou os seus genitores, que foram em busca de diagnóstico audiológico. Inicialmente foi realizada uma avaliação audiológica, onde percebeu-se perda auditiva bilateral, em torno de 70 decibéis. Após fechar-se o diagnóstico com o Bera, foi iniciado o uso da prótese auditiva e o acompanhamento fonoaudiológico, assim como, o ingresso em escola regular.

A criança ainda hoje é submetida a um processo terapêutico numa abordagem que trabalha a língua falada, assim como faz uso de A. A. S. I. (aparelho de amplificação sonora individual) bilateralmente. No momento encontra-se com 12 anos de idade, cursando a 6ª série do Ensino Fundamental II, numa escola regular; Apresenta um domínio suficiente da língua oral que lhe permite comunicar-se com pessoas ouvintes.

A criança tem conhecimento da sua limitação auditiva, mas comporta-se com muita independência, está integrada ao espaço em que vive, não fazendo da sua limitação auditiva um motivo de impedimento ao seu desenvolvimento. A família trata-a da maneira mais independente possível, fazendo-a cumprir todas as tarefas exigidas a uma criança de sua idade.

3.2. PROCEDIMENTO

Para desenvolver este trabalho o pesquisador reunirá recortes discursivos da escrita de uma criança surda em processo de escolarização. Os fragmentos da escrita, que serão utilizados para análise da pesquisa, foram retirados da produção espontânea da criança. A escrita está sob a forma de carta e bilhetes endereçados aos genitores e à pessoa que trabalha na casa e anotações do seu diário, sendo esse material apresentado em sua forma original, não havendo nenhuma ação do outro no sentido de modificar a sua apresentação.

Há um detalhe, que acho importante relatar, a criança sempre viveu cercada por "letras". A mãe tinha o hábito de ler para ela, assim como gostava de "brincar" de escrever. Quase tudo que era falado para ela, era desenhado e tinha seu nome escrito. Atualmente ainda mostra interesse pela leitura, pois tem o hábito de ler jornais, mesmo que seja o encarte com notícias das novelas e astros da televisão. E algumas revistas como a *Veja* e as que informem sobre os jovens que fazem sucesso no mundo artístico.

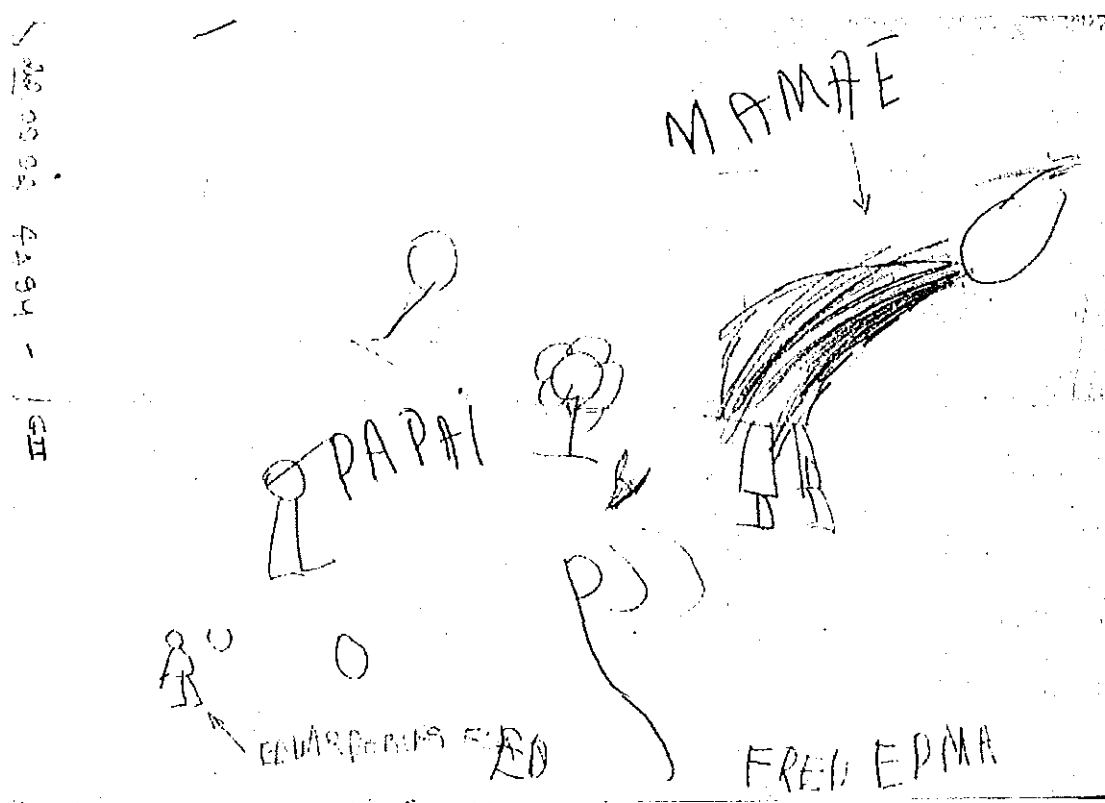
Talvez esse interesse pela leitura também esteja ligado ao fato da criança ter freqüentado, até hoje, escolas que privilegiam o construtivismo.

O material a ser analisado consta de um desenho datado de setembro de 1992, quando a criança estava com 4 a.; 9 m e um conjunto de textos produzidos entre agosto de 1995 (7 a.; 8 m) a novembro de 2000 (12 a.; 11 m). A criança será chamada de E, no decorrer das análises. Para estudar o material coletado da criança, os dados serão analisados à luz das leis do

funcionamento interno da linguagem nos eixos metafórico e metonímico, de acordo com o referencial teórico metodológico do projeto interacionista brasileiro.

CAPÍTULO QUATRO: ANÁLISE DOS DADOS

Iniciarei a análise de dados do material escrito pela criança, a partir de um texto da fase inicial de sua escrita, quando E ainda não era alfabetizada, estava com 4 anos e 9 meses.



E 4a. 9m.

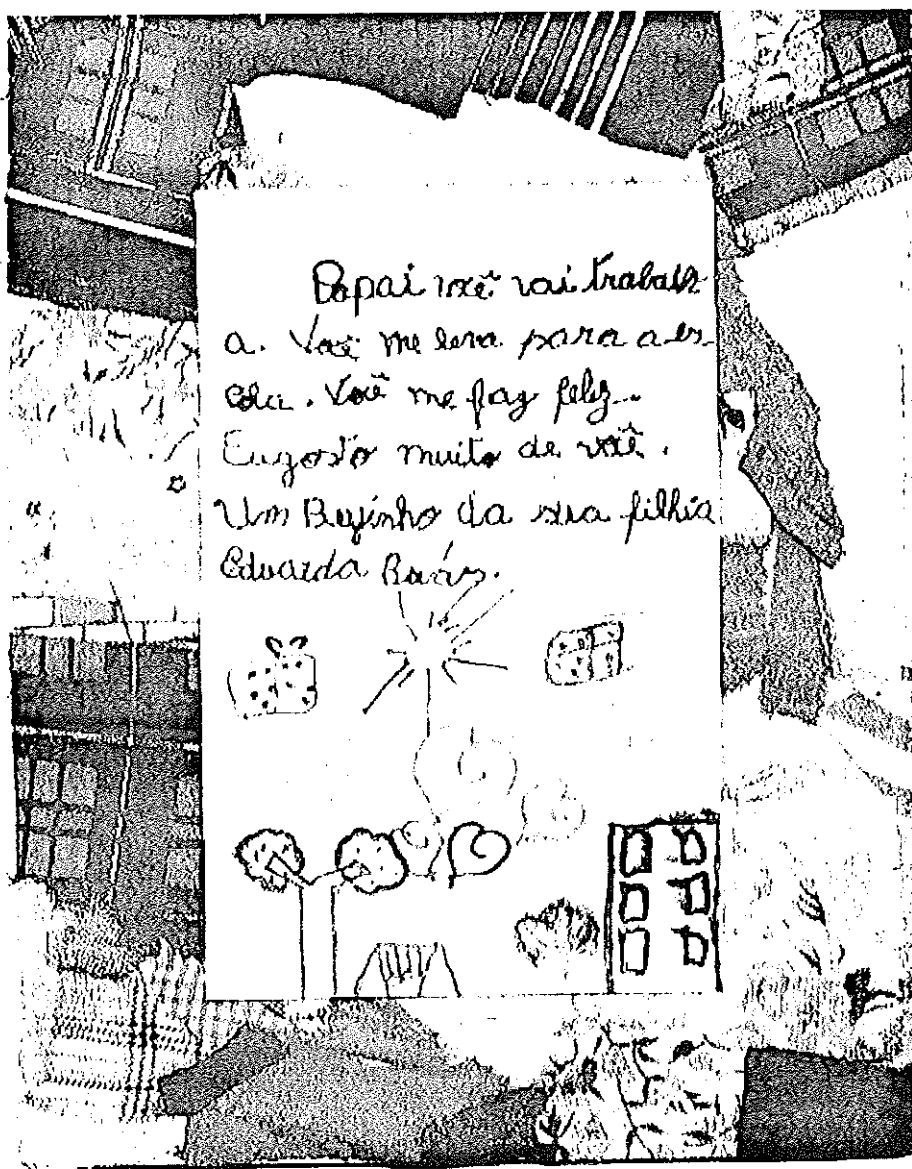
figura 1

Pode-se observar na Figura 1, a predominância do desenho sobre as palavras, que são fragmentos de escrita, onde a criança estrutura as seguintes palavras no eixo metonímico, estas: *MAMÃE*, *PAPAI* e *EDUARDA*

BUAS. Tais palavras são enunciados de escrita vindos do outro, que podem ser textos que circularam na escola, sob a forma de discursos orais (as leituras realizadas na sala de aula) ou escritos, ou também dos usuais momentos que dividia junto com os pais, nas brincadeiras de desenhar e escrever, fato comum na vida de E. Conforme Mota (1995), a constituição da escrita da criança está relacionada a um funcionamento de unidades lingüísticas de várias naturezas, encontrado nos textos do outro.

O material da figura 1. foi produzido pela criança depois da gravidez gemelar de sua genitora. Nessa época, já costumava viver com lápis e papel na mão, e assim aproveitou a ocasião para desenhar. Ao terminar o desenho entregou para sua mãe. Como é possível observar, as palavras escritas se articulam ao desenho. A criança, indagada sobre quem seria a figura maior, respondeu ser a mãe, grávida de gêmeos. Na posição que se encontram os vários elementos da gravura, observa-se que a criança se coloca mais próxima do pai e mais afastada da mãe, o que fala de sua posição em relação a estes.

Apesar de não estar em processo formal de alfabetização, a criança já mostra a escrita como parte de seu cotidiano. E isto é um fato, já que a mesma, antes dos 2 anos, costumava folhear revistas e livros com muito interesse. Seu nome ela já o escrevia na areia, desde os 3 anos de idade, bem como o de alguns amiguinhos que residiam no mesmo prédio que ela.



E 7a. 8m.

figura 2

A partir de agora, E já está alfabetizada, portanto, o material vem em forma de texto, o que vai chamar a atenção em suas produções textuais, é o quanto ela se desloca em sua escrita, indicando que está sob o efeito da língua.

O texto da figura 2. refere-se à um cartão solicitado pela escola na data comemorativa do dia dos pais. Nele observa-se que desenho e escrita fazem parte de sua produção textual. E mostra graficamente o ambiente físico em que vive, por meio dos elementos presentes em seu desenho: o prédio, as árvores e o parque do condomínio. Ainda na mesma figura pode-se observar as embalagens de presentes que comemoram a ocasião.

A produção textual traz o significante “*você*” deslocando-se de uma cadeia manifesta para outra: *você me leva, você me faz*, ocorrendo, portanto, um processo de substituição ou metafórico. A combinação com novos elementos e o deslocamento desse mesmo significante para outras posições aponta para a articulação de novos significados, no eixo metonímico.

A ocorrência de erros, como a não segmentação de “*eugosto*”; o uso de “*filhia*” por *filhinha* e “*trabalha*” por *trabalhar* são indícios de que a criança ainda não domina as convenções ortográficas e que seu processo de aquisição da escrita está em movimento.

De: Eduarda Bins
Para: Frederico Bins cavahanti

Fred, você vai ficar melhor.
Você é muito lindo, eu gosto
muito de você eu fiquei saudade.
de você te adoro te adoro.

peça bem pra você.

Um Beijo

da sua

filha
Eduarda



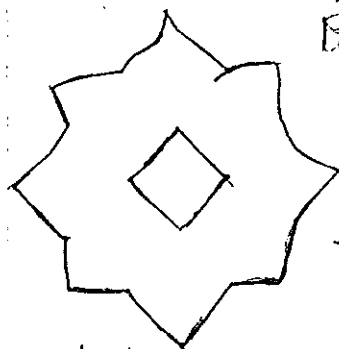
Bom dia



Pai



Papai



meu pai



31/03/97 - Edu. 9 anos - 3ª série

E 9a. 3m.

Figura 3

Na figura 3, temos outro texto endereçado ao pai, que nesse momento encontrava-se hospitalizado. A referência a ele, por meio de significantes diversos, mostra o movimento da língua no eixo metafórico. Assim, o pai é referido de várias formas: "*Frederico*", "*Fred*", "*painho*", "*pai*", "*papai*", "*meu pai*".

Como na figura 2, analisada anteriormente, pode-se observar o deslocamento do significante "você" que, conforme o enfoque teórico de De Lemos (1992), aponta o outro como unidade lingüística discursiva. Seu retorno no texto da figura 3 constitui uma operação metonímica.

Ao analisar a cadeia estrutura: "eu ficou saudade" evidencia-se a ausência da palavra "com", ausência que não significa o seu desaparecimento, e sim sua localização na cadeia latente. Em outras palavras, nesse momento ocorreu uma operação metafórica. A presença da cadeia latente é condição para que esse processo se realize (De Lemos, 1992:127).

Ainda, na despedida da carta, é possível observar a interferência da oralidade na escrita quando ela escreve "fica bem poesio", por: fica bem bonzinho, ou seja, fique curado, sarado, saído. O contexto em que o texto foi escrito permite que essa inferência seja feita.

A criança apresenta algumas substituições na fala, e no momento em que cadeias sonoras manifestam-se na cadeia gráfica, abrem lugar para o significante "poesio". Observa-se que, em alguns momentos, a linguagem oral e a linguagem escrita dessa criança sofrem um cruzamento entre as modalidades escrita e oral.

Note-se o aparecimento da estrutura gráfica de maneira indiferenciada e não categorizável, quando ocorre a substituição do "é" (verbo) pelo e (conjunção) na seguinte cadeia: "você e muito lindo", por: você é muito lindo. Ao finalizar sua carta, E apresenta a forma convencional: um beijo da sua filha Eduarda, o que implica, de certa forma, a criança já ter noção de que a língua escrita pode variar, dependendo da tipologia textual.



E 10a. 8 m.

Figura 4

Este desenho reflete o luto em que a criança estava vivendo, já que o pai havia falecido há pouco tempo. A produção textual da figura 4 é um cartão que, como na figura 2, foi solicitado no espaço escolar para fechar o tema “pai”, trabalhado durante toda a semana na escola. Ao ser indagada sobre o desenho, E respondeu que a figura menor de preto era ela, entregando um presente à mãe.

Esta realmente foi uma produção incomum de E que, quando se dispõe a fazer um cartão ou carta para o dia dos pais ou das mães, conforme visto na figura 2, não economiza palavras para declarar seu amor. A ausência de palavras neste cartão aponta para o silenciamento gerado pela morte do pai.

O momento em que vivia impediu E de expressar-se como escriba, característica que lhe é peculiar. Nessa mesma semana ela não quis participar dos eventos comemorativos do dia dos pais.

Petize, 10, de junho
de 1998

Nesse Diário vou escrever
meus segredos.



7h 30 min hoje eu e
Mirla mãe fomos para o
Consultório de psicologia
e depois de 8:00h fui para
escola e voltar para minha
casa 10h 30 min. para assistir
o jogo da copa do mundo.

Depois mirla chegou na
minha casa nós almoçamos
e depois com um pouco de
fomei Banha e fui para
escola Mirla e Edna
me buscaram na escola e fomos
para Luciana, a gente contou

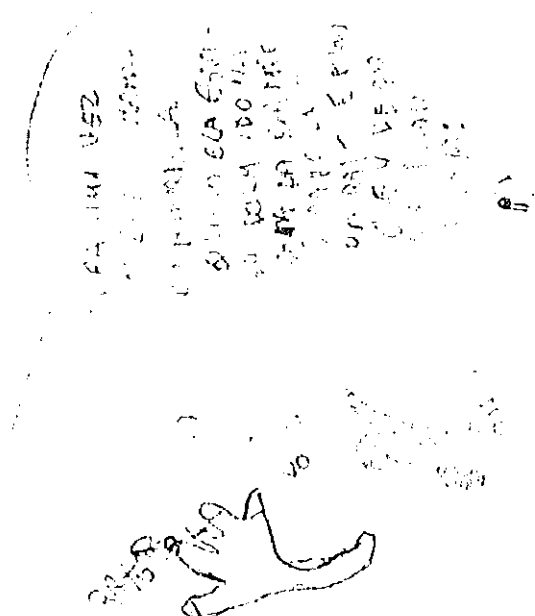
(15)

E. 10 a. 6m

E 10 a. 6m

Figura 5

macosa de tra yê da .
 Este Lião foi minha prima
 chamanda macosa ela é
 menina mais bonita .
 macosa mais bonita .



E 10 a. 6m

Figura 5

A figura 5 põe em cena o diário de E. Como é possível observar, a criança descreve suas atividades introduzindo-as, à semelhança de uma agenda, pela colocação do horário. Assim, sua produção textual apresenta-se pontuada pelo tempo, que anuncia as atividades diárias, em ordem cronológica de ocorrência. De acordo com Kaufman (1995), a criança, ao escrever em diário, expressa a sua produção textual, fazendo o uso do tempo e do nome de pessoas para situar os fatos vivenciados.

A criança ainda não está totalmente assujeitada pela escrita, mas consegue operar nos eixos metafórico e metonímico, apesar de, ao final do texto, estarem presentes repetições de cadeias manifestas como: “Marcela ela é menina mais bonita. Mirela ela mais bonita”. Observa-se que na última cadeia ela opera uma latência ao omitir o significante, que representaria a categoria gramatical (o verbo de ligação ser), significando uma operação metafórica.

No texto da figura 6, E descreve o que fez naquele dia, não esquecendo os personagens da narrativa. É possível ver pela data que esse texto foi escrito um dia depois do texto da figura 5. Os outros textos do diário não apresentam essa aproximação de datas. O texto da figura 7 foi produzido 3 meses depois. Como pode ser observado na produção desses dois textos, ela fala que esteve com a mãe o dia inteiro. Este fato, incomum na vida das duas, já que ambas têm uma rotina que não permite estar juntas o dia todo, foi gerado pela morte do pai.

A produção textual da figura 6, apresenta na cadeia “...casa tornaram café...” e “...Matheus arcodou...” “um processo metonímico de repetição do

Na estrutura textual das figuras 5 e 6 é possível notar que as representações gráficas flutuam, quando E se refere à sua mãe, por mãe na cadeia...*"eu e minha mãe"*. No término do mesmo texto ela a chama pelo nome. Observe que no texto da figura 6, E chama a mãe pelo nome, em dois momentos do texto.

O mesmo ocorre em relação a sua avó, no texto da figura 6. É possível ver que E se refere a avó pelo nome na cadeia: *"... Maura, Matheus fomos para casa..."* Maura é o nome da avó. Mais à frente, há um retorno da referência à avó pelo nome próprio: *"...Maura e Rafa chegaram..."* O que parece estranho nessa situação, é que E, oralmente, nunca chama nem a mãe nem a avó pelo nome e sim ... *mainha, mãe, e vovó*.

Tais ocorrências levam a crer que há uma flutuação na relação das cadeias sonoras com as cadeias gráficas, levando a criança a manifestar sua escrita da forma como o fez.

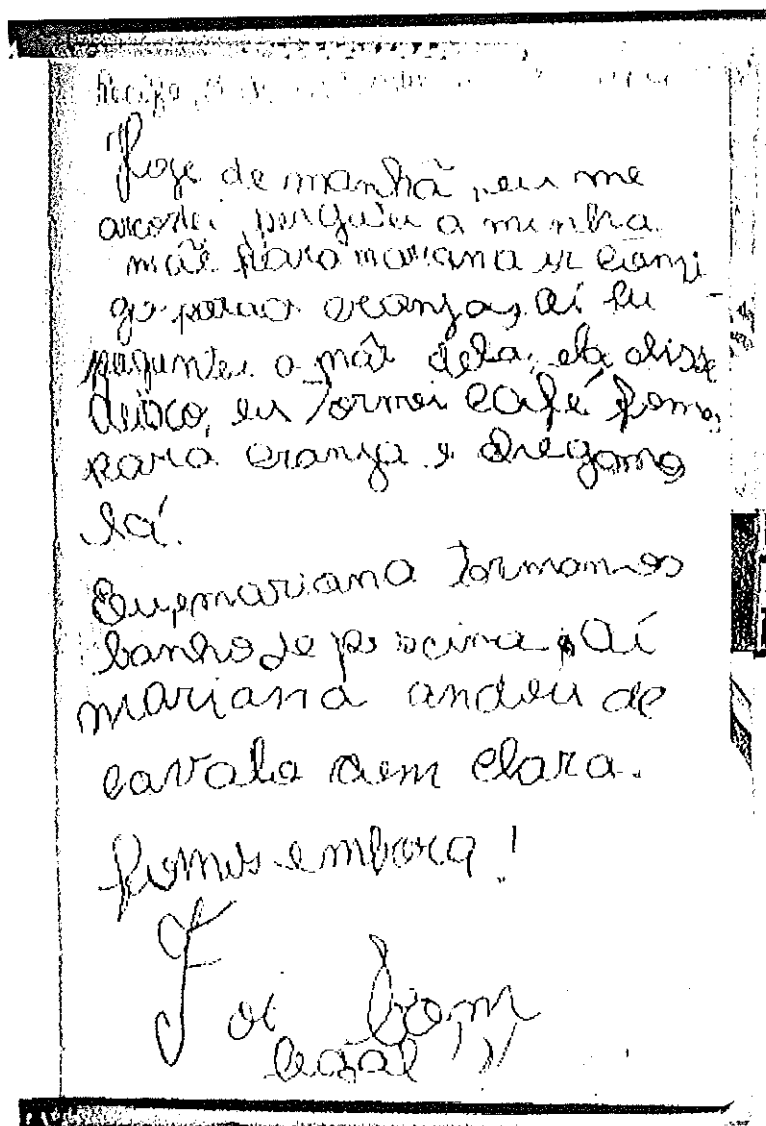
Após 3 meses sem escrever no diário, E retorna no texto da figura 7 para escrever sobre um dia que teria passado, na companhia da mãe e alguns amigos, em uma granja.

Apesar de ser detalhista ao escrever o seu diário, quando pontua o tempo e marca os personagens, no texto da figura 7, E omite parte do diálogo, como se o leitor conhecesse todos os fatos que ela descreve. Isso pode decorrer do fato de que o diário não se destina a outro leitor que o próprio autor.

Na cadeia: *"af eu perguntei a mãe dela, ela disse deixa,"* é possível notar a ausência da pergunta endereçada à mãe de Mariana, assim como à

sua mãe: ...”eu me acordei, perguntei a minha mãe para Mariana ir...”.

Nesse momento, observa-se o funcionamento da linguagem em seu processo metafórico-metonímico, quando o significante “para” ocorre na posição de “se” e aponta para uma cadeia latente ao omitir “pode”.

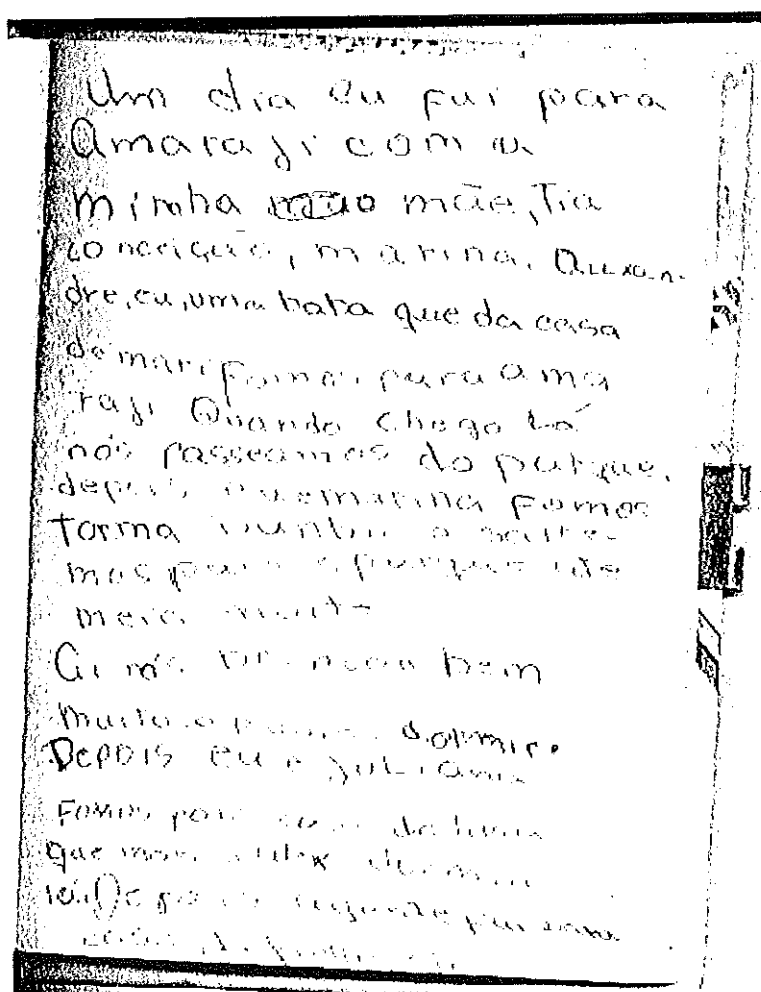


E 10 a. 8 m.

Figura 7

Nesse texto da figura 7, os significantes *arcordei*, *tomei* e *tormamos* manifestaram-se novamente da mesma forma, comprovando que não houve transformações na estrutura gráfica desses enunciados.

Ainda no texto analisado, há a presença do [C] onde deveria ocorrer o [G] nas cadeias "... *ir comigo para a cranja...*" "*fomos para cranja...*" Isto "indica apenas que neste momento do processo a contigüidade desses dois sons permite entender a ambos como formas alternativas de escrever o mesmo" (Freire, 1997:935).



11 a. 3 m.

Figura 8

A produção do texto da figura 9, é um cartão endereçado à mãe. A confecção desse cartão foi iniciativa própria, já que nessa época estaria sendo comemorado o dia das mães.

Nessa produção textual E põe os significantes "você me" em circulação, operando nos eixos metafórico e metonímico. O mesmo movimento já esteve presente no texto da figura 2, quando E. escreveu um cartão para o pai, dentro da mesma tipologia textual.

A produção da figura 9, em nada se parece com a da figura 4, embora sejam produções do mesmo tipo (cartões para comemorar o dia dos pais e das mães). Na figura 9, ela é só palavras, diferentemente da figura 4, onde predominou o desenho, simbolizando o luto em que vivia.

MÃE

VOCÊ ME DA O DIA 11/15/00
 200, QUE VOCÊ NÃO ME DEU
 HOJE VOCÊ VAI OU NÃO VAI SEXTA
 FEIRA. VOCÊ VAI ME DA HOJE
 OU NA SEXTA-FEIRA?
 RESPONDA -

E 11a. 5 m.

Figura 10

Na produção textual da figura 10, em um bilhete endereçado à mãe, E pede dinheiro e pergunta sobre o dia em que o receberá; solicita uma resposta ao que pergunta. O hábito de escrever bilhetes, comum a todos que convivem na casa, estende-se à E. Não significa, porém, que E privilegie a escrita em relação à linguagem oral. Ou seja, não se trata da substituição da oralidade, mas de uma prática familiar.

A estrutura do texto mostra que E opera no eixo metafórico e metonímico, realizando a seleção e a combinação dos significantes. Observe-se, no entanto, que embora o processo metafórico encontre-se presente na cadeia estrutura *"você me dá o dinheiro 2,00..."*, tem-se a não seleção do cifrão. O mesmo ocorre com o verbo dar na cadeia estrutura *"você vai ou não ou não..."* além de um processo metonímico repetido quando o fragmento "ou" aparece após o "não".

Em contrapartida, no final do texto, durante a cadeia estrutura *"você vai me dar hoje ou na sexta-feira?"*, foi visto que tanto a seleção quanto a combinação se deram coerentemente.

Observa-se nessa construção textual, que apesar de sua letra apresentar-se como letra de imprensa, o espaço entre as linhas mostra-se irregular, como tendo sido feito com muita pressa.

A próxima produção textual da figura 11, também um bilhete para sua mãe, inicia com um pedido de empréstimo. A criança, que se encontrava de férias e longe da mãe, aproveitou um portador e escreveu pedindo dinheiro e perguntando quando irá encontrar-se com a genitora. Quer saber o dia que irão ao parque (Veneza Water Park), e finaliza seu bilhete mandando beijos para a mãe e a avó, expressando muita saudade de ambas. A avó da criança é uma figura muito importante em sua vida, elas moram próximas e todos os dias se encontram. Por isso a avó é referida no bilhete com tanto carinho.

A estrutura do texto mostra que E opera no eixo metafórico e no metonímico, realizando a seleção e a combinação dos significantes. A produção textual indica uma cadeia latente na cadeia estrutura: “...*me empresta 2,00 para comprar*” por: me empresta 2,00 para eu comprar. O eu foi omitido por um processo metafórico.

E. também cruza a cadeia da fala com a cadeia gráfica ao escrever “...*eu tô com saudade...*” onde o estou é substituído pelo tô, expressão bastante usual na fala.

Neste bilhete a letra de E, revela pouca preocupação com a estética.

mãe,

Você me empresta 200 para
comprar. Eu quero fazer se
você não quando? Você já
combinou com dia certo para
viagem lá em pé? /
Um beijo do novo e
um beijo para você
Eu tô com muita
saudades de
você e vou
muito

E 11a. 7 m.

Figura 11

As produções textuais agora virão em forma de bilhetes e carta para sua mãe e a pessoa que trabalha na casa.

Jane,
 Por favor
 Você faz um
 Sanduíche
 Para mim
 ou para eu
 levar para
 escola.

Edu

11 a. 08 m.

Figura 12

O texto da figura 12 é um bilhete, deixado para Jane, com um pedido que esta faça um sanduíche. Esse bilhete, bem como a maioria dos bilhetes, é colocado na porta da geladeira. A pessoa referida não dorme na casa e chega cedo. Por isso, os recados são escritos à noite, antes de E ir dormir.

Quanto à estrutura do texto, apresenta-se constituído dentro do eixo da seleção (metafórico) e do eixo da contigüidade (metonímico). Quando me refiro ao eixo da seleção, digo que E operou com significantes que combinou com o contexto, implicando necessariamente, no trabalho com o eixo da contigüidade, já que os significantes estão em seqüência.

Um ponto que me chama a atenção nessa produção textual é o cuidado com a letra, que veio grafada como letra de imprensa. Nos demais bilhetes tal fato nem sempre ocorre.

mamãe,
 Descupe-te, deixa eu
 ir para o aniversário de
 Carol. Eu vou estudar
 e bem direitinho e
 fazer as tarefas.

Eu vou encomenda
 você, deixa eu ir
 para o aniversário de
 Carol.

Um Beijo da
 sua filha
 Eduarda

mãe
 desculpe-te,
 desculpe, desculpe...

E 11a. 8 m.

Figura 13

Na figura 13 podemos encontrar um bilhete endereçado à mãe, em que a criança pede desculpas por algo errado que cometeu. O motivo do

bilhete foi uma severa discussão que teve com a mãe, em que a mesma cobrara da criança o cumprimento de algumas tarefas escolares. Sabendo do desejo da filha ir ao aniversário, como castigo a mãe não autoriza o seu comparecimento à festa. Em sua escrita E afirma que vai fazer as tarefas e pede que sua mãe permita sua ida ao aniversário.

Vou analisar o texto da figura 13, comparando-o com o da figura 14, mostrando que nessa já houve uma seleção adequada de significantes.

A partícula SE (figura 13) foi deslocada (resto metonímico) de um outro texto, ocorrendo um processo metafórico. Poderia ser um fragmento que emerge e se cruza entre as cadeias presentes e as latentes: de COMPRA-SE → para DESCULPE-SE.

O deslocamento metonímico foi uma operação bem sucedida, no entanto, ao mudar de posição, o fragmento SE teria que sofrer o efeito do significante em contigüidade, é esta a operação que falha. Então, em cruzamento ela vai para um lugar não cabível, de acordo com as regras da língua. Vista dessa forma essa construção seria inaceitável, mas pensando que a criança está em processo de aquisição e que seu deslocamento, com certeza, deverá acontecer, essa construção é totalmente aceita.

Podemos comprovar tal fato na figura 14, em que um outro bilhete é remetido à mãe também pedindo desculpas.

MÃE,
 DESCUPO
 EU NÃO FAÇO
 MAIS NÃO EU
 NÃO VOU REPETIR
 A S^{er}ie, eu Estudo
 MAIS, MAS NO FINAL
 EU POSSO:
 2/12/99 Eduardo

E 11a. 11 m.

Figura 14

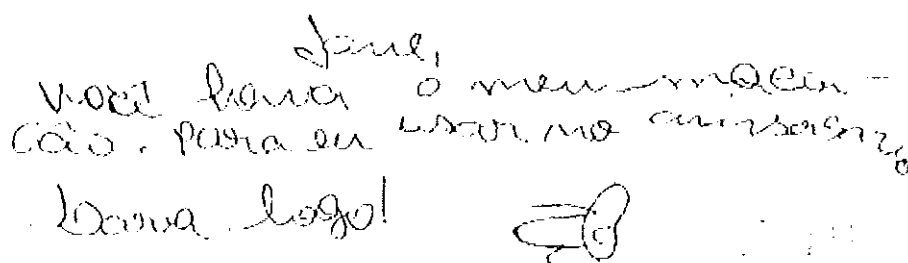
Neste momento a produção textual mostra que a criança está assujeitada pelo movimento da língua, quando a partícula SE já não se faz

presente, indicando deslocamento nos eixos de funcionamento da linguagem escrita.

Mais um texto endereçado à Jane que, como o da figura 12, foi colocado na porta da geladeira, à noite. Está claro o pedido que E dirige à Jane para que seu macacão seja lavado, já que ela deseja usá-lo num aniversário.

O texto apresenta-se como o anterior, estruturado nos eixos metafórico e metonímico, em que os processos de seleção e de combinação se dão de maneira satisfatória.

Um fato que chama a atenção é o uso da letra, que veio manuscrita e com menos cuidado na estética. Houve mudança também na assinatura.



Jane,
vou lavar o meu macacão -
cão. Para eu usar no aniversário.
Deva logo!

E 12 a.

Figura 15

A figura 16 traz uma comunicação por bilhete, dirigido à Jane. Dessa vez, E pede que a mesma passe a ferro a camisa que ela irá usar; também deve passar um pano na sandália.

Observa-se nesse texto uma operação metafórica quando o da foi trocado por "na" veja a cadeia estrutura " *...em cima na mesa no meu quarto...*".

O destaque desse material analisado é a mudança da cadeia estrutura da assinatura.

Jane,

voce passa o ferro na
minha camisa.
Ela está em cima na
mesa no meu quarto e passa
o pano na minha sandália.
ESBE

E 12a.

Figura 16

Temos mais uma produção endereçada à mãe na figura 17; o motivo desse texto é para dizer da preocupação da criança em ir a um lugar e saber se a mãe irá buscá-la.

O início do texto: “cara mãe”, marca a presença de significantes textuais vindos do outro, “outro, considerado como lugar de funcionamento lingüístico discursivo” (Mota, 1995:159). Provavelmente, o termo “cara mãe” migrou de outros textos que circularam no contexto escolar da criança, já que esse tipo de tratamento é particular aos textos tipo carta.

A estética do texto mostrou-se, mais uma vez, sem cuidado. E parecia só estar preocupada com quem a levaria à casa da amiga. A letra apresentou-se como se ela tivesse pouco tempo para escrever. Despede-se utilizando-se do termo tchau, comum no discurso oral e sua assinatura, mais uma vez, modifica-se.

Cara mãe,

Você não pode me
trazer mais tarde.
Mas talvez eu não.
Escrevi o preçuposta por
coisa mais ~~mas~~
Mas eu vou perguntar a
Uma filha de eu posso
para cada dia, e ela
não diz nada. Deixe eu ir
eu posso para casa de Amélia.
Eu vou a tarde depois de
Gracia! Mas eu quero ir para
Gracia.

Você vai sair sabido o
Demais?

Eu posso a noite para Edina
me levar, eu vou me
deixar.

Te amo, amor

E 12a. 7 m.

Figura 17

Na produção da figura 18, a criança expressa o sentimento de raiva em relação à mãe, pois estava passando por dificuldades de relacionamento com alguns colegas da escola, o que a levou a afirmar que ninguém gostava dela.

14 B. 00

mãe,

Eu tô com pena de você
porque você me chama
de burro e bota. Eu não
gosto disso e quero eu quem
da mais me bato. Isso é
falta de educação e vocabulário.
Não. Eu não p. fazer isso com
você. Só porque a mãe
tem que respirar oxigênio e
oxigênio respira a família.

Porque eu estava
muito doente. Agora
eu tô mais calma e
tôdo muito não estou
de mim e de você. Não
para lá. De você não
falta a de mim. Problema
é de eu não seguir
na minha vida com
você pra cima e eu
muito de você.

Eu não quero naquela
música que você falou.

Mãe eu agora eu não
quero na minha vida
com você de
muito de você.

E 12a. 8 m.

Figura 18

O início da produção textual marca a presença do cruzamento de cadeia de fala com cadeia gráfica, quando E afirma " *...eu tô com raiva...* ". O eixo metafórico esteve presente pela substituição do *estou* por *"tô"*. No final do texto ela omite um significante ao apresentar a seguinte cadeia " *...desculpo naquela questão* " em lugar de: *desculpo sobre aquela questão*. Na última linha apresenta também uma operação com repetição metonímica " *...mas eu agora eu vou mudar na minha vida* ". Observe que o significante *eu* aparece repetido.

Na produção textual, a criança procura demonstrar a importância do respeito na família, destacando a sua pessoa na cadeia estrutural " *os (a) filhos (a)* ", onde faz uso do artigo definido feminino para identificar o seu gênero.

A próxima produção é endereçada à Jane. Em que E anuncia que irá arrumar seu quarto, pois sua mãe está nervosa.

Jane,

Eu vou arrumar
meu quarto. Porque
mãe está nervosa.

23/10/00

E 12a. 8 m.

Figura 19

Apesar de sua grafia mostrar-se desorganizada no uso dos espaços entre as linhas, os significantes apresentados na cadeia manifesta apresentam relações entre os eixos metafórico e metonímico, anunciando que a criança está diante da língua em seu funcionamento. Fato comprovado é que o conteúdo do bilhete deixa claro as razões por que ela irá arrumar o seu quarto.

O motivo da produção textual da figura 20, também destinada à Jane, era um pedido para ela desmarcar por telefone todos os compromissos que E teria naquela parte do dia. Percebe-se a preocupação de E, em comunicar às pessoas a sua ausência nos compromissos nesse dia. Esta ausência deve-se ao fato de E ser uma criança que, com muitas atividades diárias, poderia ir apenas à casa de um dos colegas, cumprir uma tarefa escolar. Sendo assim, as demais atividades ficariam suspensas.

Como observado no texto anterior, na figura 19 E opera dentro dos eixos metafórico e metonímico mostrando clareza no conteúdo escrito.

O que se sente falta nessa produção textual é a assinatura que ela omitiu, fato incomum em suas escritas.

Jane,

voce precisa fala
com grace para ela
nao vir. porque eu vou
para casa de alana.
Voce ~~nao~~ precisa falar
com Zeneboras
eu nao vou para a
Jenopia. ~~lingua~~ ligar
para Elito

o Iolanda,
de Grace e
C/9965-97

E 12a. 9 m.

Figura 20

Mais uma vez E, comunica-se com Jane através de bilhete, o motivo agora é fazer um pedido, que Jane a acorde quando chegar.

A criança, às vezes, em suas produções, também brinca, como é possível constatar na figura 21, quando pede para Jane acordá-la cedo, para que tenha tempo de tomar banho, já que segundo E, não teria tomado ainda nesta semana e, para finalizar, ainda usa uma expressão suprema e apelativa diante da situação.

O bilhete inicia com uma operação no eixo metonímico. Observe-se a cadeia "... Jane quando você chegar agora..." por: Jane quando você chegar. O significante agora não deveria estar presente, pois se E pedia que Jane ao chegar a acordasse, tal combinação metonímica é desnecessária.

Nota-se que nesse bilhete E utiliza mais uma outra nova forma de assinatura. Um detalhe significativo é que ela utiliza-se da grafia empregada na Internet, ao escrever "ñ" em vez de não.

Jane, 14/09/00
 Quando ~~o~~ você chegar
 agora, me acorde e
 pega água para eu
 beber e deixe eu tomar
 banho porque eu ñ tomei
 esta semana.
 pelo amor de deus!

Ediarda 14/09/00

E 12a. 9 m.

Figura 21

A arte de criar histórias em quadrinho, também faz parte do funcionamento da escrita de E, como é possível observar-se na figura 22. Aqui, ela cria uma pequena história em que os personagens são um casal, fazendo uma declaração de amor.

MÃE,

VOCÊ ESTÁ BEM?
POR FAVOR MANDA PARA PADARIA:

ROUPAS:

- CASACO
- CALÇA DE FRIO
- UMA MEIA
- ~~UMA MEIA~~
- UMA DESCUPENTE.
- BOTAR ISSO NA SACOLA.

THAU!!!

UM BEIJO DA SUA FILHA
EDUARDA

08/09/00.

E 12a. 9 m.

Figura 23

Como é possível ver, E manda mais um bilhete para à mãe. Nessa ocasião a criança estava ausente de casa e longe da mãe. Como ela precisava de algumas coisas de uso pessoal, aproveitou um portador e enviou o bilhete. Sua preocupação com a mãe é declarada logo no início, quando pergunta se ela está bem.

Diante do conteúdo escrito no bilhete, E revela domínio nos eixos de funcionamento da escrita. O que é possível ser observado também no texto da figura 24, em que pede para a mãe não esquecer de comprar um presente para a amiga secreta.

PARA
mãe,

não esquecer de comprar presente para
Isabel do amigo secreto.

Eduarda 29/11/00.

E 12a. 11 m.

Figura 24

Um detalhe que vale a pena ser comentado nos dois últimos textos, é o modo como E trata a genitora: por "*mãe*" na figura 23 e por "*mainha*" na figura 24. Nesse momento E cristaliza o significante mãe ou mainha na cadeia gráfica, recalcando o nome da mãe.

Essas produções textuais, mostram o quanto a criança está mudando de posição em relação à língua. "As mudanças são, em última instância, efeitos do trabalho do significante, e nos permitem perceber que há sujeito na escrita. Não o sujeito senhor, mas do que é efeito de sua escrita" (Mota, 1995:230).

CONCLUSÃO

Foi diante de ouvir, reiteradamente, quais seriam as razões que levariam as crianças surdas a não terem o desempenho esperado no processo de alfabetização, que decidi desenvolver um trabalho ligado à escrita de uma criança surda, em fase de escolarização. A pesquisa que desenholvi optou por analisar a escrita da criança dentro de uma perspectiva alternativa, o Interacionismo Brasileiro. Essa escolha se deu por ter observado que na literatura da área, a escrita do surdo é interpretada como "desarrumada", como "erro". Diante de tais afirmações decidi tomar outro viés para analisar a escrita dessa criança surda.

A escolha do interacionismo Brasileiro como referencial teórico em meu trabalho, foi por acreditar que nessa perspectiva encontraria respostas para algumas questões. Por esse caminho pude compreender melhor o que ocorre nos chamados textos sem sentido ou frases em que "faltam" algumas palavras. Vi que a fala está presente na escrita em um dado momento de seu processo de aquisição, mas não da forma como se pensa, enquanto representação da fala. Observei que em um momento do processo de aquisição da escrita, as cadeias sonoras entrecruzam-se com as cadeias gráficas, e aí sim, tem-se a fala interferindo na escrita. Ao analisar o texto da figura 3, foi possível ver na cadeia estrutura: "*fica bem poesio*" ou fica sarado, *BOM*, que E abriu lugar na cadeia gráfica para o significante "*poesio*", que seria *BONZINHO*, pois a criança apresenta

algumas substituições na fala, que transformaram bonzinho em "*poesio*". Ou como diz Mota (1995) "também pela via dos processos metafóricos e metonímicos ocorrem as relações entre essas cadeias..." (p. 213). Ou seja, as substituições que ocorrem nos textos da criança, permitem que os mesmos "tenham sistematicidade necessária à sua legibilidade" (ibidem).

Ao me deparar com a oralidade interferindo na escrita de E, levanto a questão da flutuação dessa interferência. Nas análises das figuras 24 e 25, ficou uma dúvida sobre o que teria acontecido, uma vez que a criança ao dispor de uma cadeia gráfica manifesta, pôs o significante mãe e mainha em evidência, uma vez que em outro texto, da figura 6, o significante mãe foi substituído pelo nome da mãe. Apesar de a operação ser considerada metafórica, meu questionamento é relacionado ao fato de E não tratar a mãe pelo nome. Ficaria aí uma interrogação: o que aconteceu nesse momento? A interferência da oralidade ficou suspensa e deu lugar ao próprio de E como escriba?

Falo em próprio de E, como algo que é individual, peculiar à ela. No capítulo 3, sobre a metodologia, quando relatei o histórico da criança, falei que ela sabe da sua limitação auditiva, mas não deixa que essa limitação seja impedimento ao seu desenvolvimento. E isso é fato, pois E é uma criança que está sempre cercada pela informação. Ler faz parte de sua vida, e nesse ponto levanto outra questão: o resultado de uma escrita em movimento, como é o caso da escrita de E, pode estar ligado ao fato do constante contato com a língua. Vale salientar que, atualmente, ela adquiriu mais um hábito, o de ser internauta. Sempre que está na Internet, no "bate

papo" e aparece algum significante que ele não conhece, recorre à mãe perguntando o sentido. Quanto à linguagem utilizada na internet "bate papo", E já incorporou alguns significantes, e os leva às vezes para sua escrita espontânea. Na figura 21, foi possível observar o *NÃO* por "n" e na figura 22 ela substitui *VOCÊ* por "vc".

Em 1998, E teve acesso à língua inglesa na escola; hoje em suas tarefas escolares referentes ao inglês, ela já fala o que lê ao seu modo, assim como interpreta o que é possível. Segundo informação da sua genitora, E deverá iniciar um curso de Libras em 2001; sua entrada neste ano deve-se ao fato de que, só agora, ela quis conhecer a Libras. O mais importante é que a criança está sempre em busca do "saber": ao entrar na língua inglesa, ao acessar a Internet e também conhecer a Libras. Assim sendo, E poderá ampliar ainda mais o seu universo lingüístico, não significando com isso, que ela não se depare, de vez em quando, com problemas de ordem comunicativa. Apesar de ser oralizada e apresentar bom domínio da leitura oro facial, ela às vezes deixa de "captar", no meio em que vive, alguma informação, principalmente quando as pessoas ouvintes que estão próximas a ela esquecem de falar de frente, impedindo a leitura oro facial.

Pretendi nesse trabalho, não valorizar o erro, ou o atraso da escrita de uma criança surda ou ainda a escrita sem sentido. O que consegui ver é que a língua está fazendo efeito na criança. Que há um movimento, que isso não é erro, e pode ser olhado sem a comparação com a escrita do outro e sim afirmando que essa criança está em um caminho particular.

Diante dessa conclusão, como Fonoaudióloga, não determino, não aprisiono a afirmação de que a escrita do surdo é alterada. Na abordagem que entende a escrita como um simbólico que se constitui, abro caminho para que novos estudos sejam desenvolvidos, a partir da idéia de que, na escrita do surdo está inscrito um sujeito, sujeito que é singular e, como ele, sua escrita também é.

O resultado da análise mostra que o movimento da língua assujeita a criança e desloca sua escrita em seus eixos de funcionamento, indicando que o processo de aquisição da escrita segue as mesmas leis, quer se trate de uma criança ouvinte ou surda.

Espero que esse trabalho possa inspirar os educadores envolvidos no processo de alfabetização de surdos, libertando-os da idéia de que ser surdo, já significa ter uma escrita "desarrumada".

Biblioteca
Nadir Gouveia Kfour
PUC/SP

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, L. - **Audição e Linguagem: a natureza é a mesma?** IN: Freire, Regina - **Fonoaudiologia: seminários de debates**. São Paulo: Roca, 2000.
- ARANTES, L. M. G. - **Fonoaudiologia e Interacionismo: resolvendo equívocos**. Texto mimeo., PUC/SP, 1992.
- _____. - **O Fonoaudiólogo, Este Aprendiz de Feiticeiro**. IN: Lier-De Vitto - **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BALIEIRO, C. R. & FICKER, L. B. - **Reabilitação Aural: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo**. IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.
- BEVILACQUA, M. C. - **Reabilitação e Implante Coclear**. IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.
- BEVILACQUA, M. C. & FORMIGONI, G. M. P. - **Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva**. São Paulo: Pró Fono, 1998.
- BOONE, D. R. & PLANTE, E. - **Comunicação Humana e seus Distúrbios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CARVALHO, G. M. M. - **"Levantamento de Questões sobre o Erro em Aquisição de Linguagem"**. IN: Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 30, n. 4 (137-143), 1995.
- CHAVES, I. P. & SANTOS, T. M. - **Audiologia Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- CINTRA, A. C. M.; TRIGO, M. F. & MARQUETTI, P. - **A Escrita da Criança Surda**. Relatório Final de Iniciação Científica, PUC - São Paulo, 1997.
- DE LEMOS, C. T. G. - **Interacionismo e Aquisição de Linguagem**. IN: **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. vol. 2, nº 2, São Paulo, 1986.
- _____. - **Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões**. Texto mimeo, 1991.

_____ - **Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio.** Texto mimeo., São Paulo, 1992.

_____ - **Os Processos Metafóricos e Metonímicos como Mecanismos de Troca.** IN: Substratum, vol. 1, 1992.

_____ - **Sobre Aquisição da Escrita: algumas questões.**
IN: Rojo - **Alfabetização e Letramento**, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____ - **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de linguagem.** dati, 1999.

FERNANDES, E. - **Problemas Lingüísticos e Cognitivos dos Surdos.** Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. - **Los Sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño.** Cidade do México: Siglo XXI, 1979.

FONSECA, S. C. - **A Instância Clínico - Terapêutica da Fonoaudiologia**
IN: Freire Regina - **Fonoaudiologia Seminários de Debates**, São Paulo: Roca, 2000.

FREIRE, R. M. - **Fonoaudiologia e Lingüística.** Texto mimeo: PUC / SP, s/d.

_____ - **A Linguagem como Processo Terapêutico.** São Paulo: Plexus, 1994.

_____ - **A Metáfora da Dislexia.** IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia**, São Paulo: Roca, 1997.

GESUELI, Z. M. - **A Criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita.**
Dissertação de Mestrado, UNICAMP: São Paulo, 1988.

GESUELI, Z. M. - **A Criança Surda e o Conhecimento Construído na Interlocução em Línguas de Sinais.** Tese de Doutorado, UNICAMP: São Paulo, 1998.

GÓES, C. - **Linguagem, Surdez e Educação.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

IÓRIO, M. C. M. - **Aparelhos Auditivos.** IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.

JAKUBOVICZ, R. - **Avaliação Diagnóstico e Tratamento em Fonoaudiologia.** Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

- JENSEN, A. M. A. R. - **Importância do Diagnóstico Precoce na Deficiência Auditiva.** IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.
- KAUFMAN, A. M. - **Escola, Leitura e Produção de Texto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LACERDA, A. P. - **Audiologia Clínica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.
- LACERDA, C. B. F. - **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** Tese de doutorado, UNICAMP: São Paulo, 1996.
- LACERDA, C. B. F. - **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** IN: M. C. R. de Góes & A. L. B. Smolka (Orgs.) - **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação.** Campinas: Editora Papirus, 1997.
- LOPES FILHO, O. C. - **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.
- LIER-DE VITTO, M. F. - **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LIER-DE VITTO, M. F. - **Sobre a Interpretação.** IN: **Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (29): 9-15, jul/dez., 1995.**
- MANTELATTO, S. A. C. - **Atendimento Fonoaudiológico com Surdo Adulto: relato de experiência.** Mimeo, s/d.
- MOTA, S. - **O Quebra-Cabeça Inicial da Escrita.** Tese de doutorado, UNICAMP: São Paulo, 1995.
- ORLANDI, E. P. - **Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Cortez, 1989.
- PALADINO, R. R. R. - **Reflexões sobre a Investigação de Linguagem em Crianças Pequenas.** Revista de Distúrbio da Comunicação, São Paulo, 1986.
- _____. - **A Clínica Fonoaudiológica à Luz do Interacionismo.** Texto mimeo., São Paulo, 1998.
- PALANGANA, I. C. - **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vigotsky - a relevância do social.** São Paulo: Plexus, 1994.

- PERELLÓ J. - **Surdomudez**. Editorial Científico Médica: Barcelona, 1978.
- RABINOVICH, K. - **Avaliação da Audição na Criança**. IN: Lopes - **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo, 1997.
- ROSA, A. M. (Res) - **Significando a Questão da Linguagem no Trabalho Com a Criança Surda**. Dissertação de Mestrado, PUC / SP, 1998.
- SAUSSURE, F. - **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- SILVA, I. R. - **O Uso de Algumas Categorias Gramaticais na Construção de Narrativas pelo Sujeito Surdo**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP: São Paulo, 1998.
- VIEIRA, C. H. - **O Sujeito entre a Língua e a Linguagem**. IN: Série Linguagem, nº 2, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. - **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.