

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

LILIANE CORREIA TOSCANO DE BRITO DIZEU

A ESCRITA DO SURDO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA: A DEMANDA POR
UMA ALTERNATIVA À NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO

Maceió

2017

LILIANE CORREIA TOSCANO DE BRITO DIZEU

**A ESCRITA DO SURDO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA: A DEMANDA POR
UMA ALTERNATIVA À NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria

Maceió

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

D622e Dizeu, Liliane Correia Toscano de Brito.

A escrita do surdo na clínica fonoaudiológica : a demanda por uma alternativa à noção de representação / Liliane Correia Toscano de Brito Dizeu. – 2017.

141 f. : il.

Orientadora: Núbia Rabelo Bakker Faria.

Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 124-133.

Apêndices: f. 134.

Anexos: f. 135-141.

1. Linguística. 2. Língua de sinais. 3. Surdos. 4. Surdos – Linguagem – Representação. 5. Escrita. I. Título.

CDU: 800.954




TERMO DE APROVAÇÃO

LILIANE CORREIA TOSCANO DE BRITO DIZEU

Título do trabalho: "A RELAÇÃO ORALIDADE/ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS POR SUJEITOS SURDOS NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

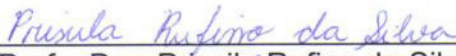


Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria (PPGLL/Ufal)


Examinadores:



Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC-SP)



Profa. Dra. Priscila Rufino da Silva (Uncisal)



Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PPGLL/Ufal)



Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (PPGLL/Ufal)

Maceió, 12 de maio de 2017.

Dedico esta tese aos meus pais, Wilson e Zenaide, ao meu marido, Romero e às minhas filhas, Beatriz e Alice. Tudo que consegui somente foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim.

AGRADECIMENTOS ESSENCIAIS

À Deus, por iluminar o meu caminho e se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

A paiho e mainha, Wilson e Zenaide, por terem me educado com amor e por tudo que dedicaram a mim. E, acima de tudo, obrigada pelos sacrifícios que vocês fizeram para que eu pudesse ser quem eu sou hoje. Sinto muito orgulho e muita admiração pelos pais que tenho. Amo muito vocês!

Ao meu marido, Romero, pelo amor e companheirismo, por sempre torcer pelas minhas conquistas, pelo apoio e incentivo incondicional e pelos momentos em que precisou ser um “pãe” para nossas filhas. Sobrevivemos!

Às minhas filhas amadas, Bia e Lica, por terem resistido passar por esse período árduo em que precisei por diversas vezes me ausentar e, apesar de tudo isso, continuaram sendo minhas fontes inesgotáveis de alegria e amor.

Às minhas irmãs, Vivi e Cris, pela amizade e pelo amor. Agradeço imensamente por terem acolhido com tanta alegria e desprendimento as minhas filhas nos diversos momentos em que era necessário me isolar. Obrigada por serem tão presentes em nossas vidas.

À minha sogra, “tia” Socorro, pelo amor, torcida e, principalmente, pelas mensagens de fé e de esperança que me fortaleceram nos momentos difíceis desta jornada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria, por ter me acolhido com tanto carinho e generosidade. Muito obrigada pelos seus ensinamentos e paciência ao me orientar. Levarei seu exemplo de simplicidade, compreensão e competência comigo. Admiro sua dedicação e amor ao trabalho, à pesquisa com os alunos e orientandos, que vai muito além do que o dever impõe. A ti sempre serei grata pelas lições que extrapolaram a Linguística.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Dra. Maria Denilda Moura, pelo respeito e curiosidade diante do meu objeto de estudo, os quais permitiram iniciar a minha caminhada na Linguística. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Aldir Santos de Paula por aceitar fazer parte desta banca e por todas as contribuições e pontuações relevantes. Agradeço o carinho, as “provocações” sobre a Língua Brasileira de Sinais e aos ensinamentos neste longo percurso.

Ao Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva por aceitar ler este trabalho trazendo à tona novas discussões e caminhos.

À Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e à Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira pelas observações pertinentes no Exame de Qualificação desta tese, contribuindo para a melhora da qualidade das discussões.

À Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira, por aceitar ser banca desta tese trazendo contribuições valiosas para minha pesquisa. Tenho muito respeito e admiração pelo seu trabalho.

À Profa. Dra. Priscila Rufino da Silva, por aceitar fazer parte da banca de defesa. Obrigada pelo apoio e conforto durante a realização deste doutorado e pelas inúmeras vezes em que a sua atenção e solidariedade foram fundamentais para a consecução dos meus objetivos.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e por contribuir para o meu crescimento profissional.

À Capes pelo auxílio financeiro concedido para a realização deste trabalho.

A Wesslen Nicácio por exercer de forma tão gentil e educada suas atribuições na secretaria do PPGLL – UFAL.

À querida amiga, Profa. Dra. Cristina Felipeto pelas valiosas discussões, apoio e pelo ombro amigo.

À coordenação do Curso de Fonoaudiologia, representada, no início desta jornada, pela Profa. Mestre Lauralice Raposo Marques e, atualmente, pela Profa. Mestre Ranilde Cristiane Cavalcante Costa, pelo apoio e incentivo durante toda a realização deste doutorado.

À Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, por conceder o afastamento das minhas atividades acadêmicas para realização deste doutorado.

À Profa. Mestre Cristiane Pedruzzi por ter assumido minhas atividades acadêmicas e, com isso, possibilitar meu afastamento das atividades do Curso de Fonoaudiologia.

Aos sujeitos surdos, aos seus pais e às estagiárias da Clínica de Fonoaudiologia, pela confiança e por me propiciarem experiências tão valiosas que impulsionaram a realização deste estudo.

Aos queridos colegas da Pós, que generosamente me proporcionaram momentos de conhecimento e de fraternidade.

Às professoras, Dra. Nadia Azevedo e Dra. Sueli Caporali, por terem sido responsáveis pela minha formação profissional. Agradeço pelos ensinamentos, carinho e generosidade.

Às amigas queridas, Gabi, Carol Rocha, Eli, Luzia, Ritinha e Carol da Fonte, pelo apoio, carinho, torcida e amizade que me confortaram em momentos difíceis desta jornada.

Aos amigos e familiares pelas palavras de incentivo e pela torcida que sempre me motivaram.

RESUMO

Esta tese é um estudo de cunho qualitativo, com o objetivo de analisar a relação oralidade/escrita a partir de textos produzidos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica, refletindo sobre como essa escrita revela e permite pensar características da escrita alfabética, bem como estabelecer algumas pistas da relação do sujeito surdo com essa escrita e seu funcionamento. Optamos pela metodologia do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2004), o qual estuda os dados singulares, com a premissa de que esses permitem, precisamente, no que comportam de residual, revelar o que se busca investigar. No nosso caso, discutir a escrita do português, língua oral de escrita alfabética, pelo surdo na clínica fonoaudiológica. Os textos que compõem o nosso *corpus* foram selecionados a partir dos resultados obtidos em atividades realizadas em sessões terapêuticas fonoaudiológicas entre os anos de 2003 e 2015, com seis sujeitos, de ambos os sexos, com perdas auditivas bilaterais de graus variados, usuários de Língua brasileira de Sinais e/ou português oral e/ou leitura orofacial, os quais, no momento em que escreveram os textos, tinham entre 10 e 18 anos de idade. Dessa forma, trabalhamos com textos não padronizados. Para realizarmos a análise, tomamos Saussure como alicerce teórico, assim como privilegiamos as discussões empreendidas por Borges (2006) e Bosco (2009), que pesquisaram a aquisição da linguagem escrita a partir do Interacionismo vinculado à teorização de De Lemos. Questionamos-nos sobre o fato de a escrita ser tomada como *representação* da oralidade, a qual é concebida como naturalmente anterior àquela. Nessa relação, à escrita é atribuído um valor secundário. Apesar de o acesso à oralidade parecer muito naturalmente sustentar a aquisição da escrita pelo ouvinte, defendemos que a sua ausência nos convoca explorar outras possibilidades não tão óbvias. A partir do Interacionismo, compreendemos que as diversas possibilidades de representações realizadas pelos sujeitos surdos são responsáveis por escritas tão distintas e, ao mesmo tempo, surpreendentemente semelhantes. Os dados singulares possibilitaram compreender que a escrita do português pelo surdo não é a soma de blocos cristalizados, tampouco apresenta dependência na fonetização quando ele é oralizado. Notamos que surdos e ouvintes podem ler e escrever em blocos, contudo, vemos o deslocamento desses blocos que denunciam uma relação de atravessamento do sujeito pelo funcionamento simbólico da língua. Assim, concluímos que ao escrever o sujeito se movimenta na língua.

Palavras-chave: Escrita. Surdo. Língua de Sinais. Clínica Fonoaudiológica. Representação.

ABSTRACT

This thesis is a qualitative study, aiming to analyze the orality/writing relationship from texts produced by deaf subjects in the speech and language clinic, reflecting on how this writing reveals and allows to think characteristics of the alphabetical writing, as well as to establish some clues of the relationship of the deaf subject with this writing and its functioning. We opted for Carlo Ginzburg's (2004) paradigm of evidence methodology, which studies the singular data, with the premise that they allow, precisely, not residual data, to reveal what we want to investigate. In our case, we discuss the writing of Portuguese, oral language of alphabetical writing, by the deaf in the speech-language clinic. The texts that compose our *corpus* were selected from the results obtained in activities carried out in speech therapy between 2003 and 2015, with six subjects of both sexes, with bilateral hearing loss of varying degrees, users of Brazilian Sign Language and/or Portuguese and/or orofacial reading, who, at the time of writing, were between 10 and 18 years of age. In this way, we work with non-standardized texts. In order to carry out the analysis, we take Saussure as a theoretical foundation, as well as privileging the discussions undertaken by Borges (2006) and Bosco (2009), who investigated the acquisition of written language from Interactionism linked to the theorizing of De Lemos. We have questioned the fact that writing is taken as a representation of orality, which is conceived as naturally prior to it. In this relation, writing is assigned a secondary value. Although access to orality seems very naturally to support the acquisition of writing by the listener, we argue that its absence calls us to explore other possibilities not so obvious. From Interactionism, we understand that the diverse possibilities of representations realized by the deaf subjects are responsible for writings so different and, at the same time, surprisingly similar. The singular data made it possible to understand that the writing of Portuguese by the deaf is not the sum of crystallized blocks, nor does it present dependence on the phonationalization when it is orchestrated. We note that deaf and hearing can read and write in blocks, however, we see the displacement of these blocks that denounce a relation of crossing of the subject by the symbolic functioning of the language. Thus, we conclude that in writing the subject moves on the language.

Keywords: Writing. Deaf. Language of sign. Clinical of science language. Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “O homem planta”	31
Figura 2 – “Nacorrida”	38
Figura 3 – “Chapeuzinho Vermelho”	39
Figura 4 – O livro 1	44
Figura 5 – O livro 2	44
Figura 6 – 100 anos de abolição	48
Figura 7 – Voz	49
Figura 8 – O livro 2	97
Figura 9 - “Sonho meu”	99
Figura 10 – “Tampa da jarra”	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
BIAP	Bureau Internacional de Audiologia
CLG	Curso de Linguística Geral
FM	Sistema Individual de Frequência Modulada
IC	Implante Coclear
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOF	Leitura Orofacial
ONG	Organização Não Governamental
PB	Português Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Hipótese.....	19
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo geral.....	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
2 A ESCRITA DO SURDO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA	22
2.1 A (re)construção do fazer fonoaudiológico a partir da perspectiva de educação bilíngue para surdos.....	23
2.2 A consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita.....	28
2.3 A escrita do surdo na clínica fonoaudiológica	34
3 DADOS SINGULARES E O PARADIGMA INDICIÁRIO: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	43
3.1 O paradigma indiciário	46
3.2 A constituição do <i>Corpus</i> da pesquisa.....	51
3.3 Os sujeitos e o processo de elaboração do <i>corpus</i> da pesquisa	54
4 O RITMO TEMPORAL DA FALA E O RITMO VISUAL/ESPACIAL DA ESCRITA: POR ONDE TRANSITA O SUJEITO?.....	58
4.1 O ritmo e a relação oralidade/escrita	59
4.2 O ritmo e a escrita do surdo.....	67
4.3 O papel da leitura na história da escrita.....	73
5 A ESCRITA DO SURDO E A DEMANDA POR UMA ALTERNATIVA À NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO.....	80
5.1 “Representação da representação”– o paralelo entre línguas orais e o <i>SignWriting</i>	81
5.2 Saussure: uma alternativa para a noção de representação	84
5.3 A noção de representação em debate na aquisição da escrita.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE.....	133
ANEXOS.....	134

1 INTRODUÇÃO

Realizaremos uma discussão a partir da escrita do português pelo surdo, pois, ao tomarmos isso como uma possibilidade real, passamos a interrogar qualquer definição da escrita que se restrinja à ideia de representação da língua oral, pois até mesmo para os surdos que oralizam essa relação não se apresenta diretamente. Sabemos que existe uma íntima relação entre as modalidades linguísticas, o que possibilita que uma venha a influenciar no uso da outra, no entanto, isso não nos permite afirmar que a modalidade escrita tenha um papel secundário em relação à modalidade oral ou gestual.

Traremos como contribuição para essa discussão linguística a experiência da clínica fonoaudiológica com sujeitos com perdas auditivas diversas e suas amostras singulares de registros de escrita do português. Acreditamos que esses dados poderão contribuir para uma discussão teórica mais ampla sobre a escrita.

Esses sujeitos, como quaisquer outros, constituem um grupo heterogêneo, pois apresentam especificidades linguísticas, familiares, auditivas e educacionais. Essas peculiaridades desencadearam muitas dúvidas ao longo da prática clínica, como por exemplo: porque alguns sujeitos surdos oralizados apresentam dificuldades em adquirir a escrita do português? Como ocorre a aquisição da escrita do português por usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Quais aspectos convergentes e divergentes a oralidade traz para a aquisição da escrita pelo surdo? Quais peculiaridades podem existir na escrita do português do surdo oralizado e do surdo usuário da LIBRAS? As peculiaridades encontradas na escrita do surdo podem ser correlacionadas à língua que o sujeito usa para se comunicar? Isso as torna exclusivas da escrita do sujeito surdo? A leitura orofacial (LOF) pode trazer interferências da língua oral para a escrita do surdo? Por que a escrita do surdo oralizado e do surdo usuário de LIBRAS apresentam semelhanças? A escrita do português pelo surdo usuário de LIBRAS é uma transcrição da língua de sinais? Os “desvios” encontrados na fala do surdo oralizado são reproduzidos em sua escrita?

Apesar de as respostas para tais dúvidas nem sempre serem discutidas pela Fonoaudiologia ou pela Linguística, provavelmente por serem questões novas para essas áreas em que nos movimentamos, pretendemos apresentar tal discussão assumindo um ponto de vista linguístico para enfrentar nossos questionamentos.

A possibilidade de aquisição da escrita do português pelo surdo é muitas vezes vinculada à dependência da aquisição da língua oral ou da de sinais. Por um lado, vemos o discurso de que se o surdo oralizasse poderia adquirir mais facilmente à escrita, por outro, encontramos a “dificuldade” presente na escrita do surdo ser justificada pelo fato de a língua de sinais ter elementos distintos do português e que, por isso, torna-se complexo para o surdo usar certos elementos gramaticais dessa língua. Pereira (2003) aponta que vários estudos associam as causas das dificuldades de leitura do surdo ao domínio de uma língua, seja ela oral ou gestual, e, dessa forma, buscam caracterizar esse sujeito. Assim, percebemos que, muitas vezes, à escrita é atribuído um papel de *representação* da língua portuguesa oral ou da LIBRAS.

Observamos também a escrita tomada como uma mera *representação* no sistema de escrita para língua de sinais denominado *SignWriting*, o qual foi criado para registrar movimentos de dança pela coreógrafa americana Valerie Sutton¹, em 1974, na Califórnia, EUA. Ele é assim definido por Stumpf (2005, p. 147-8, grifo nosso)

[...] um sistema para *representar* línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais *representam* unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações.

Dessa forma, o *SignWriting* pode ser usado por qualquer língua de sinais do mundo sem a necessidade de ser intermediado pela língua oral. Stumpf (2002) afirma que a possibilidade de ter uma escrita para representar a LIBRAS oferece a oportunidade de um novo patamar para essa língua. Esse sistema ainda é pouco utilizado pelos surdos brasileiros, pois apenas algumas escolas o adotam. Em Maceió, onde desenvolvemos esta pesquisa, não há nenhuma escola fazendo uso do *SignWriting*.

Delpretto e Fortes (2010) verificaram que a aplicabilidade do *SignWriting* ainda se restringe ao âmbito institucional, pois os alunos surdos não encontram fora da instituição receptores aptos para se comunicar. Desse modo, a escrita do português continua sendo a principal forma de expressão gráfica do surdo.

¹Este trabalho não tem a pretensão de especificar detalhes sobre a história e desenvolvimento da *SignWriting*. Utilizaremos a escrita de sinais para exemplificar outra possibilidade de escrita para o sujeito surdo e sua aparente condição de representação da Língua de Sinais. Sugerimos a visita ao site do Center for Sutton Movement Writing. Disponível em: <<http://www.signwriting.org>> - para complementar a leitura.

Acrescenta-se a isso a exigência legal de que o surdo seja capacitado para o uso do português escrito, conforme Decreto nº 5.626/2005².

É primordial salientar que o objetivo do aprendizado desse sistema de escrita em sinais não é apenas o de tornar a escrita familiar e possível para o surdo, mas também o de permitir que esse aprendizado sirva como suporte para a aquisição do português escrito.

Acreditamos ser importante explicitar aqui que utilizamos na nossa prática com o sujeito surdo os pressupostos teóricos da *Proposta de Educação Bilíngue para surdo*. Sobre a qual, Skliar (1999, p. 07) afirma que

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Para o surdo ser bilíngue de maneira efetiva, ou seja, usar a LIBRAS e o português oral e/ou escrito para compartilhar socialmente suas ideias, são necessárias mudanças na perspectiva educacional, social e linguística de quem trabalha com e para esse sujeito. É a partir desses pontos de vista que Skliar desenvolveu e propagou suas discussões sobre a proposta bilíngue no Brasil. Isso permitiu o crescimento da educação bilíngue para surdos, bem como as conquistas políticas alcançadas pela comunidade surda.

Consideramos ser necessário definir as terminologias utilizadas pelos profissionais da área para se referirem ao sujeito com perda auditiva. Podemos identificá-los a partir de um padrão audiológico (ANEXO A), o qual mensura o grau da perda auditiva e o quanto o sujeito pode ouvir. Esse é um padrão puramente orgânico e patológico que não leva em consideração questões sociais, linguísticas e

² O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe: “Capítulo IV, do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de LIBRAS e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior”; “Capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 07 abr. de 2016.

de identidade. Cárnio, Couto e Lichtig (2000, p.43) definem os sujeitos surdos como “indivíduos que possuem valores e condições sócio-educacionais diferentes dos ouvintes [...] e a comunidade surda adulta brasileira tem manifestado, [...], seu repúdio ao termo ‘deficiente auditivo’, pela conotação de ‘incapacidade’ [...]”.

Contrariamente a essa percepção de diferença defendida pela proposta bilíngue, há uma linha de trabalho pautada no método oral, o *Oralismo*, segundo a qual esses sujeitos são percebidos como deficientes auditivos. Essa abordagem tem como objetivo

Auxiliar as crianças a usarem sua audição residual e assim crescerem aprendendo a ouvir e a falar de forma tal que possam aumentar seus conhecimentos, suas experiências de vida e se tornarem integradas e participantes da sociedade em geral (BEVILACQUA; FORMIGONE, 2000, p. 11).

A crítica a essa abordagem se dá pelo fato de o surdo ter que passar por um treino de fala, mesmo quando não é seu desejo, por, muitas vezes, não apresentar um feedback auditivo propício a isso, como também por lhe ter sido negado e/ou proibido o direito de uso da língua de sinais.

Passarei a falar em primeira pessoa do singular para dizer que, ao conviver com surdos em Ribeirão Preto – SP, em 2001, onde realizei a especialização em Linguagem na Universidade de Ribeirão Preto, tive a oportunidade de aprender a LIBRAS e conhecer um pouco sobre a cultura surda, na qual a formação de uma identidade é relacionada à aceitação da surdez como condição linguística (primeira língua, a língua de sinais) e ao convívio com seus pares, fator essencial para eles. Nessa trajetória de muito aprendizado e descobertas, fiz minha escolha clínica de trabalhar com surdos e, a partir da “escuta” desses sujeitos com surdez usuários da LIBRAS, passei a chamá-los apenas por surdos e deixei o termo “deficiente” para trás. A escolha pelo termo “surdo” também está atrelada à perspectiva adotada, nesse caso, o bilinguismo. Entretanto, compreendi também que os sujeitos com perda auditiva que oralizam têm preferência pelo termo “deficiente auditivo”, pois como usam a língua oral, se identificam com a comunidade ouvinte. Sob esse aspecto, portanto, temos outro elemento crucial para reconhecermos a particular heterogeneidade implicada na caracterização dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Identificar-se como surdo ou como deficiente auditivo assinala uma relação profundamente distinta quanto à aquisição do português escrito.

Assim, percebemos que para o sujeito a escolha do termo – surdo ou deficiente auditivo – não está, necessariamente, associada somente à perspectiva teórica (clínica/educacional) ou à condição audiológica (tipo da perda auditiva). Trata-se, sobretudo, da relação que cada sujeito com perda auditiva terá com a língua que utiliza para interagir no meio em que está inserido e de como esse meio corresponde às suas necessidades e suas demandas identitárias.

Entretanto, faz-se necessário, em um trabalho científico, como é o caso desta tese, indicar a posição teórica adotada para que haja coerência na leitura e interpretação dos dados analisados, neste caso, dados de escrita. A partir do que foi exposto, iremos utilizar o termo “surdo” para designar qualquer sujeito que apresente uma perda auditiva. Indicaremos oportunamente se é usuário de LIBRAS, se é oralizado, se utiliza outros recursos como a leitura orofacial, e, ainda, se utiliza as duas línguas, viso-gestual e oral-auditiva. Mencionaremos o grau da perda, pois esse dado nos permitirá compreender o quanto a oralidade pode vir a fazer parte da vida desse sujeito.

Para o surdo usuário da LIBRAS, a imagem visual seria o principal recurso, pois trata-se de sujeitos que têm pouco ou nenhum benefício com o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)³ ou que não faça uso do Implante Coclear (IC)⁴. Nesse caso, a língua de sinais favorece uma ampla experiência visual que, em princípio, afeta de maneira especial a relação desse sujeito com a escrita. Se pensarmos melhor sobre isso, esse sujeito terá a oportunidade de vivenciar a escrita apenas pelo seu aspecto gráfico e ele a enxergará, literalmente, somente pela sua possibilidade visual, sem “interferência” do som, ou seja, sem estabelecer a relação fonema-grafema. Contudo, não podemos esquecer que a leitura orofacial (LOF) é uma alternativa para o surdo “ver” a cadeia sonora na ausência do som.

Assim sendo, esse sujeito não pode ser compreendido de maneira generalizada, pois sua história percorre caminhos distintos dos demais surdos usuários de língua de sinais e dos que são usuários do português oral. A base

³A indicação do uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) é feita para minimizar a deficiência auditiva quando essa não é passível de tratamento medicamentoso ou cirúrgico. A ASI é um sistema que capta o som do meio ambiente, aumenta sua intensidade e o fornece amplificado ao usuário. Sua finalidade primeira é a amplificação sonora de forma mais adequada possível (MENEGOTTO; ALMEIDA; IÓRIO, 2003).

⁴Implante Coclear são próteses computadorizadas que substituem parcialmente as funções da cóclea; transferem a energia sonora em sinais eletroquímicos e codificam esses sinais de uma maneira significativa ao córtex auditivo (BEVILACQUA; MORET, 1997).

familiar pode ser constituída por surdos, surdos e ouvintes ou, como na maioria dos casos, apenas ouvintes, o que interfere drasticamente em relação ao período de aquisição da língua de sinais. A maioria dos surdos filhos de pais ouvintes somente entrará em contato com a língua de sinais quando ingressarem na escola, diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos, que serão imersas na língua de sinais desde o nascimento.

Outra questão relevante é a experiência educacional, a qual pode ocorrer: em uma escola regular inclusiva com intérpretes de LIBRAS em sala de aula, na qual o número de alunos surdos não pode ser maior do que 40% em relação ao de alunos ouvintes; em escolas bilíngues, cujas salas de aulas são exclusivas para alunos surdos; em escolas regulares que não utilizam a língua de sinais com alunos surdos, que precisam fazer uso do português oral, realizar LOF e/ou utilizarem AASI ou IC (ambos com sistema FM⁵), para serem capazes de acompanhar o conteúdo dado; e, finalmente, em escolas, onde nenhum desses recursos mencionados é ofertado como ocorre, por exemplo, em pequenos municípios. Tudo isso torna a relação do surdo com a escrita do português ainda mais complexa.

Diante dessa complexidade, um fato nos pareceu desconcertante: não ser possível identificar a partir dos textos, que compõem o *corpus* desta pesquisa, se o autor surdo oraliza ou usa LIBRAS. Apesar de o uso da LOF, possivelmente trazer elementos da oralidade para a escrita do sujeito surdo, percebemos que os demais surdos, que não a utilizam, apresentam peculiaridades comuns a esses. O que poderia explicar o fato de encontrarmos semelhanças entre a escrita de um sujeito surdo que utiliza a LIBRAS e a escrita de um sujeito surdo que usa o português oral? Acreditamos que existe algum elemento da oralidade que poderia interferir na escrita, no entanto, arriscamos dizer que existem outros elementos da escrita do português que não se limitam ao uso da audição.

Tanto o surdo usuário de LIBRAS quanto o oralizado, em princípio, adquirem a escrita, como também ambos apresentam peculiaridades comuns em seus textos. É necessário compreendermos esse conflito para avançarmos na discussão.

⁵ O sistema individual de frequência modulada (FM) consiste em uma tecnologia de acessibilidade auditiva capaz de melhorar a percepção dos sons de fala em situações de ruído competitivo. Recentemente, as políticas públicas em saúde auditiva contemplam a dispensação do sistema FM, por meio da Portaria do Ministério da Saúde 1.274, de 25 de junho de 2013 (BEVILACQUA et al., 2014).

1.1 Justificativa

A clínica fonoaudiológica historicamente vem trabalhando a oralidade com o sujeito surdo. No entanto, há uma crescente demanda para o aprimoramento da escrita do português por esse sujeito. Este cenário surge juntamente com as mudanças políticas que atingiram a educação do surdo e, por consequência, a Língua Brasileira de Sinais. O surgimento do Curso de Letras/LIBRAS também vem exigindo uma maior reflexão sobre a especificidade da escrita do surdo. Desta forma, promover o debate sobre a escrita e, mais particularmente, a escrita do surdo, permitirá refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido com o sujeito surdo na clínica e no ambiente educacional.

1.2 Hipótese

A escrita do português pelo surdo nos permite reconhecer que a escrita alfabética não é, necessariamente, derivada de sua realização oral.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Avaliar a necessária precedência da oralidade em relação à escrita, a partir de textos produzidos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica.

1.3.2 Objetivos específicos

- Examinar as características da escrita alfabética;
- Discutir a noção de representação no contexto da escrita alfabética;
- Investigar, a partir de indícios presentes no texto escrito, a relação do sujeito surdo com a escrita alfabética e seu funcionamento.

Para atingirmos nossos objetivos, trilhamos o seguinte percurso:

- a) Delimitamos o papel do fonoaudiólogo na clínica com o sujeito surdo;

- b) Esclarecemos o surgimento do trabalho fonoaudiológico com a escrita do português pelo surdo;
- c) Debatesmos as especificidades da escrita do português pelo surdo e sua relação com o português oral e a LIBRAS, através de referenciais teóricos da área da Fonoaudiologia que tratam a questão da surdez;
- d) Esclarecemos o termo *consciência fonológica*, o qual permeia a formação do fonoaudiólogo e sua reflexão sobre a escrita alfabética;
- e) Discutimos, a partir de Abaurre (1989), a relação oralidade/escrita, que extrapola o estabelecimento de relações entre elementos mínimos sonoros da fala com elementos mínimos da escrita;
- f) Debatesmos o conceito de *representação* utilizado diversas vezes para designar o papel da escrita, em detrimento da fala ou mesmo da LIBRAS;
- g) Comparamos e descrevemos as peculiaridades dessa escrita, contrastando a escrita do surdo usuário do português oral com o usuário de LIBRAS, e com o usuário do português oral e da LIBRAS;
- h) Questionamos a maneira transparente e reducionista pela qual os dados de escrita do português pelos surdos são diversas vezes tratados.

As etapas acima comentadas foram desenvolvidas nas seções 2, 3, 4 e 5, como detalharemos neste momento. Na segunda seção, apresentaremos a relação da escrita e da surdez com a clínica Fonoaudiológica. Nesse momento, mostramos como a escrita do português pelo surdo começa a ser uma demanda na clínica, como essa questão é tratada pelos profissionais da área e como a escrita é concebida a partir de uma perspectiva de atuação fonoaudiológica.

Falaremos mais detidamente, na terceira seção, da opção metodológica para realizar a análise dos dados da pesquisa, como também descrevemos o perfil dos sujeitos da pesquisa e as condições clínicas em que os dados foram produzidos.

Na quarta seção, abordamos a escrita por um viés da Linguística, buscando nessa área de conhecimento respaldar nossa discussão e elucidar nossos questionamentos sobre a escrita do português pelo sujeito surdo.

Fizemos uma discussão, na quinta seção, a respeito do conceito de *representação*, para tanto, nos valem de autores que discutem a aquisição da escrita, como Borges (2006), Bosco (2009), dentre outros. Nessa seção, também analisamos os dados e discutimos os resultados a partir de toda a reflexão realizada

neste trabalho; dessa forma, tentamos enfrentar os diversos questionamentos que nos trouxeram aqui.

Finalmente, elaboramos algumas considerações finais sobre a escrita do português pelo surdo e de como essa escrita contribui para refletirmos sobre a escrita alfabética e suas complexas relações com a oralidade.

2 A ESCRITA DO SURDO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

A ideia da profissão de Fonoaudiólogo no Brasil data da década de 1930, oriunda da preocupação da Medicina e da Educação com a profilaxia, bem como a correção de erros de linguagem apresentados pelos escolares. Historicamente, a formação acadêmica em Fonoaudiologia, no Brasil, teve início na década de 1950, com a criação do Curso de Logopedia, na cidade do Rio de Janeiro. Na década de 1960, originou-se o ensino da Fonoaudiologia em São Paulo, voltado à graduação com cursos de duração inicial de um ano, chegando ao final da década com duração de três anos. Em 1970, iniciaram-se os movimentos a fim de reconhecer os Cursos de Graduação como nível superior, com duração plena e titulação de bacharel e direito ao mestrado e doutorado em Fonoaudiologia. A Lei nº 6965, que regulamentou a profissão de Fonoaudiólogo, foi sancionada em nove de dezembro de 1981 (Conselho Regional de Fonoaudiologia 8ª região).

A Fonoaudiologia é uma ciência nova que foi constituída a partir dos fundamentos teóricos de outras áreas de conhecimento mais antigas, como a Medicina, Pedagogia, Linguística e Psicologia. Apesar de ser tão nova, apresenta atualmente uma vasta possibilidade de atuação, a qual é compreendida por 11 áreas: audiologia, disfagia, fonoaudiologia educacional, linguagem, motricidade orofacial, saúde coletiva, voz, fonoaudiologia neurofuncional, fonoaudiologia do trabalho, gerontologia e neuropsicologia. A audiologia educacional, uma subárea da audiologia, trabalha com o sujeito com perda auditiva unilateral ou bilateral.

O trabalho na clínica com o surdo não se restringe apenas ao ambiente terapêutico, mas envolve a família e a escola desse sujeito. Conforme Cárnio, Couto e Lichtig (2000), o trabalho do audiologista educacional com o surdo visa à melhora na qualidade de sua comunicação. Ainda, segundo as autoras, esse profissional também poderá contribuir para aprimorar a inteligibilidade de fala dos surdos que desejarem usar a língua oral; desenvolver as habilidades auditivas; desenvolver e aperfeiçoar a linguagem escrita e desenvolver programas de orientação familiar.

Como a escrita do sujeito com perda auditiva é tema de estudo desta tese, faremos a seguir uma discussão sobre as mudanças sofridas pela audiologia educacional e como a escrita do português passa a assumir um papel importante no processo terapêutico do sujeito surdo.

2.1 A (re)construção do fazer fonoaudiológico a partir da perspectiva de educação bilíngue para surdos

Conforme Guarinello e Lacerda (2014), com o surgimento dos primeiros cursos de Fonoaudiologia, por volta dos anos 1960, a perspectiva oral foi assumida pelos fonoaudiólogos para o atendimento dos sujeitos com surdez. A partir daí, a aquisição da fala passa a ter papel principal no processo terapêutico, conseqüentemente, a reabilitação oral do sujeito com surdez se torna o objetivo da terapia.

Essa ideia decorre da influência forte da concepção clínico-terapêutico da surdez, que nega a língua de sinais e menciona que a linguagem pode ser ensinada por meio da correção dos defeitos da fala e do treino de habilidades como a articulação e a leitura labial (GUARINELLO; LACERDA, 2014, p. 519).

Até a década de 1980, o trabalho fonoaudiológico com o surdo era basicamente voltado para a oralidade e o treinamento auditivo, pois este modelo clínico seguia os princípios teóricos da abordagem oralista. O sujeito surdo era proibido de usar a língua de sinais e o atendimento, muitas vezes, apenas poderia ser realizado se esse comparecesse à clínica utilizando o AASI.

De acordo com Rabelo (2006), o domínio cultural do ideal monolíngue oral prevaleceu como única abordagem clínica por muitos anos, com isso o desenvolvimento linguístico do surdo era voltado apenas para a oralidade. Conforme a autora, na época, acreditava-se que a melhor forma de integrar o surdo na sociedade era ensinando-o a falar e proibindo-o de qualquer tipo de comunicação gestual. A hegemonia da educação de surdos pautada na oralidade inicia após determinações do “II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos”, que ocorreu em 1880, em Milão. Esse método de ensino respaldou a prática fonoaudiológica baseada na abordagem oral.

A escrita começa a ser citada como um dos aspectos possíveis de ser trabalhado na clínica fonoaudiológica apenas com o surgimento da proposta de educação bilíngue para surdos em 1980, portanto, muito recentemente. Como dissemos anteriormente, essa proposta de educação para surdos defende o direito do sujeito surdo de ter acesso à LIBRAS como primeira língua e, como segunda língua, no caso do Brasil, ao português oral e/ou escrito. Com isso, a percepção de

linguagem se amplia no processo terapêutico e a escrita é inserida na clínica como uma possibilidade de o surdo utilizar o português.

Conforme Goldfeld (1997), a noção de que o surdo deveria aprender a todo custo a língua oral para se aproximar ao máximo do padrão de normalidade do ouvinte passa a ser rejeitada pela proposta bilíngue. O que, segundo a autora, não significa dizer que a oralidade não seja importante para o surdo, porém implica afirmar que ela não é mais o único objetivo para se trabalhar com o surdo, como também não é mais vista como uma possibilidade de tentar minimizar as diferenças decorrentes da surdez.

Na década de 1990, a proposta bilíngue ainda não era tão difundida no Brasil, as principais referências de trabalhos realizados na educação do surdo eram trazidas de fora, como, por exemplo, da França, Suécia, Venezuela e Uruguai. Da mesma forma, acontecia com a Fonoaudiologia, a qual construiu sua atuação clínica com o surdo voltada para a oralidade. Conforme Guarinello e Lacerda (2014), alguns fonoaudiólogos, seguindo a tendência da educação de surdos na década de 1990, passaram a repensar seu trabalho com surdos a partir de uma proposta bilíngue.

Embora a proposta bilíngue tenha sido idealizada recentemente, possibilitou, a partir da retomada da língua de sinais na educação dos surdos e do fortalecimento da comunidade surda, algumas mudanças no cenário político, social e educacional do surdo. Em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, a qual oficializa a LIBRAS como língua dos surdos brasileiros. Apesar de nos tempos atuais a escola bilíngue ainda não ser uma realidade para a maioria dos surdos no Brasil, a Lei nº 10.436 permitiu que muitas crianças tivessem acesso à LIBRAS, bem como à aquisição do português escrito, uma vez que a língua de sinais passou a ser utilizada em escolas públicas regulares. Algumas cidades do Brasil conseguiram implementar a educação bilíngue para surdos a partir de Leis municipais, como é o caso de São Paulo-SP, Campinas-SP, Rio de Janeiro-RJ, Imperatriz-MA entre outras.

Guarinello, Massi e Berberian (2007) esclarecerem que, ainda hoje no Brasil, são poucas as escolas que oferecem uma proposta bilíngue, na qual a língua de sinais é a principal língua utilizada na escola, a maioria das escolas brasileiras ainda utiliza apenas a língua portuguesa. As autoras acreditam que, de forma geral, essas dificuldades dos surdos com a leitura e a escrita ocorrem porque eles não adquirem uma língua, principalmente a LIBRAS, quando fazem parte de famílias ouvintes.

Na clínica fonoaudiológica também pode ser percebido o impacto da aprovação da LIBRAS como língua oficial. Antes de a LIBRAS ser inserida nas escolas, as crianças surdas e seus familiares tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre ela, como também havia um grande preconceito dos pais em permitir que seu filho, mesmo surdo, tivesse algum contato com a língua de sinais. Após a implantação da referida Lei, muitas crianças surdas filhas de pais ouvintes passaram a utilizar a LIBRAS, não somente nas salas de aula, mas também no convívio com seus pares e em seus lares, o que, conseqüentemente, despertou em seus pais e familiares o interesse em aprender a LIBRAS para se comunicar com o filho surdo. Reassumo a primeira pessoa do singular para destacar que, no meu contexto de atuação, muito particularmente, a presença da mãe é dominante, da mesma forma que é percebido nos cursos de LIBRAS direcionados para familiares de surdos. Não deixa de ser interessante reconhecer nessa presença uma continuação do lugar privilegiado da mãe na aquisição da língua, não casualmente denominada de materna⁶.

Muitas famílias passaram a ver a língua de sinais como uma possibilidade real de estabelecer uma relação dialógica com a criança surda. Entretanto, a oralidade não deixou de ser um dos principais motivos de se buscar o tratamento fonoaudiológico. Apesar dessa grande demanda pelo trabalho de fala, para muitos surdos a oralidade não é desejada. Dessa forma, surgem outras necessidades e a clínica que se define inicialmente pela fonação e audição volta-se para a escrita daquele que nem fala e nem ouve. Isso não se fará sem conseqüências.

Santana, Guarinello e Bergamo (2013) afirmam que a proposta bilíngüe, ao realizar a ruptura com o modelo clínico, fez com que a escola passasse a ser responsável pela aquisição da segunda língua, o português escrito, e assim a aquisição da língua oral passa a ser dispensada, ou, quando for desejada, estará vinculada a um espaço próprio: a clínica fonoaudiológica. Como reflexo desse movimento de mudança, a oralidade deixa de ser exclusiva na clínica e a escrita ganha espaço dentro do processo terapêutico. Como a oralidade demanda muito

⁶Rossi (2003) chama atenção ao fato de que a exigência em relação à mulher (mãe) está associada mais a um aspecto cultural de nossa sociedade. A autora afirma que cabe à mãe a responsabilidade e a dedicação ao filho no processo educacional. Para Rossi, os cuidados que a mãe tem com o filho não se prestam a um rodízio de atividades, mas de uma relação mais humana devendo ser visto em termos de prazer que a mãe e a criança obtêm da companhia um do outro, além da responsabilidade e obrigação a ela atribuídas.

tempo de treino, afirmam os autores, a escrita passa a ser vista como uma possibilidade mais rápida e viável para o surdo ser bilíngue e as dificuldades em adquirir o português escrito por esse sujeito tornam-se novas demandas a serem estudadas e trabalhadas na clínica fonoaudiológica. Para Santana, Guarinello e Bergamo (2013), esse rompimento (parcial) da clínica fonoaudiológica com a oralidade pode ser possível por causa das interfaces da fonoaudiologia com outras áreas de conhecimento, como a linguística e a educação.

Paralelamente, existe um trabalho mais direcionado para o diagnóstico da surdez e a indicação de tecnologias de amplificação sonora (AASI e IC), com o intuito de *fazer* ouvir para *fazer* falar, esse mais voltado para a medicina e áreas que assumem também um pressuposto teórico mais organicista.

Parece possível concluirmos que o fonoaudiólogo é, muitas vezes, visto como o profissional que quer “exterminar” a surdez, a partir de uma visão clínica organicista que deseja promover o surdo à condição de ouvinte. Essa visão é um reflexo de anos de trabalho pautado na abordagem oralista, cujo princípio é o de fazer o sujeito com perda auditiva ouvir para tornar possível a aquisição da linguagem oral e, nesse contexto, a LIBRAS não deve ser utilizada.

Guarinello e Bortolozzi (2003) argumentam que a escrita tem sido motivo de grande preocupação para os pesquisadores da área da surdez, promovendo diversos questionamentos sobre as estratégias e os métodos nos processos de sua aquisição e reabilitação. Muitos fonoaudiólogos questionam essa perspectiva e vêm mudando sua atuação clínica. Passaram a usar na clínica não apenas a língua oral, mas também a língua escrita e a língua de sinais.

Diante dessas mudanças, Santana, Guarinello e Bergamo (2013), por exemplo, questionam qual seria a condição da surdez na clínica, quando se trata de aquisição de língua: a de normalidade, a de patologia ou a de singularidade? Para os autores, o estatuto da clínica deve ser amplo o suficiente para atender a um sujeito que “não é deficiente”, mas que precisa de uma “clínica” para auxiliá-lo a adquirir uma modalidade de língua diferente, no caso do usuário de LIBRAS. Desta forma, configura-se a abordagem *clínica do bilinguismo*.

Conforme Guarinello (2005), os surdos poderão ter domínio do português escrito a partir do seu uso constante, para isso, tanto os surdos quanto os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos. Para a autora, “o trabalho com a escrita deve partir daquilo que esses sujeitos já possuem, no caso

desse estudo, da língua de sinais, pois foi essa que deu toda a base linguística para a aprendizagem da Língua Portuguesa” (GUARINELLO, 2005, p. 253).

A autora destaca ainda que as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, pois não seria apenas ensinar a linguagem escrita, mas usá-la em diversas possibilidades.

Assim, da mesma maneira que a clínica trabalha com a oralidade, deve trabalhar também com a aquisição da língua na modalidade escrita enquanto segunda língua (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Sobre o trabalho com a escrita, Santana, Guarinello e Bergamo (2013, p. 450, grifo nosso) afirmam

[...] utilizar a língua na modalidade escrita em contextos significativos, nos quais o sujeito, a partir da LIBRAS, seja capaz de interiorizar a Língua Portuguesa e perceber sua funcionalidade. Em outras palavras, ser capaz de comparar as estruturas linguísticas e o uso de cada língua e, a partir disso, utilizar a escrita convencional socialmente valorizada. Para tanto, cabe ao fonoaudiólogo observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a **construção** da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto.

A limitação de audição, o uso dos dispositivos eletrônicos e a compreensão de que o fonoaudiólogo deve agir sobre a queixa e a demanda familiar justificam a necessidade da aquisição da segunda língua ser trabalhada na clínica. Entretanto, Santana, Guarinello e Bergamo (2013) dizem ser fundamental ressignificar a surdez, afastando a criança surda da patologia, da deficiência, da incapacidade, e aproximá-la de possibilidades para aquisição de outra língua em sua modalidade áudio-verbal e/ou escrita por meio de uma língua viso-manual. A relação entre as línguas deve ser de complementaridade (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Conforme os autores, o estatuto da clínica fonoaudiológica se modifica no trabalho com o surdo, pois passa de cura e reabilitação para singularidade e possibilidades de aquisição da língua na modalidade oral/escrita em circunstâncias diferenciadas. No entanto, para assumir essa proposta, o fonoaudiólogo precisa modificar suas concepções sobre a linguagem, o sujeito e o processo terapêutico.

Parece claro que essas mudanças no atendimento ao surdo na clínica fonoaudiológica foram necessárias, pois acompanharam o percurso feito pela comunidade surda na luta pelo reconhecimento da língua de sinais, por uma educação de qualidade e pelo respeito às suas particularidades. No entanto, o

Audiologista Educacional, ao conceber legítimas tais conquistas, precisa se deslocar de sua formação até então consolidada para uma nova perspectiva do *fazer clínico*.

As questões que surgem diante das intervenções clínicas realizadas com a escrita do português do surdo nos parecem abrir possibilidades de interpretação sobre a aquisição da escrita que extrapolam o caso dos surdos. Precisamos refletir não apenas sobre as novas demandas teóricas e práticas trazidas por essas transformações em nossa abordagem, mas como essas transformações nos permitirão avançar na compreensão da escrita.

Na subseção que trataremos adiante, veremos a escrita a partir da clínica fonoaudiológica voltada para a atuação com a criança ouvinte. Com isso, pretendemos explorar uma concepção de escrita que fundamenta a área e que afetará a prática junto aos surdos, bem como refletir sobre a experiência desses sujeitos com a escrita do português.

2.2 A consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita

Para realizarmos esta discussão, optamos pela escolha das autoras Ana Luiza Gomes Pinto Navas e Maria Thereza Mazorra dos Santos (2014), por considerá-las de grande relevância para a área de linguagem na clínica fonoaudiológica em função da recorrência em que são citadas nos estudos da área. O texto escrito por Navas e Santos, intitulado “Aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita”, foi publicado recentemente, em 2014, e faz parte do livro “Tratado das especialidades em Fonoaudiologia”, que é organizado pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Sendo assim, trata-se de um livro de referência para profissionais e alunos de graduação.

Antes de iniciarmos esta discussão, é primordial informar que a disciplina que trata da concepção de escrita, levando em consideração o desenvolvimento de uma criança ouvinte sem alterações que possam comprometer a aquisição da escrita, *antecede* a disciplina de audiologia educacional nos cursos de Fonoaudiologia (por exemplo, os cursos de Fonoaudiologia da USP, da UFRGS, da UFCSPA, da PUC e da UNCISAL) ⁷.

⁷Nome por extenso das Universidades de acordo com ordem que a sigla correspondente aparece no texto: Universidade de São Paulo – São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica – São

Inicialmente, Navas e Santos (2014) afirmam que o estudo da linguagem escrita é interdisciplinar, dessa forma cabe ao fonoaudiólogo dominar uma série de conhecimentos oriundos de outras áreas de conhecimento para que se torne apto a desempenhar seu papel no aprimoramento da aquisição e desenvolvimento da linguagem em equipes multidisciplinares, como também na prevenção e tratamento de seus transtornos.

Navas e Santos (2014) estabelecem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Conforme as autoras, cada sistema de escrita apresenta uma característica própria, conforme a menor unidade linguística codificada na unidade básica da escrita, assim, poderá ser classificada em: logográfico⁸, silábico e alfabético. O sistema logográfico representa morfemas, formas mínimas dotadas de significado que não podem ser analisadas em unidades menores e que são identificáveis, pois permanecem com a mesma significação em todas as estruturas nas quais ocorrem em relação ao sistema silábico e alfabético; as autoras afirmam que estes são fonográficos, uma vez que *representam* unidades fonológicas, como sílabas ou fonemas.

Navas e Santos (2014, p. 577) fazem a seguinte afirmação

A associação grafofonológica⁹ presente em todos os sistemas de escrita proporcionam uma verdadeira compreensão do relacionamento entre a escrita e a linguagem oral. O alfabeto tem o poder de representar a língua, independentemente da complexidade da sua estrutura fonológica, já que, uma vez dominado o código alfabético, os leitores podem ler e escrever quaisquer palavras desconhecidas. Isso não significa que a leitura e a escrita alfabética sejam aprendidas com mais facilidades que a de outros sistemas de escrita. O processo de associação grafema-fonema exige o desenvolvimento da capacidade metafonológica, uma das condições para se aprender a ler e a escrever.

Outro fator apontado pelas autoras é o grau de dificuldade da ortografia da língua, pois quanto maior for a semelhança entre o número de grafemas e fonemas,

Paulo e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Com exceção da UNCISAL, as demais Universidades foram escolhidas de maneira aleatória, conforme resultados obtidos na pesquisa sobre “matriz curricular do curso de Fonoaudiologia” realizada no site de busca Disponível em: <www.google.com.br> Acesso em: 15 jan. 2016.

⁸ Frith (1985) explica que a fase logográfica caracteriza-se por um modo de identificação de palavras baseado no reconhecimento de um padrão visual, em que a criança apreende o significado por memorização.

⁹ Conforme Jamet (2000, p. 77), a conversão grafofonológica permite ativar, no interior do léxico fonológico de entrada, a palavra correspondente e, assim, reconhecê-la. Tal habilidade analítica envolve uma abordagem sistemática, ou seja, de decodificação grafema por grafema. De acordo com o autor, nesse estágio a ordem das letras e os aspectos fonológicos são fundamentais.

maior será a transparência, pois irá refletir a superfície fonológica da língua, que é sua cadeia linear de fonemas e as relações entre elas.

Navas e Santos (2014) argumentam que a *consciência fonológica* permite a criança ter acesso consciente ao nível fonológico da língua e sua manipulação explícita das representações nesse nível. Ainda segundo as autoras, a *consciência fonológica* é reconhecida como fator que mais contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, além de ser importante para o reconhecimento de palavras e de não palavras em um sistema alfabético de escrita.

Antes de prosseguir, convém definir o termo *consciência fonológica* utilizado pelas autoras nessa discussão. Souza (2011) realizou um estudo de cunho teórico, no qual almejou discutir conceitos linguísticos relacionados ao termo *consciência fonológica*. A autora, após ampla investigação do termo, concluiu que o pressuposto comum entre os autores pesquisados (LIBERMAN, et al., 1974; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1985; LIBERMAN, 1989; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986) é que a *consciência fonológica* “corresponde a uma habilidade que capacita o sujeito a refletir sobre a ‘estrutura sonora da língua’ falada, perceber que a fala pode ser dividida em ‘unidades sonoras menores’ e manipular tais unidades” (SOUZA, 2011, p. 58-59).

A *consciência fonológica*, como afirma Souza (2011), é considerada por muitos pesquisadores como uma habilidade que se relaciona diretamente com a leitura e escrita. A percepção, a análise e a manipulação daquilo que alguns autores entendem como as unidades sonoras mínimas da fala assumem um papel de acentuada importância no acesso à leitura e à escrita em um sistema de escrita alfabético (SOUZA, 2011).

Apesar dos termos utilizados nesta teoria, como por exemplo, fonema e morfema, remeterem à Linguística, o termo *consciência fonológica* não tem nenhuma relação com essa área de estudo. Segundo Souza (2011), trata-se de um empréstimo de termos oriundos da Linguística. Entretanto, a autora alerta que os conceitos não foram absorvidos da mesma forma.

Retomando a discussão de Navas e Santos (2014), as autoras revelam que a capacidade de analisar palavras fonologicamente e associar palavras escritas com seus equivalentes falados desempenha importante papel no processo de reconhecimento da palavra. Assim,

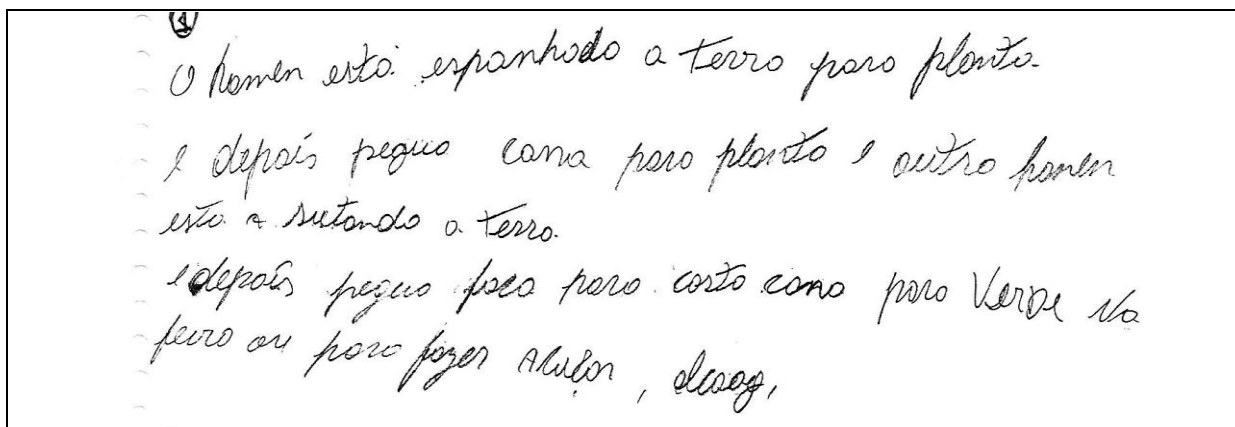
[...] cada vez que consegue decodificar com sucesso uma palavra que não é familiar, a criança adquire informações ortográficas específicas sobre aquela palavra e [...] passa a desenvolver de modo independente o conhecimento da ortografia das palavras e das convenções ortográficas de seu idioma (NAVAS; SANTOS, 2014, p. 578).

Navas e Santos (2014) ressaltam, ainda, que a decodificação fonológica faz com que a criança olhe para todas as letras da palavra e, a partir dessa atenção, ela fará o reconhecimento gradual das sequências comuns de letras e outros padrões ortográficos. A escrita forçará a criança a realizar a correspondência entre som e letra, a relação da linguagem escrita e da linguagem falada e sobre os padrões ortográficos.

Para as autoras, a *consciência fonológica* possibilitará o acesso consciente ao nível fonológico da língua e a manipulação explícita das *representações* nesse nível, necessária para que a criança aprenda a ler e a escrever. Afirmam também, que a razão principal de fracasso nesse aprendizado pode ser decorrente das dificuldades que as crianças apresentam na descoberta do fonema, aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético da escrita.

A partir do que foi exposto, vimos que, para Navas e Santos, a fala tem papel crucial para a aquisição da escrita. Vejamos então, o dado¹⁰ da figura 1¹¹ a seguir:

Figura 1 – “O homem planta”



Fonte: Dados do autor (2003)

¹⁰ Na transcrição das escritas tentaremos reproduzir o mais proximamente possível o texto original. Entretanto, há vários em que não é possível identificar com clareza as letras utilizadas pelos sujeitos. Nesse sentido, sugerimos que a escrita original seja consultada pelo leitor, sobretudo nas análises que faremos.

¹¹ As descrições detalhadas sobre os sujeitos autores dos textos que serão apresentados no desenrolar do trabalho, como o da figura 1, e as circunstâncias em que esses foram escritos encontram-se na seção 3.

Transcrição

1.O homen está espanhado a terra para planta
2.e depois pega cana para planta e outro honen
3.esta a sutando a terra
4.e depois pega faca para corta cana para Verde Na
5.feira ou para fazer acucar, alcoog,

O texto da figura 1 foi escrito por D., adolescente de 16 anos de idade com perda auditiva. É possível identificar em seu texto o desvio na escrita convencional de algumas palavras, como: “espa**N**Ha**Ø**do” (espalhando), “Home**N**”/“ho**N**e**N**” (homem), “peg**U**a” (pega), “planta**Ø**” (plantar), “corta**Ø**” (cortar), “ve**R**de**Ø**” (vender), “a**Cu**Çar” (açúcar) e “alcoo**G**” (álcool). Seguindo o raciocínio desenvolvido nesta teorização, poderíamos argumentar que o fato de esse jovem apresentar algumas dificuldades em sua escrita é resultante da sua perda auditiva não permitir/dificultar o desenvolvimento da sua *consciência fonológica*. No entanto, sua perda auditiva é de grau leve a moderado bilateralmente, o que implica dizer que ele é capaz de ouvir com um pouco de dificuldade, porém, com o uso do ASSI, ele é capaz de ouvir de maneira satisfatória. É evidente o fato de haver entre seu texto e a pauta oral relações de correspondência, porém nem por isso, as relações se esgotam aí. Ressaltamos também o fato desse rapaz utilizar o português oral e não utilizar a LIBRAS.

Avaliando apenas a escrita não nos parece muito direto o reconhecimento da condição auditiva de seu autor. Chamam a atenção indícios de relações distintas estabelecidas. Se verbos no infinitivo como planta**Ø**/planta**R** e ve**R**de/ve**N**der apontam para a reprodução na escrita da ausência de um som na fala, o verbo “fazer”, por outro lado, nos remeteu ao afastamento dessa relação direta em favor de uma convenção gráfica que exige a presença de **R** como marcador de infinitivo, ainda que não pronunciado.

São notórios também outros desvios que sugerem relações de naturezas distintas que não se apoiam na oralidade, mas ao funcionamento da convenção escrita. A palavra “espa**N**Ha**Ø**do”, por exemplo, aparece numa relação de aproximação com outro dígrafo, o **LH**, que poderia ocupar essa mesma posição.

Podemos ver também em “ve**R**deØ” o **R** presente no final de sílaba, que concorre, por exemplo com o **N**, perfeitamente registrado em “pla**N**ta”. O registro de “peg**U**a” no lugar de peg**a**r, mais uma vez denunciando associações internas ao funcionamento escrito da língua.

O que também nos chama a atenção nesse texto é o fato de a escrita da palavra homem ser realizada por D. de duas formas distintas. Em um primeiro momento ele a escreve “home**N**”, em seguida ele a escreve “ho**NeN**”. A escolha pelo uso do **N** no final da palavra, embora seja equivocada para a palavra homem é, de fato, uma posição possível na língua, tal possibilidade se distingue apenas na escrita, não havendo nenhuma relação com a oralidade. Contudo, no início da segunda sílaba o uso de **M** e **N** é uma característica distintiva, como por exemplo, cana e cama. Verificamos que nessa relação ele ainda apresenta oscilação. Apesar dessa alternância, ele não mostra hesitação ao usar a letra **H** no início da palavra, uma marca exclusivamente gráfica. Nem todas as possibilidades na língua escrita se relacionam com a oralidade, D. utiliza a fala, mas nitidamente estabelece outras relações em sua escrita.

Se nos dados da figura 1 nos detivemos em relações recuperáveis entre a forma convencional da escrita e o que comparece no texto de D., a escrita de álcool – “alcoo**G**” – nos desafia a interpretar, uma vez que a posição ocupada pelo grafema **G** não corresponde à uma convenção gráfica, nem à uma realização sonora. A escrita dos **OO** está presente, mesmo sendo possível, não é uma forma comum na escrita do português, bem como não é auditivamente perceptível. O uso do **L** na posição final de sílaba, a qual poderia ser ocupada também pelo **U**, indica um descolamento com as possíveis relações que ele provavelmente estabeleceria com a unidade sonora. Claramente sua escrita nos mostra sinais dos movimentos singulares do sujeito no funcionamento da língua.

Diante dos dados, notamos que as relações podem ser recuperadas em alguns casos. Em outros casos não, nem para o investigador, nem para o próprio sujeito que escreve.

Reconhecemos que a escrita e a leitura são consideradas por Santos e Navas (2014) como habilidades orgânicas que envolvem processos cognitivos de associação entre grafema e fonema. O que nos leva a afirmar que, para as autoras, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas é fator condicionante para a

criança ler e escrever. O dado trazido, para exemplificar situações com as quais nos deparamos na clínica, revela que a escrita exige uma reflexão que extrapola a mera relação direta entre segmentos escritos representando segmentos orais em favor da consideração do sujeito submetido ao funcionamento simbólico da língua¹².

Condicionar a aquisição da escrita ao processo de *consciência fonológica*, como fazem Navas e Santos (2014), limita a possibilidade de responder a questões sobre a escrita do português pelo surdo. Como explicar o fato de o surdo usuário de LIBRAS escrever o português sem apresentar as peculiaridades esperadas na escrita do surdo? Existem duas possibilidades distintas de explicar a aquisição da escrita? Uma para ouvintes e outra para surdos? E, ainda, para o surdo que oraliza e para o surdo que não oraliza e usa a LIBRAS? Será que o fato de o surdo escrever sem oralizar não remete à possibilidade dessa aquisição ser realizada pelo meio visual, inclusive para o ouvinte?

A concepção da escrita como uma *representação* da oralidade vem sendo propagada na fonoaudiologia, no entanto, no momento em que a escrita do português pelo surdo surge na clínica como uma demanda própria da área, essa concepção não explica (ou ignora) as evidências de que a oralidade nem sempre está presente nesse processo.

A escrita do português pelo surdo contribui não apenas para a fonoaudiologia, mas para a linguística também, e reafirma a necessidade de um olhar mais atento para essas questões.

Mudar o posicionamento sobre a forma de atuação clínica é um grande desafio que requer do profissional um aprofundamento teórico e uma ampla reflexão sobre sua prática numa clínica que se faz prioritariamente com a linguagem.

Discutiremos na próxima subseção a escrita do português pelo surdo, contudo, a partir da perspectiva de autores que atuam diretamente com surdos na clínica fonoaudiológica.

2.3 A escrita do surdo na clínica fonoaudiológica

A procura da clínica fonoaudiológica para o atendimento ao sujeito surdo ocorre, em geral, por pais que acompanham seus filhos, crianças ou adolescentes.

¹² Essa questão será mais aprofundada no decorrer do trabalho.

Apesar de a escrita não ser uma das principais queixas trazidas pelos pais, ela passa a ser uma das demandas da clínica fonoaudiológica. Na maioria das vezes, a língua oral, a dificuldade auditiva e a busca pelo uso de equipamentos eletrônicos são os principais motivos que levam os pais a procurarem o fonoaudiólogo.

A partir da conclusão da anamnese¹³ realizada com a família/responsável ou com o próprio sujeito, o fonoaudiólogo elabora sua avaliação, levando em consideração a queixa trazida e os dados fornecidos nessa entrevista inicial. A avaliação pode verificar a oralidade, a linguagem, a escrita e as habilidades auditivas do sujeito. Após a conclusão dessa investigação, o fonoaudiólogo dá a devolutiva para a família sobre as dificuldades observadas que podem ser trabalhadas na clínica, bem como realiza os encaminhamentos, quando esses são necessários (otorrinolaringologista, pediatra, neurologista, psicólogo, assistente social, etc.).

A seguir apresentaremos o que propõe alguns autores da área de Fonoaudiologia, a respeito da escrita do surdo.

Balieiro e Gallo (2003) consideram a escrita como um dos objetivos da clínica fonoaudiológica, pois, para as autoras, é uma possibilidade de constituição do sujeito e de sua linguagem, especialmente tratando-se de crianças e jovens surdos.

Prosseguimos a discussão com Guarinello e Lacerda (2014), as quais acrescentam que, além da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de LIBRAS no curso de Fonoaudiologia, o Decreto nº 5.626 em parágrafo único dispõe que o tema modalidade escrita da língua portuguesa para surdos também deve fazer parte do conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. O que reafirma o papel desse profissional junto à escola, na aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos.

Trenche e Balieiro (2004) ressaltam que, muitas vezes, as crianças surdas iniciam o processo de aquisição da escrita sem possuírem uma língua suficientemente sistematizada, dispondo apenas de alguns recursos comunicativos. Sua linguagem é composta, na maioria das vezes, de gestos e vocábulos utilizados em contextos familiares bem particulares. Os autores concluem que as alterações nos processos de interlocução da criança surda com o ouvinte e as experiências

¹³ Rego (2000) explica que a anamnese ou entrevista inicial deve funcionar como “porta de entrada” no tratamento. Conforme a autora, a entrevista inicial possibilita ao terapeuta reunir dados significativos da história do paciente que permitem analisar e viabilizar sua intervenção frente à problemática apresentada.

escolares malsucedidas deixam marcas importantes na relação desse sujeito com a linguagem, as quais irão interferir no processo de aquisição da escrita do português e na prática de leitura e escrita.

Os autores defendem que o fonoaudiólogo deve trabalhar a escrita levando a criança surda a ter prazer, tanto em ler quanto em escrever. Fazê-la experimentar e vivenciar as diversas práticas sociais de escrita, como: histórias infantis, artigos de revistas, carta, convite etc. Trenche e Balieiro (2004) advertem que, para reduzir o espaço do que é ainda desconhecido da criança, é preferível explorar sobre um determinado assunto a trabalhar aspectos formais descontextualizados.

Em pesquisa realizada a partir de depoimentos de fonoaudiólogos que trabalham a escrita do português com surdos, Trenche e Balieiro (2004) concluíram que, para este grupo de fonoaudiólogos, o processo terapêutico deve ter como foco possibilitar condições para que as crianças possam vivenciar a escrita como uma prática que amplia a reflexão sobre si e sobre o mundo; em levá-las a usar a experiência que desenvolveram no contato com diversos portadores de textos para produzir sua própria escrita; construir uma memória do dizer e, dessa forma, ir muito além das preocupações exclusivas com a grafia e a ortografia.

Verificamos que estes autores não definem sua perspectiva de escrita e não apontam para as peculiaridades encontradas na escrita do português pelo surdo, nem especificam em que sentido estabelecem a relação entre linguagem e constituição da subjetividade. Percebemos uma preocupação de apresentar para esse sujeito o português escrito de maneira contextualizada e prazerosa, fundamental para esse processo, porém não tiram disso consequências teóricas claras. O prazer, o envolvimento da criança surda com a leitura e a escrita proporcionam, defendemos, uma condição para que o funcionamento da língua portuguesa escrita possa afetar esse sujeito para além da correspondência pontual entre segmentos orais e escritos. É primordial se debruçar sobre as características desse grupo e compreender sua escrita, se queremos avançar na reflexão sobre a natureza da escrita e da relação do sujeito surdo com ela.

Vejamos agora uma referência que traz algum indício da escrita do surdo. Fernandes (2003) traz uma questão interessante sobre a relação da criança surda com a escrita do português, mais especificamente com a sua ortografia.

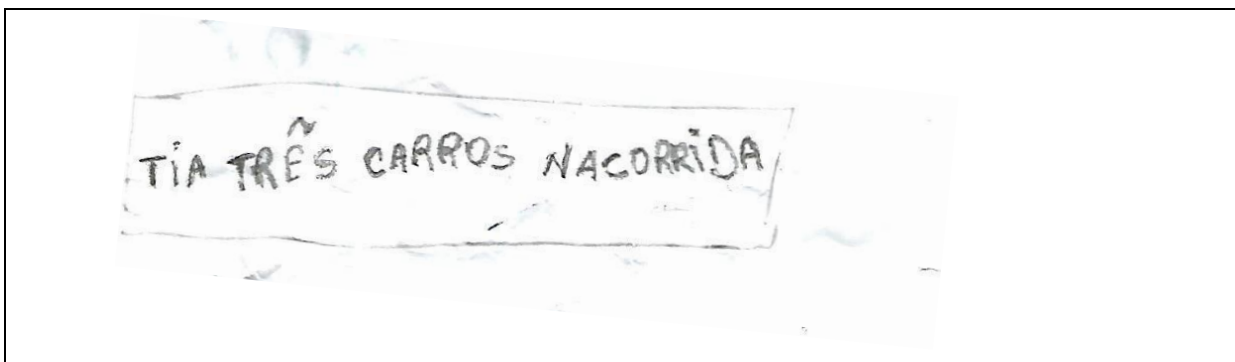
A autora refere que, às vezes, “ouvir” pode atrapalhar a criança no processo de aprendizagem da escrita, pois essa escuta lhe trará dúvidas como: “beleza” se

escreve com “s” ou “z”?; Fernandes (2003) explica que nessa fase as crianças não sabem ainda se “exame” se escreve com “s”, “x” ou “z”; ou, por que “hoje” se escreve com “h”. As crianças que participaram de suas investigações nunca fizeram esse tipo de pergunta, pois elas, relata a autora, percorreram o caminho da aprendizagem da escrita sem auxílio ou interferência do som. No entanto, salienta que não se pode negar que características comuns a crianças ouvintes, como troca de letras, espelhamento ou formação de palavras por associação podem aparecer na escrita de outras crianças surdas, também expostas a processos diversos, em que o som deve anteceder às letras.

Fernandes (2003) assume uma postura cognitiva desenvolvimentista, que prevê estágios de desenvolvimento pré-determinados pelo organismo humano. Além disso, não podemos deixar de observar a postura teórica da autora ao considerar o erro ou a dúvida quanto à grafia de uma palavra como um empecilho no processo de aprendizagem da escrita. Isto é, a ausência de erro ortográfico na escrita do surdo apontaria para um sinal de aprendizagem, o que questionamos fortemente. O estabelecimento de cadeias que se cruzam e se inter-relacionam, como vimos, por exemplo, no dado da figura 1, entre “peg**U**a” (pega); “espa**NH**ado” (espalhado); “ve**RdeØ**” (vender), nos revelam os efeitos do funcionamento de língua escrita sobre esse sujeito para além da correspondência fonema/grafema, o que se mostra altamente desejável para a aquisição da escrita pelo sujeito, assim como pelo ouvinte, cabe destacar.

No dado da figura 2 a seguir, veremos a escrita de T., adolescente com 13 anos de idade, do sexo masculino, com perda auditiva neurossensorial de grau severo na orelha direita e de grau moderado a severo na orelha esquerda, que utiliza o português oral e faz uso da LOF. A frase escrita por ele foi coletada em uma terapia, na qual o adolescente realizou a leitura de um livro infantil e, em seguida, a terapeuta solicitou que ele escrevesse algo sobre o que acabara de ler. Apesar da resistência da criança em realizar a atividade, a terapeuta conseguiu que ele escrevesse uma frase.

Figura 2 – “Nacorrida”



Fonte: Dados do autor (2015)

“Tinha três carros na corrida”
(frase dita oralmente antes de T. escrever)

Transcrição

1. Tia três carros nacorrída

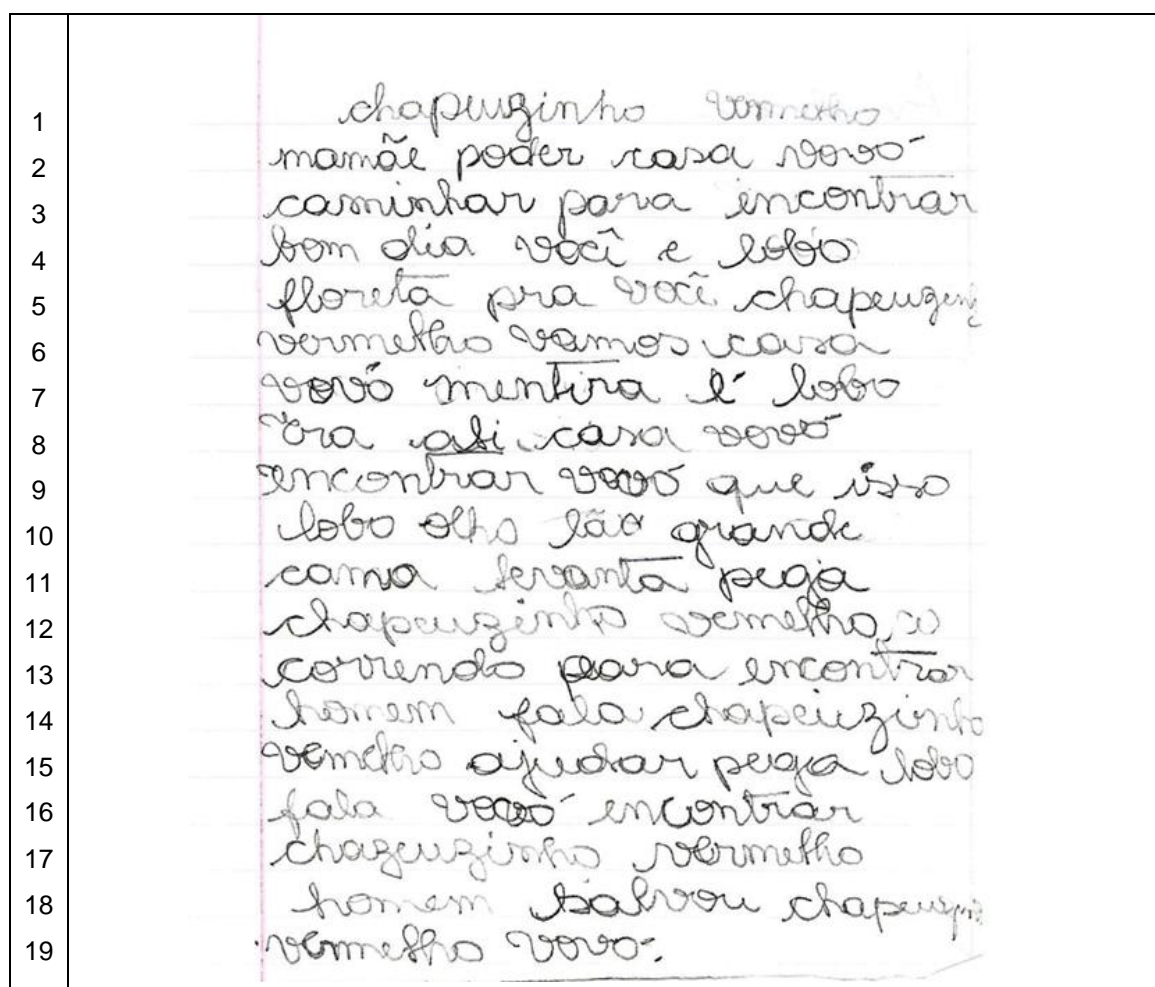
Insistamos na ideia apontada anteriormente por Fernandes (2003) de que ouvir pode vir a “atrapalhar” o processo de escrita da criança, por remeter a dúvidas na relação fonema-grafema. “TIØA” e “NACORRIDA” poderiam confirmar a perspectiva que compreende a escrita como uma representação da oralidade. Nesse caso, temos a ausência do traço de nasalidade do fonema /ɲ/ em tia/tinha e ausência da segmentação, que não é marcada na oralidade em “NACORRIDA”. Entretanto, temos duas palavras com a marca visual de plural – “trêS” e “carroS” – correspondem ao /s/ que, auditivamente é difícil de ser percebido por crianças surdas, mesmo com a perda auditiva que esse sujeito apresenta. Segundo Lima, Boechat e Tega (2003), crianças com perda de audição leve ou moderada terão dificuldade de ouvir os sons fricativos do tipo: /f/, /v/, /s/, /z/ etc. Além disso, o /s/ como marca de plural é comumente apagado na fala. Vemos nessa frase um atravessamento de fronteiras entre o oral e o visual. Como explicar, a partir desse exemplo, que esse sujeito escreve o português apenas pela relação oralidade-escrita? Ao generalizar, buscando características comuns a determinados grupos, surdos oralizados e surdos usuários de LIBRAS, deixa-se de lado elementos singulares que podem nortear o entendimento desses fenômenos a partir de uma perspectiva que privilegia o funcionamento simbólico da língua e seus efeitos

singulares sobre o sujeito, inclusive ouvintes sem comprometimento auditivo significativo. É preciso avançar na discussão para encontrarmos um lugar teórico que comporte essas e outras ocorrências inesperadas/imprevisíveis, embora não indiferentes a possibilidade da escrita do português pelo surdo.

Santana (2007), por exemplo, destaca que a escrita de sinais tem uma estrutura diferente da do português, pois não é fonêmica como a oral, nem possui uma escrita alfabética. Dessa forma, explica a autora, “bola” representa um “bloco cristalizado” na língua de sinais, na fala ou na escrita do surdo. A segmentação das palavras orais ou escritas, conclui, é insignificante para o surdo, pois para esse o conjunto e o contexto são mais importantes. Assim, conforme a autora, a segmentação da escrita e a correspondência fonema/grafema tornam-se uma questão de memória visual, e não auditiva.

O texto a seguir foi escrito por A., pré-adolescente surda de 10 anos de idade, com perda auditiva severa bilateralmente, que faz uso exclusivo do português oral e escrito.

Figura 3 – “Chapeuzinho Vermelho”



Transcrição

1. chapeuzinho vermelho
2. mamãe poder casa vovó
3. caminhar para encontrar
4. bom dia você e lobo
5. floreta para você chapeuzinho
6. vermelho vamos casa
7. vovó mentira é lobo
8. Era ali casa vovó
9. encontrar vovó que isso
10. lobo olho tão grande
11. cama levanta pega
12. chapeuzinho vemelho (co apagado)
13. correndo para encontrar
14. homem fala chapeuzinho
15. vemelho ajudar pega lobo
16. fala vovó encontrar
17. chazeuzinho vermelho
18. homem salvou chapeuzinho
19. vermelho vovó.

Fonte: Dados do autor (2017)

É notável a constância com que A. segmenta as palavras, atendendo rigorosamente à convenção escrita do português. É ainda notável o respeito à ortografia, com destaque para o uso de diferentes acentos nas palavras: **mamãe**; **vovó**, **você**. No conjunto da escrita de A. são muito poucas as palavras que apresentam desvio ortográfico por ausência ou troca de letra: floreØta (linha 5), por floresta; veØmelho (linhas 12 e 15) por vermelho e chaZeuzinho (linha 17) por chapeuzinho. Esse fato parece confirmar o que afirma Santana (2007) sobre ser a memória visual o ponto de sustentação dessa escrita.

No final da linha 12, a sílaba “co” levemente apagada e a palavra “correndo” escrita na linha abaixo, sem separá-la por sílabas, parecem confirmar a busca por estabelecer os tais “blocos cristalizados” mencionados pela autora, apoiados na memória visual, uma vez que, na oralidade, os itens lexicais não se separam no

continuum da fala. Sua condição de surda, ainda que oralizada, parece justificar o que seu texto revela.

Gostaríamos, entretanto, de chamar a atenção para as palavras “chapeuzinho” e “vermelho”, que se repetem seis vezes no texto de A., as quais foram escritas de formas distintas: “veØmelho” (2) e “veRmelho” (4) e “chaPeuzinho” (5) “chaZeuzinho”(1).

A ausência do **R** na primeira sílaba poderia ser explicada pela perda auditiva dessa criança, dificultando sua percepção do /R/ em coda. Entretanto, essa não parece ser uma justificativa suficiente, na medida em que, muitas outras palavras como **poder**, **caminhar**, **encontrar**, em que o mesmo contexto fonológico se apresenta, seu registro é ortográfico; não há sequer marca de rasura, apontando para um retorno de A. sobre sua escrita, o que acontecerá duas vezes com **vermelho** (linhas 1, 6, 17 e 19). Além disso, a alternância entre **P** e **Z** em **chapeuzinho** não se justifica em termos de proximidade sonora ou gráfica.

O apoio na memória visual, ainda que justificável como explicação para a correção gráfica da escrita de A., é suspeito nos casos analisados acima. Do ponto de vista visual, essas são as duas palavras que mais se destacam e se repetem ao longo do texto escrito dessa história infantil clássica, dando a ela, inclusive, o seu título. Ademais, o livro em questão foi utilizado na terapia, sendo a escrita de A. um relato dessa história recentemente trabalhada por ela, juntamente com a terapeuta, o que, em tese, facilitaria sua fixação gráfica.

Reconhecemos, dessa forma, tratar-se de um caso que merece a nossa atenção, precisamente por se afastar de uma explicação previsível e manifestar ocorrências episódicas que nos convocam a interpretar. Os “blocos cristalizados” se desfazem, para revelar cadeias que se abrem, pois há sujeito nessa escrita.

Nesse sentido, questionamos as abordagens teóricas que buscam encontrar padrões claros para classificar a escrita do português pelo surdo, a despeito do reconhecimento da heterogeneidade que os dados revelam. Em geral, em função da busca por características generalizantes, os desvios singulares e estatisticamente irrelevantes são desconsiderados. Assim sendo, o que se ganha com esse tipo de padronização?

A partir do estudo dos dados, é possível entender um pouco mais sobre a escrita do português pelo surdo. A prática na clínica, na maioria das vezes, tende a

buscar um padrão para nortear o trabalho a ser desenvolvido, porém como já observamos, o surdo e suas singularidades vêm mostrando caminhos novos a serem traçados. Apesar de alguns estudos generalizarem características relacionadas à língua usada por quem escreve. Os dados nos revelam que nem sempre é possível afirmar categoricamente quais marcas da escrita do português são exclusivas da escrita do surdo usuário do português oral ou da LIBRAS.

Verificamos que a escrita do surdo vem sendo associada à primeira língua adquirida por esse sujeito e, por consequência, sua forma remete a essa língua. Assim, as interferências da língua oral são decorrentes da relação fonema-grafema e as da LIBRAS da sua estrutura gramatical. No entanto, essas características ou marcas são vistas nos textos independentemente da língua utilizada pelo sujeito. A escrita demanda uma reflexão própria, o que não implica dizer que ela não sofra influência de outras modalidades, mas que deve ser dada maior atenção ao que os dados podem revelar como abordaremos na próxima seção.

3 DADOS SINGULARES E O PARADIGMA INDICIÁRIO: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

Iniciamos esta tese expondo o quanto os sujeitos surdos, assim como qualquer sujeito, se apresentam plurais. Essa pluralidade, no caso dos surdos, é acrescida das diversas possibilidades educacionais, linguísticas, sociais, familiares, terapêuticas e identificatórias, que tocam mais diretamente sua condição audiológica. Essa condição irá repercutir imensamente em seu processo de aquisição e de uso da escrita.

Durante as discussões realizadas na seção anterior, tentamos mostrar, a partir de alguns exemplos, como é difícil sustentar a ideia de que haveria um padrão para escrita do surdo.

Autores mencionados anteriormente, como Fernandes (2003) e Santana (2007), argumentam que o surdo utilizará a língua oral ou a de sinais como “referência” para escrever, dando à escrita um lugar de representação da língua¹⁴ que é utilizada socialmente pelo sujeito. Os exemplos de escrita trazidos aqui abalam essas afirmações e nos conduzem a uma opção metodológica para o tratamento dos dados trazidos para esta tese.

Não se nega que os cruzamentos com a oralidade ou a LIBRAS estejam presentes. Nega-se que seja essa a relação que sustenta a escrita do surdo. Ao deixar de olhar para o funcionamento da língua, perde-se a condição de reconhecer que relações internas à escrita dão sustentação àquilo que surge no texto do sujeito surdo, assim como no de qualquer outro sujeito.

Discutiremos a seguir, nas figuras 4 e 5, uma atividade de escrita utilizada na terapia fonoaudiológica¹⁵ elaborada por duas estagiárias para o atendimento de uma dupla formada por adolescentes surdos, uma menina e um menino, ambos com 17 anos de idade.

Vejamos, então, dois recortes dos resultados dessa atividade.

¹⁴ A noção de representação implicada na relação oralidade/escrita será tema privilegiado das seções seguintes.

¹⁵ Maiores detalhes sobre esta terapia ver o item 3.3 desta seção.

Figura 4 – O livro 1



Fonte: Dados do autor (2015)

Transcrição

LINHA	MENINA	LINHA	MENINO
1	oi marcos	1	Oi bom
2	o que você	2	Vc amigo
3	está lendo	3	Eu olh bom
4	tá você	4	Ta vc
5	Por que	5	Sua casa
		6	É por que?

Figura 5 – O livro 2



Fonte: Dados do autor (2015)

Transcrição

LINHA	MENINA	LINHA	MENINO
1	oi marcos	1	o você que
2	o que você	2	amigo sorrir
3	está lendo	3	Bom venlho é
		4	ver livro
4	eu você	5	eu que
5	estão palavres	6	Casa arevore

6	vou chãõ	7	favi bom muito
7	ter paz	8	só uma diseny
		9	dios amigos

Como rotina da clínica, o supervisor de estágio realiza uma discussão após os atendimentos clínicos realizados pelos estagiários. Durante a supervisão do referido atendimento, as estagiárias, ao serem questionadas sobre a atividade realizada afirmaram, categoricamente, que H. (figura 4) escreveu o melhor texto, quando comparado a R. (figura 5). No entanto, ao analisar as atividades junto ao grupo do estágio, e diante do estranhamento causado pela leitura em voz alta das escritas produzidas, elas reconheceram que as expectativas criadas ao realizar o planejamento terapêutico não se cumpriam. Com a atenção dirigida para o *texto* produzido pelos sujeitos, esse “consenso” pôde ser abalado.

Para tentarmos responder à questão sobre o que justificaria a avaliação prévia realizada sobre as escritas acima, teremos que considerar a informação de que dispunham as estagiárias. Isto é, de o sujeito H., do sexo masculino, ter perda auditiva sensório-neural severa a profunda bilateralmente, fazer leitura orofacial (LOF), ter pouca oralidade e ser usuário de LIBRAS, em contraste com R; sujeito do sexo feminino, com perda auditiva sensório-neural profunda bilateralmente, usuária cotidiana de LIBRAS. O “consenso” de que a escrita é *representação* direta da fala faz de H., surdo oralizado, potencialmente mais apto a representar por escrito os sons do português e, com isso, apresentar um texto melhor elaborado, o que os dados interrogam.

Note-se ainda que a ideia de *representação*, como transcrição, também guia a elaboração da atividade. Tratando-se de um diálogo, acreditava-se que eles teriam maior facilidade para executar a proposta, uma vez que, para escrever, precisariam apenas *representar* diretamente o que é falado/sinalizado. Enfim, o pressuposto de que se o surdo oraliza, então é capaz de *representar* o que é falado e se usa a LIBRAS, *representar* o que é sinalizado, determina, a priori, o encaminhamento terapêutico, assim como o olhar do fonoaudiólogo sobre essa escrita, cegando-o para as pistas que o dado comporta.

Observamos nas figuras 4 e 5 que, apesar de um dos sujeitos fazer uso da língua oral, mesmo que, prioritariamente, por meio da LOF (e no ambiente familiar –

conforme relato da mãe), os dois textos provocam um “estranhamento familiar”¹⁶. É possível reconhecer indícios claros de que estamos diante do português: em ambos os exemplos, os sujeitos realizam segmentação lexical e acentuação gráfica, há morfemas de gênero e de numeral, assim como flexão verbal adequada: tá (está), é, sorrir, estão, vou. Destacamos, inclusive, o uso de sinal de interrogação que falta, assim como as vírgulas marcadoras de vocativo, na escrita que deveria guiar a realização da tarefa – “OiØ MarcosØ o que você está fazendoØ”. Ao mesmo tempo, a forma como a grafia de algumas palavras como “arEvore”(árvore); “veNLHo” (velho/venho); “olhØ”(olho) e, sobretudo, a sua disposição nas frases – “tá vc sua casa é por que?” – nos demandam interpretação. Os textos apresentados nas figuras 4 e 5 não nos remetem diretamente ao português oral, tampouco à LIBRAS, mas nos convocam à interpretação.

Como vimos insistindo desde o início deste trabalho, nossos dados não podem ser classificados ou padronizados, pois possuem como característica a singularidade desses sujeitos plurais, demandando uma opção teórica e metodológica que comporte essa realidade.

3.1 O paradigma indiciário

Inspirados pelo que propõe Abaurre, autora que discutiremos adiante, optamos pela metodologia do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2004), o qual estuda os dados singulares, com a premissa de que esses permitem precisamente, no que comportam de residual, revelar o que se busca investigar. No nosso caso, discutir a escrita do português, língua oral de escrita alfabética, pelo surdo na clínica fonoaudiológica.

O Paradigma Indiciário é descrito a partir do chamado “método morelliano”, cuja origem vem das artes plásticas. Tal método defende que para atribuir corretamente a autoria das obras não assinadas e outras atribuídas incorretamente aos seus autores, mais que a visão total da obra, é necessário prestar atenção aos detalhes, “em especial aqueles que apresentam menos significância no estilo típico

¹⁶A ideia de “estranhamento familiar” é utilizada por M. T. Lemos (2002), ao tratar da fala da criança em fase de aquisição de linguagem, indicando haver nessa fala arranjos inusitados que apontam para “possibilidades da língua”, ainda que não coincidam com a língua constituída.

da própria escola do pintor: lóbulos de orelha, unhas dos dedos, formato das mãos e dos pés” (GINZBURG, 2004, p. 90).

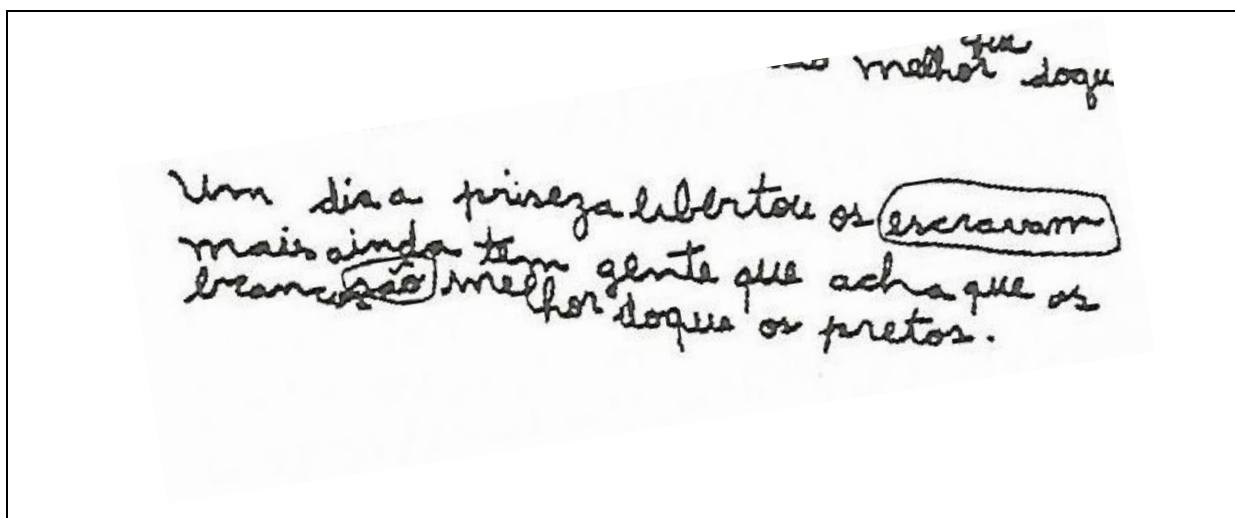
Conforme Ginzburg (2004), o Paradigma Indiciário compreende disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, as quais assumem que se as causas não são possíveis de reproduzir, resta-lhes somente inferi-las a partir dos efeitos. Ginzburg busca na origem da *papiloscopia*, a vertente marginal do Paradigma Indiciário, um tipo de saber que se interessa por detalhes do evento único, individual e que não se repete. Esta abordagem “semiótica”, paradigma ou modelo que se baseia na interpretação de pistas, conquistou crescente influência no campo das ciências humanas, como afirma Ginzburg (2004), entretanto, possui raízes bem mais antigas.

Em relação aos dados singulares no contexto de produções escritas, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002) afirmam que, ao dar maior visibilidade a alguns aspectos do processo investigado, os dados podem contribuir significativamente para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito-linguagem no âmbito da Teoria Linguística. Para as autoras, a escrita é um espaço importantíssimo de manifestação da singularidade dos sujeitos e quando surgem ocorrências únicas, que possivelmente não se repetirão, podem adquirir o estatuto de dados preciosos pelo que podem vir a revelar.

Apesar de assumirem uma posição teórica que aposta na reflexão e manipulação consciente da linguagem pelo sujeito, como efeito da fixação da escrita da língua, diferentemente do que defendemos, a escolha do Paradigma Indiciário nos pareceu bastante produtiva para a análise dos nossos dados. Vale ainda destacar que, ao contrário das autoras acima mencionadas, não elegemos as marcas de rasura, indícios do retorno dos sujeitos sobre seus próprios textos, como os indícios privilegiados em nosso trabalho. Deteremos-nos em quaisquer elementos da escrita que nos pareçam dignos de análise por comportarem questões que nos permitam discutir a escrita do português pelo surdo.

Abaurre (2002) apresenta vários textos para exemplificar a singularidade dos dados que tinha como objetivo estudar a reelaboração de textos de crianças. Selecionamos um desses exemplos (texto escrito por uma criança de oito anos de idade, da 2ª série de escola pública), como podemos ver na figura 6.

Figura 6 – 100 anos de abolição



Fonte: Abaurre (2002, p. 90)

Transcrição

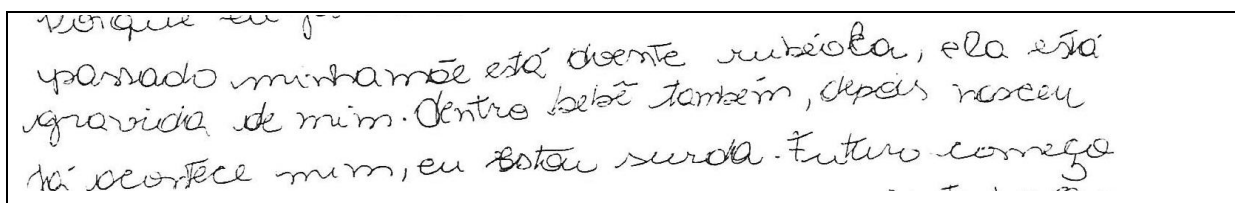
1. Um dia a priseza libertou os <u>escravam</u>
2. mais ainda tem gente que acha que os
3. brancos são melhor doque os pretos

Sobre esse trecho, Abaurre (2002) destaca que a criança está trabalhando com a questão de concordância nominal e verbal e para resolver seus “problemas” na escrita, realiza acréscimos no texto, que são discutidos pela autora. O destaque da análise, entretanto, fica com o que ocorre com a palavra *escravo*, inicialmente escrita no singular. Para pluralizá-la, a aluna, inesperadamente, acrescenta um “AM” (marcador de plural em formas verbais) no substantivo *escravo*. O cruzamento entre marcas morfológicas de plural de nomes e verbos aparece materializado sob a forma desse acréscimo gráfico à palavra *escravo*. Note-se que a oralização dessa produção produziria estranhamento semelhante ao que foi mencionado nos exemplos anteriores. Analisar essa ocorrência exige um olhar para a escrita que a desvincule de uma posição secundária e derivada em relação à fala, pois revela que outras relações, no caso, de natureza morfológica, estão sustentando a escrita dessa criança que, a julgar pela análise de Abaurre, utiliza-se, em sua fala, de uma variedade linguística que tende a apagar a marca redundante de plural do substantivo, quando esta ocorre no determinante – “oS escravoØ”–, bem como a flexão verbal de plural – “eles falaØ”. Ao ocuparem uma mesma posição, que a escrita escolar reclama e enfatiza, morfologia nominal e verbal se cruzam em

relações que a escrita revela sob a forma inesperada de escrav**AM**. Se do ponto de vista descritivo, essas morfologias se excluem, do ponto de vista desse sujeito elas concorrem como marcas gráficas de plural silenciadas na oralidade.

Podemos exemplificar também, através dos dados de Dizeu (2006), a presença de uma particularidade na escrita do surdo que se refere à marcação verbal de tempo (figura 7).

Figura 7 – Voz



Fonte: Dizeu (2006, p.88)

Transcrição

1. passado minha mãe está doente rubéola, ela está
2. gravida de mim. dentro bebê também, depois nasceu
3. já acontece mim, eu estou surda. Futuro começo

O texto da figura 7 foi escrito por L., uma adolescente surda de 16 anos de idade, com perda auditiva profunda bilateral, usuária de LIBRAS, que oraliza algumas palavras e frases curtas (DIZEU, 2006). Esse recorte apresenta um elemento singular que chama a nossa atenção – levando em consideração não apenas a escrita do ouvinte, mas a do próprio surdo – que é o uso das palavras “passado” e “futuro” no início de frases para indicar o tempo verbal.

O tempo em LIBRAS pode ser expresso por meio de locativos temporais que manifestam relações espaciais entre si. Conforme Ferreira Brito (1995, p.48), “o plano vertical imediatamente em frente ao corpo do locutor representa o presente (HOJE, AGORA)”. O futuro próximo é indicado por um movimento curto que se direciona para frente do locutor (AMANHÃ). O futuro distante é denotado por um movimento amplo que se afasta mais ainda do corpo do locutor para frente (DAQUI A MUITO TEMPO). O passado é indicado por um movimento sobre o ombro até atingir o espaço imediatamente anterior ao ouvido (ONTEM). O passado distante é obtido por um movimento amplo que se estende além das costas (HÁ MUITO TEMPO). Segundo a autora, o item lexical PASSADO, quando acompanhado de um

verbo, indica que a ação aconteceu no passado. Outra situação para obter a indicação de passado é a alteração na direção do movimento do sinal, de “para frente” para “para trás”.

O fragmento de texto impressiona pela segmentação consistente entre as palavras e o uso da flexão de pessoa como em “ela está” e “eu estou”. Por sua vez, a marcação de tempo, a partir de uma indicação geral como “passado” e “futuro”, por si só inusitada, não incide sobre a forma nominal do infinitivo e sim sobre o presente do indicativo, respeitando a variação entre as pessoas do discurso: “passado minha mãe está doente [...] ela está grávida [...] já acontece mim [...] eu estou surda”, que denuncia uma aproximação com as cadeias da língua portuguesa e não mais da LIBRAS. Por outro lado, essa regularidade é quebrada pela presença do verbo *nascer*, flexionado na *terceira* pessoa do singular do *pretérito perfeito*– (ela/ele) nasceu – numa referência à autora do texto, que consistentemente utiliza-se da primeira pessoa nos verbos (estou) e nos pronomes (eu, mim, minha). Nessa sequência, entretanto, surge a palavra bebê – “dentro bebê também” – que parece conduzir a flexão do verbo para a terceira pessoa, concordância linguística típica da língua portuguesa – o bebê nasceu –, referindo-se a si própria. Ou seja, se nos limitarmos a interpretar a ocorrência das palavras *presente* e *passado* na escrita de L. como representação da LIBRAS, corremos o risco de ignorar que a emergência dos verbos flexionados denuncia que o funcionamento das duas línguas se cruzam e revelam haver um sujeito que se desloca entre cadeias que põem em relação marcas de pessoa e tempo. Isto é, trata-se de *categorias gramaticais* que só ganham estatuto linguístico por se definirem por suas relações internas à língua – aliás, como qualquer outra unidade linguística, como convém sempre assinalar.

Esses elementos singulares revelados nos textos das figuras 6 e 7 são marcas de escritas encontradas nos *corpora* de pesquisas distintas, contudo apontam para a produtividade do paradigma metodológico escolhido para sustentar os estudos das pesquisadoras (ABAURRE, 2002; DIZEU, 2006).

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002) destacam que a obtenção dos dados para testar hipóteses é denominada “método clínico”, o qual se baseia na convicção de que para alcançar dados confiáveis para a investigação é preciso trabalhar em situação experimental com rigoroso controle. As autoras alertam, entretanto, para o fato de que os dados desse quadro teórico e metodológico são tomados muito mais como evidências ou contra evidência para hipóteses, do que

como indícios que podem, continuamente, apontar para uma real necessidade de reelaboração das próprias hipóteses. Dessa forma, o dado episódico se torna residual, sendo tratado como um dado curioso, merecedor, às vezes, de uma breve consideração. Vimos acima que, mais que curiosos, os dados singulares abrem novas possibilidades de abordagem dos fenômenos relativos à relação sujeito linguagem.

Os dados singulares, que constituem o *corpus* desta tese, possibilitaram o surgimento dos diversos questionamentos mencionados até o momento, pois contradizem o que, muitas vezes, é afirmado pela literatura, em relação à **escrita**, e reproduzido na prática clínica com o surdo. Esses são uns dos principais motivos que nos levaram a escolher o Método Indiciário de Investigação (GINZBURG, 2004) para o tipo de análise da referida pesquisa.

3.2 A constituição do *Corpus* da pesquisa

Os textos selecionados para comporem o *corpus* (ANEXO B) desta pesquisa foram resultados de atividades realizadas nas sessões terapêuticas com sujeitos com perdas auditivas bilaterais de graus variados, usuários de LIBRAS e/ou português oral e/ou LOF entre os anos de 2003 e 2015 que não sofreram interferência dos terapeutas ou de outro sujeito em atendimento. O objetivo dessas intervenções clínicas era o de criar situações favoráveis para que esses sujeitos pudessem aprimorar o uso da escrita do português. Essas atividades eram desenvolvidas por meio de gêneros textuais diversos, como história em quadrinhos, Messenger (simulando uma conversa virtual), redação com tema sugerido e relato de histórias infantis ou de reportagens de revista, cujos autores, no momento em que escreveram os textos, tinham entre 10 e 18 anos de idade.

Desta forma, os textos aqui utilizados são dados não padronizados, pois, devido aos fatores mencionados, temos uma demanda de pacientes com características bastante distintas na clínica, ou seja, a época de descoberta da surdez, o tipo de perda auditiva, a experiência com o português oral/escrito e/ou a LIBRAS, a identificação como *surdo* ou *deficiente auditivo*, a relação familiar, as relações sociais, a escolaridade e o tipo de escola frequentada. Tais características impossibilitam padronizar um perfil “desejável” de informantes.

Em virtude dessa heterogeneidade, fizemos a opção pelo Método Indiciário de Investigação (GINZBURG, 2004) para a seleção e análise dos dados, conforme discutido no item anterior.

Dessa forma, os autores dos textos que constituem o *corpus* desta tese são cinco adolescentes¹⁷ de ambos os sexos e com faixa etária entre 10 e 18 anos de idade, com diversos tipos de perdas auditivas. Além da escrita do português, utilizam também o português oral e/ou a LIBRAS e/ou a LOF. Esses sujeitos realizaram terapia fonoaudiológica em uma ONG, com um fonoaudiólogo, ou em uma clínica escola do Curso de Fonoaudiologia de uma universidade pública, por estagiários sob supervisão do professor supervisor. Os atendimentos eram realizados individualmente ou em dupla, uma vez por semana, com duração de 30 minutos. Nas sessões, eram realizadas atividades conforme a queixa trazida pelo sujeito ou por sua família ou decorrentes do resultado das avaliações realizadas pelo terapeuta. As atividades de escrita compreendiam não apenas a produção de texto, mas também a leitura, compreensão textual e atividades lúdicas, que continham a leitura e a escrita associadas. A escolha da atividade da terapia era feita conforme o perfil do sujeito (idade, sexo, interesses e habilidade de leitura e escrita).

Na rotina da clínica fonoaudiológica, os procedimentos e resultados, ou qualquer outro acontecimento pertinente, devem ser registrados e arquivados nos respectivos prontuários dos sujeitos em atendimento, juntamente com os dados pessoais, frequência e exames realizados, devendo permanecer assim, por no mínimo, 10 anos. Fica a critério de o terapeuta anexar ou não o material utilizado em terapia (desenhos, pinturas, colagens, textos etc.)¹⁸. Os responsáveis (quando o

¹⁷O Ministério da Saúde segue a convenção elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que delimita o período entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias de idade como adolescência, e o situado entre 15 e 24 anos como juventude. Há, portanto, uma interseção entre a segunda metade da adolescência e os primeiros anos da juventude. Adota ainda o termo “pessoas jovens” para se referir ao conjunto de adolescentes e jovens, ou seja, à abrangente faixa compreendida entre 10 e 24 anos Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf> Acesso em: 19 mar. 2017.

¹⁸Conforme a Resolução 285 do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), o fonoaudiólogo que atua na avaliação da comunicação oral ou escrita, voz e audição, deve guardar os resultados dos exames ou os prontuários de seus clientes por um prazo mínimo de 10 anos, após a sua alta Contudo, considerando o Art. 1º. todos os atendimentos e procedimentos fonoaudiológicos devem ser registrados em prontuário, manuscrito ou eletrônico. Conforme o Art. 2º na abertura de prontuário, pelo fonoaudiólogo, é necessário constar as seguintes informações: identificação do paciente: RG, CPF, nome completo, data de nascimento, sexo, filiação e responsável legal, nacionalidade, naturalidade, endereço completo e telefones, dados da anamnese fonoaudiológica ou entrevista. O Art. 3º. diz que nos casos de primeiro registro em prontuários já existentes ou de acesso à equipe multidisciplinar, o fonoaudiólogo deverá proceder às seguintes anotações: data e horário do

paciente for menor de 18 anos) e os pacientes são orientados sobre essa dinâmica e, no caso da clínica escola, autorizam previamente a utilização desses dados para uso da unidade e para fins didáticos e de pesquisa (ANEXO C).

Os textos selecionados para o *corpus* compunham uma seleção realizada, inicialmente, para serem utilizados durante as aulas de Audiologia Educacional, ministradas no Curso de Fonoaudiologia da referida universidade. A seleção dos textos fez-se de acordo com a demanda terapêutica, ou seja, conforme os sujeitos produziam textos e frases durante as sessões, uma parte desses textos era incorporada ao material a ser trabalhado em sala de aula. Em cada texto foram colocados os dados dos sujeitos (iniciais do nome, idade, perda auditiva, escolaridade e condição linguística) e as datas em que foram realizados viabilizando argumentações e discussões sobre os casos apresentados, resguardando, assim, a identidade dos pacientes.

Na ONG, cada paciente tinha um prontuário e esse era compartilhado por todos os profissionais que poderiam atendê-lo (médico, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo etc). Nesses prontuários deveriam ser registrados pela equipe multidisciplinar apenas os dados pessoais dos pacientes, frequência e sua evolução. Dessa forma, com o intuito de evitar que os textos escritos durante os atendimentos fossem descartados, o terapeuta armazenava-os, para tornar possível o acompanhamento desses sujeitos¹⁹. Dessa forma, os textos originais provenientes das atividades realizadas na ONG compõem um arquivo pessoal do fonoaudiólogo que realizava as sessões terapêuticas e os da clínica escola estão arquivados nos prontuários dos respectivos sujeitos.

atendimento; dados da anamnese ou entrevista fonoaudiológica; testes e exames fonoaudiológicos realizados pelo profissional, com laudo das avaliações já concluídas; encaminhamentos realizados e retornos recebidos (transcrição ou cópia de exames, pareceres ou relatórios); diagnóstico fonoaudiológico, prescrição da conduta fonoaudiológica e recomendações à equipe; registro das orientações ao paciente/responsável ou cuidador. Art. 4º informa que nos registros subsequentes nos prontuários descritos nos artigos 2º e 3º o fonoaudiólogo deverá realizar as seguintes anotações: data e horário do atendimento; evolução do quadro e procedimentos realizados; informações sobre as condições clínicas/estado geral do paciente no momento da intervenção/consulta; descrição de eventuais impedimentos para a realização da conduta fonoaudiológica; registro dos contatos com outros profissionais envolvidos no caso e condutas adotadas em conjunto; testes e exames fonoaudiológicos realizados pelo profissional, com resultados e laudos das avaliações já concluídas; registro das faltas e atrasos; registro de encerramento por ocasião de alta, suspensão, abandono, ou óbito. Art. 5º. Fica a critério de o profissional anexar outros dados e cópias de exames que considerar pertinentes. Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/oriente-se/dicas-da-cof/guarda-de-exames-e-prontuarios>> Acesso em: 24 mar. de 2016.

¹⁹ As sessões terapêuticas realizadas na ONG ocorreram no período de 1º de abril de 2005 a 16 de abril de 2006.

Como a maioria dos textos tem autoria de sujeitos que não possuem mais vínculo com as clínicas citadas anteriormente, por já terem recebido alta ou por terem sido desligados, solicitamos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) a dispensa do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (apêndice). Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, segundo o parecer de número 190988, iniciamos a análise e a discussão dos dados.

Para melhor compreensão do nosso objeto de estudo, resolvemos apresentar os dados e nossas análises durante todo o percurso de debates desta tese, acreditamos que essa dinâmica permitirá ao leitor compreender melhor nosso trabalho, principalmente para aquele que não estiver familiarizado com a escrita do sujeito surdo.

Apresentaremos, neste momento, os sujeitos autores dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa e as condições em que os dados foram produzidos.

3.3 Os sujeitos e o processo de elaboração do *corpus* da pesquisa

Descreveremos o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como o contexto em que as atividades foram realizadas nas terapias fonoaudiológicas. Para permitir uma consulta rápida aos dados dos sujeitos apresentaremos, em seguida, um quadro (Quadro 1) com tais descrições. Primeiramente, traremos os sujeitos que foram atendidos na clínica escola, em um segundo momento, o sujeito atendido na ONG. Os dados fornecidos aqui correspondem à realidade desses sujeitos no momento em que os textos que compõem o *corpus* foram escritos.

Sujeitos atendidos na clínica escola:

a) **Sujeito D.:** sexo masculino, adolescente de 16 anos de idade com perda auditiva leve a moderada bilateralmente usuário do português oral e AASI. Estudava em escola regular e seu primeiro contato com sujeitos surdos foi durante os atendimentos na clínica.

Terapia: D. participava de um grupo de atendimento intitulado “Leitura e escrita para surdos”, o qual era formado por quatro sujeitos, dois do sexo feminino, sendo

uma oralizada e a outra usuária de LIBRAS e dois do sexo masculino oralizados, com faixa etária entre 12 e 16 anos de idade. O atendimento era realizado por um grupo de alunos que cursavam, na época, o terceiro ano do curso de Fonoaudiologia. Foi solicitado ao grupo que escrevessem individualmente um texto com tema de sua preferência. Não foram realizadas intervenções durante a sua realização.

b) **Sujeito R.:** sexo feminino, adolescente de 17 anos de idade com perda auditiva sensorio-neural profunda bilateralmente, usuária de LIBRAS e de AASI. Estudava em escola regular inclusiva.

c) **Sujeito H.:** sexo masculino, adolescente de 17 anos de idade com perda auditiva sensorio-neural severa a profunda bilateralmente, faz leitura orofacial (LOF), pouca oralidade (restrita ao ambiente familiar), usuário de LIBRAS e AASI. H. mudou-se com sua família para São Paulo e, nesse intervalo, perdeu o contato com a comunidade surda. Quando retornou à Maceió, foi matriculado em uma escola regular.

Terapia: R. e H. eram atendidos em dupla por duas estagiárias do quarto ano do curso de Fonoaudiologia supervisionadas por uma professora desse curso. Os pacientes interagem bem entre si e com as estagiárias, no entanto, como H. perdeu o contato com a comunidade surda, apresentava um pouco de dificuldade para “acompanhar” o ritmo de R. quando essa se expressa fluentemente em LIBRAS. Nesta sessão, R. e H. receberam, cada um, uma história em quadrinhos e foram orientados a completar, individualmente, os diálogos a partir de uma sequência de imagens sem ajuda das terapeutas. Dois quadrinhos dessa sequência apresentavam-se preenchidos com uma fala para guiar a produção dos demais balões que estavam em branco. A expectativa criada, a partir da escolha desse gênero textual, era a de que seria mais fácil, por se tratar de uma atividade de escrita com uma linguagem mais informal (diálogo) e que se distanciaria do formato tradicional de textos narrativos e dissertativos, comumente utilizados nas escolas. A atividade foi realizada pelos dois sujeitos durante toda a sessão sem que houvesse interferência das terapeutas ou deles próprios na atividade do colega.

d) **Sujeito T.:** sexo masculino, adolescente de 13 anos de idade com perda auditiva neurossensorial de grau severo na orelha direita e de grau moderado a severo na orelha esquerda, utiliza o português oral, faz uso da LOF e de AASI. Estudava em escola regular.

Terapia: o atendimento foi realizado individualmente por uma estagiária do quarto ano do curso de Fonoaudiologia supervisionada por uma professora do referido curso. A terapia consistiu em realizar a leitura de um livro infantil juntamente com a terapeuta e, em seguida, escrever sozinho o que havia compreendido. T. mostrou-se resistente e insistiu em dizer que não sabia o que escrever. Contudo, a terapeuta buscou junto a ele retomar o que haviam lido e solicitou a T. que tentasse dizer algo oralmente, diante dessa colocação, ele falou uma frase e a terapeuta utilizou essa fala para que a escrita fosse produzida pautada nela.

Sujeito atendido na ONG:

d) **Sujeito A.:** sexo feminino, pré-adolescente surda de 10 anos de idade, com perda auditiva severa bilateralmente, que faz uso exclusivo do português oral e utiliza AASI. Estudava em escola regular.

Terapia: a terapeuta apresentou algumas opções de livros de histórias infantis e solicitou a ela que escolhesse um para realizar a leitura. Ao terminar a leitura em voz alta, A. recontou oralmente a história e, em seguida, escreveu sobre o que havia lido sem solicitar auxílio à terapeuta.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Grau da perda auditiva	Escola	Recurso comunicativo/tecnológico	Língua
D.	16 anos	Masculino	Leve a moderada bilateral	Regular	AASI bilateral	Português oral e escrito
R.	17 anos	Feminino	Profunda bilateral	Regular inclusiva	AASI bilateral	LIBRAS/ português escrito
H.	17 anos	Masculino	Severa profunda bilateral	Regular	AASI bilateral /LOF	LIBRAS/ português oral e escrito
T.	13 anos	Masculino	Severo OD/moderado-severo OE	Regular	AASI bilateral /LOF	Português oral e escrito
A.	10 anos	Feminino	Severa bilateral	Regular	AASI bilateral	Português oral e escrito

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Feitas as apresentações, prosseguiremos com a discussão sobre a escrita do português pelo surdo, no entanto, na próxima seção, nos deteremos a considerar um aspecto da questão relacionado ao ritmo da oralidade e *da escrita*. Para essa discussão, nos valeremos das considerações de Abaurre (1989), linguista que, ao discutir as relações entre a pauta oral e a pauta escrita, levanta uma questão que nos interessa, na medida em que desloca a questão dos segmentos mínimos, supostamente a chave para a aquisição da escrita, para dar relevo ao ritmo tanto da oralidade quanto da escrita. Debruçaremos, inicialmente, em uma perspectiva da Linguística sobre a escrita que permita ampliar nosso conhecimento e respaldar nossa análise dos textos que compõem o *corpus* desta tese.

4 O RITMO TEMPORAL DA FALA E O RITMO VISUAL/ESPACIAL DA ESCRITA: POR ONDE TRANSITA O SUJEITO?

Pudemos ver na seção anterior que os autores ao estudarem a escrita do português pelo surdo realizam comparações entre essa escrita e a língua oral e a LIBRAS. A partir disso, vimos a intenção de se buscar relacionar os fenômenos linguísticos encontrados nessa escrita particular a uma possível *representação* do português oral ou da LIBRAS.

Destacamos, também, que a Fonoaudiologia antes de direcionar seus estudos para campos mais específicos, como a escrita do surdo, toma o desenvolvimento da criança ouvinte como modelo, para depois estudar os “desvios”. A *consciência fonológica*, como abordada anteriormente, é utilizada para explicar a aquisição da escrita pela criança ouvinte²⁰. A escrita é tomada como *representação* da oralidade, sendo essa última concebida como naturalmente anterior àquela. Nessa relação, à escrita é atribuído um valor secundário²¹. Conforme vimos, entende-se como essencial que a criança estabeleça a relação fonema-grafema para adquirir a escrita do português, o que somente é possível a partir do desenvolvimento da *consciência fonológica*. Apesar de essa concepção ser bastante difundida na área de Linguagem da Fonoaudiologia, ela não contempla as demandas trazidas pelo *corpus* de análise desta tese, a escrita do português pelo surdo.

A partir dos exemplos dos textos produzidos por sujeitos surdos apresentados até o momento, é possível percebermos que não se pode generalizar a escrita do surdo, tanto pela diversidade de sua condição audiológica, familiar, educacional, identificatória etc., assim como por seus dados se mostrarem singulares e divergentes, resistindo às tentativas de “padronização”.

²⁰ Embora não seja objeto de reflexão deste trabalho, acreditamos que seja relevante mencionar que Courtney Cazden, conforme Souza (2011), uma das autoras mais citadas na literatura sobre *consciência fonológica* (ou metalinguistic awareness), foi pioneira na composição da equipe de pesquisa de Roger Brown, que criou o primeiro grande projeto de aquisição de linguagem, do início dos anos 60, em Harvard. O lugar assumido por esse grupo entre a psicologia e a linguística, sob os efeitos do surgimento da teoria chomskiana e suas hipóteses sobre a aquisição da linguagem ajudamos a situar os empréstimos descontextualizados de conceitos linguísticos associando-os diretamente a estágios de desenvolvimento cognitivo. Os efeitos dessa relação são discutidos por Lemos (2002), sobretudo no capítulo 3, Aquisição de linguagem; e Souza (2011) no item “consciência fonológica: uma possível origem do termo e origem de sua migração do campo da Linguística”.

²¹ Esse ponto será privilegiado na discussão da próxima seção.

Não podemos ignorar o papel que a oralidade tem na escrita, no entanto para compreendermos melhor nossos dados e avançarmos teoricamente na clínica fonoaudiológica, buscaremos nesta seção discutir mais profundamente a relação oralidade/escrita.

Veremos adiante como a escrita da criança ouvinte é tratada num trabalho de Abaurre (1989), que propõe uma análise que considera o **ritmo** (não mais a correspondência fonema-grafema) no *ato da escrita*. Isto é, a tensão entre o ritmo natural da fala e o que, metaforicamente, chama de ritmo da escrita, sensível a restrições visuais e espaciais, para tratar dos efeitos sobre a escrita inicial. Com isso, pretendemos refletir sobre as intrincadas relações entre oralidade e escrita e questionar, o lugar do sujeito na aquisição nas suas estruturas. Ou melhor, as restrições que a natureza da linguagem impõe à concepção do sujeito que adotamos em nossas análises.

4.1 O ritmo e a relação oralidade/escrita

Como adiantamos acima, neste item trataremos de ritmo. Antes de iniciar convém explicitar, ainda que brevemente, o conceito linguístico de *ritmo*.

Conforme Dubois et al. (1978), na Fonologia o termo *ritmo* se refere a uma regularidade percebida nas unidades proeminentes na fala. Tais regularidades, ainda segundo os autores, podem ser expressas em termos dos seguintes padrões: sílabas acentuadas x não acentuadas; extensão da sílaba (longa x curta) ou pitch (alto x baixo) – ou uma combinação dessas variáveis. De acordo com Camara Junior (1986), na linguagem, os termos marcados são os sons que se sucedem em unidades rítmicas, as quais apresentam regularidade: de duração da sílaba (ritmo qualitativo); de número de sílabas (ritmo silábico); de força expiratória (ritmo intensivo) e de entoação (ritmo tonal). “Em cada língua predomina um desses aspectos na estrutura fonológica das frases, **governando a distribuição das pausas**” (CAMARA JUNIOR, 1986, p.10, grifo nosso).

Em 1989, num texto intitulado *Oral and written: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*²² (ainda hoje inédito²³), Abaurre, linguista da área de

²²Tradução: “Oralidade e escrita: além da ilusão descritiva de similaridades e diferenças”.

²³As razões para a não publicação desse texto não são muito claras. A versão usada para este trabalho foi fornecida pela própria autora. Considerando que a referência a esse material ocorre de

Fonética e Fonologia, aborda a escrita de crianças ouvintes e suas relações com a oralidade. A temática da discussão incide, de forma privilegiada, sobre as hipóteses da aquisição da escrita, formuladas por Emília Ferreiro e colaboradores. Na ocasião, essa abordagem, que ficou conhecida como a psicogênese da alfabetização, havia se instalado de forma majoritária no Brasil, sustentando teoricamente a reflexão pedagógica sobre a aquisição da escrita.

A perspectiva construtivista da educação brasileira parte dos pressupostos interacionistas de Piaget e, posteriormente, dos sócio-interacionistas de Vygotsky. De acordo com essa perspectiva, a noção de desenvolvimento cognitivo é assumida, considerando-se os seus estágios como geneticamente determinados²⁴.

É possível reconhecer, na reflexão fonoaudiológica sobre a escrita, marcas dessa mesma concepção, como vimos na seção 2. Em afirmações como “cabe ao fonoaudiólogo observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a **construção** da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto” (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, p.450, grifo nosso), citada anteriormente, a ideia de **construção** e de **processos** denunciam a perspectiva desenvolvimentista que concebe estágios a serem superados em direção ao sucesso da aquisição. Fazer referência à “negociação do significado” não atinge o cerne da questão se o significado for relacionado ao *pensamento* e a língua/linguagem à ideia de “concretização do pensamento” em voz ou sinais, por exemplo (cf. FERNANDES, 2003, dentre outros). A escrita como imagem gráfica dessa “concretização” primeira permanece secundária. Reproduz-se na escrita a mesma visão que toma a língua como etiqueta, ou seja, “mera nomenclatura, uma lista de termos que correspondem a tantas outras coisas”, como discute Saussure (2006[1916], p.79), sendo a escrita “etiqueta da etiqueta”²⁵.

A discussão promovida por Abaurre no texto em análise foca sobre o estágio silábico da aquisição da escrita, que precede, conforme a teoria, os estágios

forma explícita em *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*, livro de Lourenço Chacon (1998), fruto de sua tese de doutorado, orientada por Abaurre, além de outros autores como Bosco (2009) que utilizamos nesta tese, assumimos a importância da discussão, por se tratar de uma abordagem *inedita* nesse campo. Interessa-nos particularmente a crítica da autora sobre o estágio silábico, dirigida à perspectiva construtivista da alfabetização, igualmente utilizada pela clínica fonoaudiológica.

²⁴ Para uma análise crítica dessa postura teórica, ver Borges (2006). Destacamos o capítulo “A Escrita na Clausura (da Representação)”.

²⁵ Deter-nos-emos na discussão desse autor na próxima seção.

silábico-alfabético e, finalmente, o alfabético, quando a criança alcançaria a capacidade cognitiva de estabelecer uma correspondência termo a termo entre as unidades das pautas sonora e gráfica.

Conforme Abaurre (1989), é tentador para quem quer compreender a natureza da relação entre textos escritos e orais comparar amostras de fala e de escrita para descrever suas semelhanças e diferenças, levando em consideração suas propriedades estruturais. No entanto, para a autora, é preciso identificar os aspectos do processo geral de desempenho linguístico para sermos capazes de explicar o estatuto de autonomia que o sistema de escrita adquiriu.

Nesta discussão que iniciamos, trazemos um novo elemento, o qual nos foi apresentado por Abaurre (1989). A autora afirma que uma das características mais marcantes da fala, apesar de ser pouco reconhecida, é o ritmo, no sentido temporal/físico. Tal ritmo, temporalmente limitado, intrínseca e dinamicamente relacionado com o que pode ser definido como cadência natural²⁶ de determinados atos de fala, é, funcionalmente, ligado a um ritmo escrito, o qual, uma vez atualizado, torna-se, a partir do ponto de vista do leitor silencioso, predominantemente vinculado por restrições visuais, espaciais e gráficas (ABAURRE, 1989).

Abaurre (1989) destaca que um dos pontos importantes do processo geral de aquisição da escrita ocorre quando a criança passa a elaborar as diferenças entre o ritmo espontâneo da fala e o ritmo aprimorado e multiforme da escrita.

A autora traz o ritmo nessa discussão como peça principal de sua investigação da relação entre oralidade e escrita. Com isso, veremos que a relação da escrita com a fala pode envolver aspectos muito mais intrincados do que uma relação biunívoca de unidades mínimas sonoras e as letras do alfabeto, como proposto por Navas e Santos (2014), por exemplo. Abaurre (1989) adverte que a comparação direta da língua oral e escrita pode ser enganosa, pois os dois sistemas, embora relacionados e mutuamente traduzíveis, são relativamente autônomos do ponto de vista semiótico, pois são organizados conforme regras e princípios específicos.

²⁶O termo “natural” utilizado por Abaurre diversas vezes nesse texto, ao se referir à cadência ou ao ritmo de fala, aparentemente, pode sugerir uma relação com uma visão organicista da questão. Entretanto, seu uso remete mais ao sentido de espontâneo, e, não artificial.

Nessa discussão, Abaurre (1989) propõe que as crianças **representam** na escrita as saliências fonemáticas responsáveis pelos padrões rítmicos e entoacionais. Em sua investigação, a autora examina se os falantes de língua de ritmo acentual (*stress-timed*)²⁷, como o português, tendem a segmentar a pronúncia falada em termos de unidades rítmicas entoacionais.

Migliorini e Massini-Cagliari (2010) afirmam que línguas de ritmo acentual têm o acento como elemento recorrente a intervalos de tempo mais ou menos uniformes, como o inglês, o árabe e o russo. Ao passo que as línguas de ritmo silábico têm a sílaba como elemento recorrente, como no caso do espanhol, do italiano e do francês.

A noção linguística de sílaba também é discutida por Abaurre (1989), a qual é utilizada para explicar os procedimentos de segmentação em um determinado ponto no desenvolvimento da reflexão sobre a aquisição de escrita. A autora realiza uma dura crítica à Hipótese Fonográfica, proposta por Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988), que propõem a separação silábica como etapa necessária do desenvolvimento do processo de aquisição da escrita, independentemente da característica da língua quanto ao seu padrão rítmico. Segundo Abaurre (1989), a sílaba, como uma unidade linguística, tem uma realidade psicológica mais óbvia para os falantes de língua com ritmo em tempo silábico, caso do espanhol, língua materna de Ferreiro. A autora examinou a hipótese de que os falantes de língua de ritmo acentual, como o português brasileiro, tendem a segmentar o enunciado oral em termos de unidade rítmica/entoacional proeminentes.

Em um determinado momento do seu texto, Abaurre (1989) traz um elemento que não pode ser ignorado: a menção ao termo *português brasileiro* (PB)²⁸. Em nenhuma referência mencionada ao surdo, encontramos essa especificação. Tal fato é significativo, pois nos fez pensar que, se o ritmo for levado em consideração para a escrita, é possível que surdos que escrevem o português europeu apresentem

²⁷Barbosa (2000) afirma que Pike, em 1945, propôs os termos linguisticamente mais apropriados de línguas "stress-timed" e "syllable-timed" para designar o tipo de acentuação rítmica das línguas, como no inglês em que o ritmo é caracterizado por uma sucessão de alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas em que as primeiras parecem ocorrer a intervalos regulares de tempo. Para os termos propostos por Pike, Barbosa adotou em seu estudo as traduções de línguas de "ritmo acentual" e línguas de "ritmo silábico", respectivamente. Faremos uso desses termos propostos por Barbosa para traduzirmos os seus equivalentes em inglês usados por Abaurre. Para maior aprofundamento, ler: PIKE, K. *The Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

²⁸"The Stress-timed rhythm of spoken Brazilian Portuguese" (O ritmo acentual dos falantes do português brasileiro) (ABAURRE, 1989, p.05).

características distintas em relação à escrita do português brasileiro ainda que, por um acordo ortográfico comum, nossas escritas coincidam²⁹. Em princípio, essa questão poderia ser desprezada, considerando-se que o ritmo de fala não é percebido por se tratar de surdos. Esse ponto, como pretendemos mostrar adiante, não é completamente pacífico. Desta forma, ao nos referirmos à escrita do português, o leitor deverá estar ciente que se trata do português brasileiro (PB), embora não possamos explorar especificamente essa questão nos limites desta tese.

Conforme Abaurre (1989), em uma língua como o português brasileiro que é de ritmo acentual, o discurso de fala é constituído por unidades de ritmo (ou pés³⁰) que iniciam com uma batida forte e, por sua vez, é seguido por um número variável de tempos fracos. Essas batidas rítmicas são preenchidas com material fonológico, o qual corresponde a uma ou mais sílabas fonéticas. Os intervalos de tempo entre as sílabas acentuadas são denominados de isocrônicos.

Abaurre (1989) explica que, em determinados contextos de discurso, o ritmo acentual pode ser interrompido, geralmente para dar ênfase, o que não implica afirmar que o ritmo acentual, nessas situações, será substituído por um ritmo silábico. Devemos compreender apenas que o ritmo do discurso, com base na sucessão recorrente de batidas fortes e fracas, é suspenso. Enunciados inteiros (ou partes de declarações) podem, assim, ser pronunciados no que Abaurre se refere, como o modo de *staccato*³¹ da pronúncia.

As análises realizadas por Abaurre (1989) mostram que, em textos espontâneos, as crianças realizam segmentação da escrita a partir da percepção de

²⁹Abaurre e Galves (1998) publicaram um artigo no qual discutem as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro: as diferenças rítmicas entre o português europeu e o português brasileiro: uma abordagem otimalista e minimalista.

³⁰Massini-Cagliari (1999) afirma que a origem do rótulo pé é proveniente do movimento do próprio pé humano, o qual realiza movimento progressivo e alternante de levantamento e abaixamento. Bisol (2014) define o pé métrico como a combinação de duas ou mais sílabas, na qual é estabelecida uma relação de dominância, de modo que uma delas é a cabeça e a outra ou outras, o recessivo. Conforme a autora, considerando-se que o português é uma língua que constrói pés binários de cabeça à esquerda, a partir da borda direita da palavra, esses claramente se delinham, afora os casos de peso inerente da sílaba final.

³¹O termo “staccato”, utilizado por Abaurre nesse texto, pode ser compreendido como “destacado”. Conforme o Dicionário Priberam (online), é a maneira de fazer suceder as notas, executando-as destacadas umas das outras. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/staccato>> Acesso em: 19 fev. 2016.

“picos entoacionais” que abrangem as sílabas, os “pés”, os “grupos de força”³² e os “grupos tonais”³³.

É possível para o falante de uma língua de ritmo acentual perceber os constituintes da sílaba, complementa a autora. No entanto, no uso espontâneo da língua, o falante não costuma fazer uma análise tão fina da cadeia segmentar. Assim, o falante tende a analisar o material fônico, quando necessário, considerando aspectos do continuum prosódico e não apenas a sequência segmental.

De acordo com a autora, os falantes têm algumas opções para determinar as batidas fortes/fracas de enunciados, mas suas opções são limitadas por restrições fonológicas que são lexicalmente determinadas, como, por exemplo, em que as batidas fortes ocorrem apenas nas sílabas que são lexicalmente marcadas como fonologicamente proeminentes. Uma vez que as batidas fortes de um enunciado são negadas, temos porções fracas de enunciados que estão sujeitas a todos os tipos de redução fonológica, em condições rítmicas específicas.

Para o falante de uma língua de ritmo silábico é mais fácil perceber a sílaba, pois são unidades fonológicas autônomas, bem como o ritmo da língua é baseado na sua direção. Por outro lado, para os falantes de uma língua de ritmo acentual, como o PB, é mais difícil perceber as porções do enunciado como constituída de sílabas autônomas.

Nas práticas pedagógicas para a aquisição da escrita do PB, inspiradas ou não pela teoria de Ferreiro, que tomam a formação de sílabas como etapa necessária, o aluno é levado a modificar o ritmo natural de sua fala para marcar as sílabas, pois a pronúncia espontânea de uma língua de ritmo acentual leva em consideração a prosódia e não a sequência segmental, como dissemos acima. Nesse sentido, Abaurre analisa e contradiz a argumentação de Ferreiro e seguidores baseados em dados de aquisição do PB em que o pesquisador deliberadamente altera o ritmo natural da fala em favor do ritmo artificialmente assumido, o *staccato*.

Segundo Abaurre (1989), embora possa ser dito que contar com a sílaba em idiomas de ritmo acentual seria uma forma de negar a organização rítmica característica de tais línguas, há contextos discursivos específicos, em qualquer

³² Segundo Silva (1991), o grupo de força corresponde a um suporte segmental de uma proeminência acentual possível em termos de enunciado - unidade fonológica, que pode ser constituída por uma ou mais unidades morfológicas, na qual ocorre uma sílaba acentuada.

³³ De acordo com Cagliari (2007), o grupo tonal pode ser definido como uma unidade do enunciado que representa uma unidade de informação que o falante quer transmitir. Ele é composto de um ou mais pés com uma sílaba tônica saliente.

idioma, que, em termos de interação linguística, favorecem procedimentos de análise. Abaurre destaca que, quando, sob determinadas condições dialógicas, assumimos o modo *staccato* de pronúncia, dando assim importância a palavras ou expressões específicas – por exemplo, em situações de aprendizagem, como estratégias que facilitam, ou para fins enfáticos, criamos novos contextos que favorecem a análise de sequências mais curtas de segmentos, e, conseqüentemente, a percepção de sílabas fonéticas sem qualquer idioma, mesmo nos de ritmo acentual, uma vez que o ritmo de fluência é suspenso.

A menção às atividades pedagógicas, nesse caso, nos faz considerar práticas que, atreladas ou não à adoção de uma perspectiva construtivista, investem na ilusão de transparência da oralidade e na sua representação direta pela escrita. A pronúncia de vogais e sílabas de forma pausada e em tom de voz elevado são conhecidas de nossas classes de alfabetização de crianças ouvintes.

Para Abaurre (1989), afirmar que sílabas fonéticas resultam frequentemente de uma cadência *staccato* típica, determinada pelo contexto particular do discurso é absolutamente diferente de simplesmente dizer que as crianças, em um determinado ponto do desenvolvimento da escrita, necessariamente analisam expressões faladas em termos de sílabas. Portanto, Abaurre alega que é problemático sustentar a afirmação de que as crianças formulam uma hipótese silábica sobre a escrita em um determinado momento de sua elaboração da teoria da escrita. Para a autora, seus dados confirmam que as crianças, frequentemente, analisam as expressões faladas em termos de unidades rítmicas e entonacionais, e formulam hipóteses locais, com base na percepção de unidades que, por vezes, correspondem, do ponto de vista da linguística, às sílabas fonéticas.

Abaurre (1989) conclui que a atividade de escrita, numa fase inicial, é desfavorável para o surgimento de sílabas. Assim, é provável que a leitura de frases, cuja pronúncia a criança representa como natural, favoreça a identificação de grandes unidades ritmicamente relevantes.

A autora prossegue afirmando que seria possível concluir que o domínio do processo de aquisição da linguagem é colocado na dependência da língua oral, uma vez que a escrita ainda não adquiriu autonomia em relação à oralidade. A percepção dessa autonomia poderá ser vista como condição necessária para a elaboração, pela criança, das diferenças constitutivas que definem a linguagem oral e escrita.

Tratando da criança ouvinte no início do processo de alfabetização, Abaurre (1989) afirma que esse é um momento híbrido, no qual ela realizará a transição de um ritmo expressivo. Apenas por meio da observação de microepisódios que lancem luz sobre as instâncias do processo pelo qual as crianças tentam escrever, será possível confirmar tal hipótese sobre a natureza da representação em construção neste momento particular do processo de aquisição de linguagem.

Conforme Abaurre (1989), há muito tempo a escrita adquiriu uma considerável autonomia como um sistema semiótico. Dessa forma, é possível fazer referência a um "ritmo" metafórico da escrita, sensível a restrições visuais e espaciais. A autora menciona que uma relação ideográfica com a página escrita se apresenta natural e quase inevitavelmente estabelecida quando o sistema de escrita alfabético é sedimentado.

Ao definir as etapas ao longo das quais o "ritmo" da escrita é elaborado, Abaurre (1989) dá ênfase a um aspecto da relação entre a língua oral e escrita que nos interessa observar, na medida em que desloca o plano sonoro em detrimento do plano visual/espacial. A autora acredita ser possível aprofundar um dos aspectos do problema geral da aquisição da escrita: a aquisição do ritmo particular da escrita. Para isso, assume a autora que é necessário entender a ordem das etapas que a criança deve seguir para ser capaz de circular naturalmente entre o limite do ritmo temporal da fala e do ritmo visual/espacial da escrita.

De acordo com Abaurre (1989), embora pareça óbvio, deve-se enfatizar que é natural que as crianças, em seus primeiros textos espontâneos, frequentemente transponham ao escrever muitas estruturas linguísticas típicas da fala. Tais estruturas refletem, em muitos casos, as escolhas preferenciais para organização rítmica no discurso. Dessa forma, a escolha de determinadas estruturas sintáticas, bem como a escolha de determinados itens lexicais, pode ser determinada, na linguagem oral, por restrições rítmicas.

Para Abaurre (1989), a partir das tentativas iniciais de interpretação da escrita, fortemente marcadas por esforços de inscrever a prosódia da fala em sinais gráficos, a criança deve proceder a uma diferenciação das próprias atividades e, dessa forma, reconhecer a autonomia da linguagem oral e escrita, como sistemas semióticos. É por esse caminho que a criança compreenderá que cada sistema apresenta sua própria estrutura linguística. Assim, a criança irá aprender que as escolhas escritas e as possibilidades de definir um tipo diferente de ritmo,

predominantemente vinculado por restrições linguísticas e espaciais, são extremamente distintas das restrições temporais do ritmo da fala.

A maioria dos estudos em fonética e fonologia, provenientes do estruturalismo e do gerativismo, prossegue afirmando a autora, atribui grande relevância teórica para a noção de segmento. Isso, no geral, definiu um conjunto de parâmetros que levou à descrição das possibilidades fonéticas acústicas/articulatórias e do sistema fonológico e à dedução de um ideal de competência fonológica orador/ouvinte. Segundo a autora, dados os postulados teóricos subjacentes a esses modelos, a ênfase foi colocada sobre o formalismo e suas abstrações, ficando a materialidade fonética, assim como suas possibilidades icônicas intrínsecas, ignoradas.

Abaurre (1989) conclui dizendo que é necessário para a teoria linguística refletir sobre sua base epistemológica. Se continuarmos a insistir em analisar esses dados postulando segmentos, categorias constituintes imediatas e conceitos semelhantes aos primitivos com que as crianças operaram, iremos, na melhor das hipóteses, organizar e descrever alguns dados, ou ainda, permaneceríamos na ilusão de que para se explicar as diferenças e semelhanças entre os produtos linguísticos orais e escritos, bastaria compará-los em termos de segmentos, unidades e categorias.

Gostaríamos de destacar que, por um caminho diferente, vemos na conclusão da autora uma crítica à ideia de que a escrita seria uma questão de representação de segmentos mínimos obtidos, desta vez, pela *análise linguística*. Em suma, a adoção de uma teoria linguística não é suficiente para fazer barreira a que interpretações que restringem a escrita a uma atividade de mera transcrição oral-escrito se instalem, assim como previsto nas noções de estágios cognitivos de aquisição da escrita ou de consciência fonológica, ambas surgidas no âmbito da psicologia.

4.2 O ritmo e a escrita do surdo

Ao questionar a escrita do ouvinte, Abaurre nos convoca a pensar sobre a relação grafema/fonema, a qual é utilizada no processo terapêutico fonoaudiológico para escrita com ouvintes. Essa concepção de escrita é transferida para o surdo quando sua escrita passa a ser trabalhada na clínica. Com essa nova demanda, criam-se problemas que teoricamente devem ser enfrentados.

O ensino do português para o surdo vem sendo pautado no modelo de relação direta entre fala e escrita, de tal forma que o português é ensinado para surdos e ouvintes sem levar em consideração suas particularidades, apesar de a língua oral, na maioria das vezes, não ser acessível ao surdo. Contudo, há surdos que escrevem em português, embora essa escrita se mostre, como dissemos anteriormente, “estranhamente familiar”, isto é, nos permite reconhecer tratar-se do português ao tempo em que nos convoca a interpretá-la, pois não coincide com a escrita convencional. Para Abaurre (1989), ainda estamos longe de compreender a verdadeira natureza dessa relação entre língua oral e escrita, bem como de avaliar a autonomia do sistema de escrita. Possivelmente, a escrita do português pelo surdo nos permita expandir um pouco mais essa discussão e entender melhor esse sistema.

Os efeitos da *distorção do ritmo espontâneo da fala*, a que se referiu Abaurre, em função de hipóteses explícitas ou implícitas sobre a aquisição da escrita, são particularmente sentidos no caso dos surdos. A prática pedagógica, quando direcionada para a segmentação silábica, modifica o ritmo natural da fala, alterando as nuances da oralidade que se manifestam nas expressões faciais que acompanham a fala, sob as quais a LOF se baseia. Da mesma forma, os surdos que escutam com o uso do AASI/IC se veem diante de uma oralidade alterada pela prática pedagógica. Não podemos afirmar ainda qual seria a influência disso na escrita. Contudo, devemos lembrar que muitos alunos surdos não fazem LOF e que, da mesma forma, a LIBRAS possui um ritmo gestual próprio, o qual poderia também interferir na escrita.

Na segunda seção desta tese, vimos afirmar que o surdo representa a LIBRAS ao escrever o português e que as dificuldades do surdo com a escrita do português são decorrentes de não haver uma correspondência direta entre as estruturas gramaticais da LIBRAS e do português. Verificamos também que em alguns dos exemplos apresentados essas características não se aplicam, necessariamente, em todos os casos. Então, o fato de encontrarmos semelhanças entre a escrita de um sujeito surdo que utiliza a LIBRAS e a escrita de outro que oraliza poderia estar relacionado a dificuldade/impossibilidade de perceber o ritmo da fala, especialmente das batidas fracas?

Na prática da clínica fonoaudiológica com o surdo, a LOF é trabalhada para que os gestos articulatórios possam ser percebidos e, conseqüentemente, a fala

compreendida. Entretanto, o sucesso no desenvolvimento dessa habilidade depende de o interlocutor (falante) falar de forma espontânea. Ou seja, sem exagerar a articulação, sem aumentar o pitch vocal e sem alterar o ritmo da fala. O que também é orientado para uma melhor percepção auditiva da fala. Bevilacqua e Formigoni (2000), por exemplo, indicam estratégias terapêuticas sobre voz, articulação e expressão para falar com o surdo³⁴. Segundo as autoras, é desejável falar com a voz clara e com intensidade normal, com velocidade de fala um pouco mais lenta do que o normal, usando articulação não exagerada. Além disso, deve-se permitir que o surdo veja o rosto do interlocutor de frente. Esse não deve falar com a mão cobrindo a boca, nem quando estiver fumando ou mastigando. Outras instruções são: não usar óculos escuros, manter os lábios visíveis (o uso de barba e bigode podem dificultar a comunicação), etc³⁵. Qualquer mudança em um desses aspectos, afirmam as autoras, afeta a compreensão do que é dito. Assim, considerando o que discute Abaurre (1989), poderíamos sugerir que, a partir da LOF, alguns surdos são capazes de perceber o ritmo acentual do português brasileiro. Considerando que o ritmo exerce papel importante, isso teria efeito sobre sua escrita.

As colocações de Abaurre nos provocam a pensar em nosso objeto de estudo nesta tese. A autonomia da escrita em relação à oralidade é algo a ser adquirido pela criança ouvinte, a partir do momento em que ela passa a distinguir, constitutivamente, a linguagem oral e a linguagem escrita. Arriscaríamos dizer que para a criança surda usuária de LIBRAS, essa autonomia da escrita estaria presente desde os momentos iniciais da aquisição da escrita ou estaria vinculada a uma distinção necessária entre os constituintes que definem a linguagem oral e a gestual.

Autores, como Santana (2007), questionam a real influência da oralidade na escrita, partindo da realidade do surdo ao escrever o português. Talvez, devamos aprofundar mais essa reflexão, passando a considerar o ritmo da língua oral como uma das características do processo de aquisição para surdos e ouvintes.

Silva (2001) sugere que a interferência da sintaxe da LIBRAS no português escrito pode ser relacionada à não correspondência direta entre os itens lexicais das duas línguas; às estruturas lexicais diferentes, pois na demanda de duas ou mais

³⁴ Originalmente as autoras adotam o termo “deficiente auditivo”. Pelas razões já expostas, utilizaremos o termo surdo, entendendo não prejudicar em nada o conteúdo do que trazemos para a presente discussão.

³⁵ Para maior aprofundamento, ler Bevilacqua, M. C; Formigoni, G. M. P. *Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*. 3. ed. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

palavras em português que em LIBRAS podem vir expressas apenas em um sinal; e, às limitações do código escrito trazerem dificuldades porque não recobrem a riqueza de elementos prosódicos (expressões faciais, movimento de cabeça e de corpo, enfim, recursos que são das mãos) da LIBRAS. A autora parece falar de uma relação direta de tradução/transcrição da LIBRAS para a escrita e, por falta de elementos que tenham correlação direta com o objeto traduzido/transcrito, a realidade da escrita não se apresenta de forma convencional. Esses argumentos não explicam de fato o que encontramos nos textos em português escritos por surdos, pois não são peculiaridades exclusivas dos surdos.

Da mesma forma, ouvintes perdem, ao escrever, várias características que acompanham a expressão oral, como ênfases e expressões faciais. Hjelmslev (2006), por exemplo, em *Prolegômenos a uma teoria de linguagem*, ao discutir sobre forma e substância da expressão, questionou a ideia de que a linguagem falada se constituiria apenas de “sons”. Citando E. Zwirner e K. Zwirner (autores que tratam da fonética experimental), o autor afirma que

[...] se negligenciou o fato de que *a fala é acompanhada pelo gesto e pela mímica*, com algumas de suas partes podendo mesmo ser substituídas por estes e [...] que na realidade não apenas os órgãos da fala (garganta, boca e nariz) como também a musculatura de fibras estriadas contribui para o exercício da linguagem “natural”³⁶ (2006, p.111, grifo nosso).

A separação surdos e ouvintes, mais uma vez, se faz de forma menos clara e exige cautela nas conclusões gerais a que se chega.

Silva (2001) concebe a escrita como uma tentativa de representar a LIBRAS. Dessa forma, a escrita do português pelo surdo não teria autonomia. Mas se, ao invés de associar essa escrita a uma relação direta sinal/palavra, considerarmos a possibilidade de acesso ao ritmo da linguagem oral como lugar privilegiado para questionarmos a utilização do léxico e da sintaxe³⁷ do português pelo surdo? Talvez essa possibilidade ajudasse na compreensão da análise dos dados que constituem esta tese.

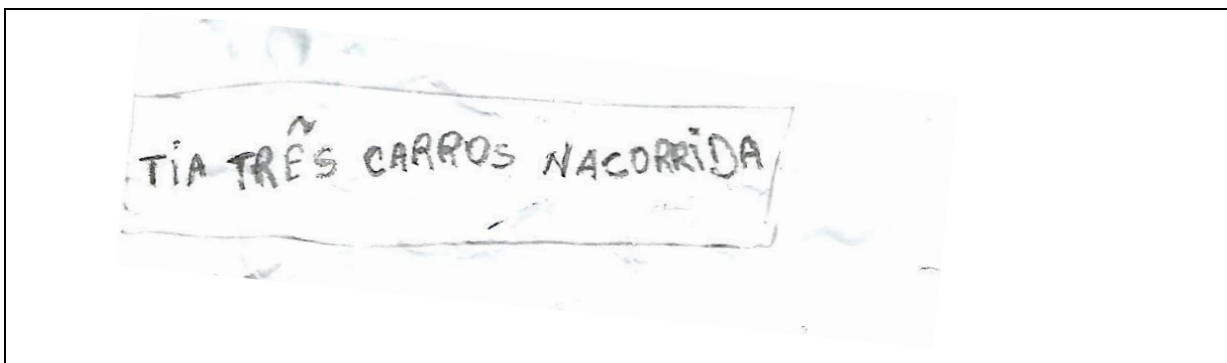
A discussão empreendida até agora nos permite retornar ao dado da figura 2, apresentado na seção 2. Para relembrar brevemente, informamos que o texto foi escrito por um adolescente com 13 anos de idade, do sexo masculino, com perda

³⁶ A relação entre a reflexão de Hjelmslev e a questão da escrita do surdo foi abordada por Faria (2011).

³⁷ A sintaxe é um aspecto bastante relevante, no entanto, não pode ser tratado nos limites deste trabalho. Pretendemos retomá-lo em pesquisas futuras.

auditiva neurosensorial de grau severo na orelha direita e de grau moderado a severo na orelha esquerda, que utiliza o português oral e faz uso da LOF³⁸.

Figura 2 – “Nacorrída”



Fonte: Dados do autor (2015)

“Tinha três carros na corrida”

(frase dita oralmente antes de T. escrever)

Transcrição

1. Tia três carros nacorrída

Vimos na análise anterior que T. registra em sua escrita uma marca de plural que seria difícil para ele reconhecer auditivamente – “trê**S** carro**S**” – apontando para a autonomia que sua escrita revela em relação à oralidade. Contudo, em “NACORRIDA”, flagramos, na ausência da segmentação, o efeito do ritmo da fala nessa mesma escrita.

Como vimos discutindo em Abaurre (1989), o PB é uma língua de ritmo acentual, o que sugere que T. tenha segmentado as estruturas da frase embalado pela pronúncia falada em termos de unidades rítmicas entoacionais, pois, embora surdo, T. habita o PB por meio da oralização e uso da LOF. Chamamos a atenção para o fato de que as pistas presentes em seu texto, juntamente com a argumentação de Abaurre sobre o ritmo da fala e da escrita, nos levam a reconhecer que o sujeito, ao escrever, não se limita a fazer uma associação grafema-fonema. Sua escrita pode também ser afetada pelas unidades rítmicas entoacionais ou separar-se completamente da manifestação oral, como no caso das marcas de plural acima descritas.

³⁸ A descrição completa deste dado encontra-se na seção 3 da metodologia.

Com isso, queremos destacar os deslocamentos que o *ato de escrever* provoca nesse sujeito, levando-o a transpor as instâncias da oralidade e da escrita, circulando entre o limite do **ritmo temporal da fala** e do **ritmo visual/espacial da escrita**, como destacou a autora.

Por outro lado, as semelhanças entre a escrita de surdos oralizados e usuários de LIBRAS poderiam ser explicadas pelo fato de o surdo oralizado, apesar de ouvir a partir do uso do AASI/IC, ter alguma dificuldade em perceber o ritmo da fala. É válido salientar que o uso da LOF poderá ser comprometido caso o interlocutor apresente algo que impossibilite a sua realização efetiva, como discutido anteriormente (não articule adequadamente, não mantenha contato visual, utilize barba ou bigode que impossibilite a visualização da boca, etc.). Seria esse igualmente um fator que tornaria mais difícil a percepção do ritmo da fala?

A escrita do português pelo surdo, aparentemente, se mostra diferente da de um ouvinte e cria-se a expectativa de que deve sê-lo. A relação entre o ritmo dos enunciados orais e a escrita, proposta por Abaurre (1989), no processo de aquisição pela criança ouvinte, aponta para a relação da fala e da escrita, mas o faz em outros termos. Vimos que o entendimento dessa relação vai muito além de uma questão de *consciência fonológica*. Se o acesso à oralidade parece muito naturalmente sustentar a aquisição da escrita pelo ouvinte, defendemos que a sua ausência nos convoca explorar outras possibilidades não tão óbvias.

O que poderia explicar o fato de encontrarmos semelhanças entre a escrita de um sujeito surdo que utiliza a LIBRAS e a escrita de um sujeito surdo que oraliza? Acreditamos que existe algum elemento da oralidade que poderia interferir na escrita, no entanto, não sabemos como os elementos da escrita do português que são adquiridos pelo uso da audição comparecem na escrita do surdo. Sabemos agora que o ritmo pode ser um fator presente nessa relação. Entretanto, suspeitamos que há muito mais implicado nessa relação.

Até o momento, ao tratar da **escrita** muito naturalmente se utilizou do termo assumindo tratar-se de um conceito unificado, ao menos em relação à escrita alfabética, aquela discutida neste trabalho por corresponder à escrita do português. Como vimos insistindo, a questão do acesso do surdo a essa escrita na ausência ou limitação da audição, sustenta-se na suposição de que uma escrita alfabética seria uma fixação da fala.

Mas não podemos esquecer o outro aspecto da discussão de Abaurre que propõe que o *ritmo da escrita* esteja relacionado a restrições visuais e espaciais. Ao deslocar o sujeito de uma análise segmental apoiada na audição – seja silábica ou fonética – em direção aos efeitos oriundos do *ato da escrita*, em que outro ritmo se impõe em função de possibilidades icônicas intrínsecas, a autora nos ajuda a pensar em novas relações que sustentariam a escrita, afastando-a da sua realização sonora e dando a ela autonomia.

A autora faz referência à relação ideográfica com a página escrita que é natural e quase inevitavelmente estabelecida quando o sistema de escrita alfabético é sedimentado. A autora relaciona esse ritmo ao ponto de vista do leitor silencioso, predominantemente vinculado por restrições visuais, espaciais e gráficas (ABAURRE, 1989). Ou seja, destaca-se a relação especial que pressupõe a *leitura silenciosa* com os aspectos gráficos da escrita.

A tendência de se tomar a escrita e a leitura tal qual a praticamos modernamente como uma característica natural e intrínseca do texto escrito nos impede de atentar para os profundos efeitos que as mudanças de sua apresentação tiveram sobre os sujeitos, assim como sobre a própria percepção que temos da oralidade. Pensar na escrita do português pelo surdo nos dias de hoje nos obriga a reconhecer tratar-se de um empreendimento que não pode ignorar as mudanças nos aspectos gráficos da escrita e suas consequências profundas sobre autores, leitores além da própria língua ao adotar um sistema de escrita para si.

Para discutirmos esse ponto, vamos nos valer do texto *História da leitura no mundo ocidental* de Saenger (1998), que se volta para a história da escrita e nos revela as mudanças na forma gráfica dos textos escritos e suas consequências para autores, leitores e para a própria estruturação linguística.

4.3 O papel da leitura na história da escrita

A escrita tem sua história contada a partir das relações de acesso a essa pelas pessoas, tanto pelo leitor quanto pelo próprio autor. A leitura assume papel fundamental nesse processo histórico, ao apontar tendências e a real necessidade de um povo com a sua escrita em determinadas épocas.

O espaço na escrita, aparentemente, nos parece óbvio e, na maioria das vezes, não recebe destaque nem menção ao papel que exerce no processo de

escrever. De acordo com o historiador Saenger (1998), a introdução dos espaços entre cada palavra da frase (inclusive entre as preposições monossilábicas), surge, inicialmente, pela necessidade de diminuir a leitura em voz alta. Esse novo formato textual, destaca o autor, trouxe como consequência outra alteração linguística igualmente significativa, a mudança das convenções sobre a ordem das palavras e sobre o reagrupamento das palavras gramaticalmente ligadas. Tais mudanças foram pré-requisitos para a pontuação sintática e a leitura silenciosa rápida, a qual dependia do pronto reconhecimento visual da forma das palavras, bem como da percepção da organização espacial do texto (a oração, a frase e o parágrafo).

Saenger (1998) refere que a intimidade que a escrita separada criava entre o leitor e seu livro, também poderia ser vista entre o autor e seu manuscrito. Quintiliano (autor do século X) já recomendava que os autores escrevessem de próprio punho as suas obras, numa época em que as palavras ainda eram separadas por pontos. Contudo, devido à dificuldade de manipular a *scriptio continua*, os autores, no final da Antiguidade, precisavam ditar a maior parte de suas composições. Com a adoção da escrita com palavras separadas, os autores passaram a demonstrar maior interesse pela composição manuscrita. Assim, eles poderiam expressar sentimentos íntimos, até então nunca confiados ao pergaminho, em virtude da ausência da privacidade, pois a redação era realizada por meio de ditado para um secretário. Esse movimento trouxe para os autores a possibilidade de ter privacidade durante o processo de confecção de seus manuscritos, o que, conforme Saenger, se tornou uma característica da cultura literária no final da Idade Média.

Apesar da tendência de os autores do século XII escreverem seus livros em vez de ditá-los, movidos pelos novos meios de ajudar a leitura, isso ainda era motivo de frustração, pois a confecção dos livros era um processo muito lento devido à complexidade de escrita adotada na época. Saenger (1998) aponta que, em virtude disso, em grande parte dos manuscritos os autores eram apenas um dos participantes do preparo dos livros. Participavam também desse processo os escribas e revisores, os quais trabalhavam a partir do texto escrito pelo autor em lousas de cera ou em fragmentos de pergaminho.

Saenger (1998) relata que a conjunção do novo caráter analítico do latim escolástico e do novo formato de texto com escrita separada, acompanhada por pontuação emblemática, permitia a identificação do texto e diminuía a dependência

da memória oral como componente de leitura. O autor conta que a leitura oral era dominante na Antiguidade, no entanto, na Idade Média a leitura predominante era a visual de textos, cuja sintaxe e expressão gráfica eram mais simples. Os novos elementos visuais do texto, a separação das palavras, a ordem dessas, pontuação emblemática, frases separadas, o ordenamento tanto de palavras quanto de frases, dentro de orações complexas, além do uso de conjunções e de locuções adverbiais para a construção de períodos mais complexos, tornavam possível a compreensão sequencial do sentido pelas orações e frases.

Enquanto que o leitor da Antiguidade dependia da memória oral para reter uma série ambígua de sons, etapa preliminar na construção do sentido, o leitor escolástico rapidamente convertia sinais em palavras e grupos de palavras em sentido, **após o que podia esquecer rapidamente as palavras específicas e sua sequência**. A memória era basicamente utilizada para reter o sentido geral das orações, das frases e do parágrafo (SAENGER, 1998, p.155, grifo nosso).

Observamos que quanto maior é o distanciamento da escrita em relação ao uso da oralidade, maior é a autonomia assumida por ela. A necessidade de quem lê e de quem escreve de interagir com a língua escrita de forma direta impulsiona modificações que trazem à tona características particulares e próprias da escrita, o aspecto visual. Ler e escrever tornam-se atos que exigem um momento a sós com o texto, momento esse que permite a reflexão, a criatividade, a apreensão de sentidos, o retorno ao escrito.

O aspecto visual, diferentemente do oral, é descrito como uma possibilidade de acessar o texto e de compreendê-lo. A oralidade era usada para memorizar os sons e a partir disso obter o sentido, já as características visuais servem como um catalisador para o leitor compreender o sentido do texto, *para além das palavras específicas e de sua sequência*. Quanto mais os recursos visuais forem utilizados para realizar a leitura em detrimento aos recursos orais, maior autonomia o texto escrito adquire envolvendo o leitor/escritor em relações que desfazem unidades isoladas em favor de relações que têm efeito de sentido.

De acordo com Saenger (1998), ao ser definitivamente estabelecida a separação das palavras em textos latinos, é possível observar profundos efeitos na ortografia, gramática e no formato do texto vernáculo. Conforme o autor, a separação das palavras possibilitou que a escrita vernácula, em especial do francês e do inglês medieval, fosse menos fonética do que no latim, pois as palavras

vernáculos ao serem estabelecidas como *unidades distintas e visíveis de letras*, permitiam que a grafia permanecesse inalterada, mesmo quando mudanças graduais na pronúncia tornavam algumas *letras mudas*.

O autor afirma que as transformações da língua latina escrita afetaram profundamente a cultura. Os estudiosos do século XIII buscavam sintetizar e impor cada vez mais uma ordem sistemática nas novas ideias surgidas no século anterior. Com a necessidade de compor várias obras de síntese, os autores passaram a escrever eles próprios seus livros. O uso de cadernos e folhas de pergaminho deu para os autores condições de rever e rearrumar o texto no processo de composição, o que, conseqüentemente, ajudou esses autores a elaborar textos mais ricos em referência cruzada.

O leitor e o autor poderiam “saltar de uma folha a outra, de modo a relacionar certos argumentos com seus antecedentes lógicos e comparar comentários dispersos sobre trechos diferentes, mas inter-relacionados das Escrituras” (SAENGER, 1998, p.156).

Um dos principais objetivos de tantas mudanças na escrita é alcançado a partir do momento em que o autor passava a ter intimidade e privacidade com o seu trabalho. Saenger afirma que o trabalho solitário do autor permitia a ele manipular pessoalmente os rascunhos em cadernos separados ou em folhas soltas e visualizar a totalidade de seu manuscrito e, por meio de referências cruzadas, estabelecer as relações entre as partes e eliminar duplicações tão comuns nas obras ditadas no século XII.

No século XIV, os autores esperam que seus escritos sejam lidos em silêncio, para isso, faziam indicações em seus livros que “tanto o autor quanto os leitores deveriam estar com o texto diante dos olhos” (SAENGER, 1998, p.157).

O ambiente universitário também sentiu o reflexo dessas mudanças, as leituras públicas continuavam a ter papel importante na vida universitária (séculos XIV e XV), no entanto, conforme Saenger (1998, p.157), a leitura “silenciosa e íntima” era imprescindível para a compreensão em virtude da complexidade dos temas. O professor lia em voz alta a sua cópia com os seus comentários, enquanto que os alunos acompanhavam silenciosamente o texto com seus livros.

De acordo com o autor, a complexa estrutura de uma página escrita de texto escolástico do século XV pressupunha um leitor que compreendesse o texto somente com os olhos, sendo capaz de “rapidamente ir da objeção para a resposta,

do índice para o texto, do diagrama para a parte escrita, além de passar o texto para as glosas e suas correções” (SAENGER, 1998, p.159).

Saenger (1998) afirma que, do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, pois essa permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal por completo. No século IX, quando o mundo era ainda muito oral, se fossem “heréticas as especulações intelectuais de alguém, estariam elas sujeitas ao controle e à correção de seus pares em todas as etapas da obra, desde a formulação e publicação até a sua recepção pelo leitor” (SAENGER, 1998, p.162). Segundo o autor, o ditado e a leitura pública fortaleciam a ortodoxia teológica e filosófica. No século XI, a heresia passou a ser associada à especulação e à curiosidade intelectuais solitárias. A leitura silenciosa e a escrita sem ditado isolavam os pensamentos do indivíduo das sanções do grupo, bem como estimulavam um ambiente favorável para o desenvolvimento da nova universidade e as heresias legais dos séculos XIII e XIV.

Como vimos, a leitura silenciosa trouxe uma ampla mudança cultural. Conforme Saenger (1998), era possível até mesmo ler um texto proibido durante uma cerimônia litúrgica pública. O autor afirma que a leitura e a escrita visuais solitárias encorajavam o pensamento crítico individual, o que, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento do ceticismo e da heresia intelectual.

Saenger (1998) acredita que a intimidade da leitura e da escrita silenciosa possam ter encorajado também as manifestações de ironia e cinismo. A liberdade de expressão que a leitura silenciosa trouxe às, até então, “reprimidas fantasias sexuais”, paradoxalmente, permitiu aprofundar a experiência religiosa dos leigos.

A imprensa teve papel importante no triunfo final do protestantismo, mas a formulação de ideias religiosas e políticas reformistas e a capacidade das elites européias para fazer julgamentos privados sobre questões de consciência deviam muito à longa evolução das práticas de leitura iniciadas no final do século X e que teve seu ponto culminante no século XV (SAENGER, 1998, p.171).

O acesso aos textos e a possibilidade de realizar a leitura individualizada permitiram ao leitor ampliar seus pensamentos e suas reflexões sobre os mais diversos temas. Ressaltamos que toda mudança ocorre justamente quando a experiência visual da escrita passa a ganhar maior dimensão, em virtude de uma prática de leitura própria da língua escrita.

As mudanças na apresentação do texto escrito vinculadas às novas necessidades e tecnologias afetam diretamente a relação do sujeito com a

materialidade gráfica que se apresenta à leitura, prescindindo da sua oralização e deslocando-o entre as partes do texto para estabelecer conexões, conclusões, comparar comentários. Trata-se nitidamente de mudanças que atingem não uma capacidade mecânica de transcrição/fonetização, mas implicam numa profunda alteração nas formas de constituição da articulação lógica entre as partes do texto, as temáticas abordadas, o tom adotado, a percepção visual do todo da obra, afetando a uma só vez sujeito e estruturas da língua.

Essa nova realidade gráfica do texto, que prescinde da oralização, leva Lapacherie, autor que discute o aspecto ideográfico do francês escrito, a afirmar a respeito da leitura,

Com efeito, há cerca de quatro séculos lemos globalmente, com os olhos, sem proferir sons, de maneira direta da percepção de duas a quatro palavras à apreensão do sentido. Na leitura, o alfabeto não existe mais; nós não proferimos nenhum som. Só restam ideogramas. A leitura visual transforma as sequências de letras separadas por brancos em ideogramas, mesmo que elas sejam fonéticas (LAPACHERIE, 1995, p.78).

A discussão proposta por Abaurre para ouvintes ganha para nós uma dimensão nova diante da realidade da escrita que se dirige apenas aos olhos, sem a mediação da fala e revela um ritmo particular no ato da leitura e da escrita, uma vez que está submetida a restrições próprias e internas a uma ordem gráfica.

Vale destacar que, em vários momentos no texto de Abaurre, há os termos representação e desenvolvimento. Contudo, percebemos certo distanciamento da autora de concepções cognitivistas, quando assume a *representação* por outro viés, que não o do termo a termo.

Para concluir esta seção em que tratamos das relações entre ritmo de fala e de escrita, voltamos ao seu título, notadamente à pergunta – *por onde transita o sujeito?* – para tentar dar a ela uma direção que nos leve à nossa próxima seção, em que nos deteremos na noção de *representação* no contexto da escrita.

Vimos discutindo o deslocamento da escrita em relação à fala até o reconhecimento de uma tal autonomia que afeta a língua oral, numa relação que levará Saussure a denunciar a “tirania da letra”. O que significa falar em trânsito do sujeito no caso da escrita e da leitura? Vimos que, curiosamente, sob o efeito da separação gráfica entre as palavras e da organização espacial do texto (a oração, a frase e o parágrafo) novas relações sintáticas são articuladas afetando a memória do leitor/escritor que é capaz de reter *sentidos gerais*, assim como de tomar por palavras da sua língua sequências de letras impronunciáveis, retendo-lhes uma

imagem própria que se descola do alfabeto. Assistimos à escrita afetando a língua e, necessariamente, o sujeito. A relação de representação é claramente invertida e as fronteiras entre o oral e o escrito assumem nova dimensão, deslocando o sujeito entre essas fronteiras que se reconfiguram e o redefinem não apenas como um sujeito *falante*, mas, antes de tudo, como um sujeito de linguagem.

5 A ESCRITA DO SURDO E A DEMANDA POR UMA ALTERNATIVA À NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO

Apesar de a Linguística não se ocupar da **sistematicidade da língua** em nível gráfico – conforme Lyons (1987, p.24), um dos “princípios fundamentais da linguística moderna é o de que a língua falada é mais básica do que a língua escrita” – Chiss e Puech, em um texto intitulado *O Cours de linguistique général e a representação da língua pela escrita* (1996), discutem uma leitura de Saussure que aponta para uma *alternativa* à noção de representação. Segundo os autores, as “teses sobre a escrita no [...] CLG foram objeto de leituras e interpretações que desempenharam um papel estratégico na produção de teorias ou conceitos da escrita” (CHISS; PUECH, 1996, p.43) ³⁹. Nesse sentido, abrimos esta seção afirmando a presença de Saussure como alicerce teórico deste trabalho, assim como das discussões empreendidas por Sônia Borges (2006) e Zelma Bosco (2009), autoras que privilegiamos a seguir.

A concepção de a escrita ser uma *representação* – tradução/transcrição – do que é falado pelo sujeito aparece na reflexão sobre a escrita e, conseqüentemente, nos estudos sobre alfabetização. De acordo com Borges (2006, p.81-2, grifo nosso), “a insistência dessa noção de *representação* na argumentação das teorias de alfabetização resulta da presença da Psicologia, particularmente das ideias de Piaget, em todas elas”.

Borges (2006) e Bosco (2009) analisam criticamente a questão, pautadas, sobretudo, nos estudos de De Lemos⁴⁰. Propomo-nos, nesta seção, a realizar uma discussão a partir dessas autoras que, assumindo uma perspectiva linguística, estudam o processo de aquisição da escrita por crianças ouvintes. Contudo, quando

³⁹ Lima (2017) afirma que a leitura feita por Hjelmslev do CLG revela que o linguista dinamarquês absorveu do *Cours* aquilo que se mostrava como uma novidade, principalmente no que diz respeito à concepção de escrita. Ainda conforme Lima (2017), o autor, apoiado na teoria do valor, parte da concepção de língua enquanto *forma* e entende a oralidade e a escrita como possibilidades de manifestação da língua.

⁴⁰ A teorização de Saussure ocupa um importante papel na reflexão de De Lemos, embora essa importância teórica passe pela resignificação dos conceitos saussurianos operada por Lacan no campo da psicanálise. A autora, cabe mencionar, reconhece em seu percurso profissional no campo dos estudos da linguagem o impacto causado pela escrita do surdo na sua passagem pelo Instituto Educacional São Paulo, antiga escola privada para crianças surdas doada à PUCSP, a qual deu origem ao CERDIC (Centro de Estudo e Reabilitação de Distúrbios da Comunicação, atual DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) (cf. DE LEMOS, 2002, p.41).

for pertinente, lançaremos mão de outros autores⁴¹ e reflexões que possibilitem um amplo debate a respeito da noção de *representação* e seus desdobramentos para a reflexão sobre uma clínica de linguagem que se volta para a escrita do surdo.

5.1 “Representação da representação” – o paralelo entre línguas orais e o *SignWriting*⁴²

A ideia de que a escrita serve de “instrumento de conservação de pensamentos, ideias e mensagens expressos, inicial e naturalmente, na linguagem oral” (BOSCO, 2009, p. 126) está na base da noção de *representação*, que a toma como o meio, o veículo, o instrumento no qual o conteúdo de pensamento atualizado na fala é transmitido, fazendo com que ela seja considerada exterior e secundária (BOSCO, 2009). “Representação da representação”, dirá Derrida, quando aborda a ideia de o pensamento ser a origem do sentido. Em outras palavras, a fala, segundo essa perspectiva, seria a representação do pensamento e a escrita a representação da fala.

A história da metafísica que, apesar de todas as diferenças e não apenas de Platão e Hegel (passando até por Leibniz), mas também, fora dos seus limites aparentes, dos pré-socráticos e Heidegger, sempre atribuiu ao **logos** a origem da verdade em geral: a história de verdade, da verdade da verdade, foi sempre, com a ressalva de uma excursão metafórica de que deveremos dar conta, o rebaixamento da escritura e seu recalçamento fora da fala ‘plena’ (DERRIDA, 1973, p. 4, grifos do autor).

Vemos também que nos estudos que tratam de uma escrita própria para o surdo, em circunstâncias em que a oralidade não seja possível para esse sujeito, desloca-se a noção de *representação* para a língua de sinais e/ou a *SignWriting*. Notamos que as referências sobre a escrita e a língua oral são os parâmetros utilizados para explicar as relações entre língua de sinais e *SignWriting*. Possivelmente para atribuir ao *SignWriting* um estatuto semelhante àquele que se julga constitutivo da relação entre o português oral e a sua escrita.

⁴¹ Cláudia De Lemos propõe em 1976 um projeto no Instituto de estudos da linguagem – IEL – UNICAMP, “Projeto de Aquisição da Linguagem”, de onde provém o Interacionismo. Autoras como, Maria Francisca Lier-De Vitto e Lourdes Andrade estão vinculadas aos “esforços de teorização”, juntamente com outras autoras mencionadas nesta tese, como Zelma Bosco, Sônia Borges e Núbia Faria. Conforme Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p.146), o Interacionismo rendeu um programa de “proposições problemáticas com força teórica para ultrapassar o espaço empírico da aquisição da linguagem”.

⁴² Apesar de não nos determos sobre o *SignWriting* neste trabalho, o trazemos novamente por retratar a noção de representação que envolve a discussão a qual nos propomos nesta seção.

Na introdução desta tese, assumimos que tanto o surdo usuário de LIBRAS quanto o oralizado escrevem em português, e que ambos apresentam peculiaridades comuns em seus textos. Entretanto, tais semelhanças podem confundir o leitor se esse tenta identificar qual língua exerce influência direta na produção desses textos, partindo do princípio de que essa é a relação que sustenta a escrita.

Os textos escritos por surdos, apresentados até agora, evidenciam que uma concepção representacionista de escrita nos impede de reconhecer as muitas pistas que remetem às relações internas ao sistema de escrita e à língua, e não a seu exterior, que foram estabelecidas pelo sujeito surdo, assim como ocorre com os ouvintes, conforme demonstram os trabalhos de Borges (2006) e Bosco (2009).

Vejamos como alguns autores já citados denunciam partir de uma noção de *representação* como constitutiva da escrita, ao defenderem uma escrita para o surdo ou sustentarem a noção de consciência fonológica como condição para se chegar à “base alfabética”.

Retomamos a citação de Stumpf (2005, p. 147-8, grifos nossos) sobre o *SignWriting*, apresentada na introdução desta tese,

[...] um sistema para **representar** línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais **representam** unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações.

Como afirmado acima, o *SignWriting* pode ser utilizado por todas as línguas de sinais, sem que, para isso, precise ser intermediado pela língua oral. Assim, conforme a autora, cada língua de sinais fará a adaptação de acordo com a sua própria ortografia que busca representar fielmente: “para escrever em *SignWriting* é preciso saber uma língua de sinais” (STUMPF, 2005, p.148). Notoriamente, percebemos que Stumpf posiciona-se sobre a escrita a partir da noção de *representação* numa perspectiva de tradução/transcrição que, desvinculando-se da língua oral, se liga exteriormente à língua de sinais. O *SignWriting* não é óbvio para o surdo, da mesma maneira que o português escrito não é óbvio para o ouvinte, isto é, a aquisição de uma língua escrita não se realiza simplesmente pela correspondência direta entre os elementos substanciais que compõem as línguas, como vimos insistindo. Em suma, saber LIBRAS ou o português oral não nos conduz diretamente às suas escritas.

Ao explicar o processo de aquisição da escrita, na citação apresentada na seção 2 desta tese, Navas e Santos (2014, p. 577, grifos nossos) argumentam que

O alfabeto tem o poder de **representar** a língua, independentemente da complexidade da sua estrutura fonológica, já que, uma vez dominado o **código alfabético**, os leitores podem ler e escrever quaisquer palavras desconhecidas. Isso não significa que a leitura e a escrita alfabética sejam aprendidas com mais facilidades que a de outros sistemas de escrita. O processo de **associação grafema-fonema** exige o desenvolvimento da capacidade **metafonológicas**, uma das condições para se aprender a ler e a escrever.

A menção à necessidade do “desenvolvimento de capacidades metafonológicas” não toca no princípio da representação que define a escrita. Antes, o reforça, ao transferir para a capacidade cognitiva do sujeito a condição de lidar com o *código* aí implicado.

Como pudemos ver em Abaurre (1989), a relação oralidade e escrita, focada no ato de escrever, envolve processos que extrapolam a correspondência direta grafema/fonema. Defende a autora que, para explicar as semelhanças e diferenças entre a língua oral e escrita, não seria suficiente compará-las somente em termos de segmentos, unidades e categorias. O ritmo, como vimos, tem um importante papel nesse processo, com efeitos inclusive sobre a sintaxe da escrita.

Sobre a interferência da sintaxe da LIBRAS no português escrito, Silva (2001, p.88, grifos nossos) conclui que

- a **não-correspondência direta** entre os itens lexicais das duas línguas;
- as estruturas lexicais diferentes, visto na demanda de duas ou mais palavras em português que em LIBRAS podem vir expressas apenas em um sinal;
- as limitações do código escrito trazem dificuldades porque não recobrem a **riqueza de elementos prosódicos** da LIBRAS.

A autora confirma a ideia de a escrita ser uma transcrição do que é falado ou sinalizado, seja na relação fonema-grafema, palavra-oral/palavra-escrita, ou ainda, sinal-palavra-escrita. Minimamente esquece-se de que nenhuma escrita recobre a “riqueza de elementos prosódicos” de outra modalidade de língua, esgotando-se numa relação de representação, como foi destacado igualmente por Abaurre para tratar da escrita de crianças ouvintes.

A noção de *representação*, além de intrinsecamente relacionada à língua oral e à escrita alfabética, sustenta o privilégio concedido a esse sistema de escrita. Numa perspectiva desenvolvimentista e etnocêntrica da história da escrita, a modalidade alfabética corresponderia ao alcance de um estágio superior que eleva os povos que a desenvolveram e a adotaram a um patamar de superioridade

intelectual frente aos povos cujos sistemas de escrita são distintos. Seguindo essa perspectiva, constatamos na clínica fonoaudiológica tentativas de explicar os estranhamentos causados pela escrita do surdo, tomando a língua oral como parâmetro de comparação. Ao ganhar o *status* de língua passível de ser representada pela escrita do português, a LIBRAS é igualmente considerada nas tentativas de categorizar os “desvios” cometidos pelos surdos.

Essa ideia sustenta a defesa da necessidade de uma escrita própria para as línguas de sinais, argumentando-se ser o *SignWriting* aquela que melhor *representa* os sinais, assim como de lhe ser atribuído o estatuto de escrita alfabética. Vale destacar que não se está aqui colocando em questão a necessidade de haver ou não uma escrita para a língua de sinais. Propomo-nos a discutir a noção de escrita que está na base desse interesse.

Observa-se que Stumpf ao definir o *SignWriting* enquanto um sistema de escrita alfabético, muito facilmente permite que se chegue à mesma concepção que sustenta a noção orgânica de consciência fonológica e de redução do processo de aquisição da escrita ao estabelecimento da relação fonema-grafema, fundamento da teoria de aquisição da escrita de línguas orais, como vimos insistindo.

5.2 Saussure: uma alternativa para a noção de representação

Abrimos esta seção mencionando a discussão empreendida por Chiss e Puech (1996) a respeito de Saussure e a escrita no CLG, sem nos determos mais diretamente em alguns de seus conceitos, para fazê-lo neste momento.

Os autores mencionam que os temas sobre a primazia da oralidade e exterioridade/secundariedade da escrita, apoiam-se em uma tradição envolvida por uma série de noções, como a de *representação*. Chiss e Puech encontraram o termo sendo utilizado tanto por etnólogos quanto por psicanalistas, da mesma forma verificou seu uso nos debates internos da linguística.

De fato, se o termo “representação” pode às vezes ser “recebido” a ponto dele se fazer um uso ingênuo, sua constância em certo número de trabalhos de ciências humanas que se apegam à teorização da escrita não poderia ser considerada inocente (CHISS; PUECH, 1996, p.43).

Seguem afirmando que a escrita é tratada em diferentes “camadas” da argumentação saussuriana presentes do CLG, que precisam ser tomadas como um todo coerente. Aquela que corresponde à identificação da escrita com a noção de

representação, tipicamente presente no capítulo VI da Introdução, tem conduzido a “leituras redutoras do CLG que acabam identificando *língua e língua falada*” (CHISS; PUECH, 1996, p.44). Considerando a riqueza e ambivalência constitutiva da noção de *representação*, Chiss e Puech se propõem a introduzir “um certo número de corretivos que se harmonizam com outras camadas do CLG” (CHISS; PUECH, 1996, p.44), a fim de apreenderem as aparentes contradições de Saussure quanto à questão. Para tanto, dão especial atenção a um novo destino dado à escrita no famoso capítulo IV da segunda parte, que trata do *valor linguístico*. Nesse, explicam, “é a escrita que ‘figura’ [...] o núcleo da concepção saussuriana da *língua*” (CHISS; PUECH, 1996, p.44).

Antes de avançarmos com a discussão, recorreremos à Saussure e a outros autores para tratarmos de alguns conceitos do CLG, essenciais para compreendermos a discussão que pretendemos fazer, e, assim, retornarmos a Chiss e Puech e ao que apontam em Saussure como alternativa para a noção de “representação”, o que nos interessa particularmente.

A língua para Saussure é um *fato social*, isto é, trata-se de um produto social da faculdade de linguagem. De acordo com Normand (2009), o que diz respeito à linguística é que a língua seja um sistema de signos, uma instituição a qual ele nomeia de semiológica. Portanto, somente esse traço possibilita definir um objeto próprio à linguística, ou seja, uma ordem interna.

A unidade linguística não tem existência enquanto elemento positivo, isolável e diretamente observável. “O que significa não é uma forma particular – no sentido em que *sou* é uma forma e *era* uma outra –, mas uma relação de formas: a significação não é ligada a uma forma em si, mas a diferenças entre formas” (NORMAND, 2009, p.81). O conceito de valor e sua ligação com a diferença são para Saussure o que definem a verdadeira natureza da língua e o conteúdo do termo *sistema*.

Normand (2009) confirma que o autor define o campo da linguística, colocando-se desde o começo na prática da língua, no que consiste a experiência cotidiana de qualquer locutor. Assim, a linguística concerne apenas à descoberta da especificidade desse saber *da* língua, e deixa de lado o saber *sobre* a língua. De acordo com a autora, Saussure assume que a língua é um sistema concebido como funcionamento ou mecanismo, com característica fundamental para as unidades linguísticas, as quais não podem ser compreendidas fora do sistema específico em

que elas são tomadas; é nele que está seu modo de realidade. Dessa maneira, as unidades existem para um locutor somente nas relações recíprocas que mantêm e que lhes dão sentido. Dissociadas dessas relações, as unidades restringem-se a serem elementos materiais desprovidos de valor e, conseqüentemente, deixam de ser linguísticas.

Sobre o termo “signo”, Normand (2009) argumenta que esse não é introduzido sozinho. Desde o início, é inserido na expressão “sistema de signos”. “Trata-se aqui de uma definição que resume a natureza da língua por um predicado de alcance diferente: é um *sistema*” (NORMAND, 2009, p.62). Para designar os elementos cuja inter-relação compõe o sistema, prossegue a autora, o *Curso* propôs certo número de termos substituíveis por signos segundo os momentos de argumentação, os quais seriam *relações, valores, diferenças*. Argumenta a autora que o mais importante neste é o termo *sistema*, pois esse é suficiente para definir a língua.

Em relação ao significante e significado, Normand (2009) reitera que é impossível (sempre do ponto de vista do locutor) separar som e ideia. Para Saussure, a linguística trabalha *no limite* em que ideia e som se combinam. Saussure (2006 [1916]) afirma que seria tolo pensar que o signo se resume à união de um som a um conceito. O que o autor diz é que não se pode isolá-lo do sistema do qual faz parte, pois isso seria acreditar que bastaria, para constituir o sistema, fazer a soma de seus signos. Quando, no entanto, cumpre partir da totalidade solidária para alcançar, por análise, os elementos que encerra. O signo não pode ser isolado, as relações desse no sistema é que o constituirão.

O signo assim compreendido não pode ser concebido pela definição clássica de representante de uma ideia, tampouco de uma coisa: “essa relação que não é negada (o locutor fala do mundo), não concerne ao linguista” (NORMAND, 2009, p.63). Por sua insistência sobre essa ligação constitutiva do signo linguístico, Saussure, segundo Normand (2009), coloca a análise linguística fora das considerações filosóficas sobre a origem dos conhecimentos e sua variante psicológica (as teorias de aprendizagem), assim como dos problemas lógicos sobre a adequação da linguagem e da realidade. Da mesma forma, fora de qualquer posição filosófica sobre a própria ligação, seja ela de representação, expressão, paralelismo entre outras.

Completa Normand (2009) que, ao assumir a definição de sistema, o autor exclui outras condutas, como a do fisiologista, que registra e compara os sons em sua materialidade, e a do psicólogo, que analisa a língua em suas relações com o pensamento ou a sociedade. Dessarte, para Saussure, *sistema* pode ser definido como *um interior*, “uma ordem própria da língua”. Essa “ordem própria da língua” é, de acordo com a autora, “como *efeito*, a ordem formal de um jogo, no qual ela interpõe-se entre o interlocutor e o mundo, impondo suas restrições, estranhas tanto à lógica quanto à ordem da natureza” (NORMAND, 2009, p.82, grifo nosso).

Conforme essa definição de língua, Saussure, afirma Normand (2009), escolhe estudar a língua a partir da sincronia, pois acredita ser o estado da língua em que se encontra o locutor comum, pois esse não precisa conhecer a história da língua para utilizá-la. A autora conclui que as noções de sincronia e de sistema estão estreitamente ligadas. Saussure insiste na sincronia por questões internas à teoria: “trata-se de tornar sensível um ponto de vista novo, o mesmo que permite pensar o sistema” (NORMAND, 2009, p.53).

Dessa forma, se faz necessário definir os elementos do sistema linguístico e a isso que se deve dedicar toda a linguística sincrônica. Assim, a autora argumenta que a teoria saussuriana do signo não pode ser separada da que ocupa o lugar mais importante no *Curso*, a teoria do valor.

Em detrimento ao termo unidade e ao termo entidade, é utilizado o termo *valor*, pois este supõe a existência de uma relação. Normand (2009, p.79) afirma que dizer *valor* é, por um lado, colocar uma “equivalência entre coisas de ordens diferentes”. No âmbito de uma pluralidade de elementos independentes, a pluralidade regulada de modo específico para cada um: “na língua, cada termo tem seu valor por oposição a todos os outros termos” (NORMAND, 2009, p.79).

A definição de *valor* é percebida como o efeito de relações e diferenças que se estabelece entre elementos da *cadeia linguística*.

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são (SAUSSURE, 2006[1916], p. 136).

Para Saussure (2006[1916], p. 137), é impossível ao som, elemento material, pertencer por si à língua. Explica o autor que, para a língua, o som se resume a uma coisa secundária, “matéria que põe em jogo”. Da mesma forma, o autor afirma que

todos os valores convencionais apresentam esse caráter de não se confundir com o elemento tangível que lhes serve de suporte. Isso se torna ainda mais verdadeiro no que diz respeito ao significante linguístico.

Em sua essência, este é de modo algum fônico; é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras. [...] Esse princípio é tão essencial que se aplica a todos os elementos materiais da língua, inclusive os fonemas (SAUSSURE, 1996[1916], p. 138).

Compreendendo o que é língua, podemos dizer que a fala não é língua, e sim que esta nos permite falar. Da mesma maneira, temos os locutores, os quais falam e se compreendem. Normand (2009) explica que membros de uma mesma comunidade se compreendem e se reconhecem como pertencentes a essa comunidade, pois possuem possibilidades iguais de expressão, no que diz respeito às palavras, expressões, construções gramaticais, entre outros. Vemos, então, que não cabe a função de *representação*, nem da *história*, porém do *funcionamento*, o que leva a existência de um mecanismo comum a todos e que é chamado por Saussure de *língua*. Conclui Normand (2009, p.57, grifo nosso),

O termo *língua* designa, pois, um conjunto de elementos que só pode ser estudado em sincronia; suas condições de existência são sociais, mas é seu modo de *funcionamento* que interessa ao linguista-gramático e só pode ser apreendido por uma atitude de abstração: diante das produções concretas dos locutores, deve-se criar a hipótese de um sistema unitário de referência que permite produzir esses enunciados. Para compreender que há a fala, deve-se colocar a *existência abstrata da língua*.

Saussure (2006 [1916]) prossegue afirmando que as relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma dessas é geradora de certa ordem de valores, sendo a oposição entre essas duas ordens que permite compreender melhor a natureza de cada uma. Conforme o autor, elas correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua.

No discurso, os termos estabelecem entre si relações baseadas no “caráter linear da língua”, o que se explica pelo seu encadeamento, com isso é impossível pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, pois esses se alinham um após outro na cadeia da fala, afirma Saussure (2006 [1916], p. 142). Ao nos remeter à primeira parte do CLG, essa característica da cadeia da fala é restrita ao *significante* – “os significantes acústicos formam uma cadeia” – e comparada à possibilidade do registro escrito – “Esse caráter aparece imediatamente quando os representamos pela escrita [...]” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.84). Tais combinações, que se apoiam

na extensão, são chamadas de *sintagma*. Então, compreende-se que o sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas. “Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que precede ou ao que o segue, ou a ambos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.143).

Contudo, fora do discurso, as unidades que oferecem algo de comum se associam na memória e, desse modo, formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Pode-se observar que essas coordenações são bastante diferentes das primeiras. Explica o autor, elas não têm por base a extensão, sua sede está no cérebro, “elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo. Chamá-la-emos relações associativas” (SAUSSURE, 2006[1916], p.144).

A noção de sintagma não se aplica somente às palavras, porém engloba os grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frases, frases inteiras). “Cumprir atribuir à língua e não à fala todos os tipos de sintagmas construídos sobre formas regulares” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.145).

Por outro lado, na esfera das relações associativas,

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam. [...] Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra (SAUSSURE, 2006 [1916], p.145).

Assim, enquanto um sintagma dá origem à ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não têm número definido tampouco uma ordem determinada. Afirma Saussure (2006 [1916], p.146), “um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida”.

Ao longo da discussão da segunda parte do Curso, dedicada à linguística sincrônica, notadamente ao tratar do *valor linguístico*, vemos surgirem novas considerações sobre a *escrita*. Essas considerações deslocam o autor em relação ao que afirma na Introdução do Curso, quando a atrela à noção de representação, intitulado o capítulo seis da primeira parte de *A representação da língua pela escrita* e afirmando ser a razão da escrita representar a “palavra falada”.

Como se comprova existir idêntico estado de coisa no sistema de signo que é a escrita, Saussure a toma como termo de comparação para esclarecer toda a questão.

1º os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;

2º o valor das letras é puramente negativo e diferencial;

3º os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. Esse caráter, sem ser idêntico ao segundo, está estreitamente ligado com eles, pois ambos dependem do primeiro. Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema;

4º o meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema (isso se deduz também da primeira característica). Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação. (SAUSSURE, 2006[1916], p.138-9).

Em relação a esse trecho, Chiss e Puech lançam a questão: não se trataria “de uma restrição à desvalorização passional do escrito no capítulo VI, com frequência considerado como o conjunto das posições saussurianas sobre a questão?” (CHISS; PUECH, 1996, p. 46). Os autores afirmam que a escrita deixa de ser somente uma forma cômoda de manifestação ou de materialização da língua e assume a função operatória de “esquematização dos processos linguísticos sem suporte representativo” (CHISS; PUECH, 1996, p.49), o que reforça as interrogações, ao realizar uma inversão surpreendente quanto à lógica do capítulo VI da Introdução: a escrita ressurgue como o *núcleo* da concepção saussuriana da língua, isto é, a teoria do valor.

Afirmam Chiss e Puech que seria mais importante sublinhar que é em torno das contradições internas do CLG, inseparáveis da própria polissemia do termo “representação”, que se movem os conteúdos necessários para conceber o conceito de escrita, bem como a capacidade da linguística de definir seu objeto sob a dupla modalidade da integração de exclusão. Para os autores, considerar o problema da escrita no CLG fornece a possibilidade e a compreensão do objeto escrita no horizonte da formalização, da mesma maneira coloca o problema do estatuto a ser conferido à questão da escrita na constituição da linguística.

Assim, argumentam os autores, a formalização e a operatividade surgem como o exterior ou antes como a alternativa para a representação. Tal perspectiva faz com que a pesquisa de uma ciência da escrita inverta-se na problemática da escrita ciência.

Esse é um tema complexo que remete a questões epistemológicas da área, como discute, por exemplo, Milner em *O amor da língua* (2012).⁴³, citado pelos autores. Interessa-nos destacar que Saussure recorre à escrita convencional (o caso a letra t, por exemplo) para tratar da “esquematisação dos processos linguísticos” e, com isso, tocar no *núcleo* de sua concepção de língua. Nesse sentido, reconhecemos na escrita convencional o poder de *figurar relações de ordem simbólica*, internas ao funcionamento da língua, para além da representação da língua falada. Reconhecemos ainda o papel central da *formalização* em linguística na compreensão do objeto escrita, a despeito das críticas formuladas à área por Abaurre anteriormente.

Recorrendo a Saussure, Lier-De Vitto e Andrade (2011) promovem a discussão no âmbito da clínica fonoaudiológica voltada para questões de escrita e sua relação com o sujeito. Afirmam que a ciência da linguagem surge do afastamento dos métodos indutivos e de sua crença no poder da observação (segmentação e generalização). As autoras explicam que Saussure buscou explicitar a positividade das unidades elementares dadas a partir de sua determinação enquanto efeito de relações numa cadeia concreta de significantes. Assim, unidades são, em Saussure, “efeitos de relações, isto é, do jogo significante. Unidades não são, portanto, apreensíveis a ‘olhos (ouvidos) nus’” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.101).

As autoras argumentam que o acordo entre percepção-cognição é insustentável ao ser submetido ao rigor teórico. Prosseguem dizendo que ao tentar correlacionar unidades positivas e/ou objetivas de percepção a realidades psicológicas expõe inconsistência teórica e contradições insuperáveis, isto é, propostas empiristas, tradicionalmente, desconsideram questões sobre o espaço mental.

A delimitação das unidades é estabelecida por Saussure pelo aspecto do “valor”. Surge, então, a “novidade saussuriana” (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.102), que aparece a partir da modificação conceitual na definição de língua, na qual há a mudança de um “sistema de signos” para um “sistema de valores puros”. Decerto, para entender a “novidade saussuriana” é necessário compreender essa transformação do conceito de língua. Vimos acima, na discussão de Chiss e Puech,

⁴³Tradução: L'Amour de la langue.

que essa transformação conceitual encontra na escrita um espaço de esquematização dos processos linguísticos aí implicados, sem suporte representativo.

Se nos remetermos a uma clínica fonoaudiológica que considera a escrita como secundária em relação à fala e sua aquisição como mera associação de um som a uma letra (uma “correspondência termo a termo”), poderíamos afirmar, com Andrade (2006, p. 202, grifo nosso), que para essa clínica “da fala só importa o segmento sonoro e, do falante, aspectos que o reduzem a uma ‘máquina’ de **captação** e processamento da estimulação externa”. Da escrita, complementamos, resta tão somente a representação gráfica desse segmento sonoro captado; em última instância, “a representação da representação”.

Concordamos com a autora, quando alega que essas reduções afastam considerações sobre o linguístico e o sujeito em uma clínica que deveria ser de linguagem. Percebemos que se trata de uma postura teórica sobre a língua e a linguagem, que traz consequências para a clínica, ao fragmentar a língua na tentativa de corrigir os “desvios” que não foram superados pelo sujeito.

Ao definirmos nossa compreensão de língua e os autores que embasam esta perspectiva, avançaremos na discussão sobre a noção de **representação** a partir dos pontos de vista cognitivista e interacionista. Nesse sentido, justifica-se o percurso teórico a que nos propomos fazer nesta seção, a partir da reflexão de autores que trataram da escrita alfabética de línguas orais.

5.3 A noção de representação em debate na aquisição da escrita

Conforme a postura teórica adotada, a noção de **representação** apresentará interpretações variadas, as quais influenciarão a conduta educacional e clínica relativamente ao processo de aquisição da escrita. A seguir, discutiremos essa noção na psicologia, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento, e na linguística que, embasada na concepção saussuriana de língua, toma a escrita como funcionamento da linguagem.

Num trabalho pioneiro no campo da aquisição de linguagem, na perspectiva interacionista filiada ao nome de De Lemos, Borges (2006) afirma que o pressuposto de que a escrita é uma representação da linguagem oral é o eixo epistemológico em torno do qual as diversas teorias sobre a alfabetização vêm sendo construídas,

ainda que se posicionem de forma crítica com relação à visão tradicional de que escrever é apenas transcrever mecanicamente os sons da fala. Tal crítica é atribuída aos princípios cognitivistas, os quais ressaltam a natureza lógica desse processo, mas assumem a primazia do oral e mantêm o papel secundário e técnico de *representação*, que, tradicionalmente, vem sendo atribuído à escrita.

Borges (2006, p.85), ao discutir a noção de *representação* para tratar da escrita da criança ouvinte, assim como Abaurre, discute o trabalho de Emília Ferreiro, quando se posiciona sobre o que caberia à pesquisa sobre alfabetização descrever. Isto é, “[...] como se vai construindo progressivamente a correspondência silábica, até que esta chegue a ser uma correspondência termo a termo” (FERREIRO, 1990, p.87 apud BORGES, 2006, p. 85).

Como dissemos na abertura desta seção, a insistência da noção de *representação* nas teorias de alfabetização remetem à psicologia, sobretudo piagetiana, que tem em Ferreiro sua grande representante. Nesse sentido, voltaremos a discutir essa autora, não mais para tratar dos aspectos relacionados ao ritmo e às definições de segmentos silábicos, como fez Abaurre. As críticas de Abaurre não incidem sobre a noção de *representação* propriamente – ao contrário, o lugar de representação do oral pelo escrito aparece em seus trabalhos, embora com contornos distintos e sustentados por argumentos linguísticos, ausentes nos trabalhos de Ferreiro e seus seguidores. Neste momento, convocamo-nos a uma discussão que incida diretamente sobre a noção de *representação*, como farão Borges (2006) e Bosco (2009) no âmbito da aquisição da escrita de crianças ouvintes.

Diz Borges (2006), em consonância com De Lemos, que investiga a linguagem inicial da criança, que é preciso considerar a sistematicidade e o funcionamento da língua para conduzir uma pesquisa em que a alfabetização não é concebida da posição representacionista. Prossegue a autora afirmando que “como termos do sistema e do funcionamento da linguagem, o sujeito e as unidades de composição da escrita são retirados de sua articulação natural, passando a contar como ‘lugares’ na estrutura” (BORGES, 2006, p.93). Essa posição se torna incompatível com a compreensão do processo de conhecimento, que coloca o sujeito “fora” da linguagem, apenas como seu observador.

Ao concebermos a escrita como representação da linguagem oral, ou de significados de que ela seria veículo, desconsideramos os efeitos da língua (no

sentido saussuriano do termo) nesse processo, alerta a autora. Como consequência, é realizada uma descrição da alfabetização limitada à relação dual oralidade/escrita, destacando, dessa forma, apenas os aspectos fônicos e gráficos dessa relação. Argumenta Borges (2006) que fazer a “correspondência termo a termo” implica dizer que a criança, como sujeito do seu processo de alfabetização, tenha como objetivo apenas submeter as palavras orais e escritas à análise e à síntese: a partir do momento em que a criança constrói a lógica que regula as suas relações de *representação*, compreende como, ponto por ponto, as unidades gráficas *representam* as unidades fonológicas, garantia da alfabetização.

Borges (2006) declara que, de acordo com Ferreiro (1990), o fato de histórica e psicogeneticamente a escrita ser posterior à fala é suficiente para crer que cabe à criança construir o objeto escrita como uma representação da fala. Ferreiro diz não se referir à aquisição das técnicas de transcrição de formas sonoras ou à consciência fonológica, pois em ambos os casos, o papel dos processos cognitivos é desconsiderado em favor de uma aprendizagem técnica, que tem como premissa básica os mecanismos perceptuais. Para Ferreiro, a construção da escrita deve ser considerada como uma aprendizagem de ordem conceitual. Embora aparentemente distintas, cabe salientar que ambas as visões baseiam-se na premissa de que a escrita é secundária em relação à oralidade, eixo epistemológico em torno do qual as diversas teorias sobre a alfabetização vêm sendo construídas, conforme salientou Borges.

Prossegue a autora argumentando ser essencial compreender como se transformam em formas simbólicas as unidades fônicas e gráficas, e que, para isso, é necessário descrever esse processo desde o momento em que essas unidades são consideradas como *termos do sistema da língua*. Assim sendo, se a relação estabelecida entre as unidades lhes confere valor, é fundamental considerá-la na descrição dos processos de aquisição de linguagem.

Fundamentando-se em uma perspectiva teórica semelhante, Bosco (2009) ressalta outro aspecto da questão que nos interessa. Isto é, que enfatizar o funcionamento próprio desse domínio requer que seja dada atenção à sua dimensão visual, seu caráter de imagem, nos levando a considerar o jogo das formas gráficas que, inicialmente, chegam ao sujeito pelos olhos, e não pelos ouvidos.

A autora argumenta também que, apesar de se assumir que cada elemento de um sistema de escrita tenha o seu valor constituído no jogo das relações e

diferenças que coloca em cena “cadeias manifestas e latentes” – numa referência explícita aos eixos sintagmático e associativo, respectivamente, conforme proposto por Saussure para tratar do funcionamento da língua – verifica-se que, a partir da dimensão gráfico-visual, é possível atentar para o funcionamento da escrita de maneira que ultrapassa a fala. Tais cadeias manifestas e latentes se caracterizam como formações “linguageiras” que se apresentam estranhas e familiares à dimensão de linguagem oral.

‘Estranha’ porque esta última é constituída de matéria sonora e, como tal, forma arranjos que não se deixam tomar completamente pela matéria da escrita – a gráfica; é ‘familiar’ porque põe em questão um **encontro com a fala na leitura** (BOSCO, 2009, p. 127, grifo nosso).

Ainda segundo Bosco (2009), a fala e a escrita são possibilidades de estar na linguagem, porém em determinados momentos podem se encontrar “disjuntas”, na produção da escrita, e “entrelaçadas”, no funcionamento simbólico. A autora observou na escrita de crianças que não necessariamente havia relações dos fragmentos da pauta gráfica com os da pauta sonora. Assim, essa escrita se apresentava sem relação de fonetização com a oralidade.

Há mudanças na escrita infantil dita inicial que pouco (ou nada) têm a ver com a oralidade como fonetização. O encontro entre o oral e o escrito na produção da escrita **deve**, contudo, **acontecer em algum momento**; no entanto, mesmo quando ocorre, esse encontro não se cristaliza de imediato, [...], podendo se dar num determinado momento na escrita infantil e em outros não, como um movimento entre oral e escrito que se faz e refaz, e que aponta, novamente, para o não aprisionamento da escrita à relação com o oral (BOSCO, 2009, p.140, grifo nosso).

Chama-nos atenção o fato de a autora mencionar que, em algum momento, *deve acontecer* o encontro entre o oral e o escrito, levando em consideração apenas a realidade da criança ouvinte. Acreditamos que a escrita do surdo nos obriga a reconhecer a existência de outras relações que podem revelar as demais possibilidades de pensar a escrita de uma língua oral. Da mesma forma, a menção ao encontro com a oralidade *na leitura*, tratado acima, desconsidera a possibilidade de uma leitura que não se sustente na fonetização que surdos e ouvintes podem realizar, conforme discutimos na seção anterior.

Esse “aprisionamento” da escrita em relação ao oral, questionado por Bosco (2009) em relação ao ouvinte, nos desloca para interrogar o aprisionamento que é conferido à escrita do português pelo surdo em relação à oralidade e à LIBRAS. Da mesma forma, questionar o aprisionamento suposto na relação estabelecida entre a *SignWriting* e as línguas de sinais.

Se, como dizem Borges e Bosco, a oralidade não participa da escrita dita inicial da criança ouvinte, necessariamente, como fonetização, não podemos analisar o texto do sujeito surdo buscando “erros” decorrentes do fato desse sujeito não oralizar, nem, como vimos em Silva (2001), nos limitarmos a não correspondência lexical, sintática e prosódica do português e da LIBRAS a partir dessa escrita. Diante do exposto, reconhecemos que a escrita permite que encontros e desencontros aconteçam entre as pautas sonora, gestual e gráfica, sem que isso implique em uma única via de explicação, nem um tratamento que sistematicamente separe surdos e ouvintes.

Para tentar entender um pouco a que as autoras se referem, retomamos abaixo o texto completo de R. (surda com perda auditiva sensorineural profunda bilateralmente e usuária de LIBRAS)⁴⁴, discutido parcialmente na seção 3 (figura 5, p. 69-70).

⁴⁴Para maiores detalhes, voltar à seção 3, na qual descrevemos o perfil dos sujeitos desta pesquisa e as circunstâncias em que os textos foram produzidos.

Figura 8 – O livro 2



Fonte: Dados do autor (2015)

Transcrição

LINHA	MENINA	LINHA	MENINO
1	oi marcos	1	o você que
2	o que você	2	amigo sorrir
3	está lendo	3	Bom venlho é
		4	ver livro
4	eu você	5	eu que
5	estão palavres	6	Casa arevore
6	vou chão	7	favi bom muito
7	ter paz	8	só uma DISENY
		9	dios amigos

8	Bom	10	ter para
9	sim ou	11	Gostor mais
10	DISENY	12	Texta DSENIY
11	<u>Veze</u>		
12	casa quem	13	sim ou vezez
13	you também	14	DISENY chão
14	cada novo.	15	menima é
15	damias	16	Menimo
16	Quando terminar	17	Bom DISENY
17	de ler you me	18	gostor muito
18	empresta	19	paz muito só
		20	Fim

Destacamos, neste momento, algumas palavras do texto de R.: “veze” / “vezez” e “gostor”. Apesar de não oralizar e de, aparentemente, apoiar-se na grafia dessa escrita, R. oscila no registro da palavra vezes – ora omite o **S**, ora registra **Z** nessa posição – vezeØ/veze**Z**–, fato comum na escrita de crianças ouvintes, comumente explicado como motivado pelo enfraquecimento da pronúncia de consoantes fricativas finais como o **S** e o **Z**. Entretanto, isso não se repete em “pa**Z**” (que ocorre em dois momentos), “palavre**S**”, “dio**S**”, “amigo**S**”, “mai**S**”, “damia**S**”, que aparecem ao longo de seu texto. É interessante observar ainda que o **S** morfema de plural se apresenta de forma consistente em “palavre**S**” – “estão palavre**S**”, em “dio**S** (dois? dos?) amigo**S**”. Isso nos conduz a pensar nas possibilidades de interpretar a escrita de ve**Z**es como submetida à interferência de relações internas estabelecidas com outras escritas do texto – como “pa**Z**” – ou ainda, de outros textos seus ou alheios.

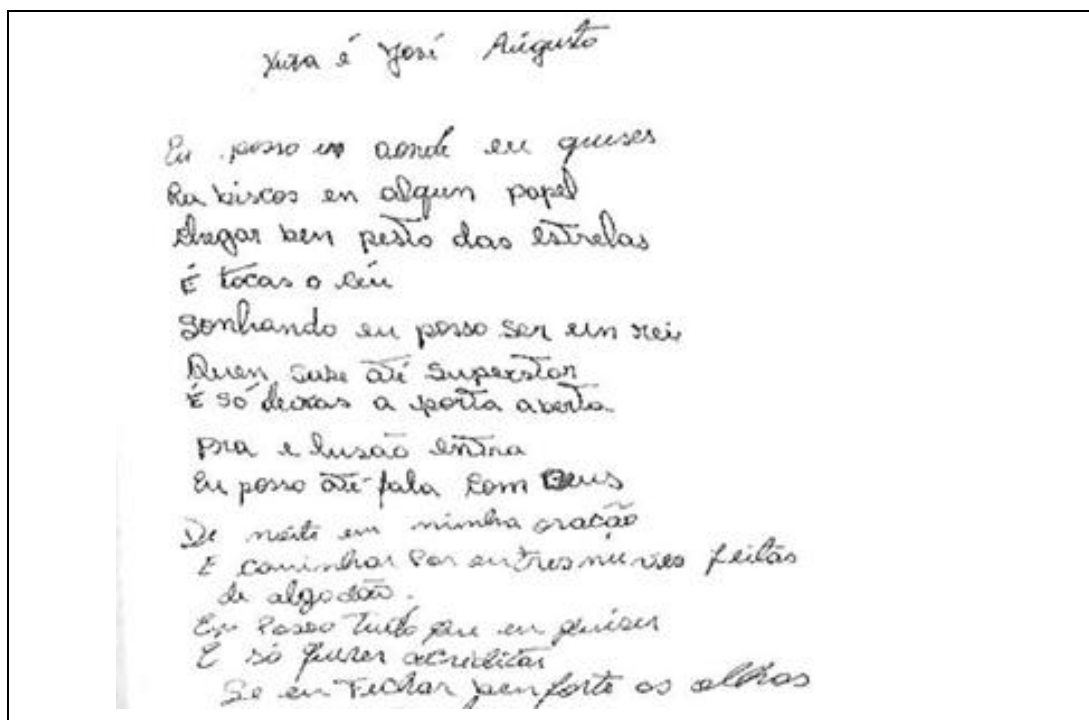
Caso semelhante pôde ser observado no dado de Abaurre, analisado na seção anterior, em que, para registrar graficamente o plural de escravo**S**, a criança escreve escrav**AM**, sem que isso signifique ter havido um apoio na oralização que justificasse essa escrita. Vimos tratar-se de relações internas à formação do plural na língua, entre nomes e verbos, possibilitando o cruzamento entre as cadeias de formação de plural **S** – o**S** – e **AM** – escrav**AM**. O que se busca nesse tipo de análise é identificar que relações estariam na base daquilo que comparece no texto e nos permitem reconhecer como formas gráfica adquirem valor simbólico a partir do funcionamento da língua, ao qual se

submete o sujeito. O interessante nesse caso, não é desvendar o enigma, mas reconhecê-lo como um desafio à **interpretação** do pesquisador e, no caso, da escrita de R., do terapeuta, para além da ideia de *representação*.

O texto de R. nos faz pensar em outras relações que estariam por trás de sua escrita, que vão além da *representação* de LIBRAS, já que se trata de uma adolescente que não oraliza. Os indícios desses dados nos permitiram reconhecer que o que parece ser comum na escrita de quem escuta não se restringe ao aspecto fonético, uma vez que fenômenos muito semelhantes surgem na escrita de um surdo.

Fato parecido é observado no dado apresentado por Faria (2014), em pesquisa realizada com textos produzidos por crianças ouvintes, como mostraremos a seguir na figura 9.

Figura 9- “Sonho meu”



Fonte: Faria (2014, p.274)

Transcrição⁴⁵

1. XUXA É JOSÉ AÚGUSTO
2. EU POSSO IR AONDE EU QUISES
3. RABISCOS EN ALGUN **PAPEL**
4. CHEGAR BEN PESTO DAS ESTRELAS
5. É TOCAS O **CÉU**
6. SONHANDO EU POSSO SER UN REI
7. QUEN SABE ATÉ SUPERSTAR
8. É SÓ DEIXAS A PORTA ABERTA
9. PRA E LUSÃO ENTRA
10. EU POSSO ATÉ FALA COM DEUS
11. DE NOITE EM NIMHA ORAÇÃO
12. E CAMINHAR POR ENTRES NUVES FEITAS
13. DE ALGODÃO
14. EU POSSO TUDO QUE EU QUISER
15. É SÓ QUERER ACREDITAR
16. SE EU FECHAR BEN FORTE OS OLHOS

Nessa pesquisa, que trata da escrita de canções⁴⁶ por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, a autora realizou sua análise a partir dos mesmos pressupostos teóricos de Borges e Bosco. No dado apresentado acima, a autora analisa os registros de **R** e **S** nas estrofes das linhas 1 a 12. As palavras em destaque são: “quise**S**” (quiser), “toca**S**” (tocar), “deixa**S**” (deixar), “pe**Sto**” (perto), “entre**S**” e “entra**Ø**” (entrar), “nuve**Øs**” (nuvens) e “fala**Ø**” (falar). Para Faria (2014), embora seja uma “escrita dita alfabética”, essas aproximações inusitadas parecem ser operadas pelos encontros e desencontros entre o registro oral e o escrito. Considerando que os **R** e **S** finais são bastante omitidos na fala como marca de infinitivo verbal e plural, como já mencionado em nossas análises, isso permite que se estabeleça entre eles um ponto de identificação no “plano gráfico”. “Isto é, um e outro são registrados em lugares em que, *por contraste com o escrito*, abre-se uma *posição vazia na fala*” (FARIA, 2014, p. 280, grifo da autora). A autora salienta que nas demais estrofes a criança faz o uso do **R** e **S** de acordo com a convenção da língua, com exceção da palavra “so**Ø**te” (sorte), na qual o **R** é omitido e não substituído pelo **S**. O que poderia ser interpretado como “falta de conhecimento” da

⁴⁵Transcrição da autora (FARIA, 2014, p.275).

⁴⁶ Faria (2014) utiliza o termo “canção” referindo-se à música e letra juntas.

criança não se sustenta na medida em que ela escreve fazendo o registro adequado em palavras tanto das primeiras estrofes, quanto nas que se seguem.

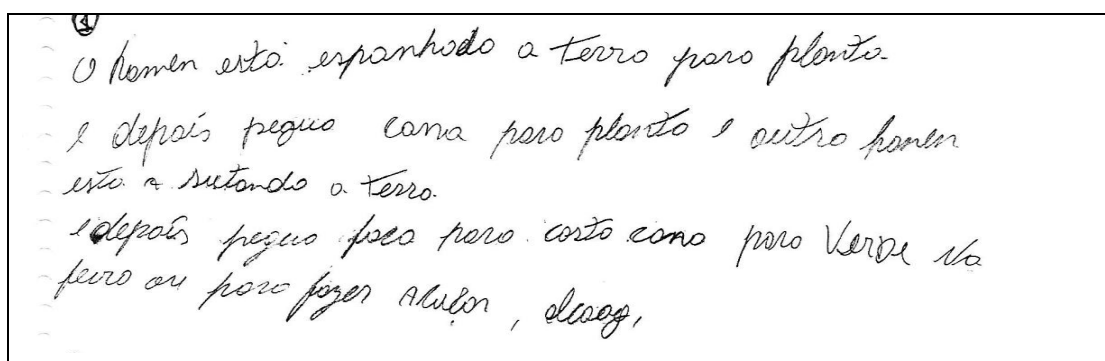
Faria (2014) afirma que esse caso poderia ser explicado pelo efeito da disposição gráfica da escrita em versos do texto da criança. A repetição dos **R** e **S** articula, sob o efeito da repetição, “diferentes unidades em diferentes pontos da **cadeia significativa**, tanto oral, quanto escrita” (FARIA, 2014, p.281, grifo nosso).

Retomando ao nosso dado da figura 8, destacamos também a palavra “gost**OR**”, a qual aparece com a grafia igual em dois momentos, sugerindo ser o verbo **gostar**, com um desvio ortográfico. Poderíamos considerar uma confusão no registro gráfico do **A** pelo **O**, ou um acréscimo da desinência de infinitivo numa forma flexionada, no caso, a primeira pessoa do singular – (eu) gosto. Esses dois casos são recorrentes nas escritas de crianças ouvintes e fartamente discutidos na literatura específica. Se observarmos o registro escrito das letras **A** e **O** em outras palavras escritas por R. veremos tratar-se de grafias bastante distintas e consistentes, o que afasta a oscilação entre as grafias das letras como resposta imediata.

Se olharmos para os demais verbos do texto, veremos uma escrita convencional de formas no infinitivo: “**sorrir**”, “**ver**” e “**ter**” (esse último, duas vezes). Os verbos flexionados também seguem a convenção: “**é**” (duas vezes), “**estão**” e “**vou**”. Qualquer que seja a nossa explicação, ela aponta para relações distintas que descartam as tentativas de traçar paralelos diretos com a LIBRAS, ou com os sons da fala. Seria preciso considerar “gost**OR**” como o cruzamento de cadeias da *escrita* da língua portuguesa que deixam seus rastros no texto de R., criando uma terceira possibilidade de explicação. Essa apela para um efeito singular entre o registro do infinitivo GOSTAR, “esperado” para um usuário de LIBRAS, e o registro flexionado do verbo, EU GOSTO, “esperado” para um surdo oralizado.

Retomamos também o dado da figura 1 (seção 2, p. 24-5), no qual apresentamos o texto escrito por D., adolescente de 16 anos de idade com perda auditiva leve a moderada bilateralmente.

Figura 1 – “O homem planta”



Fonte: Dados do autor (2003)

Transcrição

1. O homen está <u>espanhado</u> a terra para planta
2. e depois pega cana para planta e outro honen
3. esta a sutando a terra
4. e depois pega faca para corta cana para <u>Verde Na</u>
5. feira ou para fazer acucar, alcoog,

Trazemos novamente o dado da figura 1, porém nos deteremos mais particularmente na escrita das palavras “veRde” e “espaNHado”.

Se considerarmos a estruturação do texto, observaremos um interessante paralelismo entre suas construções, o que nos ajuda a buscar marcas singulares dessa escrita comparando as cadeias do texto.

Embora a palavra VERDE esteja corretamente registrada, se pensarmos na cor, lê-la como parte do texto cria embaraços. Somos levados a aproximar **verde** de **vender** – para **vender** na feira –, considerando outras cadeias como: “para plantaØ” (duas vezes), “para cortaØ cana” e “para fazeR acucar”. O registro do **R** no lugar do **N** nos surpreende, uma vez que sua ausência no final da palavra como marca de infinitivo do verbo ocorre em outras três ocasiões e poderia ser facilmente atribuído a uma ausência de seu fonema correspondente na oralidade. Se considerássemos apenas o fato de ele oralizar e ouvir, poderíamos afirmar, baseados na fonetização, que D. tem “problemas” com a nasalidade da língua. Contudo, desconfiamos dessa explicação, pois acreditamos que outras relações coexistem, principalmente quando observamos o uso do **N** nessa mesma posição nas linhas anteriores, como em “plaNtaØ” (plantar, duas vezes) e “sutaNdo” (assentando?).

Vemos também que, na linha quatro, há o registro de algumas palavras com o **R** que antecedem “ve**R**de”: “pa**R**a” e “co**R**taØ”(cortar) (a primeira, duas vezes). Essas escritas poderiam ter influenciado o uso do **R** na posição do **N**? Difícil dizer, embora seja curioso observar que na linha imediatamente abaixo, D. escreve “para fa**z**e**R** acuça**R**”, revelando o que parece ser um perfeito domínio do **R** em final de sílaba e marcando o infinitivo do verbo **fazer**. Se as cadeias manifestas no texto nos fazem ver cruzamentos interessantes entre as palavras de D., a ponto de darmos à **verde**, escrita ortograficamente, o estatuto de um desvio, não podemos deixar de reconhecer que a cor **verde**, como cadeia latente, aberta pela temática do texto, assim como pela proximidade de **cana**, nos leva a ousar na interpretação dos caminhos que a escrita de D. o fazem trilhar, para além de uma relação estreita entre o que ele ouve e escreve.

Como dissemos acima nos deteremos agora na palavra “espa**N**hado”. Mais uma vez a estrutura paralelística do texto de D. nos dará o apoio necessário para buscarmos compreender as pistas que sua escrita guarda.

“O homen está **espanhado** a terra”

“outro honen esta a sutando a terra”

Apesar de nos depararmos com duas escritas enigmáticas – “espa**N**hado” e “a sutando” – somos levados a reconhecer tratar-se de dois verbos na forma nominal do gerúndio – reconhecíveis na terminação **NDO** de “sutando”, embora não possamos “traduzir” o dado, afirmando a que verbo eles corresponderiam. Entre “está **espanhado** a terra” e “está **a sutando** a terra”, reconhecemos abrir uma posição vazia entre o **A** e o **DO** do primeiro verbo: espanhaØdo. Além disso, é interessante observar em **espanhado** as relações que poderiam ser recuperadas entre os dígrafos **NH** e **LH**, que parecem ter se cruzado na tentativa de registrar **espalhando** a terra.

Comparando as duas formas analisadas – **verde** e **espanhado** – do texto de D., chama atenção o fato de a letra omitida, num e noutro caso, deslocar-se dentro da própria palavra: ve**R**de – vende**R** e espa**N**hado – espalha**N**do – dando visibilidade aos movimentos a que estão submetidas as unidades linguísticas, a

partir das relações que são estabelecidas pelo sujeito submetido à ordem da língua, para além da representação direta entre unidades sonoras e gráficas.

É notória a semelhança entre os nossos dados e os de Faria (2014), apesar de serem sujeitos com particularidades auditivas e linguísticas distintas. A condição audiológica ou a relação com a oralidade não nos parece aqui suficientes para esclarecer os dados. Diante das análises trazidas, concordamos com a autora quando essa afirma que, apoiando-se na teorização de De Lemos, os dados nos revelam “os efeitos da imprevisibilidade da língua sobre os falantes e a heterogeneidade, tanto de um falante em relação a outros, quanto em relação a si mesmo” (FARIA, 2014, p. 282). Para podermos explorar melhor essa questão, prosseguiremos na discussão de Borges e Bosco para, então, retornarmos a outros dados da escrita do surdo.

Sobre a ideia de *representação*, Borges (2006) retoma Ferreiro (1990), a qual argumenta que ao se alfabetizar a criança reconstrói uma relação entre a linguagem oral e a escrita, e que a pesquisa sobre alfabetização deve descrever esse processo. A partir dessa concepção, fica claro que, para Ferreiro, a criança necessita saber o que a escrita representa e como representa. Entretanto, Borges (2006) afirma que se, de fato, o objetivo a ser construído pela criança em sua alfabetização é a escrita como *representação* da linguagem oral, não há motivos para restringir a descrição desse processo à construção das relações grafofônicas.

Não considerar a sistematicidade e o funcionamento da linguagem, ou seja, a exclusão da noção saussuriana da língua, tal como se observa no trabalho de Ferreiro, é um procedimento comum aos diversos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. O estatuto de representação atribuído à escrita é certamente mais compatível com as abordagens psicológico-funcionalistas que substancializam a linguagem, assimilando-a como veículo de conteúdos ou significados (BORGES, 2006, p.88).

Desconsiderar a escrita nesta perspectiva, segundo Borges (2006), ressalta que a linguagem, perde a sua sistematicidade. Pois, dessa forma, letra, som, sílaba e palavra são excluídas do funcionamento linguístico-discursivo no momento que lhes é “atribuída uma positividade, uma substância, ou seja, um valor próprio” (BORGES, 2006, p.93). Do ponto de vista do grafema e do fonema, a autora afirma que não são reconhecidas as suas naturezas negativas e relacionais – o *valor linguístico* (cf. Saussure, 1916).

Retomando a nossa discussão inicial, destacamos um aspecto levantado por Bosco (2009), que nos interessa particularmente. Isto é, o que se convencionou

chamar de “preconceito hieroglifista”⁴⁷, que não admite que signos figurativos possam ter uma função escritural (BOSCO, 2009, p. 118).

Para Borges (2006, p. 90), “é possível supor à luz da historiografia mais recente sobre a escrita que a simples oposição entre desenho e escrita não resiste à análise de línguas”, pois, como pode ser visto na escrita chinesa, não se dispensa, em sua estruturação, a combinação entre elementos fonéticos e imagens. Essa oposição pode ser compreendida como uma consequência do fonocentrismo, o qual, segundo Derrida (1973), traz a escrita alfabética como superior às demais, justificando que a exclusão da imagem demanda maior nível de abstração.

[...] sabíamos há muito tempo que a escritura chinesa ou japonesa, que são maciçamente não-fonéticas, comportam bem cedo elementos fonéticos. Estes permaneceram estruturalmente dominados pelo ideograma ou pela álgebra e temos assim o testemunho de um poderoso movimento de civilização desenvolvendo-se fora de todo logocentrismo. A escritura não reduzia a voz nela mesma, ela ordenava-a num sistema [...] (DERRIDA, 2013 [1967], p.114).

Afirma Borges (2000, p.90) que, “fora do fonocentrismo, pode-se considerar que a presença ou não de imagens e desenhos nas escritas diz respeito a diferenças entre elas, não implicando uma escala de subordinação”. A eficácia e complexidade das escritas sejam elas hieroglíficas, ideogramáticas, gestuais, alfabéticas, ou quaisquer outras, dependem somente do estatuto simbólico que adquiriram. Conforme Borges (2006), ele, o estatuto simbólico, define a sua constituição como linguagem escrita, a sua complexidade estrutural e os efeitos esperados de uma linguagem escrita.

Lapacherie (1995), em *A esperluète generalizada: sobre o ideograma na escrita do Francês*, aborda o ideograma & (em francês, esperluète, pirlouète ou perluète), que nos séculos XVII e XVIII figurava como a vigésima sétima letra do alfabeto francês, servindo para representar a conjunção coordenativa “et” (‘e’, em português). Tratá-lo por ideograma e não como palavra, diz o autor, deve-se ao fato de ele ser um signo de palavra e, portanto, não ser decomponível em letras como as demais palavras. Prossegue o autor afirmando que no francês escrito, ideogramas como esse são muito mais numerosos do que se supõe. A grafia do francês comporta letras mudas, que não se pronunciam, como ocorre com tantas outras

⁴⁷A autora faz referência ao caso da decifração da Pedra de Roseta por Champollion (1822). A dificuldade dessa decifração estava na suposição de que os hieróglifos egípcios teriam exclusivamente valor figurativo. Champollion descobre o uso fonético dos hieróglifos na escrita, por exemplo, de Ramsés, nome de um importante faraó.

escritas ditas alfabéticas – o caso do inglês é bastante conhecido. O autor conclui dizendo que os sistemas de escrita coexistem e que o sistema alfabético não corresponde a um estágio evoluído de escrita, modelo para as demais.

O alfabeto é apenas a parte emersa do iceberg da escrita, a parte que veremos, porque aprendemos a ver somente ela e não sabemos ver os ideogramas que utilizamos em toda parte diariamente. Em outras palavras, a *esperluète*, ao mesmo tempo que seu uso se restringia nos textos impressos, generalizou-se na nossa escrita na qualidade de princípio ideográfico (LAPACHERIE, 1995, p.69).

Conforme Lapacherie (1995), nossa escrita é constituída por: fonogramas, morfogramas e ideogramas, com os quais lemos sem termos consciência das diferenças que os separam. Segundo o autor, os ideogramas foram ignorados pelos gramatólogos por considerá-los arcaicos, primitivos e reservados a civilizações pouco evoluídas. Em contrapartida, nosso alfabeto é considerado o “ponto final (ideal e perfeito) de uma longa evolução da escrita” (LAPACHERIE, 1995, p.76). Vemos que nosso fonocentrismo e etnocentrismo nos impedem de perceber o que de fato é a nossa escrita; “ou seja, ao redor de um núcleo alfabético, uma proliferação de ideogramas” (LAPACHERIE, 1995, p.76).

Assim como Chiss e Puech, o autor afirma que Saussure trouxe duas hipóteses relativas à escrita, a primeira, ilusória e falsa, a segunda, rica, estimulante e heurística. No entanto, apenas a primeira foi desenvolvida⁴⁸. Nesta, Saussure “convida-nos a criticar o testemunho da escrita: é uma preliminar, necessária se quisermos atingir o sistema fonológico da língua; uma exigência metodológica” (CHISS; PUECH, 1996, p.77).

Lapacherie traz em sua análise a “escrita dos linguistas”, o IPA (Alfabeto Fonético Internacional). O registro desse não marca os limites entre as palavras, diferentemente dos brancos da escrita alfabética que instituem uma sequência de letras em unidade de sentido. Na escrita do IPA, as informações sobre tudo que une o signo fora do enunciado e a outros signos são perdidas. Para Lapacherie, é evidente que essa “escrita dos linguistas” deturpa a língua, ao permitir apenas transcrever o enunciado oral, fazendo um registro fiel dos fonemas. A escrita

⁴⁸Conforme Lima (2017), apesar de a noção saussuriana de *valor linguístico* deslocar o lugar subalterno da escrita em relação à oralidade, é Hjelmslev quem, afirma a autora, aprofunda essa ideia em função de seu compromisso com a *estrutura* da língua. Lima (2017, p. 93) afirma que “a máxima saussuriana *a língua é uma forma e não uma substância* foi levada até as últimas consequências pela teoria glossemática”. Isso permitiu a Hjelmslev insistir na dependência da substância em relação à forma.

alfabética, por sua vez, “transcreve mal e infielmente os fonemas”, contudo, nos mostra os signos, suas relações sintagmáticas, as derivações, os limites de palavra, etc. “Ela manifesta uma análise da língua. Ela não é deturpação; ela é heurística” (LAPACHERIE, 1995, p.78). Nitidamente, podemos traçar um paralelo entre essa discussão e a ideia de que a consciência fonológica explicaria as relações que regem o acesso à língua escrita.

Assim, Lapacherie (1995, p.78) enfatiza que a Linguística deixa de lado as questões mais relevantes sobre a escrita trazidas por Saussure, de que “as palavras são imagens; têm um valor ideográfico”. Dessa forma, o importante ao estudarmos a escrita não são as correspondências entre fonema e grafema, mas a leitura. Mais uma vez assistimos uma crítica dirigida à área da linguística, o que reforça o que dissemos mais atrás; isto é, não ser suficiente tomarmos uma teoria linguística como garantia para impedir que interpretações que restringem a escrita a uma atividade de decifração se instalem, caso a discussão sobre a natureza da língua não afetar as possibilidades de pensar uma natureza para o sujeito que nela se constitui como tal. Comentando esse autor, Bosco (2009, p. 131) conclui que “nesse sentido, escrever não é transcrever (a fala na escrita)”.


Essa discussão poderia nos conduzir a uma conclusão não muito rara de que para o surdo, a escrita do português funcionaria como ideogramas não analisáveis. A imagem da palavra sustentaria essa escrita e sua leitura. Entretanto, nossos dados nos mostram que, ainda que não fonetize, os tais blocos podem se decompor em partes que entram em relação com outros, dando visibilidade às cadeias que se abrem sob o efeito da escrita em ação.

Vimos esse movimento ao analisarmos a escrita de A. na seção dois desta tese. Apesar de demonstrar um domínio inusitado da ortografia da língua portuguesa, as duas palavras de maior evidência – chapeuzinho vermelho – foram precisamente as que revelaram os deslocamentos operados pela língua nesse sujeito, abalando os “blocos cristalizados” que, em princípio, explicariam sua escrita.

Nesse momento, voltaremos ao dado de R., analisado acima, para destacarmos desta vez a insistência com que “**DISENY**” (quatro vezes) e “**DSENIY**” (uma vez) aparecem em seu texto.

Em princípio, tomando por base as imagens e o diálogo entre os personagens, sobretudo nos balões previamente preenchidos, a situação deveria girar em torno da **leitura** – “[...] o que você está **lendo**”; “Quando terminar de **ler**

[...]. No entanto, no primeiro balão preenchido por R., aparece o verbo **VER** formando cadeia com livro – “BOM VENLHO É **VER LIVRO**” -, o que nos desloca para o contexto de imagens e desenhos. Nesse sentido, parece possível reconhecer em sua escrita enigmática o cruzamento entre **ver livro** e o nome próprio **Disney**, associado a histórias infantis e suas ilustrações recorrentes. A escrita de R. traz todas as letras dessa palavra, em ordem ligeiramente diferente – o **E** desloca-se para compor com o **S** o que aparentemente torna-se uma sílaba de tipo CV (consoante vogal, a mais recorrente no português). Contudo, estabelecer essa relação não desfaz o caráter de estranhamento de “**DISENY**” no conjunto do texto de R.: “só uma DISENY dios amigos”, “bom sim ou DISENY veze”, “ter para gostar mais texta DSENIY”, “DISENY chão menima é menimo” e “bom DISENY gostar muito”, o que coloca em suspenso o próprio estatuto de *palavra* à forma escrita por R.

Apesar de não sabermos se, de fato, seria uma **tentativa** de escrever Disney, não nos interessa decifrar essa escrita, mas destacar os deslocamentos operados pela língua no sujeito, sob o efeito da própria escrita. Assim sendo, destacamos no texto de R. a consistência do registro gráfico da letra **D**, que aparece em maiúscula apenas nas formas que destacamos aqui. Nas demais, ela vem sempre em minúscula, “**d**amias”, “**d**ios” e “**cada**”, diferentemente do que ocorre com a maior parte da escrita de R. ao longo dos balões, em que usa letras maiúsculas. Ousamos dizer que essa observação faz com que as formas “**DISENY**” e “**DSENIY**” se aproximem, do ponto de vista gráfico, de **Disney**, por se tratar de um nome próprio que, pela norma gramatical deve ser escrito com letra inicial maiúscula, além do fato de, no logotipo comercial da companhia, a letra **D** aparecer em destaque, em traços e tamanho, em relação ao restante da palavra registrada em letras maiúsculas .

No entanto, seu valor de substantivo comum pode ser recuperado quando consideramos, por exemplo, a cadeia “**só UMA DISENY dios amigos**”, o que nos leva a cogitar a possibilidade de reconhecer em sua escrita uma aproximação entre DISENY e a palavra **desenho**, da qual reconhecemos também uma repetição de letras, em determinada sequência – **DeSE**Nho – fazendo de DISENY e DSENIY um entrelaçamento de cadeias que se encontram, nesse sentido, sob o efeito da cadeia “**ver livros**”.

O estatuto linguístico dessa unidade não se define nela mesma, mas nas cadeias em que comparece, levando-a a funcionar como nome próprio, substantivo comum, verbo etc. Enfim a semelhança gráfica não torna óbvia a unidade e não nos autoriza a traduzi-la ingenuamente.

A análise nos revela também a quebra do “bloco cristalizado”, pois o registro da palavra “**DISENY**” aparece inalterado em quatro momentos distintos no texto de R., e nos surpreende ao surgir com uma mudança no posicionamento da vogal “i” em “**DSENIY**”, apenas uma vez. A recombinação das letras de DISNEY que compõe DISENY volta a ocorrer apontando para a mobilidade das cadeias da língua e seus efeitos sobre o sujeito, desfazendo-se a ideia de blocos, visualmente fixados, para pensar em cadeias que se compõem e se recompõem a partir dos deslocamentos do sujeito na língua.

Borges (2006), ao estudar a escrita inicial de crianças verificou variações de combinações de letras nos textos avaliados. Diante disso, afirma que essas composições não se estruturam ao acaso, mas ocorrem sob o efeito do funcionamento interno da língua. A autora acrescenta ainda que dessa forma surgem “as pseudo-palavras”, isto é, significações e ressignificações simbólicas, porque afetadas pelas cadeias da língua. Assim, as combinações inusitadas de letras que, embora não correspondam à língua constituída, funcionam como escritas ao ‘perderem’ e ‘ganharem’ letras (BORGES, 2006, p. 132). Dessas transformações, que podem ser também realizadas pela modificação na concatenação das letras no interior da palavra, o que importa é o jogo simbólico implicado nesse processo de comparecimento e de revelação de movimentos que tendem a desaparecer na escrita convencional, realizada por sujeitos alfabetizados.

É nesse jogo, no *funcionamento da língua*, que é possível detectar o papel do Outro, ou seja, perceber que unidades dos discursos orais e escritos do Outro, ou seja, as suas cadeias significantes, interferem nas que já estão presentes na escrita da criança (BORGES, 2006, p. 132).

Silva (2016) concorda com Borges e complementa dizendo que as produções iniciais da criança são um espaço privilegiado de análise, tanto no processo de alfabetização, como na alienação do sujeito, o qual “pode emergir nas brechas de suas cadeias significantes” (SILVA, 2016, p.108). Prossegue a autora afirmando que é no jogo das letras, que encontramos seus erros, suas falhas e dificuldades de escrita que a criança é vista como sujeito, na sua singularidade, desvinculada de qualquer parâmetro ou previsão ditadas por testes ou padronizações.

Antes de prosseguirmos, é necessário nos determos num aspecto da discussão empreendida por De Lemos no campo da aquisição da linguagem e que sustentará os trabalhos em aquisição da escrita aqui discutidos. Trata-se da diferença entre o *outro* e *Outro*, que vimos comparecer na citação de Borges acima.

De Lemos (2002, p. 64) refere-se ao grande *Outro*, definido por Lacan (1998 [1966]) “como tesouro de significantes, do qual o emissor recebe sua própria mensagem invertida. Ou, em outras palavras, onde a mensagem repercute e de onde retorna uma resposta divergente, uma resposta outra”. Assim, De Lemos, na discussão sobre a aquisição da linguagem, reserva o termo *Outro* para a língua, diferenciando-o do termo *outro* (adulto).

O *outro* passa a ser concebido por De Lemos, como afirma Faria (1997), enquanto *alteridade*, uma vez que não coincide com a criança, no sentido de representar um sujeito previamente constituído, isto é, a criança não depende do outro, porém se aliena nele. A autora comenta ainda que, em De Lemos, o estatuto linguístico-discursivo é atribuído à fala da criança pelo *outro*, dando-lhe sustentação gramatical, semântica e textual: “a língua deixa de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera com vistas a expressar um sentido prévio, para se transformar em lugar de estruturação, tanto da sua fala, como da própria criança” (FARIA, 1997, p. 80-1). Quanto ao adulto – *outro* –, esse deixa de ser o “provedor” da língua e passa a ser o “representante” de um funcionamento linguístico-discursivo em que se encontra alienado. A criança necessita do *outro* para se “escutar”, pois, em princípio, ela não possui condições de regular o que diz.

Referindo-se ao Interacionismo vinculado ao trabalho de De Lemos e de autores a ele filiados, Andrade e Lier-De Vitto assinalam

Na Aquisição da Linguagem, a questão da fala assume também caráter essencial e premente – não se pode prever falas de crianças. O Interacionismo enfrenta a fala e chega ao reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Retira daí o argumento da indeterminação categorial da fala da criança (e a impossibilidade de atribuição de conhecimento à criança). Impossibilidade que é, também, sustentada pelos erros, que indiciam distanciamento da fala do outro e, principalmente, a carência de um aparato cognitivo-perceptual guiando a relação com a linguagem (LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011, p.104).

Afirmam as autoras que o Interacionismo, ao apoiar-se nesses argumentos, aproxima-se da hipótese do inconsciente, bem como explora a noção de que a criança é *capturada* pela linguagem.

Após essa discussão, passamos a enxergar de maneira diferente a clínica e o fazer fonoaudiológico diante da escrita do surdo. Não há dúvidas de que esse sujeito é submetido ao funcionamento das línguas nas quais ele está imerso: a LIBRAS, o português oral/escrito. A partir dessa interação, ele se insere no universo simbólico.

Percebemos que a entrada do sujeito na língua não se dá pela captação da substância linguística, mas pelo fato de ele circular nela e de ser por ela capturado. O que o nosso dado revela, no sentido de tornar visíveis movimentos que se apagam na escrita constituída, é que esses não são restritos à escrita inicial da criança. Nesse sentido, vemos tratar-se de um dado privilegiado, o qual nos permite reconhecer pistas do movimento da língua na escrita de R. (assim como na dos outros sujeitos surdos aqui analisados), pois percebemos, no jogo das letras, cadeias significantes do próprio português, bem como de uma língua estrangeira, em que comparece a letra **Y**, pouco recorrente em português, embora conste no alfabeto.

As cadeias manifestas e latentes se articulam desse lugar interno, no qual o sujeito representa *na língua* e não fora dela (a partir de uma relação entre o som da fala ou o sinal e uma grafia).

Borges (2006) afirma que “cadeias manifestas e latentes implicam-se, fazem parte de um funcionamento de ordem inconsciente que não obedece às leis do espaço e do tempo cronológico” (BORGES, 2006, p.133). Conforme a autora, podemos compreender esse funcionamento como efeito de retroação, a ressignificação de unidades e de cadeias presentes em discursos anteriores e que surgem nos posteriores.

Efeito semelhante a “**DISENY**” é discutido por Andrade (2006), ao referir-se às composições realizadas na fala de uma criança ouvinte, como podemos ver na figura 10.

Figura 10 – “Tampa da jarra”

Segmento 1 – Sessão de avaliação de linguagem (criança de 3 anos de idade). Fonoaudióloga (F) e criança (C) retirando objetos de cozinha de uma caixa. C e F. retiram, no momento em que ocorre o diálogo abaixo, panelinhas da caixa.

- (1)F.: Nossa, quanta panela... cadê a tampa?
 (...)
 (2)C.:é eiche/meu eiche
 [pegando uma jarra]
 (3)F.:é leite?
 (4)C.: é

(5)F.:Hum... tem leite nessa jarra ...
 cê vai tomar?
 (...)
 (6)C.: a cã
 apã
 apãrra
 [procurando algo na caixa]
 (7)F.:jarra?
 (8)C.:Hum?
 pãrra ↓
 (9)F.:A jarra ...
 (10)C.: a rãrra
 (...)
 acãpa
 (11)F.: Ah, a tampa... da jarra!

Fonte: Andrade (2006, p.207)

Em sua análise, Andrade (2006) aponta que o fragmento “cã” (figura 10, linha 6) se revela como indício de uma relação criança-língua, o que “leva a criança a escutar⁴⁹, de modo singular, o que se produziu na fala da terapeuta” (ANDRADE, 2006, p.209). O dado aponta ainda, conforme a autora, os efeitos do surgimento de “cã” (linha 6) nos enunciados (10) – “rãrra” e “cãpa” – e (11), interpretados na fala da terapeuta como “tampa... da jarra”. Andrade (2006) reconhece nos dados a ressignificação das falas da criança e do terapeuta a partir da sequência interpretativa. Desse modo, insiste a autora, “[...] Uma análise que não implicasse o funcionamento da língua – ficaria reduzida à empiria, i.e., ao sinal sonoro físico, fazendo coincidir imagem acústica e som propriamente dito – e sinal apreensível e pelo aparato perceptual fisiológico” (ANDRADE, 2006, p. 209).

Concordamos com Andrade (2006) ao afirmar que esses movimentos da língua nos interessam. As unidades do texto de R. não são óbvias, pois o mero reconhecimento de “**DISENY**” em Disney, não nos permite traduzir/decifrar o que está escrito. Seria ingênuo tentar fazê-lo. Apenas a análise que leva em consideração o funcionamento interno da língua, o cruzamento entre suas cadeias, permite enxergar pistas de como R. ressignifica sua escrita e é por ela ressignificada.

Ao considerar que a escrita não pode ser excluída da experiência mais ampla das relações estruturais entre traços, Borges (2006) afirma ser possível atribuir relativa autonomia à escrita em relação à oralidade, ou seja, a escrita deixa de ser condição de “imagem” da fala, sem que, necessariamente, perca a relação que, de

⁴⁹Andrade (2006), a partir de De Lemos, propõe a distinção entre *ouvir* e *escutar*. Para a autora *ouvir* diz respeito à capacidade orgânica, enquanto *escutar* ao efeito da relação de um sujeito a língua.

fato, existe entre ambas, de modo especial na escrita alfabética. “Essa abordagem do oral, fora do campo do sensível, permite tomá-lo como já contendo em si algo que é da ordem da escrita” (BOSCO, 2009, p. 124), ponto tocado por Chiss e Puech ao reconhecer na discussão sobre a escrita em Saussure a partir da teoria do valor. As interferências recíprocas entre formas gráficas e fônicas passam a ser consideradas numa relação de diferença, e não de subordinação, pois é por meio dos discursos orais e escritos do Outro que vêm os “significantes”, os quais a criança utilizará para compor seu texto escrito (BORGES, 2006). Consequentemente, o campo da alfabetização, sai da posição representacionista.

De acordo com Borges (2006), o termo *representação*⁵⁰ é deslocado no seu sentido a partir do discurso da psicanálise. A autora afirma que o acesso da criança à escrita implica a representação. A criança transita pelas representações do Outro, ou seja, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem à sua na ordem discursiva em que está inserida. Diferentemente do estatuto que é atribuído à representação pelas concepções racionalistas, as representações passam a ser vistas como simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, constituídos pelos discursos, pois, conforme Borges (2006), somente os discursos ligam, estabelecem classes, categorias, propriedades, para o real das coisas, inclusive o da linguagem. “A representação é um simulacro que diz respeito não ao intelecto ‘diante’ do objeto, ‘mas na relação’ com o objeto. Não é resultado de objetivação, mas de subjetivação” (BORGES, 2006, p.97-8, grifo da autora).

Conforme Faria (2014, p.279), “escrever implica uma mudança no lugar, de significação do sujeito com relação ao texto”. Para a autora, o texto, a partir dos efeitos daquilo que se apresenta escrito, permite que novos significantes surjam, os quais circulam entre a materialidade gráfica e oral da língua. Contudo, os resultados decorrentes desse deslocamento se mostram imprevisíveis, pois podem gerar mudanças e correções no texto como também o seu apagamento na forma escrita.

Os efeitos do traço escrito que, assumindo o estatuto de significante, estabelece cadeias imprevisíveis, porém jamais aleatórias, entre o oral e o escrito, como também internas ao escrito, por estarem submetidas ao funcionamento da língua, sem que se estabeleça entre elas uma relação de precedência (FARIA, 2014, p.282, grifo da autora).

⁵⁰ A partir desta afirmação de Borges (2006), passaremos a grifar a palavra representação apenas quando essa apresentar-se, conceitualmente, numa abordagem racionalista empirista e construtivista, buscando, dessa forma, diferenciar o uso dessa palavra a partir do seu sentido em determinada perspectiva teórica.

Andrade (2003) salienta que, há um “destronamento” das operações metalinguísticas e das explicações cognitivas, as quais assumem uma visão desenvolvimentista. A autora afirma, referindo-se à aquisição da linguagem, que, “não se pode ‘atribuir à criança um estatuto de saber sobre língua’, pois ‘não é a criança que se apropria da linguagem via capacidades perceptuais e cognitivas, mas, diferentemente, ela é capturada numa estrutura” (ANDRADE, 2003, p. 89, grifo da autora).

Prosseguimos com Borges (2006), ao afirmar que, cabe à criança representar para que seja possível reconstruir a língua escrita constituída, a qual é compreendida pela autora como reconstituição simbólica do funcionamento da escrita, que não é imutável ou fixo.

A partir dessa concepção, Borges explica o processo de alfabetização como representações simbólicas, em que a criança ao ser imersa em textos, colocada em situação de leitura e escrita de textos, começa a representar na língua escrita. Para a autora, ao transitar pelos discursos do Outro, orais e escritos, é possível surgir representações na escrita sobre o que é viável na língua (escrita) constituída.

Borges prossegue afirmando que, “o jogo das letras na escrita, constituindo pseudo-palavras, pseudo-frases, etc., pode ser visto como efeito da inscrição dos discursos do Outro” (2006, p.147), representado na sala de aula a partir dos discursos orais e textos-matriz, em seus “extratos de memória”. Dessa forma, a criança terá acesso à língua escrita, por meio do “outro - discurso”. Em sala de aula, caberá ao professor ocupar esse papel desse outro tutelar.

O professor e os textos que circulam no ambiente escolar são lugares de interpretação da escrita para a criança, isto é, “são mecanismos de significação e ressignificação, possibilitados pelo funcionamento da linguagem, e que podem ser caracterizados como processos de inconscientes de transferência” (BORGES, 2006, p.149). Assim, as práticas discursivas orais conferem sentido à escrita, o que permitirá que a relação da criança com a escrita se dê enquanto prática discursiva. No caso do surdo tais práticas podem ser intermediadas pela LIBRAS, assim, essa irá conferir sentido à escrita. Da mesma forma, essas práticas discursivas “gestuais” se apresentam na clínica e permitem ao terapeuta significar e ressignificar os textos escritos por surdos.

Pereira (2011), também apoiada na teorização de De Lemos e abordando a escrita do surdo, afirma que os fragmentos da escrita serão ressignificados ao entrar

em contato com outros fragmentos. Esse processo de ressignificação, diz a autora, incide, principalmente, sobre as cadeias de textos-discursivos e não sobre as unidades como palavras e sílabas, letras e fonemas. Conforme Pereira, o papel do outro nesse processo seria o de intérprete, lendo e interrogando a criança sobre sua escrita, bem como escrevendo para ela ler. Esse outro, que comparece como semelhante e diferente, permite que a criança se movimente no contexto linguístico-discursivo da escrita.

Acrescentamos que, ainda que o movimento incida sobre unidades como palavras ou letras, como vimos destacando ao longo desta tese, esse movimento se articula com os discursos orais e escritos do Outro, de onde vêm os significantes que comparecem no texto escrito do surdo. Trata-se do efeito da ordem simbólica que a escrita “esquematiza”, como propõem Chiss e Puech, e não de um intelecto ‘diante’ do objeto (a língua oral, gestual ou escrita), mas na relação com ele. Como resume Borges (2006), é um fenômeno da ordem da subjetivação e não da objetivação.

Uma característica surpreendente da escrita, de acordo com Bosco (2009), é a de abalar o sentido do objeto que, inicialmente, lhe serve de suporte, deslocando-o e arrebatando-o para a cadeia em que ele próprio é ressignificado. A autora acrescenta ainda, que “as manifestações gráficas produzidas pela criança revelam-se cifras de sua relação com o Outro, tesouros dos significantes” (BOSCO, 2009, p. 140). As mudanças da relação da criança com a escrita, apesar da possibilidade de observarmos em uma cronologia, revelam-se na “sincronia do jogo de significantes, entre cadeias manifestas e latentes” (BOSCO, 2009, p.273). O papel do outro, instância do Outro, como aquele que interpreta as manifestações linguísticas da criança, é o de estruturante das realizações gráficas infantis. A autora explica que o leitor promove recortes sobre os textos infantis a partir de sua leitura, deixando neles marcas de sua inscrição.

Fazer uso do significante do Outro que lhe possibilitam passagens, mudanças de lugar, ampliação de perspectivas, permitindo a inscrição de traços do real da língua em sua escrita. Pela via desta repetição do saber do outro, do professor, que já está no lugar “simbólico” da escrita constituída, dá-se o seu acesso ao “simbólico”. É desse modo que ela pode ir além de uma relação intuitiva ou “imaginária” com a escrita, para uma relação “simbólica” (BORGES, 2006, p.151, grifo da autora).

Bosco (2009) afirma que a leitura realizada pelo outro age fazendo com que a criança promova efeitos em sua própria escrita. Segundo a autora, esses efeitos são

imprevisíveis, igualmente como os efeitos provocados pelos textos - orais e escritos – nos quais a criança circula e que irão permitir a constituição dos escritos infantis.

Nas semelhanças e diferenças entre os textos que o outro pretende ver realizados e aqueles que são engendrados pela criança revelam-se marcas de subjetivação, expressivas da relação sempre singular de um sujeito com a linguagem (BOSCO, 2009, p.274).

Os surdos e suas experiências com as línguas (oral, escrita e de sinais), realizam várias representações destas interferências. Poderíamos dizer que essas diversas possibilidades de representação são responsáveis por escritas tão distintas e ao mesmo tempo com tantas semelhanças surpreendentes. Entendemos que essa escrita não é uma *representação*, tomada como imagem da língua oral ou de sinais, porém como interpretações das experiências vividas com essas, com a escrita e com o Outro.

Reconhecemos que a discussão da aquisição da linguagem escrita feita por Borges e Bosco não recobre toda a especificidade do que ocorre na clínica com a escrita do português pelos surdos, contudo, permitiu incrementar a discussão em busca de uma reflexão própria, apoiada no reconhecimento da “ordem da língua”, conforme Saussure. Como consequência, essa reflexão nos levou a repensar também a aquisição da escrita alfabética pelo ouvinte, uma vez que o ato de escrever envolve relações internas e externas à língua e, de maneira notável, revela que muitos indícios, inicialmente julgados como influência de uma substância oral ou gestual, podem ser encontrados tanto na escrita de surdos oralizados, quanto de surdos usuários de LIBRAS. O reconhecimento desse funcionamento da língua escrita sobre o sujeito nos liberta da necessidade de homogeneização e estigmatização do sujeito.

Questionamos no início deste trabalho se o processo de aquisição da língua escrita ocorria de maneira distinta para surdos e ouvintes, afirmamos agora que as análises dos textos produzidos por sujeitos surdos nos revelaram que a escrita vai além das interferências da oralidade. Parece-nos claro que o sistema da língua escrita possui um funcionamento particular que rompe as fronteiras entre o oral e o escrito. Conforme Faria (2014, p. 293, grifo da autora), a partir da escrita, “os significantes coexistem e se emaranham e não se pode mais pensar numa oralidade ‘pura’, ‘ágrafa’”. De acordo com a autora, a nossa escuta remete ao escrito, e da mesma forma o que é lido remete ao falado, independente da consciência do falante. A letra deixa de ser substância quando é abstraída pelo leitor, isto é, passa a

ter valor, pois ganha sentido. Assim sendo, reconhecemos as possibilidades de considerarmos num mesmo quadro teórico as operações da língua, enquanto Outro, quer se trate de fala, de escrita ou de sinais.

Vimos sujeitos surdos que não oralizam apresentar em seus textos marcas de desvios comuns em textos de sujeitos ouvintes, desmistificando conclusões sobre a escrita como representação da língua oral. Podemos concluir que apenas quando voltamos nosso olhar para a língua, conseguimos vislumbrar o que acontece na língua, isto é, ao nos debruçarmos sobre a escrita, é possível reconhecer pistas no ato de escrever e, assim, deslocar esse sujeito de uma concepção cognitiva.

Acreditamos que, a partir dessa perspectiva do funcionamento linguístico sobre a escrita, foi possível afastar o desconforto causado pela ideia de *representação* na relação oralidade/escrita, defendida pelo ponto de vista da concepção racionalista, e prosseguir com nossa investigação utilizando um aparato teórico particularmente relevante, o qual considera a linguagem em seu funcionamento pleno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos trazer para esta tese discussões que permitissem enfrentar questões que surgiram diante das intervenções realizadas com a escrita do português do surdo na clínica fonoaudiológica. Contudo, percebemos diversas possibilidades de interpretação sobre a aquisição da escrita que extrapolam o nosso objeto de estudo.

A escrita do surdo na clínica trouxe novas demandas teóricas e práticas, as quais permitiram avançar na compreensão da escrita. Tentamos aqui, explorar uma concepção de escrita que pudesse fundamentar a área e afetar a prática junto aos sujeitos surdos.

Ao realizarmos as análises evidenciamos que não foi possível categorizar os sujeitos e suas escritas a partir dos textos, considerando tratar-se de autor surdo que oraliza ou usa LIBRAS, pois diante dos textos não nos pareceu muito direto esse reconhecimento. Vimos também que, apesar de o uso da LOF, possivelmente, trazer elementos da oralidade para a escrita do sujeito surdo, os demais surdos, que não a utilizam, apresentaram peculiaridades semelhantes. De fato, sabemos que existem elementos da oralidade que interferem na escrita, porém percebemos outros elementos da escrita do português que não se limitavam ao uso da audição ou da LOF. Assumimos que os cruzamentos com a oralidade ou a LIBRAS estavam presentes nessas escritas, no entanto, negamos que seja essa a relação que sustentava a escrita do surdo. Essa análise exigiu um olhar para o funcionamento da língua para reconhecer que relações internas à escrita sustentam aquilo que surge no texto do sujeito surdo, bem como no de qualquer outro sujeito.

Em princípio, a escrita do surdo é associada à primeira língua adquirida por esse sujeito e, por consequência, sua forma remete a essa língua. O que traz conclusões de que as interferências da língua oral são decorrentes da relação fonema-grafema e as da LIBRAS da sua estrutura gramatical. As escritas que compõem o nosso *corpus* de análise nos surpreendem ao mostrar que essas características ou marcas puderam ser vistas nos textos, independentemente da língua utilizada pelo sujeito. Percebemos a importância de estabelecer uma reflexão própria para a escrita, o que não descarta a influência de outras modalidades, mas dá maior atenção ao que a própria escrita revela de sua relação com a linguagem, para além de padrões preestabelecidos.

No nosso percurso trouxemos a *consciência fonológica*. Vimos que essa é compreendida como condição que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da língua e a manipulação explícita das *representações* nesse nível o que, conseqüentemente, permitirá à criança aprender a ler e a escrever. Essa mesma perspectiva defende que a razão principal de fracasso desse aprendizado pode ser decorrente das dificuldades que as crianças apresentam na descoberta do fonema, aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético da escrita.

Esse raciocínio nos levaria a pensar que o fato de a escrita de surdos, sujeitos desta pesquisa, apresentar algumas dificuldades seria em decorrência da sua perda auditiva ter dificultado o desenvolvimento da sua *consciência fonológica*. Apesar de essas escritas revelarem em alguns momentos existir relações de correspondência com a pauta oral, percebemos também que essas relações não se esgotam aí. Notoriamente vemos na escrita os movimentos singulares do sujeito submetido ao funcionamento da língua.

Reconhecemos, nessa perspectiva, a escrita e a leitura serem concebidas como habilidades orgânicas, que contemplam processos cognitivos de associação entre grafema e fonema. O desenvolvimento das habilidades metafonológicas é fator condicionante para a criança ler e escrever. No entanto, mais uma vez, os dados trazidos, para exemplificar situações vivenciadas na clínica, revelaram que a escrita exige uma reflexão que ultrapassa a mera relação direta entre segmentos escritos representando segmentos orais/gestuais, em favor da consideração do sujeito submetido ao funcionamento simbólico da língua.

Testemunhamos a escrita do português pelo surdo surgir na clínica como uma demanda própria da área, apoiada em uma concepção da escrita como *representação* da oralidade. Observamos ainda que essa concepção desconsidera as evidências de que a oralidade nem sempre se apresenta nesse processo. A escrita do português pelo surdo vem contribuir para a fonoaudiologia, assim como para a linguística, na medida em que traz à tona processos que, na maioria das vezes, são apagados na escrita constituída.

De acordo com a postura teórica adotada, a noção de **representação** apresentará interpretações variadas, o que influenciará a conduta educacional e clínica relativamente ao processo de aquisição da escrita. Ao concebermos a escrita como *representação* da linguagem oral, ou de significados de que ela seria veículo,

desconsideramos os efeitos da língua (no sentido saussuriano do termo) nesse processo.

Nosso *corpus* revela atravessamentos de fronteiras entre o oral e o visual, por isso, afirmamos que os sujeitos não escrevem o português apenas pela relação oralidade-escrita. Ao tentar encontrar características particulares de surdos oralizados e surdos usuários de LIBRAS, abrimos mão de elementos singulares que podem nortear o entendimento desses fenômenos a partir de uma perspectiva que privilegia o funcionamento simbólico da língua e seus efeitos singulares sobre o sujeito, inclusive ouvintes.

Santana (2007) trouxe para nosso estudo um dado que nos permitiu traçar várias reflexões em nossas análises. A autora destacou que a escrita de sinais tem uma estrutura diferente da do português, como “bloco cristalizado” na língua de sinais, na fala ou na escrita do surdo. Assim, a segmentação das palavras orais ou escritas seria insignificante para o surdo, pois para esse o conjunto e o contexto são mais importantes, ou seja, a segmentação da escrita e a correspondência fonema/grafema tornam-se uma questão de memória visual, e não auditiva.

No entanto, vimos que o apoio na memória visual, ainda que justificável como explicação para uma grafia correta, não se sustenta nos demais dados analisados. Reconhecemos, dessa forma, que os “blocos cristalizados” se desfazem, para revelar cadeias que se abrem, pois há sujeito nessa escrita. Nossos dados nos mostraram que os tais blocos podem se decompor em partes que entram em relação com outros, dando visibilidade às cadeias que se abrem sob o efeito da escrita em ação.

Tentamos, em diversos momentos desta tese, questionar as abordagens teóricas que buscam encontrar padrões claros para classificar a escrita do português pelo surdo, não obstante do reconhecimento da heterogeneidade que os dados revelam. Em função da caracterização generalizante, desconsideram-se os desvios singulares e estatisticamente irrelevantes. Apesar de a prática na clínica, na maioria das vezes, procurar um padrão, os dados permitiram entender um pouco mais sobre a escrita do português pelo surdo e perceber que suas singularidades apontam para novos caminhos a serem galgados.

Insistindo desde o início deste trabalho que nossos dados não podem ser classificados ou padronizados, pois possuem como característica a singularidade desses sujeitos plurais, optamos pela perspectiva teórica e metodológica do

Paradigma Indiciário (cf. GINZBURG, 2004), adotado pioneiramente por Abaurre (1996) para tratar da aquisição da escrita por crianças ouvintes.

Os textos escritos pelos surdos participantes desta pesquisa exigiram que nos aprofundássemos mais, e buscássemos na linguística autores como Bernadete Abaurre que questiona a aquisição do ritmo particular da escrita no ato de escrever.

Ao convocar Abaurre (1989), discutimos uma perspectiva da linguística que faz uma crítica à ideia de que a escrita seria uma questão de representação de segmentos mínimos, que embasa a discussão que remete à *consciência fonológica*. Desse modo, confirmamos que a análise dos dados não deveria ser feita postulando os segmentos, categorias constituintes imediatas e conceitos semelhantes aos primitivos com que as crianças operaram, pois assim nos limitaríamos a organizar e escrever certo número de dados ou continuaríamos com a crença que a comparação de termos de segmentos, unidades e categorias bastaria para explicar as diferenças e semelhanças entre os produtos linguísticos orais e escritos. Abaurre revela a existência de ritmos na língua que nos pareceu embalar o sujeito, na medida em que reconhecemos que o ato de escrever o deslocava para outro lugar que adquiria autonomia.

A partir da contribuição de Abaurre, que chama a atenção para o ritmo da escrita silenciosa, buscamos em Saenger (1998), uma reflexão reveladora que trata das mudanças na apresentação do texto escrito e suas consequências. Vimos com esse autor que, sob o efeito da separação gráfica entre as palavras e da organização espacial do texto, novas relações sintáticas são articuladas afetando a língua e a memória do leitor/escritor, o qual retém *sentidos gerais*, bem como toma por palavras da sua língua sequências de letras impronunciáveis, retendo-lhes uma imagem própria que se descola do alfabeto. Assistimos à escrita afetando a língua e, necessariamente, o sujeito. Concluímos que a relação de representação é notoriamente invertida e as fronteiras entre o oral e o escrito tomam nova dimensão, deslocando o sujeito entre essas fronteiras que se reconfiguram e o redefinem como um sujeito de linguagem.

A escrita do português pelo surdo exige que reconheçamos tratar-se de um empreendimento que não pode ignorar as mudanças nos aspectos gráficos da escrita e suas consequências profundas sobre autores e leitores, além da própria língua ao adotar um sistema de escrita para si. Desse modo, quanto maior for o distanciamento da escrita em relação ao uso da oralidade, maior será a autonomia

assumida por ela. O autor e o escritor necessitam interagir com a língua escrita e, assim, impulsionar modificações, que fazem surgir características particulares e próprias da escrita, o aspecto visual.

Os textos escritos por surdos evidenciaram que uma concepção representacionista de escrita nos impede de reconhecer as muitas pistas que remetem às relações internas ao sistema de escrita e à língua, e não a seu exterior, que foram estabelecidas pelo sujeito surdo, assim como ocorre com os ouvintes, conforme demonstram os trabalhos de Borges (2006) e Bosco (2009).

Vimos diversas vezes a concepção de a escrita ser uma *representação* – tradução/transcrição – do que é falado pelo sujeito aparecer na reflexão sobre a escrita. Os trabalhos de Borges e Bosco foram determinantes para nos movimentar nessa concepção de escrita, pois contribuíram para que se operasse uma mudança significativa no nosso modo de olhar a relação do surdo com a língua escrita.

Realizamos uma discussão a partir dos estudos dessas autoras sobre a aquisição da escrita por crianças ouvintes, assumindo uma perspectiva linguística. Pudemos, assim, realizar um amplo debate a respeito da noção de *representação* e seus desdobramentos para a reflexão sobre uma clínica de linguagem que se propõe a trabalhar a escrita do surdo.

A partir de uma reflexão que convoca a teorização saussuriana, articulada por Chiss e Puech (1996), reconhecemos que a formalização e a operatividade surgem como o exterior ou antes como a alternativa para a representação. Compreendemos que essa transformação conceitual encontra na escrita um espaço de esquematização dos processos linguísticos aí implicados, sem suporte representativo.

A fala e a escrita possibilitam ao sujeito estar na linguagem, no entanto, em determinados momentos podem se encontrar “disjuntas”, na produção da escrita, e “entrelaçadas”, no funcionamento simbólico, como apontou Borges ao observar na escrita de crianças ouvintes que não havia relações dos fragmentos da pauta gráfica com os da pauta sonora.

Vimos Borges e Bosco afirmarem que a oralidade não participa da escrita dita inicial da criança ouvinte, necessariamente, como fonetização. Reconhecemos que a escrita permite que encontros e desencontros aconteçam entre as pautas sonora, gestual e gráfica, sem implicar em uma única via de explicação.

A partir das leituras realizadas para a elaboração deste trabalho, pudemos identificar em algumas dessas que a escrita é compreendida pela mesma visão que toma a língua como etiqueta. Contudo, ao partir do pressuposto de que a escrita do ouvinte se dá por uma relação direta com a oralidade, a surdez questiona tal afirmação, ao reconhecermos que surdos escrevem. Compreendemos também que a eficácia e complexidade das escritas sejam elas hieroglíficas, ideogramáticas, gestuais, alfabéticas, ou quaisquer outras, dependem somente do estatuto simbólico que adquiriram. Nesse sentido, entendemos que enquanto o *SignWriting* for pensado como representação dos sinais, ele não terá seu estatuto simbólico reconhecido e, assim, não funcionará como escrita para a comunidade surda.

A discussão empreendida aqui nos permitiu entender que o dado não deve ser concebido como uma escrita a ser traduzida, mas que deve ser reconhecido como um desafio à interpretação do pesquisador/terapeuta, para além da ideia de *representação*.

O texto de sujeitos que usam a LIBRAS nos fizeram pensar em outras relações que estariam por trás de sua escrita, que vão além da *representação* dos sinais. Tais indícios também nos levaram a reconhecer que o que, aparentemente, parece ser comum na escrita de quem escuta não se restringe ao aspecto fonético, uma vez que observamos fenômenos muito semelhantes na escrita do surdo. Os dados se mostraram imprevisíveis e surpreendentes, a partir dos efeitos da língua sobre os sujeitos.

Durante as análises, percebemos diversas vezes não saber o que, de fato, o sujeito tentou escrever. Contudo não nos interessou decifrar essa escrita, mas apontar os deslocamentos operados pela língua no sujeito, sob o efeito da própria escrita. Assumimos que o estatuto linguístico dessas unidades não se define nelas, mas nas cadeias em que comparecem. Percebemos que a semelhança gráfica não torna óbvia a unidade e não nos autoriza a traduzi-la ingenuamente. Essa discussão nos permitiu enxergar de maneira diferente a clínica e o fazer fonoaudiológico diante da escrita do surdo. Vemos esse sujeito submetido ao funcionamento das línguas (LIBRAS e/ou português oral/escrito); é, a partir dessa interação, que ele se insere no universo simbólico da escrita.

Reconhecemos ainda que a entrada do sujeito na língua não se dá pela captação da substância linguística, mas pelo fato de ele circular nela e de ser por ela capturado. Isso nos foi revelado pelos nossos dados, uma vez que esses nos

possibilitaram ver os movimentos que se apagam na escrita constituída, bem como que esses não são restritos à escrita inicial da criança.

De forma notável, vimos, na discussão sobre a escrita inicial da criança, o outro, instância do Outro (o funcionamento da língua), como aquele que interpreta suas manifestações linguísticas dessa forma estrutura as realizações gráficas infantis. O leitor (terapeuta/professor) estabelece recortes sobre os textos infantis a partir de sua leitura e deixa marcas de sua inscrição. Assim, na perspectiva da clínica fonoaudiológica, entendemos que o terapeuta precisa assumir o papel do outro diante da escrita do português pelo surdo, a qual precisa interpretar e, por vezes, ressignificar para, dessa forma, inseri-la no funcionamento da escrita convencional.

A mudança de posicionamento sobre a forma de atuação clínica é um grande desafio do profissional, pois requer desse um aprofundamento teórico e uma ampla reflexão sobre sua prática numa clínica de linguagem. A discussão da área mostra que as perspectivas de escrita não são definidas, como também não apontam para as peculiaridades encontradas na escrita do português pelo surdo, nem especificam em que sentido estabelecem a relação entre linguagem e constituição da subjetividade.

Analisar a relação oralidade/escrita a partir de textos produzidos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica e, assim, refletir sobre como essa escrita - que, muitas vezes, não passa pelo atravessamento da oralidade - revela e permite pensar características da escrita alfabética, assim como tentar estabelecer algumas pistas da relação do sujeito surdo com essa escrita e seu funcionamento, nos permitiu explorar uma concepção de escrita que fundamenta a área e que afeta a prática junto aos surdos, bem como contemplar sobre a experiência desses sujeitos com a escrita do português.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. **Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences.**[S.l.: s.n.], 1989.

_____. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

_____. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. p.61-69.

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. p.13-35.

ABAURRE, M. B. M; GALVES, C. As diferenças rítmicas entre o português europeu e o português brasileiro: uma abordagem otimalista e minimalista. **DELTA**.vol.14. n.2 São Paulo:1998.Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200005>>. Acesso em: 19 marc. 2017.

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem.** 2003. 143f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. “Captação” ou “captura” – considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.) **Aquisição, patologias e clínica.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.p.201-214.

BALIEIRO, C.R.; GALLO, S.L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: MASSI, G.A.; BERBERIAN, A.P.; GUARINELLO, A.C.(Org). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus; 2003.p.93-110.

BARBOSA, P. A. Syllable-Timing in Brazilian Portuguese: uma Crítica a Roy Major. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.**(Online version).DELTA. v.16. n.2. São Paulo:2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200006>>. Acesso em: 14 fev.2016.

BEVILACQUA, M. C. et al. Falhas técnicas dos aparelhos de amplificação sonora individual dispensados pelo Sistema Único de Saúde. **Rev. CEFAC** [online]. 2014, v.16,n.1.ISSN1516-1846.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança com deficiência auditiva.** 2. ed. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Reabilitação e implante coclear. In: OTACÍLIO FILHO, L. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 401-425.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5.ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014.p.259-271.

BORGES, S.O **quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: editora da UC, 2006.

BOSCO, Z.R. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita. Campinas: Pontes, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>
Acesso em: 07 abr. 2016.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CAMARA, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1986.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M.I.V.; LICHYIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 42-53.

CENTER FOR SUTTON MOVEMENT WRITING – Disponível em:< <http://www.signwriting.org>> Acesso em: 05 de jan.de 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Guarda dos resultados dos exames ou os prontuários**. Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/oriente-se/dicas-da-cof/guarda-de-exames-e-prontuarios>> Acesso em: 24 mar. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. 8º Colegiado - Gestão 2004/2007. **Documento Oficial** - 2ª Edição-Março/2007. Disponível em:<<http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/epacfbr.pdf>> Acesso em: 10 jan.2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução 285 do Conselho Federal de Fonoaudiologia**. Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/oriente-se/dicas-da-cof/guarda-de-exames-e-prontuarios>> Acesso em: 24 mar. 2016.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA 2ª REGIÃO SÃO PAULO. **Guarda de exames e prontuários**. Disponível em: < <http://www.fonosp.org.br/oriente-se/dicas-da-cof/guarda-de-exames-e-prontuarios>> Acesso em: 24 mar. 2016.

CHISS, J-L;PUECH,C. O cours de linguistique générale e a representação da língua pela escrita. In: CATACH, N.(org.) **Pra uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática,1996.p.43-52.

DELPRETTO, B.M. de L.; FORTES, L. de O. **A aplicabilidade social do Signwriting**.P@rtes.V.00 p.eletrônica. Maio 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/signwritingasp>. Acesso em: 5 jan.2016.

DERRIDA, J. **Gramatologia (De La Gramatologie)**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DICIONÁRIO PRIBERAM (online). **Significado de Staccato**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/staccato>> Acesso em: 19 fev. 2016.

DIZEU, L.C.T.de B. **Variações linguísticas na escrita do surdo pelo contato da língua de sinais com o português**. 2006.89f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FARIA, N.R.B. **Nas letras das canções, a relação oralidade – escrita**. Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997.

_____, N.R.B.Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. **Revista Leitura**: Maceió, 2011.

_____. A expressão gráfica do texto na relação sujeito-linguagem. In: SIBALDO, M.A. **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____.Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação da linguagem. In: **IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina**. Campinas: IEL-UNICAMP, 1990, p. 1-15.

_____.Diversidad y proceso de alfabetización: de La celebración a La toma de consciencia.Lecture y Vida – **Revista Latinoamericana de Lecture**. Buenos Aires, v.15, n.3,p.5-14, set.1994.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em El desarrollo Del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.; MARSHALL, J. & COLTHERT, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

GELB. **Pour une théorie de l'écriture**. Paris: Flammarion, 1973.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, H.; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.89-130.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A.C. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, 2005, p. 245-254.

GUARINELLO, A.C.; BORTOLOZZI, K.B. O uso da informática no processo de aquisição da linguagem escrita do surdo. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 75-92.

GUARINELLO, A.C.; LACERDA, C.B.F. Educação bilíngue e atuação fonoaudiológica. In: MARCHESAN, I.Q.; SILVA, H.J.; TOMÉ, M.C. (Org.) **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, v.1, p.516-521.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai.-ago. 2007, v.13, n.2, p.205-218.

HANSON, V. L.; LIBERMAN, Y. I.; SHANKWEILER, D. Linguistic coding by deaf children in relation to beginning reading success. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 37, p. 378-393, 1984.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

JUEL, C.; GRIFFITH, P. L.; GOUGH, P. B. Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. **Journal of Educational Psychology**, v.78, n. 4, p. 243-255, 1986.

LAPACHERIE, J-G. A esperluète generalizada: sobre o ideograma na escrita do francês. In: BOTTÉRO, J. et al. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: editora Ática, 1995. p.67-79.

LEMONS, M.T.G de. **A língua que me falta**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (42): 41-69, Jan./Jun. 2002.

LIBERMAN, I. Y. Phonology and Beginning Reading Revisited. In C. VON EULER (Ed.). **Wenner-Gren International Symposium Series: Brain and Reading**, p. 207-220, 1989.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D. Phonology and the problems of learning to read and write. **Remedial and Special Education**, v. 6, n. 6, p. 8-17, 1985.

LIER-DEVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. DE O Interacionismo sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. DE (ORG.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.p.115-146.

LIER-DEVITTO, M. F; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L (ORG.) **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.p.95-115.

LIMA, D. T. **Forma pura e forma material: língua, oralidade e escrita a partir de Hjelmslev**. 2017.130f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

LIMA, M.C.M.P.; BOECHAT, H.A.; TEGA, L.M. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/UNICAMP. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.p.41-54.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngüe para Surdos. In: LACERDA C. B. F. DE; NAKAMURA H.; LIMA M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 60-79.

LYON, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MASSINI-CAGLIARI, G. O conceito de pé como unidade rítmica: trajetória. In: SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de Prosódia**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

MENEGOTTO, I. H.; ALMEIDA, K.; IORIO, M.C.M. Características físicas e eletroacústicas das próteses auditivas. In: ALMEIDA, K; IORIO, M.C.M. **Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos & Aplicações Clínicas**. 2. ed. São Paulo: Lovise, 2003. p. 55-94.

MIGLIORINI, L.; MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre o ritmo do Português Brasileiro: evidências de um padrão acentual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. p. 310-328 [www.revel.inf.br].

MILNER, J-C. **O amor da língua**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Convenção elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS)**

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf Acesso em: 19 mar. 2017.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: OTACÍLIO FILHO, L. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-358.

NAVAS, A.L.G.P.; SANTOS, M.T.M.dos. Aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. In: MARCHESAN, I.Q.; SILVA, H.J.; TOMÉ, M.C. (Org.). **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. p. 577-582.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 2009.

OLIVEIRA, T. A escolástica como filosofia e método de ensino na universidade medieval: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino. **Notandum** 32. maio-ago, 2013. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. p. 37-50.

PEREIRA, M. C. C.. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. In: A.P. Berberian; G.A. Massi; A.C. Guarinello. (Org.). **Linguagem escrita** - referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003, p. 111-124.

_____. Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: LIER-DE-VITTO, M.F.L.; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita: linguagem, clínica e escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 271-280.

PIKE, K. **The Intonation of American English**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

PLANALTO DO GOVERNO. **Decreto nº 5.626**.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 07 abr. 2016.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org) **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-31.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – SÃO PAULO **Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia** www.google.com.br Acesso em: 15 jan. 2016.

RABELO, A.S. LIBRAS: aspectos linguísticos e uso na terapia fonoaudiológica bilíngue. **Estudos**. 2006, 33(5): 369-384.

REGO, F.L.C. do. A entrevista inicial na clínica fonoaudiológica. **Revista Symposium**. Ano 4. Número Especial, novembro de 2000. p. 45-49.

REIS, M; DIAS, A. B. B. A vibrante final de infinitivo na fala de crianças em fase final de aquisição da linguagem: o efeito cumulativo de natureza fonomorfo sintática sobre o fonema /r/. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 7, agosto de 2006.p.1-15. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br].

ROSSI, T.R.D.F. Mãe ouvinte/filho surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. In: SILVA, I.R.;KAUCHAKJE,S.;GESUELI,Z.M.(org) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**.São Paulo: Plexus, 2003.p.99-112.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da idade média. In: CAVALLO,G.;CHARTIER,R.(org.) **História da leitura no mundo ocidental**.São Paulo: Ática,1998.p.147-184.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BERGAMO, A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, p. 440-451, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17734>

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27ed.São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, D.G.M.da. **O Lugar do sintoma na escrita da criança**. 2016.116f. Tese (Doutorado em Psicanálise) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

SILVA, M. P. M. **A construção dos sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA. **Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Bireau Internacional de Audiologia - BIAP (1997)** Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf> > Acesso em 15 dez.2015.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, E.C. **Consciência Fonológica e Fonema: discutindo os conceitos e seus empréstimos**. 2011.114f.Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

STUMPF, M. R. Transcrição de Língua de Sinais brasileira em *Signwriting*. In: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

_____. Sistema *Signwriting*.: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMAS, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade,**

identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p.143-159.

TRENCHÉ, M. C.; BALIERO, C. R. A escrita e prática fonoaudiológica com crianças surdas/deficientes auditivas. **Distúrbios da Comunicação** V. 16, n. 2– Agosto 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia** www.google.com.br Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL **Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia**. Disponível em: < www.google.com.br > Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia**. Disponível em: < www.google.com.br > Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE ALAGOAS. **Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia**. Disponível em: <www.google.com.br> Acesso em: 15 jan. 2016.

ZWIRNER E.; ZWIRNER K. Principles of Phonometrics, transl. In: Herman Bluhme. *Phonetica*. Alabama: University of Alabama Press, 1970. 24:4, p.247-252.

APÊNDICE – Pedido de declínio do termo de consentimento livre e esclarecido ⁵¹**PEDIDO DE DECLÍNIO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, LILIANE CORREIA TOSCANO DE BRITO, portador do CPF nº 025574434-09, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A escrita do sujeito surdo na clínica fonoaudiológica: análise da relação oralidade/escrita a partir do paradigma indiciário”, solicito perante este Comitê de Ética em Pesquisa declínio do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para a realização desse projeto de pesquisa, tendo em vista que é um estudo retrospectivo, no qual serão utilizados dados obtidos durante as atividades realizadas em terapia e arquivados em prontuários da clínica fonoaudiológica, sendo alguns de difícil localização de familiares, por não frequentarem mais a clínica (receberam alta ou foram desligados da unidade) ou por terem sido atendidos há muito tempo e, devido a isso, o endereço e telefone já não serem mais os mesmos.

Nestes termos, me comprometo a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas nas Resoluções 466 de 2012, e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados utilizados.

Maceió, 25 de outubro de 2016.

Atenciosamente,



Liliane Correia Toscano de Brito
Professora do Curso de Fonoaudiologia - UNCISAL
Pesquisadora responsável

⁵¹ O título inicial da tese enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa foi modificado para melhor contemplar os desdobramentos das discussões empreendidas ao elaborarmos esta tese.

ANEXO A - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Bireau Internacional de Audiologia - BIAP (1997)

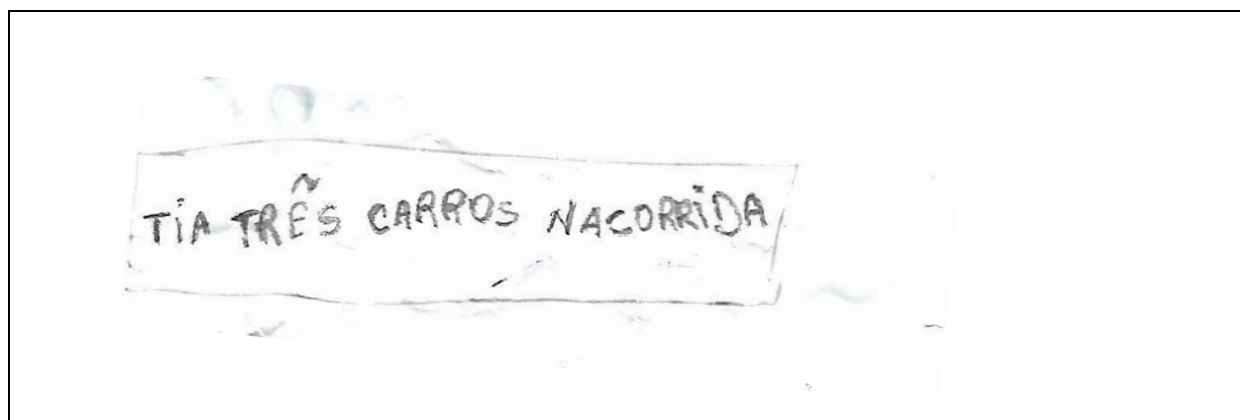
DENOMINAÇÃO	MÉDIA TONAL	CARACTERÍSTICAS
Audição infranormal	≤ 20 dBNA	Trata-se de uma perda tonal, discreta sem implicação social.
Deficiência auditiva leve	21 - 40 dBNA	Percebe a fala com voz normal, mas tem dificuldade com voz baixa ou distante. A maioria dos ruídos familiares é percebida.
Deficiência auditiva moderada	Grau I: 41 - 55 dBNA	A fala é percebida se a voz é um pouco elevada. O sujeito entende melhor quando olha a pessoa que fala. Percebe alguns ruídos familiares.
	Grau II: 56 - 70 dBNA	
Deficiência Auditiva Severa	Grau I: 71 - 80 dBNA	A fala é percebida se a voz é um pouco elevada. O sujeito entende melhor quando olha a pessoa que fala. Percebe alguns ruídos familiares.
	Grau II: 81 - 90 dBNA	
Deficiência Auditiva Profunda	Grau I: 91 - 100 dBNA	Nenhuma percepção da palavra. Somente os ruídos muito fortes são percebidos.
	Grau II: 101 - 110 dBNA	
	Grau III: 111 - 119 dBNA	
Deficiência Auditiva Total	> 120 dBNA	Não percebe nenhum som.

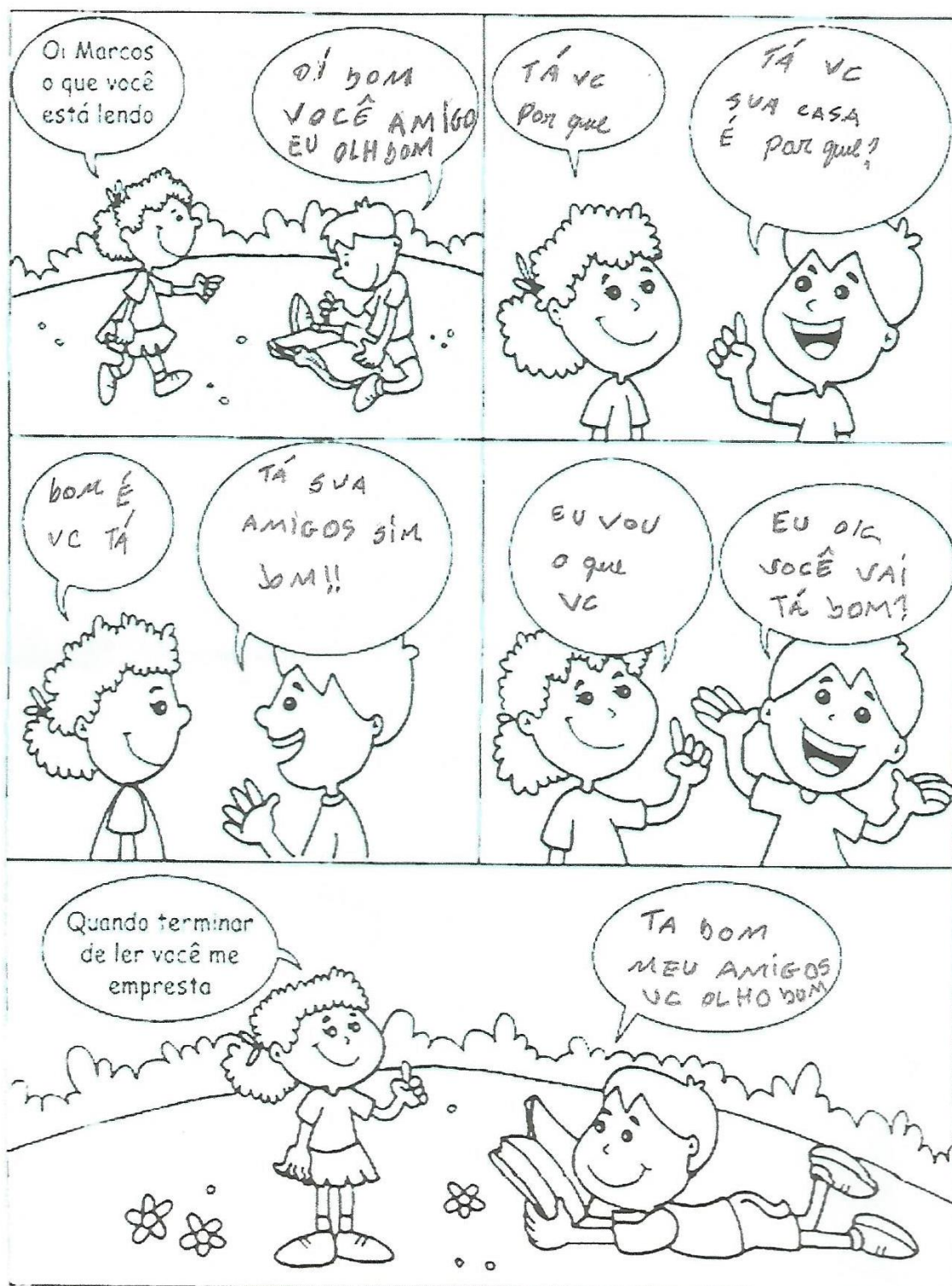
(dBNA – Nível Auditivo)

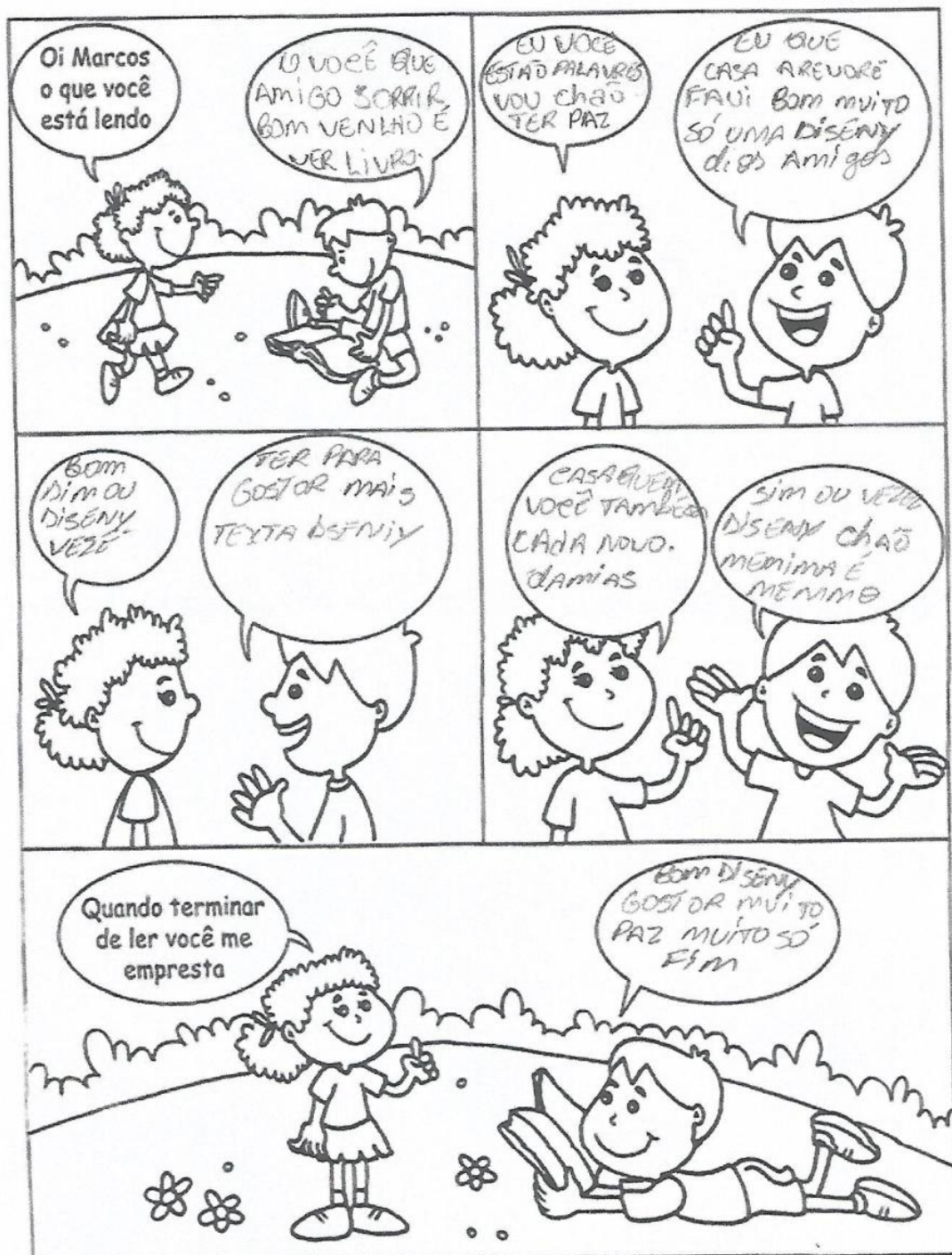
Fonte: Elaborado pela autora adaptação de BIAP (1997)

ANEXO B – Corpus da pesquisa

- ④
- O homem está espantado a ferro para planta.
- E depois pegou cana para planta e outro homem
- está a sutando a ferro.
- E depois pegou feoa para cortar como para verde na
- ferro ou para fazer Aluon, deseg,







chapuzinho vermelho
 mamãe poder casa novo
 caminhar para encontrar
 bom dia você e lobo
 florita pra você chapuzinho
 vermelho vamos casa
 você mentira o lobo
 era ali casa novo
 encontrar você que isto
 lobo olho tão grande
 como levanta pega
 chapuzinho vermelho
 correndo para encontrar
 homem fala chapuzinho
 vermelho ajudar pega lobo
 fala você encontrar
 chapuzinho vermelho
 homem falou chapuzinho
 vermelho novo.

ANEXO C – Termo de ciência, compromisso e autorização**TERMO DE CIÊNCIA, COMPROMISSO E AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, RG n. _____

Responsável por _____, estou informado (a) sobre as normas que regulam a abordagem terapêutica dos pacientes acompanhados na UNIDADE DE TRATAMENTO EM FONOAUDIOLOGIA PROF. JURANDIR BÓIA ROCHA, ao mesmo tempo em que autorizo o atendimento e me comprometo a segui-las, sendo elas:

1. O atendimento ocorrerá uma vez por semana, com duração de 30 minutos e será realizado por um (a) estagiário (a), sob supervisão de um fonoaudiólogo, professor dessa Instituição de ensino, sem qualquer custo para o paciente e seus familiares;
2. Por tratar-se de uma clínica-escola, o atendimento poderá ser observado e realizado por acadêmicos e professores dessa Instituição;
3. Durante o período de tratamento, poderão ocorrer mudanças de estagiário, supervisor e/ou horários;
4. Os procedimentos realizados durante o atendimento será registrado por escrito em folhas de evolução contidas no prontuário dos pacientes, em fitas cassetes, em compact disk CD, em fita VHS, em fotografias, ou em qualquer outro meio idôneo utilizados para acompanhamento terapêutico e/ou para fins de pesquisa;
5. Garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados de confidenciais envolvidos na pesquisa;
6. Liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase do atendimento ou pesquisa, sem penalização nem prejuízos aos cuidados dispensados aos pacientes;
7. O paciente menor de idade deverá comparecer à UNIDADE DE TRATAMENTO EM FONOAUDIOLOGIA PROF. JURANDIR BÓIA ROCHA acompanhado por um responsável;
8. Na segunda falta não justificada no semestre, o paciente será desligado automaticamente;
9. O paciente terá direito a 2 (duas) faltas justificadas por semestre; entende-se por falta justificada aquela que for comprovada por documento (atestado, declaração, etc.);
10. Os pacientes desligados poderão retornar ao atendimento quando houver vaga;
11. Haverá tolerância de até 15 minutos por atraso, sendo o tempo de atraso reduzido da duração do atendimento;
12. Três atrasos correspondem a uma falta ou dois consecutivos;
13. O atendimento será desmarcado caso o estagiário e/ou supervisor não possa comparecer. Nessas situações o paciente e/ou responsável deverá ser avisado previamente por telefone, correspondência ou pessoalmente.