

À AQUISIÇÃO DA ESCRITA E A INCLUSÃO DO SURDO: A SUBJETIVIDADE QUE SE INSCREVE

Lúcia Maria Nunes^{*}
Rita de Cássia Silva Bergamasco^{**}
Sozângela Schemim da Matta^{***}

Resumo – A inclusão do surdo no processo de educação convencional envolve diferentes discussões que têm sido marcadas por uma história de segregação que desconsidera, na maioria das vezes, a singularidade desse sujeito, como atestam os resultados obtidos pelos atuais métodos de ensino e aprendizagem. Objetivando reconhecer a relação do sujeito surdo com a língua portuguesa escrita, analisamos textos produzidos por alunos de uma escola pública sob o ponto de vista da psicanálise que considera o sujeito como efeito de linguagem. Dessa forma, abre-se um lugar de oposição aos métodos de observação, à marginalização do singular e à noção de desenvolvimento. A teoria psicanalítica nos permitiu tematizar a relação corpo/ linguagem, a estruturação psíquica das crianças surdas, as marcas inscritas no corpo e o que disso se presentifica como efeito na escrita. Para tanto, trazemos a hipótese da origem da escrita que resultou das pesquisas freudianas retomadas por Lacan. Essa hipótese nos permite dizer que a aquisição da escrita depende da estruturação psíquica do sujeito, não sendo determinada somente por procedimentos educacionais.

Palavras-chave: Escrita. Surdez. Corpo. Inclusão.

Abstract - The inclusion of deaf people in regular schools has produced different discussions that have been marked by a history of segregation, which does not consider the uniqueness of these subjects, as the results of the current teaching-learning method evince. Aiming at recognizing the relation of the deaf with the written Portuguese language, texts produced by students of a public school were analyzed under the psychoanalytic perspective, which considers the subject as an effect of the language. This point of view opens up a locus of opposition to the methods of observation, to the marginalization of what is singular, and to the notion of development. The psychoanalytic theory allowed us to question the relation body/language, the psychic structure of deaf children, the body inscriptions, and the effects of these aspects on written texts. Based on a hypothesis on the origin of writing we can say that writing acquisition depends on the subject's psychic structure, and not only on educational proceedings.

Keywords: Writing. Deafness. Body. Inclusion.

^{*} Professora Doutora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – UEPG. <lumanunes@uol.com.br>

^{**} Professora Mestre do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas - UEPG

^{***} Professora Mestre do Departamento de Letras Vernáculas – UEPG. <gsmatta@uol.com.br>

Introdução

A aquisição da linguagem pelo sujeito surdo é alvo de pesquisas nas mais diversas áreas, como na educação, nas ciências médicas e na lingüística, que evocam diferentes abordagens para tratar do assunto. A história sobre a surdez mostra que, em nome de um lugar definido na sociedade, esquece-se, muitas vezes, da singularidade do real da surdez, envolvendo tanto a segregação quanto a exclusão. O diferente assusta, intimida, provocando um “fazer” que desconsidera o “ser”. É neste fazer que se incluem os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

Para tanto, vamos abordar alguns aspectos da trajetória contada na história sobre os sujeitos surdos e sua relação com a sociedade e aos diferentes métodos a que foram submetidos na tentativa de incluí-los ou excluí-los das comunidades ouvintes, ditas “normais”. Também faremos uma reflexão sobre a institucionalização do processo de inclusão, pela criação de políticas públicas que, atualmente, dão suporte a ações mais diversas no sentido de implementá-las, trazendo à discussão os meios para tal.

Especificamente, este trabalho preocupa-se com o *ser* que é pensado na sua anterioridade – em um discurso que o precede – e que o determina: um sujeito efeito de linguagem. Isso que nos precede é denominado pela psicanálise como uma rede simbólica da linguagem na qual estamos imersos, pois, como diz Calligaris (1996), não somos seres da natureza, já nascemos na cultura. Nascemos neste fluxo de produção discursiva que é a cultura, onde nosso lugar já está previsto, onde já somos esperados, em que já temos um nome de família. A teoria psicanalítica, que dá suporte às reflexões deste estudo, tornou possível pensar que cada sujeito vive uma experiência única, construída na trama da cadeia significante, e é desse sujeito singular que tratamos neste trabalho.

Nossa atenção esteve voltada para o sujeito surdo que divide o espaço das salas de aula com ouvintes nas escolas da rede pública. Investigamos o tipo de interação lingüística que é possibilitada nestes momentos, considerando as condições estruturais criadas para o atendimento desses sujeitos. Isto foi realizado com a participação de uma estagiária do Curso de Letras¹ que esteve presente nas aulas de produção de textos em língua portuguesa durante seis meses em uma escola onde a inclusão acontece.

¹ Talis Cristina Graeff

A análise dos textos produzidos considerou as condições de produção para que pudéssemos apontar qual a relação do sujeito surdo com a língua portuguesa no universo escolar a qual será tomada como indicativo, ou não, de inclusão.

Para falar dessa relação é preciso antes percorrer um pouco da história sobre a surdez que antecede o nascimento dos sujeitos em questão e que se atualiza através dos discursos que farão parte da sua vida, produzindo efeitos e deixando marcas que, segundo a psicanálise, balizam a formação do psiquismo, ou aparelho de linguagem. Essas questões nos levam à entrada da criança na linguagem, o que se faz importante para este trabalho pela singularidade com que isso se dá para a criança surda.

Assim, para pensar sobre as produções escritas dos alunos que participaram desta pesquisa, seguimos a linha aberta por Freud quanto à iluminação dos processos ditos “normais” pela exploração da patologia que, como lembra Leite (1999), possibilita a argumentação de que a integridade do organismo não constitui condição suficiente para a aquisição da linguagem, no sentido em que a inclusão do sujeito na língua não configura um ato redutível à esfera cognitiva ou mesmo biológica, mas leva a considerar a estruturação do sujeito em uma trama confeccionada na lógica da efetuação da função da fala no campo da linguagem.

Dessa forma, vislumbra-se uma outra possibilidade de olhar para a relação do sujeito surdo com a linguagem. Tradicionalmente, tal relação tem sido considerada como mera causa e efeito com o déficit auditivo, estabelecendo tipologias descritivas dentro de uma concepção desenvolvimentista, que explicam a constituição do sujeito pela evolução de um sistema de necessidades, em um corpo que tenderia à acumulação adaptativa.

A opção pelos conceitos psicanalíticos abre um lugar de oposição em relação aos métodos de observação, à marginalização do singular e à noção de desenvolvimento.

1 Um pouco da história de corpos privados do sentido da audição

Para recuperar a trajetória das questões suscitadas pela surdez, vale recorrer a Sacks (1990), que diz:

Antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e, portanto, “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como um pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (SACKS, 1990, p.27)

Nessa época, a voz e o ouvido eram os únicos e verdadeiros meios de o homem falar com Deus. Assim, como tolerar a idéia de as almas dos surdos viverem e morrerem sem serem ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras, das palavras de Deus? Antigas vozes já haviam anunciado a salvação desses condenados ao limbo, mostrando caminhos, como o comentário de Sócrates no Crátilo de Platão, que sugere a possibilidade de um “corpo que fala” (SACKS, 1990, p. 29).

A partir do século XVI, começam a se delinear outros conceitos, que passam a delinear novas noções sobre o fenômeno da linguagem em relação à surdez, como a do médico-filósofo Cardano, que já supõe a escrita independente da fala:

É possível dar ao surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita (...) pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras (...). Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros. (SACKS, 1990, p.29)

Assim, em nome de Deus e através de uma metodologia criada pelo Abade L’Epée, fundador da Escola de Paris, surge um sistema de sinais – combinação da língua de sinais nativa coma gramática francesa traduzida em sinais – que permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais. Esse método, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos lessem e escrevessem em francês.

O momento marca o estabelecimento das escolas especiais e a entrada dos surdos como parte da sociedade, não só na França, mas também em vários outros países. Foi um grande impulso na educação e emancipação

dos surdos; situação que segue, com muitos méritos e conquistas, até 1870, quando irrompe um movimento geral de opressão às minorias lingüísticas, étnicas e religiosas. Passa a se questionar a validade do uso dos sinais sem a fala: não deveriam os surdos aprender a falar, ler lábios e serem integrados à população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida para não interferir na fala?

Em 1880, o Congresso de Milão vota a favor do oralismo, através do qual o ensino exclusivo da fala é proclamado como superior ao gesto, com o argumento de que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical, o que constituiria um obstáculo à “aquisição normal” da linguagem², exigindo intervenção clínica para a restituição da fala. Predomina o ouvintismo, que compõe um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. O oralismo determinou, então, a proibição do uso dos gestos, inclusive com castigos corporais, e contou, segundo Skliar (1998, p.16-17), *com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia.*

Apesar dos grandes investimentos nas escolas oralistas, dos árduos anos de treinamento auditivo, de leitura labial, de estimulação dos órgãos fonatórios etc., nada disso parecia oferecer qualquer garantia de sucesso no *tratamento dos deficientes auditivos.*

Foi somente nos anos de 1960 que historiadores e psicólogos, como também pais e professores de crianças surdas, começaram a perceber a possibilidade de um sistema combinado de sinais e fala. Desse modo, os surdos poderiam tornar-se versados em ambas as línguas. Sugere-se, ainda, uma língua intermediária entre a língua do país e a de sinais (no caso do Brasil, um português sinalizado).³

Essa proposta intermediária foi denominada Comunicação Total (CT) e ainda hoje é amplamente utilizada nas escolas para surdos, envolvendo o emprego de sinais, criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral,

² A linguagem, então, é considerada um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua manifestação mais importante.

³ Antes de 1960, os sinais utilizados na chamada Comunicação Total ainda não eram reconhecidos como uma língua, mas um tipo de pantomima, uma língua pictórica ou uma espécie de “escrita de figuras no ar”.

o desenho, a expressão corporal, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, enfim, uma combinação indiscriminada de recursos. Salienta-se que essa categoria remonta aos tempos de L'Épée, quando concebe os "Sinais Metódicos", em uma tentativa de criar um meio termo entre o francês e a língua de sinais.

Entretanto, como diz Sacks,

As verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do de qualquer língua falada ou escrita. Assim, não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra por palavra ou frase por frase – suas estruturas são essencialmente diferentes. (SACKS, 1990, p.47)

Foi o lingüista americano William Stokoe, em 1960, o primeiro a buscar uma estrutura e a analisar os sinais, percebendo que a língua de sinais satisfazia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, ou seja, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar um número infinito de proposições. Seu trabalho demonstra que cada sinal léxico é formado por quatro parâmetros: localização do corpo do locutor ou no espaço situado diante dele, configuração das mãos, movimento executado e orientação das mãos. Essas unidades são dotadas de sentido comparando-se aos fonemas das línguas sonoras. As menores unidades dotadas de sentido – os signos- organizam-se em frase gestual cuja sintaxe tem regras próprias. (STOKOE, 1960)

Para Sacks (1990, p.98)

A característica isolada mais notável da língua de sinais – que se distingue de todas as demais línguas e atividades mentais – é seu inigualável uso lingüístico do espaço. A complexidade desse espaço é esmagadora para o olho "normal", que não consegue ver, e muito menos entender, o tremendo emaranhado de seus padrões espaciais.

Isso, como diria Lacan (1988, p.158), é porque *se você ficar fascinado pelas mãos de seu interlocutor, não registrará o discurso falado de suas mãos*. É do jogo dos gestos como sinais significantes que se produz o significado, e não do nível sensorial do fenômeno, captado unicamente pela visão.

O trabalho de Stokoe revoluciona o meio científico que se volta para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, provocando, também,

mudanças culturais e políticas. Suas reflexões sobre as importantes mudanças do conceito de surdez representam uma revolução teórica nas ciências sociais, na dinâmica dos diagnósticos psicológicos, nas tendências educativas, no reconhecimento social da diferença e nas concepções médicas sobre os surdos.

De acordo com Behares (1997), todas essas mudanças estão relacionadas ao que ele denomina como “descobrimto de Stokoe”, que funda a lingüística da língua de sinais, que passa a ser reconhecida como língua das comunidades surdas, o que desencadeia múltiplos estudos no campo da lingüística. A educação dos surdos deixa de pertencer exclusivamente ao discurso médico – que relaciona surdez à deficiência – para questionar as diferenças lingüísticas, assim como os valores sociais a elas atribuídos.

A sistematização do gesto na Língua de Sinais marca o aparecimento de muitos estudos sobre a relação da criança com a língua. Behares (1997) situa na década de 1970 e parte de 1980 trabalhos sobre a aquisição da língua de sinais como primeira língua no caso de crianças surdas, filhas de pais surdos. Tais pesquisas têm caráter observacional com objetivos descritivos e levantam questões, como, por exemplo, a passagem do gesto ao sinal da língua e a relação dos sinais com a iconicidade. A maior parte dos trabalhos, contudo, refere-se à aquisição da linguagem de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, cuja relação torna-se foco de reflexão para a psicolingüística da década de 1970.

Reafirmando a importância dos efeitos da relação entre mãe ouvinte e a criança surda desde o nascimento, está o trabalho de Glass (1997), que discute a questão da coesão na produção textual do surdo. A autora nega que os problemas de coesão possam ser associados à interferência da língua de sinais ou aos métodos utilizados na educação formal, como argumentam muitos pesquisadores, mas sugere que a resposta a esta questão pode ser encontrada em outro lugar: no processo de aquisição da linguagem oral propriamente dita. O sucesso lingüístico estaria diretamente ligado à qualidade da interação entre adulto e criança, e não propriamente à língua utilizada nesta interação.

De acordo com Glass,

a criança estabelecerá com a mãe (ou interlocutor mais próximo) uma linguagem em que o oral e o gestual se misturam, mas é levada a desprezar essa linguagem em nome da expressão de prestígio – a oral – cuja aprendizagem usualmente se dá não apenas através do controle das técnicas vocais como através da relação dessas técnicas com sua expressão gráfica: o falar espelhado pelas letras. Como a fala, neste

contexto é artificial – pura reafirmação da técnica de articulação dos sons, a escrita vai apenas refletir tal artificialidade.(1997, p.12)

Assim, o que normalmente se vê ao longo do processo de aquisição da linguagem oral-auditiva por parte dos surdos é uma desvalorização da linguagem já estabelecida em nome do domínio de uma técnica. Submetidos a técnicas para aprender articular os sons da língua, a língua de sinais e todo tipo de artifícios para se fazerem entender, surdos e ouvintes acabam emaranhados em uma mistura de línguas, o que, segundo Glass (1997), dificulta ou impossibilita o aprendizado de qualquer uma delas.

Muitos trabalhos que relacionam o fracasso escolar dos surdos a essa diversidade de recursos – herança da Comunicação Total – consideram que seus efeitos podem estar presentes na relação desses alunos com a escrita do português – objeto central deste trabalho – e que sinalizamos como o elemento propulsor da inclusão do surdo na comunidade escolar.

2 Os passos inevitáveis em um caminho que tem muitas pedras

Já vimos que, na história mundial, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, ao longo dos tempos. Os indivíduos com deficiências, vistos como doentes e incapazes, sempre estiveram na maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e do assistencialismo, e não sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. A pedagogia da exclusão tem origens remotas e, ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente.

Para romper com a ideologia da exclusão, implanta-se a política da inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, inclusive no Brasil.

Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. A democracia, nos termos em que é defendida pelo Artigo I da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, como também um modo de sociabilidade que permita a expressão das diferenças, a expressão dos conflitos, ou seja, a expressão da pluralidade.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas – a equidade –, tantas quantas forem necessárias, com vistas ao respeito e à igualdade civil e de direito. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, de modo que a forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade: o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa.

Tal propósito exige ações práticas e viáveis, que tenham como fundamento políticas específicas, em âmbito nacional. É a legitimação de uma conduta humana necessária, cuja diretriz, no seu papel socializador e pedagógico, deve estabelecer uma atitude sem máscaras, na qual todos, nas suas diferenças, percebam-se dignos em uma nação de direitos e deveres.

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece os direitos básicos das pessoas portadoras de deficiências que, como qualquer cidadão, têm direito à educação pública e gratuita, preferencialmente na rede regular de ensino, ratificada pela Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conforme especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN e no Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de forma a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (MAZZOTA, 1998)

São caminhos que se delineiam, em uma trajetória nunca suficientemente acabada. É uma trajetória em que todo cidadão deve tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Nas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (MEC, 2001), há uma interessante simbologia da sociedade humana em que se utiliza a figura de um prisma: cada face representa uma parte da realidade. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precisa encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado.

A interdependência de cada face desse prisma possibilitará a abertura do indivíduo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim, as duas realidades – a sua e a do outro – visualiza-se a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.

Aceitar o outro, diferente na linguagem, é um desafio que, de maneira tímida, tem-se tentado vencer. Mas, ao se galgar, palmo a palmo, este caminho “cheio de pedras”, enfrenta-se o que parecia impossível, e novas “pedras” vão aparecendo, na dureza de uma poesia de conquistas intermináveis. Essa é a realidade do sujeito surdo e de todos que com ele interagem.

Talvez os surdos ainda não estejam sendo ouvidos, mas já são vistos. Prova é o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Legitima-se e estimula-se o debate lingüístico e traz à luz a grande questão da inclusão da criança surda na escola: a sua relação com a modalidade escrita da língua portuguesa com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

3 Novo olhar sobre a inclusão: uma questão de identidade

As reflexões e idéias que apresentamos neste trabalho são uma tentativa de tratarmos com discernimento as questões relativas à entrada do sujeito surdo no universo escolar. Seria ingênuo pensar que, pelo simples fato de haver a possibilidade real de o surdo entrar na escola convencional, os problemas estariam resolvidos. Não é assim. Um aluno surdo “incluído” na escola está enfrentando obstáculos imensos da mesma forma que os componentes ouvintes da estrutura escolar sentem-se “excluídos”, à medida que enfrentam também a incerteza, o desconhecimento e, em consequência, a inabilidade em trabalhar com esse aluno.

Quem é necessariamente o excluído neste processo? Essa resposta ainda está a ser construída.

Aos deficientes foram garantidos os mesmos direitos educacionais e as instituições devem estar preparadas para recebê-los com profissionais especializados e que falem a língua de sinais. Ao que parece, a inclusão não prevê ensino especializado da língua portuguesa, o que pode significar que surdos e ouvintes aprendem a mesma língua, da mesma forma. Mais do que

isto, esse procedimento implica que a língua portuguesa tem o mesmo estatuto para todos. Compreendendo que o sujeito é efeito de linguagem e que cada um tem um processo de aquisição diferenciado, para o sujeito surdo, a língua portuguesa é uma língua estrangeira e deve ser ensinada como tal. Temos igualdade de direitos, mas as singularidades não podem ser apagadas.

Não se pode inscrever um discurso e uma prática de medicalização na vida do sujeito surdo. Essa medicalização não se refere somente ao corpo deficiente, ela é praticada, sobretudo, em sua vida e escolarização. Para a maioria dos ouvintes, a surdez está relacionada com a incapacidade de comunicação, representada por um mundo de silêncio e escuridão e, a partir dessa matriz representacional, praticam-se diferentes formas de controle e governo de suas vidas, ou seja, de seu corpo, de sua linguagem e de sua mente. Observa-se isso em diferentes momentos e práticas da história dos surdos: a busca frenética em fazê-los falar, a centralidade da oralização como marco principal na definição das políticas pedagógicas para a sua educação, a proibição do uso das línguas de sinais, o isolamento comunitário de crianças e adultos surdos, o controle de seus corpos e suas mentes e assim por diante. Ou seja, eles sempre estão subjugados às práticas e determinações ouvintistas.

Assim, percebemos que a participação do sujeito surdo no processo de escolarização regular não significa necessariamente estar incluído e ser detentor de todos os benefícios que os sujeitos ouvintes da escola usufruem.

Adaptar-se à situação do cotidiano da sala de aula e fora dela é um mero meio de socialização, posto que não inclui. Devemos tomar cuidado com a visão filantrópica que anima o ser humano e cuidar para que a escola, ao receber as crianças surdas, não esteja sentindo-se como cumpridora de uma missão “divina” e, assim, ficar em paz consigo mesma. Incluir o surdo no processo escolar demanda estudo, trabalho sério e consciente, para que não se caia na armadilha da homogeneidade, da concepção etnocêntrica da realidade, tão característica da estrutura educacional. Como diz Perlin (1998, p.4):

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

Garantir que os surdos venham a adquirir a língua de sinais, tenham “escutas” em sinais, tenham pares surdos, acesso à educação na Língua de Sinais brasileira, acesso ao ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita e acesso aos conhecimentos curriculares não é tarefa fácil.

O desafio maior que se apresenta neste momento é o de formar professores bilíngües, professores surdos e intérpretes da língua de sinais, para garantir o mínimo de qualidade no acesso e permanência de surdos na educação. A reflexão e pesquisas sobre o ensino da leitura e escrita do português são, na nossa opinião, a urgente temática que ora se apresenta para a conquista de espaços educacionais, sociais, culturais, lingüísticos e políticos que legitimam a inclusão dos surdos, questionando a representação da surdez que é constituída pelo olhar clínico da educação especial e das políticas de inclusão, ou seja, pelos discursos produzidos pelos sujeitos ouvintes, ou “normais”. Como fazer isso? É a grande questão.

Poderíamos começar pensando na forma diferenciada com que o sujeito surdo se constitui pela linguagem. Através da teoria psicanalítica, podemos compreender que a inclusão, pretendida pelas propostas governamentais, está distante desses sujeitos, porque a maioria dos seus mentores desconhece o funcionamento que nos torna tão singulares em relação uns aos outros.

4 A entrada da criança surda na linguagem

A teoria psicanalítica distancia-se da crença de que a linguagem é inata, referindo-se à constituição de um aparelho de linguagem que não está presente quando nascemos, mas será construído através da relação com o adulto, com sua mediação. É principalmente a voz do adulto que produz os registros que, por sua vez, marcam também o corpo.

Essa idéia é ratificada no “Projeto”, em que Freud (1985) afirma que a aquisição da fala baseia-se na identificação com o adulto que captou o interesse da criança por ser seu primeiro objeto de satisfação, e que é na relação com o semelhante que o ser humano aprende a conhecer.

Não vamos entrar na especificidade do funcionamento complexo da formação do psiquismo, mas é importante lembrar que há uma articulação deste psiquismo com o somático, formulando a relação entre o corpo e a linguagem: a inscrição do significante no corpo, a inscrição da letra.

Só é possível falar em letra (o significante em sua materialidade) quando o que se provoca no corpo é mais do que meramente estímulo. É preciso ultrapassar o registro da percepção, para que ela se instale como marca de memória. Assim, há algo que adentra no registro da percepção que se extingue, passa e se apaga, mas há percepções que se guardam como marcas e não são quaisquer umas, senão aquelas sublinhadas pelo outro. É por isso que essas marcas adquirem o estatuto de letra, e é com elas que a mãe vai escrever sobre o corpo do bebê, dando-lhe um lugar discursivo, habilitando-o a falar.

Constrói-se com a linguagem uma rede de elementos através da qual se encontram meios de identificação. Situa-se com isso o outro a quem se dirige. Assim, não se é apenas Fulano de Tal, filho de Sicrano, neto de Beltrano, mas parte de uma rede de relações, por onde se apreende algo da enigmática significação de si. Para que isso se dê, é preciso que o sujeito seja, em primeiro lugar, suposto. Como isso se dá? Para Weill,

O começo absoluto da coisa humana implica a transmissão pela mãe do “espírito” do significante. [...] esse espírito pode passar tanto através do som, por intermédio da sonata materna, quanto através dos gestos de uma mãe surda-muda. Se há continuidade entre o real inaudito do inconsciente e o real do corpo, isso implica que os gestos do corpo materno detêm o poder, transmitindo a parte de invisibilidade desse corpo, de transmitir, ao mesmo tempo, o real inaudito do inconsciente: o terceiro ouvido – o do sujeito do inconsciente – ouve tanto o som que está no movimento quanto o movimento que está no som. (WEILL, 1999, p.27).

Dessa forma, entende-se que o “espírito significante” é transmitido mesmo quando fora da fonemática, pelo que se “escuta” do movimento. Nos casos de surdez, a transmissão dá-se, principalmente, pelos movimentos corporais. Não se trata de qualquer movimento, mas daquele cujo sentido toca o corpo respondendo a uma demanda, e isso implica o outro. É somente dessa forma que a criança tem possibilidade de entrar no simbólico. Melhor dizendo, “o espírito significante” – a letra – só é transmitido quando tem endereço.

Capturada pela linguagem, quando a criança entra na fala, diz o psicanalista Jean Bergés (1996), isso não significa entrar no barulho. Ou seja, a fala da mãe (sons ou sinais) força a entrada da criança na linguagem, e a voz ou os gestos dessa criança, puro fluxo de sons, balbucios, olhares, amontoado de gestos, perdem-se como voz e como gesto, para se tornarem parte da língua.

Como essas inscrições ocorrem nos casos de surdez? A surdez não impede a constituição do aparelho psíquico, mas convoca outros meios para que isso se dê.

Com crianças surdas congênitas ou com surdez profunda adquirida muito cedo, é preciso que o silêncio seja cortado para que seu apelo adquira sentido. De acordo com Bergés e Balbo (1997), essa resposta não pode ser de ordem fonemática, mas é o corpo da mãe, seus lábios e todos os seus órgãos fonatórios, seu olhar, sua carícia, que respondem: é no olhar do filho e em seu corpo que recebem e que imitam, que a mensagem se torna linguageira. Isso permite que se diga com os autores que *a letra não está somente do lado da fonética e do lado da diferença significativa que é diferente do precedente, mas também do lado da letra enquanto ela é lida, então visível, ou seja, no corpo.* (BÉRGES; BALBO, 1996).

Assim, entendemos que as inscrições, os registros que constituem o sujeito lhe permitem a entrada na linguagem e determinam a relação que esse sujeito terá com a linguagem. No caso deste estudo, falamos da relação do sujeito surdo com a escrita que é aqui compreendida como o lugar das inscrições psíquicas de um sujeito.

Buscamos a hipótese sobre a origem da escrita que resultou das pesquisas freudianas presentes em Allouch (1994) e Pommier (1993), para fundamentar a análise dos textos escritos pelos alunos desta pesquisa, posto que estabelecem a ligação entre a letra no inconsciente e a escrita, o que fundamenta nossa crença de que a relação do sujeito (surdo ou ouvinte) com a escrita reflete uma estrutura psíquica, fruto da singularidade característica com que cada sujeito entra no simbólico, ao contrário de ter sido determinada somente por procedimentos educacionais.

5 A escrita e sua relação com o inconsciente

O que começou com a descoberta de Freud foi uma outra abordagem da linguagem, uma outra abordagem da língua. O interesse de Freud pelas línguas arcaicas e pelo desenvolvimento da linguagem é manifestado em dois de seus artigos: *O sentido antitético das palavras primitivas*, de 1910, e *O estranho* de 1919, que trazem uma importante contribuição à compreensão de problemas da área da psicanálise. A hipótese que justifica seu interesse é a

de que se poderia encontrar uma analogia entre a linguagem do sonho e a da psicose e os estágios anteriores na história da linguagem.

Lacan (1998), retomando a obra de Freud na *Interpretação dos sonhos* (*Traumdeutung*), relembra:

que o sonho tem a estrutura de uma frase, ou melhor, atendo-nos à sua letra, de um rébus, isto é, de uma escrita da qual o sonho da criança representaria a ideografia primordial, e que reproduz no adulto o emprego fonético e simbólico, simultaneamente, dos elementos significantes que tanto encontramos nos hieróglifos do antigo Egito quanto nos caracteres cujo uso a China conserva. (LACAN, 1998, p.268)

Assim, a letra da escrita procede de um mesmo princípio que aquele do sonho ao título de uma rasura do inconsciente. Freud demonstra isso quando compara a imagem do sonho a um hieróglifo e mostra que essas figurações podem ser lidas como rébus, isto é, como letras. Da mesma forma, a interpretação de um sonho seria análoga ao deciframento de uma escrita figurativa da antiguidade como os hieróglifos egípcios. Lida como elemento de um *rébus*, a imagem do sonho libera, então, um sentido. Por extensão, o *rébus*, o lapso e a imagem do sonho, todos formações do inconsciente, apresentam uma estrutura literal.

Freud compara as grafias do sonho com os hieróglifos, não só por uma questão didática, mas porque entende que os procedimentos da escrita, não somente a egípcia, mas também a alfabética, se modelam como o sonho:

parece-nos mais justo comparar o sonho a um sistema de escrita, que a uma língua. De fato, a interpretação de um sonho é análoga, do começo ao fim, ao deciframento de uma escrita figurativa da Antiguidade, como os hieróglifos egípcios. Em ambos os casos há certos elementos que não se destinam a ser interpretados (ou lidos, segundo for o caso), mas têm por intenção servir como 'determinativos', ou seja, estabelecer o significado de algum outro elemento. A plurivocidade dos diferentes elementos do sonho tem o seu equivalente nesses sistemas de escrita antiga, bem como a omissão de várias relações, que em ambos os casos tem que ser suprida pelo contexto. (FREUD, 1996, p.179-180)

Pode-se dizer que o sonho é tomado como um texto. Então, em que consistiria o fato de se o ler? Se a psicanálise define-se como a clínica do escrito, *a leitura é confiada ao escrito, se faz vítima do escrito, aceita deixar a escrita*

conduzir seus passos (ALLOUCH, p.12). Isto quer dizer ler com o escrito – a transliteração. Como essa operação não bastaria para definir, por si só, um modo de leitura, está articulada a outras duas: a tradução (registro do imaginário) e a transcrição (operação real). Essas operações nunca se dão isoladamente, mas pode ocorrer a prevalência de uma operação sobre a outra.

A transcrição é o escrever regulado pelo som. Allouch (1995, p.15) acrescenta que se pode transcrever muitos outros objetos além do som –*dos movimentos complexos da dança ao simples jogo de cara ou coroa*. Traduzir é escrever, regulando o escrito pelo sentido.

Sobre a transliteração, que é o escrever regulado pelo escrito, tem-se ainda que:

a especificidade desta operação aparece melhor onde se lida com duas escrituras diferentes em seus próprios princípios. Poderemos ver e, parece-me, demonstrar, como essa transferência de uma escrita (aquela que se escreve) para uma outra (aquela que escreve) permite definir como simbólica a instância da letra. Mas essa definição da letra pela transliteração não implica que se deva supor algo como uma autonomia do escrito, que seja preciso considerá-lo como fechado em si. Ao contrário, a secundariedade, cujas conseqüências a transliteração, de certa forma, tira, exige reconhecer que o escrito constitui-se inicialmente no domínio de algo de ordem diferente daquela da letra, uma ordem que a história da escrita mostra ser a do significante. [...] isso quer dizer que a transliteração tem seu ponto de partida na transcrição mesmo que seja da primeira que a segunda possa, só-depois, ganhar sua razão. (ALLOUCH, 1995, p.16).

Assim, o sonho (e também as outras formações do inconsciente) é tomado como um hieróglifo, no sentido em que resiste a uma compreensão imediata e só se deixa ler mediante um trabalho de deciframento: das imagens à escrita do sonho passa-se pelos três processos de leitura, ou seja, as operações de transcrição, tradução e transliteração, que estão na base da hipótese sobre a origem da escrita.

Em *Nascimento e Renascimento da Escrita*, Pommier (1993) coloca que a história da escrita se repete no ato de escrita de cada criança: do desenho obstinado, aos hieróglifos pessoais, à pictografia e à escrita alfabética, sem haver aí uma progressão lógica evidente. Dessa maneira, seria preciso mostrar qual é a articulação que existe entre a prática do desenho e a escrita. Assim,

a instância da letra no inconsciente, tal como é definida pela psicanálise, e a escrita têm uma mesma origem, e pode-se dizer com Pommier *que o grafismo do homem descende do sonho*.

De acordo com tal hipótese, a criança não escreverá antes de estabelecer uma certa relação com o valor psíquico da representação pictórica, o que significa que há um processo complexo que articula a passagem do desenho à escrita. Num primeiro momento, é preciso negligenciar o valor figurativo da representação em favor do valor sonoro (transcrição) e depois se apaga o lastro do valor de imagem (tradução), isto é, recalca-se o valor de gozo ligado à imagem. Sem esse recalçamento, aquele que lê ficará ligado à forma e não chegará a destacar um valor literal que só existe no apagamento.

Pommier (1993) responde à dificuldade em se negligenciar o valor de imagem de um desenho, não privilegiando seu valor sonoro, quando diz:

A fascinação que exerce a imagem decorre da perda da nossa. Disso procede que a percepção do mundo que nos cerca será um paliativo e será de saída inteiramente antropomorfa. Nós nos reencontramos no mundo. Qualquer grafismo evocará a imagem de nosso próprio corpo, porque o seu gozo existiu inicialmente fora de nós, à mercê de uma mãe, que foi nosso primeiro universo: a eventual coalescência com esse gozo do visível pode impedir o traçado de outras formas que não aquelas desse corpo, cuja existência nos obseda e reclama confirmação. Assim, por exemplo, essas casas tão freqüentemente antropomorfas nos desenhos das crianças (com as janelas figurando os olhos). Do mesmo modo, quando um grafismo é proposto à leitura ele arrisca hipnotizar o jovem leitor, porque a criança buscará aí encontrar a que ela se assemelha. (POMMIER, 1993, p.81)

Os desenhos feitos pelas crianças inscrevem imagens do corpo que sofreu recalçamento após a entrada na linguagem. Da mesma forma, quando a criança lê, procura encontrar-se ou encontrar o vazio deixado por essa perda. Desse modo, ter-se-á mostrado que a escrita se funda sobre o apagamento da sua própria origem gráfica.

É possível concordar que a escrita propriamente dita começa quando a letra não representa mais nada, e que, perdendo toda sua virtude icônica, ganha a possibilidade de significar.

Essa hipótese sobre a origem da escrita é fundamental para este trabalho, na medida em que a escrita é tomada como efeito da estrutura psíquica do

sujeito e não como resultado de uma técnica pedagógica bem sucedida ou do fato de que os problemas de aprendizagem, quando existem, são relacionados a fatores puramente orgânicos. Trata-se aqui de considerar, como diz Pomnier, que *a escrita requer do sujeito algo que está além da caneta, a saber, o inconsciente*. (1993, p.286)

6 As mãos que escrevem no espaço nem sempre o fazem no papel

Durante seis meses, participamos das aulas de produção escrita em uma turma da 5ª. série do ensino fundamental, com um total de 24 crianças das quais 4 eram surdas.

As instruções da professora, que não era falante de LIBRAS, eram dadas numa mistura de português sinalizado e gestos, contando com a ajuda de uma intérprete que nem sempre esteve presente. Não percebemos distinção entre as instruções dadas para surdos e ouvintes, fazendo parecer que todos teriam a mesma compreensão, ou seja, a língua portuguesa estava sendo tomada como tendo o mesmo estatuto para todos.

Essa mistura de gestos e o português sinalizado configuram um atravessamento de diferentes línguas, como se nessa diversidade houvesse qualquer tipo de facilitação. Para Vorcaro (2003), tal situação constitui um equívoco que sustentou durante anos a prática do português sinalizado:

Utilizando os sinais na ordem sintática do Português, criava-se a ilusão de uma terceira modalização da língua portuguesa. Teríamos então o português falado, o português escrito e o português sinalizado. A esse equívoco somam-se mais três, mas agora um sobre o outro, elevando à terceira potência o problema da educação de surdos. O primeiro é a premissa de que a língua é apenas um meio de comunicação e de que, portanto, basta substituir automaticamente o meio quando um deles se encontra comprometido. [...] Sobre esse equívoco que reduz a língua a um meio de comunicação um outro equívoco se construiu: o de supor uma correspondência termo-a-termo entre oralidade e escrita. Suas diferenças de registro podem ser ingenuamente supostas inexistentes, uma vez que a experiência com ambas cria a ilusão de que se trata da mesma coisa, embora um analfabeto falante não possa dizer o mesmo. [...] O engajamento corporal que a escrita exige, e dele não pode prescindir, é totalmente distinto da oralidade, visto que o registro é outro e esse

A aquisição da escrita e a inclusão do surdo: a subjetividade que se inscreve

registro é determinante no que a língua produz. Entretanto, foi sobre essa premissa equivocada da equivalência plena entre os sistemas que se edificou o terceiro equívoco: o de supor que o português sinalizado poderia equivaler ao português falado. Assim, troca-se a oralidade pela sinalização, tal como se troca um grito de alerta pela agitação de um lenço. Não há sequer a pressuposição de que a operação em jogo é a de transposição de registros, de transliteração, ou seja, uma operação de mudança de sistema lingüístico. (VORCARO, 2003).

Esses equívocos justificam o fato de a leitura e a escrita serem ensinadas com a utilização de todos os “dialetos” criados por este meio lingüístico tão variado, e o resultado também faz parte de uma variação que deixa o professor ouvinte diante do ilegível, como acontece no texto de um surdo, em que descreve um desenho.

Exemplo 1:

A Eu gosto muito Eu foi é vi já Eu quero gosto vi muito Bonito flor paixão

O árvore muito tem nós tem é pessoas porque é de como tem árvore maçã

Eu vi nuvem junto sol porque muito gosto porque de gostoso.

Como apontado por Nunes (2004), as dificuldades aparecem nas relações estruturais entre os diversos elementos da língua. É o caso, por exemplo, dos elementos que pertencem à esfera semântica das relações e processos. Esses elementos são justamente aqueles que atuam em pontos do texto, indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem: preposições e conjunções. As preposições indicam aproximação, contato, associação, movimento, adesão, tendências etc., enfim, um verdadeiro sistema de transitividade. Nos textos, essas ficam estanques, como fotogramas, sem movimento. Isso faz lembrar as palavras de Lacan (1985, p. 111), ao referir-se à técnica de Matisse: *os pequenos toques que chovem do pincel do artista não chegam ao milagre do quadro*. Essa idéia de fragmentação se mantém em todos os textos, como podemos ver nos exemplos trazidos aqui. Esses textos foram escritos após a professora ter falado sobre as festas juninas que ocorreriam naquele mês e ter mostrado figuras relacionadas aos eventos. É importante lembrar que todas as crianças (surdos e ouvintes) receberam as mesmas instruções.

Exemplo 2:

Eu vai festa junina menina vestido.

Eu vai é festa junina viu menino da fogueira é Bonitas.

Exemplo 3:

Festa papai pipoca.

Exemplo 4:

Padre festa junina pinga..

Percebemos que há uma colagem de fragmentos da fala do outro, mas os sentidos não se completam, como se não houvesse para o sujeito um lugar na linguagem. Nas descrições, observa-se que há uma profusão de imagens, como se tentassem retratar a completude das cenas, colando todos os pedaços das imagens num gesto sem cortes; uma tentativa de retratar a totalidade da cena, num deslizamento metonímico e contínuo que caracteriza o gesto.

Daí, talvez se possa justificar o fato de não haver separação entre as falas, como se estivesse reproduzindo a interlocução face a face. Nos exemplo abaixo, a professora falou sobre o dia do índio e mostrou uma seqüência de gravuras que deveriam ser descritas.

Exemplo 5:

O índio foi bassear água barco, viu muito beixe índio pegou lança jogou matou um peixe índio pegou lança jogou de novo matou does peixes índio pegou peixes guardou foi embora voltou casa índio pegou madeira fez o fogo esperou um pouco pegou peixes colocou no fogo esperou pouco pegou peixes does índio chamou índia vamos comer índia falou vamos pode comer tudo índio falou acabou índia falou vamos embora.

Exemplo 6 (a professora pede a descrição de uma figura):

O menino viu uma boneca menino quero puxar boneca já quebrou.

A menina lagrima menina falou foi contar para a mamãe menino quebrou meu a boneca.

É possível pensar que, nesta situação, a língua portuguesa é tomada numa relação termo a termo, ou seja, um significante para cada significado, um gesto (ou sinal) para cada coisa, e o que se tem são expressões fechadas em significante/significado – signos que representam alguma coisa para alguém, sugerindo a condição inicial da criança, na sua alienação ao desejo do outro.

O que se produz é uma escrita que resiste a significar-se como texto, ainda que capaz de despertar possibilidades de sentidos. Esse suposto sentido pode fazer parte do desejo do leitor em ali atribuir um não dito.

O surdo repete o gesto do ouvinte que escreve, os traços, os desenhos das letras, para realizar uma tarefa, sem que se possa supor aí um sujeito, mantendo, dessa forma, a mesma posição do estrangeiro, que, como diz Melman (1992),

está exilado e o retorno do recalcado na língua estrangeira não poderá mais ser escutado como a expressão de um desejo, mas apenas como a expressão de erros gramaticais, sintáticos lexicais, etc.[...] Mas encontra-se assim tomado em uma língua onde a expressão do desejo encontra-se deste modo difícil de ser percebida e onde é a demanda e a necessidade que se encontram de alguma forma organizando a relação social, creio que isso pode, ao mesmo tempo, arrastar com um arrebatamento em direção à simplicidade e mesmo à transformação da palavra em signo. (MELMAN, 1992, p.45-46).

A profusão de imagens suscitadas pelos textos pode estar relacionada à movimentação corporal implicada na língua de sinais e, principalmente, a uma forte impregnação imaginária a que os surdos estão submetidos, impedindo o acesso à letra, pois, na surdez, há uma impregnação visual fatal, uma necessidade constitutiva da presença do outro semelhante – sua boca, seus gestos, seu corpo – tornando o descolamento da imagem muito difícil.

Como o visual é fatalmente determinante para os que não escutam, não há como o sujeito surdo safar-se dos efeitos que essa condição impõe. O que não significa, na surdez, o sujeito estar impedido de escrever, mas, ao contrário do ouvinte, ele pode ultrapassar ou não o registro das imagens, ou ainda, fazê-lo apenas parcialmente.

Quando o sujeito é surdo, o “texto psíquico” se escreve por outras vias, determinando a prevalência do visual sobre o sonoro, convocando o corpo de forma diferenciada, ou seja, engajado no espaço.

As produções escritas pouco chamariam a atenção dos que trabalham com surdos nas escolas ou dos que se dedicam às pesquisas sobre o desempenho escolar e ao estudo da aquisição da linguagem de pessoas surdas porque configuram o esperado. Nomeiam-se os responsáveis, descreve-se sobre as causas orgânicas, criam-se metodologias, enfim, é todo um trabalho árduo para minimizar ou até mesmo ignorar as diferenças, numa tentativa vã de transformar o surdo em um ouvinte que não escuta. As próprias leis que apregoam a importância da inclusão só fazem mostrar o receio da diferença ou a inabilidade em lidar com ela.

O reconhecimento, o respeito e a certeza de que só existe possibilidade de inclusão pela linguagem determinaram a próxima etapa de nossa pesquisa, que pretende, através de oficinas de escrita, fazer valer o pressuposto de que a mão do sujeito surdo que escreve traz as marcas dos gestos e sinais marcados no corpo por uma lingüística espacial constitutiva e que sua entrada no funcionamento da escrita da língua portuguesa tem que ser tomada como um enfrentamento com uma segunda língua/língua estrangeira.

Assim, essa história de busca continua...

Referências

- ALLOUCH, J. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*, Trad. de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- BEHARES, L. E. *Implicaciones teoricas (y las otras) del "descubrimiento" de Stokoe*. Trabalho apresentado no IV Congresso Americano de Educação Bilíngüe do Surdo. Santa Fé de Bogotá, outubro de 1997.
- BERGÉS, J.; BALBO G. *A criança e a psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Do corpo à letra*. Transcrição de uma conferência de 01 de outubro de 1994, em Poitiers, Revue de l'Association Freudienne: La psychanalyse de l'enfant. Paris, n. 20, nov. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: Fleig, M. *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.
- FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. **ESB**, v. 13, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Projeto para uma psicologia científica. **ESB**, v. 1, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

A aquisição da escrita e a inclusão do surdo: a subjetividade que se inscreve

- GLASS, M. H. F. *Problemas de coesão na produção textual do surdo: interferência das língua(gens)s de sinais?* Campinas: Unicamp, 1997.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. Seminário 3: *As psicoses*. Texto estabelecido por J. Miller, Trad. de Aluísio Menezes, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LEITE, N. de A. A lingüística e outros saberes. In: *Anais... SEMINÁRIO DO GEL*, 47, BAURU, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Palestra proferida no I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal. Brasília, 1998.
- MELMAN, Ch. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. In: CONTARDO CALLIGARES (Org.). Tradução de Rosane Pereira. São Paulo: Editora Escuta, 1992.
- NUNES, L. M. *A escrita em gesto: um caso de surdez*. Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 2004.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Press Universitaires de France, 1993.
- SACKS O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring. Maryland, Linstok Press, 1960.
- VORCARO, A. *Não é língua que falta*. 2003 (inédito).
- WEILL, A. D. *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999, p.27.

Recebido para publicação em 29 de agosto de 2008.

Aceito para publicação em 30 de novembro de 2008.