2.3 UMA CONCEPÇÃO BILÍNGÜE DE EDUCAÇÃO

A prática pedagógica voltada para o processo de construção da escrita pela criança surda, baseada numa perspectiva visual precisa ser fundamentada em competências relacionadas a exploração do campo visual. Essa prática, remete a um bilingüismo muito especial, entre duas formas de comunicação: língua de sinais e escrita de base alfabética, que, atuam em registros diferentes mas, que são percebidas pela criança surda não oralizada, pelo aspecto visual, presente em ambas línguas.

Antes mesmo do conhecimento das letras e palavras como função de escrita, os alunos poderão, junto ao professor, construir um inventário do meio ambiente físico em que estão inseridos, utilizando para isso, como critério, a coleta de ilustrações que pertençam a mesma esfera conceitual, mas que representem uma variedade de elementos cada um com suas próprias designações e terminologias, podendo seguir a orientação do Dicionário SBC de Corbeil e Archambault (2008), que apresenta palavras escritas em língua portuguesa, francesa e espanhola. São reunidos sob um mesmo título uma variedade de objetos que tem a mesma finalidade. As ilustrações constantes no dicionário mencionado são indicativas da função que exercem no contexto em que estão inseridos os objetos.

A ilustração serve de definição visual para cada um dos termos apresentados. Há casos em que, palavras diferentes, são empregadas para nomear o mesmo objeto, tais circunstâncias estão relacionadas a freqüência de uso do vocabulário nas comunidades lingüísticas que utilizam as línguas mencionadas.

Utilizando-se da linguagem visual o professor poderá adotar uma ação antecipatória, propícia para o aprendizado da linguagem escrita em língua

portuguesa, se considerar a possibilidade de explorar o campo visual de forma sistemática e planejada para esse fim.

À medida que as crianças forem nomeando uma classe de objetos, reunindo-os sob um mesmo titulo, ela adquire a competência de definir visualmente cada um dos termos apresentados. Nesse ato de nomear, a criança exercita o poder primordial que tem as palavras para enumerar, para permitir o controle e a manipulação. A criança nesse instante passa da esfera da referência dos objetos e imagens como concretude e avança para a esfera da abstração e simbolização que o mundo dos conceitos e nomes oferece.

Oliver Sacks (1998) a partir de um estudo baseado na obra de Abade Sicard, século XVIII, referentes a pesquisas sobre o aprendizado das pessoas surdas afirma que a criança, ao nomear, constrói e se apropria da concepção de mundo. Desse modo, tem um domínio que a simples percepção não lhe dá. Quando nomeia, a criança dá um salto qualitativo, salto que implica uma reflexão generalizada sobre a realidade que é também a essência dos significados das palavras “um desenho de um carvalho retrata uma árvore específica, mas o nome CARVALHO denota a classe dos carvalhos, uma entidade geral - a qualidade de carvalho” que se aplicam a todos os carvalhos (SACKS, 1998. p. 61). Um outro significado da palavra CARVALHO pode está sendo referido ao sobrenome da família. Por exemplo, uma criança que tenha este sobrenome poderá identificar e/ou mesmo distinguir as diferentes atribuições de sentido e significados da palavra CARVALHO.

Uma vez que a prática pedagógica voltada para a criança surda, numa concepção bilíngüe, está em jogo, tanto a dimensão da visualização da língua de sinais quanto da língua portuguesa na modalidade escrita, é possível e viável um

trabalho de discriminação visual que aponte para a especificidade da representação de cada língua.

Em relação a LIBRAS, por se tratar, de uma língua visomotora, implica que o surdo reconheça que o seu corpo, enquanto movimento amplo está envolvido na veiculação dessa língua. A complexidade e a harmonia do movimento coordenado com o olhar dá uma dimensão ampla a esse modelo de comunicação.

Em relação a língua portuguesa escrita, está em jogo o olhar e o corpo, enquanto articulação voltado para uma coordenação mais estrita; está, também, acrescido o som, que na LIBRAS não se faz necessário. Essa diferenciação é essencial, como também é essencial que o surdo tome consciência das especificidades de cada língua.

Num contexto de educação inclusiva, o aluno ouvinte também deverá conhecer e diferenciar a estrutura da LIBRAS e da língua portuguesa.

Os estudos de Emilia Ferreiro (2004) sobre a relação de (in)dependência entre oralidade e escrita, aponta que a criança ouvinte descobre que há relação entre o som e a grafia. Essa descoberta lhe dá o ensejo de construir um pensamento baseado na generalização; a leitura e a escrita de uma palavra devem equivaler ao modo pelo qual a palavra é falada.

Entretanto, doce ilusão essa regra não se sustenta de modo global: inúmeras vezes não haverá possibilidade de constatar tal equivalência, desse modo, a criança precisa estar receptiva a fazer um novo investimento, ou melhor, construir nova hipótese que prescinda da equivalência: para o mesmo som uma mesma grafia!...

Penso que, no caso da criança surda que tenha a língua de sinais como referência lingüística sua língua primeira, no processo de aquisição da escrita, ela irá, inicialmente, associar sinal/grafia e, assim como fez a criança ouvinte, também

fazer uma generalização; para cada palavra escrita haverá um sinal correspondente. Entretanto, essa generalização não será sempre exitosa, uma vez que existem palavras para as quais ela não conhece o sinal e algumas vezes não há o sinal para certas palavras (não há equivalência biunívoca entre as duas línguas: a portuguesa e LIBRAS.

Segundo Lucinda Ferreira-Brito (1995), (primeira lingüista brasileira a estudar a língua de sinais brasileira) na caracterização da LIBRAS, o primeiro aspecto a considerar é que essa língua utiliza a modalidade viso-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pela língua portuguesa.

Quanto à questão, arbitrariedade do signo lingüístico essa autora salienta que, fica evidente na língua portuguesa, a relação entre o significante (imagem acústica / fônica) e o significado (conceito correspondente). Esta relação é arbitrária, isto é, não existe nada na forma (significante) que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Diferente desta, a LIBRAS tem muitos sinais que tem analogia com o referente, ou seja, formas lingüísticas análogas ao referente real em suas características visuais, desse modo, embora sejam convencionais, muitos sinais têm motivação icônica, isso pode ser explicado pela natureza do canal perceptual:

> Na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz seqüências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo lingüístico nas línguas orais (BRASIL, 2004. p. 83-84)

Uma outra característica importante, é a simultaneidade presente na língua de sinais. A atitude do emissor em relação a mensagem LIBRAS, quanto aos tipos

frasais: declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo... se manifesta através de expressões fisionômicas e movimentos de pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em língua portuguesa é utilizada a modulação da voz (entoação e intensidade) é característica da língua oral o mecanismo de seqüência sonora que se transmite temporalmente.

Os surdos se expressam facial e corporalmente para enfatizar o que transmitem, esse recurso é fundamental para complementar a mensagem que veiculam através dos sinais, assim como, os ouvintes dão ênfase no tom e intensidade como recursos comunicativos.

As questões aqui postas são importantes para pensar as diferenças presentes entre as duas modalidades lingüísticas. Essas diferenças por certo vão interferir no aprendizado da língua portuguesa escrita pela criança surda, portanto, a mediação do professor será fundamental para esse aprendizado, uma vez que a criança sozinha não pode adquirir esses conhecimentos.

Ressalto ainda outras características importantes da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Segundo o documento Ensino da Língua Portuguesa para Surdos (BRASIL, 2004) a LIBRAS é dotada de uma gramática constituída de palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras das línguas) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos[12] que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais, ou seja, as línguas de sinais apresentam os princípios universais que regem todas as línguas. No caso da

[12] Segundo Quadros e Karnopp (2004) esses mecanismos podem ser **morfológico** – a estrutura interna das palavras, ou seja, a combinação entre os elementos que formam as palavras e as diversas formas que apresentam tais palavras, quanto à categoria de número, gênero, tempo e pessoa. **Sintático** – estrutura da frase, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase. A sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso. **Semântica** – significado da palavra e da sentença. A semântica trata da natureza, da função e do uso dos significados determinados ou pressupostos.

LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais. Os sinais têm uma estrutura distinta do português. As palavras em português se estruturam a partir de unidades mínimas sonoras e as palavras / sinais em LIBRAS se estruturam a partir de unidades espaciais.

A estrutura sublexical dos sinais é constituída a partir de suas unidades mínimas distintivas, quer sejam: configuração de mãos, pontos de articulação; movimentos e tipos de orientação e expressões não manuais. Conforme as figuras que seguem:

Para melhor subsidiar nesta Tese o argumento sobre as características da LIBRAS, apresento algumas ilustrações colhidas do Volume III da Série Atualidades Pedagógicas 4, do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). São informações básicas da LIBRAS que podem subsidiar o trabalho pedagógico.

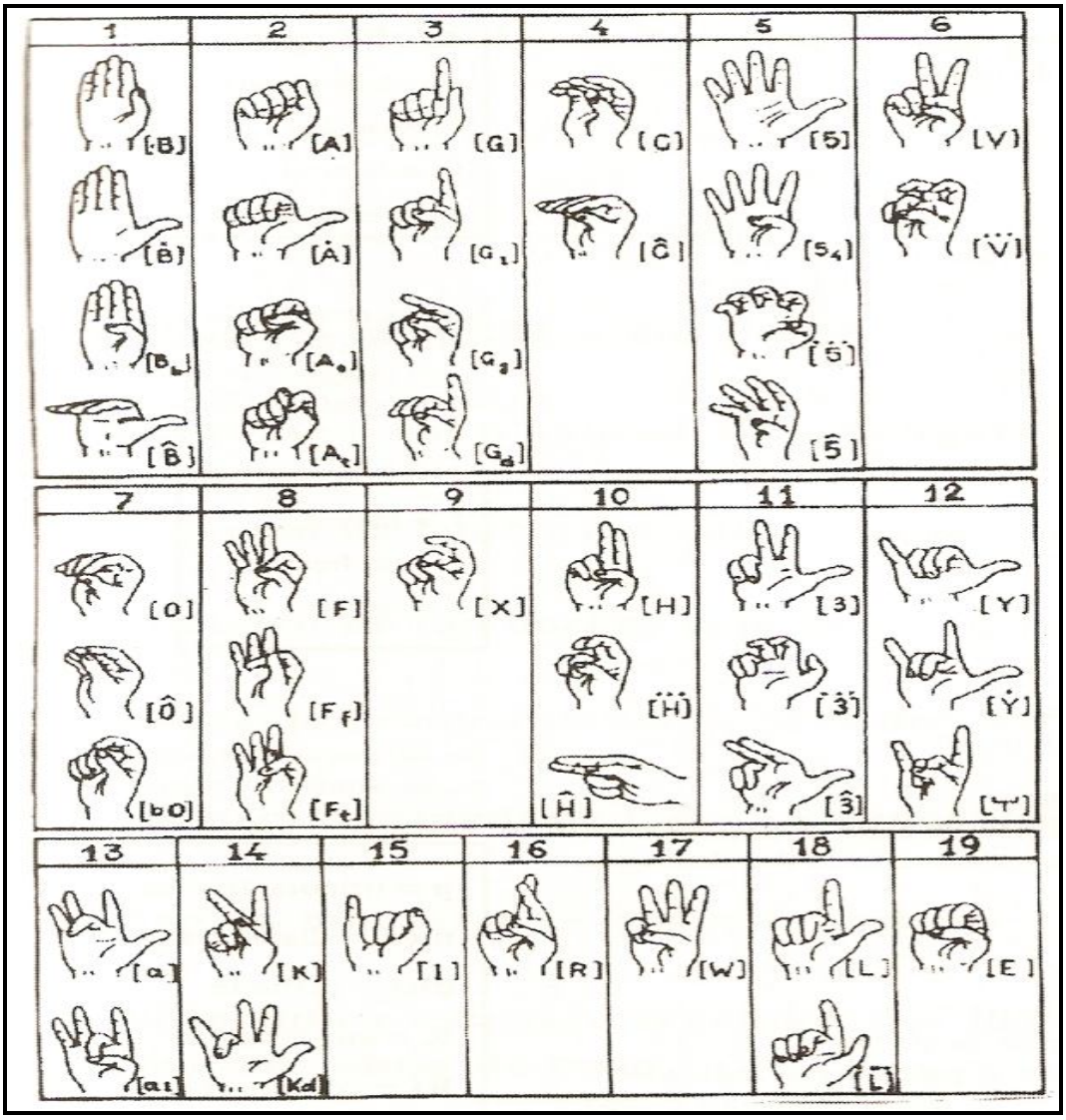


Figura 16 – As 46 configurações de mão da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

C CABEÇA
σ topo
T testa
R rosto
S parte superior do rosto
I parte inferior do rosto
P orelha
O olhos
N nariz
B boca
d bochechas
A zona abaixo do queixo
T TRONCO
P pescoço
O ombro
B busto
E estômago
C cintura
B BRAÇOS
S braço
I antebraço
C cotovelo
P pulso
M MÃO
P palma
C costa da mão
L1 lado do indicador
L2 lado do dedo mínimo
D dedos
Dp ponta dos dedos
Dd nós dos dedos (junção entre os dedos e a mão)
Dj nós dos dedos (primeira junta dos dedos)
D1 dedo mínimo
D2 anular
D3 dedo médio
D4 indicador
D5 polegar
V interstícios entre os dedos
V1 interstício entre o polegar e o indicador
V2 interstício entre os dedos indicador e médio
V3 interstício entre os dedos médio e anular
V4 interstício entre os dedos anular e mínimo
p PERNA
EN ESPAÇO NEUTRO

É preciso também empregar certos adjetivos que localizam mais precisamente os pontos de articulação:

d = lado direito
c = lado esquerdo
m = medial
in = interna
ex = externa

→ *Referindo-se à parte do corpo em questão*

Outros termos são usados para descrever a translação horizontal de pontos de articulação como imagens de um ponto procedente no referencial do corpo:

l = lateral
f = em frente
a = atrás

Na descrição dos pontos de articulação, são ainda usados os seguintes termos:

p = imediatamente próximo
med = distância média
dist = distante
K = em contato
Ki = contato inicial
Km = contato medial
Kf = contato final
x = cruzamento

Figura 17 – Pontos de Articulação da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

Movimentos e tipos de orientação da LIBRAS

Movimentos internos das mãos:

[Å ∧ 5]	extensão gradual dos dedos começando pelo indicador
[As ~ 5]	extensão gradual dos dedos começando pelo dedo mínimo
[As → 5̊]	abertura simultânea dos dedos
[5̊ → As]	fechamento simultâneo dos dedos
[L → bO]	pinçamento (com o indicador e o polegar)
[5̈ → mov]	movimento de tamborilar com os dedos curvos
[5 + mov]	movimento de tamborilar com os dedos estendidos
[54 ∧ G]	fechamento gradual de todos os dedos, exceto indicador
[5 ∧ Å]	fechamento gradual de todos os dedos, exceto polegar
[B → B]	flexão da mão, com os dedos estendidos
[V → V]	dobramento e extensão repetidos dos indicador e dedo médio nas juntas do meio
[V + mov]	movimento de tamborilar com os dedos
[V. mov]	movimento de tesoura

Figura 18 – Movimentos e tipos de orientação da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

[As → Å]	extensão do polegar
[As → L]	polegar e indicador estendidos simultaneamente
[B → V]	fechamento súbito de todos os dedos exceto indicador e médio, que se flexionam
[As → 3]	extensão simultânea do polegar, indicador e médio
[As → 54]	extensão simultânea de todos os dedos, exceto o polegar
[As → 5]	extensão simultânea de todos do dedos
[Å → L]	extensão do indicador
[Å → 3]	extensão simultânea do indicador e do médio
[Å → 5]	extensão simultânea de todos os dedos, com o polegar já estendido
[G_1 → X]	flexão repetida do indicador
[As → V]	extensão do indicador e do médio
[As → I]	extensão do mínimo

Figura 19 – Movimentos e tipos de orientação da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

Expressões não manuais da LIBRAS

Rosto

Parte Superior

~~	sobrancelhas franzidas
ô	olhos arregalados
◊	lance de olhos
~	sobrancelhas levantadas

Parte Inferior

db	bochechas infladas
bd	bochechas contraídas
=	lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas
lb	correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha
b	apenas a bochecha direita inflada
~	contração do lábio superior
x	franzir do nariz

Cabeça

+	balanceamento para frente e para trás (sim)
-	balanceamento para os lados (não)
∩	inclinação para frente
/	inclinação para o lado
h	inclinação para trás

Figura 20 – Expressões não manuais da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

Rosto e Cabeça

wh	cabeça projetada a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando, por quê?)
wo	cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?)

Tronco

Movimentos de rotação

Movimentos de translação (as mãos se deslocam no espaço)
Retilíneos
Circulares
Contínuos
Com retensão
Refreados
Tensos
Simples
Repetidos

Figura 21 – Movimentos e tipos de orientação da LIBRAS
FONTE: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

Para Ferreira-Brito (1997) o meio ou canal que distingue as línguas orais das línguas de sinais pode privilegiar e explorar características próprias deste canal na constituição das estruturas lingüísticas e na sua articulação e percepção, pode também, segundo a autora, impor restrições aos mecanismos gramaticais, entretanto as línguas orais e as de sinais apresentam, de forma às vezes distintas, estruturas geradas a partir de princípios universais e, portanto, comuns.

> Basicamente, línguas de sinais e línguas orais são muito semelhantes. As gramáticas particulares das línguas orais e das línguas de sinais são intrinsecamente as mesmas, posto que seus princípios básicos são respeitados em ambas as modalidades: elas são dotadas de dupla articulação (estruturam-se a partir de unidades mínimas distintas e de morfemas ou unidades mínimas de significado), usam a produtividade como meio de estruturar novas formas a partir de outras já existentes, estruturam suas sentenças a partir dos mesmos tipos de constituintes e categorias lingüísticas, suas sentenças são estruturadas sempre em torno de um núcleo com valência, isto é, o núcleo que requer os argumentos (complementares) necessários para a completude do significado que veicula, (FERREIRA-BRITO, 1997. p. 21-22)

Nesses aspectos as línguas de sinais são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, desse modo, ambas requerem um grande investimento pessoal para seu aprendizado como segunda língua.

Possivelmente, para a maioria ouvinte, prescindir do som para se comunicar através da língua de sinais, será uma experiência nova e muito benéfica, que poderá ajudar para o aprendizado da linguagem escrita e abertura para as diferenças lingüísticas presentes num contexto educativo em que estejam inseridos surdos e ouvintes.

Diversos exercícios de discriminação visual poderão ser desenvolvidos de maneira prazerosa. Como, por exemplo, reproduzir como desenho, o alfabeto dactilológico que pode se constituir como uma ponte entre as duas línguas.

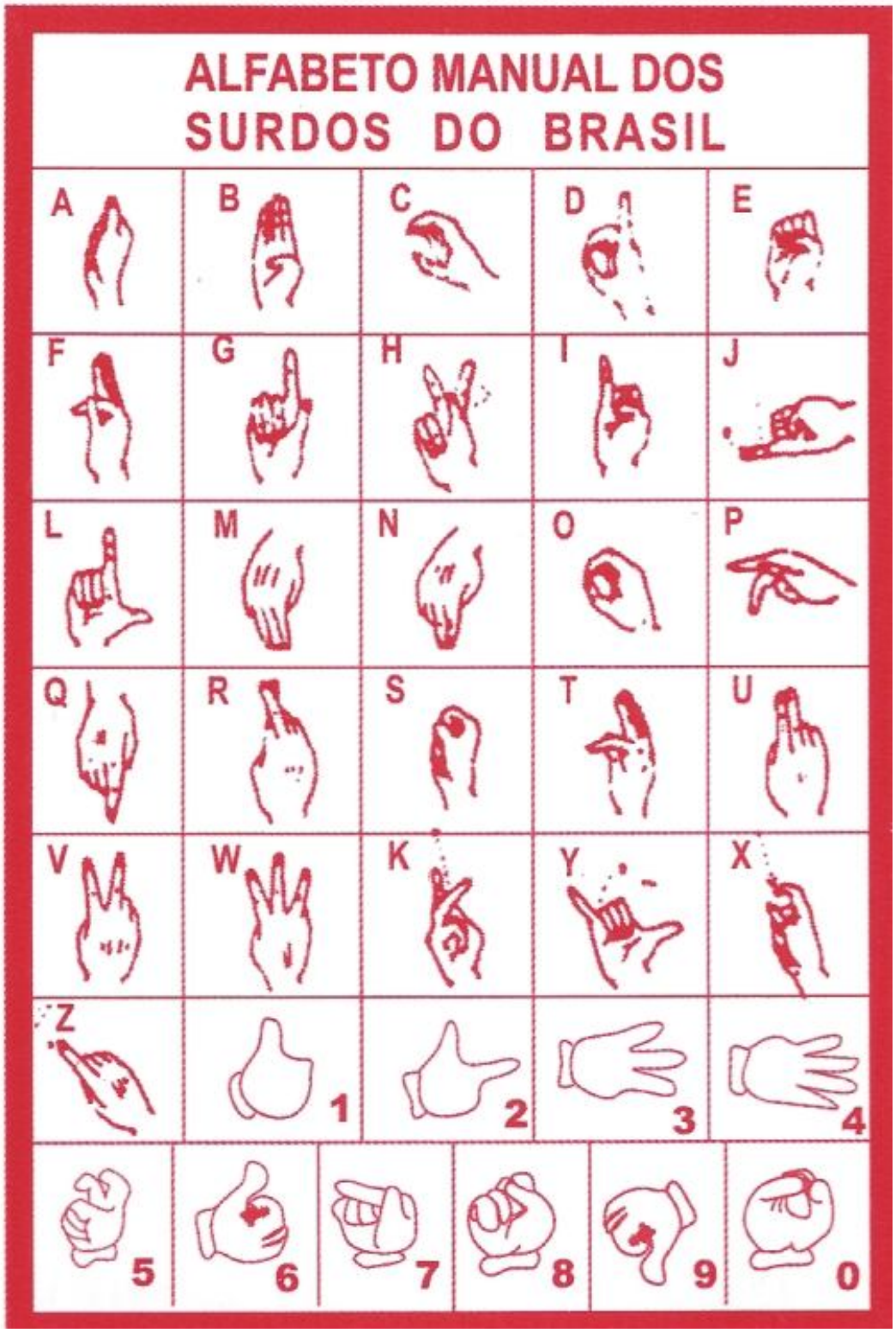


Figura 22 – Alfabeto dactilológico
FONTE: Impresso distribuído gratuitamente, em via pública, sem informação quanto a autoria.

Transformar o que viu ou ouviu em texto escrito, grafar como expressão o modo pelo qual experienciou o contato com a linguagem gestual, auxilia a produção escrita, num período inicial, em que as crianças estão se deparando com a escrita como forma de expressão gráfica. Um exercício lúdico interessante é o jogo “imagem e ação” que consiste em uma regra: um sujeito apresenta através de mímica, palavras, frases, objetos... para um outro associar ao significado correspondente. Essa interessante atividade favorece a interação, associação de idéias, curiosidade, a partir da utilização das diferentes formas de expressão: gestual, verbal, escrita livre.

Esse mecanismo aguça o espírito investigativo, uma vez que, num início da produção textual a criança ainda necessitará expressar-se sem seguir regras definidas para que, depois, após um longo exercício, a sua escrita possa seguir um padrão que a língua culta define. Entretanto, até atingir um nível de maturidade que permita suportar de modo prazeroso seguir regras, um longo percurso já deverá ter sido trilhado.

De modo diferente do percurso trilhado pela criança ouvinte, a criança surda terá através do contato com a palavra escrita, dentro da norma culta, a imagem visual da palavra, mas não reconhecerá a imagem acústica como som, talvez reconheça como vibração, se houver um trabalho direcionado para esse fim. Embora, o reconhecimento vibracional da palavra não deve ser o foco principal enquanto intenção para a apropriação do uso da palavra escrita como meio de comunicação. Miller (1999) define o corpo como “uma caixa de ressonância”. Segundo esse autor, há uma relação do significante com o corpo, que o vivifica. Porém, o significante não depende da materialidade sonora.

> Existe também a materialidade da escrita, que são os furos na pedra, as marcas de tinta no papel, os caracteres de impressão, materialidade nos cartuchos de tinta que são trocados na impressora. De qualquer modo, uma matéria está em jogo... Essa matéria é um corpo sutil... O significante é, ao contrário, incorporal... A vida transborda do corpo vivo. (MILLER, 1999. P. 40)

O domínio da palavra, a sua representação gráfica deverá ser estimulada como mais um dispositivo de comunicação. Desse modo, a criança surda terá a atenção focada para o propósito do domínio da escrita porque reconhecerá ser este um mecanismo válido para o conhecimento de mundo.

Retomo a argumentação trazida por Dondis (2007) que ressalta a importância do reconhecimento da anatomia da mensagem visual para a produção do conhecimento, considerando que expressamos e recebemos mensagens visuais em três níveis: o representacional, o abstrato e o simbólico.

No nível representacional a realidade, aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente é a experiência visual básica e predominante. A categorização geral dos objetos é definida em termos visuais e elementares, um objeto pode ser identificado através da forma geral e características lineares e detalhadas. Por exemplo, um gato. Ele se insere na categoria dos felinos, mas, ele tem características particulares que o diferenciam dos outros felinos, tais como: a onça, o tigre, o jaguar, o leopardo. Se compararmos um gato Angorá com outros gatos de outras espécies, veremos que o gato Angorá tem características próprias que o diferenciam dos outros gatos.

Ainda aí, dentro dessa classificação Gato Angorá, teremos um gato especifico que pertence, por exemplo, a uma determinada criança. Esse gato que pode ter sido domesticado terá um nome e atenderá o chamado quando lhe for endereçado.

A idéia geral de um gato com características comuns avança até o gato específico, através de fatores de identificação cada vez mais detalhados. Toda essa

informação visual pode ser obtida através dos diversos níveis de experiência direta do ato de ver e de nomear. Essa capacidade será fundamental para a construção do conceito gato.

Quando a criança é capaz de extrair uma determinada característica do gato para representá-lo como uma unidade, ela adquire não só a capacidade propícia para a conceituação como também amplia a possibilidade de fazer abstrações. A abstração é um dos níveis da estrutura visual que oferece por sua vez a condição, o material visual representacional distinto, do objeto como materialidade. Esse traço material característico do animal, representado graficamente e material extraído da unidade em seu conjunto, poderá ser reproduzido como desenho, pintura, ou qualquer outro registro gráfico.

Um passo mais adiante que se sustenta na capacidade de abstração é o domínio do sistema simbólico. Esse nível mais elaborado passa pelo sistema de representações convencionalmente compartilhado, como é o caso da linguagem escrita de base alfabética, da língua de sinais, notações musicais, etc.

Para Dondis (2007) a integração dos três níveis de estímulos visuais: o representacional, o abstrato e o simbólico é extremamente necessário para criar e para transmitir mensagens visuais. Cada nível tem características especificas que podem ser isoladas e definidas, mas que não são absolutamente antagônicas. Na verdade, eles se sobrepõem, interagem e reforçam mutuamente suas respectivas qualidades.

A informação visual representacional é o nível mais eficaz a ser utilizado na comunicação forte e direta dos detalhes visuais do meio ambiente, sejam eles naturais ou artificiais, ou seja, tal como a informação visual se mostra ao olho nú.

Num trabalho pedagógico voltado a educação da criança que está vivenciando um processo que antecipa o aprendizado da escrita, o professor poderá trabalhar com fotografias ou mesmo desenhos que contenham detalhes, para aguçar a capacidade de observação.

Como seguem os exemplos do Dicionário Visual:

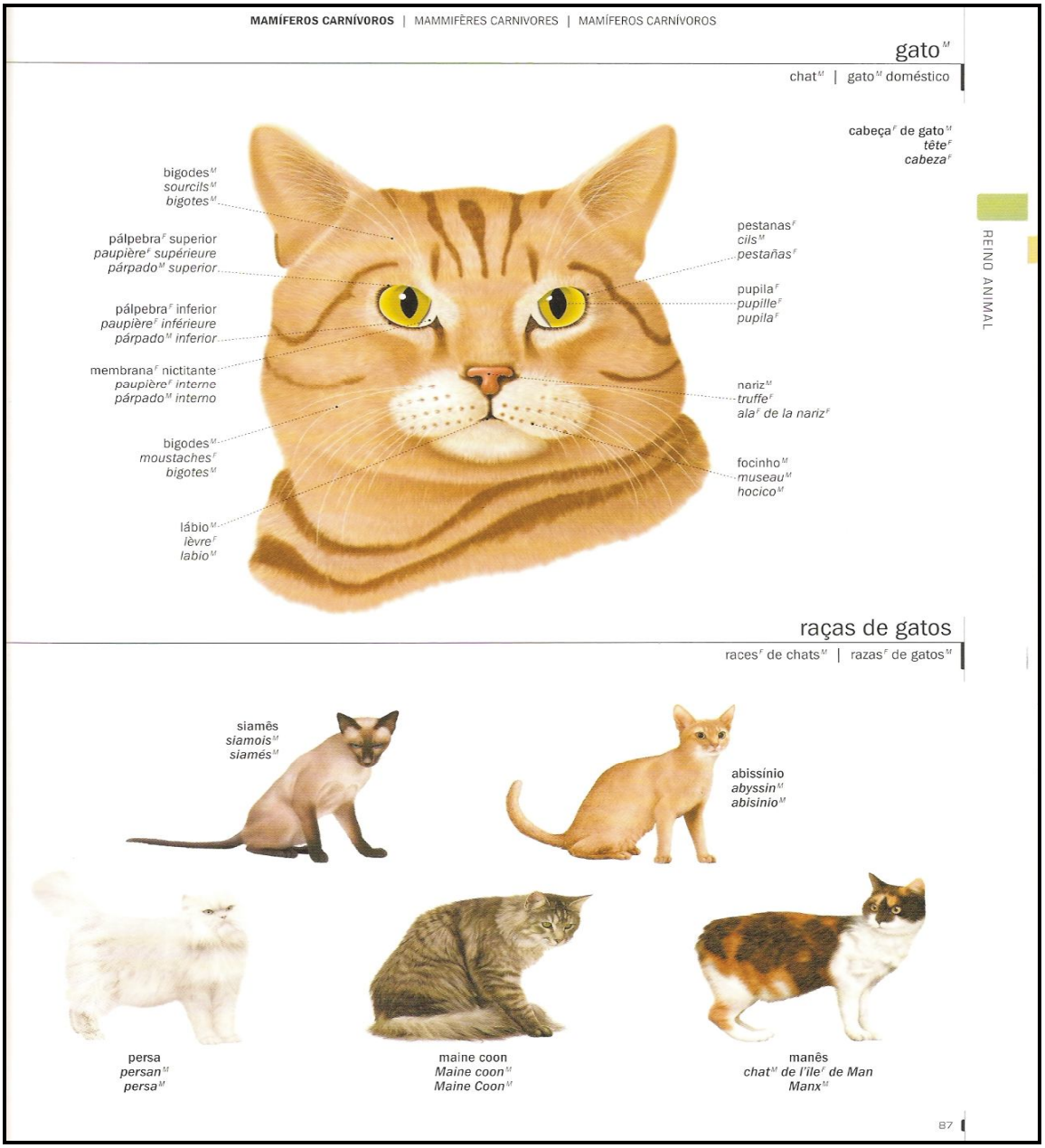


Figura 23 – Raças de gatos
FONTE: Dicionário Visual SBS Português/ Francês / Espanhol

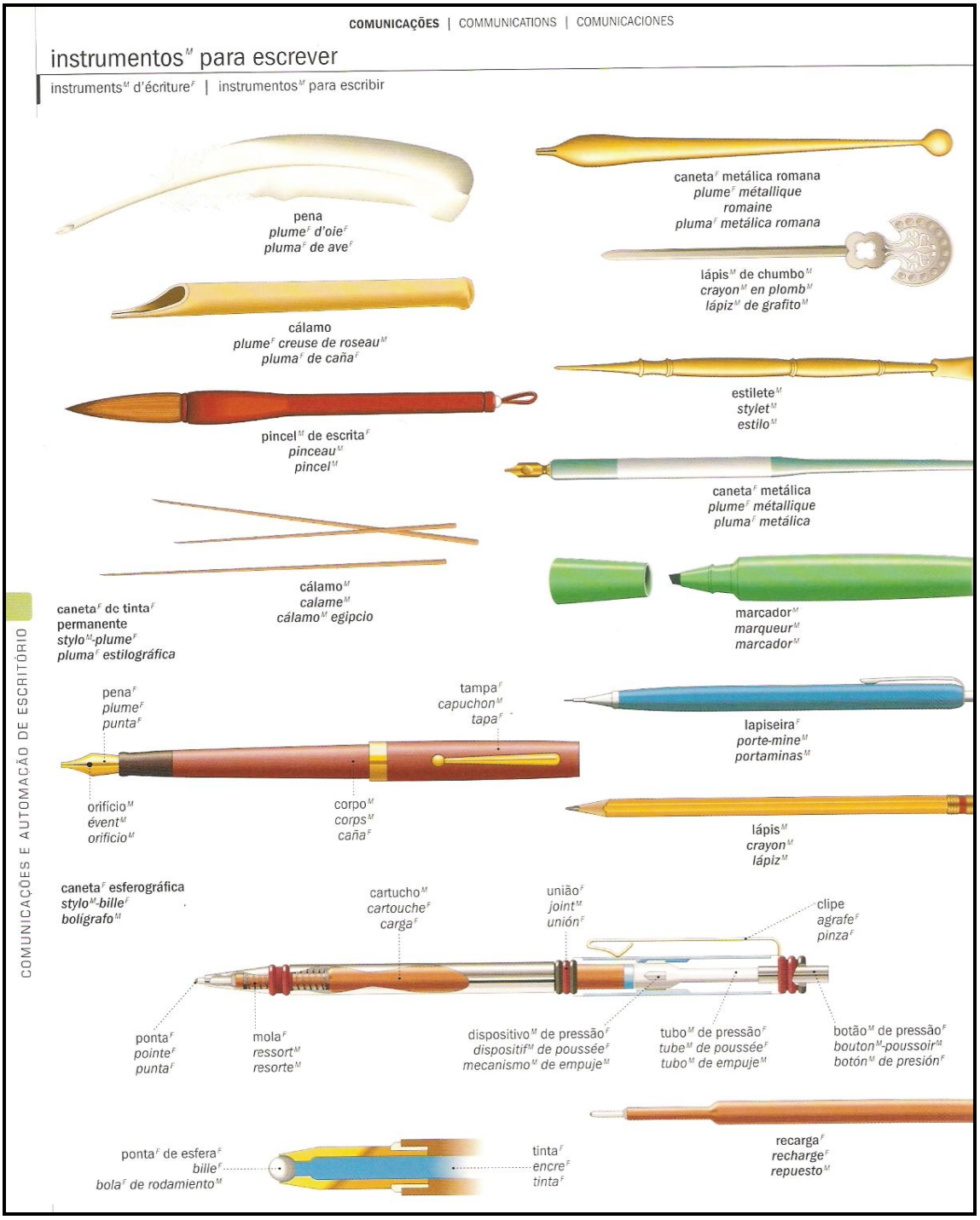


Figura 24 – Instrumentos para escrever
FONTE: Dicionário Visual SBS Português/ Francês / Espanhol

O nível abstrato requer uma certa ampliação do entendimento para que seja possível a visualização em termos da distância real do objeto referido.

Figura 25 – A Banhista: Um dos temas mais recorrentes na segunda etapa pictórica de Renoir são os nus femininos conhecidos como Banhistas. Neles, vemos mulheres belas e volumosas enquanto realizam diversas ações que convergem para o momento da toalete. A sensualidade se torna a característica mais representativa dos quadros. A jovem, rodeada de roupas, situa-se num local externo, fazendo com a luz do sol incida em seu corpo, sem que, diferentemente de outras obras claramente impressionistas, esse fique distorcido.
Obra de Renoir - A Banhista – 1893, Óleo sobre tela.Washington: National Gallery of Art
Fonte: Coleção Gênios da Arte /[tradução Mathias de Abreu Lima Filho] – Barueri, SP: Girassol. Madri: Susaeta ediciones, 2007

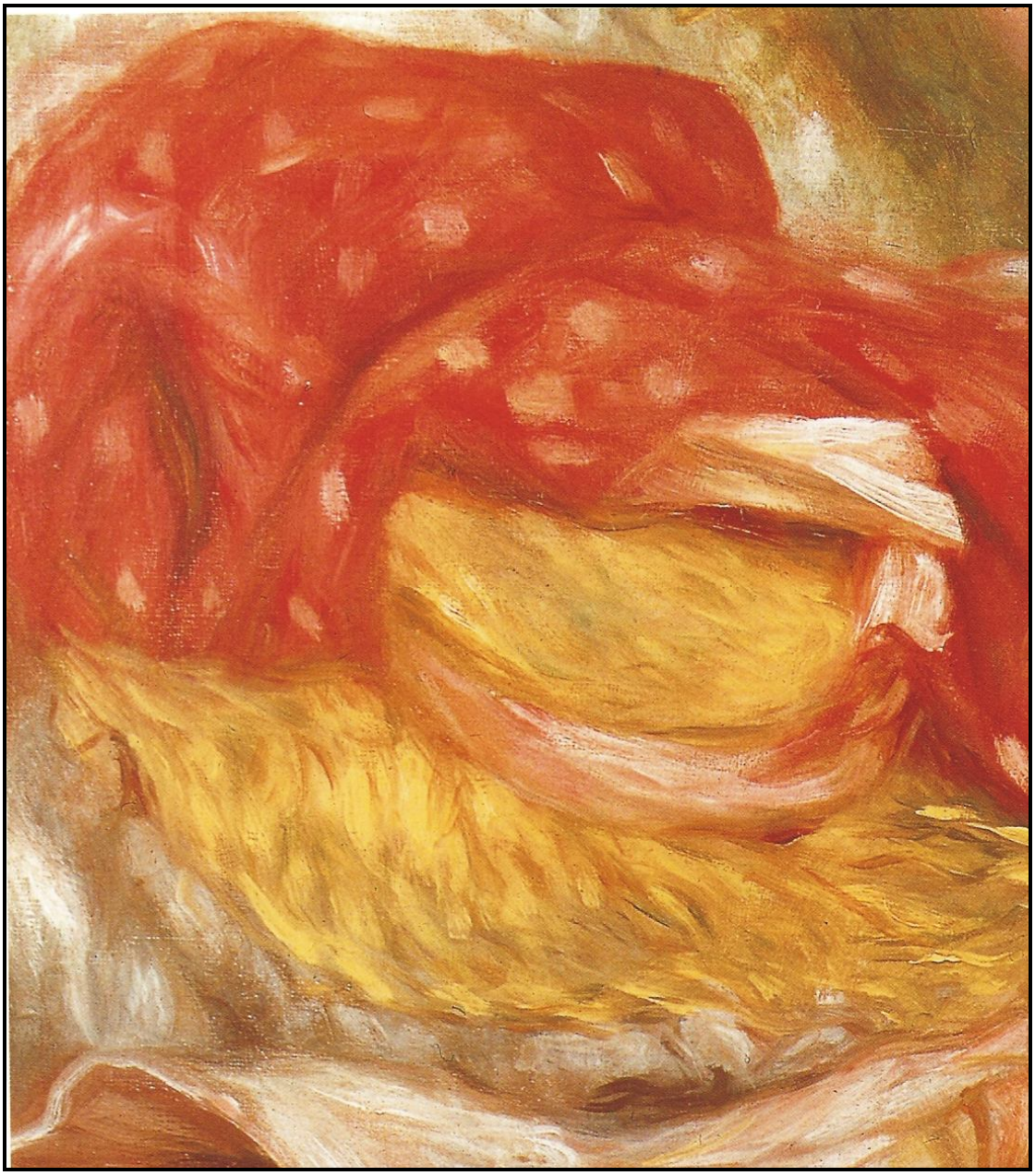


Figura 26: A Banhista – Detalhe – Renoir sempre aproveitou os elementos secundários em seus quadros para demonstrar sua grande qualidade no momento de aplicar a cor. Nessa obra, o entorno da figura serve para trabalhar ricos matizes cromáticos. O tratamento que faz das roupas da jovem é excepcional, ao utilizar uma pincelada livre e solta, com a qual consegue uma inteligente combinação de cores e texturas.
Fonte: Coleção Gênios da Arte /[tradução Mathias de Abreu Lima Filho] – Barueri, SP: Girassol. Madri: Susaeta ediciones, 2007

> O processo de abstração é também um processo de destilação, ou seja, de redução dos fatores visuais múltiplos aos traços mais essenciais e característicos daquilo que está sendo representado. (DONDIS, 2007. p. 90)

O nível simbólico dá acesso direto ao mundo das idéias e permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo.

VERSINHO DESPRETENSIOSO

LINGUAGEM ESCRITA

O pé era como uma rocha! roxinha!
Que ficava ali, preso na rochinha e carregava consigo a rosinha.

Com ela ia Lia! Que lia o trecho do verso sobre o Rio Tejo.

Com o terço numa mão, com o trevo numa outra.

Olha o verso da medalhinha que tinha de um lado.

O rosto da vozinha que tinha, uma vozinha bem suave.

Lia suava só de pensar: - Se a minha vozinha estivesse aqui, junto a mim, miaria baixinho dizendo assim:

Lia, leia no texto, o trecho que fala de amor, mas não largue o terço para não alargar a distância entre eu e o Tejo.

Porque querida, ali onde você morou, agora há um muro que, do lado de fora, expõe uma aurora que flora!. Que fora já chora de saudade de você!

Lia, não há mais amora, embora lá fora, haja a nova hora.
Lia, não chora, porque chove no campo, porque consola a nova aurora.

Aurora, sua prima já nasceu e vive escondida na fonte da vida que jamais lhe esqueceu.

LINGUAGEM VISUAL

O pé da roseira

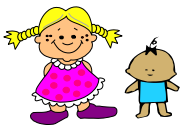
Lia, junto ao arbusto lendo um livro

O livro com a imagem do rio Tejo

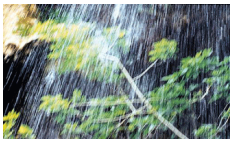
Lia com a medalha

Lia suando

O muro de um lado



Lia com aurora



Chuva no campo

Fonte da vida a forma de um bebê como um sonho

O pé de roseira na rocinha.

Figura 27 – Versinho despretencioso
Fonte: Arquivo pessoal – Autoria: Thereza Bastos. Ilustração: Eliana Bastos. 2004

A escrita é um testemunho, um sismógrafo tanto dos sentidos quanto dos sentimentos. Ela registra, interpreta, traduz, revela e expressa.

> Por meio da extensão dos sons, sua intensidade, suas vibrações, a distância que os separa, o tempo e o volume de cada frase, a escrita musical traduz a dinâmica e a força da emoção. (A Escrita. Memória dos Homens, GEORGES JEAN, 2008. p. 146)

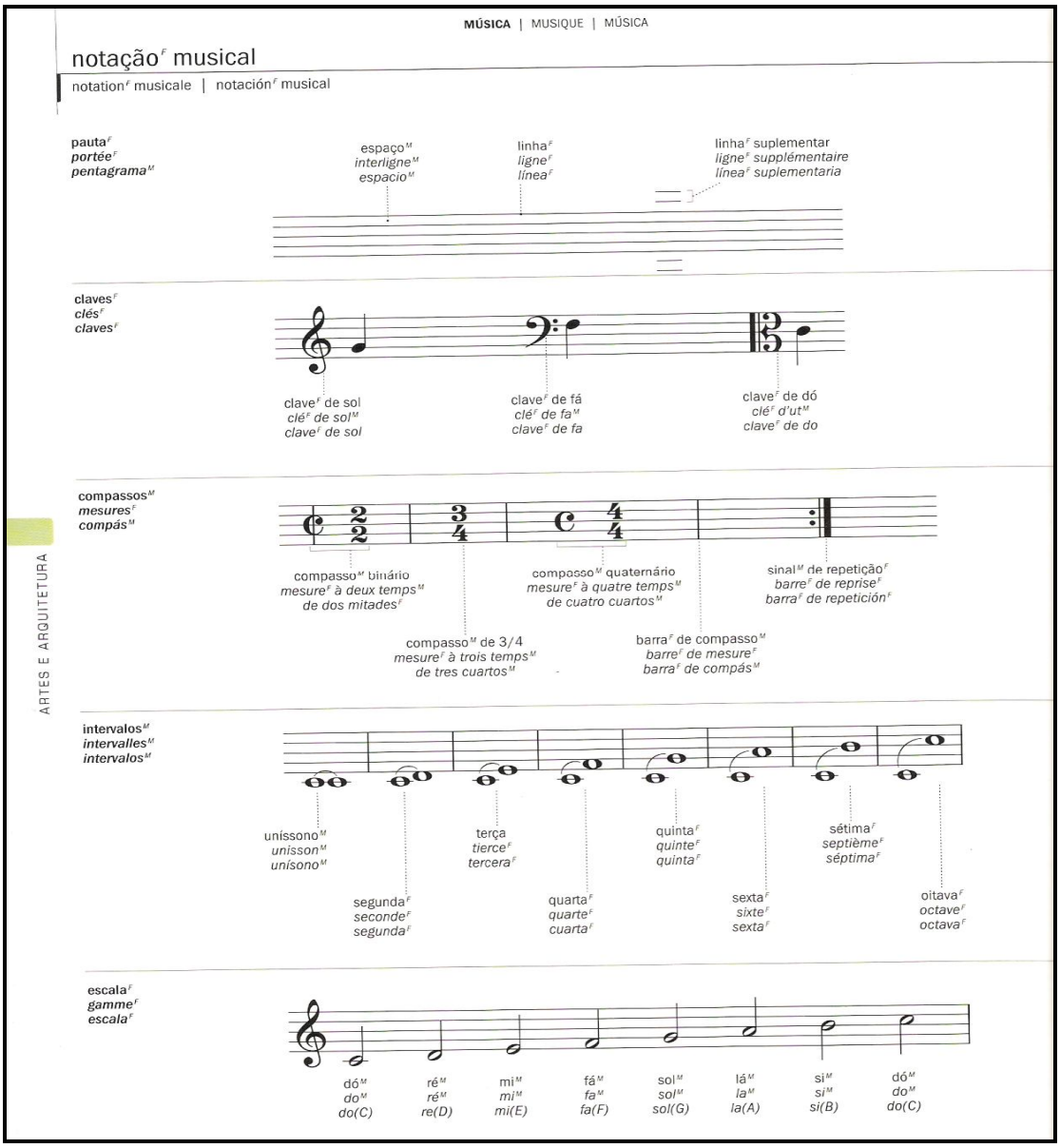


Figura 28 – Notação Musical
FONTE: Dicionário Visual SBS Português/ Francês / Espanhol

A tendência a associar a estrutura verbal e a visual será paulatinamente compreendida. A informação visual obtida através do contato com o sistema de comunicação simbólica veiculada pela palavra escrita, operará de modo favorável para que a criança surda identifique que é possível reproduzir através de desenhos, pinturas e escrita o material visual identificado no meio ambiente.

Então, a compreensão da escrita como instrumento de comunicação associado a função de representar os objetos, dará o significado, favorecerá a atribuição de um valor funcional da escrita. Essa compreensão é captada pela apropriação do NOME associado a seu referente. Esse mecanismo estará presente no inicio do processo de aprendizagem da língua escrita.

A experiência da linguagem estará então fundamentada na articulação entre o objeto e a sua nomeação. Essa capacidade de associar e poder nomear algo, dá a criança pequena uma possibilidade de utilizar da linguagem escrita como apropriação de um instrumento fundamental de comunicação.

Entretanto, como inicio do processo de aquisição da escrita essa trajetória é válida, porém, logo em seguida será necessária uma outra intervenção da professora, para mostrar a criança que um mesmo objeto associado a uma palavra e a um sinal correspondente também poderá ser representado por outros sinais e outras palavras e, que existem palavras que não têm sinais correspondentes, como também, existem sinais sem palavras correspondentes, pois trata-se de línguas distintas.

Então aí, nesse lugar vazio de representação, quando não existem nem sinais e nem palavras para representarem algumas sensações, sentimentos e idéias é preciso criar.

Através do uso do código lingüístico é possível criar novas formas de representação e assim a criança descobre que a Língua é Viva, se modifica e também modifica a possibilidade de representar, expor os sentimentos, as idéias.

O estimulo para que a criança se aproprie da linguagem como forma de expressão é importante, pois em muito contribui para o uso da língua gestual e da língua de base fonoarticulatoria. A ênfase no domínio da linguagem como forma de expressão, repito, é o caminho aberto para um ambiente propício para o contato com a diversidade cultural que a educação bilíngüe se propõe a oferecer no contexto educativo das séries iniciais do ensino, voltada para a escolarização da criança surda.

O processo de criação ao qual eu me refiro está associado a possibilidade de inventar palavras: escrita livre da convenção, mas cheia de sentido para a criança que escreve. Esse gesto de escrever livremente dá à criança o sentimento de autonomia que por sua vez, é fundamental para a apropriação da palavra com um significado compartilhado por uma maioria lingüística. Desse modo, cabe ao professor explorar exaustivamente a liberdade de criação como um recurso favorável à apreensão da escrita como mecanismo de comunicação coletiva.

Estar inserido numa comunidade de falantes de uma língua que ela não domina, pode instalar na criança surda um sentimento de não familiaridade com o seu meio social. Por outro lado, poder compartilhar seus pensamentos com um professor, estimula na criança o desejo de pertencimento e. para isso, para um pertencimento a uma comunidade lingüística o domínio da linguagem escrita ganha relevância.

Portanto, o lugar da professora como “intérprete da escrita” da criança dará a ambos um motivo a mais de estreitar os laços dentro de uma prática pedagógica. A

criança perceberá que a professora dá credito a sua escrita, traduz o que ela pensa utilizando para isso um código, que ela, criança, ainda não domina, mas ficará ávida por dominar. Ela, a professora, terá assim construído um percurso fundamental para oferecer à criança o contato com a língua escrita como forma de representação do pensamento.

3. A ESTRUTURAÇÃO DO APARELHO PSÍQUICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

O nível representacional da inteligência proporcionado pela linguagem visual é fortemente governado pela experiência direta com as pessoas que compõem o meio sócio-cultural, esse vínculo ultrapassa a percepção e interpretação pessoal do percebido. Aprendemos com o outro sobre coisas das quais não poderíamos ter experiência direta somente através dos meios visuais. Então, a presença do Outro que educa, é fundamental.

A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade. Por conseguinte, não basta ver para discernir, é preciso compartilhar com o outro para tornar acessível um conhecimento mais amplo de algumas das características essenciais extraídas dessa percepção. É preciso compartilhar experiências para examinar os elementos visuais básicos, as estratégias e opções disponíveis no meio. A partir desse processo, o sujeito avança para uma compreensão mais ampla que implica o contato e a produção da cultura na comunidade que esteja inserido.

Para os fins específicos desta tese optei por considerar as reflexões de Dondis (2007), sobre a diversidade da estrutura do modo visual, e a ênfase no alfabetismo visual em que a autora atribui como algo tão importante para a vida como é o alfabetismo verbal para a humanidade, pois o mundo oferta inúmeras informações visuais que precisam ser decodificadas dentro de uma cultura, sozinho, um sujeito não poderá construir esse conhecimento. Especificamente para as crianças surdas, a linguagem visual pode se tornar uma via favorável para a estruturação da

linguagem escrita. Pode ser considerada como um caminho de passagem, elo intermediário para o alfabetismo verbal. .

A máquina fotográfica é um bom exemplo para se pensar sobre a apreensão da imagem visual. Através de um click na câmera fotográfica, captamos uma imagem, essa imagem ganha um significado dentro de um contexto. Assim é a palavra ou sinal captado por uma criança, nesse momento, a palavra ganha significado associada ao objeto que ela representa. Como as imagens em negativo do objeto fotografado, a palavra que representa um objeto, fato ou acontecimento, não mais necessita do objeto em si que a palavra representa, mas sim, a sua referência,

Esse nível de abstração, em que se prescinde do objeto, mas necessita a sua menção através da palavra, representa um salto qualitativo necessário e imprescindível para que a criança possa operar com o uso da escrita como um modo de comunicação de idéias, assim, a criança passa a circular com mais desenvoltura no universo das idéias abstratas.

Adentrando no mundo das representações a criança alcança um patamar significativamente superior no modo de apropriação dos conhecimentos que são veiculados nos livros, nas produções literárias, enfim, no campo da linguagem escrita.

A ampliação do seu repertório vocabular estimulará a criança a ter sede de leitura e da escrita e, desse modo, a criança ficará predisposta à aquisição de conhecimentos mais elaborados, suscitando no professor, a necessidade de um esforço maior para elaborar atividades convergentes para ampliação do vocabulário e maior apropriação dos conceitos acadêmicos fundamentais para o avanço escolar dos alunos e maior possibilidade de inserção na cultura.

3.1 UMA ABORDAGEM SÓCIOINTERACIONISTA

Vygotsky teve papel fundamental na introdução da cultura na constituição da psique, levando a uma mudança dos paradigmas na Psicologia. Para ele, o conceito de mediação está articulado a concepção de que as funções psicológicas tem sua origem nos processos sociais. É pelo mecanismo da internalização que acontecem, simultaneamente, a apropriação do conhecimento e do uso desse conhecimento na sociedade.

Seu modelo explicativo tentava reunir tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como a constituição do sujeito e da espécie humana ao longo do processo histórico-cultural.

Vygotsky (2000) defende a idéia de que a consciência está refletida na palavra. Esta pode ser entendida como um microcosmo da consciência, estando ligada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmo. A formação da consciência implica, também, a relação do homem consigo próprio. Essa relação ocorre em contexto cultural e a linguagem é uma via privilegiada para que se dêem as interações humanas.

Para Vygotsky (2000), cultura é, simultaneamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens. A cultura está relacionada ao desenvolvimento. Ele introduz especificamente a questão da cultura quando discute o problema do desenvolvimento da criança. Analisando também, os trabalhos dos psicólogos de sua época, Vygotsky chega a conclusão que falta a esses entenderem a natureza do desenvolvimento das formas superiores de cultura.

Ele concebe que o desenvolvimento é de natureza cultural. Nesse sentido, sua visão da história do indivíduo e sua visão da história da cultura são semelhantes,

estão entrelaçados. Em ambos os casos estão implicadas alterações evolutivas, como também, mudanças revolucionárias.

Defende uma abordagem teórica e conseqüentemente metodologia, que privilegia a mudança. Para esse autor os seres humanos são participantes ativos e vigorosos da sua própria existência. No período da infância, durante cada estágio do desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma, desse modo, alguns dos aspectos fundamentais da condição humana começam justamente na infância.

Como exemplo, a criação e o uso de estímulos artificiais. Por intermédio desses artifícios, uma situação nova e as reações associadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa. Embora os estímulos auxiliares criados pelos homens não apresentem relação inerente com a situação vigente, os homens introduzem esses estímulos como resposta a tentativa de adaptação ao meio. Os estímulos auxiliares são altamente diversificados, eles incluem a linguagem das pessoas da comunidade de referência como também o próprio corpo do sujeito em questão.

Nesse sentido, sua visão da história do indivíduo e sua visão da história da cultura são semelhantes, em ambos os casos, Vygotsky (2000) rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceituação tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. Para Vygotsky, o reconhecimento dessas duas formas inter-relacionadas de desenvolvimento é componente necessário do pensamento científico.

Em seu artigo sobre a pré-história da linguagem escrita, Vygotsky (1991) afirma:

> Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1991. p. 119)

Ele enfatiza o papel fundamental da escrita no desenvolvimento cultural da criança. Diferentemente da linguagem falada, que as crianças podem aprender sem que sejam submetidas a uma experiência voltada para essa finalidade, a linguagem escrita requer um treinamento específico. Esse treinamento exige atenção e esforços tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. Essa situação interfere no modo de apreensão da escrita, ou seja, em virtude dessa modalidade de linguagem ser ensinada artificialmente, isso interfere no modo da criança lidar com a escrita. Conseqüentemente, sua relação com esta não é espontânea. Para Vygotsky, a preocupação com a mecânica da escrita provoca efeitos para a criança que aprende e para o professor que ensina.

Aprender a linguagem escrita significa distanciar-se da mecânica de ler o que está escrito, ou seja, é preciso que a criança se interesse pelo que está escrito, a sua essência, muito mais do que interessar-se pelo processo de escrever. Para Vygotsky (1989) a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico, em todo, o desenvolvimento cultural da criança. Um aspecto desse sistema é que ele constituiu um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema dos signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Na concepção de Vygotsky (1991) tendo como referência a criança ouvinte, a escrita está sustentada na relação com a oralidade. Por outro lado, a escrita deve ser considerada uma função lingüística distinta, que difere da fala, tanto na estrutura, como no funcionamento, e exige, da criança, um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas e cotidianas, pois esta se vê obrigada a criar uma situação e a falar para um interlocutor imaginário, o que se constitui em uma tarefa difícil.

Gesueli (1998) realizou uma pesquisa de mestrado baseando-se na concepção sóciointeracionista e nos princípios propostos pela educação bilíngüe para surdos na qual descreveu e refletiu sobre o processo de alfabetização de crianças surdas, cuja fala não estava desenvolvida e mostrou que aqueles sujeitos foram capazes de pensar sobre a escrita, levantando suas hipóteses, produzindo e interpretando textos, sendo os processos dialógicos constituídos através da língua de sinais. Se a escrita não repete a história da fala e se é necessário que a criança se desligue do aspecto sensorial dos sons da fala para a construção desse sistema, o aluno surdo poderá ter na língua de sinais a grande possibilidade para desempenhar essa tarefa sem contar, necessariamente, com a intermediação da fala.

Fernandes (2003) é uma outra autora que defende o bilingüismo e tem se ocupado de estudos sobre a importância da língua de sinais para o acesso à escrita. Para ela, o domínio da escrita não passa, necessariamente pela oralidade. Ela propõe reflexões sobre as estratégias de ensino baseadas na língua de sinais, como também, propõe discussões sobre a concepção interacionista, considerando a linguagem como atividade e forma de ação sobre o outro, sobre o mundo e, sobre si mesmo, no desenvolvimento dos processos mentais.

Baseado nesses estudos compreendo que a língua de sinais é uma referência possível e viável para que a criança faça relação objeto/sinal/escrita. Entretanto, essa relação pode se tornar problemática, pois, os surdos vivenciam uma situação complexa quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita: têm como referência uma língua visomotora, a LIBRAS, e serão convocados a escrever numa língua de natureza fonoarticulatória.

A função do professor como mediador será essencial para o êxito desse processo. Fazendo mais uma vez, menção aos postulados defendidos por Vygotsky é possível perceber, que esse autor, dedica uma atenção especial a função do professor como mediador, na construção das funções psicológicas superiores é, justamente, a adequação dessa mediação às atividades coletivas que possibilita a superação das dificuldades que poderão ser apresentadas pelos alunos surdos no processo de aprendizagem nas relações interpessoais.

Para Vygotsky (1997) a deficiência pensada sob o ponto de vista da mediação de atos e respostas não tem repercussão somente sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito, mas traz também conseqüências psicológicas e sociais para ele. O uso da língua de sinais em substituição à língua oral é um exemplo que Vygotsky apresenta para indicar o processo compensatório. Para esse autor, qualquer insuficiência orgânica não somente modifica a relação do homem com o mundo, como também, principalmente se manifesta na relação com as pessoas. A surdez, por exemplo, tem repercussão social para o surdo, pois, interfere diretamente nos vínculos que esta pessoa irá estabelecer com os outros. A surdez é um fato biológico que tem conseqüências sociais, devido à problemática da comunicação, visto que a língua oral é majoritária e o surdo não tem acesso a essa língua naturalmente.

Na educação da criança surda, o professor não vai lidar com a surdez em si, mas com as conseqüências sociais da surdez, ou seja, com as questões decorrentes do processo de interação. A criança surda vivencia uma problemática ao inserir-se num meio que utiliza uma via de comunicação que ela não domina. Isso se configura numa questão para o estabelecimento dos vínculos com as pessoas inseridas neste meio. Portanto, é preciso que o professor esteja atento a esta situação, como também ao fato de que, por um lado, a criança surda vive a problemática na comunicação com os ouvintes, porque sua língua de referência é visual e não oral, por outro lado, a necessidade de ter acesso aos conteúdos e experiências educacionais através de desafios pedagógicos são correlatas às necessidades das outras crianças.

Do ponto de vista psicológico e pedagógico, as necessidades educacionais da criança surda são equivalentes às necessidades das crianças ouvintes daquela faixa etária e daquela determinada cultura.

Portanto, o professor deve estar atento, para garantir oportunidades para as crianças surdas vivenciarem experiências enriquecedoras juntas aos colegas ouvintes para que seja efetivo o processo de contato com a língua majoritária de modo espontâneo e prazeroso a partir dos vínculos sociais com os seus pares educativos, como também, é benéfico para a criança ouvinte o contato com outra modalidade lingüística, pois a experiência de interagir com pessoas que se comunicam através de outras línguas permite à criança expandir o seu conhecimento em relação à sua própria língua materna.

Para elucidar o seu argumento sobre a lei geral que rege o desenvolvimento do significado das palavras, na língua materna, Vygotsky faz uma analogia com o aprendizado de uma língua estrangeira que ocorre de modo inteiramente diferente

como se aprende a língua natal, entretanto, existe uma dependência entre ambos os processos constituídos pela influência recíproca entre ambas. O ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna com a sua própria base e o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança a um nível superior, facultando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada de sua própria língua, e, assim mais profunda e rica, libertando o pensamento lingüístico da criança do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos.

É importante mencionar que o significado lingüístico nãos e resume ao significado das palavras, tão importante quanto e talvez até mais são os aspectos morfosintáticos e pragmáticos. O nível da organização e funcionamento das estruturas.

> [...] as pesquisas mostram que a língua estrangeira pode basear-se em seu desenvolvimento da língua materna da criança e, na medida em que se desenvolve, exercer influência inversa sobre ela por não repetir em seu desenvolvimento o caminho do desenvolvimento da língua materna e serem diferentes a força e a fraqueza das línguas materna e estrangeira. (VYGOTSKY, 2001. p. 267)

Para Vygotsky (2001) há todos os fundamentos para se supor que entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos científicos existem relações absolutamente análogas ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, pois o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua em seu aspecto semântico e psicologicamente o desenvolvimento do significado das palavras e dos conceitos é o mesmo processo apenas com nome diferente. Por isso, para o autor citado, o desenvolvimento do significado da língua revela as leis próprias da totalidade.

As condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições do desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si.

Para Vygotsky, a diferença se deve ao direcionamento do ensino como fator novo de desenvolvimento, desse modo, ele considera que há um desenvolvimento espontâneo da linguagem em relação a língua materna e há um desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira.

Trago essa reflexão do pensamento de Vygotsky para pensar sobre a complexa experiência que é o contexto de educação bilíngüe para surdos. A LIBRAS, uma língua de natureza visomotora apresenta semelhanças e diferenças da língua portuguesa que é de base fonoarticulatória. Desse modo é fundamental a criação de condições propicias para o aprendizado da linguagem escrita.

Vygotsky (2001) ressalta a importância do desenvolvimento de conceito cientifico na idade escolar como questão primordial, para o estudo sobre o pensamento infantil. Esse autor relaciona as atividades pedagógicas orientadas para a assimilação dos conceitos científicos como propulsoras do aprendizado, ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento infantil. Enfatiza também que existe uma considerável diferença entre os conceitos espontaneamente aprendidos pelas crianças e os conceitos adquiridos a partir da intervenção de um outro que utilize estratégias voltadas para este fim.

Desse modo, Vygotsky (*op. cit.* 2001*)* mostra que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente a ampliação do pensamento cientifico o que por sua vez, se manifesta na tomada de consciência sobre os conceitos. O momento de reviravolta

no curso do desenvolvimento dos Conceitos Científicos é determinado pela definição verbal primária é quando as crianças já podem associar as suas vivências que, nas condições de um sistema organizado se origina do concreto, ao fenômeno. Ao passo que, a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações nessas circunstâncias, a criança experencia, mas não atribui um significado aos fatos, é como se ela ainda não se implicasse naquela experiência, dito de outro mundo, é como: “passar pela vida e não viver...”. (VYGOTSKY, 2001). O trabalho articulado entre a criança e o professor é fator predisponente para o efeito desejado. Assim Vygotsky considera que no aprendizado deve estar associada a intervenção do professor para este fim dar sentido ao que vivencia.

O que caracteriza os conceitos espontâneos é a incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária, conseqüentemente há uma aplicação incorreta desses conceitos, por parte das crianças. A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que se manifesta, segundo Vygotsky, como “o principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação de conceituar. Seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariamente a disposição para agir” (p. 245).

Na vivência infantil ganha prevalência o agir enquanto que na idade adulta, a via discursiva é a referência primordial para o estabelecimento dos vínculos. Dessa maneira, Vygotsky (2001) aponta para a importância do aluno poder se apropriar da palavra compreendendo o seu significado, isso implica atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação e todo um processo psicológico, complexo que vai muito além da memorização. Em função da complexidade do processo, a experiência escolar deve ser organizada de modo que

a formação de conceitos pela criança se efetue a partir de práticas de emprego consciente do conhecimento ordenado. Nessa perspectiva, quando uma criança assimila um novo conceito ela pode empregar a palavra com intencionalidade e apropriação porque compreende o sentido de sua expressão, entretanto, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina aí, está apenas começando.

O ensino de palavras articuladas aos Conceitos Científicos difere do desenvolvimento de Conceitos Espontâneos das crianças[13].

Os conceitos da criança e as suas representações espontâneas podem servir, para o professor, como fonte sobre o conhecimento imediato da originalidade qualitativa de pensamento infantil. A criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o e, nesse processo de reelaboração imprime as peculiaridades especificas do seu próprio pensamento. Para Vygotsky, Não há nada mais importante para a técnica de lecionar do que o estudo das diretrizes espontâneas das crianças. Segundo esse raciocínio ele defende a idéia que:

> Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de imensa tensão de toda atividade do seu próprio pensamento. Daí a inevitabilidade implacável de que o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil. (VYGOTSKY, 2001. p. 262)

A formação de conceitos se realiza sob diferentes condições internas e externas. A relação dos Conceitos Científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos Conceitos Espontâneos. Elas surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar.

[13] Mas o problema da criança surda engloba outras questões de ordem lingüística, como por exemplo, a compreensão da língua portuguesa. Por isso, as tarefas de compreensão devem ser muito trabalhadas.

Para atender a essa finalidade é fundamental que a escola possa acrescentar em seu planejamento educacional ações voltadas para a aquisição de conhecimentos que assegurem condições, à criança, de aprendizagem, ou seja, é necessário que a escola ofereça às crianças, respostas educativas favoráveis ao seu aprendizado. Para as crianças surdas, um ambiente bilíngüe torna-se um meio favorável para o seu desenvolvimento escolar. Posto que, o uso da língua de sinais como via direta de comunicação, articulada ao aprendizado da língua portuguesa escrita dará à criança a possibilidade de conceituar, dar sentido ao que vê, de adentrar na construção da linguagem escrita.

A nomeação de um objeto referido em línguas distintas permite à criança o contato com um modo próprio de comunicação, isso é importante porque uma outra forma de comunicação amplia as possibilidades de compreensão sobre o objeto do conhecimento posto em evidência como apropriação de uma idéia.

Temos, portanto, nessa circunstância, de um lado a diferença lingüística e por outro lado, a apropriação do conhecimento. A articulação entre esses dois processos, possibilita um posicionamento de abertura, ou seja, uma flexibilidade do sujeito que aprende e elabora o seu próprio pensamento.

Essa situação ganha relevância como reflexão sobre a trajetória do sujeito surdo diante da aquisição da linguagem escrita em língua portuguesa. É preciso que o sujeito surdo reconheça a língua oral como suposta, como a presença de uma ausência ela é referida, mas, não é acessível. Pois se o surdo não oralizado é convocado a aprender uma língua de base sonora, como o é a língua portuguesa, ele necessitará, de modo consciente saber que está diante da presença de uma ausência que se fará representar como expressão inaudível. Então, a modalidade oral não acessível para o surdo, será representada via grafia. O significado grafado

remeterá necessariamente ao significado não grafado, esse sentido é inverso ao que ocorre com o sujeito ouvinte que tendo acesso ao som de uma palavra, que não saiba sua grafia (situação vivida pela criança ouvinte, não alfabetizada) suporá uma escrita, arriscará grafá-la de modo próprio, sem ainda apropriar-se do código lingüístico da grafia padrão, ainda assim poderá registrar, produzindo uma grafia, a partir da experiência de domínio da língua oral.

Vygotsky (1991), refletindo sobre o processo vivido pela criança ouvinte, frente ao aprendizado da língua escrita, afirma que:

> [...] a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.
>
> Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas [...] um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas [...] (VYGOTSKY, 1991. p. 120)

Mais adiante esse autor acrescenta.

> A compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiramente através da linguagem falada. No entanto, gradualmente essa via é reduzida e abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário [...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (VYGOTSKY, 1991. p. 132)

Retornando a abordagem sobre a escrita do sujeito surdo, direi que, este sujeito, supondo uma oralização da palavra escrita, tentará ler nos lábios do ouvinte a palavra falada. Porém o significado não será prontamente decodificado o que implicará um novo arranjo, uma articulação, feito pela mediação de sua língua de referência: a língua de sinais. Assim, o surdo não alfabetizado, fará a suposição

sobre o significado do texto visualizado como escritura. Dará por certo, uma interpretação pessoal, apropriada ou não, que poderá não corresponder a leitura dentro do padrão da língua portuguesa. Esse mecanismo é possível, pois assim como a língua portuguesa permite que uma mesma palavra (escrita) tenha um ou múltiplos significados a depender do contexto do seu uso, assim também, o uso de sinais permitirá ao surdo usar a sua possibilidade de interpretação de modo abrangente, regido pela sua subjetividade.

É importante frisar que, nem sempre a língua de sinais fará esta mediação, uma vez que, existem surdos oralizados que nem conhecem a língua de sinais.

No contexto pedagógico, essa liberdade de expressão será, de certo modo cerceada, pois precisará da mediação do professor para dar o sentido ao texto. O professor direcionará o aluno para uma leitura apropriada. Enquanto o surdo não houver conquistado a autonomia de leitura, digo autonomia como apropriação da leitura que indique já estar alfabetizado, mister se faz que o professor atue como o grande Outro detentor do saber, mediando o processo de aquisição do conhecimento.

Para melhor explicitar este argumento, apresento um emocionante trabalho produzido por uma equipe formada por seis educadores surdos que construíram uma versão surda para o Hino Nacional Brasileiro. Os autores desse trabalho pedagógico ofertam para os educadores uma coletânea que favorece o ensino de conceitos importantes a serem assimilados por alunos surdos. Nesta versão apresentada, pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES (2000), o Hino Oficial é interpretado com base nos episódios que marcaram a trajetória brasileira, os fatos históricos mais relevantes são mencionados no intuito de a criança surda ter

um entendimento da importância da história mais antiga, contextualizando a partir de fatos atuais.

Esse trabalho está disponibilizado no vídeo Hino Nacional em LIBRAS – INES (2000). Uma educadora que faz parte da equipe se apresenta usando o alfabeto dactilológico para mostrar a grafia do seu nome e faz também um sinal que a identifica. Em seguida, apresenta o sinal do INES e diz que este é um centro de referência para pesquisa, trabalho e desenvolvimento dos surdos. Durante o processo de apresentação é mostrada a imagem do prédio que está situado no Bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Também é mostrada a imagem da Bandeira Nacional Brasileira que está hasteada no alto da instituição.

A professora informa, através da língua de sinais que o vídeo Hino Nacional é o primeiro, seguido de outros vídeos que abordam Histórias infantis em língua de sinais e introdução as operações matemáticas; o verbo em português e em LIBRAS. Aborda também, a especificidade do ensino da matemática para surdos. Durante as explanações em LIBRAS são mostradas legendas em língua portuguesa, acompanhada de fundo musical, clássico e instrumental.

Um outro educador também surdo, integrante da equipe criadora do vídeo aparece. Ele mostra uma imagem que representa o universo. O conjunto de tudo quanto existe, incluindo-se a Terra, os astros e as galáxias.

Uma abordagem voltada para uma conscientização política demarca a mensagem veiculada pelo vídeo. Em um determinado momento, o educador mostra os principais símbolos do nosso País: a bandeira, os selos, mostra também a imagem do INES e do Cristo Redentor, a Torre Eiffel, a pomba branca da paz e os arcos entrelaçados, eles são símbolos afirma o educador, ainda que neles não haja

nada escrito, essas imagens tem um significado que é compartilhado com todo o mundo.

É importante perceber neste vídeo, a intenção que tiveram os educadores de transmitir para as crianças surdas o conceito de símbolo através da LIBRAS e da apresentação de imagens representativas, compartilhadas mundialmente, com um mesmo sentido, mostrando a capacidade humana de comunicar, construir e compartilhar conhecimentos que fazem parte da cultura universal.

Informaram também que existem outros símbolos importantes para a cultura brasileira, dando destaque maior para o Hino Nacional.

> As pessoas surdas sempre vêem isso, mas não entendem a importância que a letra e a música transmitem. Por isso um grupo de surdos trabalhou muito para em LIBRAS criar uma versão do Hino Nacional. Agora as pessoas ouvintes e as pessoas surdas podem participar com a mesma emoção deste momento solene. Da mesma forma como os autores Francisco M. da Silva e Osório Duque Estrada escreveram no passado os versos do Hino Nacional, significando o amor aos brasileiros e ao nosso país, também nos surdos fizemos versos em língua de sinais com todo o nosso respeito pelo Brasil. (INES. 2000)

A versão surda é uma apresentação que acompanha estrofe por estrofe o hino oficial. Esta versão permite à criança surda compreender a história do Brasil, apreender o sentido da cidadania, saber posicionar-se solenemente durante o hasteamento da bandeira e conhecer o significado do momento. Ao mesmo tempo em que compartilha o sentimento cívico como um patriota que valoriza a experiência de pertencer a uma nação.

A história, portanto, é um forte aliado para permitir aos surdos uma compreensão sobre a realidade que eles vivenciam e via de acesso a experiências vividas por outras pessoas. Experiências essas que somadas, transformam-se em conteúdos compartilhados que passam a fazer parte da cultura como história vivida.

Não é sem propósito que os educadores surdos elegeram essa estratégia como modo privilegiado de expressão. É importante que as crianças surdas tenham acesso a experiências que sozinhas não poderiam dar significados por elas, principalmente aos conceitos sobre passado, presente e futuro.

Freqüentemente, em relatos de surdos Laborit (1994), Keller (1939) aparecem menções sobre as experiências que os surdos têm antes do domínio da linguagem, estes relatos trazem noções referentes ao passado, ao presente e ao futuro.

Laborit (1994) afirma:

> As palavras são uma extravagância para mim, desde a minha infância. São uma extravagância antes de tudo, por aquilo que têm de estranho. O que significam estas mímicas das pessoas em torno de mim, sua boca em circulo ou alongada em diversos trejeitos, seus lábios em curiosas posições? Eu sentia alguma coisa diferente quando se tratava de cólera, da tristeza, ou do contentamento, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes a estas mímicas era ao mesmo tempo vidro transparente e cimento. Agitava-me de um lado deste muro e os outros faziam o mesmo do outro lado. Quando tentava reproduzir as suas mímicas como macaquinha, não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais, às vezes, ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas silabas, que se pareciam como “papa”, “mamã”, “tatá”.
>
> Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significa o passado e o futuro?
>
> Quando compreendi com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico, um progresso imenso que os ouvintes tinham dificuldade em entender habituados que estão de ouvir desde o berço as palavras e os conceitos repetidos incansavelmente, sem disso se darem conta. Depois compreendi outras palavras que designavam pessoas: Emmanuelle, era eu. Papai, era ele. Mamãe, era ela. Maria, era minha irmã. Eu era Emmanuelle, eu existia, tinha uma definição, logo uma existência. (LABORIT, 1994. p. 7-8)

Helen Keller (1939) também faz referências as suas experiências de percepção da realidade anterior ao domínio de uma língua.

> Procurando coordenar as primeiras impressões, sinto que os fatos reais e a fantasia da minha imaginação, se entrelaçam de tal sorte que assumem, nos meus olhos a mesma importância. Ao passo que me ficaram bem vivas alguma das impressões que precederam as trevas da minha noite eterna. [...] aos dezoito meses [...] depois da moléstia, a doença que me privou da

> vista e do ouvido, esqueci todas as palavras aprendidas no primeiro período da minha vida, a única que me ficou foi “water” que eu pronunciava “wah-war”, até aprender a escrever [...] a solidão em que me achava acabrunhada pelo duplo defeito físico, impedia-me de compreender as doces afeições que só as palavras ternas podem suscitar.
>
> [...] o dia mais memorável da minha vida, foi aquele em que a professora Anne Sulivan veio juntar-se a mim. Ainda hoje, não posso deixar de extasiar-me com o mundo de sensações novas que tal acontecimento inaugurou na minha vida. Estávamos a 03 de março de 1887, três meses antes de eu fazer sete anos. (KELLER, 1939)

É possível perceber nestes relatos o significado da ausência de acesso a língua expressada pelo Outro, no período que antecedeu o domínio da linguagem através de uma língua de referência. Essa ausência compromete a construção simbólica da realidade desses sujeitos. Se a ausência de uma língua não compromete as percepções sobre os fatos e uma atribuição de sentido próprio, no entanto compromete a compreensão de aspectos, mais complexos que exigem algo além das percepções: compartilhar significados. O que escapa ao entendimento direto sobre a realidade pode ser apreendido via linguagem construída a partir de uma língua de referência.

Isto quer dizer que a interpretação das experiências vividas pela criança precisa sofrer a incidência direta do adulto através da linguagem, o que nos remete, mais uma vez, a formação dos conceitos espontâneos e científicos e a importância da mediação do Outro, ressaltada por Vygotsky. .

Kelman (1996) ao buscar pesquisar a origem do desenvolvimento, do pensamento e da linguagem em crianças com surdez congênita profunda, elegeu investigar um grupo de crianças na faixa etária entre 02 e 07 anos, sem língua adquirida, e fez um estudo comparativo com crianças ouvintes realizando um estudo sobre a questão sígnica, sintetizando as diferentes maneiras de se representar a realidade e analisando este problema dentro de uma abordagem sócio-histórica.

A autora realizou um estudo comparativo com crianças ouvintes, dotadas de proficiência no uso da língua portuguesa compatível com a faixa etária das crianças surdas, e constatou que existem outras formas de externalização da atividade mental: expressão corporal e mímica oro-facial. Para a autora foi possível durante a pesquisa observar os momentos em que a criança entra em ”diálogo” consigo mesma, no processo de pensamento, buscando a melhor solução para algum problema. Esse diálogo se revelou sobre diferentes formas de manifestação, levando a autora a seguinte afirmação.

> Podemos deduzir que existe uma linguagem egocêntrica, não apenas em crianças surdas, que não falam ainda, ou que não se comunicam por língua de sinais, mas também nas crianças ouvintes. A palavra verbalizada é apenas um das faces, não a única deste processo de externalização da reflexão. (KELMAN, 1996. p. 109)

Kelman, ampliando as suas reflexões afirma sobre:

> [...] a necessidade de representar e interpretar realidades através de signos extralingüísticos é uma característica inerente a qualquer criança e não apenas da criança surda. [...] A vocalização, uma das manifestações de linguagem egocêntrica encontradas, não tem o significado que a criança está iniciando o seu processo de oralização, ou está com interesse em começar a falar. É apenas uma manifestação de que está exercitando o seu pensamento e que tal atitude deve ser assim compreendida, como uma fase de desenvolvimento da cognição. O mesmo deve ser entendido em relação a articulação silenciosa dos lábios e a mímica oro-facial. A compreensão destas atitudes como uma etapa evolutiva, no desenvolvimento da criança surda, deverá alterar a ótica dos educadores, ao constatarem a presença destas manifestações na ação lúdica infantil.

Kelman constatou através de sua pesquisa que:

> O item expressão corporal manifestou-se muito mais presente nas crianças surdas do que nas ouvintes. Isso nos leva a refletir sobre o processo de locomoção, ele não apenas participa do processo de expressão de emoções, ele também participa do processo de pensamento sendo um veiculo de manifestação do mesmo, tanto em crianças surdas quanto em ouvintes. É mais freqüente, entretanto, em crianças que são impedidas de

> recorrer ao uso da palavra como opção de expressão do mesmo. (KELMAN, 1996. p. 109-111)

Desse modo, é preciso pensar que a motilidade da criança surda no contexto da sala de aula deve ser interpretada pelo professor como manifestação comunicativa e não apenas movimento. Nesse ponto, é fundamental mencionar a distinção entre língua como código compartilhado por um grupo de pessoas usuárias daquele padrão lingüístico: como é o caso da língua de sinais que faz uso de gestos e expressões faciais que estão relacionadas a um código lingüístico e a linguagem que pode ser compreendida como a expressão da língua que é particular a cada sujeito. Um modo próprio de construção e de expressão da realidade subjetiva de cada um. Esse modo próprio de manifestação é sustentado, inicialmente, a partir das percepções sensoriais como mecanismo primário e, mais adiante a partir da aquisição de uma língua de referência que permite maior e melhor sistematização do pensamento.

A existência da linguagem interna em crianças que ainda não se apropriaram da língua é um dado muito significativo para pensar sobre a possibilidade do sistema educacional de ensino valorizar a linguagem de cada um e a partir dessa compreensão oferecer respostas educativas desafiadoras para as crianças surdas ainda não dominantes de uma língua de referência. Essas crianças chegam às escolas públicas brasileiras, sedentas de estímulos para constituírem-se como sujeitos capazes de se apropriar da cultura a qual estão inseridas, mas que, entretanto pela falta do domínio de uma língua, ficam privadas de usufruírem das situações inerentes as vivencias em sociedade que o domínio da linguagem a partir de uma língua de referência proporciona. Desse modo, também, ficam privadas da condição de usufruir o direito de uma educação de qualidade, que deve ser assegurada a todos. É grande e complexo o desafio de uma educação que pretenda

respeitar a singularidade de cada um e, ao mesmo tempo, garantir uma educação de qualidade para todos.

Penso que a tentativa de homogeneizar todos os alunos seja uma experiência que deve ser ultrapassada. Entretanto, ainda não foi possível pelo menos, dentro do sistema público de ensino, a implementação de ações que visem a preservação do “saber fazer de cada um dos alunos”. O saber fazer ao qual me refiro, está associado à concepção psicanalítica que implica respeitar o sujeito, o seu modo próprio de perceber, interagir e construir o mundo das relações. Mundo construído a partir da inserção de cada sujeito pela via da linguagem, via privilegiada para os vínculos sociais.

3.2 A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

A conexão da Psicanálise com a Educação é um empreendimento que requer considerações. A psicanálise considera a experiência de cada sujeito como única, desse modo, frente a constatação de um déficit intelectual, visual, auditivo ou outro qualquer, indaga sobre a posição do sujeito em relação ao seu próprio déficit e as conseqüências no seu modo de apreender e o seu desejo de saber. A educação, entretanto, tenta dar conta do todo, se ocupa do universal, estabelecendo um padrão de referência que valha para todos. Há uma forte tendência no fazer pedagógico, para a universalização do sujeito, não privilegiando o particular.

Dessa maneira, a conexão entre a psicanálise e a educação nessa tese parte de uma tentativa de articulação entre esses distintos campos de saber que deverá ser tomada a partir da contribuição de cada um e não da confrontação entre ambos.

O meu interesse em fazer a articulação entre a psicanálise e a educação parte de um entendimento sobre a relevância de considerar a dimensão do universal, o que está para todos, como uma meta da educação e o particular, aquilo que diz respeito a singularidade de cada sujeito, que é a meta da psicanálise.

Gostaria de ressaltar a contribuição da psicanálise para a práxis pedagógica, destacando a importância do trabalho voltado para o respeito à particularidade do ser falante. O discurso psicanalítico enfatiza, a ética do bem-dizer, ou seja, a ética do desejo, na qual o desejo do sujeito deve ser preservado nas interações sociais. Isso significa que, no processo educativo, haja o respeito à singularidade, ao modo próprio de cada um se relacionar. Dessa maneira, é possível, efetivamente, o oferecimento de uma educação que reconheça as necessidades específicas de cada aluno.

Ressalto, nessa perspectiva que, a educação cumpre o seu papel de favorecer a inclusão, na medida em que destaca na relação professor/aluno o espaço para manifestação das diferenças. Para o professor, ao considerar o seu estilo de transmissão, e para o aluno, na possibilidade deste encontrar o seu próprio mecanismo, a sua forma particular de aprender, apreender e expor o seu conhecimento. Essa forma de conceber as interações sociais aponta, por certo, à uma perspectiva favorável a diversidade humana.

A escolha do referencial teórico psicanalitico não se deu por acaso, ela nasceu em função da minha experiência de estudo, complexa, frente às concepções que fogem às interpretações mais comuns. Esse esforço já se faz há alguns anos, desde quando comecei, em 1995 a freqüentar as reuniões de estudo que acontecem sistematicamente, nas quartas-feira na Escola Brasileira de Psicanálise.

A Escola Brasileira de Psicanálise – EBP, foi fundada no Rio de Janeiro em 1995, tendo secções em vários estados brasileiros, inclusive aqui na Bahia, instituição a qual faço parte como membro aderente. Essa instituição promove espaço de estudo, reflexão e debate entre psicanalistas e demais profissionais das áreas de saúde, educação, entre outras afins que se interessam pelo estudo e pesquisa sobre a psicanálise pura, que é especificamente clínica, e a psicanálise aplicada,, que está voltada para a interlocução entre o saber psicanalítico e os outros campos do conhecimento científico.

Esses estudos, acontecem na sede da EBP - Bahia, a partir da leitura das obras dos autores Freud e Lacan que são um dos os maiores expoentes da teoria psicanalitica.

Certamente que na condição de psicanalista em formação, fico advertida que ainda é incipiente a minha possibilidade de alçar maiores vôos em relação a

articulação, apropriação teórica construção de novos conceitos. Entretanto, sentindo-me instigada a pensar as questões concernentes ao ensino e a aprendizagem da criança surda articulando psicanálise e educação, apresento nesta tese, o campo de estudo psicanalítico como promissor para uma reflexão mais atenta acerca do sujeito surdo. Vendo a pertinência desse empreendimento me arrisquei a interpretar algumas questões educacionais à luz da psicanálise. Para esse empreendimento recorri aos teóricos já mencionados anteriormente, e a outros autores, tais como: Solé, Véras... que refletem sobre a surdez. Desse modo, estou oferecendo a oportunidade de também arriscar pensar a surdez, a partir de um novo olhar segundo uma trajetória não convencional. Falar sobre nome próprio, nomeação, gozo, significante, dentre outros conceitos... é uma tarefa difícil e também desafiadora, certamente, busco aproximar o máximo possível o construto teórico com a experiência compartilhada no trabalho no campo da educação.

Acredito no êxito do empreendimento e, ao mesmo tempo, estou advertida dos limites próprios dessa aproximação, frente às questões específicas da problemática da educação.

Cito uma reflexão onde a psicanalista Sônia Vicente (2003) faz a distinção entre o conhecimento e o saber, em um comentário proferido no dia 20/12/03 no Seminário – O Sinthoma, na sede da EBP-BA.

> O ser falante apreende o saber inconsciente pela via do conhecimento. Este pode ser adquirido nas interações com o outro. É claro que o ser humano também aprende, mas não é isso que estou me referindo, me refiro não à repetição do que o outro diz, me refiro à possibilidade de criar algo novo. Isso é apreender a essência da coisa. Só se pode criar a partir da apreensão de algo, aí reside a diferença entre conhecimento e saber, o conhecimento se aprende, o saber se apreende.
>
> Na psicanálise se trata de um saber que não se sabe. Para você poder lidar com esse saber, você tem que aprender a criar algo novo. A escrita chinesa é um belo exemplo de criação. Nessa escrita, que é de traços, cada um pode ler, como uma poesia, ou seja, dar um sentido porque cada traço pode

> significar uma série de coisas, da posição subjetiva de quem lê, a depender do sujeito que lê.
>
> A questão da educação passa por aí, a criança vai aprender a apreender, o que vai depender também da subjetividade do educador. Penso que seja muito difícil barrar o sistema educacional, sistema pelo qual os professores são regidos, o universal. Eles pensam que todas as crianças são iguais, logo, esperam que respondam da mesma forma, acreditam que elas apreendem da mesma forma, não se dão conta que apreendem de forma particular. (VICENTE, 2003, texto inédito)

Em sua argumentação Vicente (2003) aponta para a problemática da educação no que diz respeito à tentativa de homogeneizar os alunos. Na tentativa de passar o conhecimento, o professor cria barreiras para a produção do saber de cada aluno. Para lidar melhor com essa questão, é preciso que o professor permita que cada criança construa de modo próprio sua forma particular de aprender, só assim ela poderá experienciar e revelar seu modo de apreender o que o professor transmite além de ensinar e, também, estará aberta a aceitar o desafio pedagógico que lhe é endereçado. O professor ensinando, transmite seu estilo, sua forma de ver o mundo.

A criança ao nascer, se encontra na posição que não lhe permite ainda a apropriação da linguagem no sentido da sua utilização. Embora mergulhada num campo linguajeiro[14], devido a sua prematuridade neurológica e psíquica, ela não pode, ainda, se apropriar do mecanismo especial que designa a sua condição humana: fazer uso da linguagem para interferir na natureza modificando-a para a sua própria adaptação. Melhor dizendo, a natureza para o ser humano parece que é um campo natural, como o próprio termo sugere, mas essa naturalidade não existe, pois está baseada na possibilidade de articulação, quer dizer, dar nome às coisas, se utilizando o sentido próprio.

Posso pensar seguindo Vicente (*op. cit.* 2003) que as impressões primeiras que marcam o corpo do bebê, aquelas impressões táteis, cinestésicas, auditivas,

[14] Linguajeiro é uma expressão utilizada por Lacan que designa uso corriqueiro da linguagem

visuais lhe deixam marcas indeléveis que irão se constituir em caminhos, em trilhamentos por onde passarão, posteriormente, ao longo do seu crescimento, palavras[15] que serão inscritas com o que se chama os significantes e que irão ao seu turno, provocar efeitos no corpo.

Por volta do período da aquisição da linguagem, período em que a criança já pode, devido ao seu amadurecimento neurológico e motor, se apropriar da linguagem, dando a esta um significado todo seu, significado particularizado, a referida criança já pode, indicar, expressar-se, manifestar seu modo particular, peculiar de ser e de estar no mundo.

Essa manifestação acontece em um regime de contato permanente com a realidade concreta, realidade que lhe dará dimensão do que ocorre à sua volta e o significado coletivo que é dado pela comunidade a qual está submetida. Esse contato com o mundo externo, lhe chega através das diversas expressões sensoriais. Esse contato, por certo, possibilitará à criança, o dimensionamento exato que lhe permitirá viver em sociedade usufruindo e contribuindo com o todo, fazendo, a seu turno, o vínculo social indispensável para a vida em sociedade.

Por outro lado, essa mesma experiência de viver em sociedade, não se dá sem o acúmulo, de impressões que passam, e, também, deixam seu rastro. As impressões deixadas num corpo infantil não se esgotam no imediato das impressões, elas não passam simplesmente, elas passam e deixam marcas, e nesse correr sobre um corpo, produz sulcos. Sobre as impressões primeiras ocorrem outras não mais como as originais, que ocasionaram o iniciar do contato com o

---

[15] Palavra – A palavra apresenta uma função no campo da linguagem que é a de conferir sentido às funções do indivíduo. A palavra remete ao diálogo, à relação. A palavra ata o sujeito e a linguagem, o significado e aquilo que ia significar, o significado e o significante. No último Lacan, pode ser encontrado, seguindo Miller um neologismo (l´apparole) – apalavra – para designar um outro tipo de palavra que remete ao monólogo, ao gozo, ao blá-blá-blá. Lacan teria feito uma transição que foi da língua à alíngua, da palavra à apalavra. Da palavra como diálogo, para apalavra como monólogo, um

mundo, que se fez de forma desordenada, mas, deixando como me referi anteriormente, atrás de si, o meio favorável para que ali se deposite algo proveniente de estímulo quer seja auditivo, visual, percebido como marca, que afeta um corpo.

As marcas primeiras ocorrem de forma desordenada, porque neste período não há ali nada que possa reger a interpretação dos sentidos, porque justamente entre o interior (corpo próprio) e o exterior (mundo sentido) não há um fio ordenador, que permita a leitura – interpretação do mundo tangível, audível, visual. Não há, portanto, de saída, um ordenamento que dê à criança uma condição de uso das marcas para interpretação da realidade. Realidade aqui, sendo referida ao ordenamento, não somente no que se refere à experiência do organismo, como mundo externo, mas antes, estou me referindo à realidade, tanto no que consiste ao exterior do corpo, quanto a sua interioridade, uma vez que as sensações são frutos de impressões, voltadas ao mundo simbólico.

A construção da simbolização é um aspecto relevante no processo de ordenamento do aparelho psíquico. É sobre este processo que me refiro a seguir.

Para Freud (1956), a gênese da vida psíquica é feita de um momento mítico no qual a criança confunde seu ser com o mundo que a rodeia. A primeira apreensão da realidade é através do Outro. A criança na sua relação com a realidade vai ao encontro do objeto que é desde sempre perdido, vai a procura daquilo que e impossível de ser encontrado: Das ding (a coisa, em alemão).

No projeto para uma psicologia científica, Freud (1956) formula uma lógica para dar conta do funcionamento do aparelho psíquico. A noção de Das ding presentifica uma divisão constitutiva no campo do Outro e, portanto, no sujeito.

---

blá-blá-blá fixado e mantido pelo gozo (MRECH, 1999. p. 136). O falar pelo prazer de falar ato que é realizado tanto pela criança como por adultos.

O fato de existir, ter vida, não dá de imediato a criança a condição de ser sujeito Sua emergência se caracteriza pelo mais extremo desamparo. O indivíduo submetido às pressões da existência terá de construir penosamente seu acesso à realidade. Laplanche e Pontalis (1967) na obra Vocabulário de Psicanálise comentam sobre a experiência de satisfação que é um dos fundamentos da teoria freudiana. Eles afirmam que o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais: Dialética da demanda e do desejo. O organismo humano é a princípio, incapaz de promover ações específicas (fornecimento de víveres, aproximação do objeto sexual), cuidado com o corpo. Elas se efetuam por meio da assistência de outra pessoa, e a mãe aparece, sempre na condição do Outro primordial.

Quando a criança foi assistida a partir do trabalho da ação específica no mundo externo, ela se encontra numa posição, por meio de dispositivos reflexos de cumprir imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para eliminar o estímulo endógeno. Esse processo representa uma experiência de satisfação que tem as conseqüências mais decisivas para o desenvolvimento das funções individuais.

Para além desse resultado a vivência acarreta diversas conseqüências.

A satisfação, desde já, está ligada à imagem do objeto que a proporcionou tal como a imagem do movimento reflexo que permitiu a descarga. Quando aparece de novo o estado de tensão, a imagem do objeto é reinvestida. Esta se dá a partir da reativação do desejo que produz algo de análogo, a percepção, uma alucinação. Em conseqüência dessa reativação o ato reflexo se desencadeia, gerando como resultado uma decepção.

Numa fase precoce, o indivíduo não está à altura de se certificar de que o objeto não está realmente presente. Um investimento muito intenso da imagem produz o mesmo indício de realidade que uma percepção. O conjunto dessa experiência de satisfação real e satisfação alucinatória constitui a base do desejo.

Freud (1956) ilustra com um exemplo o encontro sempre faltoso do lactante com o objeto. Eis:

> Suponhamos que a imagem mnêmica desejada seja a do peito materno com o mamilo, visto de frente, mas a primeira percepção real obtida do dito objeto tem sido uma visão lateral, sem o mamilo. A memória da criança incluirá uma experiência adquirida casualmente ao amamentar, segundo a qual a imagem frontal se transforma numa imagem lateral quando se realiza um determinado movimento cefálico. A imagem lateral percebida agora conduz ao movimento da cabeça e uma prova lhe demonstrará que este movimento deve efetuar-se no sentido inverso com o fim de obter a percepção da imagem frontal. (FREUD, 1956. P. 378)

O desejo tem de fato a sua origem numa procura de satisfação real, mas se constitui seguindo o modelo da alucinação primitiva.

Freud indica que é condição essencial para o estabelecimento da prova de realidade que se tenham perdido objetos que trouxeram satisfação real. Dessa forma ele faz intervir a perda deste objeto já na inscrição mnêmica da experiência de satisfação.

A inscrição do objeto de satisfação primeva é, assim, o registro de sua perda.

A presença desta ausência será a sombra de todo encontro futuro com qualquer objeto, por mais satisfatório que ele seja.

Em sua releitura da Teoria Freudiana, Lacan faz intervir a dimensão do Outro[16] [17] numa anterioridade lógica à constituição do sujeito. Retornando à cena da experiência de satisfação, ele a descreve grávida desse Outro a situar a sua dimensão além das necessidades que ele pode suprir. Segundo Lacan (1982) todas as necessidades do ser falante estão contaminadas pelo fato de estarem implicadas em outra satisfação. A outra satisfação é o que se satisfaz no nível do inconsciente, isto é, o gozo[18]. Essa outra satisfação, baseada na linguagem, é a satisfação da fala. O sujeito fala não somente para comunicar algo, mas também porque obtêm gozo na fala. É o Outro quem traduz o choro da criança. É no campo do Outro que a necessidade se transforma em demanda. A criança não só recebe alimento como também recebe a palavra. Desse modo a criança entra na estrutura da linguagem.

Em sua trajetória teórica, Lacan fez um retorno a Freud, dando uma nova leitura aos conceitos formulados por este autor, acrescentando contribuições à psicanálise, a partir da interlocução com outras ciências.

Como exemplo, os conceitos de Outro, gozo, significante... Que mencionei anteriormente. O conceito de significante Lacan extraiu de Saussure, este conceito é de grande relevância em sua teorização. Segundo Saussure (1995), o significante é um elemento fonológico do signo. Não é um som em si, é a imagem mental do signo, ou seja, o significante é a imagem acústica que tem um significado. Para este

---

[16] Outro – Tesouro dos significantes, lugar da linguagem e da cultura, de onde os sujeitos recebem palavras especiais que adquirirem um valor particular, outro da referência, também está associado a lugares ocupados por figuras de autoridade. Grande Outro que exerce influência sobre o sujeito como, por exemplo: o pai, a mãe, o professor... Lacan faz referência também, a existência do pequeno outro.

[17] Outro – O pequeno outro se refere ao semelhante está associado ao especular. Por exemplo: os pares educativos, os que se reconhecem, imaginariamente como iguais ocupando lugares equivalentes nos vínculos sociais.

[18] Gozo – modalidade de funcionamento do sujeito. Segundo Mrech (1999) o gozo no sentido lacaniano não é o gozo do prazer que se obtém através do orgasmo (sentido tradicional da cultura). É o gozo obtido através da incidência da linguagem (que vem do Outro) e afeta o corpo do sujeito. Antes da criança poder falar ela já é falada pelo Outro.

significante e significado são interdependentes. Ambos constituem lados iguais do signo. Lacan (1975), por sua vez, afirma a supremacia do significante sobre o significado e defende a idéia que o significado é um mero efeito do jogo dos significantes, um efeito do processo de significação. Esta resulta, do deslizamento dos significantes, que revelam sempre, um sentido expresso e outro latente, este último, só parcialmente, classificado pela emergência de um outro significante, produzindo metáfora.

Em outras palavras, o significado não está dado de saída como algo coletivo, ele é produzido pelo efeito-sujeito[19], aquilo que particulariza cada um no uso e apropriação da linguagem. A língua está para todos como possibilidade de apropriação, podendo ser na modalidade oral, sinal... pois há uma predisposição do sujeito, para o uso da linguagem mas, a linguagem que é resultado da apropriação de um significante especial[20] extraído dessa língua é de cada um, logo, particulariza o sujeito. Lacan define o significante (1975) como o que representa um sujeito para Outro significante, em oposição ao signo que representa algo para alguém.

Inscrever-se na cadeia dos significantes é a tarefa que compete ao sujeito. Para Lacan "a palavra é a morte da coisa. Se não se pode ter a coisa (o objeto perdido), a matamos ao simbolizá-la pela palavra". Quando Lacan diz que a palavra é a morte da coisa ele se refere, tanto a possibilidade da palavra vir em substituição à aquilo que está ausente (a coisa), como também, nesse mesmo processo de

---

[19] O sujeito lacaniano não é aquele que pensa ele não é referido como o que existe previamente a um discurso, ao contrário, o sujeito lacaniano é efeito de um discurso. Exemplificando: você disse algo, mas não era bem aquilo que você queria dizer, entretanto, disse sem que você mesmo o soubesse, sem se dar conta do conteúdo que formulou, mas uma vez dito, não ha mais possibilidade de diz-dizer. Desse modo, o sujeito ali apareceu como efeito do dito, como efeito do encadeamento significante.

[20] Significante especial – o que provocou efeito de gozo num sujeito. Palavra/sinal que marcou um sujeito, de maneira indelével a aquela que não se apagou e que provoca, na memória, como efeito, o retorno constante, através de uma imagem acústica, tátil, visual ou mesmo que não tenha imagem associada, o significante especial é, algo em que sempre um sujeito tropeça.

simbolização, a coisa é vivificada a partir da sua representação: palavra articulada como encadeamento significante, isso, para Lacan provoca um gozo.

A palavra é o lugar em que se situa a cadeia do significante, que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito; é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. O sujeito depende do significante e o significante está primeiro no campo do Outro. "Se o inconsciente nos ensinou alguma coisa", diz Lacan no Seminário *Mais ainda* (1982), "foi primeiro o seguinte: que em alguma parte, no Outro, isso sabe. Isso sabe porque isso se baseia justamente nesses significantes de que o sujeito se constitui".

Mesmo que uma criança não escute palavras isso não a impossibilita de ter acesso ao significante. Pois este não se faz presente apenas pela sonorização. O significante é, se posso dizer assim o que ficou como marca, fruto de uma associação guardada como impressão na memória de um sujeito, como experiência.

Como exemplo: um bebê surdo, tocado pela mãe olha para ela que também olha para o seu bebê de um modo particularizado, a mãe reconhece seu filho e é reconhecida por este. É a partir do olhar e do toque que eles interagem; essa sua ausência, a mãe não deixa de existir para a criança a lembrança desse olhar e do seu toque será associado, formando uma imagem que se constitui num significante especial. O sujeito produzindo-se no campo do Outro faz surgir, nesse campo, a sua significação.

É o significante que vai separar o gozo do corpo. Mas este não está dado de saída. O homem é um ser de gozo antes de ser um ser de linguagem[21]. Isso quer dizer que antes da criança poder falar ela já é falada pelo Outro e também sente prazer e desprazer a partir da palavra/olhar/toque que lhe é endereçado.

[21] Essa disjunção vai ser revista, alguns anos mais tarde no ensino de Lacan

Lugar do tesouro do significante, o Outro deve estar separado do gozo para possibilitar a emergência de um sujeito protegido da intrusão alucinatória (a lembrança do toque/olhar da mãe vai “nutrir” a criança na sua ausência). Cumprida esta pré-condição. a própria lógica do significante determina uma interdição do gozo. Depois de inscrita nesta lógica, uma experiência de gozo, como a experiência de satisfação, tende a sofrer uma perda de intensidade a cada repetição, porque nessa mesma repetição produz-se algo que é defeito, fracasso (pois a lembrança da imagem da mãe não é presença real). Na relação com o Outro há sempre uma dimensão de perda. O Outro, representado pela mãe escuta o grito da criança e/ou visualiza sua expressão e interpreta no seu sistema de significação. A mãe vai trazendo para o campo da linguagem os gestos e/ou sons produzidos pela criança. A criança por sua vez vai se desligando do gesto como gesto, e do som como som.

O nascimento do sujeito é uma subtração operada no campo do simbólico. O Outro barrado pelo significante, que separa o sujeito do gozo, indica a não complementação possível entre o recém nascido e sua mãe. A criança representa parte da falta do Outro (da mãe) que ela nunca chegará a preencher. É justamente na linguagem (de sons ou de sinais) que a função da falta se impõe para o humano.

> [...] 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 (VERAS, 1998. p. 21)

A psicanalista Viviane Veras (1998) se interroga: de que modo pode se dá a passagem para o simbólico? Essa autora, explicita a questão fazendo uma explanação sobre a falta: “A passagem se abre pela via de uma falta, um lugar que se abre, rompendo a continuidade inaugural, permitindo a manifestação da

alteridade, da diferença. É justamente na linguagem (de sons ou de sinais) que a função da falta se impõe para o ser humano" (VERAS, 1998. p. 20).

Veras, retoma um jogo simbólico (em alemão Fort-Da), jogo descrito por Freud que traz a oposição dentro/fora ou presença/ausência da mãe. Sigmund Freud aborda no texto Além do Principio do Prazer (1958), uma cena em que, abrindo a cortina do berço do seu neto de 1 ano e 8 meses, observa a criança brincando com um carretel, preso a um barbante, jogando-o por cima da grade do berço fazendo-o desaparecer e reaparecer, emitindo sons, que sua mãe interpretava como: aqui/ali. (Fort-Da). A mãe responde ao jogo da criança estabelecendo com ela um primeiro laço social, interpretando esses sons, fazendo de um simples jogo de oposição – que segundo Veras tanto pode ser de sons quanto de gestos, nessa oposição significante, nesse jogo de presença e ausência, em que um elemento substitui o outro e o desloca a criança ascende ao simbólico, participando de uma atividade gramatical que permitirá sua introdução na ordem simbólica, deixando-se capturar por ela.

Para Veras, a função simbólica é inseparável do discurso, na medida em que nele fazendo sentido as regras sociais, os interditos, as promessas, as crenças e em que a criança, por sua fala, enquanto acontecimento de uma língua, nela se torna sujeito.

É pela via da linguagem, pelo uso de significantes que o sujeito procura preencher a sua falta, isso é essencial à função da linguagem.

Retornando à concepção freudiana, menciono a primeira contribuição de Freud em 1890, acerca de uma representação estrutural da mente, a partir de um ponto de vista tópico. Essa tópica psíquica não tinha nada a ver como anatomia. O aparelho

psíquico, foi concebido como um “instrumento” composto por instâncias interdependentes: inconsciente – pré-consciente – consciência.

Segundo essa teoria a primeira percepção da criança seria de natureza essencialmente auditiva, ou seja, um som. Assim, para algo tornar-se consciente, teria que antes ser percebido e lançado no arquivo mnemônico. Uma palavra expressa na consciência é, em última análise, o resíduo do que foi ouvido.

Para Freud, priorizar os resíduos mnêmicos auditivos não seria destituir de importância os resíduos mnêmicos óticos, mas sim, colocá-los no seu devido lugar. Esse autor vai dizer que os componentes visuais de representação verbal adquiridos na leitura, assim como seus componentes de movimentos, representam papel secundário para a maioria das pessoas, porém, para os surdos, a percepção de natureza visual ganha prevalência.

Do ponto de vista psicanalítico, essa particularidade, que é inerente ao surdo em função de suas representações verbais serem adquiridas pela percepção visual e não auditiva, não determina uma deficiência e sim uma diferença na estruturação e no funcionamento do seu aparelho psíquico. Para Veras (1998), essa diferença estruturante deve ser contemplada como referência, específica, para o processo de apropriação da linguagem da pessoa surda, do ponto de vista também defendido por Solé (2005), que lança uma reflexão em torno da oralização e língua de sinais para crianças surdas e traz, à tona, a discussão acerca da constituição psíquica, da relação do sujeito com o Outro e do “banho de linguagem” que a criança nos primeiros anos dispõe para situar-se na cultura.

Essa psicanalista considera que a língua de sinais sozinha não é fator determinante para favorecer “o banho de linguagem” e que, não devem ser

depositadas nela todas as expectativas frente a constituição do sujeito surdo, uma vez que outros fatores estão em jogo.

> Não penso ser redundante ou obvio a todos, dizer aqui, que alguns sujeitos surdos falam, isto não é do conhecimento de todos. Através de um trabalho fonoaudiológico, que se chama oralização, é possível fazer as pessoas surdas falarem. O sucesso desta empreitada vai depender, seguramente, da dedicação do sujeito e da família, do desejo implicado nesta tarefa e, principalmente, do grau da perda auditiva – quanto menor, mais fácil repetir o som. A oralização depende, também, da inserção precoce na língua oral e do quanto a subjetividade do sujeito é considerada no processo. (SOLE, 2005. p. 47)

Ensinar uma criança surda a falar ou não, tem sido a grande e interminável discussão sobre a educação desses sujeitos e qual a melhor forma de inserí-los na linguagem, advindo também a pergunta sobre que a linguagem o surdo estará sendo exposto. As questões referentes à surdez têm origem nesse debate.

A pessoa surda, em função do seu déficit auditivo apresenta uma dificuldade de adquirir o domínio da língua falada, tendo em vista que o uso de uma língua oral está particularmente associado à possibilidade do estabelecimento de interações verbais realizadas no uso cotidiano. Esses diálogos espontâneos favorecem às crianças ouvintes o contato permanente com a língua falada pelo seu grupo social, desse modo, o contato permanente com a língua, permite à criança ouvinte estar exposta a um banho de linguagem e, conseqüentemente, sua inserção na cultura.

A criança surda, que tem acompanhamento fonoaudiológico sistematizado, mesmo que adquira artificialmente o conhecimento da língua oral, poderá fazer uso desta língua, de uma forma indutiva, porém, nem sempre funcional e autônoma, ou seja, nem sempre de maneira que tenha a possibilidade de estabelecer interações espontâneas, dialogando, conversando, percebendo o texto e o contexto, percebendo as palavras e discriminando a fala. É o contato permanente e não direcionado para esse fim, que favorece o aprendizado espontâneo de uma língua,

desse modo, em função da privação auditiva que não permite o acesso natural a língua oral é, muito mais efetivo, para o aprendizado espontâneo de uma língua que a criança surda seja exposta a língua de sinais, em contato permanente com a comunidade surda, usuária dessa modalidade lingüística.

É importante pensar que o processo de aprendizagem tardio de uma língua, traz conseqüências negativas para as crianças surdas. O diagnóstico precoce da surdez e a orientação para o contato com uma língua, são fatores indispensáveis como direcionamento à família. Não é pouco comum, situações em que, crianças surdas chegam à escola sem terem ainda adquirido uma língua de referência, embora essas crianças sejam capazes de se comunicar por terem se apropriado de gestos e expressões familiares. Solé (2005) se refere a contextos em que:

> [...] a criança cresce até uma determinada idade, que pode variar segundo a classe social e o acesso dos pais às informações, sem ter uma língua inserida na linguagem, elas possuem um código de comunicação com a família ou apenas com a mãe, mas independente de ser apenas com a mãe ou não, este código é dual [...]. (SOLÉ, 2005. p. 63)

Esse contexto traz conseqüências, exigindo mais a presença materna e, segundo Solé, isto se torna justificativa para as mães ficarem presas a seus filhos surdos e estes a elas.

As relações estabelecidas entre ambos deixa uma marca que irá determinar a (im)possibilidade da criança se predispor para o vínculo social, de sair ou não do eixo puramente imaginário e ascender ao simbólico, condição primordial para a sua constituição como sujeito. A criança não é de inicio sujeito, porém objeto. Toda criança que nasce é para sua mãe, diz Lacan (1995), um aparecimento do real do objeto da sua existência.

O exemplo, do Fort-Da, evocado por Freud evidencia a separação entre mãe/criança permitindo ver o efeito da perda conectada à simbolização, operação primordial para o aparecimento de um sujeito.

Quando ainda não se efetivou essa separação, as crianças surdas chegam à escola na posição de “criança-objeto”. São crianças que ainda não se “descolaram da mãe” e ainda não têm uma língua capaz de possibilitar-lhes utilizarem-se da linguagem para constituírem um discurso próprio.

Conforme pude perceber no contato com as mães de crianças surdas, em geral, aquelas que têm surdez pré-lingual (anterior a aquisição da linguagem), que a surdez em si não representa uma problemática, mas, é a repercussão social desta, ou melhor, é a maior ou menor repercussão desta que afeta o vínculo mãe e filho. Dito melhor, o vinculo estabelecido entre ambos, tem conseqüências estreitas, relacionadas a maior ou menor disposição para o aprendizado de uma língua compartilhada em um dado universo.

As relações estabelecidas entre ambos deixa uma marca que irá determinar a possibilidade ou não da criança se predispor para o vínculo social.

Para ampliar essa argumentação, trago a contribuição teórica de Miller (1998) sobre a relação dual mãe/criança e a função paterna. Para esse autor, é fundamental que haja uma divisão do desejo materno, ou seja, que a criança não seja tudo para sua mãe, é preciso que a mãe não estabeleça uma relação exclusiva sobre a criança. Para esse autor, ou a criança preenche ou a criança divide. Quanto mais a criança preenche a mãe mais ela, a mãe se angustia de acordo com a fórmula, segundo a qual, é a falta da falta que angustia. A mãe angustiada é, inicialmente, aquela que não deseja ou deseja pouco, ou mal, enquanto mulher: melhor dizendo, a impossibilidade de fazer-se mãe/mulher gera angustia no sujeito

feminino. Para a psicanálise a função paterna é essencial para possibilitar a criança constituir-se como sujeito. A função paterna remete a substituição de um significante do desejo da mãe por outro significante que vem do pai ou de um terceiro que intervenha nessa relação inicialmente dual, possibilitando a criança ser afetada por outros significantes.

O desejo da mãe deve ser entendido no duplo sentido: tanto como o desejo da mãe pela criança, isto quer dizer, que a mãe toma a criança como causa do desejo, como também o desejo do filho pela mãe, na qual ela é tomada como objeto de desejo pela criança. Na relação mãe/criança a mãe interpreta todas as atividades que o filho realiza.

Solé (2004), reflete sobre a implicação da surdez não somente para a própria criança surda, como também para a mãe dessa criança. Retomando a assertiva freudiana que os restos mnêmicos ópticos das coisas ascendem a consciência, mas estão mais próximos dos processos inconscientes do que os pensamentos verbais, essa autora pondera, que ouvir ou não ouvir a voz materna desde o nascimento, ou perder a possibilidade precocemente acarreta especificidades na constituição subjetiva da criança surda. Essas especificidades estão vinculadas à história pessoal de cada sujeito; vinculadas às suas vivências, à sua relação com essa falta de escuta, à relação com seus pais e destes com a surdez e, a história destes pais e de sua inclusão na ordem simbólica.

Solé as enfatiza ao afirmar: “Não podemos, portanto, antever, pressupor ou fazer generalizações sobre as especificidades que a surdez pode acarretar, mas devemos pensar sobre elas” (SOLÉ, 2004. p. 268). Mesmo considerando as questões políticas implicadas no entendimento sobre a surdez (oralismo x língua de

sinais), a escuta da voz, é para a constituição subjetiva muito mais que uma convenção.

Trazendo à tona uma assertiva lacaniana, de que, o ouvido é o único orifício que não se fecha, Solé, amplia a reflexão afirmando que considera que as crianças que ouvem estão de modo geral mais expostas ao contato com uma língua de referência que as crianças surdas. Para inserir essas crianças na esfera social algumas mães se sentem convocadas a “inventar palavras” para seus filhos, frente ao silêncio do seu filho a mãe “bota palavras na boca” do seu “abençoado filho” como algumas delas se referem.

Nessa circunstância, é comum, encontrar mães de surdos que dizem saber o que o filho quer, ou deixa de querer, ainda que a referida criança não emita qualquer som ou sinal capaz de ser reconhecido por uma outra pessoa que não ela, como algo equivalente a uma palavra/sinal. Melhor dizendo, a mãe antecipa o surdo no uso da palavra, antecipa e dá sentido às manifestações faciais que o filho revela e que, certamente, estão em consonância também com as suas manifestações visuais, e que faz com que haja uma identificação especular entre mãe/filho nascida justamente dessa tentativa de significação. Porém, quando não há a palavra/sinal para fazer intermediação entre mãe e filho, o vínculo estabelecido entre ambos é sustentado no eixo imaginário: “ele me completa e eu completo ele”. Não havendo intervalo entre ambos, não haverá também a possibilidade da criança fazer uso da linguagem para se fazer sujeito desejante ou da criança endereçar demanda ao Outro.

Quero dizer que no caso da criança, cuja privação auditiva e o contexto familiar desfavorável não lhe permitiu ter acesso ao código verbal ou a língua de sinais quando esta criança adentra na escola ela poderá ser convocada a exprimir, pela

face os elementos que indicam as articulações significantes, ou melhor dizendo as reações motoras faciais que percebeu à primeira vista, e que são indicativas de uma significação, de uma expressividade que vai junto à emissão da palavra. Uma vez dominada esta expressividade a criança surda poderá, também, recorrer à tentativa de emissão vocal que lhe é inaudível, porém, é significativa para ela, ou seja, mesmo tolhida à recepção do som, isso não escapa da sua percepção visual. Ela visualiza as reações motoras que implicam a exteriorização do som, pois o som, além de ser um fenômeno audível ele é, também, um fenômeno vibracional.

Ele, o som, como vibração, registra a expressão motora; o semblante; a ênfase da expressão, nesse caso, se o som escapa como recepção do audível, a expressão facial do falante conserva em si a motricidade. Para essa expressão, há algo do facial a ser recolhido, embora, não haja a possibilidade da imitação do som. Estamos, portanto, na ordem do facial, na ordem do visual, espetáculo a ser visto para ser imitado, porém não haverá a chance de polifonia e da homofonia que dá ao período infantil a riqueza do mal entendido que tanta alegria provoca e com ela a natureza própria dos registros infantis, que por sua natureza de aventura, convoca os ouvintes a perderem-se no lúdico e, assim, construir junto com as crianças o modelo de comunicação próprio de uma dada comunidade. Outrossim, pela sutileza na expressão a criança ouvinte se encarrega de prestar atenção ao som, para poder ter: satisfação de necessidade, atenção, obter coisas, de procurar se inserir e mostrar sua inserção, como também para agradar a quem a escuta e com isso diverti-los o que lhe dá o ensejo de confrontar-se com a natureza da linguagem que, por si mesma, é socializadora. No caso da privação do uso deste atributo reserva-se o direito de com ela se moldar outra forma de contato, digo, a quem escapa a

apreensão do significante acústico enquanto tal, existe a possibilidade do que é visual.

Neste caso, na educação da criança surda a interferência, a intervenção do professor/pedagogo... se dará de maneira necessária, primordial eu diria, para fazer com que a expressão facial não seja o único recurso que esta criança tenha como meio de estabelecer o laço social. Será benéfico que esta criança interaja com outras pessoas para que entre ela e o outro materno haja o intervalo preciso, o intervalo que possibilita a essas criaturas (mãe/filho) a serem sujeitos da linguagem. Pois embora a língua estivesse posta a priori, pois são os significantes vindos do Outro que permitem ao sujeito a sua entrada na linguagem, só será revelado lá, no depois quando justamente do Outro o sujeito possa se distanciar. Aí então, perceberá o som não só como som e gesto não só como gesto. Isso implica que a criança compreenderá o sentido de um texto. Apropriando-se da língua oral e/ou apropriando-se da língua de sinais será possível construir uma cadeia discursiva, isso implica uma atividade gramatical que faz com que os significantes não permaneçam isolados e se constituam uma estrutura. Para Veras (1998):

> Quando a criança passa a ter acesso às regras que comandam a articulação e o jogo da língua, então alguma coisa a mais entra em jogo: ela não joga mais compartilhando apenas com a mãe, que funciona como o Outro, em que a criança se aliena, num primeiro momento, repetindo pedaços de suas falas (sejam eles sons ou sinais), num puro processo de inter-subjetividade.. Entra em jogo, então, esse terceiro, que vai mediar a relação da criança com a mãe e com todo o mundo discursivo que a cerca, esse terceiro é a lei da linguagem, o sistema da língua, é o que a psicanálise chama lei paterna, tudo é mediado pela linguagem, a relação com o Outro passa pelo simbólico, não há conhecimento imediato de si (VERAS, 1988. p. 22)

Esse algo a mais, assinalado por Veras, permite saber fazer um uso apropriado de uma língua, poder se apropriar de uma língua de referência que possibilita a manifestação discursiva de um sujeito.

Lacan (1998) diz a propósito da língua de sinais “Se você fica fascinado pelas mãos de seu interlocutor, não registrará o discurso falado por suas mãos” o que interessa é o sentido dado pelo sujeito, o modo que se apropria da linguagem. O discurso da criança pode emergir a partir da presença de um Outro que acolha a sua demanda, enquanto endereçamento de um discurso. É importante observar que, sem o lugar vazio que a falta instala, o jogo discursivo, ou seja, a linguagem enquanto conjunto de significantes não funciona. É preciso não falar pela criança para garantir que ela fale através da linguagem, oral, sinal, escrita, esse falar permite a criação do sujeito no exato instante em que os seus significantes são trazidos ao universo simbólico do discurso.

O papel da escola é muito importante para a maioria dos surdos, desse modo, o sistema educacional não pode recusar a essas pessoas a garantia de um ensino de qualidade sustentado num ambiente acolhedor que propicie o contato com a LIBRAS: língua de referência dos surdos e com a língua portuguesa. É preciso a construção de estratégias de ensino adequadas e a parceria com instituições como associações de surdos e profissionais que possam oferecer atendimento suplementar e complementar às crianças, como também, suporte aos educadores a fim de viabilizar uma educação efetiva.

O acesso ao mundo simbólico se dará por intermédio do olhar/palavra do Outro que precisa “escutar o surdo” em seu apelo de interlocução.

A partir dessa experiência de acesso ao mundo simbólico, a criança depara-se por um lado com o aprendizado do código lingüístico, e, por outro lado, em decorrência de sua subjetividade está na posição de quem tem um modo próprio de utilizar esse código nas suas demandas e, a partir daí a construção do seu próprio discurso. A experiência de construção simbólica do discurso segundo a teoria

psicanalítica apresenta a dupla vertente na apropriação e uso da linguagem o geral e o particular, o público e o privado.

Assim, o papel do Outro para a criança surda é de favorecer as relações de significações para que sejam dadas junto à criança as interpretações sobre as experiências sócio-culturais vividas, visualizadas e, conseqüentemente, apreendidas no contexto social.

Segundo Solé (2004), ascender à linguagem não depende da possibilidade de ouvir ou poder oralizar, pois, um sujeito surdo é capaz de ascender a linguagem sem essas capacidades, sendo sua via de inserção na ordem simbólica o olhar e aquilo que ele tem de imaginário.

> O encontro entre a zona sensorial e o objeto causa da excitação é representado por uma imagem da coisa corporal ou imagem do objeto-zona complementar. Essa imagem é o pictograma. Deste modo, não havendo encontro entre a zona-ouvido e o objeto som da voz [...] não se formará uma imagem pictográfica desse encontro (SOLÈ, 2004)

Pelo fato de o ouvido ser o único orifício que não pode fechar como pontua Lacan, será a audição que mais facilmente estabelecerá a sincronia entre os demais sentidos para os não surdos, portanto, ausência da percepção sonora, no caso da surdez, traz efeitos para a criança que estará privada do acesso contínuo e espontâneo no transcorrer do seu processo de construção da linguagem, como, também, do acesso a uma língua de referência a partir de *imput* visual, quando direcionada por um outro para esse fim. Uma ação especifica será primordial para as crianças surdas que não têm acesso a língua num contexto natural. Quanto a esse aspecto o educador precisa estar advertido.

3.3 A ESCRITA DA CRIANÇA SURDA

Para o ouvinte, aprender a ler implica aprender que as letras representam sons, que a mesma letra pode representar mais de um som, de acordo com o contexto e, que o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. Saber escrever não é um aprendizado espontâneo. Em geral é um conhecimento sistematizado, que é passado por uma pessoa mais experiente, que conhece o código alfabético e que tem como intenção ensinar à criança a língua escrita.

> A escola propõe-se a ensinar a criança a escrever a língua materna com clareza e correção, tarefa longa e trabalhosa que tem início nas classes de alfabetização e de jardim de infância e estende-se durante 11 ou 12 anos de educação básica, ou mais. (CARVALHO, 2005. p. 5)

No período de aquisição da escrita, a criança ouvinte é convocada a representar a linguagem a partir de outra referência de estrutura: a linguagem escrita. A criança precisa separar-se da modalidade oral, da língua de referência, (aquela que ela já domina, pois, se comunica) e adentrar em outra forma de representação. Ela imagina que deve haver outra forma de comunicar-se, uma vez que está sendo convocada a apreender um outro registro e simbolizar de uma outra maneira. Porém, será justamente por intermédio daquele aspecto que não engatou, que não entrou na via do sentido, o que não foi significantizado, ou melhor, do que não foi dado sentido, que a criança se interroga sobre a escrita. Será justamente por essa via que a criança poderá construir a hipótese da escrita.

A criança irá operar com registros seus, com experiências já vividas, e, também com o código alfabético – a gramática passa a ser entendida como conjunto “arte de ler e escrever”, como “conjunto de regras que garantem o bom uso da língua”.

Porém dele, a criança ainda não sabe se apropriar. A criança ouvinte entende que há algo do social a ser recolhido: a escrita constituída conforme a norma culta, de maneira estruturada e sistemática. Então, ela não renunciará à possibilidade do registro se esse registro lhe der a oportunidade de decifração de um modo que lhe seja próprio.

Entretanto, como já me referi anteriormente, se de um lado há a necessidade da criança encontrar o seu próprio estilo de apreensão, por outro lado ela precisa dominar uma regra, a decodificação da escrita, que é algo da ordem do universal no sentido de pertinência à sua comunidade de referência. Por exemplo, à criança brasileira que precisa apreender as regras da escrita da língua portuguesa. Retomo os estudos de Ferreiro e colaboradores que constataram que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. Essa criança, pensa, raciocina, buscando compreender a escrita. A autora mencionada, observou que, em geral, as crianças ouvintes passam por alguns estágios de desenvolvimento até adquirirem uma autonomia frente a produção e leitura de textos escritos, que são classificados por níveis. São eles: pré-silábico; silábico; silábico alfabético e o nível alfabético.

Menciona também que a consciência silábica, por exemplo, desenvolve-se antes da fonêmica, a consciência da silaba é (e foi) fundamental para a aquisição do desenvolvimento da linguagem na criança e, filogeneticamente, na espécie humana.

No caso da criança surda, pelo fato de não ouvir apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como fator relevante no processo de sua construção. Segundo Gesueli (2006):

> No campo da surdez, destacamos a importância de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema-grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da lingua(gem). (GESUELI, 2006. p. 40)

A criança deverá renunciar a tentativa de fazer equivaler o som à grafia, a imagem visual/grafia. Quando descobre que não há uma equivalência que possa ser generalizada a todas as palavras, a todos os sinais, diante dessa circunstância, precisará recorrer à outra modalidade de associação discursiva, precisará, certamente, perceber que as palavras escritas mantém uma relação de (in)dependência entre as palavras faladas e/ou sinalizadas, quer dizer, não há sempre uma equivalência entre som e palavra escrita como também não há sempre equivalência entre o sinal, palavra e a coisa. Assim, constatada essa evidência a criança precisará renunciar a liberdade de arriscar-se criando palavras/sinais. Ela, se encontrará diante de um novo problema: ela terá que submeter-se às regras que regem a linguagem escrita.

Para que os registros gráficos sejam considerados escritos, sejam passíveis de leitura e de interpretação feita por um outro sentido da (comunicação), é preciso que o sentido esteja exposto em sua intenção de escrever, ou melhor, que ela, criança, se autorize a compor um texto através dos traçados. É preciso que ela expresse uma idéia, diga o que quer com aqueles traços, anuncie a sua intenção, dando um endereçamento de sua grafia a alguém que possa com ela, a partir da leitura, dar uma interpretação e assim continuar o jogo das representações das idéias. Digo jogo porque estão implicadas diversas regras na produção de uma escrita cursiva e chamo a atenção para o fato de ser uma escrita cursiva, justamente porque essa escrita tem em si, implícita a ela, um curso, um dinamismo, uma fluidez que faz com que o sentido seja explicitado, justamente porque é contínuo. Porém, aí, justamente

pelo fato da continuidade, aparece um problema a mais (aparece não, retorna) um problema que aparentemente já havia sido superado.

A criança deverá no registro cursivo tanto expressar-se livremente, quanto seguir as regras da gramática, além de reproduzir de modo próprio os caracteres que permitem em sua configuração, serem chamados de letras. Então, a criança autora de um texto necessita dominar, se assim posso dizer, tanto uma técnica da escrita, reproduzir uma idéia através do uso de caracteres coletivizados na interpretação como letras, como também, necessitará exprimir sua idéia criação. Sentido próprio de um texto.

Nesse processo privilegiado, momento impar da constituição de um sujeito, momento especial em que há de um lado a convocação para uma autonomia, há também, todavia, por outro lado, o apelo inexorável do social, convocando a criança a se expressar, utilizando um recurso da cultura, a linguagem pública, o que é coletivizado. Então, a referida criança dominando esse aparato de leitura e escrita, terá certamente dado um passo a mais em seu processo de maturação psíquica.

Por outro lado, penso nos tropeços a mais que uma criança surda pode experimentar. Digo “tropeçar” no sentido do movimento próprio do mecanismo inconsciente que registra sempre algo a mais, além do que o sujeito esperava, denunciando desse modo a sua estrutura de furo, do que falta na representação simbólica, do que tropeça, porque não há um último sentido, um significante que dê conta da transmissão de toda experiência de um sujeito... como também aí vai uma questão do modo institucional, do modo do coletivo, onde em geral os sistemas de ensino tropeçam. Capovilla (2004) menciona o resultado de uma pesquisa realizada no Centro de Comunicação Total de Copenhague em que as professoras daquele

Centro eram filmadas enquanto ministravam aulas falando e sinalizando ao mesmo tempo em contexto de ensino da leitura e escrita alfabética.

> As próprias professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações [...]. a conclusão "desconcertante" foi a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versa visual da língua falada na sala de aula, mas, sim, uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós [...] as crianças estavam se tornando não bilíngües, como se esperava, mas sim *hemilingües* [...] sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra. (CAPOVILLA, 2006. p. 233)

A criança (surda) se deparará com novos tropeços quando convocada em sua trajetória a reproduzir a grafia de um Outro (ouvinte), a expressão de um Outro que ela mal discerne! A presença do professor ouvinte que tem como referência de discurso uma língua sonora para a produção do texto escrito, se interporá entre o aluno e o objeto do conhecimento. É importante ressaltar que essa situação surge por questões estruturais, salvo sendo bilíngüe, o professor poderá dar outra resposta educativa.

Então a criança irá se confrontar no esforço de "rebelar-se", havendo uma resposta de defesa psíquica, diante de um pedido da ordem do impossível: repetir o mecanismo de um Outro. Mecanismo psíquico inapreensível para ela deverá renunciar a esse esforço de tentar fazer algo que não pode. Convocatória do impossível. A criança pode, portanto, responder a esse apelo apresentando-se como aquela que não sabe escrever, aquela que tem dificuldade para alfabetizar-se e ai se instala um sério problema que requer séria solução:

> O respeito ao mecanismo psíquico complexo. Ler e escrever não significa apenas dominar as técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de

> compreensão da realidade do mundo, de si mesmo e do outro.(FERNANDES, 1999)

O mundo simbólico, ou seja, o ordenamento das impressões é fruto do modo próprio que cada criança, pelo conjunto de vivências que lhe afetaram o corpo, transformou o organismo pulsante em corpo falante, mas, segundo Lacan, há uma parte, há sempre algo que escapa à rede simbólica. O modo pelo qual cada sujeito foi afetado pelo significante não é possível de ser ensinado, esse mecanismo é da ordem do registro do real. Não é possível ter acesso ao modo próprio como cada um foi afetado pelo significante. o que se pode ter acesso é ao modo como cada um responde ao apelo social e se representa pela linguagem gestual, visual, oral... é pela via do que não ensina (o saber ciente) que a criança apreende a escrita.

Não quero dizer com isso que antes do ordenamento não houvesse impressões. Não é isso, digo que é justamente a partir do fio ordenador, como se refere Vicente (2005) que o sentido primeiro, a possibilidade de dar uma interpretação, chamo isso de nomeação, atribuir um sentido, um nome à experiência dada pela realidade. A palavra/significante aí ganha prevalência.

No Seminário – Os Escritos Técnicos de Freud (1982) no capitulo intitulado: A função criativa da palavra, Lacan afirma.

> A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito [...] o conceito não é a coisa no que ela é, pela simples razão de que o conceito está sempre onde a coisa não está, ele chega para substituir a coisa, como o elefante que fiz entrar outro dia na sala por intermédio da palavra elefante [...] o elefante estava aí a partir do momento em que o nomeamos. [...] O conceito é o que faz com que a coisa esteja ai, não estando. Essa identidade na diferença, que caracteriza a relação do conceito à coisa é que faz também com que a coisa seja coisa e que o *fact* seja simbolizado. (p. 275)

Nessa perspectiva lacaniana, é possível pensar que é a partir da nomeação que a realidade concreta é simbolizada e, portanto, construída, como também à medida que nomeia, o sujeito constrói a sua realidade psíquica. Desse modo, um elemento/objeto inserido numa sociedade, pode ser reconhecido e nomeado como tal. Ele também pode ser nomeado através de uma outra modalidade lingüística presente nessa mesma sociedade. No caso as nomeações feitas em língua de sinais e em língua portuguesa.

A situação vivenciada pela criança surda, não oralizada é bastante elucidativa para pensar sobre a complexidade presente num contexto, em que é preciso nomear os objetos que inicialmente foram apreendidos através dos sinais e, no confronto com a língua portuguesa escrita deverá nomeá-los com esta nova representação.

Essa outra representação, nomeação dos objetos passa necessariamente pelo Outro que precisa compartilhar com a criança surda o sentido da escrita, construindo com ela a nova representação, é importante frisar que se trata de uma representação, uma vez que não há possibilidade sem que seja pela mediação da linguagem de expressar as experiências humanas. A utilização da linguagem, o modo pelo qual o sujeito se apropria das palavras/sinais que visualizou dos que o rodeiam, permite dar um sentindo coletivizado.

Segundo o psicanalista Eric Laurent (2005) em seu artigo: Da linguagem pública à linguagem privada... A linguagem tem inicio numa vertente pública que implica o Outro, o sistema de regras e cada sujeito se inscreve no espaço comum da linguagem, todavia apresentando seu aspecto particular, sendo assim, Laurent afirma que: “algo do campo do Outro do discurso do Outro, retorna para o sujeito”.

Nessa perspectiva, ele assinala que não é possível fazer uma disjunção entre “linguagem pública” e “linguagem privada”.

Trazendo esse pensamento para o campo da educação é possível afirmar que não há primazia do sujeito sobre a cultura, nem dela sobre o sujeito. Entretanto, há uma falta, lugar privilegiado para a construção de um apelo ao Outro e deste para o sujeito. O sujeito é fruto da palavra e essa palavra lhe retorna, desse modo, o particular e o coletivo se entrelaçam. Essa mesma palavra que coletiviza, individualiza, demarca também a falta, convocando o sujeito a dela se apropriar para que possa interagir com o Outro. Então sedentos da palavra, do seu uso. A demanda é inesgotável, mostrando que ele (sujeito) é faltante.

Nesta perspectiva, me referindo a palavra, posso dizer que o fato de ser falante, faltante, possibilita construir a cultura e ser dela dependente. A psicanálise introduz essa questão que é relevante e original para se pensar sobre a prática pedagógica. É preciso que o professor em sua prática pedagógica se implique na experiência, dimensionando a sua presença como alguém que ensina e aprende, desse modo, se colocando também no lugar daquele que deseja.

Vicente (2005) reflete sobre o mecanismo (experimento que foi tomado como paradigmático na produção do pensamento behaviorista), O ratinho do experimento paviloviano estava submetido àquela testagem do experimentador. Porém, o experimentador não se supunha no caminho do rato, entre o rato e o alimento, havia ali o desejo do experimentador. Ele, o experimentador, não dimensionava a sua própria implicação. Melhor dizendo, o ratinho respondeu ao apelo do experimentador sem que o próprio experimentador soubesse que era ele quem apelava.

Esse modo de interpretar o experimento paviloviano, mencionado por Vicente me dá o ensejo de pensar que é da ordem do impossível, o ensinar a alguém

alguma coisa, sem que esse alguém que ensina também apreenda o processo, ou seja, se inclua na experiência. Dê o comando da ação, mas também se dê conta que sofre o comando da ação; esta retorna, portanto, para ele. A demanda que faz para um outro, retorna para ele de forma invertida, então, esse apelo respondido convenientemente conforme o que foi esperado pelo experimentador, ou a resposta inesperada, dará a dimensão da experiência em foco. Isso é o que chamo de "tropeço": componente tão importante no processo educativo e, por vezes, negligenciado e, muitas vezes, sequer considerado como existente e capaz de ser refletido para favorecer o ato da ação educativa.

Atento ao "tropeço", o professor experimentador que está lá na espera da resposta da criança pode, se posicionar, de modo a não antecipar uma resposta, mas, pode ficar aguardando a resposta à pergunta que foi por ele formulada. O intervalo precioso para que a criança possa querer se expressar revela o incômodo que o apelo da escrita lhe provoca. Então, o professor cauteloso, pode, se assim o desejar, esperar o movimento de cada criança em sua particularidade frente à escrita e tentar entender o modo próprio de cada uma se revelar indicando que foi afetada por aquele apelo. Certamente, poderão, criança e professor, estabelecer um diálogo sobre a experiência, e, antes do professor fornecer um modelo de escrita, ele se reserva ao direito de não ter modelo, de não dar o comando: escreva isso, copie aquilo, siga o ditado. Talvez seja mais promissor se o professor puder adotar uma postura de tranqüilidade frente à sua própria leitura do fenômeno: que ele também experimenta; que também se veja como agente do processo que está sendo convocado, a traçar as suas linhas, a sua trajetória de escrita, que se inscreva nessa experiência seguindo o rumo dos acontecimentos, sem perder, contudo, a sua

direção. Para que isso ocorra é preciso criar situações propícias para a experiência da escrita.

O que chamo a atenção é para a necessidade de, em cada caso, em cada criança, o professor ver e escutar o seu próprio processo, o rumo que cada uma segue ao seu apelo. Não quero com isso dizer que seja dispensável um planejamento de trabalho, não é isso. Necessário é que, no seu planejamento possa ser contemplado respostas diferentes enunciadas por pessoas diferentes.

A criança não somente aprende a escrever, ela apreende a escrita, ela apreende pela via significante e produz um sentido.

A língua de sinais, assim como as outras línguas, está pautada em uma estrutura gramatical. A LIBRAS, tem uma forma particular, distinta da língua portuguesa, pois a mesma não é baseada na sonorização. Capovilla (*et al*) diz que as línguas de sinais surgem de maneira espontânea pela utilização de gestos e por mímicas realizadas por um grupo de indivíduos surdos. Tal grupo convenciona e desenvolve certos padrões gestuais próprios para cada objeto, ação, estado psíquico e emocional. O aperfeiçoamento destes padrões alcança a complexidade existente em qualquer língua falada, contendo todos os níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Sendo assim, o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa, pela criança surda que tenha a língua de sinais como língua de referência, precisará da mediação do Outro que possa exercer um papel de quem suscita o desejo para o processo de aquisição futura de uma língua escrita. Para que a criança tenha esse domínio é preciso estimular a livre expressão gráfica como um apelo ao desejo de escrever. Esta ação voltada para a representação gráfica pode contribuir para que a criança queira a partir das produções subjetivas compartilhar sentidos.

A concepção de letramento oferece subsídios para uma aproximação desse argumento. O letramento consiste no contato da criança com a escrita onde esta prática social ocorre, oportunizando o uso da língua mediante processos interativos em situações reais de comunicação (TFOUNI, 2004). Nesta prática está em jogo o uso, a função, a pragmática, a semântica e a sintaxe da língua.

Digo aproximação porque a ausência de sonorização da língua portuguesa dará a criança surda um contato com a visualização da palavra como imagem, mas não como língua falada que implica sonorização.

Se pleitear a presença do Bilingüismo nesse contexto, posso usar essa expressão não com o equivalente ao efetivo contato com duas línguas distintas: uma visual e outra fono-articulatória, mas o contato com o aspecto visual das duas línguas uma em que prevalece o corpo em seu movimento e a outra o traçado circunscrito numa superfície plana. Posso tomar a expressão bilingüismo na perspectiva da interface, no inter-texto, na intertextura entre as duas línguas. Este período antecipatório do aprendizado da língua escrita representa um tempo intermediário favorável para a criança experienciar a escrita como ação lúdica, descomprometida com as regras formais da escrita, pois a criança por falta de experiência e de aprendizado, ainda não pode, preservar as características de cada língua; Desse modo, a criança ainda transitará livremente entre-línguas.

> [...] no caso do aluno surdo que utiliza sinais, emerge um entrelaçamento de capacidades lingüísticas que envolvem dois sistemas (língua de sinais e da língua do grupo majoritário ouvinte), em um processo complexo que vem sendo estudado, mas que ainda demanda muitas análises. (GESUELI, 2006. p. 41)

Trago exemplo de um entrelaçamento de línguas e o efeito em um sujeito, um autor norte americano Rowley (2004), que se apropriou da língua japonesa e produz

uma escrita direcionada para ocidentais. Sendo que ele é professor da língua inglesa para orientais. Como professor, ele se deixou afetar pela experiência de interagir com línguas distintas e percebeu a complexidade presente nesta experiência.

Rowley (2004) demonstra por sua obra o modo pelo qual foi afetado pelas suas experiências “intralingüísticas” e como essas experiências o afetaram de modo que o estimulou a produzir uma escrita.

Michael Rowley, desde criança gostava de desenhar e de escrever histórias quando adulto, escolheu como profissão a educação e atuou como professor de línguas e como terapeuta educacional.

Ensinou sua língua materna a estudantes orientais no Japão e foi naquele país que começou a rabiscar Kanjis. Ao voltar aos Estados Unidos, sua terra natal, retomou a “brincadeira com os rascunhos de Kanjis” e concebeu a idéia de publicar um livro que ensinasse os ideogramas de forma lúdica por meio de ilustrações. Rowley associou o significado de cada Kanji a um desenho que lembra a sua representação gráfica para criar um elo mnemônico entre esses elementos. E esse resultado é um verdadeiro dicionário ilustrado japonês, funcional e prático que propicia uma assimilação, mais rápida que a tradicional, de mais de mil Kanjis – quase metade dos ideogramas atualmente utilizados no Japão. Como é do conhecimento geral, a escrita japonesa é uma das mais complexas do planeta e para os ocidentais é muito difícil codificá-la e decodificá-la.

Os ideogramas utilizados no Japão são verdadeiros quebra-cabeças que com freqüência, embaralham a vista. Com formatos diversos os traços abundantes, os Kanjis – como são chamados esses ideogramas – parecem, antes de tudo, desenhos, e na verdade são, ou melhor, foram, como bem expressa Rowley (2004.

p. 3) “Os Kanjis se desenvolveram milhares de anos atrás, com base nos desenhos usados pelos chineses para representar o mundo que viviam”. Foi a partir desse conceito que Michael Rowley concebeu o seu dicionário a fim de aproveitar a própria origem dessa escrita pictográfica, para facilitar a compreensão, o aprendizado, em especial, a memorização desses ideogramas para os ocidentais.

Os exemplos a seguir são ilustrações criadas e compostas pelo autor que preservou os sentidos originais de cada ideograma.

Figura 29 – Combinações de Kanji
Fonte: ROWLEY, Michael – Kanji pictográfico: Dicionário ilustrado mnemônico japonês-português. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004

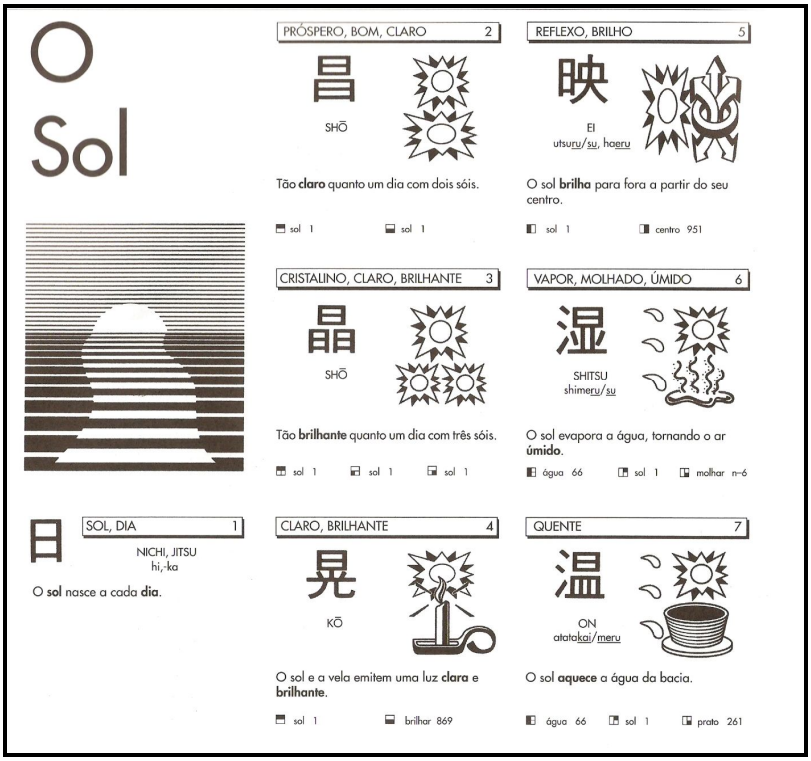
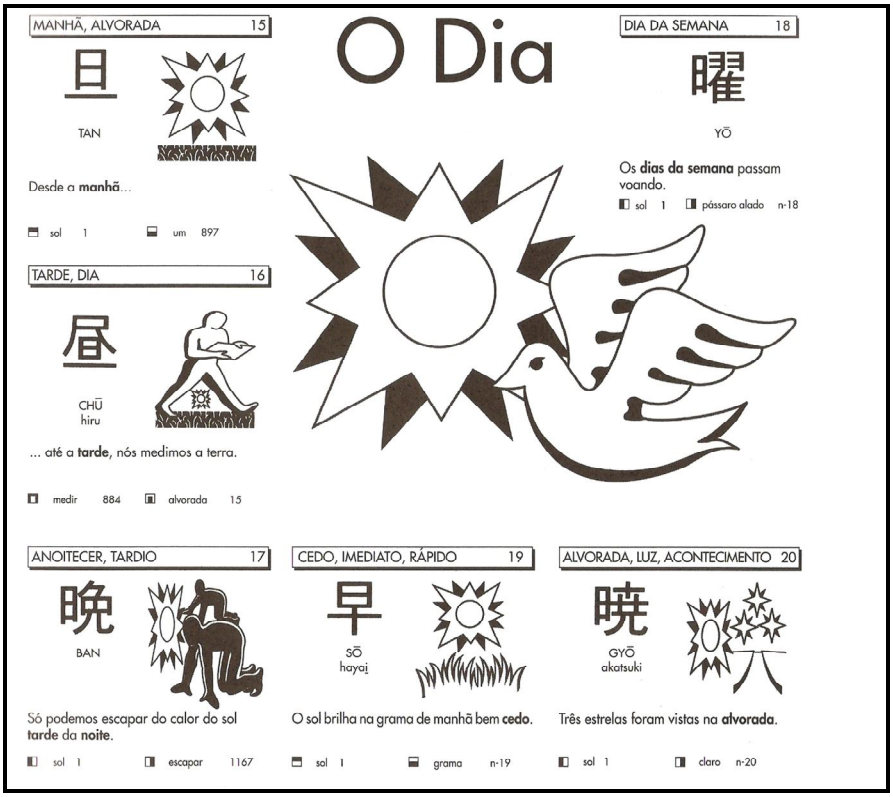
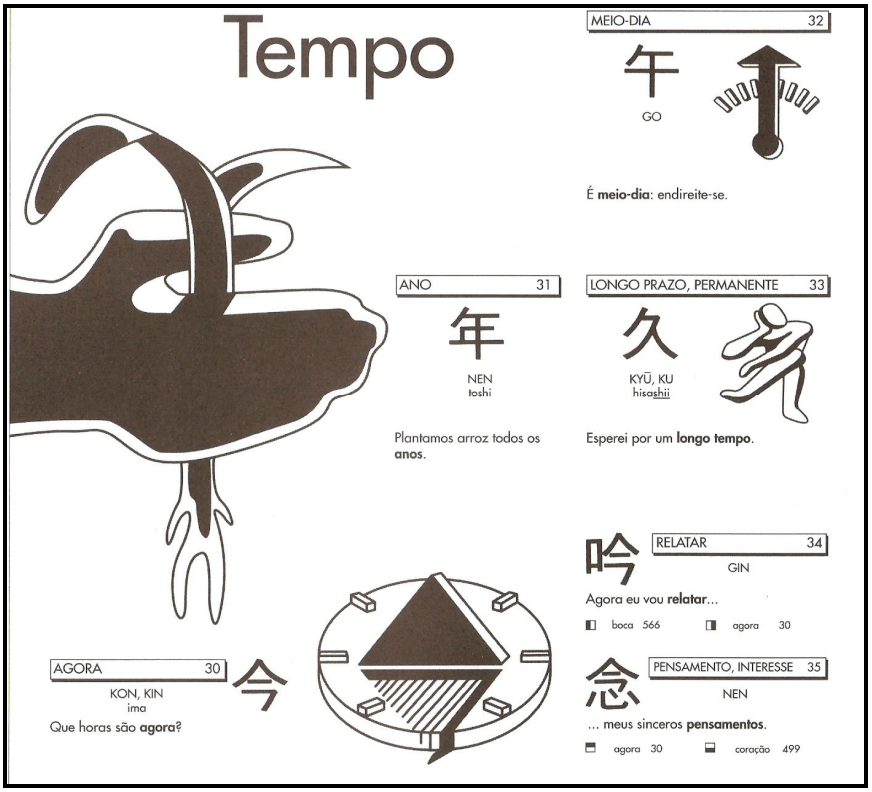


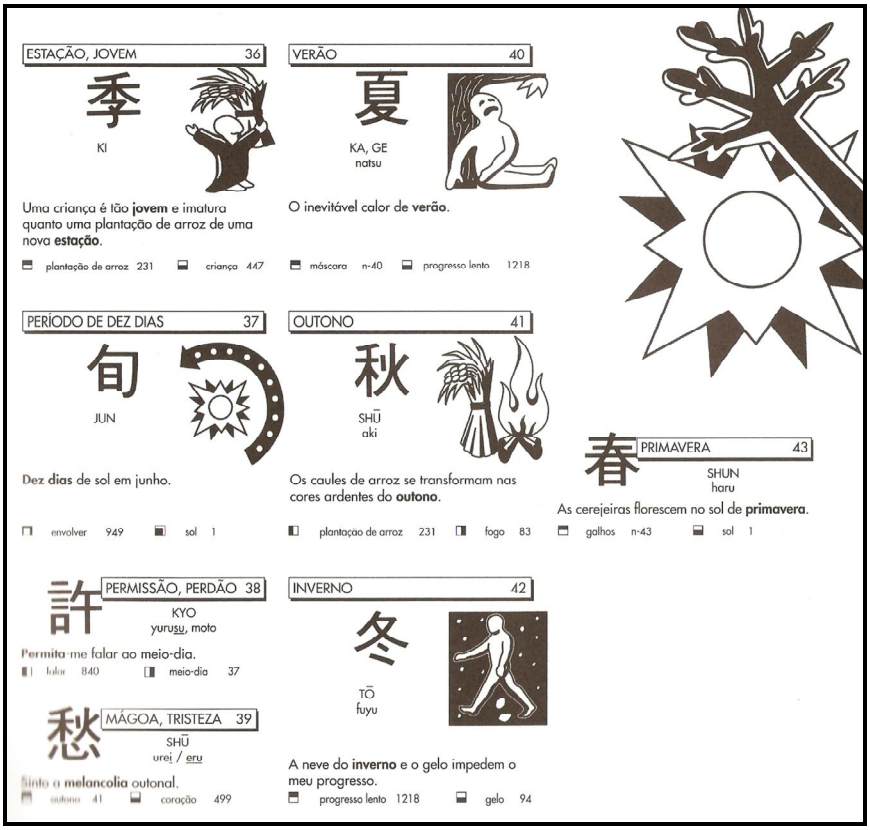
Figura 30 – O sol
Fonte: ROWLEY, Michael – Kanji pictográfico: Dicionário ilustrado mnemônico japonês-português. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004

Figura 31 – A Lua
Fonte: ROWLEY, Michael – Kanji pictográfico: Dicionário ilustrado mnemônico japonês-português. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004



Figuras – 32 e 33 – O Dia
Fonte: ROWLEY, Michael – Kanji pictográfico: Dicionário ilustrado mnemônico japonês-português. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004





Figuras – 34 e 35 – O Tempo
Fonte: ROWLEY, Michael – Kanji pictográfico: Dicionário ilustrado mnemônico japonês-português. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004

Trouxe como exemplo de escrita a obra pictográfica de Michael Rowley, com suas produções particulares ele evidenciou que se apropriou da linguagem e fez um uso específico desta com finalidades também específicas. Embora tenha utilizado os caracteres que compõem a língua japonesa, produz uma escrita original para ser lida por ocidentais. O uso que fez desses caracteres permitiu nova criação sem, contudo desprezar a estrutura da língua japonesa.

Penso que esse exemplo é bastante ilustrativo para elucidar a possibilidade que um professor tem de criar estratégias a partir da visualização da língua. Isto é equivalente ao Sign writing, citado anteriormente nesta Tese na página 46.

Para Lacan (1975) a realidade é construída pela via discursiva. Um evento, acontecimento ou objeto passa a existir como elemento de uma cultura, daquilo que faz laço social justamente pela capacidade de cada sujeito fazer uso e apropriação da linguagem. Entretanto, como foi referido anteriormente algo escapa, ou seja, o real não é recoberto pelo simbólico. É por essa via, pelo que escapa do convencional que surge a possibilidade da criança. Considerando este pensamento lógico, Lacan introduz a dimensão do registro do real, melhor dizendo, Lacan concebe a existência de três registros para pensar a estruturação psíquica do sujeito. São eles: o simbólico, que está articulado ao discurso, se refere à dimensão significante; o imaginário, que está ligado ao imagético, a imagem, o especular. E aí ele aborda a questão do eu e do outro que se vêem, na semelhança e na rivalidade; e o real que é aquilo que escapa como possibilidade de articulação no discurso e, portanto, escapa ao sentido.

Lacan associa o registro real a dimensão do vazio, como um não recobrimento desse real pelo sentido. É pelo sentido do “não ser”, se posso assim dizer, que, é possível advir uma criação...

Trazendo mais uma vez para a discussão, para debate as questões ligadas a natureza humana e a cultura, direi perceber-se que é a linguagem quem faz a mediação. É a linguagem que possibilita a expressão do pensamento, há pensamento porque há vazio em relação ao ser. A capacidade mesma da apropriação significante, faz usuários da palavra, do verbo para fazer-se humano. A humanidade passa necessariamente pela utilização e criação da linguagem. Esta pode ser evidenciada a partir das diversas manifestações da língua quer seja pela via oral, sinal, escrita...

O autor irlandês James Joyce é trazido por Lacan como alguém que se apropria da linguagem de maneira não convencional. Joyce (2002) impressiona por sua liberdade em se apropriar das palavras, dando a estas um tratamento todo seu, se permitindo, antes de se prender ao sentido dar-lhe um tratamento que espaça e escapa a uma ”com-naturalidade[22]”. Esse autor faz apropriação da linguagem, de modo não vulgar, não corriqueiro, sem se deter em reflexão sobre o uso de sua escrita. Ele não evidencia se preocupar em ser compreendido.

Não há em Joyce uma “com-naturalidade”, há, todavia um uso próprio que permite a este autor, criar um estilo de escrita que o coloca na lista dos autores mais lidos pelas gerações que o seguiram. Joyce implementa uma zona de transformação na linguagem que fascina os seus leitores. No momento em que o sujeito apreende ele abstrai e é capaz de repente, ter um “insight” vai adiante e vê o que está por trás do dito. Para abstrair é preciso apreender o discurso joyciano e aprender o seu estilo de escritor.

[22] Uso comum da linguagem

Jacques Lacan no Seminário O Sinthoma transmitido em 1975, livro XXIII, ele aborda a escrita de J. Joyce fazendo uma leitura particularizada a esta, comentando que Joyce revela pela escrita, a dimensão da letra. A letra, na expressão lacaniana, não é mera representação gráfica do som, ela é a base material da linguagem. “Chamo letra ao suporte material que o discurso concreto toma da língua”. (Escritos, p. 126). Nessa perspectiva, a função da letra para o ordenamento psíquico, pode ser pensada como o equivalente à função dos caracteres para uma escrita, estes fornecem a condição para a escrita, servem de apoio para a construção significante (mas não lidos isoladamente).

O que particulariza a escrita de Joyce é a possibilidade da letra ser lida extraída da palavra: a letra pode saltar das palavras e tomar uma característica particular. Numa escrita alfabética, na leitura das palavras, cada caractere perde a sua condição de unidade sonora (som isolado) e essa perda, propicia a sonorização encadeada, (som resultante do conjunto de letras) resultando a palavra. Diferentemente dessa condição, a escrita de Joyce, particularmente na obra Finnegans Wake (2002), embora escrita através dos caracteres próprios da escrita alfabética, estes não são organizados de maneira que favoreçam a produção do sentido da comunicação convencional. Para Lacan a escrita de Joyce revela aspectos do inconsciente do autor.

Para melhor explicitar tomo exemplo a língua japonesa, mencionada por Lacan (2003):

> Eu gostaria de dar um testemunho do que se produz por um fato já assinalado, qual seja, o de uma língua, o japonês, tal como trabalhado pela escrita [écriture].
>
> No estar incluído na língua japonesa um efeito de escrita, o importante é que ele continue ligado a escrita, e que aquele que é portador do efeito de escrita seja uma escrita especializada, uma vez que em japonês ela pode ser lida com duas pronúncias diferentes: como *on-yomi*, sua pronúncia em

> caracteres, o caractere se pronuncia distintamente como tal, e como *kun-yomi*, a maneira como se diz em japonês o que ele quer dizer.
>
> Seria cômico ver desenharem-se aí, a pretexto de o caractere ser letra, os destroços do significante correndo nos rios do significado. E a letra como tal que serve de apoio ao significante, segundo a sua lei de metáfora. E de outro lugar – do discurso – que ele a pega na rede do semblante. (Outros Escritos. Lituraterra. p. 24)

James Joyce (2002) é prodigioso no que diz respeito ao uso de neologismo e de grafias pautadas unicamente pela fonética, em palavras e/ou séries de palavras, servindo-se das assonâncias da língua, para conceber criações capazes de produzir efeitos de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo precisos, esse autor, enuncia para o mundo letrado, uma escrita enigmática, aspecto que não é revelado tão facilmente em outros autores. Essa escrita provocou o aparecimento de pós-joycianos, estudiosos ocupados em tentar resolver esses enigmas, conforme o próprio Joyce prenunciou. Dentre os estudiosos está o psicanalista Donaldo Schüler.

Para Lacan (1975) a escrita joyciana sobre suas lembranças de infância revelam o modo próprio, o contato com o seu próprio corpo, com a exterioridade do mundo que se firmou, em um discurso. A escrita desse autor exemplifica o que o marcou no campo das percepções.

Sua obra é arte, é criação, evidencia a relação desse autor com a língua, efeitos da linguagem, produzindo um sujeito de escrita singular. Sua obra é valorizada e reconhecida no cenário mundial. Joyce apresenta um estilo literário incomum, particularmente revelado no livro Finnegans Wake (2002), em que entrecorta as frases, imprimindo na língua um modo não habitual de escrita. Lacan se interessa, justamente por causa desse estilo singular e menciona então, que Joyce sabe fazer um bom uso da língua por utilizar uma técnica válida, quando se conhece a coisa de que se trata e, por isso, pode definir as regras. Joyce sabe fazer

com as regras da linguagem; desse modo, pode, utilizando-se da literatura, fazer um outro uso da língua, regido pela gramática, e pela gramática do seu inconsciente.

É preciso ter o discernimento do que seja a liberdade no uso de uma língua “descaracterizando-a” na sua estrutura porque o sujeito se apropriou da gramática dessa língua e pode, por esse motivo dar livre expressão à gramática do seu inconsciente. Diferente disso, é a situação do sujeito surdo que, sendo privado do conhecimento da gramática de uma língua dela não pode se apropriar, ainda que possa pelo mecanismo da memorização grafar textos que mal discerne o significado. A outra situação plausível de reflexão, é sobre a possibilidade que tem o sujeito, a partir do domínio de uma língua, escrever palavras com vocabulário de uma outra língua, mas, preservando a estrutura de sua língua primeira.

No Brasil, a exemplo da escrita de Clarisse Lispector, Carlos Drummond de Andrade dentre outros, também revelam um estilo de produção que não se detêm na questão do sentido, mas antes, no sentido próprio do termo, escrevem, lançam-se para o mundo, sem ser capturado por um sentido da coletividade. O estilo da escrita o qual me refiro demonstra que a linguagem, em seu uso é particularizada. Nesses casos a linguagem escrita os fatos da natureza são tratados, são criados de um modo genuíno.

Cito uma pequena escrita de Drummond referente ao seu comentário critico sobre Flicts, uma das obras que considero mais importantes do autor Ziraldo (2004) que, de uma maneira criativa aborda dentre outros, o tema das diferenças e os efeitos delas sobre o processo de inclusão / exclusão social.

> O mundo não é uma coleção de objetos naturais com suas formas respectivas, testemunhadas pela evidência ou pela ciência, o mundo são cores. A vida não é uma série de funções da substância organizada, desde a mais humilde até à de maior requinte, a vida são cores, tudo é cor. Aprendo isso, tão tarde com o Ziraldo ou mais propriamente com o Flicts.

> Quem é Flicts... Flicts é a iluminação. Afinal brotou a palavra mais fascinante de um achado. A cor muito além do fenômeno visual, é estado do ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam no desejo. (DRUMMOND, 2004)

Desse modo poético, Drummond dá a linguagem o seu uso, a dimensão própria de maleabilidade, de subordinação à vontade do autor. Drummond, assim como fez Joyce, como fez Lacan, Ziraldo... embora de formas distintas, dá à sua escrita o seu sopro de criação por intermédio da palavra, significante expresso livremente, afetado pelo desejo de quem o proferiu. Nesse sentido, a natureza é criada pelo humano numa estrutura de ficção a partir do recurso da simbolização que a linguagem oferece.

Segundo Lacan (1990) a natureza fornece significantes. E esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas e as modelam. A natureza se oferece como um campo propício para a sua própria mudança e interferência do humano. Para esse autor a natureza se especifica por não ser uma, ou seja, o processo lógico para tratar dela, chamando-a natureza está na possibilidade mesma de poder nomeá-la. Desse modo, um elemento da natureza se distingue do outro, à medida em que pode ser nomeado como um elemento em particular. É a linguagem que possibilita essa nomeação, e, a conseqüente mutação que se dá, a partir do nome dado a cada elemento da natureza.

As diversas línguas provam que um determinado elemento é nomeado distintamente, perdendo, desse modo, o estatuto de natural, de ser por si, como já argumentado anteriormente. Para que se dê esse processo de poder nomear, a criatura humana percorre um longo caminho que se inicia na mais tenra idade.

Em resumo a palavra considerada como significante implica tanto o segmento sonoro do que foi audível, quanto o que foi entendido (significado). Implica também o

que foi visualizado como é o caso da língua de sinais que é viso-motora e que, tanto quanto a língua fono-articulatória, se presta ao estabelecimento do laço social. Desta experiência, nesse ordenamento dado por um fio condutor que na psicanálise é chamado de significante mestre se dará a interpretação do sentido. É justamente nesse lugar que aparecerá o efeito-sujeito da experiência.

Na interação entre professor e aluno nasce certamente o meio ideal para a construção da experiência de produzir uma escrita nesta mediação todos os mecanismos psíquicos serão acionados através dos órgãos sensoriais que podem ser chamados de janela para o mundo das percepções.

Então certamente, os olhos, os ouvidos, o olfato, o sistema cinestésico, todos eles serão acionados juntos e darão para a criança a condição propícia para o seu desenvolvimento.

3.4 CONSCIÊNCIA VISUAL

Proponho o conceito de Consciência Visual[23] para interpretar esse mecanismo psíquico de elaboração, que culmina na representação do objeto via expressão gráfica. Essa elaboração poderá estar sustentada em diferentes expedientes, constituindo-se em caminhos e/ou trilhamentos específicos e singulares percorridos por um mesmo sujeito, considerando seus diversos momentos ou estados, frente ao contato e o contexto de aprendizagem do objeto do conhecimento, quais sejam: 1. A visualização do objeto, que foi proporcionada pelo contato direto, ou experiência

[23] Consciência Visual é um conceito que apresentei inicialmente em minha Dissertação de Mestrado: Sala de aula inclusiva: Um desafio para a integração da criança surda. Oliveira, 2003 e estou ampliando a argumentação nesta Tese.

concreta corresponde ao nível representacional (proposto por Dondis (2007); 2. A representação do objeto como um traçado gráfico, apoiado na sua memorização como um todo, captado pela percepção visual, mas como traçado representado por um dos seus aspectos, aquele que mais chamou a atenção ou marcou e foi registrado imageticamente como percepção. Esse nível de registro é particular de cada sujeito e a sua representação gráfica também. Desse modo, não está sustentada numa regra de escrita que obedeça um código de referência lingüística (o nível representacional abstrato); 3. Representação do objeto sustentada em um código de referência como, por exemplo: a linguagem de sinais. Essa linguagem está baseada em uma representação via sinalização interna, portanto, já sustentada num registro produzido a partir da articulação entre a percepção pessoal que é particular a cada sujeito,mas, obedecendo a um código compartilhado por uma coletividade. Para esse tipo de registro é importante que o professor esteja atento que a criança (sujeito aprendiz) já tenha associado ao objeto do conhecimento em foco, um sinal correspondente, para poder utilizá-lo com a devida desenvoltura característica dos sujeitos que já se apropriaram do uso de um conceito numa determinada língua. Melhor dizendo, a apropriação de um conceito será evidenciada quando o aluno for capaz de utilizar o sinal adequado no contexto de ensino e aprendizagem que requeira a sua expressão e demonstre a sua compreensão sobre o tema em foco. O nível simbólico que a linguagem representa.

A sinalização articulada, num contexto pedagógico permitirá por sua vez a organização do discurso de cada sujeito-aprendiz de um conteúdo didático veiculado em prática escolar. O caminho para o aprendizado da linguagem escrita se tornará, passo a passo traçado, à medida que o estudante sentido-se entusiasmado pelo ato de aprender se predispõe a construir a linguagem escrita favorecendo a sua

apreensão. Esta, por estar baseada em uma outra referência, distinta da língua de sinais que é visomotora, requererá da criança que da língua escrita se aproxima, a habilidade de distinguir as diferenças peculiares a cada língua.

O exemplo da grafia em língua chinesa já citado anteriormente, é uma bela referência que em muito poderá me ajudar a explicitar o conceito de Consciência Visual, no que se refere à escrita, como terceiro registro (nível simbólico) que está sendo explanada nesta tese. Assim como a compreensão da sintaxe da linguagem visual proposta por Dondis (2007), oferece subsídios para a ampliação deste conceito que estou elaborando.

A escrita chinesa adotada em quase todos os países do leste asiático é baseada em símbolos grafados que representam uma idéia. Daí serem reconhecidos como ideogramas.

Os ideogramas chineses atuais provem de varias origens, dentre as quais as de: imagem/forma, sentido, som e empréstimo. Embora muitos ideogramas de imagem/forma não lembrem diretamente os objetos representados, esses ideogramas, encerram em si toda uma história da escrita chinesa. Capturar seus sentidos é também entender a mensagem que cada ideograma traz consigo, como pensamento. Os ideogramas originados pelos significados são compostos por dois ou mais ideogramas de imagem/forma. A repetição para intensificar o sentido é procedimento usual, porém, bem diferente, é o caso dos ideogramas originados pelo som. Neles, há uma composição: “uma parte” simplesmente não soa, mas somente integra o significado, enquanto a outra parte é que se responsabiliza pelo som. Assim, o som é que é o responsável pela formação do ideograma.

Em relação aos ideogramas emprestados, nesses, também, a análise da escrita não manifesta seu significado. Há ideogramas emprestados para expressar conceitos abstratos.

Embora muitos ideogramas de imagem e formas atuais não mais lembrem os objetos representados, esses ideogramas, encerram em si toda a história de transformação da escrita chinesa esquecida por muitos falantes da escrita de hoje. Recapturar seus sentidos é também compreender a mensagem que cada ideograma traz consigo como herança dos pensamentos dos ancestrais que inventaram a escrita.

É próprio da cultura chinesa, conferir a máxima importância aos mínimos detalhes da sua escrita, pois esse cuidado é o meio que pode evitar confusão entre os inúmeros sinais. Os chineses falam vários dialetos, a escrita Wen-ai ou “oficial” pode ser lida e interpretada em todo território chinês.

Objetivei fazer um paralelo entre o registro gráfico através do ideograma que é uma prática adotada nos países orientais e que requer das crianças (os pequenos orientais) uma acuidade visual para perceber detalhes da escrita, relacionando-o às idéias que, veiculam. O que caracteriza o domínio do código escrito é a possibilidade de estabelecer esta relação: idéia veiculada – registro grafado. Nesta concepção, o som pode se fazer prescindível, cada ideograma vale pela idéia que tiver associado junto a um outro ideograma. Assim se faz a composição de um texto. O poeta chinês pode ter a liberdade de articular os ideogramas de modo tão particularizado que oferece aos seus leitores múltiplas interpretações. Trago essa experiência como exemplo, para pensar o processo de leitura escrita da criança surda, que se vê diante de uma escrita alfabética e pode, através da visualização fazer uma ou várias interpretações.

A leitura visual da escrita relacionando a imagem da palavra com a idéia construída a partir da visualização interna. A escrita alfabética será, portanto, o suporte material da idéia estruturada a partir da sinalização interna. Por essa via haverá, então, continuidade e descontinuidade entre os dois sistemas de representação – língua de sinais e escrita alfabética.

Na tentativa de encontrar uma saída buscando equacionar o problema referente à descontinuidade entre os dois sistemas de representações: língua visomotora e escrita de base alfabética, penso que uma metodologia própria de ensino e aprendizagem para surdos, considerando a possibilidade da estruturação de uma prática pedagógica voltada para atividades que estimulem a Consciência Visual pode favorecer a produção da escrita. Para a realização desse empreendimento é preciso conceber que o aluno surdo apreende a realidade com base na referência visual. Apropriando-se das imagens visuais ele constrói o conhecimento sobre o objeto de estudo a partir da representação interna em língua de sinais, para a posterior escrita, utilizando a base alfabética.

Desse modo, proponho a Consciência Visual como mecanismo de elaboração psíquica sustentada na: representação visual do objeto – a imagem; abstração do objeto como unidade constituídas de partes, resultando na representação simbólica do objeto, através da língua de sinais e posterior escrita alfabética. O próprio sujeito reflete sobre o seu processo de aprendizagem que se dá a partir de intensa exploração dos aspectos visomotores, indica que, é preciso que o aluno esteja atento às suas impressões e faça reflexões habituais sobre o que se passa consigo. Essa experiência possibilita comparar sensações, percepções e representações simbólicas, compreender que um objeto pode ser visualizado, tocado, pode também ser representado por imagens, existindo, porém, objetos sem equivalente visual ou

imagético. Esse exercício de elucubração é fundamental como antecedente para a compreensão sobre a linguagem gráfica e conseqüente produção da escrita. Enfatizo que para que a consciência visual se expanda é fundamental a intervenção de um outro bilíngüe, fluente em língua de sinais e em língua escrita que possa ocupar o lugar de mediador, interferindo no processo de apropriação da linguagem escrita como manifestação do discurso de um sujeito que pensa, sente e pode registrar graficamente sua compreensão sobre os objetos de seu conhecimento. Para que se dê esse processo é fundamental compartilhar significados sobre os textos lidos e escritos com um outro interlocutor.

Ressalto que trabalhar no âmbito pedagógico somente com a imagem do objeto construída a partir da visualização não é suficiente para propiciar a capacidade de fazer a articulação entre duas línguas e daí produzir uma escrita. Um longo percurso precisa ser percorrido para que a criança desenvolva a competência de abstrair e de simbolizar. Fortalecendo os vínculos sociais, cada surdo contribuirá com o outro para o avanço da educação.

O mecanismo que rege o processo de aquisição e de produção da escrita tanto é aprendido como também é apreendido de modo inconsciente. Como afirma Lacan (1988), o inconsciente é estruturado como uma linguagem, ele tem uma gramática própria que lhe permite o mapeamento do deslocamento significante.

Esse mecanismo complexo: o ler e o escrever sofrem a incidência do discurso do Outro e produz sobre a criança efeitos que favorecem ou que desfavorecem o seu processo.

No caso da criança surda, não oralizada, incidência da língua oral como referência dada pelo professor para o aprendizado da escrita, constitui-se em um impedimento a articulação significante dessa criança que tem a língua de sinais

como referência, isso se essa língua for entendida como um conjunto de regras a ser memorizadas e seguidas. Este tipo de gramática privilegia a língua padrão que é falada pelos ouvintes.

A emergência da palavra veiculada pela voz/sinal do professor, certamente que tem um peso distinto da palavra veiculada pelo aluno, pois o professor, no momento que incorpora o lugar do grande Outro, confere a linguagem uma dimensão de lugar privilegiado enquanto a expressão do saber, enquanto lugar mesmo da produção do sentido.

Cabe ao professor, além de legislar, também dar voz de comando para os alunos façam uso da palavra e assim, construam a sua concepção sobre aquele determinado ponto teórico que esteja sendo transmitido e construído no espaço escolar.

A partir do reconhecimento feito pelo professor, certamente, também o alunado poderá reconhecer a sua própria capacidade e, ali, a capacidade de cada um em particular e todos no coletivo se apropriarem do saber e, assim, arriscarem-se a pensar livremente.

Nessa concepção a linguagem escrita passa a ser entendida como forma de interação comunicativa, através de efeito de sentido entre interlocutores.

Essa atmosfera propícia a expressão de cada um e propícia também a emergência do novo, do entendimento, da ampliação do valor do que foi dito, do que foi expresso por cada um, nesse lugar é possível que o professor atue como mediador.

De qualquer modo está em jogo a implicação do Outro, porque a cadeia discursiva se constrói à partir do significante que vem do Outro; por outro lado, o significante é escutado/visualizado pelo sujeito, do lugar mesmo em que ele, sujeito,

se instala. Melhor dizendo, o que se ouve e/ou visualiza é o significante, entretanto, o significante e o significado estão separados, cada sujeito interpreta de acordo a sua referência de mundo, sendo assim, o sujeito constrói sua cadeia discursiva de modo próprio.

O mal entendido da linguagem é uma via de mão dupla. Se por um lado permite que cada um construa um texto próprio, à partir do que escutou/visualizou do Outro, por outro lado, inviabiliza o acesso direto a comunicação, se não houver a compreensão sobre o que está sendo veiculado. Por isto se torna imperativo que no contexto pedagógico a mediação se faça. Nesta situação, o professor bilíngüe fará os dois papéis, ele, professor, provocará o aluno no seu desejo de expressar-se na língua de sinais e na linguagem escrita, havendo, concomitante, a atenção para o retorno do pequeno Outro.

É necessária a expressão do entendimento de cada um afim de que haja o meio ideal para a construção da experiência de viver em comunidade.