

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Sofia Nery Lieber

Aspectos da constituição de uma criança surda pela fala do ouvinte: entre traços e significantes

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Sofia Nery Lieber

Aspectos da constituição de uma criança surda pela fala de um ouvinte: entre traços e significantes

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em fonoaudiologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

SÃO PAULO
2015

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Regina Freire, interlocutora sensível, sempre interessada, atenciosa e paciente, pelo acolhimento e incentivo ao longo do percurso a ser trilhado e por me mostrar a possibilidade do diálogo com a audiologia.

Aos professores doutores Maria Cristina da Cunha Pereira e Waldir Bevidas, pelas considerações no exame de qualificação.

À minha família, Alfredina Nery, Rui Lieber, Gabriel Nery Lieber, Walkiria Nery e Leide Pires Gonçalves pelo incentivo, ajuda, escuta e paciência.

Ao meu namorado, Adriano Polpo de Campos, meu amigo e parceiro, pelo incentivo, carinho, ajuda, respeito, paciência e enfrentamento compartilhado nos percalços dessa jornada.

Ao grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa “A alfabetização e seus avatares” pelas discussões e parcerias.

À Virgínia Pini, secretária do PEPG em Fonoaudiologia, pela disponibilidade e acolhimento às minhas demandas burocráticas.

Às amigas Gisele Gouvêa, Janaína Venezian, Eliane C. Costa e Manoela Piccirilli pela disponibilidade amiga, escuta e leitura atentas, discussões teóricas instigantes e valiosas sugestões para essa dissertação.

Às amigas Bruna Diógenes, Ivana Tavares, Keila Albino, Bruna Mateus, Lilian Damasceno, Lygia Mattos, Andrea Pereira (Mi), Luciana Assanti, Natalia Escamez, Aleandra Cardoso, Maíra, Natallie Bianchini, Sabrina Figueiredo e Tatiana Deperon por partilharem comigo os desafios de uma pós-graduação.

Aos professores do PEPG em Fonoaudiologia da PUC-SP pela oportunidade de interlocução interdisciplinar e pelas discussões acadêmicas.

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível a realização desta pesquisa.

Resumo

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo acompanhar, descrever e discutir aspectos do processo de constituição subjetiva de uma criança surda pela fala do ouvinte, no caso a mãe. A fundamentação teórica entrelaça explicações advindas dos campos da Psicanálise e da Linguística. O método é assentado sobre a análise de material videográfico e transcrições das interações entre uma mãe ouvinte e sua filha surda, durante o processo de aquisição de linguagem e, conseqüentemente, de constituição subjetiva da criança. Pretende-se que a pesquisa permita lançar esclarecimentos e contribuições sobre como se dá o processo de constituição de um sujeito, na ausência de audição e de oralidade. Conclui-se que às demandas da criança surda, a mãe responde oralmente, colocando-a no lugar de ouvinte e mantendo sua posição discursiva na interação. Isso possibilita à criança mudar de posição discursiva na estrutura da linguagem, passando de *infans* à sujeito falante, como ocorre com as crianças ouvintes.

Palavras Chave: surdez, aquisição de linguagem, constituição subjetiva, simbólico, Psicanálise.

Abstract

This research project aims to describe and to discuss the process of subjective constitution of a deaf child by a speaking listener, in case the mother. The theoretical explanations articulates together the fields of Speech therapy, Psychoanalysis and Linguistics. The method is supported by analysis of videographic materials and transcripts of these interactions between a hearing mother and her deaf daughter, during the process of language acquisition and consequently of the subjective constitution of the child. It is intended that the research will allow launching clarifications and inputs on how is the process of constitution of a subject, in the absence of hearing and speaking skills. The demands of the deaf child, the mother responds orally, putting her in a listener place and maintaining her discursive position during the interactions. This enables the child to change discursive positions in the language structure, from somebody that yet does not speak to a speaking subject, as it occurs with hearing children.

Key Words: Deafness, language acquisition, subjective constitution, symbolic, psychoanalysis.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: As concepções sobre o surdo ao longo da História	6
Capítulo 2: Interações cotidianas entre a criança surda e ouvintes: pais, professores e profissionais da saúde	16
Capítulo 3: A constituição do sujeito pela fala do outro: entre traços e significantes	28
3.1 - <i>A linguagem e sua estrutura</i>	29
3.2 - <i>Aspectos da constituição subjetiva do sujeito pela fala do outro</i>	39
3.3 - <i>Traços e significantes</i>	50
Capítulo 4: Metodologia	55
4.1 - <i>Natureza da pesquisa</i>	55
4.2 - <i>Local do estudo</i>	55
4.3 - <i>Sujeitos</i>	55
4.4 - <i>Procedimentos para gravação, transcrição e análise dos dados</i>	56
4.5 - <i>Procedimento teórico-metodológico</i>	58
Capítulo 5: Análise dos dados	60
5.1. - <i>Discussão da análise dos dados</i>	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	107

Introdução

Ao pensar na temática surdez e psicanálise para a dissertação, perguntei-me como poderia contribuir com a discussão do tema e suas polêmicas, uma vez que há diversas pesquisas e estudos a respeito.

Interrogando-me onde poderia estar a raiz do meu interesse, sempre presente, pela questão da audição, recordei-me que ela foi palco não só de minha formação acadêmica, como também de minha vida. Desde muito pequena tive muitas otites, o que me obrigava a frequentar médicos especialistas que tinham opiniões contraditórias a respeito do tratamento. Por fim, fiz uma certa intervenção cirúrgica para a colocação de um dreno na membrana timpânica e, conseqüentemente, houve longos períodos de acompanhamento com otorrinolaringologistas e a realização de algumas audiometrias. Ainda criança conheci o alfabeto manual¹ da Libras e achei que era somente por meio dele que os surdos falavam. Decorei-o inteirinho, apesar de achar trabalhoso falar somente com ele. Não sei por que nunca procurei a comunidade surda ou me aprofundei nesse tema. Os anos se passaram e eu me distanciei do assunto, apesar de nunca ter esquecido de como fazer as letras do alfabeto manual usando somente as mãos.

Já adulta, quando cursava a faculdade de Psicologia, tive apenas uma disciplina sobre as deficiências em geral, sendo que a questão da surdez foi pouco comentada e discutida. Apesar disso, por ter me aproximado e decidido pela psicanálise lacaniana, sempre pensei em trabalhar com as pessoas com as ditas deficiências, em especial a surdez, por essa ótica. Ao me formar e começar a clinicar, deparei-me com fonoaudiólogas que trabalhavam com surdos e uma, em especial, me chamou mais a atenção: ela atendia os surdos em Libras mas era uma Libras diferente da que eu “conhecia”. Durante nossas conversas, fui descobrindo o que é a Libras propriamente dita, como ela funciona e qual a diferença entre essa língua e o português sinalizado.

Aos poucos, meu interesse foi aumentando e fui conhecendo mais de perto a cultura surda, até me inscrever em um curso de Libras para ouvintes na pastoral de uma igreja. Lá fiz muitos amigos surdos e ouvintes que, assim como eu, se interessam pelo universo da surdez e da Libras. Conheci também crianças surdas, filhas de pais surdos que, mesmo sendo muito pequenas, já sabiam Libras. Não pude deixar de notar como elas são alegres, sorridentes e falantes, fazendo perguntas o tempo todo, muito parecidas com as crianças ouvintes, ditas normais. Durante as aulas, sempre ministradas por um grupo muito variado de surdos, além dos sinais, discutíamos questões relacionadas à cultura surda, as

¹ Cabe ressaltar que o alfabeto manual não é um dos componentes da língua brasileira de sinais. Sua função é soletrar nomes próprios, siglas e palavras que ainda não possuem sinais correspondentes. Cada formato de mão corresponde a uma letra do alfabeto do português.

minorias linguísticas e aspectos subjetivos dos sujeitos surdos, tais como dificuldades, medos e alegrias.

Desse modo, optei pelo campo da pesquisa sobre a surdez, com inquietações e questionamentos sobre o sujeito surdo e sua língua. Questões como: a surdez é um problema para o surdo? Por que a surdez é vista negativamente pela sociedade? A surdez compromete o desenvolvimento linguístico e psicológico do surdo?, entre outras. Percebi que aproximar-me de associações de surdos e também dos profissionais que trabalham diretamente na área da surdez iria me propiciar uma melhor abordagem dessas questões.

Nesse contexto, procurando articular meus dois interesses de estudo e de definição profissional, resolvi fazer mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em uma linha de pesquisa que, já pelo nome, me despertou interesse: Linguagem e Subjetividade, coordenada pela Profa. Dra. Regina Freire. Lendo alguns dos trabalhos dessa linha de pesquisa, percebi que, de maneira geral, todos abordavam a questão subjetiva dos sujeitos de pesquisa, fossem eles portadores de alguma síndrome, com comprometimentos orgânicos ou não. O que mais me chamou a atenção foi que os trabalhos dessa linha de pesquisa não abordavam os sujeitos unicamente pelo viés de suas doenças, não reduziam a natureza simbólica e cultural da realidade humana a simples materialidade sensorial, tentando reeducar e reduzir ao máximo a excepcionalidade. Um outro aspecto que me envolveu foi a concepção de que o corpo não era visto apenas como um acúmulo ou não de habilidades sensório-motoras, visão muito amplamente aceita na Fonoaudiologia. Essa visão da linha de pesquisa “Linguagem e Subjetividade”, diferentemente de outras visões da Fonoaudiologia, era compartilhada por mim, já que, como psicanalista, eu defendo que há algo além do corpo biológico, do sujeito do conhecimento, do sujeito consciente e da percepção, pressuposto da psicologia e da filosofia. Depois, a coordenadora da linha de pesquisa me informou sobre o Banco de Dados de Fala e Escrita cujo propósito é reunir e disponibilizar casos tanto de crianças como de adultos, com ou sem queixas fonoaudiológicas, para se estudar e discutir o funcionamento normal e patológico da linguagem.

A coordenadora enfatizou um caso de uma mãe que teve rubéola na gravidez e que, por causa disso, já sabia que seu bebê poderia ser surdo. Seu bebê nasceu com surdez profunda e essa mãe concordou em participar da pesquisa, sendo filmada em interação com a filha, durante os quatro primeiros anos de vida da criança.

Tomada a decisão de que iria utilizar para o meu trabalho os vídeos gravados com a interação mãe-criança, referidas no parágrafo anterior, disponíveis no Banco de Dados, o próximo passo foi a

delimitação da pesquisa. Para isso, busquei na literatura científica atual o que vem sendo discutido sobre a surdez e o sujeito, na vertente da Psicanálise Lacaniana. Estudiosos da clínica com bebês e de sua constituição como sujeito (Jerusalinsky, 2012; Bernardino, 2006; Vorcaro, 1997; Crespín, 2004, Laznik, 1997; Santana, 2005, entre outros), apontam a importância do papel dos adultos na introdução e produção de ambientes linguísticos, buscando compreender as interações humanas, articulando-as à constituição subjetiva do bebê. Considerando a importância do papel do outro na interação com a criança para ela ser falante de uma língua e, conseqüentemente, para ela se constituir subjetiva e singularmente e o fato de que a maioria dos surdos nascem em uma família ouvinte que não sabe Libras, que indícios poderemos ter sobre o processo de constituição de um sujeito surdo pela fala do outro ouvinte?

Considerando-se que a criança é um corpo pulsional e que, portanto, demanda interpretação, já que ultrapassa o registro do biológico e se articula na/pela linguagem e considerando-se que a língua tem uma ordem própria e é um sistema de diferenças (Saussure, 1995) e que a fala não é objeto de conhecimento porque os erros nela não são homogêneos e categorizáveis, o que impede sua aprendizagem, pode-se presumir que as unidades linguísticas da língua são efeitos de relações que apenas podem ser apreendidas no jogo que as engendra. Nesse constante jogo de relações, existem três polos que se articulam. São eles: a criança, a língua e o Outro, sendo este último, a instância do funcionamento da língua constituída (De Lemos, 2002).

Por isso, para a Psicanálise e para o Interacionismo em aquisição de linguagem, representado principalmente por Claudia De Lemos, diferentemente de outras concepções teóricas, ao entrar na linguagem, há uma perda e não um ganho. Perda que se dá no *infans* ao ser capturado por ela e ter que se submeter às leis de seu funcionamento, ficando em um primeiro momento alienado a ela o que, conseqüentemente, o faz perder seu estatuto puramente biológico para entrar no campo da cultura, ao submeter-se às suas regras. Nas palavras de Bernardino (2006), preexiste ao sujeito humano “um campo simbólico, constituído por leis, por um código de comunicação específico para cada povo (a língua) e pela cultura (conjunto de costumes, regras e sistemas de parentesco que são transmitidos de uma geração para a seguinte). Nessa estrutura de linguagem, há o acesso a um sistema de representações, no qual palavras nomeiam os objetos, as pessoas, os fenômenos, distanciando-os de sua pura realidade. Através das combinações das palavras, que obedecem às leis estruturais da linguagem, (...) o homem será capaz de encontrar significação para si mesmo, para os outros e para o mundo pleno de objetos que o rodeia, mesmo que não seja possível simbolizar tudo” (Bernardino 2006, pg. 24).

Como é possível o acesso ao sentido no campo simbólico/cultura? Segundo Bernardino (2006), por meio de objetos sem finalidade utilitária nem valor em si, que foram construídos pelos antepassados e representam outras coisas (um antigo líder ou um Deus, por exemplo), construindo, assim, referências que nos orientam nas relações sociais e que são passadas de geração para geração. Isso, nas palavras da autora, leva o ser humano a “regular sua reprodução e sobrevivência por um sistema simbólico” (Bernardino, 2006, pg. 24) e não mais pela natureza.

A hipótese sobre a qual se debruça essa pesquisa é a de que o discurso parental ou de uma pessoa que exerça essa função está relacionado com a configuração do processo de entrada do *infans* na linguagem e, portanto, independente da língua usada pelo surdo (português oralizado ou Libras), ele se constituirá como sujeito por meio da posição na qual for colocado na língua pelo adulto que cuida dele e pelo modo como este o introduz na linguagem/sistema simbólico e não por sua integridade física e/ou falta dela, como por exemplo, a audição.

O *corpus* dessa dissertação foi delimitado no contexto das filmagens das interações entre bebê surda e mãe ouvinte com o objetivo de analisar e discutir alguns indícios, como traços e significantes, da constituição subjetiva de uma criança surda pela fala do outro, no caso, a mãe ouvinte.

Para a sustentação desse objetivo, proponho como suporte teórico-metodológico a Psicanálise de orientação lacaniana. Um campo do conhecimento que tem como objeto de estudo o sujeito do inconsciente e se dedica a pensar a subjetividade humana, propondo que, à diferença dos animais, o humano não está somente no registro do biológico mas também no registro simbólico/cultural, uma vez que, por meio da linguagem, o Homem produz as mais diversas significações e interpretações para sua vida e para o mundo que o rodeia.

Também será suporte teórico-metodológico da pesquisa a teoria interacionista em aquisição de linguagem incorporada pela Fonoaudiologia em sua discussão das chamadas patologias de linguagem. De acordo com De Lemos (2002) deve tratar-se a aquisição de linguagem a partir do funcionamento da língua na fala, já que a passagem de *infans* a sujeito falante se caracteriza pela mudança de posição da fala da criança frente ao sujeito, a língua e o outro; mudança na qual o sujeito precisa assumir uma língua, submeter-se às suas regras e ser reconhecido como falante pelo outro. Por isso, entende-se que falar não seja somente ser usuário de uma determinada língua. Falar é ser também autor, já que ao falar, aceita-se uma regra mas a modifica, realizando o universal da linguagem no singular de um sujeito por meio do particular de uma língua; além do fato de que falar seja, sempre, falar alguma coisa a alguém em um determinado contexto e com alguma finalidade/intenção. Nas palavras de Gouvêa (2013): “A submissão às regras da língua pelo falante ocorre nas operações de separação entre o sujeito e o outro,

sujeito e significante, num movimento de aproximação ao funcionamento da língua”. (Gouvêa, 2013, pg. 79).

O contexto no qual se observou os indícios da constituição subjetiva da criança surda que se dão pela linguagem, foram os vídeos gravados com as interações mãe-criança. Neles, a mãe fala com a criança que, mesmo sendo surda vai, aos poucos, respondendo, interagindo e sendo reconhecida e interpretada por essa mãe. É pelo discurso parental e por seus efeitos nas mais variadas situações discursivas cotidianas que será possível localizar e discutir indícios da constituição subjetiva da criança.

Para atingir o objetivo de analisar e discutir indícios, tais como traços e significantes, do processo de constituição de uma criança surda pela fala do outro, a mãe ouvinte, a dissertação está organizada da seguinte forma:

Inicialmente será introduzido o tema e a justificativa para a realização da pesquisa.

O primeiro capítulo abordará a história do surdo, com ênfase nas atuais conquistas sobre o reconhecimento e o uso da Língua Brasileira de Sinais.

O segundo capítulo abordará a relação entre surdos e ouvintes.

O terceiro capítulo abordará a linguagem e sua relação com a constituição do sujeito na ótica da psicanálise lacaniana, que se dá entre traços e significantes. Para isso usarei os estudos de Freud, Lacan e comentadores de ambas as vertentes.

No método, apresentado no quarto capítulo, será detalhada a forma como foi feita a coleta dos dados.

A análise dos dados e discussão estarão no quinto capítulo. E, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

Capítulo 1: As concepções sobre o surdo ao longo da História

“A cegueira nos isola das coisas, mas a surdez nos isola das pessoas”

(Helen Keller)

O objetivo desse capítulo é retomar a história das visões sobre o surdo, focando especificamente as mudanças de concepção de sujeito e de surdez que ocorreram, para que se possa introduzir a discussão sobre o sujeito surdo e indícios de seu processo de constituição pela fala do outro, ouvinte, objeto desse trabalho.

De acordo com Goldfeld (2001), na Antiguidade os surdos eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses e por causa disso eram abandonados ou sacrificados. Até o século XV, eram vistos como primitivos e não educáveis, não tendo, portanto, direito algum. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de que a concepção de linguagem da época, segundo Chauí (2009) uma das mais antigas de que se tem notícias, é que a linguagem é uma representação direta do pensamento. Nessa visão, só é possível pensar bem quando se fala bem e, já que o corpo era tido como o que representava a alma, ter um corpo deficiente e incapaz sinalizava uma alma também deficiente e incapaz. Por ser deficiente e não conseguir falar bem, o surdo era visto como alguém incapaz de pensar e conseqüentemente, entender, sentir e expressar opiniões, sentimentos e valores. Nesse contexto, a singularidade do sujeito não é, de forma alguma, levada em conta.

Depois do século XV, quando se impunha a ideia de que, se o surdo não falasse, não teria direito à herança e nem seria reconhecido como cidadão, as famílias ricas dispndiam bons valores para que um educador, geralmente um médico ou um religioso, ensinasse seus familiares surdos. Foi assim que a educação deles começou, com um tutor que lhes ensinava a falar. Com o passar do tempo, nos séculos XVII e XVIII, foram criadas as primeiras escolas para surdos, por educadores². Dois dos principais educadores de surdos nessa época foram o abade L'Epée, na França e Heinicke na Alemanha.

Heinicke defendia e usava o método oral alemão. Para ele, o surdo tinha que aprender a falar a língua de seu país de origem. Era preciso primeiro ensinar o surdo a falar para depois lhe ensinar a ler e escrever. A linguagem, nesse contexto do oralismo, é vista como um código com regras e para ela acontecer é preciso um emissor que transmite uma mensagem a um receptor. Dessa forma, a linguagem é compreendida como instrumento da comunicação humana. A fala é, assim, considerada um ato

² Alguns dos educadores eram religiosos e outros não.

monológico e individual, que não depende dos interlocutores e das circunstâncias em que ocorre. A eficiência da comunicação depende da capacidade da pessoa de organizar, de maneira lógica, seus pensamentos para falar. Oralizar significa expressar pensamentos por meio da fala. Nesse contexto, tratando-se de surdez, há o apagamento da subjetividade do surdo, uma vez que o sujeito é identificado apenas à linguagem oral.

L'Epée defendia e usava o método gestual francês. Para ele, os surdos não precisavam falar e sim escrever, já que eles tinham capacidades para isso, além do fato de não se gastar tanto tempo ensinando-os a falar. Convivendo com surdos, ele aprende a língua de sinais francesa, reconhece que ela era importante para os surdos e passa a usá-la, mesmo achando que era uma língua incompleta e com léxico pobre, na qual faltavam elementos, especialmente preposições, flexões verbais, artigos, entre outras coisas. Nesse contexto, ele foi criando sinais para preposições, pronomes e palavras religiosas e colocando-os em uma ordem que se aproxima da ordem da gramática francesa. Isso foi um avanço porque todos os outros educadores da época, nos séculos XVII e XVIII, achavam que os surdos tinham que falar, usar a língua oral de seu país. Segundo Góes e Campos (2013), Charles Michel de L'Épée,

criou os sinais metódicos, que eram a junção da língua de sinais usada pelos surdos com alguns sinais criados por ele para facilitar, em sua opinião, o ensino do francês escrito aos surdos. Assim, foi o primeiro a respeitar em alguma medida a língua usada por uma comunidade surda e tentar usá-la nas práticas educacionais(Góes e Campos, 2013, pg. 68).

Esses dois educadores, Heinicke e L'Epée, tinham opiniões e métodos diferentes em relação à educação dos surdos e chegaram a trocar cartas debatendo o assunto, na tentativa de justificar e convencer o outro de que seu método era melhor. Esses dois métodos foram debatidos por muito tempo, até que, no Congresso de Milão de 1880, foi decidido, por ouvintes, que a linguagem oral era superior às línguas de sinais usadas pelos surdos e que, por isso, eles deveriam aprender a falar. Foi proibido o uso de quaisquer gestos e línguas de sinais. O mundo inteiro passou a usar o método oralista e isso durou aproximadamente cem anos.

A partir dessa visão oralista de que os surdos precisam falar a língua oral tal como os ouvintes, começa a se formalizar o campo da chamada reabilitação que, segundo Lajonquière (1994), tem como principal premissa a ideia de reabilitar para integrar que “funciona como um verdadeiro par significante, ordenador da discursividade nessa área temática”. A ideia por trás desse discurso é a de

que seria preciso submeter a deficiência da pessoa a um conjunto de práticas padronizadas, tais como estimulações e treinos de habilidades, para reabilitar a função que já deveria estar habilitada. Ou seja, primeiro deve-se segregar o deficiente, prepará-lo, normalizá-lo, para depois inseri-lo na comunidade.

Esse campo surge, segundo o autor, por duas razões: 1) o aumento do número de excluídos dos intercâmbios sociais (miseráveis, delinquentes, loucos e deficientes), já não havendo mais espaços físicos suficientes para contê-los afastados e escondidos e 2) ideias políticas, filosóficas e científicas que impossibilitavam que os deficientes fossem excluídos; o que permitiu que fosse possível pensar em uma educação e reabilitação dessas pessoas, para que fossem integradas cultural e socialmente. Nas palavras do autor:

(...) assim vemos surgir o esboço das tendências oralistas e gestualistas na reeducação dos surdos, os primeiros institutos para a educação dos cegos, a criação do primeiro sistema tátil de leitura por Charles Babier, a ortopedia dos defeitos físico-posturais e o tratamento médico-moral da loucura (Lajonquière, 1994, pg. 306).

Com a Revolução Industrial, espalharam-se os discursos de padronização e normalização das pessoas para que elas fossem produtivas para o mercado de trabalho. Com isso, veio o rápido desenvolvimento dos países, os avanços tecnológicos e, com eles, progressos também na medicina, área que estuda e trata os aspectos normais e anormais da anatomia e fisiologia do ser humano. Nesse campo, usa-se o termo deficiência auditiva ou deficiente auditivo para se referir àqueles que não ouvem, por isso, a surdez está atrelada ao déficit, falta ou anormalidade que deve ser corrigida e/ou curada (Sacks, 1998). Ao longo do tempo foram desenvolvidos aparelhos auditivos que amplificam o som e por isso os surdos devem usá-los na tentativa de melhorar sua oralização e suas habilidades de distinguir os sons, principalmente os sons da fala. De acordo com Lajonquière (1994), foi na França pós-revolucionária que começou a se discutir que a mente não era algo inato e que, por isso, as influências do meio agem no desenvolvimento fisiológico do ser humano, sendo possível moldá-la e educá-la.

Em diversos campos da saúde, por meio da influência da medicina, admitiu-se, então, amplamente a ideia de que “se o indivíduo deficiente – sua mente, inteligência ou o que quer que seja – é pensado nos moldes de um músculo atrofiado por falta de uso, então, deve-se estimulá-lo mecânica e linearmente até conseguir que o resto de eficiência que por ventura vier a existir consiga manifestar-se e retomar, assim, a trilha do “desenvolvimento natural” da qual nunca deveria ter saído” (Lajonquière, 1994, pg. 307).

Pagnez e Sofiato (2014) relatam que durante décadas a abordagem médica era central nas produções acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento. Especificamente na área da surdez, ela sempre foi dominante porque acreditava-se na necessidade do surdo falar e os médicos tentavam explicar porquê o surdo não falava, quais eram as relações entre a fala e a audição e quais eram os melhores métodos para ensinar-lhe a linguagem oral. Isso resulta na concepção clínico-terapêutica ou clínico-patológica da surdez. Segundo as autoras, com o passar do tempo, mais ou menos em 1929, com a criação de algumas instituições para surdos no Brasil, há a necessidade de educar os surdos e não apenas de lhes ensinar a linguagem oral e por isso, “(...) as demandas relativas às produções de conhecimento sobre a educação de surdos consolidam-se, tornando-a objeto de pesquisas” (Pagnez e Sofiato, 2014, pg. 232) em outras áreas, além da área da saúde. Dentre as demandas destacavam-se a necessidade de material didático-pedagógico, as metodologias específicas para o ensino da fala e da linguagem, a formação de professores para o trabalho com esses alunos, entre outras.

Assim sendo, houve maior interesse acadêmico por questões relativas à surdez na década de 1980, depois que o linguista William Stokoe publicou um artigo afirmando que as línguas de sinais têm todas as características das línguas orais e defendendo seu uso pelos surdos. Stokoe registrou e descreveu a formação dos sinais da língua americana de sinais, dizendo que sua produção articulatória se dá por meio da configuração, localização e movimento das mãos³. A partir daí, as diversas línguas de sinais foram objetos de estudo no campo da Linguística no mundo inteiro. A língua passou a ser vista como um sistema e os estudos voltaram-se para a descrição da sintaxe dessas línguas. Isso influenciou as concepções sobre as Línguas de Sinais e conseqüentemente sobre o desenvolvimento dos surdos usuários dessas línguas. Para as autoras, na década de 1990 no Brasil, houve crescimento em relação ao número de trabalhos acadêmicos publicados que abordavam aspectos referentes a Libras e educação de surdos.

Dessa forma, comunidades surdas e pesquisadores, intensificaram o debate sobre uma educação de surdos que fosse bilíngue e, como resultado de debates e discussões, além de pressões e reivindicações dos surdos e dos pesquisadores, foi aprovada a Lei número 10.436, de abril de 2002 (Brasil, 2002) que reconhece a Libras como segunda língua do país e seu uso legítimo nos espaços públicos, além da obrigatoriedade de seu ensino nos cursos de licenciatura. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto número 5.626, de 2005 (Brasil, 2005) que trata dos modos de prover acessibilidade linguística aos surdos e os modos de atendimento deles em diferentes níveis educacionais e também na saúde. Portanto houve uma mudança na proposta de pesquisas na área de educação, com a consolidação

³ Outros autores estabeleceram outros parâmetros da língua de sinais americana. Battisson estabeleceu a orientação das palmas das mãos e Padden e Baker estabeleceram os traços não manuais, isto é, expressões faciais e corporais.

de pesquisas sócio-históricas ou sócio antropológicas. Para alguns estudiosos da área da surdez houve três fatores principais para a mudança de ênfase da linguagem oral para a língua de sinais. São eles: o resultado insatisfatório do oralismo, o início das pesquisas com línguas de sinais a partir do trabalho de Stokoe na década de 1960 e os resultados de pesquisas com crianças surdas, filhas de pais surdos, que mostraram superioridade acadêmica em todas as áreas em relação às crianças surdas filhas de pais ouvintes.

O trabalho de Pagnez e Sofiato destaca ainda que a produção acadêmica sobre a educação de surdos, entre os anos de 2007 e 2011, realizou-se em 83 universidades públicas e privadas do Brasil, com destaque para a região sul e sudeste, havendo 58 áreas de concentração desses estudos (dentre elas: ciência da computação, educação, educação especial, ensino de ciências e matemática, fonoaudiologia, letras, linguística, linguística aplicada e artes), com 101 temáticas diferentes (dentre elas: aquisição da Língua Portuguesa escrita, atuação do tradutor intérprete, bilinguismo, representações sobre pessoas surdas, ensino de Libras, ensino superior, escolarização de pessoas surdas, estudos culturais, inclusão, informática para surdos, psicologia e surdez, entre outros), sendo que destas, a temática “escolarização de surdos” está presente em 30 pesquisas, ou seja, em 10% das produções realizadas. Quanto ao referencial teórico, 15 pesquisas citaram Skliar e 33 citaram Vygotsky. No que se refere a financiamento, apenas 50% das pesquisas o receberam. Nesse contexto, já se leva em conta a subjetividade do sujeito surdo, sua língua e suas especificidades.

Para dar continuidade à exposição sobre o tema desse capítulo, realizou-se uma busca complementar de artigos na plataforma SciELO Brasil a partir do ano de 2012, uma vez que o estudo de Pagnez e Sofiato discutiu as produções acadêmicas sobre o tema até 2011. Utilizando-se os descritores surdez e educação de surdos, foram encontrados seis artigos e a partir da leitura dos resumos selecionou-se 2 que falavam sobre o tema desse capítulo e que serão descritos a seguir. Não foram encontrados artigos com o descritor mudanças políticas na educação de surdos.

O primeiro artigo é “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo”, de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Neiva de Aquino Albres e Silvana Lucena dos Santos Drago, de 2013, publicado na Revista Educação e Pesquisa. O objetivo do artigo é realizar/analisar entrevistas com gestores da diretoria de educação técnica da área de educação especial e equipe assessora, além de analisar textos legais/documentos no que se refere a atual política para a educação de surdos da cidade de São Paulo, uma vez que é nos documentos que se podem materializar propostas para a implementação de práticas pedagógicas que interferem na vida dos surdos, colaborando para o melhor atendimento dos mesmos. Para as autoras,

as pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais aos estudos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos. Além disso, entende-se que esses documentos representam a política, apesar de não a serem de fato (Lacerda, Albres e Drago, 2013, pg. 69).

Elas destacam, nesse estudo, a cidade de São Paulo pois ela oferece dois contextos educacionais diferentes para os surdos: escolas municipais de educação bilíngue e escolas regulares que recebem tanto alunos ouvintes quanto alunos surdos. Um dos documentos analisados, o Decreto 52.785/11, que faz da escola especial uma escola bilíngue, tem como foco enfatizar a Libras como língua de acesso ao conhecimento pelos alunos surdos e criar condições para que ela circule nas escolas, capacitando e formando profissionais fluentes em Libras. Outro documento, a Portaria número 5.707, de 2011, foi também analisado porque criou as escolas bilíngues para surdos na rede municipal de ensino.

Por meio das entrevistas e desses dois documentos, constata-se uma proposta de atuação, na escola, de novos profissionais, responsáveis também por atender alunos surdos. O perfil desses profissionais previsto nos documentos é:

- a) Professor Bilíngue: a educação bilíngue necessita de professores bilíngues, porém o conceito de professor bilíngue, nas palavras das autoras, “(...) é ainda fluído, sem contornos bem definidos” já que os documentos e entrevistas analisados constatam a necessidade do professor bilíngue, prevendo sua formação, mas “não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue”, o que seria importante, pois o fato do professor ser formado em duas línguas não garante o saber pedagógico, necessário às práticas pedagógicas da educação bilíngue. Atualmente, o curso de formação de professores em pedagogia bilíngue é incipiente no Brasil, uma vez que há apenas um curso que é oferecido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. (Lacerda, Albres e Drago, 2013).
- b) Instrutor de Libras: a formação de docentes de Libras deveria ser realizada, segundo o Decreto 5.626/05, em nível superior, em curso de graduação em pedagogia bilíngue ou em licenciatura plena letras/Libras, porém esse curso é bastante recente no país. A diferença entre professor e instrutor de Libras se refere à titulação dos mesmos, pois um seria graduado e o outro teria o ensino médio, respectivamente. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo normatiza que a função do instrutor de Libras é destinada preferencialmente aos surdos porque eles são um modelo linguístico e de identidade surda que, por suas trajetórias, têm experiência de vida no

uso da Libras, o que contribui para a construção de uma didática bilíngue, além da Secretaria favorecer a inclusão profissional do surdo no campo da educação. Segundo as autoras, os instrutores de Libras “(...) têm tanto a tarefa de ensinar Libras para toda a comunidade escolar, quanto a de acompanhar e trabalhar colaborativamente com os professores bilíngues que assumirão o componente curricular Libras em todo o ensino fundamental (ciclo II)”. (Lacerda, Albres e Drago, 2013).

- c) Intérprete de Libras: ele é importante porque faz a mediação entre usuários de Libras e de Português em escolas inclusivas. Sua formação deveria ser realizada, segundo o Decreto 5.626/05, em nível superior, em curso de graduação de tradução e interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa. Segundo as autoras, a realidade atual é uma formação que acontece, em sua maioria, nas diversas práticas sociais, tais como associações de surdos e espaços religiosos. No Brasil, a atuação do intérprete de Libras nas escolas é recente, o que justifica reflexões sobre a formação desse profissional, assim como sobre sua prática e sua realidade na escola.

As autoras concluem que houve uma mudança histórica e social que considera a surdez como diferença cultural e a Libras como língua de direito, sendo defendida em esferas políticas e sociais. A análise da legislação indica que: há o reconhecimento da necessidade de se ter e se formar profissionais específicos para a educação de surdos, há intenção de promover formação continuada para os profissionais, para que seja ampliado o atendimento de qualidade para alunos surdos e o compromisso de assumir a perspectiva educacional bilíngue tanto nas escolas de surdos quanto nas escolas regulares/inclusivas. Portanto, de acordo com as autoras, observa-se a “(...) escolha de uma educação plural, entendendo que pessoas com surdez têm diversas necessidades e condições, e que a inclusão social desses sujeitos, no que tange à educação, pode dar-se com diferentes roupagens” (Lacerda, Albres e Drago, 2013).

Um segundo artigo que tematiza a política em relação aos surdos, é “Igreja católica e surdez: território, associação e representação política”, de César Augusto de Assis Silva, do ano de 2012, publicado na Revista Religião e Sociedade. Esse trabalho nos auxilia a refletir sobre a organização política e reivindicação de direitos da comunidade surda, dado que

nenhuma instituição social explícita tão bem, em suas múltiplas instâncias, essa complexa história da surdez com a igreja católica. Dada a relação de longa duração estabelecida com a surdez, mesmo atualmente, diferentes modos históricos de produzir relações de alteridade convivem com certa tensão em seu interior (Silva, 2012, pg. 14).

O objetivo do artigo é sistematizar o papel da igreja na produção de formas de associações primárias de surdez em seus territórios institucionais, além de evidenciar quais são as consequências desse processo tanto em termos civis quanto em termos políticos.

Silva (2012) inicia o artigo explicitando que o termo utilizado para se referir ao surdo, seja ele surdo-mudo, deficiente auditivo ou surdo é, nas palavras do autor, “ocupar posições de sujeito históricas, produzidas em contextos discursivos disciplinares de saber-poder específicos. Assim, a igreja católica é uma instituição, entre outras, produtora de tais sujeitos”. O autor afirma ainda que, pelo fato de as pessoas com surdez geralmente nascerem em famílias ouvintes, o processo histórico delas sempre dependeu de instituições totais (asilares e educacionais).

É sabido que, historicamente, a igreja católica esteve vinculada tanto ao cuidado quanto à educação e catequese de sujeitos que, historicamente, foram excluídos, como os leprosos, cegos, deficientes físicos, loucos, surdos, entre outros. E é por isso que, segundo o autor, “ainda há uma história complexa a ser analisada entre a igreja católica e a formulação de saberes a cerca de tais sujeitos”.

O autor relata que, sendo a história da surdez propriamente a história da educação relativa a ela, essa história está vinculada ao modo como os agentes religiosos atuaram e atuam nessa questão e, para dar alguns exemplos, cita o padre espanhol Ponce de Leon, educador de surdos nobres e o abade francês Michel de L'Épée, que usava os sinais na ordem da gramática da língua francesa, além de relatar o funcionamento de instituições católicas que recebem surdos e os educam. Dentre elas estão: o Instituto Santa Teresinha, a Congregação Missionários Gualandianos da Pequena Missão para Surdos, Congregação Sociedade das Filhas do Coração de Maria, Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida, Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, Associação das Obras Pavonianas de Assistência e Congregação Filhas da Providência para Surdos Mudos. Ressalta-se que todas elas têm origem europeia e estão presentes nas cinco regiões do Brasil e são historicamente comprometidas com a superação da mudez⁴.

⁴ Ressalta-se que o trabalho com os surdos sempre teve como foco principal resolver o problema de sua fala, de ensiná-los a falar bem e serem entendidos pelos ouvintes e não o problema da falta de audição, até porque antigamente não se tinha conhecimentos suficientes sobre o funcionamento do ouvido para se tentar reverter esse quadro e por isso o termo usado aqui é o de mudez e não o de surdez.

O autor também explicita as diversas tensões dentro da igreja católica com relação aos surdos, dado que a igreja sempre os acolheu, preocupando-se com sua educação. Uma delas é a controvérsia sobre as categorias surdo e deficiente auditivo em outros âmbitos, que a influenciou. Outra é o não consenso em relação às políticas pedagógicas. De acordo com o autor, todas as escolas, católicas ou não, eram oralistas e mudaram sua prática pedagógica a partir do avanço nos estudos sobre línguas de sinais e sua influência para o desenvolvimento da pessoa surda. Ainda assim, algumas escolas assumem posições intermediárias, utilizando a comunicação total, isto é, uma mistura de gestos, sinais e fala e de tudo que ajude o surdo a se comunicar. A terceira tensão se dá porque não há consenso da igreja quanto ao modo de utilização dos sinais. Diversos grupos, com diferentes posições em relação a isso, disputam qual manejo seria o mais legítimo. A discussão sobre o tema gira em torno do debate entre a Libras pura, segundo Silva (2012),

(...) um manejo dos sinais com bastante independência da sintaxe do português, com um uso exacerbado do espaço ao redor do corpo bem como das expressões faciais e corporais, elementos vistos como constitutivos da língua requerida” e o português sinalizado, ou seja, “um uso dos sinais subordinado à sintaxe do português (...), um uso da sinalização em proximidade com a oralidade, sobretudo nos rituais (Silva, 2012, pg. 17)

Vale ressaltar que quem defende o uso do português sinalizado na igreja são pessoas surdas mais velhas que ocupam posição de poder dentro da igreja, tais como catequistas, padres e ministros da eucaristia, geralmente surdos que foram oralizados em escolas católicas. Outros elementos que explicitam a relação entre a igreja católica e as associações de surdos são o apoio de agentes católicos para a conquista de uma sede para a associação ou mesmo o uso do território da igreja como sede, datas religiosas estarem na agenda comemorativa dessas associações tais como festa junina e missas comemorativas como uma forma de pertencimento comunitário, há agentes religiosos representando diversas instituições na fundação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e o fato de que alguns de seus ex-presidentes surdos terem estudado em escolas católicas.

Dentre os efeitos civis e políticos dos surdos católicos, dado que a atuação da igreja católica no âmbito da surdez foi primeiramente asilar e depois educacional, estão: 1) a organização dos surdos nessas instituições, o que impulsionou a formação de uma rede de pessoas que se comunicavam por meio dos sinais, o que foi um efeito que não era esperado. Isso aconteceu, segundo Silva (2012), porque

quanto mais {as instituições} se especializaram na prática de oralizar, sobretudo a partir dos anos 1950, maior foi o número de pessoas com surdez associadas e quanto mais associados, mais os sinais puderam se disseminar e solidificar-se, o que ensejou formas mais explícitas de repressão e (...) quanto mais os sinais foram reprimidos, mais ganharam contornos de um meio de comunicação disseminado, ainda que historicamente não tenham sido um meio legítimo de instrução (Silva, 2012, pg. 28).

2) o fato de irem à igreja, permitiu e garantiu aos surdos a sociabilidade entre os pares, o que facilitou uma posterior associação civil e política deles.

O autor conclui que essa rede extrapolou o âmbito institucional e complexificou-se em termos de circulação, participação e sociabilidade, o que fez com que se solidificassem espaços autônomos da utilização da Libras, ou seja, as chamadas Comunidades Surdas, espaços estes utilizados como encontros dos sujeitos em questão. Posteriormente, esses espaços se organizaram politicamente e estão, cada vez mais, se posicionando em controvérsias científicas, políticas e sociais cujo tema é a surdez.

Constata-se, então, que o lugar social que estava reservado ao surdo era um lugar desvalorizado, depreciado, ligado à exclusão e ao compadecimento, sendo também um lugar destituído de suposições de que eles possuíam capacidades e saberes. Tendo em vista lutas políticas, atualmente, tem-se construído uma mudança de perspectivas sobre o surdo e a surdez. O discurso do meio social sobre a surdez gera efeitos, tanto negativa quanto positivamente, no discurso e na forma de a família ver e lidar com o surdo, impedindo-a, muitas vezes, de acolhê-lo e antecipá-lo como um sujeito, sem que o déficit biológico/orgânico da surdez, em si, esteja diretamente relacionado às capacidades, habilidades e características do sujeito surdo. Em outras palavras, os problemas relacionados à surdez têm muito mais a ver com o olhar que se tem sobre ela do que com o surdo propriamente dito. Olhar esse que apenas vê o surdo da perspectiva da falta e da incapacidade e que lentamente, começa a mudar.

Tendo apresentado um panorama das mudanças políticas ocorridas na História dos surdos, passo para o capítulo sobre os trabalhos atuais que tematizam a constituição do sujeito surdo, para depois discutir a constituição do sujeito na Psicanálise Lacaniana, descrever o método e, na análise dos dados, retomar aspectos tematizados na presente pesquisa sobre a constituição do sujeito surdo pela fala do outro, no caso, a mãe ouvinte.

Capítulo 2: Interações cotidianas entre a criança surda e ouvintes: pais, professores e profissionais da saúde

“Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Souza Santos)

O objetivo desse capítulo é discutir as diversas interações cotidianas dos surdos com os ouvintes ao seu redor e com seus pares, focando especificamente os efeitos da concepção do ouvinte sobre a surdez, na interação surdo-ouvinte e na imagem que o surdo tem de si e da surdez.

Em busca de pesquisas sobre a constituição do sujeito surdo em periódicos indexados na Scielo Brasil e na Pepsic não foram encontrados trabalhos que focassem especificamente a constituição subjetiva do surdo pelo ouvinte sob a ótica da psicanálise. Também não foram encontrados trabalhos fora de uma abordagem reabilitadora e que comparavam surdos e ouvintes, enfatizando as desvantagens dos surdos. Por essa razão, decidi ampliar o tema do capítulo, usando como descritores: subjetividade, surdez, interação surdo-ouvinte, pais de surdos e modalidades de linguagem. Encontrei uma tese de doutorado e três artigos que tratam do tema. Eles serão expostos a seguir.

A tese de doutorado, cujo título é “Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes” é do ano de 1989 e foi defendida por Maria Cristina da Cunha Pereira no Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. O objetivo do trabalho foi estudar o desenvolvimento de uma comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, na interação com suas mães ouvintes e com coetâneos deficientes auditivos. Para isso, Pereira (1989) acompanhou, longitudinalmente, quatro crianças entre 3 e 4 anos de idade, diagnosticadas como deficientes auditivas e gravou as interações das crianças reunidas em duas duplas e das crianças com suas respectivas mães, totalizando sessenta e oito gravações de trinta minutos cada. Ao longo do trabalho, a autora discutiu o estatuto do gesto na literatura de diversas áreas: na psicologia e na linguística; o gesto como língua e linguagem; o gesto na aquisição de linguagem de crianças ouvintes, de crianças deficientes auditivas filhas de pais deficientes auditivos e de crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes. Ela constata que na Linguística, o gesto é paralinguístico, ou seja, depende da linguagem oral, não tendo valor em si e que o seu estatuto, em estudos de linguagem, sofreu modificações quando os estudiosos começaram a enfatizar o corpo como um possível lugar que dá

materialidade à fala. A autora conclui que houve semelhanças e diferenças entre as duplas: mãe ouvinte-criança deficiente auditiva e criança deficiente auditiva-criança deficiente auditiva.

No que se refere à interação entre mãe ouvinte-criança deficiente auditiva, as semelhanças encontradas foram: 1) parece ocorrer uma sequência no desenvolvimento simbólico da criança, indicando uma descentração dos gestos em relação aos objetos e atividades. Nas palavras da autora:

(...) Num primeiro momento, o investimento de significação parece estar mais preso à ação sobre os objetos. Gradativamente (...) os gestos passam a ser usados tanto para o planejamento de ações como para se referir a fatos passados ou para construir relatos ficcionais (Pereira, 1989, pg. 161).

2) as primeiras gravações da interação se caracterizaram pela atividade prática sobre os objetos. De certa forma, a interação é organizada pelos objetos. Os gestos usados serviam para regular a participação do parceiro na atividade e as vocalizações tanto regulavam o comportamento da mãe ou da criança quanto serviam para interpretar as ações da criança e regular o próprio comportamento da mãe em relação à criança; 3) todas as mães usavam fala e gestos para se comunicar com a criança e todas interpretavam, em diferentes graus, os gestos da criança, indicando diferentes graus de ajustamento às possibilidades linguísticas e de comunicação daquelas.

No que se refere à interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva, as diferenças encontradas foram: 1) duas mães privilegiaram a modalidade oral dos filhos (R e Vi) e viam os gestos apenas como encenação ou pantomima. Os filhos dessas mães tinham o mesmo comportamento delas e seus gestos eram muito semelhantes a pantomimas, sendo desenvolvida uma sintaxe gestual somente nas últimas gravações. As filmagens começaram um mês depois da entrada das crianças na escola e duraram por três períodos letivos. Ou seja, nas últimas gravações, as crianças já frequentavam a escola há um ano e meio; 2) as outras duas mães utilizavam mais gestos e interpretavam todos os gestos dos filhos (Va e M) que, por isso, apresentavam desde o início das gravações, gestos em enunciados de mais de um elemento, apontando para uma sintaxe gestual já presente e que foi se desenvolvendo; 3) a mãe de Va, que parece estar mais familiarizada com a deficiência auditiva da filha, apresenta outras estratégias de comunicação, tais como o uso de demonstração e encenação, apontando para maior capacidade de ajustar-se as possibilidades de comunicação da filha, envolvendo-a em atividades simbolicamente mais complexas. Va tem uma linguagem bastante complexa e usa mais a fala do que o gesto; 4) a mãe de M, curiosamente, interpreta oralmente os gestos do filho e interpreta gestualmente sua produção oral; 5)

essas diferenças parecem se relacionar diretamente com a representação/imagem que a mãe parece ter do filho enquanto interlocutor.

No que se refere a interação criança deficiente auditiva-criança deficiente auditiva, as semelhanças encontradas foram: 1) houve uma transformação qualitativa da interação, já que ao longo do tempo houve maior desprendimento dos gestos relativamente as ações sobre os objetos; 2) a interação entre as duplas foram mediadas por objetos. As crianças pareciam interessadas em explorá-los e, ao mesmo tempo, observavam os movimentos do parceiro, com gradativo aumento de atividades partilhadas; 3) primeiramente os gestos apenas regulavam a participação do parceiro e depois ganharam também a função referencial.

No que se refere à interação criança deficiente auditiva-criança deficiente auditiva, as diferenças encontradas foram: 1) entre Va e M, desde o início, os gestos foram usados no planejamento de ações e para se referir ao passado e criar relatos de ficção; 2) Vi e R estavam mais atentos à investigadora, posicionando-se como alunos e Vi tinha muita resistência a negociar objetos e papéis, o que ocasionou disputa por eles. A interação deles foi mediada por objetos presentes na sala até o final; 3) houve maior dificuldade de interação entre Vi e R do que entre Va e M; 4) Va e M se dirigem pouco à investigadora, negociando sozinhos objetos e papéis, o que exigiu ajustamento mútuo e negociação relativa à modalidade de linguagem usada na interação. Va, percebendo que M usa mais gestos do que fala, começou a privilegiar o uso do gesto, igual a mãe de M faz com ele.

A autora concluiu que tanto nas interações com ouvintes como nas interações com surdos, as crianças surdas fazem uso tanto da modalidade oral quanto da modalidade gestual de comunicação. No que se refere a essa última modalidade, há diferenças no grau e no tipo dos gestos das crianças. Essa diferença, segundo ela, pode ser atribuída à representação ou imagem que a criança constrói do outro enquanto interlocutor e vice-versa. Nas palavras da autora:

(...) Ainda que todas as mães tenham demonstrado possibilidades de comunicação com os filhos, através, principalmente, da interpretação de seus comportamentos, cada uma tendia a privilegiar a modalidade interativa correspondente a sua particular representação do déficit. As consequências dessas tendências interativas diversas estão refletidas no desenvolvimento da criança (Pereira, 1989, pg. 229-230).

O primeiro artigo encontrado sobre o tema recebeu o título de “Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem”, sendo de autoria de Angélica Bronzatto

de Paiva e Silva, Maria de Lurdes Zanolli e Maria Cristina da Cunha Pereira, publicado em 2007 na Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. O objetivo do artigo foi analisar a concepção que mães ouvintes com filhos surdos têm sobre a surdez e relacioná-la com a modalidade de linguagem utilizada na interação. Foram entrevistadas 10 mães de filhos surdos, severos ou profundos, que eram atendidos há mais de dois anos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Universidade Estadual de Campinas. As autoras explicam que há dois modelos de surdez conhecidos e discutidos atualmente: o modelo clínico-terapêutico, que vê a surdez como deficiência e o modelo sócioantropológico, que vê a surdez como diferença linguística e conseqüentemente cultural, respeitando o língua de sinais como a natural e a preferencial para o acesso ao conhecimento, além dela ser o elemento identificatório dos surdos. Os pais adotam ou um ou outro modelo, mesmo sem saber e essa adoção depende, segundo elas, do grau de familiaridade com a surdez, das orientações recebidas pelos profissionais da saúde e das expectativas que eles têm dos filhos surdos.

No que se refere ao método, as crianças surdas foram separadas em dois grupos: um de 3 a 6 anos que frequentavam pré-escola regular e outro de 7 a 10 anos que frequentavam escola regular no ensino fundamental. Realizou-se uma entrevista semi-estruturada com as mães, gravada, sobre concepção de surdez da mãe e sua expectativa em relação à comunicação e à modalidade de linguagem usada na interação com o filho surdo e a observação das crianças nas atividades em grupo com outros colegas surdos e com professor ouvinte/instrutor surdo, com foco na modalidade de linguagem que a criança utilizava.

As autoras constataram que a maioria das mães considera a surdez uma deficiência, embora suas falas mostrem uma contradição, pois acreditam que a criança pode se tornar ou vir a ser normal se ela for bem trabalhada, além de uma defesa já que ao invés de usarem o termo deficiência, usam a palavra problema e têm ideias contraditórias e não percebem, uma vez que afirmam que os filhos surdos são agressivos mas submissos, explosivos mas tímidos. Apenas uma mãe (M10) parece, de fato, não ver a surdez como deficiência, quando afirma

(...) não sei como é ensinar um ouvinte, eu ensino a B, através da Língua Brasileira de Sinais, falando com ela (...) não encaro como deficiente (...) não esqueço que ela é surda em nenhum momento, sabe. Se ela está de costas, tenho o maior respeito por ela. Eu acho isso fundamental. Assim, eu vejo a surdez só como, tem que usar outra língua com eles. Então assim, mas eu acho que é capaz de tudo, criança surda, pessoa surda (Paiva e Silva *et. al*, 2007, pg. 283).

No que se refere à modalidade de linguagem, todas as mães explicitaram que o melhor para o surdo é usar tanto os sinais quanto a fala. Parece que os sinais são admitidos como formas provisórias de comunicação, pois a pouca idade do filho surdo o deixa sem recursos para desenvolver a fala oral. Uma das mães (M7) enfatiza que os surdos devem usar a língua que for mais acessível a eles e os compara com os estrangeiros quando viajam, que não precisam aprender a língua majoritária para se comunicar. Apenas uma mãe (M5) usa gesto e fala com o filho em casa, por saber que ele tem algum resto auditivo. Assim sendo, a mãe interpretou que ele é uma criança que pode ouvir e que a surdez não impossibilitaria sua comunicação oral. As mães M4, M6 e M10 parecem não usar os sinais somente como forma provisória, já a M8 prioriza a fala e defende a aprendizagem da leitura oro-facial.

As autoras evidenciam um dado interessante: a criança 8, filha de M8, apesar de estar em uma instituição que prioriza a língua de sinais há 7 anos (desde os 3 anos de idade), corresponde à representação de falante, mesmo que sua fala não seja compreendida pela mãe. Como houve predomínio da fala, houve dificuldade na aprendizagem dos sinais e a criança parece estar instituindo outra forma de comunicação com a mãe, a escrita, que é uma modalidade do Português mas é mais acessível visualmente, uma vez que a comunicação oral é difícil para ela.

Outro dado interessante se refere à M3, que defende o uso da linguagem oral pelo surdo, argumentando que é mais fácil e que como o filho fala, ela não vê necessidade de aprender a língua de sinais. Durante as observações da criança 3, constatou-se que ela fala com os colegas surdos quando estes estão de costas, parecendo que a criança usa um modelo ouvinte de comunicação, no qual para falar, não é preciso estar olhando. Essa criança sabe alguns sinais e os faz quando questionado mas não os usa constantemente.

Para finalizar o artigo, as autoras concluem que: 1) tanto as mães que têm uma concepção de surdez como deficiência quanto as mães que têm uma visão mais sócio antropológica da surdez, mencionam a importância do surdo adquirir as duas línguas. As autoras enfatizam também que essas mães frequentam o CEPRE que segue abordagem bilíngue e que por isso recebem orientações sobre a necessidade e importância da língua de sinais, o que pode ter contribuído para que elas percebessem que a língua de sinais não impede ou atrapalha o desenvolvimento da fala; 2) a mãe privilegiar uma ou outra modalidade de linguagem vai depender de sua concepção de surdez e também da representação que ela construiu das possibilidades linguísticas do filho surdo; 3) a expectativa da família ouvinte é que seu filho use a língua de sinais com os surdos e o Português na modalidade oral com os ouvintes, já que esta possibilitaria sua integração no mundo majoritariamente ouvinte; 4) como a maioria das mães não está ciente da concepção que tem da surdez, as representações sobre possibilidades linguísticas do

filho surdo parecem variar dependendo das informações que vão recebendo sobre a surdez e da vivência com outras pessoas surdas, o que “parece explicar o fato de, em alguns momentos, privilegiarem os sinais, e, em outros, a fala” (Paiva e Silva *et. al*, 2007, pg. 286).

O segundo artigo intitula-se “Quando um déficit ou doença orgânica bate à porta do imaginário parental: os efeitos na constituição subjetiva da criança”, de Sandra Pavone e Laura de Vilhena Abrão, publicado na Revista *Distúrbios da Comunicação*, em 2014. O objetivo do artigo foi propor uma discussão sobre as incidências de patologias orgânicas na constituição do sujeito falante, com base nos efeitos dos quadros orgânicos sobre as funções materna e paterna, fundamentais para a estruturação da criança na linguagem. Foram relatados os casos de três crianças com diferentes quadros orgânicos que foram encaminhadas à clínica da DERDIC/PUC-SP por apresentarem impasses na constituição como falantes. Houve atendimento psicanalítico aos pais, o que permitiu escutá-los e compreender que lugar foi reservado para essas crianças em seu discurso, assim como ver em que medida e se era possível para eles supor nelas algo além do déficit, e com isso ver quais os efeitos gerados nos pais quando da comunicação do diagnóstico da criança.

As autoras relatam que um médico e uma fonoaudióloga da instituição fizeram os encaminhamentos à equipe de psicologia por considerarem que os sintomas apresentados pelas crianças não decorriam apenas do quadro orgânico que elas apresentavam. Nas palavras das autoras:

(...) Sabe-se que a causa de um sujeito não reside no orgânico e, mesmo com condições orgânicas graves não se encerram as possibilidades de um sujeito. Entretanto, um distúrbio de funcionamento orgânico pode tornar-se um entrave à constituição e, tornar-se o único traço pelo qual a criança será reconhecida pelos pais (Pavone e Abrão, 2014, pg. 375).

Com isso, fica clara a necessidade dos profissionais de saúde precisarem saber diferenciar, nos sintomas de crianças com quadros orgânicos, os signos que possam indicar falha no exercício da função materna ou paterna de signos correspondentes às reais limitações orgânicas.

O artigo discute também o fato do filho ser um substituto do objeto fálico do qual a mãe foi privada e, com base em Freud (1924/1996), para quem ele seria a promessa futura de restaurar o que ela imagina ter perdido ou não recebido, o artigo constata que, no exercício da maternidade, as mulheres revisitam tanto seus traços identificatórios com as próprias mães quanto a condição feminina perante a castração. As autoras argumentam que o filho precisa, imaginariamente, representar os significantes do desejo de falo na mãe, do que falta à mãe, para que o real do organismo seja inserido e localizado na

cadeia de significantes do Outro que dizem sobre ele. Explicam ainda que a função paterna aparecerá

(...) desde o lugar que o pai ocupa para a mãe como mulher, ou seja, como o detentor do seu desejo. É assim que o pai comparece como função antes que como presença, um lugar terceiro, indicando que o bebê não captura todo o desejo da mãe, quebrando a dualidade entre ela e o bebê (Pavone e Abrão, 2014, pg. 377).

Questionando como reinvestir em um corpo imaginariamente “estragado”, as autoras explicitam que os pais precisarão reordenar seus significantes, ao supor imaginariamente um filho além das necessidades físicas dele e reconhecendo nele significantes da cadeia simbólica familiar, o que produz uma certa regularidade e instaura uma matriz simbólica. Pavone e Abrão (2014) relatam três casos de crianças com problemas orgânicos diferentes, seus impasses na constituição subjetiva e os possíveis efeitos do diagnóstico nos pais e como eles afetam a relação pais-criança.

No primeiro caso discutido, G nasceu de um parto complicado, teve anóxia e ficou dias internado na UTI. Apresentou convulsões e tomou medicação anticonvulsivante até os 3 anos de idade. G é o caçula e o terceiro filho do casal e fruto de uma gravidez não planejada e não desejada. A mãe relatou que quando estava grávida, “pedia a Deus que, se ele dá, ele pode tirar”. A mãe relata a impossibilidade de pensar nessa gravidez, escolher um nome e montar um quarto de bebê. Segundo ela, não havia espaço para mais um filho porque a relação do casal estava conturbada, com separações e retornos. A mãe dormia com os dois meninos na sua cama, a filha mais velha dormia em seu próprio quarto e o pai dormia em outro quarto. Ele relata que já era esperado que algum dos filhos tivesse problemas já que tanto ele quanto a esposa tiveram uma infância difícil. De acordo com as autoras, durante os atendimentos de G,

evidenciou-se que não havia inicialmente lugar de filiação para que G pudesse se constituir como sujeito. Seus gritos pela instituição ressoavam como a busca por um lugar de pertencimento, de sujeito. Seu lugar era o do ‘estrago’, daquele que não poderia existir a partir de seu desejo, aquele que foi concebido organicamente, porém, inconcebível como sujeito (Pavone e Abrão, 2014, pg. 379).

Esse caso revelou que houve dificuldades da mãe supor um sujeito em G e, nos atendimentos, a mãe não se interrogava sobre seu filho, transparecendo uma certeza materna absoluta. Parece que a deficiência de G tamponou completamente a falta na mãe. O caso preocupou a equipe, pois havia risco de psicose, já que a mãe o excluía como sujeito, alienando-o ainda mais e nada queria saber de sua

própria falta.

O segundo caso discutido foi o de L. Apesar da família do marido esperar e desejar a criança, a mãe teve gravidez de alto risco por causa da pressão alta. O parto foi complicado e apressado e a mãe não pode amamentá-lo porque ficou internada no hospital. Ela relata que “sabia que meu filho teria problemas” e, segundo ela, os médicos notaram que o feto não se desenvolvia mais após o sétimo mês de gestação. Ela procurou a DERDIC porque achou que o filho não escutava e era muito lerdo, calmo, sonolento e pouco responsivo. Quando L tinha dois anos, os pais se separaram, o que a mãe relata como abandono. A mãe diz que L é lerdo igual o pai. Posteriormente um exame de genética confirmou que L tem a síndrome Potocki-Lupsky, cujas características são atraso de desenvolvimento, deficiência intelectual e da fala, baixa estatura e dismorfias. A mãe relata que uma vez o pai ficou de levar L para passear mas não foi buscá-lo. L percebe e chora muito e a mãe acaba falando “papai não te ama”. As autoras a interpretam como sendo uma frase na qual a mãe falava dela, “(...) dizia de um luto que ainda não pôde acontecer, um relacionamento fracassado, que não foi ressignificado (...) podemos inverter a frase para “papai não me ama e por isso me abandonou”, espelhando sem intermediação ela mesma no filho” (Pavone e Abrão, 2014, pg. 380) e descrevem L como risonho, falante, interessado pelos brinquedos, fala difícil de compreender porém com intuito comunicativo, mostrando-se sempre animado e criando brincadeiras que envolviam seu dia, tais como lição de casa, comidinhas, jogar bola e hora de dormir. A separação do casal, insistindo como queixa e infelicidade na fala da mãe, se transforma em desqualificação da criança. A mãe não reconhece que perdeu, projetando que é o outro que não está à sua altura e não lhe satisfaz. Foi observado que, apesar de tudo, L idealizava o pai, que representava aquele que apontou uma falta na mãe, pois ele lhe faz falta e ela se queixa disso e, por conta de sua posição para a mãe, interdita essa relação, se colocando como um terceiro elemento. G é aos poucos, com o trabalho de análise, suposto como sujeito, fazendo com que a mãe faça uma distinção entre o que é de sua história pessoal e o que diz respeito à criança, o que permite que L se organize e dê um destino próprio à sua história. Para as autoras, um trabalho analítico é de extrema importância, já que o analista, a escola ou outra instituição podem realizar a função de terceiro na relação entre mãe e criança. O trabalho atualmente segue nessa linha de intervenção.

O último caso discutido, o de R, uma menina de 8 anos diagnosticada com Síndrome de Dandy-Walker, que incide sobre a formação estrutural do cérebro, além de uma mutação genética que causa glaucoma. Ambas as síndromes foram descobertas já no terceiro mês de gestação. Os pais relataram susto e horror ao saberem da dupla síndrome mas encontraram na religião e no discurso científico caminhos possíveis para enxergar um futuro para a filha. Os pais se referem a ela como um milagre, já

que sobreviveu e andou muito antes do que os médicos disseram que ela andaria. Eles relatam também que sempre buscam tratamentos que possam auxiliá-la. Percebe-se grande expectativa no discurso parental sobre a filha. Um fato que chamou, imediatamente, a atenção da psicóloga foi que R disse gostar muito dela já no primeiro dia de atendimento, o que pode ser entendido posteriormente já que percebeu-se que R estava sempre atenta ao que o outro esperava dela e ficava ansiosa em responder supostamente ao que era esperado dela. Outro fato interessante é que quando R não sabia algo, ficava visivelmente incomodada, demonstrando algo que sabia fazer, como contar “1, 2, 3, 4, 5...”, escrever seu nome ou mudar completamente de assunto. A psicóloga notou que, à medida que foi se sentindo à vontade, sua fala tornou-se mais compreensível. Parece que os pais puderam supor um sujeito em R, surpreendendo-se com ela, o que ajudou na elaboração do luto e na retomada de investimentos, apostas e incentivos à menina. Porém, estava em jogo também um imaginário de total superação do déficit, não possibilitando o pensamento sobre o que não será possível superar. Segundo as autoras, “de alguma forma, o fantasma materno colocou este saber técnico no lugar da falta, não encontrando espaço para o não sei”. Segundo as autoras, talvez a adolescência traga questões para os pais perceberem que algo lhes escapa, colocando uma fratura nesse imaginário do milagre, obrigando-os a lidar com isso.

Pavone e Abrão (2014) salientam que é preciso reconhecer as limitações impostas pelo quadro orgânico mas não deixar de pensar em outras possibilidades para a criança, reconhecendo o real do corpo mas supondo uma criança além do déficit: “G para além do inconcebível, L para além do lerdo e R para além do milagre” (Pavone e Abrão, 2014, pg. 384), sempre buscando novas significações para que o sujeito possa deslizar no mundo simbólico e construir sua própria história.

O terceiro e último artigo pesquisado, chama-se “Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação”, de autoria de Regina Maria de Souza, foi publicado na revista *Estilos da Clínica* no ano de 1998. Seu objetivo é rediscutir a natureza da relação clínica que geralmente se estabelece entre especialistas ouvintes e sujeitos surdos. A autora começa retomando os estudos de Alfred Binet e, com ele, o entusiasmo de psicólogos com a possibilidade de mensurar “objetivamente” desvios psicológicos das pessoas em relação à norma. Ela discute também as ideias de H. Lane, psicólogo e linguista americano que assinalou muitas semelhanças entre as características que eram atribuídas aos africanos pelos colonizadores europeus e aquelas usualmente conferidas aos surdos por especialistas da saúde que trabalham com surdez. A autora define o colonialismo como ações que implicam “a submissão de um povo, do qual se retira um poder, ao qual se impõe uma língua e conduta estrangeiras”. Levando-se em conta a premissa de que o colonizador tem uma imagem depreciativa do colonizado para que possa justificar intervenções político-culturais sobre ele, Lane tentou mostrar que

negros e surdos não foram exceções dessa prática. Para isso, lendo mais de 350 livros e artigos sobre os africanos e os surdos, ele anotou em uma lista as características psicológicas que mais frequentemente são atribuídas aos surdos e aos africanos e as comparou. Concluiu que as palavras utilizadas para adjetivar os dois grupos eram muito semelhantes e que talvez isso demonstrasse que eles eram considerados semelhantes entre si e inferiores nos planos social, cognitivo, comportamental e emocional.

A autora também discute o termo audismo, criado pelo educador e autor surdo americano Tom Humphries, em 1977. Segundo ela, o autor explica que audismo designa “o empreendimento opressivo, sobre os surdos, conduzidos por especialistas que afirmam servi-lo”, referindo-se ao sistema educacional no qual especialistas produzem e legitimam julgamentos sobre a surdez e o surdo⁵.

Alguns pressupostos da ideologia audista são relatados e discutidos no artigo. São eles:

- 1) A surdez é fruto de uma enfermidade, não sendo incomum que características identificadas como típicas dos surdos sejam explicadas como uma consequência ou efeito de lesões do sistema nervoso central ligadas ao fator etiológico que provoca a surdez e que por isso o surdo seria constitucionalmente inferior.
- 2) Sustenta-se que as línguas de sinais são inferiores à fala e interferem negativamente na escrita, além de provocar o isolamento do surdo. Quando permite o uso de sinais, os submete à gramática da língua majoritária, além de negar o status linguístico da língua, reduzindo-a a mero instrumento para impor a oralidade que, alias, não vem trazendo bons resultados.

Para sustentar esses pressupostos, o audismo constrói teorizações médico-biológicas, além de formar alunos audistas nas mais diversas áreas do conhecimento. Souza (1998) explica que

(...) Imerso numa poderosa trama discursiva, legitimada pelos detentores do saber, o surdo constrói a identidade de deficiente; estrutura uma auto-estima negativa, com fortes traços de dependência de seus “benfeitores” a quem, não raro, serve voluntariamente. Ao mesmo tempo, evita contato com outros surdos “não reabilitados” e desenvolve vergonha de si próprio ou da linguagem de sinais (Souza, 1998, pg. 133).

O artigo também relata a mudança de contexto e de paradigmas no campo da surdez que vem ocorrendo e que começou na década de 1960, com movimentos político-sociais em prol das minorias, Woodstock, feministas, negros black power, o marxismo, entre outros, que influenciaram também os

⁵ Segundo a autora, no audismo trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes que obriga o surdo a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.

meios acadêmicos, onde houve aumento de pesquisas feitas em antropologia, com a etnografia como método de estudo. Isso se refletiu e influenciou o campo da surdez. Houve um deslocamento do enfoque patológico para o enfoque sócio antropológico, entendendo o surdo como

(...) sujeito que construirá sua identidade nas tensões discursivas promovidas por falantes de duas línguas diferentes: a língua majoritária e a língua de sinais. Trata-se de colocar em foco a condição bilíngue da pessoa surda (Souza, 1998, pg. 134).

Souza (1998) faz também uma discussão sobre os pressupostos de uma educação bilíngue para surdos, que são:

- 1) A linguagem “natural” do surdo é a gestual, uma vez que em situações onde não haja restrições linguísticas, ele se vale principalmente de sinais na interação.
- 2) Toda língua deve ser respeitada enquanto tal, em suas regras próprias de construção.
- 3) Com respaldo na neurologia, acredita-se que existe um período para a aquisição da linguagem. Se o organismo está fora desse horário adequado, a aquisição de linguagem pode ser seriamente prejudicada e até impedida.

Com base nisso, ela discute a escola bilíngue, que deve ser compreendida como uma comunidade bilíngue, onde não há deficiência a ser reabilitada e há o uso da língua de sinais pelo professor, evitando assim atrasos desnecessários no cumprimento do currículo escolar e não apenas fazendo a integração física do surdo. A autora enfatiza a importância de não desvincular as condições sociais e econômicas da produção do ensino com as relações de ensino. Ela relata também um episódio que aconteceu com ela no Rio de Janeiro e que chamou muito sua atenção, devendo nos fazer pensar na relação especialista ouvinte e sujeito surdo: a autora foi conversar com uma classe de surdos cariocas da quarta série. Ela se apresentou na Língua Brasileira de Sinais e eles começaram a conversar com ela, lhe fazendo várias perguntas. Um surdo de 17 anos perguntou se em São Paulo havia surdos inteligentes. Ela respondeu que sim e perguntou por que ele tinha feito essa pergunta. Ele respondeu, sem o menor constrangimento em ofender os colegas presentes que ali os surdos eram cabeças duras. Os colegas, por sua vez, concordaram e não se sentiram ofendidos.

A autora explica que o episódio pode ter acontecido porque os surdos, em geral, foram lembrados continuamente de que eram deficientes, foram dominados pelos discursos audistas, foram feitos deficientes quando tiveram os conteúdos disciplinares simplificados na escola, que pretendeu lhes ensinar as coisas sem ter uma língua compartilhada e eles foram feitos deficientes também quando

especialistas lhes proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos, com o hipócrita propósito de evitar guetos e a disseminação de uma língua inútil para a integração social deles. Enfim, eles foram feitos cabeças duras por nós ouvintes.

Souza (1998) conclui o artigo explicitando o desafio da construção de uma escola verdadeiramente bilíngue, onde haja professores surdos que sejam ouvidos nas reuniões e participem das decisões da escola sem serem vistos como menos capazes ou deficientes e que qualquer construção é mais fácil de ser feita quando se tem princípios norteadores claramente definidos e compreendidos por quem irá realizá-los.

Como constatei na literatura acima exposta, os diferentes discursos sociais sobre o surdo afetam seus familiares e, conseqüentemente, o próprio surdo, que a partir de que forma e do que lhe foi dito, é colocado em alguma posição dentro do discurso do Outro e constitui uma imagem de si mesmo. Muitas vezes, o que ganha revelação nos contextos pesquisados é a crítica à ideia da falta e do déficit, ou seja, do que o surdo não tem e do que se pressupõe que não conseguirá realizar. No entanto, isso não impede a constituição psíquica do sujeito surdo mas tem efeitos na identificação, nos investimentos e expectativas dos familiares em relação a ele, podendo ter como consequência a impossibilidade de enxergá-lo além da surdez, o que lhe dá uma imagem de si como falho, incapaz e incompleto. É possível entender que isso acontece quando os ouvintes não querem entrar em contato com sua própria castração, imaginando que faltas, limites e impossibilidades estão apenas do lado do surdo.

Foi apresentado um panorama sobre as interações entre surdos e ouvintes, sejam esses últimos os pais, professores ou profissionais da saúde, e sobre sujeitos com outros quadros orgânicos e seus diferentes interlocutores. Mostrou-se que é a superioridade da concepção do quadro orgânico sobre a de sujeito que gera efeitos neste último, independentemente do tipo e do grau do comprometimento orgânico, relacionando diretamente qualquer ato do sujeito ao quadro impedindo o olhar para o que está além do déficit e da falta, assujeitando o surdo em uma posição discursiva da qual ele dificilmente escapará. Por meio de um outro olhar e uma outra escuta, é possível haver mudanças de posição discursiva dos interlocutores (pais, professores e profissionais da saúde) das crianças e mudanças nas interações entre eles. Apontado isso, passo para o capítulo sobre a constituição subjetiva na ótica da Psicanálise Lacaniana.

Capítulo 3: A constituição do sujeito pela fala do outro: entre traços e significantes

“A gente é rascunho de pássaro, não acabaram de fazer...”

(Manoel de Barros)

O objetivo deste capítulo é discutir alguns aspectos da constituição do sujeito pela fala do outro na vertente da psicanálise lacaniana. Isso nos interessa porque no que se refere à constituição subjetiva do humano, acreditamos que não há grandes diferenças entre surdos e ouvintes, uma vez que todos são constituídos pela lei da linguagem e da proibição do incesto. A fala, gestos, olhares, movimentos e risos do outro, por não se restringirem à audição, ou seja, por serem da ordem do significante e do simbólico, colocam a todos na posição de quem sofre esse efeito. Considera-se que as crianças surdas, assim como as ouvintes, serão introduzidas no universo simbólico/linguagem pelos significantes do Outro cuidador que as irão representar, e ambas não dão, inicialmente, um significado às palavras ou gestos do Outro. Nossa hipótese é a de que isso pode não se dar pelos mesmos canais no ouvinte e no surdo, mas ambos serão introduzidos na mesma estrutura simbólica/linguagem. Por isso, supõe-se que, independentemente da língua a ser usada, mais tarde pela criança surda, ela se constituirá como sujeito pela posição em que for colocada na língua pelo Outro, que poderá interpretá-la como deficiente ou não. Retornaremos a este aspecto no capítulo 5, na análise dos dados da interação mãe ouvinte-criança surda, sujeitos dessa pesquisa. Como relata Solé (2005),

(...) os sintomas que os sujeitos surdos atendidos por mim apresentam na clínica psicanalítica de modo algum levam a pensar que estas pessoas se estruturam de modo diferenciado das pessoas ouvintes, isto é, apresentam-se estruturados de modo neurótico, psicótico ou perverso. Seguramente, essa estruturação dependeu de suas resoluções edípicas, de seus conflitos identificatórios e constituição subjetiva como qualquer outro sujeito escutado pela Psicanálise (Solé, 2005, pg. 73).

Em outras palavras, os surdos se identificam com o que a mãe/cuidador supõe deles nas interações cotidianas e, presos no desejo dela, sem que a surdez tenha, diretamente, alguma relação com isso, podem tornar-se doentes/deficientes ou não. Portanto, nada justifica inferir, a partir de um transtorno corporal, uma divisão entre uns que se constituem de certa maneira e outros que se

constituem de maneira completamente diversa. Solé argumenta que Freud aborda essa questão, explicando que “a inferioridade do órgão e as atrofias jogam, na etiologia das neuroses, um papel insignificante, da mesma ordem que, na formação dos sonhos, o material perceptivo atual. A neurose se serve como pretexto, como ela se serve de qualquer outro fator disponível” (Freud *apud* Solé, 2005, pg. 145).

De acordo com Meynard *apud* Solé (1995, p. 12), é questionável a tentativa de chamarmos de surdo alguém que já está inserido na linguagem. Quando usamos o adjetivo surdo, evidenciamos que entendemos a linguagem como colada ao que é sonoro. Por isso, aceder à linguagem não depende exclusivamente da possibilidade de ouvir ou de poder falar. Nesse trabalho, negamos que aquele que é incapaz de ouvir seja incapaz de escutar qualquer coisa, já que o escutar se relaciona à concatenação significativa. A diferença entre o ouvir e o escutar será abordada mais adiante.

Ao pesquisar sobre a constituição subjetiva em livros, artigos, teses e dissertações, constatamos que diversos autores a relacionam à aquisição de linguagem, como foi apontado anteriormente na introdução. Para a Psicanálise, o Homem é um ser falante que sofre desse sistema simbólico que é a linguagem. É a partir da relação com o Outro⁶ que ele ingressará nessa ordem (Bruder e Brauer, 2007).

3.1 - A linguagem e sua estrutura

Nessa seção, pretendo discutir a concepção de linguagem da teoria linguística saussuriana e a concepção de constituição subjetiva da Psicanálise Lacaniana, tendo em vista a estrutura da linguagem e do psiquismo da criança, seja ela surda ou ouvinte.

O tema da aquisição de linguagem levanta muitas questões sobre o Homem. Um dos motivos talvez seja o fato de o ser humano, por meio dela, ser capaz de se interrogar sobre o mundo, tendo acesso a diversas significações e construindo diversas culturas. Um Outro, diz respeito às relações entre pensamento e linguagem. E um terceiro, ainda, é o fato de que, em um período relativamente curto de tempo, ocorrem muitas mudanças na fala de crianças.

Para Saussure (1995), a linguagem divide-se entre fala e língua e é um sistema de signos que se relacionam entre si. A língua não seria individual porque nenhum indivíduo carrega consigo o universo inteiro da língua, além do fato dela só se apresentar na coletividade, ou seja, nas interações entre os

⁶ O Outro, nas palavras de Lacan (1979b), é um lugar no qual a cadeia significativa, que comanda tudo, situa-se. É conhecido também como o tesouro dos significantes e como a própria linguagem.

indivíduos. A língua também é autônoma porque tem uma ordem própria que o indivíduo não pode mudar, tendo que se submeter a ela para vir a ser falante. O autor propõe uma teoria do valor linguístico, na qual a unidade linguística é efeito de relações com outras unidades linguísticas, uma vez que a língua relaciona elementos uns aos outros para construir um sentido. Depreende-se daí que valor e sentido são sinônimos para o autor. Em outras palavras, a língua possui uma estrutura e é a relação de valor entre seus elementos, entre significante e significado, que são de mesma natureza, que sustenta sua estrutura.

Ainda segundo o autor, a língua é o objeto da linguística, e não a fala, uma vez que ela é um sistema compartilhado pelo indivíduo que, se não fosse falante de uma língua, não conseguiria participar das interações sociais. Já a fala, por ser sempre imprevisível, não consegue ser sistematizada ou categorizada. Ela seria a língua concretizada pelo falante. Em outras palavras, ao falar, o indivíduo se utiliza de partes da estrutura maior que é a língua. Saussure não se ocupa do problema do referente na linguagem. Ele propõe que a língua seja estudada sem qualquer referência ao mundo ou realidade que ela supostamente representa. Seu objetivo maior é compreender e explicar apenas as relações entre significante (imagem acústica) e significado (conceito), partes componentes do signo. Sem um deles, o signo não se constitui. O autor explicita que o laço que une o significante ao significado é arbitrário, mesmo que um significante remeta instantaneamente a um significado e vice-versa. A característica mais marcante do significante é ser aquilo que os outros não são.

Saussure explicita que o sistema de valores, que é a língua, opera por meio de dois princípios: a dessemelhança em que algo é suscetível de ser trocado por alguma coisa e a semelhança, em que algo pode ser comparado com alguma coisa cujo valor está em causa. Esses princípios implicam no caráter de identidade e diferença que existe entre os signos.

Nesse contexto, a linguagem integra um campo semântico autônomo que funciona com base em relações diferenciais em que seus signos ou termos são definidos em função dessas relações e não a partir do vínculo que estabelecem com as coisas do mundo. Trata-se, em Saussure, nas palavras de Bello (2012),

(...) de uma desimaginarização parcial da linguagem, uma vez que as relações diferenciais, nas quais os termos são concebidos de forma negativa, opositiva e relativa, dizem respeito apenas às relações entre os signos enquanto a unidade mínima da língua. (...) Tais relações não se aplicam ao nível da língua em que os próprios signos são constituídos (Bello, 2012, pg. 406).

O resultado dessa teoria foi o reconhecimento da Linguística como ciência.

Para outro linguista chamado Jakobson (s/d), não existe uma unidade linguística absoluta, como é o signo em Saussure, uma vez que, por menor e mais simples que ela seja, é oriunda da estrutura das relações diferenciais. Bello (2012) explica que para esse autor, os fonemas

(...) contribuem para a constituição do sentido; eles não podem ser considerados como simples sons emitidos por nosso aparelho bucofonatório ou constituindo meras imagens sonoras; eles são antes estruturas constituídas por relações diferenciais (Bello, 2012, pg. 407).

Ou seja, os fonemas em si mesmos não possuem nenhum valor de sentido, só o obtemos em uma relação de oposição que é relativa, por sua vez, ao campo fonológico de uma determinada língua. Essas relações diferenciais também estão presentes nos atos de fala, uma vez que para falar, existe a seleção e a combinação de unidades linguísticas, o que exige dos falantes um código que seja comumente compartilhado por eles. Para Jakobson (s/d) será, assim, no código da língua, que o significante encontrará seu sentido.

No que se refere à estrutura da fala, há uma conexão entre as operações de seleção/substituição e de combinação/contexto de seus constituintes e é por meio dessa conexão que Jakobson (s/d) remete essas operações à metáfora e metonímia, respectivamente. Assim sendo, a língua obedece às relações diferenciais, a fala obedece às operações de substituição por similaridade (metáfora) e de combinação por contiguidade (metonímia) e a linguagem (língua mais fala) tem, assim, uma estrutura. É por isso que os sentidos na/da linguagem dependem de condições simbólicas e não estão prontos, não são dados na suposta experiência direta e imediata do sujeito.

Com a Psicanálise, há a oportunidade de incluir o sujeito na ordem da linguagem. Esse campo do conhecimento, principalmente depois de Lacan, tem uma explicação linguística para os fenômenos observados por Freud: sonhos, sintomas, lapsos e chistes. Para Lacan (1998), a linguagem é uma estrutura que “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (Lacan, 1998, pg. 498), sendo ela independente dos indivíduos e anterior à fala e aos outros fenômenos humanos. Em outras palavras, no plano real⁷ não há como ter acesso à linguagem/língua e por isso o *infans* não pode fazer sua uma língua, criando-a sem tê-la encontrado. Diferentemente da Linguística de Saussure, a linguagem é, para a psicanálise, um sistema de signos estruturados pela primazia do significante que contém proposições, juízos e frases estruturadas por uma lógica. Significante e

⁷ O termo real, em psicanálise, será definido mais adiante nesse capítulo.

significado são de ordens diferentes e estão separados por uma barra, indicando que há resistência à significação e representando a censura e resistência inerentes ao sujeito. A possibilidade de transmissão simbólica da linguagem acontece por meio de uma língua e está subordinada ao que esta põe em funcionamento. Lacan recorre a dois princípios do estruturalismo para justificar a primazia do significante sobre o significado no processo de significação: 1) o pressuposto de que os significantes são elementos diferenciais, ou seja, são tudo aquilo que um outro significante linguístico não é, eles são pura diferença e 2) o pressuposto de que os significantes são compostos segundo as leis de uma ordem fechada (a ordem própria da língua). Por isso, não haveria ligação ponto a ponto entre significante e significado, o que faz com que o significado seja decorrente da sequência e ligação entre significantes e só seja possível no que Lacan chamou de ponto de basta, ou seja, somente após a revelação de uma cadeia de significantes é que se torna possível o aparecimento de uma significação. Assim sendo, a significação nada mais é do que o deslizamento do sentido em uma cadeia de significantes. A Psicanálise privilegia a fala, diferentemente da Linguística de Saussure, uma vez que é ela que viabiliza sua experiência, a partir a realização da língua na fala do sujeito.

A introdução da linguagem/cultura no ser humano separa a palavra das coisas, objetos e animais pois ao ser nomeado, o objeto deixa de existir por sua própria conta e passa a existir na linguagem, constituindo a realidade humana. Em outras palavras, ao utilizar a linguagem, o Homem troca o objeto pela palavra e o símbolo passa a ocupar o lugar do objeto simbolizado. Para Lacan (1998), “O símbolo manifesta-se em primeiro lugar como assassinato da coisa” (Lacan, 1998, pg. 319). Segundo Castro (2011), não é por acaso que, para Freud, o que funda a ordem simbólica está ligado à morte. Nas palavras do autor, “(...) a morte do pai e seu reaparecimento subsequente como totem representa paradigmaticamente a morte da coisa que dá ensejo ao significante” (Castro, 2011, pg. 1413). Em outras palavras, a linguagem humana fala das coisas e não por intermédio delas. Ao falar das coisas, partilhamos a vida imaginária em que há uma certa distância do mundo das coisas.

Primeiramente, antes da criança falar, ela capta os turnos de fala. Antes dela constatar a existência de oposições fonêmicas, a linguagem para ela se relaciona diretamente com uma experiência com o tempo. Nas palavras de Dunker (2013),

a responsividade ao turno da fala revela que a captação da criança ao ciclo código-mensagem é anterior ao próprio reconhecimento da relação significante-significado nos signos envolvidos nessas mensagens. A criança é capaz de ajustar seu tom de voz, a velocidade de seu balbuciar e até sua intensidade, tendo em vista o seu interlocutor. O que se esboça aí é a função dêixica da linguagem, isto é, o modo de linguagem onde o que determina o valor e a significação dos signos no seu contexto, que é a frase, são as suas condições de enunciação e não a consistência ou correspondência do enunciado (Dunker, 2013, p. 171).

Ao considerar a fala como um diálogo já que sempre se fala a alguém, a Psicanálise afirma que a fala não é apenas um produto verbal, mas tudo o que se diz em um diálogo, ou seja, todas as dimensões em que se pode acolher algo como uma mensagem particularizada, tal como o gesto e a prosódia. A fala tem sempre duas dimensões ao mesmo tempo: uma simbólica entre o sujeito e o Outro e uma dimensão imaginária entre o ego e o objeto (Dunker, 2013).

No que se refere à linguagem para a psicanálise, Filho (2004, pg. 123) baseado em Lacan, propõe que “a língua cause o sujeito na medida em que há um antes, da ordem própria da língua, que determina o dizer do sujeito. (...) Língua e fala são constitutivos porque é preciso haver língua para haver sujeito, ao mesmo tempo em que há de haver sujeito falante para haver língua”. Lacan usa a estrutura da linguagem como um modelo para pensar e explicar os fenômenos descritos pela Psicanálise, tais como os sonhos, os sintomas e até a organização social humana. Para esse autor, a sociedade humana se diferencia dos animais e da natureza pelo advento da linguagem.

Em “Radiofonia”, Lacan (1970/2003) explicita que só existe inconsciente porque existe a linguagem; o que pode ser entendido, segundo Ribeiro (2012), como

(...) só há leitura porque encontramos marcas que podem ser consideradas como uma escrita. Desloca-se a posição do sujeito da representação significante formal para situar o ser de gozo feito pela letra de uma escrita na carne. O significante, material para a produção do corpo simbólico, encarna, na acepção da palavra, faz da carne um corpo. Lacan propõe então que o corpo simbólico, pensado como um primeiro corpo, faça o segundo, o corpo humano (Ribeiro, 2012, pg. 85).

Por meio da leitura desse corpo, o sujeito é dirigido pelos signos que se apresentam para alguém na forma de discurso, imprescindíveis à experiência humana.

É por isso que, ao participar de diferentes grupos sociais, tais como família, escola, igreja, comunidade, desde o nascimento, somos introduzidos em um sistema simbólico, a linguagem/cultura que dá sentido e organiza nosso mundo, dizendo-nos quem somos. Segundo De Lemos (2002), quando o ser humano nasce, já existe um universo linguístico em funcionamento que determinará sua constituição, uma vez que o *infans* é capturado pelo sistema da linguagem que o introduz em uma tradição, abrindo para ele o mundo das possibilidades. Essa captura estrutura, ao mesmo tempo, sujeito e língua. Este sistema simbólico é também um sistema de representações

(...) no qual as palavras nomeiam os objetos, pessoas e fenômenos, distanciando-os de sua pura realidade. (...) Por não herdar sentidos e significações com sua carga genética, ele [o *infans*] terá que encontrá-los no mundo simbólico da linguagem no qual o Outro o introduz (Bernardino, 2006, pg. 24).

Podemos dizer que, para a psicanálise, quando um bebê nasce, a rede simbólica começa a aprisioná-lo diretamente. Para Lacan é na medida em que a linguagem anula a coisa existente que se abre, para o ser humano, o mundo da negatividade que constituirá sua realidade e seu discurso.

De Lemos (2002) implica língua e falante na fala e trata a aquisição de linguagem a partir do funcionamento da língua na fala da criança, propondo que há uma captura desta pela linguagem, o que implica três polos: a criança/sujeito, a língua e o outro. A autora também propõe que, no processo de aquisição de linguagem, há mudanças de posição discursiva da criança na relação desta com esses três polos, que pode ser problematizada e discutida por meio de erros, correções e substituições de palavras em sua fala. Essas posições discursivas são reversíveis entre si e não são explicadas pela autora de forma hierárquica e cronológica.

Levando em conta que a criança não fala como um adulto e por isso sua fala não deve ser naturalizada, que a fala da criança é heterogênea e imprevisível porque há nela indeterminação categorial, já que as características da linguagem não são as mesmas que as do funcionamento biológico e que a linguagem é a base e a estrutura da constituição do sujeito, De Lemos (1998) defende que, na primeira posição, a criança está no lugar de quem é falado pelo outro, uma vez que o adulto é quem interpreta e traduz a fala da criança, onde aparecem fragmentos metonímicos da fala dele, o que evidencia que não há um conhecimento da língua. O Outro é o lugar do funcionamento da língua e o

seu movimento de interpretar o que aparentemente não significa nada, gera um efeito de deslocar a criança de sua posição discursiva, já que seu dizer denuncia a posição do sujeito do qual se fala. Na segunda posição, a criança se submete às leis gerais de funcionamento da língua na fala e erra ao abolir e/ou generalizar regras e recusar um mesmo efeito de sentido da mensagem vinda do outro. Os erros são efeitos de subjetivação operados pela língua sobre o sujeito. O que a criança escuta da língua são formas de selecionar, combinar e substituir os termos em sua fala, o que promove uma transformação dela de *infans* para sujeito falante. A terceira posição da criança é caracterizada pelo reconhecimento dela da discrepância entre o que ela diz e o que deve dizer, o que a faz fazer pausas, reformulações e autocorreções em sua fala. Estas são provocadas pela interpretação que o outro dá à sua fala e pelo efeito isso gera nela.

Identifica-se, assim, que, para alguns autores (Dunker 2013, Silva 2007; 2013, Laznik 1997, Bernardino 2006, Crespin 2004, Vorcaro 1997, entre outros), falar é antes, de tudo, ser autor, uma vez que ao aceitar uma regra, o sujeito falante a modifica e realiza, assim, o universal da linguagem de forma singular por meio de uma língua, não sendo, apenas o usuário dessa língua. Ao relacionar a singularidade/constituição subjetiva à linguagem, Gouvêa (2013) afirma que “a submissão às regras pelo falante ocorre nas operações de separação entre o sujeito e o outro, o sujeito e o significante, num movimento de aproximação ao funcionamento da língua” (Gouvêa, 2013, pg. 79). Em outras palavras, o ser humano não domina sua língua pela incorporação do vocabulário ou pela aprendizagem da gramática, e sim somente ao atribuir sentidos às palavras pelas situações significativas das quais participa. Santana (2005) explica que a linguagem é um trabalho, estando ligada à “ideia de reflexividade, portanto de distanciamento, de trabalho dos interlocutores sobre a linguagem e seu funcionamento. (...) As crianças do mundo todo, de todas as épocas, aprendem suas línguas exatamente porque os pais não agem com elas como se houvesse necessariamente fases, métodos, exercícios” (Santana, 2005, pg. 236). Ressalta-se assim que a linguagem e conseqüentemente o falar não são apenas a audição, o ouvir, sendo constituídos também e principalmente por meio de interações e da subjetividade, do desejo e do inconsciente de outras pessoas, uma vez que as leis da linguagem permitem que o sujeito use as palavras de modo singular e subjetivo para a emissão de suas mensagens, sentimentos, pensamentos e ideias, portanto, de seu ser.

À diferença da comunicação dos animais, que é uma “linguagem” exclusivamente de signos mais ou menos fixos, que não permite o engano em sua interpretação, uma vez que é uma relação biunívoca com outro signo, o ser humano entra na linguagem por meio da lei de proibição do incesto. Essa entrada na linguagem tem como efeito a circulação simbólica e é por meio dela que podemos nos

lembrar, prever e antecipar acontecimentos. A linguagem é um operador que transforma o organismo biológico em corpo pulsional e propriamente humano. Por ter um efeito de transformação do ser humano, ela instaura uma perda, uma vez que algo do sujeito se perde quando ele se submete a ela para se tornar falante. Outra diferença entre a comunicação animal e a linguagem humana é que esta se refere às coisas na ausência delas; é possível falar do passado e do futuro, do que ainda não aconteceu e de coisas imaginadas e impossíveis de acontecer (Benveniste, 1966/2005), além de englobar o erro e o engano na interpretação de uma fala.

Levando em consideração o estruturalismo e sua lógica e partindo do pressuposto de que os elementos da estrutura da linguagem e do sujeito são co-variáveis e de mesma natureza, já que sozinhos eles não nos dizem nada e que se mexermos em um deles, necessariamente os outros elementos serão afetados, constatamos que a linguagem e o sujeito não têm a mesma natureza que o corpo biológico e por isso não podem ser explicados com base nele e sim com base na relação de valor que se estabelece entre os elementos de mesma natureza de uma estrutura.

Há em Freud um modelo linguístico presente na Carta 52 a Fliess. Nela, Freud usa termos como inscrição, tradução, signo e transcrição, mostrando que sua hipótese está mais próxima do funcionamento da linguagem do que de uma concepção biológica do aparelho psíquico. Nesse período da construção de sua teoria, Freud se ocupa da origem das inscrições no aparelho psíquico, que são realizadas pelas percepções. Estas, na origem, são desprovidas de qualidade. A primeira inscrição das percepções no psiquismo ocorre por meio dos signos de percepção que são inacessíveis à consciência e articulados segundo a associação por simultaneidade. Freud afirma que o psiquismo possui uma textura temporal e linguística ao mesmo tempo. Sua hipótese é que existem, no psiquismo, vários estratos com modos distintos de articular os signos, já que “(...) o mecanismo psíquico tenha se formado por um processo de estratificação sucessiva, pois de tempos em tempos o material presente sob forma de traços mnêmicos experimenta um reordenamento segundo novos nexos, uma retranscrição” (Freud, 1974, pg. 274).⁸ Para Freud, a diferença é o principal princípio da constituição do aparelho psíquico.

Há conexões entre os estratos e cada um deles tem uma organização lógica diferente. Para Dunker (2013, pg. 79), “(...) trata-se de ler os signos de percepção sempre como binariamente orientados. Não haveria uma primeira inscrição (natural) e depois a sua lembrança (alucinada). Isso porque o próprio traço mnêmico é composto pelo elemento binário colocado pela ideia de simultaneidade”. Em outras palavras, em uma cadeia significante do aparelho psíquico não existe um primeiro termo, pois o que se passa na linguagem é que os significados são, sempre, o efeito de articulações significantes. Há aqui

⁸ A retranscrição não implica a abolição do estrato anterior.

uma ordem de sucessão temporal para os processos psíquicos.

Este aparelho psíquico é para Freud um aparelho de memória de linguagem, escritura e repetição de traços, não sendo “(...) um processo mecânico pontual, não é a reprodução sempre idêntica de um traço imutável, mas um processo que implica um diferencial de valor entre caminhos possíveis” (Garcia-Roza, 2004, pg. 35). A percepção humana recebe do mundo diferentes imagens visuais, acústicas e táteis que constroem o complexo das associações de objeto, sendo apenas na relação delas com representações-palavras que o objeto poderá surgir. Assim sendo, Garcia-Roza afirma que

é a palavra que constitui o objeto como objeto e é este que fornece à palavra seu significado. Portanto, o que fornece ao objeto seu significado, e a *fortiori* sua unidade, não é a coisa externa, mas a articulação das associações de objeto com a palavra (Garcia-Roza, 2004, pg. 31).⁹

Portanto, é por meio da linguagem que é possível a existência do objeto, sendo ele feito da coisa e da linguagem. A coisa fornece impressões que apenas adquirem unidade de objeto a partir da relação com a representação-palavra. Para Freud (*apud Garcia-Roza, 2004, pg. 41*), o aparelho psíquico ou de linguagem só se forma na relação com outros aparelhos de linguagem, funcionando apenas com referência a esses outros aparelhos. Nas palavras de Garcia-Roza (2004), “É portanto na relação *ao outro* enquanto falante que o aparelho de linguagem se forma, e não na relação *ao outro* enquanto objeto do mundo” (Garcia-Roza, 2004, pg. 41). Ou seja, é a rede de significantes que dá relevo aos objetos, a tal ponto que a ausência deles pode determinar a inexistência de alguns objetos, uma vez que estes só adquirem realidade ao serem nomeados pelo outro.

As diversas representações-objeto e representações-palavra do mundo simbólico humano remetem-se umas as outras, formando uma rede de signos articulados entre si que remetem a outros signos, dentro de uma estrutura significante. Assim sendo, Garcia-Roza (2004) explica que

o aparelho psíquico não é psíquico, isto é, aquilo que faz com que esse aparelho seja um aparelho não é da ordem do psicológico, mas da ordem da linguagem. Portanto, o aparelho psíquico é um aparelho simbólico e não um aparelho psicológico (Garcia-Roza, 2004, pg. 43).¹⁰

⁹ Essa articulação é a articulação significante.

¹⁰ Ressalta-se que o registro simbólico não resulta do funcionamento do aparelho, uma vez que é ele que funda o aparelho psíquico.

Por isso é que para a psicanálise lacaniana, a linguagem, com sua gramática, léxico e código compartilhado, não é dada de origem, uma vez que sua estrutura define-se por um jogo de oposições e de diferenças que surge do encontro do *infans* com a língua materna como objeto nas experiências anteriores a qualquer fala articulada e com a dimensão de equívocidade e ambiguidade própria da linguagem. Nas palavras de Ribeiro (2012),

deste encontro resulta *lalíngua* constituída por ruídos, assonâncias, cortes singulares, nos quais a frase mais banal, ao ser escutada de viés, pode se transformar em enigma obscuro. Em suma, o que Lacan chama de *lalíngua* são os aluviões, os depósitos da chuva de significantes que chegam pela língua materna, objetos de material fônico¹¹, plenos de mal-entendidos e de criações singulares (Ribeiro, 2012, pg. 86).

Para Cabas (2009, pg. 191) tanto a linguística estrutural quanto a ciência do sonho revelam dois planos que estão presentes na função da palavra: o significante e o significado. Nas palavras do autor, “Enquanto a linha do significante progride (se adotarmos as formas tradicionais da escrita ocidental, da esquerda para a direita), a linha do significado segue um curso oposto, de trás para frente. (...) é o fenômeno da retroação na produção do significado”. Ou seja, nós só compreendemos uma frase depois que ela acaba de ser efetivamente pronunciada. No ponto de basta do qual nos fala a psicanálise, a primeira linha é a cadeia significante e a outra é o discurso, com todos os elementos que o integram, admitidos no código. Da conjunção do discurso com o significante resulta a mensagem.

Assim sendo, para a psicanálise, existem duas formas de organização da linguagem, com funções estruturais complementares. São elas: organização metonímica, na qual o objeto é tomado como realidade e sua perda constitui o símbolo e a organização metafórica, na qual as palavras podem significar uma ou outra coisa.

Nas relações entre significante e significado da linguagem, há uma persistente insuficiência entre eles. Esta, faz sempre restar algo de não-articulável, tornando sempre possível a substituição de um significante por outro. Essa lacuna da estrutura da linguagem se mantém por meio das redes de significantes que se encadeiam nas diversas experiências humanas, delimitando e promovendo um determinado funcionamento do sujeito. É por isso que ele se estrutura de uma maneira que o aproxima mais da lacuna e do vazio¹² do que de uma suposta substância.

¹¹ Nos casos de surdez do bebê, esses objetos serão, principalmente, de material visual e tátil, mesmo quando suas mães são ouvintes e usam uma modalidade oral de uma língua.

¹² Consideramos que o vazio é que introduz a perspectiva e a possibilidade de ser preenchido.

É com base nesse dispositivo assim estruturado que Lacan fala da posição do sujeito. Para ele, o sujeito seria como o vazio em torno do qual se modela o significante e a subjetividade. Para Cabas (2009), a constituição subjetiva toma como ponto de apoio quatro elementos da estrutura da linguagem que se relacionam entre si. São eles: o código (língua), a mensagem, a metonímia do objeto ideal que é o falo imaginário e o eu do falante com sua consciência de si, sua imagem.

3.2 - Aspectos da constituição subjetiva do sujeito pela fala do outro

Como a psicanálise explicita, a realidade humana é composta por três registros/dimensões possibilitadas pela submissão do homem à estrutura da linguagem. São elas: o simbólico, o imaginário e o real. Elas têm o mesmo valor e são interdependentes entre si, afetando e sofrendo efeitos umas das outras. É nesse contexto que surge a constituição subjetiva e, portanto, singular de cada ser humano. A articulação desses três registros se dá a partir das experiências vividas ao longo do tempo e constituem a realidade psíquica de cada sujeito. Segundo Vorcaro (1997), o real em psicanálise apenas existe. É o que é inapreensível, é um obstáculo em que nada pode ser deduzido dele. Já o simbólico é um registro que situa o real em algum lugar no espaço. Ao fazer isso, produz o deslizamento significante que substitui o real inapreensível. E o imaginário está ligado às representações, consistindo em uma rede de semelhanças e dessemelhanças em que há o deslocamento dessas representações do sujeito, a partir da estrutura significante da linguagem.

Assim sendo, diferentemente de outras espécies, o Homem nasce destinado à linguagem e é nela que se escreve a gramática das pulsões, o aparelho psíquico e o corpo pulsional, porém nada disso está constituído ou pronto, uma vez que o ser humano precisa encontrar no Outro que o antecede os elementos e o lugar de sua entrada como sujeito no mundo simbólico. A vida é algo inexato, inacabado e não há instrumentos precisos para indicar por onde ir. A vida segue à deriva, por conta da pulsão, da qual se falará mais adiante. As significações que, em um primeiro momento, estão no Outro, dependerão de sua articulação com outras redes de sentidos, sendo pela metonímia da significação que se interpretará o mundo e as relações entre as pessoas e que os significados tornar-se-ão outros, sempre dependentes do contexto. É impossível existir, para qualquer sujeito, um rumo certo ou um terreno plano e linear, já que, mesmo no uso de sua língua materna, existe um estilo singular de cada sujeito ser atravessado por ela.

Para Vorcaro (1997), o campo simbólico, sendo anterior ao recém-nascido, transforma sua condição de real ao torná-lo representável no campo do semelhante. Quando lida, a demanda deixa de

ser apenas uma descarga do corpo biológico, fazendo entrar em cena o corpo pulsional do qual nos fala a Psicanálise, corpo simbólico por ser interpretado, ganhando assim um sentido que vem do Outro e que é para este um signo que representa o bebê. Ao ler as manifestações deste, supondo-lhes um significado, “a condição desejante do agente materno substitui a falta pelo filho, ou seja, o agente materno identifica-se com o status do ser em falta neonato, sobrepondo a falta do pequeno ser o estatuto desejante que o qualifica” (Vorcaro, 1997, pg. 54). Assim, a tomada do corpo pelo simbólico equivale a uma desnaturalização do Homem. O recém-nascido humano surge, portanto, no que lhe é radicalmente estrangeiro, uma vez que o simbólico/cultura como algo externo, que vem de fora e, portanto, estrangeiro, abala o organismo biológico. Essa passagem é feita pela escolha de um outro, agente que cuidará do *infans*. Da sujeição do *infans* ao simbólico/linguagem nasce o sujeito, que não se constitui de forma completa e harmônica por meio de um processo de maturação ou evolução.

Por isso, a linguagem ou o campo simbólico é anterior a todo ser humano e o tira de sua condição de puro vivo, de organismo biológico, de corpo orgânico, ao torná-lo representável para o adulto, por meio da leitura que este faz de suas inúmeras manifestações. Assim sendo, antes de falar por si próprio, o ser humano é falado pelo adulto que dele cuida; encontrando sentidos e significações do ambiente ao seu redor no mundo simbólico da linguagem que é introduzido pelo Outro, sendo “nos atos de fala dirigidos ao organismo neonato que a antecipação subjetiva confirma a existência de um bebê” (Vorcaro e Neves, 2011, pg. 279). A essa desnaturalização do Homem, Freud deu o nome de pulsão. Ela tem quatro elementos: a fonte (que é somática), o impulso, o objeto (que é indeterminado) e a finalidade (que é a satisfação). Freud diz que a pulsão é uma força constante. Para Castro (2011), o propósito da pulsão

(...) é um *aim*, obter satisfação circulando repetidamente no circuito fechado em torno do objeto. (...) A pulsão evidencia, portanto, uma espécie de contaminação no homem da dimensão natural pelo excesso característico do simbólico, gerando uma natureza que opera num ritmo descontrolado (Castro, 2011, pg. 1417)

A pulsão é o produto ou efeito da operação significante sobre a necessidade que resulta da invasão e sobreposição da cultura ao organismo e seus instintos.

O *infans* vive, primeiramente, no registro do real, que é uniforme e completo, porque é desprovido de sentido. Seu corpo é real e ainda sem incidência da cultura mas esse estado apresenta fissuras e perturbações, quando o que acontece com o organismo real do *infans* é interpretado pelo

adulto através de seu imaginário. Só quando o Outro, geralmente a mãe, consegue se identificar com alguns traços do bebê é que se consegue levantar hipóteses sobre o que se passa com ele e o interpretar, a partir de suas próprias referências e seu próprio corpo, introduzindo-o, assim, no sistema significativo do simbólico/linguagem. Em outras palavras, o organismo do bebê é investido pelo Outro, ficando no lugar de signo de seu desejo. Para Jerusalinsky (2011), quando a criança nasce com alguma alteração ou doença, principalmente as que deixam marcas visíveis no corpo, há a sensação de limitação para a realização do ideal dos pais. Assim sendo, o deficiente questiona o imaginário social por ter uma falta no real. Díaz (2005) explica que, assim como uma deficiência produz uma marca no orgânico do sujeito, o imaginário social também produz marcas que condicionam a vida do sujeito, podendo gerar efeitos negativos ou não, dependendo do modo de se lidar com essas marcas do corpo orgânico.

De acordo com Vorcaro (1997), o organismo do recém-nascido sustenta-se em um funcionamento rítmico. A tensão e o apaziguamento são dados e o bebê os registra sem esforço como dois estados diferentes mas que ainda não são qualificados como bons ou ruins. Assim como a natureza nos dá significantes opostos, tais como o dia e a noite, o claro e o escuro, o quente e o frio, há uma alternância no bebê entre tensão e apaziguamento. Essa alternância gera um ritmo, formando uma rede ou uma matriz que articula dois elementos. Isso ainda não é suficiente para ser linguagem.

Levando em consideração que o bebê humano “(...) ao contrário da maioria dos animais, possui uma vida intra-uterina de duração reduzida, o que tem como consequência um despreparo para a vida logo ao nascer” (Garcia-Roza, 2004, pg. 182) e que ele é incapaz de fazer qualquer coisa sozinho para sua sobrevivência, uma vez que perante as ameaças do mundo externo e as tensões dos estímulos internos ele não consegue fazer nada, há uma total dependência de um outro responsável pelos seus cuidados que, ao fazer isso, o salva a vida. A relação entre o bebê e seu cuidador é feita por meio de palavras e objetos, vistos pelo bebê primeiramente como uma extensão do outro/mãe, como o que esse outro deixou. Imaginemos a seguinte situação: há um bebê recém-nascido em casa que estava quieto (apaziguamento) mas que começa a chorar ou gritar (tensão). Ficamos nos perguntando se ele está chorando de fome, de dor, de frio, de medo e uma série de outras razões. Como saber o porquê do choro se ele ainda não fala? A tensão gerada pelo choro só pode ser aplacada pela intervenção de outra pessoa que, ao fazer isso, supõe o porquê, interpretando o choro e todas as outras manifestações dele. Vorcaro (1997) explica que

(...) Possuindo o *infans* como atributo de valência singular, objeto suplente de sua falta imaginária, o agente materno supõe um sujeito na manifestação da necessidade articulada pelo *infans* como grito. (...) É na fugacidade dessa ação de supor um sujeito no grito que se situa o ponto de inseminação no simbólico (Vorcaro, 1997, pg. 55).

Quando há uma tensão e, em seguida, o apaziguamento dessa tensão, há como consequência o que a psicanálise chama de vivência de satisfação. A partir dessa vivência primária de satisfação, estabelece-se o que Freud chamou de trilhamento/facilitação entre duas imagens-lembrança¹³ de tal modo que, ao se repetir o estado de necessidade, surgirá um impulso psíquico, cuja finalidade é reproduzir e obter a satisfação original. Esse sistema binário entre tensão e apaziguamento não se mantém por muito tempo, uma vez que o cuidador se prolonga ou se precipita nos cuidados com o bebê, o que faz com que haja para ele uma alucinação da satisfação causada pelo objeto e um desapontamento, já que o objeto real não está presente e conseqüentemente a satisfação não é completamente alcançada. Como o ritmo de antes não se mantém, o recém-nascido constata que há uma alternância entre a presença e a ausência e é essa alternância que instalará o que Vorcaro (1997) chama de sincronia estrutural da diferença sîgnia. Esta, vai se complexificando à medida que o Outro (mãe ou cuidador) atribuir valores sucessivos às manifestações do recém-nascido, ao qual ele responde. Nas palavras da autora,

(...) na sua encarnação de agente materno que sustenta a alternância presença-ausência, correlacionando-as ao objeto da necessidade, o Outro simbólico se faz terceiro termo entre *infans* e objeto da necessidade. A intromissão desse terceiro termo, alteridade radical no dispositivo mecânico que manifesta e sacia a necessidade, tornará logicamente possível o deslizamento metonímico (Vorcaro, 1997, pg. 57).

O bebê localiza, desde muito cedo, que é daquela fonte (mãe ou cuidador) que ele pode ser satisfeito, mas ele constata que nunca é plenamente satisfeito. Instala-se aí uma não-correspondência, uma discrepância entre o que o bebê demanda e o que o adulto lhe dá. É essa situação que faz o recém-nascido sair do estado de puro ser vivo, de puro organismo biológico e entrar na linguagem. O bebê busca repetir a alternância entre tensão e apaziguamento fácil, automática, vivida anteriormente sem que ele precisasse chamar o adulto; aquela que ele imagina que houve um dia e que nunca acontecerá do jeito que se espera. Segundo Cabas (2009, pg. 81), “o imperativo da repetição incide no processo de

¹³ São elas: o objeto que satisfaz e a descarga da tensão por uma ação específica do agente materno.

constituição subjetiva e é determinante na consolidação da posição do sujeito”. Para Vorcaro e Neves (2011), “(...) ao se referenciar a um ponto de diferença que se exclui, o ser posiciona-se num conjunto fechado em relação ao enxame significante. (...) É, então, por meio do ato que intervém, que haverá a promoção de satisfação e o franqueamento de uma posição” (Vorcaro e Neves, 2011, pg. 282). Em outras palavras, os signos das manifestações do *infans* permitem supor o que ele é e poderá vir a ser e, por isso, sua posição subjetiva relaciona-se diretamente à suposição que o adulto faz dos signos que lê na relação que tem com o *infans*.

Desse modo é que o real do seu corpo é impregnado com o imaginário do adulto, expresso por meio dos significantes do simbólico/linguagem. Ao ler o bebê, supondo significados para suas manifestações, o adulto o coloca em um determinado lugar dentro do discurso que faz o laço social entre eles e é a partir daí que alguns significantes irão representar o bebê para o adulto que cuida dele. Em outras palavras, o sujeito se constituirá dependendo do que o Outro supõe, nele, como sujeito, uma vez que o sujeito é o efeito da linguagem de que é falado pelo Outro.

Sendo a linguagem externa e, portanto, alteridade para o sujeito, estando aí desde antes de seu nascimento e que o captura/aliena em seu sistema, no encontro do bebê com o Outro, cria-se um laço ou ligação entre eles que o irá inscrever em um sistema de trocas simbólicas, ou seja, em uma determinada cultura. Assim sendo, a experiência da surdez por parte dos pais será determinante na maneira como a criança surda, posteriormente ao seu modo, verá ou não seu corpo como enfermo.

Portanto é o afeto materno, suas expectativas, referências, crenças, valores, preconceitos e o que ela escutou do que os profissionais de saúde que trabalham na área da surdez falaram que vai permitir a essa mãe, ou quem exerce a função materna, atentar para o desamparo do bebê surdo¹⁴, cuidar de suas necessidades, interpretando-as para que se tornem significantes. Ou seja, não é a falta de audição e de fala que impedirá que traços e signos se tornem significantes e sim o modo como essa mãe/cuidador interpretará, lerá e falará com o bebê surdo a partir de suas representações sobre a surdez. Nas palavras de Solé (2005, pg. 112), “(...) é pela recepção que lhe reserva o Outro que a surdez orgânica se tornará significante para o sujeito”, positiva ou negativamente.

Será a partir dessa relação de cuidados em que a intervenção do Outro ao choro/grito o transforma em significante que a pulsão se inscreverá no sistema mnêmico do *infans* e que este circulará na ordem simbólica que é a linguagem. Nessa relação entre adulto e *infans*, há contato corporal que induz prazer e desprazer, ou em outras palavras, tensão e apaziguamento. Qualquer parte do corpo humano pode vir a ser fonte de satisfação. O gozo do Outro inscreve-se aí, em determinadas zonas do corpo, chamadas

¹⁴ Desamparo que qualquer bebê traz consigo ao nascer, independentemente de ser sadio ou ter qualquer alteração orgânica.

por Freud de zonas erógenas. Essas inscrições psíquicas das primeiras experiências de satisfação ficam na memória e são traços que marcam o *infans* e que futuramente, se tornarão significantes. Ao erotizar e falicizar os órgãos do recém-nascido, a mãe o inscreve na lei, falando.¹⁵ No começo da vida do recém-nascido, a zona auditiva funcionará do mesmo modo que qualquer outra zona erógena. No caso do sujeito surdo, não existindo a informação sensorial e por isso, não havendo excitação dessa zona erógena, seu concomitante psíquico e o desejo de encontrar prazer ligada à essa zona erógena serão inexistentes. Nesse caso, mesmo que a materialidade sonora da língua materna esteja ausente, a transmissão do desejo e da falta geralmente não estão ausentes, dando-se de outra maneira e não por meio dos sons da fala.

Solé (2005, pg. 114) explica que o desejo de ouvir, para o sujeito surdo, será decorrente do prazer de escutar com os demais canais sensoriais do corpo, principalmente do prazer de ver, o que, nas palavras dela, “torna-se desejo de escutar pelo olhar, ou desejo de olhar escutando”. Pensando sobre essa questão nos casos de surdez, Aulagnier *apud* Solé (1979) explicita que

(...) Se existe a necessidade de uma informação sensorial em que o concomitante psíquico é a necessidade de encontrar prazer ligado à excitação da zona correspondente, existe então um prazer de ouvir, que **não** está relacionado com a qualidade do audível nesse momento do originário (Aulagnier *apud* Solé, 1979, pg. 86, grifos nossos).

Ainda no que se refere a esse assunto, cabe ressaltar a diferença entre ouvir e escutar que nos traz a Psicanálise: ouvir é perceber os sons acústicos, é uma função do órgão biológico. Em geral, os seres humanos ouvem, diretamente, por meio do sentido da audição, do aparato biológico chamado ouvido. Já o escutar é uma função psíquica, é prestar atenção ao que se ouve, é estar curioso com o discurso do outro, incluindo aí a intencionalidade e o desejo, ao atribuir um sentido ao que é escutado, incluindo-o em uma rede significante. Escutar é dar à voz ou ao som um lugar simbólico, supondo outra coisa além do que está sendo dito, do simples som das palavras pronunciadas, implicando-se com o que se escuta e decidindo como responder e o que fazer com o que se escuta. Por isso, partimos do pressuposto de que é possível escutar com todo o corpo. Acreditamos que, diferentemente do sujeito ouvinte, pelo fato do sujeito surdo estar privado do sentido da audição, o prazer de constatar um signo que se refira ao desejo do Outro vem de uma zona erógena diferente. Ao invés de vir da voz, a zona em questão é o olhar¹⁶.

¹⁵ Trata-se aqui tanto da linguagem oral-auditiva quanto da linguagem visual-gestual. Dependerá de qual delas o bebê tem acesso, além da forma de acesso a qualquer modalidade de linguagem ser diferente entre surdos e ouvintes.

¹⁶ Há uma diferença entre o olhar, que é uma função psíquica e está relacionada ao simbólico e o ver que é uma função do

De acordo com Díaz (2005), qualquer que seja a forma de falar (oral ou gestual), os significantes estão presentes e marcaram o surdo, principalmente através do que é visual. É na gestualidade e no que pode ser constatado visualmente, sendo ambas dimensões significantes da linguagem, que o surdo se apoiará para poder se constituir psicologicamente e significar o mundo que o cerca, como qualquer outro sujeito.

Portanto, os primeiros diálogos entre o cuidador/mãe e o bebê por meio da linguagem, ultrapassam a fala porque o som pode faltar e mesmo assim a função simbólica se desenvolver, já que o cuidador/mãe escuta e nomeia tanto a criança surda quanto a criança ouvinte, antes que elas falem. No caso da criança surda, os gestos, toques, movimentos e o abrir e fechar da boca quando se fala marcam o corpo dela com os significantes do Outro.

Ao entender a voz como objeto a, Lacan a separa do registro do sonoro. A função da linguagem é o que dá sentido às funções do indivíduo e suas inúmeras cadeias significantes não estão ligadas a um órgão ou registro sensorial. Solé (2005) explica que “os objetos ditos a se acordam ao sujeito do significante apenas ao perder toda a substancialidade, apenas na condição de ser centrado por um vazio, que é o da castração. Nenhum objeto a é especificado por uma matéria, isto é, a matéria é o vazio” (Solé, 2005, pg. 118).

Voltando a pensar no nosso recém-nascido em casa, passado um tempo, há tensão novamente e o bebê ativa os traços de memória correspondentes ao que ele supõe que seja sua fonte de prazer, produzindo uma alucinação. Nela, a satisfação é realizada de modo precário e logo acaba. É aí que o bebê começa a chorar e gritar. Para Castro (2011), “(...) recortada pelas linhas de força do gozo, que se traduzem num mapa simbólico sobreposto ao corpo, a superfície uniforme que caracterizava o corpo no real desaparece” (Castro, 2011, pg. 1420). Em resposta ao choro e ao grito, a mãe aparece e oferece algo, porém o que ela oferece jamais corresponderá ao traço de memória formado pelo bebê. É por isso que o objeto desejado é um objeto fantasiado, é o substituto de um objeto ausente, perdido, não sendo nunca um objeto real.

A demanda do bebê se manifesta de diversas formas. Essas manifestações são traços, são um pedido de que se articule novamente a tensão e o apaziguamento vivido anteriormente. Há aí um apelo para se retornar à alternância perdida, já que com os atrasos ou antecipações do adulto no cuidado do bebê, este precisa agora recrutar o adulto para que haja a alternância entre tensão e apaziguamento. É por isso que a satisfação possível não é direta e natural, uma vez que sempre será mediada pela demanda feita ao Outro.

órgão biológico.

Para Vorcaro (1997), diante do real do organismo do bebê, como fome e frio, só resta a ele imaginar o que causou esse real. Mas só se consegue imaginar o que está acontecendo ao seu redor, tentando encontrar o funcionamento do real e prever o que irá acontecer. Isso só é possível quando há uma falta incidindo aí, quando não há correspondência entre o que se quer e o que se recebe.

Em algum momento, o *infans* constata que a mãe/cuidador também precisa dele. Que esse outro também pede coisas a ele, tais como “deixe-se alimentar” ou “faça isso direito”. A mãe, cada vez mais, vai explicitando uma demanda que sempre esteve presente mas que antes não era identificada pelo bebê. A partir dessa constatação, o bebê imaginariza esse outro/mãe e o que esse outro quer e lhe demanda. Nesse contexto de imaginarização do que acontece ao seu redor, ele constata sua equivalência ao falo materno, supondo ser o que falta ao outro e enxergando-se nos olhos do outro por meio da confirmação do adulto “é você mesmo” e frases que vão indicando como e o que ele é para o Outro, como por exemplo: “é, você é teimoso como seu pai e seu avô” ou “você tem os olhos da titia”. A partir daí o *infans* é capaz de se localizar e se perceber como o que completa a mãe, que ele é tudo que a mãe precisa e que ambos se pertencem.

Vorcaro (1997) também parte do pressuposto de que o processo de constituição subjetiva, em que a singularidade é o produto, implica a captura do organismo na estrutura da linguagem ao ser interpretado pelo Outro. Esse encontro inevitável com a linguagem produz no *infans* o que a psicanálise chama de alienação. Nesta, trata-se da inclusão do real do organismo na linguagem/simbólico, no Outro enquanto sentido, uma vez que a indeterminação do sujeito fá-lo nascer engendrado na alienação ao campo do Outro.

A alienação acontece quando as diversas manifestações são lidas pelo outro falante/adulto cuidador como um pedido ou demanda e ao lê-las que ele introduzirá o *infans* na linguagem/cadeia significante, quando o S1¹⁷ substituir o grito/choro do bebê e o S2 for o significante da resposta do Outro, que faz do S1 um significante propriamente dito, já que lhe dá um sentido e, conseqüentemente, o aliena. Nascimento (2010, pg. 5) explica que “(...) há aí a imersão do sujeito no Outro, suas leis sendo respeitadas e o reconhecimento sendo desejado e obtido”. Para a alienação acontecer, o sujeito terá que fazer o que Lacan (1964) chama de escolha forçada entre a vida ou a bolsa, ou em outras palavras entre o ser (sujeito) e o Outro (sentido), em referência a uma situação em que, se o sujeito que está sendo assaltado escolher ficar com a bolsa, ele perde os dois (a bolsa e a vida). Se o sujeito escolher a vida, ele sofre uma perda, já que terá que viver sem a bolsa. Essa é uma metáfora da entrada do sujeito na linguagem. Filho (2012), explica que : “(...) O campo da fala e da linguagem, na medida em que nos

¹⁷ S1 é o que o Outro supõe que seja a demanda da criança, futuro sujeito.

retira “a bolsa”, nos lega o desfiladeiro da “vida”, marcado por um enigma, que é uma falta de saber” (Filho, 2012, pg. 390).

Para Lacan (1999), somos alienados ao Outro, já que “as condições da vida humana fazem com que esta seja encetada na condição da fala, e estamos submetidos ao Outro pela condição da demanda, mas sem saber o que é para ele nossa demanda” (Lacan, 1999, pg. 488). Assim é que o inconsciente é o discurso do Outro. É na passagem entre o puro ser vivo da necessidade e o corpo pulsional que demanda que se dá a divisão subjetiva entre a consciência e o inconsciente, entre o desejo do Outro e o ser pulsional do sujeito. Nas palavras de Elia (2012),

(...) o sujeito faz uma transposição, traduzindo a sincronia significante que o originou em uma pulsação temporal primordial (surgimento como sentido em S1, desaparecimento como *non-sense*, em S2, que o apaga, afanisa, mantém fora da cadeia, único lugar em que o sujeito pode existir). É nessa tradução da sincronia significante inicial em pulsação temporal que se dá o *fading*, a afânise que constitui a identificação primordial do sujeito (Elia, 2012, pg. 72).

Entendemos que esse *fading* é o outro nome do recalque originário.

O sujeito é efeito de linguagem que nasce de uma fenda causada nele pelo significante, que o aliena. Para Solé (2005), a alienação pressupõe a idealização da força alienante. É por isso que, para a Psicanálise, o sujeito se aliena na linguagem, sendo está uma escolha forçada e apropria-se do universo simbólico da cultura no qual ele está inserido. Só assim ele poderá se identificar ao desejo do Outro, recalca-lo e desconhecer essa determinação nas formulações de suas demandas, depois que ele passar pelo processo de separação, que nunca é total. Em outras palavras, há um primeiro significante, que vem do Outro e que representa o bebê para esse Outro, porém há sempre algo que resta dessa operação, uma vez que o bebê não fica totalmente reduzido a essa interpretação. Há algo que resiste e escapa à essa significação, à essa entrada no simbólico. Esse algo tem relação com a singularidade de cada sujeito, com o jeito que e como que ele responde. Se a significação vem do Outro e mantém-se assim uma ordem que é necessária, há também desordem pois a linguagem não pode dar significado a tudo, já que há um real que comparece e insiste. Em outras palavras, Ribeiro (2012) explica que “(...) o objeto se aloja na fratura do discurso e, embora a fabricação incessante de significantes vise evitar o encontro com seu vazio de significação, o discurso não evita o furo da linguagem” (Ribeiro, 2012, pg. 83).

Portanto, o sujeito precisa, primeiramente se submeter aos sentidos que o Outro lhe dá mas isso não dura muito tempo, pois a criança identifica que os sentidos são ambivalentes, que há várias formas

de pedir e recusar algo, que os objetos, dotados de valor simbólico, podem ser trocados, pedidos e recusados e que as pessoas mentem. Essa possibilidade de mentir leva a criança a descobrir que o Outro pode acreditar na sua mentira, o que abala a suposta onipotência do dele (Outro). É nesse contexto que a criança constata que há sempre desencontros com o outro; que algo na relação deles não se encaixa perfeitamente como ele supunha acontecer. Desse modo, identificando que o desejo do Outro é um enigma, ela constata que é impossível fazer tudo o que supostamente a mãe/cuidador quer dela, anulando-se como sujeito mas ela também teme porque se não se submeter à mãe, corre o risco de perdê-la. Isso modifica a relação imaginária da criança com os objetos: agora é preciso não mais ser e sim ter algo para obter amor e atenção do Outro. Algo de natureza simbólica. Há aí uma operação que a Psicanálise chama de separação e esta ocorre quando, pelas discrepâncias entre o que se quer e o que se recebe, pelo interesse do cuidador ou da mãe em outras coisas, a criança identifica que não é o que falta à mãe/Outro e localiza uma falta no campo do Outro, constatando que tanto ela quanto o outro são habitados por uma falta.

A linguagem, como insistência de uma alteridade no ser humano, implica uma renúncia a uma suposta plenitude da qual ele é intimado a se separar para que venha a ser falante. Nesse contexto, quando há uma fala que articula os significantes em cadeia, outra falta aparece: a falta de um significante último que responda pela significação. É no recobrimento dessas duas faltas que se articulará a singularidade humana, uma vez que é aí que o sujeito se ata ao Outro ao se identificar a algo que ele supõe que seja faltoso ao Outro. Assim sendo, a relação entre o sujeito e o Outro se engendra por uma hiância, na qual o que falta ao sujeito não se encontra no Outro, ou seja, entre eles o que há em comum é a falta.

Segundo Vorcaro (1997), essa situação gera um conflito porque a criança não consegue encontrar uma lógica e uma regularidade que regulam tanto o querer do outro quanto o seu próprio querer. É por isso que ela pede e precisa de limites: para tentar encontrar alguma lógica que regula seu próprio funcionamento e o do outro, uma vez que o limite é uma unidade de medida para ela poder imaginar e supor até onde ela poderá ir no laço com o outro. A criança começa a constatar, então, que o outro, assim como ela, é não é pleno e completo. É a partir do momento que ela identifica e constata que há incompletude, que ela pode se dar conta da diferença sexual que existe.

A constatação da diferença sexual tem efeitos sobre a criança que, a partir daí, começa a problematizar o corpo, imaginando que tem uma parte dele que pode perder ou que ainda não a tem mas irá adquirir. Nesse momento, a criança se dá conta de que ela não equivale ao falo, lugar que ela supunha ter e que não há uma relação biunívoca entre as coisas/objetos do mundo e a linguagem. A

criança imagina a causa da impossibilidade de fazer um par pleno e completo com a mãe e supõe, primeiro, que ela é causada por alguém de fora, já que a mãe mostra que deseja alguém além dela: o pai. Este é imaginado, assim, como truculento e poderoso, alguém que quer separá-las.

Quando a criança constata que há uma situação nova e triádica, que a envolve e também envolve a mãe e o pai (ou cuidadores), ela experimenta várias posições: se identificar com a mãe, hostilizar a mãe, hostilizar o pai, se identificar com o pai, hostilizar os irmãos, entre outras. Nesse contexto, conhecido na Psicanálise como Complexo de Édipo, a criança constrói a metáfora paterna, identificando que, diferentemente da mãe, o pai tem a gerência da lei, ele a faz ser cumprida mas ele não é a lei. A criança constata, então, que todos estão submetidos a uma lei e que esta atinge a todos.

Na separação o sujeito buscará respostas às falhas em que o discurso do Outro o interroga e a isso ele responde com o que o marcou no momento anterior: com uma falta. O sujeito terá que se subtrair aos efeitos da alienação, buscando respostas que o defendam da anulação do momento anterior. Com a constatação, pela criança, de que a mãe deseja algo além dela e que, portanto, tanto ela quanto à mãe são, em alguma medida, faltosas, há a queda do objeto a, que a singulariza, ao conotar a causa ou especificidade de seu desejo. Assim sendo, a separação é a busca da parte perdida do ser e é a partir dela que o sujeito fará escolhas, se relacionará com outras pessoas e construirá significações para o mundo a sua volta e para suas experiências. É pelo movimento de se assumir por meio da imagem que tem de si que recebe do outro, que o sujeito pode realizar-se como si mesmo. Isso regulará a relação do eu/consciência com seus semelhantes e é por isso que o eu é sempre o outro, estrangeiro e desconhecido pelo sujeito do inconsciente.

Fazendo um paralelo com os surdos no que se refere à separação, já que as mães ouvintes têm dificuldade em separar-se deles, sufocando-os com cuidados excessivos, esta (separação) só ocorrerá quando a mãe for atenta e **escutar** as diversas produções do filho surdo, podendo ler e significar estes gestos ou palavras orais inserindo, assim, o filho surdo na linguagem ao apostar, mesmo que inconscientemente, que ele é um sujeito e fala por meio de gestos e/ou poucas palavras e por meio delas quer dizer algo do que sente e pensa.

Nas palavras de Bruder e Brauer (2007),

(...) Na separação, o sujeito irrompe na cadeia significante e se destaca o objeto a. Essa operação permite que o sujeito encontre um espaço entre os significantes onde irá se constituir seu desejo, no que seu desejo é desconhecido; o sujeito retorna, então, ao ponto inicial, que é o de sua falta como tal (Bruder e Brauer, 2007, p. 519).

Por isso a separação dá ao sujeito uma certa liberdade, porém ela nunca é total. A alienação e a separação são processos que se alternam sempre, durante toda a vida do sujeito, dependendo de sua posição em relação a outras redes de significantes do sistema simbólico em uma determinada vivência ou momento da vida.

Tendo se separado do Outro no simbólico/linguagem, o sujeito muda de posição subjetiva e passa de invocado e falado a invocante e falante. Isso acontece tanto com ouvintes quanto com surdos. Apesar do surdo não ter acesso à linguagem oral, se na voz do Outro (que ele capta com o olhar de movimentos, expressões faciais e toques, entre outras coisas), estiverem presentes as dimensões de enunciação e endereçamento de algo para ele, se essa voz do Outro lhe transmitir seu desejo e sua falta, naquilo que esse Outro não mostra e não diz, o surdo se deixará nutrir e seduzir pela dimensão enunciativa do olhar do Outro, encontrando seu lugar como sujeito, de modo similar com o que acontece com os ouvintes.

3.3 – Traços e significantes

Nessa seção, pretendo discutir o que são traços e significantes na Psicanálise, uma vez que fazem parte do processo de constituição do sujeito. A alçada do traço à significante pode ser entendida como um lugar de emergência/constituição do sujeito simbólico/da linguagem, uma vez que o traço é rasurado/esquecido, fazendo o sujeito entrar na lógica significante do registro simbólico. É difícil explicitar que traços e significantes são esses ou como se dá a alçada de um a outro, tendo em vista que, como argumenta a Psicanálise, existe uma sobredeterminação de fatores na constituição subjetiva. Não se sabe que traços foram apagados pelo sujeito, alçando-se à significantes, a não ser na análise pessoal de cada um. Nas palavras de Vorcaro e Neves (2011),

o sujeito é o efeito do apagamento de traços, ou seja, de estranhezas vindas do Outro, pois transforma essas figuras em olhar, gesto, voz... Será a saída da criança da condição de indiferenciação com o emblemático traçado da alteridade, que permitirá sua entrada no campo simbólico. (...) manufaturando 'leituras' do que passou, o *infans* trabalha concatenando os traços e, desse modo, passa a usufruir das possibilidades próprias que o simbólico pode oferecer (Vorcaro e Neves, 2011, pg. 280).

Segundo o Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, de Pierre Kaufmann (1996), um traço mnêmico é, antes de mais nada, um resto ou resíduo de percepção e é principalmente, visual e auditivo, tais como sons, balbucios, gestos, olhares, movimentos, entre outros. O traço é o precursor do significante, nunca desaparecendo completamente. As principais características do traço mnêmico são: ser sempre igual a ele mesmo, repetir-se sempre do mesmo jeito, ser do registro do real, ser constante, durável e inalterável, ou seja, ele não tem um sentido. Ao entrar na linguagem por meio de interpretações do Outro e de vivências, o ser humano e suas memórias e lembranças são formadas e, nelas, residem os traços mnêmicos de cenas, sensações, situações ouvidas, experiências de satisfação, de dor e pavor. Nelas o sujeito se identifica com alguns traços/marcas do Outro e os lê. Ao serem lidos, alguns traços são recalcados e substituídos por outra coisa para preencher o vazio deixado pela ausência de um significante original, “ausência que apresenta ao mesmo tempo a questão do engendramento do significante e do sujeito” (Pierre Kaufmann, 1996, pg. 473), tornando-se um significante que representa o sujeito para outro significante.

Rego (2006) explicita que o traço é o que fica da passagem da coisa. Ele é sinônimo de marca e inscrição e, mesmo sendo arbitrário, não representando nada, pois é somente diferença, ele está na origem de toda e qualquer significação. Lê-se o traço como ouve-se música, isto é, não se compreende música, ouve-se.

Para Cougo (2012), os traços da subjetividade humana são efeitos de uma estrutura que está relacionada com um furo. Os movimentos do sujeito para encontrar esse furo ou saber lidar com ele nunca acontecem de uma só vez, sendo necessário que eles sejam refeitos eternamente. É a existência desse furo que garante a necessidade do constante encadeamento de significantes que dá consistência ao nosso corpo e ao nosso eu. Por isso, nossa consistência não está em nós, *a priori*. Em outras palavras, ela não é natural. Sem esse furo, o mundo humano estaria dado *a priori*, sendo igual ao que acontece com os animais.

Ao contrário do traço mnêmico, o significante, segundo Kaufmann (1996), é a marca da falta no Outro. Seu funcionamento é organizado pelo processo da metáfora paterna: um significante S2 representa um significante recalcado S1 e o substitui. Este S2 surge a partir da leitura do traço pelo sujeito e representa o sujeito para um outro significante. Para Lacan (1957/1998), o significante só ganha sentido quando se refere ao sujeito, uma vez que o sentido de suas falas só é alcançado pela retroação (que é necessária ao sentido), uma vez que falta um significante que o represente de imediato e totalmente. Para Díaz (2005), as principais características do significante são: ambiguidade, não

possuir sentido único/fixo, evocar significados mesmo sem dizê-los, ser diferente do signo que produz algo fixo para alguém e representar o sujeito para outro significante; esta última característica significando que “o sujeito se situa entre o significante latente metafórico e os significantes metonímicos da cadeia. O primeiro só passa a representá-lo na medida em que a cadeia significante for percorrida e, por retroação, o significante latente for referido à cadeia” (Bello, 2012, pg. 411).

Para Vorcaro (1997), os significantes estão na linguagem que é um sistema de oposições diferenciais, no qual eles não são nem totalmente iguais uns aos outros e nem completamente diferentes uns dos outros. É por essa razão que usamos, na linguagem, o significante não, por exemplo, para dizer mais ou menos. Um significante nunca poderá ser igual a ele mesmo ou ser considerado somente em uma relação biunívoca entre termos, uma vez que ele depende da posição em que aparece no contexto/rede do registro simbólico em que está inserido. É por esse motivo que a linguagem/sistema simbólico permite ambiguidades, equívocidades e mal-entendidos, não havendo nunca uma precisa exatidão na fala das pessoas. Nas palavras de Lacan (1957/1998),

o que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com os outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz (Lacan, 1957/1998, pg. 508).

Para Kaufmann (1996), três tempos são indispensáveis para que o traço se torne significante. O primeiro tempo consiste no reconhecimento de um traço: trata-se de um signo para quem? Em relação a que? Assim ele revela que vem do Outro. No segundo tempo, conhecido como o tempo da vocalização e do equívoco entre som e sentido, o traço adquire estatuto fonemático ao se articular com uma outra sílaba, marcando sua diferença. Aqui, o sentido é criado por homofonia. No terceiro tempo, conhecido como o tempo da negação, há o apagamento/negação do traço e ele é substituído pelo significante. Há aí uma cifração do sujeito que funda a linguagem a partir da qual o sujeito se estruturará.

Para Vorcaro (1997), ao ser lido pelo adulto, o *infans* é marcado e introduzido no campo da linguagem. Surge daí o que Freud chamou de pulsão, algo no limite entre somático e psíquico. Seu objeto é o que há de mais variável porque são traços e marcas deixados pelo adulto cuidador. Marcas de sua vontade, crenças, valores e visões sobre o mundo. É o que a psicanálise chama de ideal do eu. Para virarem significantes, esses traços ou marcas precisam ser apagados e o sujeito precisa substituí-los, por meio do recalque, pelas leituras e respostas dele. Mesmo substituídos, esse traços sempre terão relação

com algo do Outro, que é estrangeiro/alteridade, uma vez que sempre vem de fora. Por meio da repetição, isto é, tentativas do sujeito de repetir o estado mítico, anterior à demanda onde se inscreveram os primeiros traços do Outro, os significantes farão uma rede de traços que engendra o mundo, ao reenviá-los a outros traços. Vorcaro (1997) explica que

a repetição busca o reencontro de *Das Ding*, a revelação do real pelo significante, fazendo-se ponto inicial da organização do mundo no psiquismo, a partir deste elemento originalmente isolado, pelo sujeito como estranho, primeiro exterior, fora-do-significado, portanto, insubstituível (Vorcaro, 1997, pg. 62).

Nas palavras de Rego (2006), o traço “se produz como ocultação de si, de sua vacuidade. O traço apresenta-se como tal, ou seja, nada, mas isso é dissimulado e achamos que sabemos do que se trata”.

Jerusalinsky (2011) nos dá exemplos de traços que passam a ser significantes. Segundo o autor, quando o cuidador de um bebê lhe coloca um laço de fita na cabeça, o que isso significa? Esse laço de fita pode ser considerado um traço que passa a ter valor significante quando é usado para dizer algo, no caso, para dizer que o bebê é uma mulher, marcando-o como mulher. O mesmo pode acontecer com um bebê que está usando uma camisa de algum time de futebol. Essa camisa do time é um traço. Quando gostamos ou não da camisa do time, esse traço passa a ser significante porque recorta o corpo do bebê em uma certa posição no discurso, dando-lhe uma função simbólica cujas características, mais tarde, serão atribuídas ao próprio bebê.

Lacan (1956/2008) ao falar sobre Robinson Crusoe, explicita que a marca/pegada que este constata na areia o faz instituir essa marca/pegada como uma mensagem e, ao fazer isso, nega-a como uma formação natural e indeterminada, o que a transforma em um traço de alguma coisa e que diz alguma coisa, podendo ser lida porque nega-se que seja algo natural. Se essa marca/traço pode, assim, ser lida, é porque Crusoe reconhece que ali há um discurso e um sentido e portanto, alguém, mesmo não dizendo nada sobre qual sentido. O que esse traço diz e para quem ele o diz? Nesse momento é que surge a pegada como significante. Nas palavras de Silva Júnior (2010): “(...) Pegada faz demanda que inicia um circuito de revezamento de significações. São as voltas da demanda: perigo, salvação, indígena, naufrago, fuga, providência divina, ironia do destino” (Silva Júnior *et al.*, 2010, pg. 369).

No que se refere a sujeitos surdos, os traços dos movimentos, dos gestos e das expressões faciais serão lidos e tornados significantes, quando não forem unicamente tratados como um dado a ver, incluídos somente no espaço do visível e/ou audível/sonoro, mas também no simbólico, ao haver

articulação entre imagens visuais e gestos a representações-palavra ou representações-sinal (Solé, 2005), oferecendo assim representações que se unem umas às outras, possibilitando a fala particularizada do sujeito na língua ou modalidade de linguagem que o surdo escolher e/ou tiver acesso.

Capítulo 4: Metodologia

4.1 - Natureza da pesquisa e critérios éticos

Trata-se de um estudo longitudinal do processo de constituição de uma criança surda pela fala do outro, no caso, a mãe ouvinte. Assenta-se sobre a descrição e análise retrospectiva do processo interacional da díade bebê surda e sua mãe ouvinte. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob o número CAAE 34489113.8.00005482.

4.2 - Local do estudo

Os dados foram coletados na casa da família onde residem mãe e filha, na cidade de São Paulo. Optou-se por esse local por ser onde ambas passavam a maior parte do tempo, o que possibilitou a observação da interação no ambiente natural e cotidiano. Porém, como esse estudo é retrospectivo, a autora teve acesso somente às gravações e transcrições da interação da díade que estão no Banco de Dados de Fala e Escrita da linha de pesquisa “Linguagem e Subjetividade” do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

4.3 - Sujeitos

O sujeito da pesquisa é uma bebê surda em interação dialógica com sua mãe. Na transcrição dos dados que foram gravados em vídeo e posteriormente transcritos, ambas receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades e serão aqui identificadas com a letra C de criança e M de mãe.

A criança:

Nascida prematura de 34 semanas, do sexo feminino, filha de pais ouvintes.

Constelação familiar: terceira filha do casal, a caçula, os dois irmãos são ouvintes e do sexo masculino.

Diagnóstico: deficiência auditiva bilateral profunda como sequela à rubéola perinatal.

Etiologia: mãe contraiu rubéola aos 3 meses de gestação, sem saber que estava grávida.

Dados da avaliação audiológica: a criança só reagiu ao tambor em intensidade alta e mesmo

assim inconsistentemente. Não reagiu a outros instrumentos, o que parece, segundo a avaliadora, ter sido devido ao fato da criança encontrar-se desatenta e cansada. Reagiu a 85 dB. Não reagiu a tons puros em 1000, 2000, 4000 Hz, só reagindo a 90dB em 500 Hz. Na audiometria de reforço visual em campo, realizada em maio de 1995, estava com 9 meses e respondeu a 70 dB em 250 Hz, 85 dB em 500 Hz, 90 dB em 1KHz e houve ausência de resposta no máximo do equipamento em 2 e 4 KHz. Durante os testes com os aparelhos de amplificação sonora, ficou mais atenta aos brinquedos sonoros e respondeu inconsistentemente ao som da voz humana. Não demonstrou desconforto a palmas e batidas de tambor em sala.

4.4 - Procedimentos para gravação, transcrição e análise dos dados

As gravações tiveram início quando a bebê tinha 49 dias de vida e terminaram quando ela tinha três anos e dez meses. Foram oitenta e quatro gravações ao longo de quase três anos de acompanhamento, totalizando sessenta e sete horas de gravação.

As gravações ocorreram uma vez por semana até a idade de um ano e 6 meses da bebê, passando a ocorrer de 3 em 3 semanas quando ela estava com um ano e sete meses de idade a uma vez por mês entre os dois anos e os dois anos e dez meses de idade e foram feitas por auxiliares de pesquisa, sob supervisão da professora Regina Freire, como parte de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.¹⁸

A escolha da periodicidade das gravações assentou-se sobre as mudanças no processo de constituição da criança surda. Nos períodos iniciais da vida da bebê, as mudanças de comportamento foram menos observáveis. A partir dos oito meses de idade passaram a ser mais intensas e tornaram-se importantes para o estudo da linguagem. Depois entraram em um período mais estável.

Nesse trabalho serão analisadas três entrevistas com a mãe e sete gravações/coletas da interação da díade. Segue a relação das gravações, a idade do bebê e as datas em que foram realizadas:

¹⁸ n° 5001134/92-8 – CNPq – 10/92 a 02/99 - A representação do déficit no discurso da mãe e suas consequências no desenvolvimento do bebê de alto risco -

	Data da entrevista/coleta	Idade da criança (C)
Entrevista 1	31/08/94	00;01:02
Entrevista 2	07/07/97	02;11:08
Entrevista 3	19/02/98	03;07:10
Coleta 9	27/10/94	00;02:28
Coleta 12	17/11/94	00;03:17
Coleta 27	18/07/95	00;10:20
Coleta 31	05/09/95	01;01:07
Coleta 39	17/01/96	01;05:12
Coleta 52	16/01/97	02;05:18
Coleta 64	01/06/98	03;10:15

A transcrição dos *corpora* foi feita em ortografia regular da Língua Portuguesa em sua forma literal, para assegurar legitimidade, homogeneidade e confiabilidade. Antes de cada transcrição está descrito o contexto da interação a que a transcrição pertence.

Os recortes eleitos para essa pesquisa são fragmentos discursivos da interação dialógica entre mãe e bebê. Considera-se que o adulto é, nesse contexto e ao mesmo tempo, representante e instância de funcionamento da língua que captura a criança em sua estrutura, possibilitando-a tornar-se um sujeito falante. Os fragmentos discursivos da interação dialógica ilustrarão o processo de constituição de uma criança surda pela fala do outro. Serão levados em conta a fala da mãe e as vocalizações, gestos, olhares, risos, a mímica facial e toques, tanto da mãe quanto da criança. Alguns aspectos do processo de constituição da criança pela fala do outro serão descritos e analisados, uma vez que nossa hipótese é a de que o surdo, mesmo incapaz de ouvir, se estrutura subjetivamente a partir do simbólico e da concatenação significativa da interpretação que o adulto cuidador fará dele, introduzindo-o assim no registro do humano.

4.5 - Procedimento teórico-metodológico

Para a análise dos fragmentos discursivos, será adotada a abordagem teórica da Psicanálise, levando em conta a teoria do aparelho psíquico como aparelho de linguagem e de memória e a concepção do inconsciente estruturado como linguagem, por se tratar de uma criança surda não capturada pela língua brasileira de sinais e sim pela fala interpretante da mãe, da qual ela sofre efeitos. A escolha dessa teoria se deu porque ela leva em conta a importância do outro na apresentação e introdução do bebê no mundo linguístico/simbólico humano, constituindo-o subjetivamente, o que o leva de falado/interpretado pelo outro a intérprete do mundo ao tornar-se falante.

Houve também uma inspiração no Interacionismo em aquisição de linguagem proposto por Claudia De Lemos, uma vez que ele serviu para o asseguramento do posicionamento teórico já adotado e para saber que o caminho seguido é também compartilhado por um grupo de pessoas que discutem e relacionam a aquisição de linguagem à constituição subjetiva da criança, embora não seja usado na análise dos dados.

Para a Psicanálise, a interação com o outro está na base da aquisição de linguagem e os efeitos da interpretação do outro são importantes, pois o outro-adulto doa sentidos à fala dispersa da criança e é somente a partir disso que a aquisição de linguagem e a entrada no registro simbólico são viabilizados.

No presente estudo, a criança surda não tem acesso ao português oral falado pela mãe, já que é surda profunda mas mesmo assim constatou-se que ambas compartilham gestos caseiros e que a mãe a interpreta, o que permite a captura da criança pelo sistema simbólico e a consequente constituição subjetiva da mesma.

Dado que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que compartilham uma língua a qual elas não conseguem ter acesso, ambos buscam criar estratégias que facilitem a comunicação. Muitos estudiosos constataram que as crianças surdas fazem uso de gestos icônicos e indicativos, também conhecidos como sinais caseiros ou domésticos, que não são uma língua propriamente dita, para se comunicar e não ficarem isoladas socialmente e sem uma língua, apesar de sua convenção não ser abrangente. (Santos e Gil, 2012; Santana et. al, 2008).

O uso de diversos gestos faz parte da linguagem humana, uma vez que eles estão presentes logo no início da aquisição de qualquer língua. Estudos como os de Caselli e Volterra (1994) concluem que tanto em crianças surdas como em crianças ouvintes há a utilização de gestos como dêiticos no começo da aquisição de linguagem para depois surgirem os primeiros gestos e palavras propriamente ditas,

respectivamente. É esperado que, ao longo do tempo e das vivências no ambiente linguístico, o uso de gestos caseiros diminuam em função de sinais e palavras adquiridas¹⁹.

Como a análise incidirá sobre fragmentos discursivos da interação dialógica mesmo havendo apenas a fala da mãe, ao que a criança responde com balbucios, gritos, movimentos, risos, choros, toques e gestos e é interpretada, esses fragmentos serão analisados de forma a identificar as mudanças de posição da criança na estrutura da linguagem, pois elas dizem respeito ao processo de constituição subjetiva da mesma.

¹⁹ Sinais e palavras referem-se aqui à sinais e palavras de uma língua propriamente dita, falada por milhares de pessoas e que foi convencionada socialmente.

Capítulo 5: Análise dos dados

“Quem desconfia, fica sábio.”

(Guimarães Rosa em “Grande Sertão: Veredas”)

A partir do referencial teórico adotado nesse trabalho, irei analisar segmentos de interação linguístico-discursiva entre mãe ouvinte e bebê surda, para delinear os efeitos que a fala da mãe gera na bebê surda, ao interpretá-la e introduzi-la no universo simbólico e vice-versa.

Iniciarei com a análise de segmentos de duas entrevistas entre a mãe da criança sujeito da pesquisa (M) e uma fonoaudióloga (F), auxiliar de pesquisa sob orientação da professora Regina Freire e segmentos de uma entrevista de M com Regina Freire (R), professora e pesquisadora, na ordem em que ocorreram cronologicamente. Em seguida, farei análises de segmentos de interação da díade mãe ouvinte-criança surda, por meio das quais pretendo apontar a semelhança do processo de constituição do sujeito surdo pela fala do ouvinte com o processo de constituição de um bebê ouvinte, uma vez que a hipótese desse trabalho é a de que o bebê surdo se constituirá como sujeito por meio da posição na qual for colocado na língua pelo adulto que cuida dele e como este o introduz na linguagem/sistema simbólico.

a) O que e como a mãe fala sobre a criança

Entrevista 1, feita em 31/08/1994 pela fonoaudióloga, na casa da família (C com um mês e dois dias de idade)

(1) F: Conte como foi o período de gestação da C.

(2) M: Bom, fiquei sabendo que tava grávida já tava de 4 meses, daí eu tive o rush da rubéola e o dado clínico foi dado como infecção renal.

(3) F: Não foi aqui no HC?

(4) M: Não. O dado clínico foi feito por uma clínica particular pelo convênio.

(5) F: Hum, hum.

(6) M: Aí quando eu soube que tava grávida, eu tirei o meu filho da amamentação, ele já tinha 1 ano. Como tive uma tomografia eu já tirei ele da amamentação também.

(7) F: A tomografia era da onde?

(8) M: Daqui do hospital.

(9) F: Mas de que região?

(10) M: Porque eu tenho enxaqueca.

(11) F: Ah tá.

(12) M: Tenho...

(13) F: Dor de cabeça.

- 14) M: Isso. E... aí quando eu fui na ginecologista pra ver se eu podia tomar anticoncepcional, colocar DIU ou alguma coisa... eu já tava grávida.
- (15) F: Entendi.
- 16) M: Aí eu comecei a fazer o pré-natal com a dra. D, tudo direitinho, a gente foi fazendo os exames pra ver se tinha alguma coisa. Como era rubéola, então aí eu fiquei com medo de dar alguma coisa no bebê.
- (17) F: hum, hum.
- 18) M: Tanto que eu cheguei a fazer a carta, tudo... ela me fez a carta, tudo pra mim fazer... o aborto e não... não tive... chego na última hora eu desisti.
- 19) F: Então você pensou em fazer aborto?
- 20) M: Pensei! Pensei por causa das condições, que eu tava com medo dela... porque na idade gestacional que eu tive, é... não é uma coisa que ficaria uma coisa só... Pelo que a dra D me explicou, depois que eu tava sabendo tudo direitinho, meu medo era dela vim com tudo que a rubéola pudesse afetar. Aí chego na última hora eu resolvi não tirar não e...
- (21) F: E o seu marido, aceitou a questão do aborto?
- 22) M: Ele achou que seria melhor eu decidir isso. Bom, até agora ele tá apoiando tudo o que tá acontecendo. Ela tá aí, graças a Deus, ela tá bem.
- (23) F: Não se arrependeu então?
- (24) M: Não! De jeito nenhum!
- 25) F: Como vc tá vendo a C? No começo e agora?
- 26) M: Ah, é engraçado. No começo dava um desespero danado porque a gente não, não entende muito. Tive dois, foram normais, não teve problema nenhum. Aí eu vi ela com sorinho no pé ou a sondinha na boca... aí eu entrei em desespero, chorei bastante. Eu acho que mais rezei que outra coisa.
- 27) F: E hoje, como você vê a C?
- 28) M: Melhor, mais contente, mais forte. Hoje dá... eu vejo que ela é uma criança forte, que ela tá super bem.
- 29) F: Você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre a C, sobre você?
- 30) M: Ah, eu não sei. Não, de mim eu acho que de mim tudo que eu pude fazer pra ajudar ela, mediante agora que ela é pequenininha, que foi detectado que ela tem um probleminha de surdez, o que der pra mim ajudar ela pra entrar como uma criança normal na sociedade, eu vou fazer de tudo. No entanto, que ela se desempenhe bem e que ela vê que tem gente ajudando ela. Eu acho que ela não vai se atrapalhar nisso não. Ela vai ser uma criança normal.
- SILÊNCIO.
- 31) M: No começo a gente tinha medo de alguma coisa mais séria, que não tivesse acontecido só o problema da surdez, que seria a hidro. Eu acho que pra ela seria mais... muito sofrimento também, entendeu. Então, não tô te dizendo que pra mim ela é um problema por causa da surdez ou a surdez dela é um problema, não, não, de jeito nenhum.

Entrevista 1, - 00;01:02

Nessa entrevista, a surdez gera diferentes efeitos em M. Em (6) e em (14), pode-se perguntar o que M achou da nova gravidez, independentemente do problema da criança. Será que a gravidez aconteceu muito pouco tempo depois dela ter o segundo filho, que ainda estava sendo amamentado por ela? Houve sentimento de culpa por tê-lo tirado da amamentação? Durante quanto tempo ela amamentou o outro filho, o mais velho? E a dor de cabeça em (10) será que foi efeito da surpresa que a gravidez causou nela? E a questão do aborto, trazido à entrevista espontaneamente por M em (18) e (20), o que significa, para M, cogitá-lo? Parece que a decisão foi tomada no último minuto, revelando que não houve tranquilidade sobre a mesma. Nota-se também que quem coloca o pai na conversa é a F. Em (21), o que significou para a mãe tomar a decisão sobre o aborto? Ela decidir sozinha, tornou-a mais responsável ou houve alívio? Em (22), ela afirma que seu marido a está apoiando até agora. Será que ela teme que ele deixe de apoiá-la em algum momento?

Mais adiante na entrevista, por um lado, aparece na fala de M, um pronome pessoal na terceira pessoa do singular em (20), (26), (28), (30) e (31), indicando que há uma substituição do nome, o que dessubjetiva aquele de quem se está falando. Constata-se também o uso de diminutivos em (26) e (30), o que demonstra a minimização da surdez de C, que também pode ser vista em (30). M parece entrar em contato com afetos não agradáveis em (20) e (26), quando fala sobre o medo e o desespero que sentiu quando viu C usando sonda e com soro no hospital, mesmo imaginando e querendo que C seja uma criança normal na sociedade em (30). Ou seja, a fala de M mostra significantes com atribuição negativa de valor, colocando C no lugar de quem precisa de cuidados porque é frágil. M não fala sobre sua visão mais recente sobre C. F teve que perguntar novamente. Por quê? Não tem nada para falar porque não vê nada de diferente em C ou porque precisa elaborar alguns afetos e ideias sobre a surdez?

Por outro lado, M fala sobre o que fez para elaborar e lidar com a situação em (26) quando relata que chorou e rezou bastante. Há também iniciativa e vontade de ajudar C no que ela precisar em (30), indicando que M sabe que C precisará de ajuda. Em (30) pode-se constatar também que M parece estar sozinha, não contar com a ajuda de ninguém para cuidar de C, já que ela não menciona ninguém quando fala da vontade de ajudar a filha. Além disso, há desejo de que C reconheça a ajuda e boa vontade de M em relação a ela no futuro. Há ainda o reconhecimento de C, descrita em (28), com o uso de superlativos, como uma criança forte e mais contente e em (30) como um sujeito, alguém que é capaz de desempenhar bem o que ela tem que fazer e a aposta de M de que C vai querer fazer isso; apesar de, em (30), afirmar que C vai ser normal, o que nos faz indagar: C ainda não é normal? Por que razões? No que C se mostra diferente? O que é ser normal? Isso mostra a ambivalência de sentimentos de M em relação à surdez de C.

Constata-se também que há um silêncio e este ocorre depois de M dizer o que pensa sobre a surdez de C, o que está fazendo por C e o que ainda quer e poderá fazer por C no futuro, indicando que M ainda tem muitas dúvidas, questionamentos e medo do que está por vir. Em (31), M mostra que pensa em uma situação que poderia ter acontecido (C ter também hidrocefalia) mas não aconteceu, projetando suas crenças e afetos para C, além de negar, sem F indagar, questionar ou emitir nenhum juízo de valor, que a surdez de C seja um problema presente, que está aí, por menor que ele seja.

Nesse sentido, pode-se dizer que neste episódio, há em M uma ambivalência de sentimentos em relação à C e sua surdez, uma vez que ora há minimização da surdez em (26) e (30), a possibilidade de C vir a ser normal no futuro em (30) porque ela hoje não é, além do fato de supor que C precisa de ajuda em (30) e ora M a reconhece e a descreve como mais forte e mais contente em (28), cobrando em (30) que ela desempenhe bem suas tarefas, o que demonstra o reconhecimento de um sujeito que é

capaz de realizar esse pedido.

Entrevista 2, feita em 07/07/1997 feita por Regina Freire, na casa da família (C com 2 anos, 11 meses e 8 dias de idade)

(1) R: Eu queria conversar um pouquinho sobre a C, queria que você falasse um pouquinho dela.

(2) M: Certo.

(3) R: Queria que você ficasse a vontade, dizer aquilo que você quisesse falar e...

(4) M: É, ela tá, sei lá, do que ela nasceu, né, ela tá numa fase que ela tá agora super bem.

(5) R: Hã.

(6) M: Ela tá mais a vontade, tá mais esperta, né? Ela tá assim... numa fase que ela tá resmungando bastante, porque ela tá tentando se comunicar com a gente, né?

(7) R: Hã, hã.

(8) M: Embora às vezes você vê que ela fica um pouco nervosa, um pouco aflita porque, é tem coisa que ela tenta passá pra gente e ela num consegue, né? Então assim, mas a gente tá correndo atrás de, das coisas pra ela, tô tentando aparelho, tô tentando, tô indo em escola prá vê, né, esse lado dela, porque eu tenho que adiantar esse lado dela, entendeu?

(9) R: Hã, hã.

(10): M: Eu parei de trabalhar justamente por causa disso. Eu preciso, sei lá, esse lado da fala, né? A comunicação dela que tá meio...

(barulho no fundo)

(R ri e faz comentário sobre o barulho no fundo)

(11) M: Que tá meio parada, então eu preciso adiantá esse lado dela, entende?

(12) R: Hã.

(13) M: Mas graças a Deus ela tá super bem, ela corre, ela pula, ela briga, ela berra, ela esperneia, ela toma banho, ela come... tá super bem.

Entrevista 2 - 02;11:08

Nesse trecho da segunda entrevista, a surdez continua gerando diferentes efeitos em M. A ambivalência de sentimentos e opiniões continua bastante presente. Por um lado, em (4), (6) e (13) M descreve C como tendo melhorado, estando, na época da entrevista, super bem, fazendo coisas que toda criança faz como resmungar, tentar se comunicar, pular, correr, brigar, tomar banho e comer. Ao mesmo tempo, descreve em (8), (10) e (11), C como nervosa e aflita, supondo que isso acontece porque C não consegue comunicar tudo que quer, além de falar que parou de trabalhar para ajudar a filha, ao considerar que sua comunicação está meio parada. O que significa a palavra meio? M parece achar que a comunicação de C, apesar de existir, está aquém do que deveria ser. M parece não levar em conta a diferença de C, a surdez, em relação às crianças ouvintes e o ambiente que não prioriza o visual e sim o sonoro, no qual C terá mais dificuldade em ter acesso. Para quem M supõe que a comunicação de C está parada, se entre elas, a comunicação está bem, já que C faz o que toda criança de sua idade faz? M afirma que acha que não terá problemas com esse lado da fala de C, mas precisa adiantar a comunicação de C. Para quem? Para a sociedade/mundo ouvinte? M supõe que com as demais pessoas C não se comunica tão bem ou será que M está com medo de ser julgada por outras pessoas? Acusada

de não estar cuidando bem de C por achar que ela não tem muitos problemas de comunicação, como geralmente se supõe que o surdo tenha?

(14) R: E vocês se entendem bem, né? Eu vejo pelo vídeo que você...

(15) M: É

(16) R: conversa bastante com ela, e...

(17) M: É, não tem esse negócio dela ser assim, a, sei lá, mesmo comigo ou com, com os irmãos dela, né?

(18) R: Hã, hã.

(19) M: Di ela ser, só porque ela é surda então a gente fica com a boca fechada e só vai fazendo sinal.

(20) R: Hã.

(21) M: Ela é surda e muda. A gente não.

(22) R: É, claro.

(23) M: Entende? Então é uma forma, sei lá, mesmo eu emitindo som, eu tô conversando com ela ou eu tô brigando com ela, eu cato a mãozinha dela e ponho aqui pra ela, na garganta, né?

(24) R: Hã.

(25) M: Pra ela poder sentir o que tá acontecendo.

(26) R: É.

(27) M: E ela entende bem a gente. Ela é muito inteligente, muito esperta.

(28) R: Ela é mesmo.

(29) M: E ela, sei lá, se vê que ela tem vontade di, de se comunicar, entende?

(30) R: Hã, e e como você acha que vai ser isso daqui pra frente? Que agora ela vai ficando maior...

(31) M: Olha, se fosse da mesma forma que ela, se ela tiver a mesma força de vontade de falá como foi a de andar e de sentar, eu acho que eu não vou ter muito problema com ela não, sabe?

(32) R: Hã, hã.

(33) M: Porque assim, ela cê vê, ela tem uma força de vontade enorme pra fazer as coisas, ela vai atrás, do jeitinho dela, mas ela vai, ela faz, entende? Então cê vê que ela se sente diferenciada quanto alguma coisa dos irmãos.

(34) R: Hã, hã.

(35) M: Entende? Mesmo quando ela não andava, ou ela andava, meio é, é parecia um patinho, meio, né? Então cê via que ela assim... ela tentava fazer igual os irmãos.

(36) R: Hã.

Entrevista 2 - 02;11:08

Nessa parte, em (21), surge claramente na fala de M, uma especificidade de C: sua surdez. M se refere a essa característica de C com o termo surda e muda, enfatizando assim duas características, vistas em geral, negativamente. M parece, assim, reconhecer e dar importância somente a linguagem/fala oral, o que os surdos têm dificuldades de acessar, entender e realizar. Em (23), M explica como faz no cotidiano para C entendê-la, supondo que C só possa entendê-la ao constatar, por meio do tato, as vibrações de sua fala. M deixa de lado, assim, a importância das experiências visuais para os surdos. Provavelmente, M sabe que elas existem mas insiste em deixá-las em segundo plano, acreditando que C precisa se adaptar à linguagem oral para poder sentir, entender, pensar, enfim, viver. Ou seja, só há um jeito de vivenciar experiências: o do ouvinte, com a linguagem oral. Se C é muda, porque M se esforça tanto para que C fale oralmente e não por sinais? M parece supor, assim, que se C conseguir falar oralmente, a surdez desaparecerá e todos os problemas estarão resolvidos. Ainda em (23) e também em (25), o entendimento das atividades cotidianas e do que se passa nelas parecem estar ligados, para M, à percepção principalmente sensorial de C. Como C é surda, ela já constata o que

acontece ao seu redor sensorialmente, mesmo que ela sofra os efeitos da fala do outro/ouvinte. Para M, parece que C só mostrará o que pensa e sente, que só se terá realmente acesso ao que C quer, sente e pensa, por meio da linguagem oral; vinculando desse jeito, o entendimento de C sobre as coisas e o entendimento de M sobre C à língua oral. Seria o discurso de M uma reprodução do discurso oralista, presente na maioria dos profissionais que atuam na área da surdez?

Em (27) M descreve C como esperta e inteligente porque os entende, apesar da surdez. Parece que M desvincula a inteligência da surdez, ou seja, que independentemente do fato da surdez estar presente, esta não influencia negativamente a inteligência e esperteza do surdo.

Em (29), o que significa ter vontade de se comunicar? C já não se comunica? Se não, como M sabe que C tem essa vontade? Aqui, parece que, apesar da presença da surdez e da importância da linguagem oral de C para M, esta supõe e reconhece C como sujeito falante. Em (31), M compara o andar e o sentar com o falar, supondo que eles dependem única e exclusivamente de C e seu aparato biológico, desresponsabilizando-se de introduzir C na linguagem, da necessidade de se oferecer ambientes linguísticos-discursivos para ela, apesar de nas filmagens das interações, fazer o contrário do seu discurso, isto é, falar sempre no campo visual e de frente para C e falar sempre tocando-a e com muitos movimentos corporais/gestos. Na fala (31), M se desresponsabiliza, parecendo desconhecer o que fala e faz e os efeitos que gera em C, como se só pudesse torcer para que no futuro, as coisas sejam, no mínimo iguais ao que vem acontecendo até agora, que ela não tenha mais problemas.

Em (33), ao mesmo tempo que M reconhece a força de vontade de C fazer as coisas que supostamente uma criança faria ou deveria fazer, M reconhece que C é diferente e faz as coisas de um jeito próprio. Parece que M preocupa-se com C ao supor que C se sinta ou se veja diferente dos irmãos, mesmo não falando claramente sobre essa diferença. Por que razões M teme a constatação de C de sua diferença? Será que M supõe que a diferença seja somente a surdez? E a singularidade e características de cada um? Parece que, nesse momento, a surdez se sobrepõe a qualquer outra característica que C possa vir a apresentar. Parece que, antes de qualquer coisa, há a condição orgânica da surdez, que reduz e estigmatiza C, não havendo muito espaço para outras características, como se pode constatar em (35), onde M afirma que C tenta imitar os irmãos. Que coisas são essas? Ela não consegue fazê-las por causa da surdez ou por outro motivo?

(37) M: Então, aí ela andava, eles corriam ou então ela tentava correr igual, entende? Então cê vê que a força de, ela tem muita força de vontade de fazer as coisas, de ser igual a eles.

(38) R: Hã, hã.

(39) M: Então eu acho que com esse lado da fala dela eu não vou ter tanto problema, não.

(40) R: Eu observei em uma das fitas que ela já tá falando algumas coisinhas, né?

(41) M: Tá, tem coisa que ela fala. Que nem é... eu tava, a, a, não tá aqui a foto. Ela tem uma foto do irmão dela em

que, ela pegou a foto, né? Tava lá em cima do meu quarto, ela trouxe a foto pra mim, aí ela olhou a foto, olhou pra mim, ela faz assim na foto, fez assim, aí soltô “imão”.

(42) R: Hã, hã.

(43) M: Entendeu? Aquilo me encheu, né? Porque é, tipo assim mãã ela chama, mãã.

(44) R: Hã, hã.

(45) M: Guaraná, as vezes ela qué tomá, então solta um “aná” dela.

(46) R: Hã.

(47) M: Vai muito assim... sei lá, do dia.

Entrevista 2 - 02;11:08

Em (37), é M que tem o desejo de que C seja igual aos seus outros dois filhos, enfatizando uma diferença de C em relação às outras crianças. Em (39), M deposita suas forças e esperanças de que C seja o mais parecida possível com seus outros filhos, na força de vontade de C, como se só bastasse isso para C não ser tão diferente. Será que isso é uma esperança de que a surdez não seja definitiva, que uma hora ela desapareça?

Em (41) M descreve uma situação na qual C fala “imão” mas se refere à fala de C como mágica, como se acontecesse por acaso, como se ninguém controlasse isso, como se não dependesse de C e como se C não tivesse o desejo de falar, ao utilizar o termo “soltô”. Ao mesmo tempo, em (43) e (45), M reconhece a fala de C, mesmo sendo esta uma fala diferente, com o pronunciamento de apenas partes das palavras. Ao identificar C como sujeito falante, M a coloca nessa posição, apesar da condição orgânica da surdez e C sofre os efeitos desse ato, falando, recusando e pedindo coisas, mesmo que de um jeito diferente e particular, próprio dos surdos. A fala oral de C deve ter causado surpresa e ao mesmo tempo orgulho, além de deixar M mais segura e confiante em relação ao modo de M educar e criar a C.

Em (47) M relata que a situação vivida em (43) e (45) não ocorre sempre como gostaria, mostrando que não tem controle sobre a situação por mais que deseje e se esforce para isso; o que indica que o que está em jogo na interação revela indícios sobre um sujeito em constituição, que ora está alienado ao desejo e fala do Outro e ora está separado deste, ao não fazer o que e como M/Outro quer ou ensinou, trazendo sempre algo de novo e pessoal à interação.

(48) R: Hã. E como ela tá soltando alguns sons, significa que ela tá ouvindo.

(49) M e R: Alguma coisinha (falam juntas).

(50) M: É porque na época eu lembro que a gente fez, parece que deu que ela tinha perdido 70% da audição dela.

(51) R: É, uma coisa assim,. E provavelmente deve ser menos, né? Porque se ela tá falando sem estar com o aparelho, então ela tá ouvindo. Com 70%, você quase não ouve nada.

(52) M: Às vezes, que nem, o avião passa assim e eu tô lá fora com ela, ela me cutuca. Ela me mostra.

(53) R: Apontá, né?

(54) M: Às vezes, helicóptero, porque aqui eles passam baixo.

(55) R: Hã, hã.

(56) M: Então ela me cutucá, ela me mostra, entende? Então sei lá a gente percebe que alguma coisa ela tá ouvindo. Às vezes não sei se é coincidência demais ou não, ela tá brincando eu chamá e ela vira.

(57) R: Hã, hã.

(58) M: Entende? Quando ela ia na creche do hospital, também as tias sempre me perguntaram a mesma coisa: mãe, você tem certeza que ela não ouve?

(59) R: Hã, hã.

(60) M: Porque tem hora que a gente chama e ela olha pra trás. Como eu já vi, né?

(61) R: Porque ela tá tão bem, ela se desenvolveu tão bem.

(62) M: É, ela brinca, ela faz de tudo.

(63) R: Ela não ouve, mas isso não impede que ela faça nada na vida.

(64) M: É o que eu falo pra minha sogra, sabe, eu tenho a deficiência auditiva dela como uma pessoa usando óculos.

(65) R: É.

(66) M: Uma pessoa... tem gente que precisa usar aquele fundo de garrafa pra poder enxergar.

(67) R: É.

(68) M: Ela vai ter que usar o aparelho pra ela poder ouvir.

(69) R: Hum, hum.

(70) M: Entende, as vezes, cê vê que tem crianças que tem muito mais problema do que ela tem.

(71) R: É, mas foi um... um ano que você também não sabia exatamente o que é ter um filho assim... deve ter sido difícil pra vocês.

(72) M: Foi... agora a gente conversa numa boa, mas na época, nossa, num tinha, num conseguia falá.

(73) R: É, né.

(74) M: Mas agora cê vê que, é diferente, né? Cê vê que ela tá super bem.

(75) R: É.

Entrevista 2 – 02;11:08

Em (52), (56), (58) e (60), M duvida da surdez de C, trazendo fragmentos do cotidiano para exemplificar que não é só ela que duvida. O que poderia significar isso? Negação da condição orgânica de C ou tentativa de ir além, enxergar outras características de um sujeito em constituição, apesar da surdez?

Em (61), R, fonoaudióloga e professora coordenadora do projeto de pesquisa em que M e C participam, confirma que C está bem e em (62) M afirma que C faz de tudo, sem entrar em muitos detalhes. Em (63), R enfatiza que a surdez não é impeditiva de C fazer as coisas que a sociedade exige do sujeito. Isso parece tranquilizar M, já que R é uma profissional da área da saúde, além de professora, ou seja, uma pessoa que tem um conhecimento, que está na posição de Sujeitos Suposto Saber, descrito pela Psicanálise. Em (64) e (68), M compara a surdez com a necessidade do uso de óculos por pessoas com problemas de visão. Seria isso uma tentativa de amenizar sensações de desvantagem e incapacidade que a surdez de C possa ter gerado em M?

Em (70), M fala sobre as crianças com mais problemas do que C. Em relação a essa colocação de M, em (71) R aponta que independentemente de qualquer outro problema de qualquer outra criança, M não escapou das dificuldades e preocupações trazidas pela surdez, como gostaria. Essa fala de R tem como efeito, em (72), M admitir que houve limitações, angústias e tristeza que repercutiram em outras áreas da sua vida, como por exemplo, a impossibilidade de falar sobre a surdez com sua marido, seus familiares e talvez outras pessoas em um primeiro momento. Em (74), contata-se que M volta a falar que as coisas estão diferentes, melhores e que C está super bem, demonstrando impossibilidade de

entrar em contato com questões difíceis e dolorosas. Será que M pensa que ao falar sobre assuntos dolorosos e delicados, tudo voltará a ser difícil como no começo da vida de C ou isso a lembra que esse momentos sempre existirão e que ela terá que lidar com eles sempre?

(76) M: Ela foi forte, porque ela, pelo que ela passou no hospital, tudo, depois ela foi pra casa, cê vê que ela é forte, cê vê que ela tem força de vontade de fazer as coisas.

(77) R: Hum, hum.

(78) M: Então cê, em cima dessa força de vontade dela cê vai ajudando, né, cê vê que ela quer fazer as coisas.

(79) R: É, ela responde, né?

(80) M: Ela responde. Aquilo que ela necessita, cê vai, cê faz, cê vê que ela gosta, que ela aprende fácil, então isso incentiva também a gente a fazer, né?

(81) R: Hum, hum.

(82) M: Então, sei lá, é uma experiência nova, mas se vê que é uma coisa gostosa de fazer. Então cê vê que ela se comunica super bem sabe, as vezes eu saio com ela na rua, pra dá uma passeada com eles tudo, eu saio de carro, ela sempre dá tchau pra alguém, ela mexe com alguém, ela é a super comunicativa da família.

(83) R: Hum, hum.

(84) M: Tem uma colega que ela vem aqui, né, mesmo minha irmã, aí ela fala pra mim assim: dá ela pra mim! Aí eu falo: não, é a única menina com defeito. Que você não vai.

(Ambas riem).

(85) M: Ela gosta de brincá... A gente tem um coelho, né? Então ela pega o coelho por uma orelha só, né? Aí ela traz o coelho até na porta pra mim. Aí eu pego o coelho e ponho lá de volta, aí ela sai correndo atrás dele. Às vezes, que nem, os meninos tão na casa da minha irmã né, então ela tenta fazer as mesmas coisas que eles fazem, cê vê qui ela sente saudades deles.

(86) R: Então, acho que o objetivo foi conhecer você, a C. e dizer que a gente tá aí e que eu tô a disposição, agora trocam as meninas de novo, porque o tempo delas acabou. Acho que um dos objetivos foi esse, conhecer e tal, né? O outro objetivo é esse que eu te coloquei, um com relação a audição. Na hora de decidir comprar o aparelho, convém reavaliar a audição.

(87) M: A gente fez uma série de exames, que nem o primeiro que ela fez no Hospital das Clínicas o médico falou pra mim: ó mãe, ela não ouve absolutamente nada. Eu falei: e com o aparelho? Ele falou: não vai ouvir, menos ainda. Então cê vê que é uma coisa que aquilo foi embolando na minha cabeça de uma certa forma.

(88) R: Aham.

(89) M: Que eu, sei lá, dentro de mim eu não aceitava aquilo, realmente, sabe, porque se ela passou por tantas coisas, eu sei que ela foi passando, ela foi recuperando, se ela tinha uma força de vontade, porque muitas coisas ela foi aprendendo mesmo acho que dentro da incubadora. Então aquilo dentro de mim sinceramente eu não aceitava mesmo... Aí quando foi pedido o exame BERA, né?

Entrevista 2 – 02;11:08

Em (76) e (78), M descreve C como forte e com muita força de vontade, justificando isso com base na idade em que C teve que passar por procedimentos médicos no hospital, ainda bem pequena. Há também uma suposta intencionalidade de C, na afirmação de M de que C quer fazer as coisas, ou seja, há a suposição de um sujeito, com vontades próprias, separado dela. M talvez se identifique com esse traço que vê em C e por meio dele consegue vê-la além da condição orgânica da surdez. Outra fala que dá indícios de que M supõe C como um sujeito, além da surdez, está em (80), na qual ao supor intencionalidade em C, M a observa atentamente e a espera responder. As respostas de C incentivam M a continuar apostando em um sujeito e ajudando C como ela acha que deve fazer, além das respostas tranquilizarem M e deixarem-na um pouco mais segura em relação às suas atitudes para com C. Em (82), ao falar sobre um ambiente externo, fora de casa e com pessoas desconhecidas, o que deve

acontecer cada vez mais com C à medida que ela cresce, M a descreve como a super comunicativa da família, apesar da surdez, e valoriza essa característica, indicando a vontade de que C supere as supostas barreiras comunicativas de um surdo e de que outras pessoas a reconheçam como sujeito falante e, assim, comuniquem-se com C, que assim, não ficará tão isolada socialmente. Em (84), parece que M fala do “defeito” de C, assumindo-o pela primeira vez, além de buscar outras referências que ultrapassam a surdez, enfatizando o lado comunicativo de brincalhão de C em (85).

Em (87), M fala sobre a conversa com o médico do Hospital das Clínicas e sua preocupação com a condição orgânica de C, explicada por ele mas em (89), explicita como, ao não se conformar e não aceitar que sua filha não ouvia absolutamente nada, o que a incapacitaria ainda mais, conseguiu olhar para além da surdez de C e se surpreender, ao recordar tudo que C passou no hospital, identificando-a com força de vontade, com um sujeito que deseja e é capaz de lutar e se recuperar, capaz também de aprender desde o surgimento da primeira dificuldade. Constata-se aí, uma expectativa com relação à C, à superação da falta e a partir disso o que ela poderá realizar no futuro. Quando C nasceu, parece que M pensou: que filha é essa que não ouve? O que é não ouvir? Mesmo com essas questões inquietantes, M não menciona em nenhum momento a vontade de conhecer a comunidade surda, como eles são e o que fazem. Como há essa incógnita para M, ela prefere acreditar no que ela sabe, isto é, que todas as crianças falam, expressam-se, comunicam o que gostam e não gostam e com C não será diferente. C falará, mesmo usando aparelhos e, futuramente, vai ser normal e estar na sociedade como alguém normal.

(90) R: Com a Dóris?

(91) M: A Dóris, né? A gente passou com o dr Orozimbo e ele me disse que realmente com o aparelho corrigiria o problema dela.

(92) R: Hum, hum.

(93) M: Então aquilo lá me veio como um alívio, entende?

(94) R: Hum, hum.

(95) M: Porque até então eu não sabia como lidar com tal assunto. É só que, sei lá com o tempo eu vi que ela se comunicava, porque ela resmungava, que ela grita, então é, eu falei pra você, pra mim ela ouve alguma coisa sim, só que agora não sei que se esse aparelho é realmente indicado pra ela.

(96) R: É.

(97) M: Eu pretendo voltar a trabalhar.

(98) R: Hum, hum.

(99) M: Dependendo de como ela desenvolver. Eu parei de trabalhar mais pra ajudar ela, entendeu? E adiantar o lado dela. Se eu vê que ela se levanta legal, começa a se comunicar legal, sem ter problemas entende? Porque sei lá eu acho que depois que ela por aparelhos, que ela começar a ouvir, ela vai notar alguma diferença.

(100) R: Hum, hum.

(101) M: Ou ela vai ficar mais nervosa, ou ela vai acalmar mais.

(102) R: Hum, hum.

(103) M: Então, sei lá, acho que é uma fase que eu tenho que ficar com ela em casa e passar isso com ela. Se eu vê que ela ficô super bem eu volto a trabalhar. Dentro de dois ou três anos, eu pretendo voltar a trabalhar.

(104) R: Claro. O surdo também, é um cidadão, é uma pessoa que faz parte do mundo, concorda?

(105) M: É, se cê for pensar, sei lá, eu tenho comigo que ela é uma pessoa normal. Ela vai ter que aprender a ouvir os

sons, né?

(106) R: É, e você continuar brincando com ela, conversando com ela.

(107) M: Vou em parque, levo ela em parque, se eu saio com os meninos, levo ela junto. Vou no supermercado levo ela junto, então, sei lá, acho que ela tem que tá interada. É uma coisa assim, sei lá, num posso atrapalhar ela. Eu entendo ela em casa mas fora de casa ninguém tá entendendo.

(108) R: Hum, hum.

(109) M: Quando eu tava grávida, tudo, então a dúvida era o seguinte, será que ela realmente quer vir com esse problema ou não, então aquele negócio fez um ponto de interrogação desse tamanho na minha cabeça.

(110) R: Hum, hum.

(111) M: Intão é, quando eu decidi, né, que ela viesse do jeito que tivesse que vim, na semana seguinte ela nasceu.

(112) R: Hum.

(113) M: Intão, sei lá é, acho que sei lá também, como você diz, foi muito de Deus ela ter nascido assim, sabe, porque eu já vi criança que a mãe teve rubéola e a coisa foi bem feia, sabe? Então agradeço muito a ela por ela tá aqui e desse jeito, então por isso que eu tô falando, eu faço de tudo pra ajudar ela, o que for aparecendo de novo eu vou fazer sim. Mas assim, pondo ela com as crianças normais, ela você via que ela não tinha problema, mas cê sente que tá faltando alguma coisa com ela.

(114) R: Então, vamo embora. Deixa eu desligar.

Entrevista 2 – 02;11:08

As expectativas de M ganham mais força em (91) com a fala de outro médico, de que o problema orgânico é corrigível, ou seja, a superação da falta é possível, o que gera como efeito/consequência o alívio em (93) e a possibilidade de M continuar a investir imaginaria e simbolicamente em C. Já em (95), M parece supor que o sujeito realmente surdo, que o médico lhe atesta que sua filha não é, não se comunica, não resmunga e não grita, enfim não sendo capaz de fazer o que outras crianças fazem. M parece diminuir, novamente, a surdez de C, sentindo alívio e angústia ao pensar que C não é mas poderia ser totalmente surda apesar do diagnóstico ser o de surdez profunda, o mais alto nível de surdez que alguém pode ter. Nesse contexto, aparece, novamente, a ambivalência de sentimentos e opiniões em relação à surdez. Em (99), M parece ter altas expectativas de que o aparelho supra todas as faltas de C que, por isso vai se desenvolver melhor ainda do que já mostra e já vem se desenvolvendo, o que garantiria a volta de M ao trabalho, retomando seus outros papéis. Ao mesmo tempo, M parece ter dúvidas em relação ao desenvolvimento e capacidades futuras de C e de como ela lidará com o aparelho em (101). Há forte sentimento de ambivalência também em (103). O que significa C ficar super bem? C se adaptar totalmente ao mundo ouvinte, com poucas ou se possível nenhuma característica de surdez? Ao mesmo tempo que parece estar incondicionalmente disponível para enfrentar, ajudar e dividir com a filha os desafios cotidianos da vida com surdez, há crenças e valores de que C precisa e sempre precisará dela, de que à C sempre faltará algo.

Em (105), ao se referir a C como uma pessoa normal e que precisa aprender a ouvir sons, M parece negar a especificidade da surdez, tentando apagá-la radicalmente, como se aprender a ouvir resolvesse todas as questões e dependesse exclusivamente do empenho e força de vontade de C e não também da condição biológica de C. Parece que o discurso de M é um e sua prática, o seu jeito de lidar

com C é outro, porque ao mesmo tempo em que nega a surdez, sua condição biológica, não deixa de fazer com que C participe do universo simbólico humano, levando-a nos passeios com a família, no supermercado, enfim, nos afazeres cotidianos de qualquer família, explicando o funcionamento das coisas à C, conversando muito com ela, mesmo se preocupando e se queixando que C só é entendida em casa e não em outros lugares. Em (109), parece que M consegue falar um pouco mais sobre a gravidez depois da rubéola e os anseios, medos e angústia vividos, talvez por já ter conseguido elaborar melhor essa questão dos efeitos da rubéola em C, ao ver, interpretar e conversar com C e vê-la responder e interagir, o que, de certa forma, é uma confirmação de que M está no caminho certo.

Em (111), M parece sentir que C nasceu logo em seguida à decisão de M de não fazer aborto, como se C quisesse viver, como se C se apressasse para M não mudar de ideia, não voltar atrás em sua decisão. Parece que M sente esse fato como uma confirmação de que M fez a escolha certa, apesar da surdez de C. Em (113), há a crença e a gratidão a Deus por C ter vindo ao mundo como veio, isto é, sem maiores problemas. Há aí uma diminuição do problema da surdez, ao compará-la com casos piores. A afirmação de que faz de tudo para ajudar C, poderia ser vista como sentimento de culpa por ter tido rubéola? Por ter pensado em aborto?

A entrevista termina com M dizendo que em relação às crianças ditas normais, C não tem problemas mas sente que está faltando alguma coisa nela. Talvez por conhecer C e suas reações no mundo simbólico, M não consiga negar por completo a surdez, vista como um problema e por isso o minimiza, sem conseguir ao certo nomear o que sente em relação à surdez de C.

Nesse sentido, pode-se dizer que neste episódio, a ambivalência de M em relação à C e sua surdez continua presente. Ao mesmo tempo em que há diminuição e negação da surdez, há gratidão por C não ter nascido com maiores problemas, há o reconhecimento da força de vontade de C aprender, o reconhecimento de C como sujeito, separado da mãe, que se comunica, pula, corre, igual outras crianças. Parece que M, sendo falante/ouvinte, continua se colocando para C, mesmo com a surdez presente, nessa posição de ouvinte e falante, o que introduz C nessa estrutura significativa do mundo simbólico humano, igual as outras crianças, ouvintes, são introduzidas. Talvez uma das diferenças seja o fato de C atentar para as expressões faciais, a intensidade do toque e os movimentos de M na interação, uma vez que C não consegue ter acesso à fala oral de M.

Entrevista 3, feita em 19/02/1998 feita pela fonoaudióloga F, na casa da família (C com 3 anos, 07 meses e 10 dias de idade).

(1) F: Eu queria saber direitinho como é que, como surgiu... me fala um pouco desse interesse pelo atendimento fonoaudiológico.

(2) M: Ela ouve com o aparelho. Se ela não ouvisse com o aparelho, se ela não tivesse absolutamente nada de audição, aí até eu falaria pra você: olha, ela precisa de pelo menos uma linguagem de sinais pra gente poder se, aprender ou se comunicar com ela. Cê entendeu? Se eu jogá ela numa escolinha de aprendizagem de sinais agora, o que que vai acontecer? Ela não vai aprender a falar, ela não vai se interessar em falar. Por que? Porque é fácil você fazer assim, você mã, me gesticula o que ela qué, uma coca-cola, me mostra a Coca-Cola, é tão fácil. Cê tá entendendo? Isso é inevitável. Eu não quero isso pra ela. Ela tem que aprender a falar, ela tá com ouvido, ela tá ouvindo, ela tem que falá, ela tem que soltar a voz dela. Se ela não tivesse cordas vocais, se ela não tivesse como falá, entendeu, seria realmente uma opção. Mas eu acho que o momento agora não é uma opção eu dá essa linguagem de sinais pra ela. Ela tem que aprendê a falá. Ela solta a voz, cê entendeu? Ela qué alguma coisa, ela tá com o negócio aqui na mão então ela tá: u u u u, ela tá mostrando, ela tá fazendo, cê tá entendendo? Ainda que você viu uma das filmagens, ela sabe falá mão, entendeu? Ela mostra numa revista e ela fala mão, irmão, que é o irmão, cê tá entendendo? Ela fala meu, ela fala mãã, ela tem condições de falar, ela tem como soltar isso, cê entendeu? Se eu colocá ela numa escola de sinais eu vô privá ela de falá! Pra que o aparelho então, me explica? Tanta gente precisa de óculos pra enxergar, se é assim então, se tem aquelas valetinhas pra andá na rua, ninguém usa óculos já que é assim. Ela tem o aparelho, ela ouve. Você te, você tá vendo que ela ouve com o aparelho, cê tá entendendo? Ela tá na rua, tem um som intenso alguma coisa, às vezes ela não sabe se é meu e fica procurando de onde tá vindo. Cê tá vendo que ela tem condições pra tá falando, ela não é surda totalmente. Ela tem alguma coisa que diz que ela tá ouvindo. Então eu não vou por ela em escola de linguagem de sinais, cê entendeu? Então eu não vou por, ;por enquanto, até que eu veja que aí tá barrando alguma coisa, que ela tem, cê vê que ela tem força de vontade de aprender, cê vê que ela faz aquela força pra poder falar, que ela, ela qué aprendê alguma coisa, se você mostra, você tá ali no dia-a-dia com ela, você vai vê, ela resmunga o dia inteiro, ela briga, ela grita, se você tá de costas pra ela, ela tá fazendo alguma coisa que você e, eu finjo que não vê pra vê ela gritá, pra vê o, a reação dela, entendeu? Ela vem, ela cutuca ni mim, ela briga comigo, ela gesticula, ela resmunga, entendeu? O Leonardo irrita um pouquinho ela pra mim ver qual é a reação dela com você, ce tá entendendo? Ela vai atrás do Leonardo, ela briga co, com o Leonardo, ela resmunga, ela fala, cê entendeu? Ela, ela, o jeito, ela dá risada, cê tá entendendo? Então ela tem condições de aprender, cê tá entendendo? Não é uma coisa só muda dela, que as pessoas fica muda, entendeu? E que ela fecha o biquinho dela daí ela só fica mostrando, ela não é assim, F. Então, isso dela eu não vou tirá no momento, até que... e e e, é o que eu falei pra você, até que eu veja que alguma coisa, entendeu, não tá correndo direitinho nela, que ela não vai ter condições nenhuma, nenhuma, nenhuma. Às vezes o rádio tá desligado, ela faz assim pra mim (faz sinal) não, não tá ouvindo o rádio! Pra ligá, ela vai lá, ela liga o rádio, aí ela vê que tá, ela bota a mão na caixa de som, aí eu ponho o aparelhinho nela ela sai dançando, cê tá entendendo? Eu sei que ela tá ouvindo com o aparelho. Então e, eu não vou por ela por enquanto pra tá fazendo linguagem de sinais, cê tá entendendo?

(3) F: Sei.

(4) M: Cê entendeu? O que eu queria se, se tivesse como, arrumá uma outra fonoaudióloga pra atendê prá ensiná ela falá, mas não pra ensiná gesticulá, cê entendeu? Porque gesticulá, mostrá, ela mostra.

(5) F: Hã, hã.

(6) M: É porque quando eu liguei pra R, é... ainda a gente não sabia na escola se ia voltar as fonoaudiólogas ou não. Porque eu ainda tinha comentado com você o ano passado que tinha sido mandado embora, porque elas não eram concursadas?

(7) F: Hã, hã.

(8) M: Então, aí seguraram o mês de fevereiro e depois de fevereiro que eles iam ver direitinho o que ia acontecer. Quando nós voltamos é, agora, a semana passada é que nós fica, que teve a reunião, é que nós ficamos sabendo que voltaram as duas fonoaudiólogas mais a professora de ritmo, entendeu? É uma psicóloga que fica a parte que faz atendimento de manhã e da tarde também, tá entendendo? Então não voltaram duas psicólogas, voltou uma só, mas as outras duas professoras voltaram.

(9) F: Hã, hã.

(10) M: Cê entendeu? Aí já... Eu sei que ela, ela mostra o desenvolvimento de fala, SI, sem diminutivo, sem aumentativo, como cachorro, casa, bola, isso eu sei. Mas como ela tem 45 minutos com uma coisa só, ou se ela vai modificando, eu acho, eu acredito que ela vai modificando, que não fique numa coisa só, senão fica cansativo também, aí ela vai aprender a falar de cansaço, né? SI. Eu sei que a escola, eles tem, foi um aluno do ano passado já me disseram que a escola é muito boa, que a escola é excelente, entendeu? Não só as pessoas que entraram comigo, mas assim

peças que os filhos já tavam quase pra sair na escola, já fazem mais de dois anos que tavam na escola, cê entendeu? **Dizem que a escola é muito boa..... Então, eu tô apostando nisso, né? Nisso e na força de vontade dela, né? Porque o que faltava eu fui atrás, que era o aparelho, né? Foi pra escola, foi pra creche, entendeu? Aí o que foi faltando eu fui fazendo, agora vai do desempenho dela também, não basta só eu.**

(11) F: Hã, hã.

(12) M: Querê fazê pra ela, entendeu? A gente ajudá é uma coisa agora a pessoa querê ser ajudada é diferente, né? Eu acho que vai mais dela agora, entendeu?

(13) f: Hã, hã.

(14) M: Então, acho que vai mais do desempenho dela também, não adianta só eu querer disciplinar. Se ela não quiser, não tem quem faça. Eu não posso girar o mundo, mas... vai depender dela também. Então eu vou saber vou saber, vou saber se ela realmente vai querer falar ou não, só... daí pra frente. Entendeu? Eu espero que ela queira falar (risos). É, eu espero. SI. Ela aprende rápido. Ela não é SI. Pega rápido. SILÊNCIO. Eu espero que ela SI.

(15) F: Hã, hã.

Entrevista 3 – 03;07:10

Nessa terceira entrevista, M continua mostrando sentimentos ambivalentes em relação à C e sua surdez. Essa ambivalência parece estar maior ou mais presente. A grande fala em (2) sugere a necessidade de M desabafar, se justificar, refletir sobre essa situação, dividir suas vivências, reflexões e dúvidas, justificar suas ações e tentar ter uma garantia de que está lidando com a especificidade de C do jeito certo; como se só tivesse um jeito certo. Parece que M não está muito segura do que fazer em relação à C na escola e em diversas outras situações.

Parece que M nega ou diminui o problema da surdez ao afirmar, em (2), que C tem ouvido e por isso está ouvindo e que basta colocar aparelhos auditivos em C para que essa questão se resolva, desse modo, o medo, as dúvidas e angústias não teriam mais motivos para aparecer, como se só houvesse dúvidas, medos e angústias porque C é surda e não porque é um sujeito em constituição, que está crescendo, ficando mais autônomo, decidindo suas próprias questões e caminhos, fazendo escolhas. É interessante notar que F, em (1), pergunta o que M espera do atendimento fonoaudiológico para C mas M, em (2), fala primeiramente da filha e seu estado para, em seguida, justificar porque ela não quer que C aprenda a Língua Brasileira de Sinais. Parece que, se C aprender essa língua diferente, ela vai estar atestando que C é diferente, é surda e tem especificidades. É possível que M reproduza o discurso que ouviu dos profissionais que trabalham com surdez, o que demonstra a importância deles para as famílias e o que eles podem fazer, tanto positiva quanto negativamente. Parece que esse é o discurso corrente e que M adere a ele mas, na prática, no dia-a-dia, nas interações entre M e C, não é isso que M, j faz, mesmo C não falando tanto quanto é esperado.

Em seguida, M elenca situações nas quais C fala palavras isoladas, o que enche M de orgulho, motivação e esperança e a faz pensar que está no caminho certo, que não está prejudicando a filha, não a privando mais do que ela já é privada. M parece não ter muita clareza e nem muita consciência de que vê a filha como privada de algumas coisas.

Ainda em (2), na fala “você tá vendo que ela ouve, você tá entendendo?”, M parece querer se certificar de que o que supõe em C está certo, está mesmo acontecendo e que não é só ela que constata que C é como ela descreve, que é alguém com força de vontade, que tem condições de falar e de aprender. Parece que M quer dividir suas impressões com outra pessoa e, mais que isso, que quer se certificar de que não está falhando novamente, prejudicando C novamente, de que está conseguindo ver e fazer tudo certo em relação à C, apesar da surdez. Aparece aí a sensação de incertezas, dúvidas, medo e angústia de M quando ela tem que tomar decisões em relação a C. Isso deve acontecer cada vez mais daqui para frente, à medida que C for crescendo e participando mais do mundo, colocando mais suas vontades e aspirações e fazendo questionamentos sobre diversos temas e situações vividas. M parece não suportar outras opiniões, não suportar a ideia de que pode fazer diferente, quando não para de falar e fica repetindo seu discurso.

Em seguida, também em (2), M fala referindo-se à C, “ela tem condições pra tá falando, ela não é surda totalmente. Tem algo que diz que ela tá ouvindo”. Apesar da frase demonstrar certa negação da surdez de C, ou de suas especificidades e diferenças em relação aos ouvintes, como os médicos otorrinolaringologistas sempre atestam que ninguém é totalmente surdo, que todo mundo sempre ouve alguma coisa, por menor que seja a audição, M parece se ancorar nessa explicação para conseguir se identificar com C, supor nela um sujeito falante e interagir com ela. Ao mesmo tempo, M parece voltar atrás e pensar em uma situação considerada pior, no “e se C não conseguir falar”, e se algo fizer barreira, barrar C? M não especifica o que poderia barrar C ou sua comunicação. M parece suportar entrar em contato com esses pensamentos porque a vontade de ajudar C, a identificação dela com C, a suposição de que C é um sujeito separado dela, que merece carinho, atenção e respeito parecem maiores que seus medos, angústias e incertezas em relação à surdez. O que demonstra a condição que M tem de lidar com suas incertezas e medos, enfrentando-os, por mais doloridos que possam ser. Mas, ao mesmo tempo, M parece não suportar entrar em contato, por um período maior, com dúvidas e incertezas porque logo em seguida, ainda em (1), M volta a descrever C como tendo força de vontade, antecipando-a subjetivamente ao afirmar que ela, C, quer aprender, que ela grita, resmunga, cutuca e gesticula, enfim, é um sujeito que responde, que interage, que de alguma forma fala e mostra o que quer, que não é passiva e sem vida, apesar da surdez. Como é esse gesticular de C que M fala? Apesar de falar da importância da linguagem oral, que C deve falar, deixando claro que esse gesticular não é o que M espera de C, parecendo mostrar que só há linguagem oral, M reconhece C como falante e a coloca nesse lugar, ao falar dela, para ela e com ela.

Em seguida, M fala novamente sobre a possibilidade de C não vir a falar oralmente, de algo não

estar, nas palavras dela, “correndo direitinho nela” e gagueja, demonstrando nervosismo, preocupação e dor. É interessante notar que M também repete a palavra nenhum três vezes, talvez para tentar elaborar, tentar falar para si mesma que C não falar, não conseguir falar não é possível, não vai acontecer. Parece que se acontecer isso e C começar a usar a Língua Brasileira de Sinais, uma língua diferente da de M, os traços de identificação e reconhecimento de C por M ficarão mais tênues, mais frágeis, não sendo mais suficientes, já que com línguas diferentes, M supõe que não será mais exemplo para C e não conseguirá mais ajudá-la. M não pensa na possibilidade de ela própria aprender Libras e poder ajudar mais C, caso C escolha por essa modalidade de linguagem quando passar a conhecer a Libras. Será que isso acontece porque M ficaria no lugar em que coloca a filha: a de quem não sabe, de quem precisa se esforçar, precisa aprender muito, enfim alguém que tem uma falta/falha? M parece não querer entrar em contato com sua própria castração.

Ainda em (2) M descreve uma situação em que C pede para ligar o rádio e ao sentir a vibração quando encosta nele com a mão, balança o corpo, dançando. Por que ela dança, balançando o corpo inteiro como se estivesse ouvindo? C não sabe que é surda, que não ouve e que isso é uma suposta desvantagem. C apenas apreende o que as pessoas ao seu redor fazem e faz igual. Se se pode dançar, quando liga-se o rádio, ela também dançará porque vê as pessoas fazendo isso. Isso possibilita que C se veja igual aos outros. Não é uma simples adaptação de C aos ouvintes, uma negação da surdez, pois C está em fase de constituição subjetiva em que é preciso primeiro se alienar ao Outro/M, tentando ser como ele. C faz isso como qualquer outra criança que não tem nenhum comprometimento orgânico: se aliena ao Outro, fazendo o que ele faz, falando o que ele fala, para depois se separar dele. Ressalta-se aqui que, para a Psicanálise, tanto a alienação quanto a separação nunca são totais e estão em constante dialética ao longo das posições subjetivas que o sujeito assume ao longo da vida.

Já em (4), M responde à pergunta de F e fala sobre o que espera do atendimento fonoaudiológico: que C aprenda a falar, talvez para ser mais parecida com ela e os outros ouvintes. Novamente, parece que M adere ao discurso dos profissionais que trabalham com surdez, talvez por medo de que a julguem como mãe má ou insuficiente, talvez por medo de falhar mais uma vez, talvez tudo isso ao mesmo tempo, mas o que se vê na prática, na interação entre M e C não é isso. M supõe C como sujeito falante, fala com ela o tempo inteiro, a interpreta, dando-lhe um lugar simbólico no discurso, mesmo que C interaja com movimentos corporais, gestos, gritos, vocalizações e olhares e não com a linguagem oral.

Em (10), especificamente o trecho “... ela vai aprender a falar de cansaço, né?”, mostra a importância da fala para M e que ela, sendo falante e estando nesse lugar de falante, só sabe lidar com C a partir dessa posição, ou seja, falando com C, sobre C, interpretando-a verbalmente, fazendo C

entrar/ter uma posição no mundo simbólico, não importando se ela é surda ou não; ao mesmo tempo que, fixada em tudo que ela ouviu sobre surdez, acredita que só sabe lidar com C e a reconhecer se ela falar oralmente, o que na prática não acontece assim. Primeiro M se identifica com C, a interpreta, a supõe como falante, para depois pensar na necessidade de C falar oralmente, em como será quando C crescer e for inevitável para ela conviver cada vez mais no mundo da maioria ouvinte. Em seguida, M mostra preocupação com pausas no meio da frase e segmentos ininteligíveis de sua fala, diante de incertezas do que ocorrerá no futuro com C, principalmente em relação à escola. M se agarra na ideia de que C tem força de vontade e que fará seu papel de estudante, de filha e na ideia de que a escola é boa, tendo esperanças de que não haja mais imprevistos ruins, incertezas, dúvidas e medos. Ao falar “o que faltava eu fui atrás, o que foi faltando eu fui fazendo e não basta só eu”, M revela, mais uma vez, sua impossibilidade de admitir e de lidar com seus próprios limites e com a castração, como se só C tivesse problemas e limitações.

Em (12) e (14) há o reconhecimento de C como alguém separada de M, um sujeito, que tem vontades próprias e que, cada vez mais, decidirá o que quer fazer e como participará dos afazeres cotidianos, dando, cada vez mais, a palavra final, sendo capaz de decidir o que quer ou não fazer, o que é ou não bom para ela mesma. Com pausas, segmentos ininteligíveis de fala, risadas e silêncios, M parece aflita e angustiada com a ideia de C optar por algo diferente do que sonhou para ela. Será que M pode sentir essas escolhas de C como algo pessoal e não sendo porque para a pessoa surda como C, o canal do olhar é muito importante, é o canal pelo qual ela entenderá mais facilmente? Parece que M poderá pensar que se esforçou para ajudar C, a apoiou e C simplesmente escolheu um universo diferente, onde M não pode ajudar tanto porque não conhece e não participa dele. M parece negar, assim, a especificidade da surdez e a importância do olhar para C. Ainda em (14), M parece entrar em contato, novamente, com a castração, já que há o reconhecimento de que é impossível ela fazer com C o que bem entende, tendo que respeitá-la em suas escolhas.

(16) M: Que a escola que ela vai até os sete anos. Depois dos sete anos eles vão pra outra escola. E parece que nessa escola é uma sala a parte. Mas se ela tiver condições, se ela tiver falando legal, se eu vê que ela tá prestando bem atenção, eu vou tentar colocar ela numa escola que sejam todos misturados, entendeu? Não quero fazer diferença.

(17) F: Você falou na escola que estejam todos misturados. Todos quem, assim?

(18) M: Ah... surdo e normal, entendeu?

(19) F: Hã, hã.

(20) M: Se ela não tivesse condições de nada aí sim, a opção seria outra, aí a opção seria colocá-la na linguagem de sinais.

(21) F: Hã, hã.

(22) M: Mas ela fala. Eu acho que ela tem que aprender a falar, porque ela usa um aparelho. Ela ouve. É a mesma coisa eu tê uma criança que ouve e não conversa com a criança o dia inteiro. No fim eu não converso com ela, eu deixo a televisão ligada, desligada, quando ela vai aprender a falá? Só quando vim um estranho dentro da minha

casa e conversá com ela. Ia ser a mesma coisa com ela. Se eu privá ela de falá, e mais pra frente como é que vai ser, entendeu? Então, a partir do momento que ela ouve, ela tá bem com o aparelho, ela vai aprender a falar e eu vou brigar por isso. Não vou deixar ela atrás não.

(23) F: Hã, hã.

(24) M: Aí depois mais pra frente, foi o que eu falei pra você, se ela não tiver condições nenhuma SI fala assim: olha, ela não fala ou tem alguma coisa mais além da audição. Aí SI, mas por enquanto ela tá se desempenhando, ela tá indo bem, ela tá falando, ela vem atrás, ela briga, ela... não vou por enquanto pela linguagem de sinais.

(25) F: Hã, hã.

(26) M: Certo?

Entrevista 3 – 03;07:10

Nesse trecho, em (16) M fala do futuro, de como quer que C estude numa sala de ouvintes, com todos misturados. M não quer que C se sinta diferente. M não quer que C seja diferente dos outros mas quer fazer a diferença na vida de C, para que ela possa viver bem. O trecho em que M fala “vou tentar colocar ela numa escola que sejam todos misturados”, explicita o desejo de M de que C seja integrada e ao mesmo tempo a consciência de que há a possibilidade disso não acontecer (C integrada na escola normal, ouvinte) o que a obrigaria a tirá-la dessa escola, respeitando C, seu ritmo, seu jeito, sua especificidade, caso ela não se adapte bem.

Em (18), querendo ou não, M revela sua visão sobre a surdez, de que ela é um déficit, uma deficiência, uma doença, que deve ser amenizada, corrigida e curada. Novamente, parece que M se apega ao discurso de alguns profissionais que trabalham com surdez mas tanto na fala anterior, (16), como em outras falas, M mostra que o seu fazer é diferente do que fala. Por quê? Talvez porque M é um sujeito falante e nem saiba fazer diferente, não abre mão dessa posição ao se relacionar com C, apesar da surdez estar presente.

Em (20), desmerecendo e não reconhecendo a Língua de Sinais, M diz que ela só seria uma opção se a surdez fosse muito limitante e muito presente, parece que só a admitiria se se conformasse que C não conseguiria fazer nada. O que seria esse nada? E o que C fez até agora e que M já conseguiu reconhecer? Aparece aí a ambivalência em relação à surdez e a liberdade e respeito que acha que deve dar a C, como se ela não quisesse ou não pudesse apoiar C em suas escolhas, se C escolher algo diferente do que M planeja, quer, acha que é melhor para C e sabe lidar. Parece que M não quer mudar de posição em relação a surdez de C. Será que é por que desse modo, ela ficaria no lugar que C está para ela, já que ela é quem não saberia Libras, já que seria ela que precisaria se adaptar a situação?

Em (22), M justifica o fato de querer que C fale, da importância em não privá-la da fala ao falar sobre o futuro de C. Parece que ele só será incerto e preocupante contra a vontade dela, se ela não puder fazer nada. Parece que M teme que isso aconteça, como se isso fosse uma especificidade da surdez, e não das escolhas que qualquer sujeito tem que fazer ao longo da vida, com o arrependimento e as

limitações estando inevitavelmente presentes sempre, na vida de qualquer um e não só na mão de uma surda. É interessante notar também que M usa a palavra brigar e não a palavra lutar, na frase “ela vai aprender a falar e eu vou brigar por isso. Não vou deixar ela atrás não”. Por que? Será que é por que ela não aceita a surdez de C, a não fala de C? Parece que M pensa assim: eu fiz tudo, como a surdez ainda está aqui presente? Como ainda há a diferença, por menor que ela seja? Não foi por falha minha! Já falhei uma vez (quando pegou rubéola na gravidez), agora não posso e não vou falhar novamente, não vou deixá-la atrás como já aconteceu. O que pode significar esse atrás? Deixá-la, C, escondida? Longe? Diferente? Excluída? É interessante notar que M fala atrás e não para trás.

Em (26), M pensa na possibilidade de C não falar oralmente, como ela gostaria. Essa afirmação de C nunca falar não viria dela, M, e sim de algum profissional que trabalha com surdez. Será ele quem atestará que C tem algo (que M não quer ou não consegue definir bem o que é) além da falta de audição. Que fantasia é essa? O que seria isso, além da falta de audição? Deficiência mental? Deficiência neurológica? Isso seria um alívio, por um lado, por saber que ela fez tudo que foi possível pra ajudar C e que não pode fazer mais? É um alívio por ter que parar de se preocupar com as questões de fala? Por outro lado, viriam outros tipos de preocupação, dúvidas e incertezas, o que justifica as pausas e os segmentos ininteligíveis de fala. M parece não especificar esse algo além da falta de audição para não pensar muito nisso e não se preocupar, se culpar, se entristecer mais ainda. Em seguida, M fala de como, sem entrar em maiores detalhes talvez para não ser questionada e contrariada nisso, C está indo bem, está falando, indo atrás, brigando, enfim fazendo o que toda criança faz e comunica, em seguida, sua decisão de não colocar C para aprender a Língua de Sinais. Como não parece estar muito confiante e certa do que está fazendo, demanda a confirmação/consentimento de F em (26), o que lhe traria alívio e esperança. Isso não acontece porque F não lhe responde a demanda.

M mostra, ao mesmo tempo, que tomou uma decisão em relação à Língua de Sinais, trazendo inúmeras justificativas para isso, e que ainda assim tem dúvidas sobre o assunto, não estando muito certa do que está fazendo. Por quê? Por influência dos profissionais da área da surdez, da audiologia? Medo do julgamento deles? Medo do que C pensará sobre isso quando for maior? Parece, novamente, que ela está colada em um certo discurso científico que acredita que as mães de surdos tem que fazer certas coisas, independentemente de qualquer situação e especificidade, mas ao mesmo tempo M não parece estar muito convencida de que isso seja o melhor, sabendo e levando em conta que há a especificidade do sujeito surdo, ou seja, há a resposta de C e que M a influencia.

Encerradas as análises das entrevistas com a mãe, as próximas análises referem-se a segmentos de interação da díade mãe ouvinte-criança surda, a partir do material videográfico.

b) A interpretação da mãe e seus efeitos

Episódio 1

Contexto: M. está no seu quarto sentada na cama, acabou de trocar a fralda de C que agora está tomando mamadeira em seu colo. Estão de frente para a câmera.

(M com C no colo, dando mamadeira e olhando para ela)

(1) M: que gostoso o papá, né? Abre a mãozinha, abre a mãozinha. (M está tentando colocar seu dedo na mão de C enquanto fala. C continua mamando, olhando na direção de M)

(2) **M: Num qué abrir a mãozinha? Num qué nem falar, né? Você tá comendo, não quer nem saber de conversa.**

(C continua mamando e faz barulho mais alto e mais forte de sucção)

(M tira a mamadeira da boca de C, olha a quantidade de leite que tem e volta a dar a mamadeira a C, olhando-a)

(3) M: C, menina, você está papando, né? É, é. Foi passear hoje logo cedo, né?

(C continua mamando, olhos voltados na direção de M)

(M meneia a cabeça, com sinal de positivo, olhando para C)

(4) Cansou, é?

(C continua mamando. Olhos voltados na direção de M)

(M tira a mamadeira da boca de C, olhando-a e fala)

(5) M: que foi, hein?

(ri e volta a dar a mamadeira a C.)

(6) tó, quer?

(7) C: é, é

(C volta a mamar um pouco, parando logo em seguida)

(M tira a mamadeira da boca de C)

(8) Mama mais um pouquinho. Pensa na vida. Mama mais um pouco.

(C volta a mamar e faz barulho forte de sugar).

(M a imita)

(C para de mamar)

(M. Olha a mamadeira e fala)

(9) M: você só mamou 50. Ainda falta um monte.

(C: Volta a mamar mas para em seguida, balbuciando e mexendo os pés)

(M olhando para C, fala)

(10) Que foi? Cansou, é? Cansou?

(C a olha atenta)

(C: Volta a mamar)

Coleta 9 - 00;02:28

Nesse segmento, a fala da mãe aponta para a interpretação de C como sujeito, uma vez que suas falas em (2) e (4) supõem que há intencionalidade nas manifestações de C que não faz o que ela pede naquela hora, supondo/imaginando que o motivo de C não mamar é o cansaço. As falas (2) e (8) apontam para o reconhecimento, por parte da mãe, de C como sujeito falante que, mesmo sem falar

oralmente, diz de outras formas com movimentos de braços e pernas, choros, gritos e ao virar a cabeça para os lados; mas que nesse momento está quieta, concentrada, mamando. Há a suposição de que já existe um sujeito capaz de entender e fazer diferente depois da explicação do outro, além da mãe confirmar que a criança está fazendo bem o que ela quer, quando imita a sucção dela ao mamar, olhando C, de frente pra C, em uma altura na qual o olhar de C consegue alcançá-la.

Essa fala parece ter um efeito em C já que em seguida, há sucção mais forte e alta da criança e, um pouco mais adiante, quando a mãe oferece a mamadeira em (6) C vocaliza em (7) voltando a mamar, a fazer o que a mãe quer. Esses movimentos observados são denominados pela psicanálise como interpretação do *infans* pelo adulto cuidador. Ressaltamos que isso só é possível quando existe a suposição de sujeito pelo Outro cuidador.

Nesse sentido, pode-se dizer que nesse episódio, quando a criança se manifesta com uma sucção mais forte e alta e com a vocalização em (7), ela mostra que sofreu o efeito da fala/língua do outro, sendo capturada pelo funcionamento da linguagem, ao responder vocalizando e obedecendo M. Quando a criança volta a mamar e para, balbuciando e fazendo movimentos corporais depois da fala (9), fica claro que ela está submetida à linguagem, uma vez que ela se manifesta para que o outro a atenda e o olha, esperando a atitude do outro.

Episódio 2

Contexto: M e C estão no quarto de M. C está tomando mamadeira. Ambas estão de frente para a câmera.

(M está com C no colo. C está mamando)

(C soluça duas vezes e M tira a mamadeira da boca de C. Ambas olham-se)

(1) M: Não é pra mostrar a língua, é pra abrir a boca. Abre a boca, abre.

(M ri e C volta a mamar, ambas continuam olhando-se)

(C para de mamar)

(2) C: ahn.

(3) M: É? Tá ruim? Tá não, tá com açúcar. Mais um pouquinho, vai.

(C, olhando-a, não abre a boca)

(M encosta a mamadeira na boca de C várias vezes, tentando fazer com que C mame novamente)

(4) M: Quando você tá com fome, você bebe, né? Toma! Toma! Ô C.

(M manda beijo para C, que a olha, se mexendo muito no colo de M)

(5) C: ahn, ahn.

(M tenta dar a mamadeira a C, que não abre a boca)

(6) M: Não qué chá? Você precisa tomar chá.

(M e C se olham. C parece fazer força)

(7) C: ahn, ahn.

(M troca de mamadeira e dá à C a mamadeira com leite)

(C recusa a mamadeira mas depois da insistência de M, abre a boca e mama)

(8) M: Esse você bebe, né?

(9) C: Ahn, ahn.

(10) M: ahn, ahn.

(C engasga e M a muda de posição em seu colo. C volta a mamar mas para logo em seguida)

(11) M: C, vamo! Abre a boquinha, abre a boquinha.

(12) C: ahn.

(C vira a cabeça para o outro lado e não volta a mamar. M encosta e tira a mamadeira da boca de C várias vezes)

(13) M: Tó, tó tó, tó.

(M olha para a janela do quarto, que está à sua frente. C vira a cabeça e olha em direção à M mas não volta a mamar)

(14) M: Que foi? Você não vai dormir agora, né? Você não pode dormir agora.

(C boceja)

(15) M: Você faz pouco caso ainda, né? Cara de sono. Hein? Vai dormir? Num pode! Tem que tomar leite. É! Ouvia? N-ã-o p-o-d-e dormir agora. Não é SI, hum? Hein?

(C a olha atentamente e parece bocejar. M faz barulhos com a boca e toca a boca e as bochechas de C, que mexe a cabeça)

(16) M: Ah! Você gosta de bagunça né? Você gosta de uma bagunça, né? Hein? (voz infantil)

(C se mexe inteira no colo de M e levanta a cabeça)

(17) C: ahn.

(18) M: É, o que você tá olhando aí?

(M coloca seu rosto no campo de visão de C, que tomba a cabeça no peito de M)

(19) M: Ai!

(C repete, duas vezes, o movimento de levantar a cabeça e tombá-la no peito de M, que a ajeita em seu colo)

(20) M: Vamos ver se você toma mais um pouco, vamos? Falta um pouquinho.

(M toca o bico da mamadeira na boca de C algumas vezes. C boceja)

(21) M: Que sono, que sono, hein? É, que sono. Nossa! O que foi, hein? Qué ir pra cama? Qué? Eu ponho você lá. Você quer ir pra lá? Vamos pra cama, vamos, vamos.

(C fica olhando atentamente para M, enquanto esta fala)

(M, andando com C no colo, se aproxima do berço e toca o rosto de C)

(22) M: Eu gosto de colo também. Eu gosto de colo também, né? É sim, eu gosto de colo.

(C continua olhando M, atentamente)

(23) M: É, adoro um colinho. É!

Coleta 12 - 00;03:17

Nesse segmento, a fala de M aponta, mais uma vez, para a interpretação e reconhecimento de C como sujeito. Sua fala em (3) mostra que M supõe um motivo para C não querer mamar, como o faz as pessoas em geral. Quase sempre temos uma razão que justifique nossas ações em um determinado momento. M explica à C que o chá está com açúcar, insistindo para ela mamar. C abre a boca mas não mama como M gostaria. Novamente em (6), M explica à C que ela precisa tomar o chá como se, assim, C entendesse seus motivos e, a partir daí, viesse a obedecer M. Apenas ao trocar a mamadeira de chá pela mamadeira de leite, C volta a mamar, parando logo em seguida novamente. Podemos dizer que, ao fazer isso, é como se C indicasse à M que o motivo dela não mamar antes era o chá, já que ela parece preferir mais o leite, pelo menos naquele momento, comprovando a suposição de M?

Em (15), M supõe, pela mímica facial e expressões de C, que esta esteja com sono e lhe explica que agora ela não poderá dormir porque é hora de tomar leite. Por que ela usa a palavra tomar em vez de mamar? Na esperança de ver C lhe obedecer, M pergunta se C lhe ouviu. Ela esqueceu-se da especificidade de C, da surdez, porque a vê como alguém além da surdez? Ou é porque M, por ser ouvinte, fala desse lugar e dessa posição de ouvinte, não tendo como fazer diferente, uma vez que linguagem e subjetividade se articulam e se implicam mutuamente? Depois M repete mais alto e pausadamente, quase soletrando, que C não pode dormir como se tentasse levar em conta a especificidade da surdez, respeitando-a, supondo que C tem apenas uma dificuldade de ouvir e que se ela falar mais alto e mais demoradamente, C iria lhe ouvir e entender como qualquer outra criança. M parecia querer garantir, assim, que C lhe atenderia, voltando a mamar. Em seguida, M faz barulhos com a boca para chamar a atenção de C, que a olha. Existe aí uma negação ou diminuição da surdez como se C ouvisse menos mas ouvisse algo, precisando somente de uma fala mais alta e pausada ou M faz isso por ser um sujeito falante e só poder interagir a partir desse lugar, falando? Em (16) e (18), M coloca C na posição de sujeito falante, ao interpretá-la falando, o que C responde se mexendo inteira e vocalizando.

Em (21) M parece inferir que C quer dormir mais confortavelmente em seu berço mas não quer colocá-la lá e, por isso, em (22) e (23) justifica sua ação, falando que C também gosta de colo, talvez para convencer a si mesma de que essa é uma boa justificativa para poder permanecer junto dela, como deseja no momento.

Episódio 2 (continuação)

(M toca o rosto de C, que boceja e depois se mexe inteira. M acaricia seu peito e barriga e ri. C levanta a cabeça e vocaliza)

(24) C: A, a, a.

(25) M: Opa, onde você quer ir? Hum?

(C olha para cima, para o teto. M olha para o teto e depois para C. M acaricia o corpo de C em várias partes, cantarolando. C fica olhando para M, atentamente. Em seguida, M brica de chacoalhar a mão de C)

(26) M: C, que cara de brava é essa? Que cara de brava é essa? Hum?

(M toca o nariz de C, que olhando-a, levanta a mão. M pega a mão levantada de C e a beija, C continua olhando-a. M faz cara de susto)

(27) M: ah, uh, que foi? Comer que é bom você não quer. Ficar no colo você quer, né? Aí você fica. Hum?

(C, olhando para M, levanta a mão novamente)

(28) M: Ahn? Hum? Aí você fica numa boa.

(M pega e chacoalha a mão de C, abaixando-a)

(C levanta novamente a mão, M a olha e a acaricia)

(29) M: Nenenzinha!

(M toca e aperta o rosto de C)

(30) M: Nenenzinha, menina, aí!

(31) C: é, é é.

(M e C se olham atentamente. Em seguida, C boceja)

(32) M: Que sono, hein? Tó.

(M tenta colocar a mamadeira na boca de C algumas vezes mas C não abre a boca)

(M ri, colocando a mamadeira no móvel em frente ao berço. C, olhando M, abre a boca e mexe a cabeça, os braços e as pernas. M ri e coloca seu nariz no nariz de C e, em seguida, a beija)

(33) C: é, é é.

(34) M: Hein? Que que foi?

(M ajeita C em seu colo, a deixando um pouco mais em pé)

(35) C: aaahn.

(36) M: ô, ô. Oi! Você tá me vendo em pé, é? Ai que gracinha!

(M ri e ambas se olham. M encosta seu nariz no nariz de C, que mexe a cabeça para trás. C espirra)

(37) M: Assim não gosto, hein?

(C olha para o lado, parece olhar em direção a janela. Em seguida olha para M e vocaliza)

(38) C: é, aahn.

(39) M: Onde você quer ir? Você num acha que é muito pequena, não? Para ficar aí se chacoalhando, hein?

(40) C: a, a, a.

(M e C se olham atentamente).

Coleta 12 - 00:03:17

Nesse trecho, M acaricia, beija e brinca com C mesmo a interpretando como brava em (26). C responde à M ao levantar a mão várias vezes. Ao fazer isso, C parece querer continuar a brincadeira, indicando contentamento. Na terceira vez que C levanta a mão, parecendo insistir na brincadeira, M tocando-a, nomeia C, colocando-a novamente em uma posição dentro de seu discurso. Que posição é essa? A de bebê pequeno e de menina, tal qual M. Aqui parece haver uma identificação de M com C. O diminutivo nenenzinho em (30) surge por que? Será que M parece mostrar, com isso, que acha que C é muito frágil ainda como era no hospital, mesmo já tendo 3 meses de idade? C responde a isso vocalizando mas não volta a mamar como quer M.

Depois, ao olhar em outras direções além de onde M está, C é interpretada como tendo vontades, como alguém que quer ir a algum lugar. Talvez M suponha que C queria mudar de posição, entendendo que isso seja possível também com C. M parece não gostar tanto da ideia, ao justificar rápido, com um advérbio de intensidade, que C é muito pequena para isso e para ficar se chacoalhando. Por que C se chacoalha? Para se soltar mais, se sentir menos presa, mostrar que não está gostando de algo que está ocorrendo ali? C responde à M ao vocalizar em (40). O que será que a vocalização de C quer dizer? C dá indícios, assim como M, de que os significados ou efeitos gerados por uma na outra não coincidem com o que e como elas gostariam que as coisas acontecessem, principalmente M.

Episódio 3

Contexto: M e C estão na sala brincando com alguns brinquedos no chão, perto de um cercadinho para crianças, cheio de brinquedos dentro. M está sentada e C está em pé, uma de frente para a outra.

(C olha para a câmera e senta no chão e M, sorrindo, bate palmas, olhando-a)

(1) M: Ê, ê, ê, ê.

(C olha para trás, em direção ao sofá, tentando encostar nele mas não o alcança)

(2) M: Ó!

(M coloca um chapéu na cabeça de C, que vira em direção à M)

(3) C: U, u, u.

(4) M: Nossa, que chapéu bonito!!!

(C olha para baixo, coloca as mãos no chapéu fazendo menção de tirá-lo, olha em direção à M e solta as mãos do chapéu, parecendo desistir de tirá-lo, enquanto M a observa)

(5) C: U, u, u.

(6) Olha que lindu!

(Enquanto fala, M movimentava o corpo e as mãos, olhando para C que a está olhando e que em seguida olha para cima e para baixo)

(7) M: Nossa, vamos fazê assim, ó.

(M dobra a aba do chapéu para cima, enquanto B a olha atenta)

(8) M: Ooolha, que charmoso.

(M mexe nos próprios cabelos enquanto fala com C, que tira o chapéu de sua cabeça e o olha e em seguida olha para a câmera e estende a mão com o chapéu em direção à câmera. M a observa)

(9) C: Á!

(10) M: Á! Dá pra mãe.

(M, olhando C, estende os braços e mexe as mãos)

(11) M: C. C, ôu!

(Enquanto fala, M inclina o rosto e fica no campo de visão de B, que está olhando em direção à câmera. M bate palmas. C olha em direção às mãos de M e abaixa o braço que segura o chapéu)

(12) M: Dá pra mãe.

(M inclina os braços na frente de C, que dá o chapéu para M)

(13) M: Brigadu.

(M coloca novamente o chapéu em C e inclina a cabeça para olhá-la mais de perto. C olha em direção à M. C tira o chapéu de sua cabeça e o joga no chão)

(14) C: A, o.

(C olha para um cercadinho que tem muitos brinquedos dentro. M pega o chapéu e o coloca em cima do cano do cercadinho e bate três vezes no chapéu. B olha para cima e depois para M)

(15) M: Ó, ó.

(16) C: u, u.

(M levanta-se em direção a um móvel mais no fundo da sala e C olha M)

(17) M: Vamos vê o palhaço.

(M volta a sentar-se no chão, com uma cabeça grande de palhaço nas mãos)

(18) C: U, u.

(C, em pé e apoiada nas grades do cercadinho, estende as mãos em direção à M)

Nesse segmento, as falas e gestos de M apontam, novamente, para o reconhecimento e interpretação de C como sujeito. Sua fala em (1) indica que M gostou da ação de sentar de C e que é importante mostrar isso à C, fazendo gestos que mostrem isso e sem deixar de falar também. Em (3) C reage à iniciativa de M de colocar nela um chapéu com vocalizações, como quem fala. Isso parece indicar que C sofre efeitos da fala de M mas se separa deles, tentando se fazer entender, por falas/vocalizações e gestos ao mesmo tempo, dizendo que não gostou ou não quer isso (chapéu).

Em (4), (6) e (8), M também interpreta C, ao dar um sentido às suas vocalizações em (5), inserindo-as em um contexto. Ainda em (8), M faz uso de gestos enquanto fala, talvez por supor que C ficaria mais atenta às suas vontades, se M os usar. Outro efeito da fala de M em C fica evidenciado entre (8) e (9), quando C oferece o chapéu à câmera que a filma, vocalizando. Será que isso é um indício de separação entre M e C, uma vez que C mostra interesse e iniciativa em relação à algo além daquela situação, quando se volta e interage com outras pessoas (câmera)? C parece incluir a câmera em seu contexto por constatar que esta tem relação com ela, mesmo sem saber ao certo qual é essa relação. Ou seja, há algo entre e além dela e de M. Na vocalização de C em (9), será que C a faz porque sabe que as pessoas sempre mexem a boca durante as interações? Será que a vocalização seria o efeito de ver muitas pessoas mexendo a boca ao se aproximar dela, tocá-la ou lhe oferecer/retirar objetos, uma vez que C não escuta mas as olha e constata, lê e infere seus sentidos?

Entre (12) e (13) C obedece M, fazendo o que M pede. Em seguida, M repete a brincadeira de colocar o chapéu em C, que mostra claramente que não está interessada nisso, quando vocaliza ao mesmo tempo que atira e joga o chapéu no chão. Vê-se aí que C não teme mostrar suas vontades próprias à M. Em (15), (16), (17) e (18), constata-se que ocorre uma conversa predominantemente na modalidade oral entre C e M. Esta propõe uma brincadeira nova e C responde preponderantemente com vocalizações e alguns movimentos corporais.

Episódio 3 (continuação)

(19) M: Ah, o palhaço você gosta, né? Ó, ó o palhacinho.

(C dá dois passos em direção à M e estica o braço para que M o pegue)

(20) M: Assim, você cai.

(M segura um dos braços de C, que senta-se no chão de frente ao palhaço)

(21) C: u, u.

(C se inclina e encosta no palhaço. M tira as mãos de C dele)

(22) M: Não! Deixa o nariz do palhaço.

(M aperta o nariz do palhaço e C observa atentamente. Em seguida, C engatinha em direção ao palhaço e M o pega e o levanta no alto. C, olhando-o, balança mãos e pernas)

(23) C: U, u, u é.

(M aproxima o palhaço de C que o pega e arranca seu nariz)

(24) M: Ai! Olha, sua mão vai ficar cheia de coisinho dele, olha. ó. Tá vendo? Olha o dedinho da C, ó. Tá sujo.

(Enquanto fala, M segura a mão de C, aponta para ela e a toca. M fica olhando para sua própria mão)

(25) M: Faz assim, ó!

(M esfrega suas mãos uma na outra, limpando-as. C continua olhando para suas próprias mãos e depois olha para o palhaço. C se curva para pegá-lo).

(26) M: Não, não. Vou guardar. Você só qué destruí ele.

(27) C: U, u.

(28) M: Num pode destruir.

(M o segura no alto e o coloca no chão novamente. Em seguida, C tenta pegá-lo e M o afasta. C pega outro brinquedo do chão e o dá para M, não tirando os olhos do palhaço)

(29) M: Brigadu. Ó, num dá.

(Enquanto fala, M tenta encaixar o brinquedo que C lhe deu embaixo do palhaço. B se estica e consegue pegar o nariz do palhaço, arrancando-o. M, olhando-a, aponta para o palhaço)

(30) M: Ó, ficou feio, ó lá,

(B tenta colocar o nariz do palhaço em sua boca. M a impede rapidamente, segurando com mais força suas mãos)

(31) M: ah, ah! É caca.

(M pega o nariz das mãos de C, que as chacoalha. C olha para o palhaço, enquanto M coloca o nariz dele no lugar. C continua chacoalhando as mãos. Quando M olha para C, esta abaixa a cabeça e olha para suas próprias mãos, esfregando uma na outra)

(32) M: Tá, vamo limpá?

(M limpa a mão de C, passando a mão na de C, que fica olhando para suas próprias mãos atenta e depois olha para M)

(33) C: U, u, u.

Coleta 39 – 01;05:12

Nesse segmento, M interpreta em (19), (20) e (22), as vocalizações e movimentos corporais de C. Em (24), (25), (26) e (28), M explica oral e gestualmente, o que acontece quando se pega o nariz do palhaço, justificando o motivo de não querer que C faça isso. M só o faz porque supõe C como um sujeito que é capaz de entender que não se pode fazer algumas coisas e que pode lhe obedecer e aceitar

suas explicações. C lhe responde com vocalizações em (27). Entre (28) e (29), C mostra que está submetida ao Outro/mãe/M e que participa das trocas simbólicas quando entra/faz o jogo de M, tomando a iniciativa de oferecer algo em troca do que quer, esperando a reação de M que, em (29), interpreta o gesto de C, inserindo-o no contexto da situação.

Em seguida, C consegue o que quer e pega novamente o nariz do palhaço, o que a mãe recrimina levemente em (30), tentando convencer C de que o palhaço, sem o nariz, fica feio e que portanto não se deve tirá-lo do lugar. Em (31), M explica e justifica novamente oralmente para C o motivo pelo qual C não pode morder o nariz do palhaço. C indica que já sabe o que acontece quando pega o nariz do palhaço ao olhar para suas mãos e tentar limpá-las como M explicou, anteriormente, que deve-se fazer. Isso sugere que, mesmo entendendo essa explicação, C quer pegar o nariz do palhaço e se arrisca a fazê-lo, mesmo se depois M a repreender ou lhe tirar o palhaço. Em (33), vocalizando, C parece querer o reconhecimento de M de que fez certo e limpou a mão direitinho e assim obedece M, talvez para não levar bronca ou ficar sem o palhaço.

Pode-se dizer que, nesse episódio, M e C sofrem os efeitos de falas e gestos uma da outra, indicando que M, ao interpretar oralmente C, a introduz no funcionamento da linguagem e das trocas simbólicas, alienando-a em seu desejo e assim C vai se constituindo como sujeito e, conseqüentemente, sujeito falante, pois escolhe, seleciona e combina as ações, os gestos e vocalizações que faz, distanciando-se de M ao indicar suas vontades próprias e recusas. Isso sugere que já há uma separação do Outro/mãe.

c) Os gestos, vocalizações e falas da criança e seus efeitos

Episódio 4

Contexto: M está em seu quarto, sentada em sua cama brincando com C que está deitada na cama de M.

(M, rindo, encosta e desencosta a chupeta do rosto de C)

(1) C : é, é.

(M balança a chupeta no alto, na frente de C)

(2) M: qué? Ce qué? Ce qué? Ce qué? Ce qué?

(C levanta pernas e braços na direção da chupeta, que está no alto)

(C olha na direção de M).

(3) C : a, a, a.

(4) M: Tó, eu te dô. Aqui, ó.

(M balança a chupeta no alto na frente de C)

(C, olhando em direção à chupeta, abre e fecha a mão várias vezes)

(5) M: Tó, eu te dô. Tó.

(M balança a chupeta no alto na frente de C)

(C ri, olhando na direção da chupeta)

(M ri e balança a chupeta perto de C)

(6) M: pega, pega, pega.

(C ri, olhando na direção de M, que ainda balança a chupeta no alto)

(M para de balançar a chupeta no alto)

(7) C: u, u, u

(8) M: É? U, u, u.

(C olha em direção a chupeta)

(M balança a chupeta no alto na frente de C)

(C gargalha, mexendo mãos e pernas. C levanta mãos e pernas para o alto em direção à chupeta)

(M. ri e volta a balançar a chupeta no alto na frente de C)

coleta 27 – 00;10:20

Nesse episódio, os gestos e as vocalizações de C em geram efeitos na mãe, uma vez que depois deles em (1) e (3), a mãe diz, em (4), que atenderá o que supõe que C queira e esteja falando, mas M não o faz para que a brincadeira continue.

A brincadeira continua e C, ao rir e fazer o gesto de tentar pegar a chupeta, levantando, abrindo e fechando a mão várias vezes, mostra que está gostando da brincadeira. M a atende e continua, encorajando C a pegar a chupeta em (6), parando em seguida para ver a reação de C, que vocaliza em (8), mostrando-se participativa e atenta à brincadeira.

Nesse sentido, pode-se dizer que nesse episódio, quando a mãe atende às manifestações gestuais de C, ela mostra que sofreu o efeito dos gestos do outro e depois a mesma decide não atendê-los completamente, para que a brincadeira continue. Com a continuação da brincadeira, os gestos de C são lidos e significados, o que possibilita o deslizamento metonímico, uma vez que C faz diferentes gestos querendo pegar a chupeta, tais como levantar pernas e braços em direção à chupeta, o abrir e fechar de mãos várias vezes e vocalizar em (7). Com a vocalização, de quem ou de que C estava querendo chamar a atenção? Da chupeta ou da M? Por quê C usou da linguagem oral ao invés de se mexer ou fazer algum outro gesto? Será que C sabe que a linguagem oral é importante para M ou que assim a possibilidade de M a atender seja mais rápida? Esses diferentes gestos de C na interação possibilitam uma mudança de posição de C na linguagem, tal como acontece com os ouvintes, uma vez que C se submete às leis gerais da linguagem mesmo ainda não possuindo uma língua, ao respeitar turnos de fala e ao ler as mensagens do outro, mostrando os diferentes efeitos que estas tiveram em C. Há também nesse trecho de interação um deslizamento do sentido, uma vez que C interage de diferentes maneiras à brincadeira, tais como: vocalizar, rir, gargalhar, olhar ora em direção à chupeta e ora em direção à M, levantar braços e pernas e abrir e fechar as mãos várias vezes como se quisesse pegar a chupeta. Por

que C reage de diferentes modos? Talvez porque ela tenha constatado que diferentes reações geram diferentes sentidos, havendo a presença de enigmas e surpresas e, como nunca se sabe qual será a reação do outro, C garante desse modo a continuação da brincadeira. M também sofre os efeitos dos gestos de C, ao continuar interpretando-a e brincando com ela.

d) Efeitos da fala da mãe na criança e implicações na constituição subjetiva de C

Episódio 5

Contexto: M está em seu quarto, sentada em sua cama brincando com C que está sentada na cama da mãe.

(C está com uma moto de dar corda de brinquedo na mão, olhando em direção de M)

(M, segurando C para que ela não caia, coloca um edredom grosso em volta de C)

(C fica olhando a coberta, enquanto M a ajeita em volta de C)

(1) M: é, é?

(M olha em direção à C)

(C mexe a cabeça para cima e para baixo, como se fizesse um sim e mexe o corpo)

(2) M: É! Isso mesmo.

(C olha para a câmera de vídeo, segurando a moto de brinquedo na mão)

(M se aproxima de C para ajeitá-la na coberta)

(3) M: sem morder. Ai!

(C morde o braço de M e olha em sua direção).

(4) M: Peraí, senão você vai sumir aqui, né? Pronto.

(C observa a coberta a sua volta)

(5) M: C, C. Aqui ó, ó.

(M bate palmas na frente de C)

(C olha para ela e para o brinquedo que está segurando)

(6) M: Não?

(M acaricia o rosto de C e bate palmas na sua frente)

(C olha em direção a M e balança a cabeça para cima e para baixo parecendo um sim, aumentando a intensidade dos movimentos até que balança o corpo inteiro)

(M imita C, balançando a cabeça para cima e para baixo enquanto C para e a olha atenta)

(7) M: Sim, sim, sim, sim, sim.

(M para de balançar a cabeça e C volta a balançar a cabeça, olhando atentamente em direção a M, que também volta a balançar a cabeça)

(8) M: Sim, sim, sim, sim.

(C olha em direção a M, que para de balançar a cabeça)

(9) M: é, é?

(C olha em direção a M e balança a cabeça para a direita e para a esquerda, como se fizesse um não, enquanto M olha em direção à C)

(10) M: Não? É ruim?

(M imita C, ao balançar a cabeça para a direita e para a esquerda algumas vezes)

(M arruma as mangas da roupa de C, que observa atentamente)

(M pega a moto de brinquedo e dá corda nela na frente de C)

(11) M: Viu? Viu?

(C pega o brinquedo da mão de M e balança a cabeça para cima e para baixo, parecendo dizer sim)

(12) M: Sim? Qué? Qué?

(M dá corda na moto de brinquedo)

(C balança a cabeça para cima e para baixo, parecendo dizer sim e olha em direção a M)

(M faz menção de repetir o movimento de dar corda no brinquedo)

(C balança a cabeça para a direita e para a esquerda, parecendo um não, antes de M dar corda no brinquedo)

(13) M: Não? Num qué mais?

(C olha em direção ao brinquedo)

(14) C: ú, ú, ú.

(15) M: êêê! O que foi?

(16) C: ú, ú.

(C franze o rosto)

(17) M: ú, ú.

Coleta 27 – 00;10:20

Neste segmento, C parecer sofrer os efeitos de alienação e de separação da fala de M, quando a olha e depois das falas (1) e (5) corresponde ao que M lhe diz e, quando, depois de (6), faz o contrário do que M supõe que C faria e queria. C respeita os turnos da interação, uma vez que para de movimentar a cabeça quando M o faz e volta a movimentá-la quando M para, fazendo disso um jogo onde há uma oposição significativa. C mostra que está atenta ao que M pode fazer e mostra também que há variações nesse querer, quando depois de (11) e antes de (12) pega, espontaneamente, o brinquedo da mão de M e balança a cabeça, afirmativamente, quando M mostra que sua intenção é dar corda na moto de brinquedo e C balança a cabeça para os lados, como se não quisesse que a mãe desse corda no brinquedo e quando vocaliza em (14) e (16) em sinal de protesto.

Nesse sentido, pode-se dizer que, nesse episódio, C está atenta e submetida à fala de M, ao observar sua expressão facial e seus movimentos quando a olha atentamente, lendo-os e significando-os, uma vez que aos movimentos imitativos de M, C para e observa-a, antes de prosseguir com o movimento de sim e de não, que é uma oposição significativa e também, ao constatar um movimento já conhecido (dar corda no brinquedo), se antecipar tirando o brinquedo da mão de M, mostrando intencionalidade e, portanto, que é um sujeito e que está dentro da rede significativa. Pode-se dizer que há aqui um processo metafórico em jogo, ou seja, a ordem significativa funcionando, quando a criança brinca com a resposta de M ao sim e ao não, muitas vezes fazendo o oposto do que a mãe lhe supõe e até ao protestar para a brincadeira continuar, franzindo a testa, quando M para de brincar.

Episódio 6

Contexto: M e B estão na sala, sentadas uma de frente para a outra. M está segurando um coelho de pelúcia em cima de outro coelho de pelúcia. No chão há vários brinquedos espalhados perto delas.

(C, olhando os coelhos, joga o corpo para frente e para trás diversas vezes, como se estivesse dançando, M começa a balançar os coelhos como se eles estivessem dançando e canta)

(1) M: Ná, ná, ná, ná, ná.

(C a olha)

(2) C: U, u.

(3) M: É?!

(C olha para cima e M a imita)

(4) M: A luz. É? A luz. Hum! Olha que bunita, né?

(C volta a olhar para a frente, para a câmera, balançando o corpo pra frente e pra trás, M balança os coelhos e depois os solta e pega uma boneca. C a olha e depois olha para a boneca)

(5) C: U, U, u.

(6) M: Ó, aqui ó. Vamo vê a boneca. C, oi C.

(M fala enquanto acena para C com a mão da boneca)

(C olha para a boneca e em seguida a pega da mão de M e a puxa para perto de si)

(7) C: U, u.

(8) M: U, u.

(C volta a se chacoalhar como se dançasse, olhando para a boneca e M canta)

(9) M: Lá, lá, lá, lá, lá, lá. Canta!

(C olha para o teto e para a câmera e aumenta a intensidade dos movimentos corporais pra frente e pra trás. M bate palmas)

(10) M: Aêêê, olha como você sabe!

(C olha em direção à M e balança a cabeça para cima e para baixo, como se dissesse sim)

(11) M: É, é.

(C olha para o chão em direção aos brinquedos espalhados e M pega um deles, o urso, e o arrasta para perto delas. C olha-o atenta)

(12) C: U, u.

(C olha para M e sorri. M também sorri para C. Ambas voltam a olhar para o urso, que cai quando M o solta. C ri.

(13) M: Opaaa.

(M o coloca de pé, c o olha e em seguida olha para M, que bate palma)

(14) M: Êêê, ficô em pé.

(C balança a cabeça para cima e para baixo, como se dissesse sim)

Coleta 31 – 01;01:07

Nesse trecho, a dança de C parece ser um resto metonímico de outros momentos da interação com M, que entra na brincadeira cantando e balançando os coelhos e a incentiva. Em (2), C parece protestar contra a música cantada por M pois para de dançar e olha para cima, para o teto. Quando C volta a dançar, M volta a fazer os coelhos dançarem mas como C não lhe dá atenção, M decide mudar de brincadeira, pegando uma boneca e consegue chamar a atenção de C, que pega a boneca na mão e volta

a dançar.

Em seguida, M volta a cantar e C volta a olhá-la para o teto e depois para a câmera e depois volta a dançar, com movimentos corporais mais intensificados. M os reconhece e comunica isso à C, que responde com movimentos de cabeça, parecendo concordar com ela (como se dissesse sim com a cabeça). Quando M toma a iniciativa de pegar outro brinquedo, diferentemente das vezes anteriores, C a olha, participando da brincadeira proposta quando ri, olha atenta para os movimentos de M e faz que sim com a cabeça quando M vibra porque o urso de brinquedo ficou em pé sem cair, demonstrando interesse e divertimento com a brincadeira proposta por M.

Nesse sentido, pode-se dizer que nesse episódio, há indícios do surgimento de significantes pois C parece apagar/recusar os sentidos que M lhe dá, substituindo-os por uma resposta particular sua. Aqui o Outro (M) não tem controle sobre as respostas e leituras que C faz do que acontece ao seu redor uma vez que ora C protesta olhando para o teto, não lhe dando atenção e não participando da situação e ora C entra na brincadeira e na situação, respondendo, rindo, olhando e participando de outras formas, o que indica um revezamento de significações que, como todo significante, depende de um contexto. Esse revezamento de significações produz, a cada vez, uma significação nova ao recortar o sujeito em certa posição dentro de um discurso.

Episódio 7

Contexto: C e seus dois irmãos mais velhos (G e L) estão na sala com vários brinquedos ao redor deles. Todos estão de pé e cada um está com um brinquedo diferente.

(1) G: C. Aqui ó, C.

(G está atrás de C, toca em C e mostra a ela um robô)

(2) L: C.

(L, segurando um boneco do seninha, o mostra a C)

(3) L: Ih, matou? Iaaha.

(L bate com o boneco do seninha no robô que está nas mãos de G. C olha na direção de G e depois na direção de L)

(G sorri e olha na direção da câmera. Em seguida, movimenta o robô na direção de C)

(4) G: Uuuuuuuuuu.

(C pega um boneco e bate no robô. Em seguida, C sorri e olha na direção de L, que caiu no chão. G também sorri, olhando na direção de L)

(5) G: SI.

(L olha na direção da câmera e C fica brincando com seu boneco. G movimenta o robô como se ele estivesse voando)

(6) G: Ele voa.

(L segura o boneco seninha na mão e continua olhando em direção à câmera. C continua brincando com seu boneco)

(7) G: Tim, tím, tím. Ó ele voa.

(G novamente movimentando o robô como se ele estivesse voando)

(8) L: Tim, tim.

(L coloca o seninha em cima do robô que está perto do chão)

(9): G: Para L.

(L bate seu boneco no chão)

(10) G: Uuuuuuu. Aaaaaa.

(11) L: Aaaaaaaa.

(C continua brincando com seu boneco)

(12) G: Não, C. Vou tirar, espera aí.

(G mexe no boneco de C, junto a ela. L tira um objeto que parece uma caneta das mãos de C. G volta a brincar com o robô)

(C olha em direção à L, estica a mão direita, abre e fecha a mão e vocaliza)

(13) C: Huum.

(C levanta-se em direção à L, segurando seu boneco nas mãos. L sai correndo em círculos pela sala)

(14) C: Hum, É mê. Hum.

(C anda na direção de L, que corre mais. C olha para a câmera)

Coleta 52 – 02;05:18

Nessa interação, C sofre os efeitos das falas de G e L, seus irmãos mais velhos, assim como as falas, vocalizações e gestos dela também afetam e geram efeitos neles. Quando L bate com seu boneco no de G, C se mostra atenta à situação, tentando supor o que se passa e o que acontecerá depois. G constata o interesse de C pelo que está acontecendo e a inclui na brincadeira, fazendo-a participar. Ele só pode fazer isso porque reconhece C como um sujeito que tem vontades e interesses próprios, talvez porque M faça isso constantemente, independentemente da presença deles e em diversas situações cotidianas. Ao mesmo tempo, G mostra que sabe que C é diferente deles, uma vez que toma a iniciativa e a inclui na brincadeira. G parece supor, assim, que se ele não fizer esse movimento de inseri-la no que está acontecendo no momento, ela não conseguirá participar efetivamente da brincadeira, por mais que mostre interesse e vontade para isso.

Quando G a insere na brincadeira, C aceita participar dela, uma vez que entra no jogo e imita os irmãos, batendo seu boneco no de um deles, provocando-o, talvez para que a brincadeira continue. Em (7), G e L conversam usando a modalidade oral da linguagem e talvez C não participe porque ter acesso parcial às informações que eles trocam oralmente, não usando nesse momento nenhum gesto ou movimento, que possam incluí-la. Talvez por não participar desse momento, C se volta para seu boneco e brinca sozinha mas parece estar tranquila. C volta a interagir com seus irmãos quando um deles, L, lhe tira uma caneta da mão. Em (13), C se faz entender por meio do uso de gestos, movimentos e vocalizações de protesto. Por que C não os chuta ou tenta bater neles? Ao invés disso C escolhe fazer uso de gestos, movimentos e vocalizações porque é assim que ela se aproxima deles e se identifica com eles, já que foi colocada por M nessa posição. Vê-se que a linguagem oral faz presença,

independentemente da vontade dos sujeitos e da ausência de audição de um deles. Mesmo assim, C não é atendida. O efeito que isso gera em C é o uso, mais claramente, da modalidade oral de linguagem quando “Hum, É mê. Hum”, além de ir atrás de L, para tentar garantir, de qualquer forma, a sua caneta de volta. Há aí um sujeito falante que se faz entender, inclusive oralmente e tem iniciativa para realizar suas escolhas e vontades.

Episódio 7 (Continuação)

(15) L: Iaaaaaa.

(Enquanto fala, L bate com seu boneco no de C e sai correndo. C também bate com seu boneco do de L e seu boneco cai no chão. G pega o boneco e dá para C mas C sai correndo com os braços esticados em direção à L)

(16) G: **Dá pra ela, L!**

(L sai andando, agora com um carrinho)

(17) L: Uuuuuuuuu

(C estica os braços novamente e acompanha com o olhar os movimentos de L. G dá seu robô para C)

(18) G: **Toma, C.**

(19) L: Você não me pega.

(L fala enquanto dirige o carrinho em direção à G. C pega um carrinho do chão e olha na direção de L. G pega os bonecos e os coloca no alto)

(20) G: Iaaaaa.

(L pega um boneco e o bate no boneco de G. C se levanta e também coloca seu boneco para o alto)

(21) L: Amigo, vamos passear.

(Enquanto fala, L faz como se o boneco estivesse conversando com o de G. C gira seu corpo, olha para L e caminha em sua direção. G coloca o seu boneco e o boneco de C num carrinho de supermercado de brinquedo e sai andando)

(22) C: Eeeeeeeeeee.

(L tira o boneco de C do carrinho)

(23) C: **É me. É me. Aaaaa. É me. Huum.**

(L coloca seu boneco em um outro carrinho e sai andando. C anda na direção de L)

(24) L: **Vrum, vrum. Meu carrinho roda.**

(L gira com seu carrinho várias vezes. C olha em direção à L e acompanha com o olhar os movimentos que ele faz)

(25) G: Vum, vum, brum, brum.

(G enquanto fala, encosta o carrinho que empurra nas pernas de L)

(26) L: Tia, ele me bateu.

(L fala olhando em direção à câmera, enquanto C olha na direção dos irmãos e tentar pegar o carrinho de L. L empurra C, que empurra L de volta).

(G continua encostando seu carrinho nas pernas de L, que o olha. C pega um carrinho e todos começam a andar pela sala com seu carrinho. Cada um anda em uma direção diferente)

Coleta 52 – 02;05:18)

L e C voltam a brincar com os bonecos, esquecendo-se da caneta e, apesar de G querer ajudar C, ela não lhe dá muita atenção, voltando sua atenção para L, imitando-o e olhando-o para ver se ele consente o que ela está fazendo. Isso acontece duas vezes muito próximas uma da outra. Por que C dá atenção à L e não à G? Será que é porque G, talvez por ser mais velho, quer protegê-la, querendo evitar seus conflitos e faltas, tratando-a de modo diferente e L não está muito preocupado com isso,

provocando-a, tratando-a como igual a ele?

Ao vocalizar em (22), C mostra que se sentiu incluída na brincadeira dos irmãos, quando vê que G pega seu boneco e o dele e os empurra no carrinho juntos, e que gostou disso. Em seguida L, provocando mais uma vez C, tira o boneco dela do carrinho e C reage falando/usando a modalidade oral de linguagem para protestar em (23). Será que C pensa que adaptando-se e usando a modalidade oral de linguagem terá mais chances de ter suas reivindicações atendidas? Ou C fala sem ter muito controle, mostrando que foi marcada pela fala, na modalidade oral da linguagem, do Outro? Como mesmo falando não é atendida, C toma a iniciativa de tentar pegar o carrinho de L que reage empurrando-a, não a colocando no lugar de diferente, de coitadinha, que pode fazer o que quiser. Talvez seja por não se sentir diferente que C reaja da mesma forma, empurrando-o também.

Episódio 8

Contexto: M e C estão sentadas no chão da sala. M procura alguma revista ou livro para usar na interação com C.

(1) M: Esse você não vai entender nada.

(C está sentada no chão com as pernas cruzadas, observando M)

(M pega uma revista da estante da sala, puxando-a para seu colo. Imediatamente, C sorri e ergue o corpo para cima, parecendo estar satisfeita com a escolha de M, que coloca a revista sobre a mesa. B se aproxima imediatamente da revista sobre a mesa)

(2) C: Hum, hum.

(Enquanto vocaliza, C olha para M e em seguida olha para a revista. M abre a revista para ambas folhearem)

(3) M: Olha.

(4) C: Á, á há.

(C ri. M aponta na revista a figura de um carro enquanto fala)

(5) M: Olha o carro, ó. Olha o carro, ó.

(C olha para a revista)

(6) M: C, ó, brummmm. ó

(Enquanto fala, M faz simultaneamente o gesto de dirigir o carro com as duas mãos na sua frente, simulando estar segurando a direção de um carro)

(C aponta para a figura de um carro na revista)

(7) M: Ó, brruuuum.

(M faz o gesto de dirigir novamente. C, imediatamente, imita o gesto de M e olha para a câmera. Sorri)

(8) M: É, é. O carro. Muito bom.

(M vira a página da revista e C indica, apontando nova figura na revista)

(9) C: Ê!

(10) M: Esse aqui é de pôr papa.

(M faz o gesto de comer, com a mão na frente da boca, aproximando os dedos ao abrir e fechar a mão sucessivamente)

(11) C: Amãã-amãã.

(Enquanto fala, C imita o gesto de M de comer. M faz não com a cabeça, movimentando de um lado para o outro. Em seguida, faz o gesto de comer novamente)

(12) M: Ó, ó, papa.

(C observa M, faz o mesmo gesto e fala novamente a mesma coisa)

(13) C: Amãá, amãá.

(M toca o braço de C, enquanto fala)

(14) M: ó, ó. Olha pra mamãe.

(C sai do toque de M, recusando a solicitação de M e vira a página da revista)

(15) M: Não quer? Hum. Olha que lindo!

(M aponta outra figura da revista, passando o dedo em volta dela, em um círculo)

(16) C: Ah, fú.

(enquanto fala, C passa o dedo em volta da figura, como M fez. M fica observando C)

(17) M: A flor! Flor. Esse é difícil, né?

Coleta 64 – 03;10:15

Nesse trecho, constata-se novamente que C foi colocada por M na posição de sujeito falante em seu discurso e que, portanto, C interage e fala desse lugar, mesmo que M em (1) suponha que alguns assuntos são de difícil entendimento para C. Em (2), ao olhar para a revista e para M, C se faz entender ao pedir à M que comece logo a brincadeira. M a entende e atende sua solicitação, o que talvez possa contradizer a suposição de M em (1). Ao ser atendida, C fala, ri e aponta para a revista. Aqui fica explícito que o reconhecimento da criança como sujeito falante na atividade, falando com ela e dela, colocando-a na situação e deixando-a responder é muito mais importante e subjetivante que a atividade que está sendo feita. Depois de (7), ao imitar o gesto de dirigir, C olha para a câmera e sorri. O que isso quer dizer? Será que C quer o reconhecimento da pessoa que está filmando? Será que C gostaria de inclui-la na brincadeira? Por quê? Talvez por se sentir como um sujeito já mais estruturado, ter uma noção de eu, C também reconheça outras pessoas como falantes iguais a ela, que também interagem e podem participar com ela da brincadeira.

Em (10), M explica oralmente à C uma figura da revista, ao mesmo tempo que faz um gesto. M parece supor que o gesto auxilie C no entendimento. Em (11) C responde igual à M, ao falar e fazer um gesto ao mesmo tempo. M reconhece a fala de C como estando errada e demonstra isso claramente com um gesto de não com a cabeça. C insiste, falando a mesma coisa e fazendo o mesmo gesto mas M continua mostrando que não concorda e como se deve fazer. C reage saindo do toque da mãe, recusando sua solicitação, mostrando claramente que não gostou disso. C parece perceber que se não se submeter à M e falar o que ela quer, a situação não mudará. Por isso, toma a iniciativa de mudar de assunto ao folhear a revista. M aceita ao indicar outra figura na revista. C fala o que é a figura, imitando M ao passar o dedo em volta da figura. C faz isso para agradar M ou supõe que seja assim que se deva interagir, uma vez que M faz isso sempre por supor que na ausência de audição, o gesto e o visual ajudam C a ter informações mais completas sobre a situação? Em (17), M reconhece a fala de C em

(16), mesmo achando que o nome da figura é uma palavra mais difícil de C falar.

Episódio 8 (continuação)

(C olha para M e em seguida para o ambiente à sua volta, parecendo procurar algo)

(18) C: **Áuáú.**

(Enquanto fala, C aponta para uma parte da sala que não foi possível ver)

(19) M: **É, é isso mesmo. Vamo vê se tem uma bola aqui?**

(20) C: **Ãh, ói.**

(Enquanto fala, C segura a página que M já havia virado, tentando apontar algo)

(21) M: **Cadê, espera aí. Vamo vê.**

(M vira as páginas da revista à procura de uma bola, enquanto fala)

(22) C: **Ããú.**

(C fala olhando as figuras que passavam aos seus olhos. M aponta uma figura e faz com o dedo um círculo em volta da figura e logo em seguida vira a página)

(23) M: **A casa! Não tem bola?**

(24) **Ãã. Ã.**

(Enquanto fala, C olha em direção à entrada da sala)

(25) C: **Bó, a. Bóa.**

(C fala, realizando movimentos articulatórios imprecisos com a boca, sem muita coordenação. Depois aponta para uma figura e M vira as páginas da revista)

(C a interrompe, segurando uma das páginas e dizendo enquanto olha M)

(26) C: **Pá. Pála. Lá. Lá.**

(27) M: **Cadê a bola? Tem bola?**

(Enquanto fala, M faz um gesto de cadê, abrindo as mãos no sentido do peito pra fora, afastando-as para lados opostos)

(C olha M e vira outra página, apontando para outras figuras. C olha para M novamente)

(28) C: **Pó. Póla.**

(29) M: **Bola! Isso! Muito bom!**

(Enquanto fala, M faz sim com a cabeça)

Coleta 64 – 03;10:15

Em (19) M parece estar muito preocupada com a atividade e não escuta C, que protesta segurando a página que M já havia virado. C também tenta falar sobre as figuras que está vendo enquanto M folheia a revista à procura de outra figura, mas M continua sem escutá-la. Isso sugere, mais uma vez, que não é a atividade em si que interessa à criança e sim a fala do outro, o que e como o outro fala com a criança e sobre a criança. Em (23), M parece desistir de procurar a figura de uma bola e fala de outra figura, incluindo a bola no contexto. C responde a isso em (24), falando e olhando ao seu redor. Novamente em (25), C tenta falar bola e fala com imprecisão, porém se mostra muito atenta aos movimentos articulatórios da boca. Por quê? C sente que M não a está escutando e supõe que se falar, talvez M lhe dê a devida atenção? Mesmo falando, C não é atendida novamente e por isso toma a

iniciativa de interromper M ao segurar uma página da revista e falar. M sofre o efeito disso em (27) ao falar com C, ao mesmo tempo, em que faz um gesto. Em (28), C fala novamente e dessa vez o som fica próximo do som da palavra bola. M a escuta e reconhece sua fala, incentivando-a oralmente, ainda que não deixe de usar o gesto, supondo que ele seja fundamental para o entendimento de C. M não nega assim a especificidade da surdez ao usar com C gestos e fala simultaneamente. Isso mostra que uma coisa não exclui a outra, como M supôs em uma das entrevistas.

Episódio 8 (continuação)

(C vê uma figura na revista e faz expressão facial de espanto, ao arregalar os olhos e abrir a boca ao ver a figura)

(30) M: Ah! Olha, vamo vê. Olha, ó.

(M se dirige a uma vaquinha de pelúcia que estava no chão. Pega-a e coloca em cima da mesa da sala, na qual ambas estavam apoiadas olhando a revista. C continua olhando para a figura da revista)

(31) M: Mú. Fala mú, ó.

(C vira a página e aponta outra figura na revista. Em seguida, aponta para a janela da sala)

(32) M: Janela! Olha.

(Enquanto fala, M pega a mão de C, aponta para uma figura na revista e a circula com o dedo de C)

(C olha para M no momento em que é tocada e em seguida olha para sua própria perna e depois para M)

(33) M: Janela! Que que foi? Tem dodói? Uau.

(M deixa a vaca no chão ao seu lado e C fica olhando para M)

(34) M: Dodói, né?

(Enquanto fala, M passa a mão na perna de C, ao mesmo tempo em que olha a revista e vira suas páginas)

(35) M: Aqui. Vamo vê qui mais que tem aqui pra gente vê. Ah, não tem muita coisa legal aqui não.

(C olha para as figuras da revista, olha para M e diz, mexendo bem a boca)

(36) C: Póóóó. Lálá.

(37) M: É. Muito bom. Aqui não tem muita coisa legal não. Vamo vê se aqui tem?

(M pega outra revista que também estava em cima da mesa. C continua com a primeira revista, folheando as páginas)

(38) M: Achou? Achou.

(C fecha a revista que estava folheando)

(39) M: Olha. Olha quanto carro ó.

(M toca no ombro de C para ela olhar. C olha para M e para a figura que está sendo mostrada)

(40) M: Olha quanto carro!

(M circula as figuras da revista com a ponta do dedo. C permanece com o olhar fixo em uma figura)

(41) M: Olha. O que é isso? O que é isso?

(Enquanto fala, M aponta para as figuras dos carros diversas vezes. C olha para M e para as figuras da revista)

(42) C: Brrrrrruum.

(Enquanto imita o barulho do carro, C faz o gesto de dirigir, com as suas mãos fechadas e paralelas à sua frente, movimentando-as para cima e para baixo)

(43) M: Ah, muito bom. Muito bom. Olha e o sol?

(Enquanto fala, M faz o sinal de positivo com o dedo polegar e abre a revista em outra página. Ao falar sol, M passa sua mão no pescoço, de baixo pra cima, indo em direção ao queixo, com a palma da mão voltada para cima. C se levanta para ver a revista mais de perto e repete o gesto anterior)

Coleta 64 – 03;10:15

C espanta-se com uma figura da revista e M tenta mudar de assunto ao pegar um brinquedo de

pelúcia. Por quê? Talvez por supor que será difícil conversar com ela sobre a situação ou sobre seu espanto, talvez por acreditar que o assunto requer menos gestos e o uso de palavras mais abstratas. Essa seria uma ótima chance de dar continuidade, oralmente, ao diálogo, sem a intermediação de um objeto, como a revista. Talvez M suponha que isso ainda não é possível com C, já que o surdo precisa de pistas visuais para entender o mundo ao seu redor. Talvez M mude de assunto por não querer presenciar isso e ter que pensar sobre essa situação, que a deixa aflita, nervosa e angustiada, sem saber direito o que fazer, o que a faz fugir dessa situação e propor uma outra atividade que envolva os sons para se tranquilizar. C reage, ignorando-a, ao continuar folheando a revista como antes, mostrando-se capaz de continuar a atividade anterior, incluindo outros elementos nela, como o apontar para a janela.

M reconhece o que C traz para a interação, todavia fica em uma posição de quem sabe e ensina, ao circular com o dedo a figura da revista. C reage olhando para uma parte de seu próprio corpo. O que isso quer dizer? Será que C vê seu corpo como diferente, como enfermo e faltoso ao ser colocada por M na posição de quem precisa prestar atenção e aprender? Em (33) e (34), M tenta mudar de assunto, entretanto, volta atrás e interpreta o gesto de C olhar para seu próprio corpo. Isso parece mexer, de forma ambígua, com M, que não consegue enxergá-lo positivamente, talvez porque esteja marcada pela ideia de surdez como falta e déficit. Será que nesse momento, surge em M um sentimento de culpa em relação à surdez de C? Em seguida, M faz carinho em C, no local em que ela interpretou que estivesse doendo, não deixando de folhear a revista. Por quê? Para se distrair, procurando outra coisa. Isso também pode ter remetido M à sua própria falta, incompletude e castração, sendo, assim, insuportável. Em (36), C fala e o som que faz ao falar é bem parecido com a palavra bola. Talvez C tenha constatado a aflição de M e quis mostrar o contrário, que sabe falar e que pode se adaptar e interagir bem, mesmo com a marca de uma falta, um real não muito visível, em seu corpo.

Em (37) M incentiva C, mostrando que gostou da fala de C, porém só se expressa oralmente, pegando em seguida uma revista. C mostra que quer ficar com a mesma revista que estava e quando em (38) M pergunta à C se ela achou alguma figura, de tanto M focar na atividade e estar um pouco surda à fala e gestos de C, C a interpreta como quem não quer isso, como quem não saiu da posição de ensinar e fecha a revista. Talvez imaginando que não tem outro jeito, que precisa fazer o que M quer para quem sabe, ser ouvida. Em (41), ao perguntar o que é a figura, M novamente se coloca na posição de quem sabe, mostrando estar mais preocupada com o conhecimento que supõe que seja importante para C do que em brincar e interagir com ela. Em (42), C mostrar querer sair dessa posição de que não sabe, falando e fazendo o gesto correspondente ao mesmo tempo, que é o que interessa à M no momento. M

se mostra feliz/satisfeita com a reação de C e em (43) tenta fazer com que C sinta as vibrações existentes no corpo enquanto se fala, como se isso fosse o mais importante. C a ignora, mostrando-se interessada nas figuras da revista e deslocando-se da posição em que é colocada ao se levantar e repetir o gesto de dirigir feito anteriormente, como se dissesse “eu já falei/mostrei. Estou vendo o carro e ele faz assim!”.

Episódio 8 (continuação)

(44) C: Brrruuum.

(M faz não com a cabeça)

(45) M: Que é isso aqui ó? Bola. Esse aqui é a bola.

(C olha para o chão. Vê a vaca de pelúcia que estava ao lado de M e a pega)

(46) M: O mú não. Deixa aqui o mú. Olha a bola aqui.

(Enquanto fala, M retira a vaca da mão de C e aponta a figura da revista e depois a circula. C faz o mesmo gesto de M de circular a figura)

(47) C: A bô.

(48) M: É!

(M bate palmas)

(49) C: Amãã. É.

(Enquanto fala, C ergue e encolhe o corpo sutilmente, enquanto M virava as páginas da revista. C olha para M)

(50) M: Tá cantando.

(M a imita, ao erguer e encolher o corpo sutilmente também. C continua com a mesma entonação e jogo corporal mas dessa vez olha para a câmera. M para de imitar C e vira as páginas da revista)

(51) M: Tá dançando, hoje?

(C para de dançar e presta atenção na revista que M folheia. C olha para M, inspira e fala, segurando a folha da revista)

(52) C: Pá.

(M pega outra revista e folheia. C a observa)

Coleta 64 – 03;10:15

Em (44), C quer mostrar à M que sabe algo, ainda que M não aceite e proponha outra figura à C que tenta agradá-la de outra forma, ao pegar a vaca de pelúcia, trazida à interação por M em outro momento. M mostra que também não quer a vaca, propondo outra atividade e C a entende, pois novamente quer agradá-la, e o faz quando imita o gesto de circular a figura apontada e falando o que era a figura. M parece satisfeita e reconhece a fala de C, incentivando-a ao bater palmas. C sofre o efeito das palmas de M e, como aconteceu em situações anteriores, C supõe o que M quer e realiza o que supõe que agrada M, balançando o corpo como se estivesse dançando. Em (50) e (51), M a interpreta e a imita nos movimentos corporais. C continua os movimentos, dessa vez olhando para a câmera. Será que C pede reconhecimento à pessoa atrás da câmera? Será que C busca o reconhecimento, mostrando o que sabe fazer porque M não lhe dá muita atenção e volta a folhear a

revista? C constata que não conseguiu agradar tanto M quanto queria, uma vez que faz outra tentativa de chamar sua atenção, ao segurar a folha da revista que está com M e falar em (52). Mesmo assim, M continua folheando e olhando para a revista. Nesse trecho, nada que faça parece ser suficiente bom ou razoável para M, diferentemente de outras ocasiões. Por que será?

Episódio 8 (continuação)

(53) M: Olha! Ó, ó. Papa.

(Enquanto fala, M aponta para a figura na revista e faz o gesto de comer. C imita os gestos de M de apontar e de comer)

(54) C: Pa, pa, pa, pa.

(C aponta para a cozinha e volta a folhear a revista)

(55) M: É isso mesmo.

(M volta a folhear outra revista)

(56) M: O sol!

(Enquanto fala, M passa a mão no seu pescoço, de baixo pra cima em direção ao queixo com a palma voltara para cima. C imita esse movimento no pescoço e fala)

(57) C: Óóú.

(58) M: Isso! Sol!

(Enquanto fala, M repete o movimento anterior no pescoço. C imita, novamente, os movimentos de M)

(59) C: Óóú.

(60) M: Isso! Isso mesmo! Muito bom!

(M bate palmas)

Coleta 64 – 03;10:15

Nesse recorte, em (53), M escolhe uma figura da revista que tem relação com o que C falou anteriormente em (52), mostrando, mais uma vez, que M reconhece a fala de C como fala e a reconhece como falante. Com o reconhecimento que M faz da fala de C, ela a coloca em uma posição dentro do seu discurso de Outro/mãe e a faz participar de situações nas quais a linguagem faz parte de rotinas significativas em um ambiente não meramente formal e técnico de aprendizagem. M a coloca como sua interlocutora e a faz falar quando reconhece que C tem o que falar por seu interesse pelo que C tem a dizer e também por suas interpretações. Isso faz com que C e se estruture/constitua psiquicamente.

É por estar nessa posição de sujeito falante que C relaciona o que vê na revista com situações cotidianas vividas por ela, por exemplo, ao apontar para a cozinha quando o assunto é comida/papa. Essa relação feita por C entre a figura da comida da revista e o local onde se come em casa, indica uma posição na qual C não é só falada, mas fala e por meio dessa fala, mostra vontades, pensamentos e intenções. Em (55), M deixa claro à C que gostou do que ela falou, incentivando-a a continuar a

interação e volta a folhear a revista procurando outra figura. Quando acha uma figura que lhe interessa, M pergunta à C o que ela é e, enquanto fala, toca com a mão seu pescoço para sentir o som da palavra, enquanto a pronuncia. Isso tem o objetivo de ajudar C a, pelo menos, sentir o som, já que C não pode ouvi-lo. C a imita duas vezes e fala duas vezes. Aqui, M parece seguir a orientação de audiologistas mas mesmo assim, não prioriza o som perfeito, como provavelmente lhe foi recomendado. Mesmo supondo que essa prática ajudaria C e não tendo como afirmar que assim C sente o som, M continua supondo C como falante ao elogiá-la e bater palmas, independentemente da técnica.

5. 1. Discussão da análise dos dados

Nas entrevistas, constatei uma ambivalência de sentimentos de M sobre a surdez de C e sobre a própria C, que é descrita como alguém frágil e que precisará de cuidados/ajuda, antes mesmo de manifestar essa demanda. Inicialmente, M usa muitos diminutivos para se referir à C, tais como probleminha e nenezinha. Aparecem também os significantes “normal, correção e cura”, o que evidencia que, em um primeiro momento, a surdez causa grande impacto/choque e se sobrepõe a qualquer outra característica de C como sujeito. No início, há uma suposição, para M, de que todos os problemas estão em C, havendo uma resistência em entrar em contato com suas próprias limitações e sua própria castração. A fala de M é permeada de silêncios que indicam dúvidas e questionamentos em relação à C, relacionando-se também com significantes e sentidos não explícitos e não ditos. Ao mesmo tempo, nas entrevistas, constatei que muito precocemente M reconhece C como um sujeito falante que tem desejos, intencionalidade e os manifesta.

Às demandas de C, M sempre responde falando oralmente. Suas falas causam diferentes efeitos em C e sempre mantém a posição discursiva de C como sujeito falante, mesmo que ela seja surda; o que evidencia que o sujeito é constituído pelo posicionamento que a fala do outro lhe dá, uma vez que é a fala dela, que é da ordem do discursivo, do simbólico e da lei que coloca a criança/sujeito como um falante, fazendo-o falar e não o estado “normal” ou patológico em que a criança/sujeito se encontra. Ou seja, a fala de M coloca C no lugar de ouvinte mesmo que ela não consiga ouvir ou “ouça” por meio do olhar. Isso possibilita que haja deslocamentos significantes e o conseqüente surgimento de novos sentidos para o que rodeia C, apesar da surdez estar presente. Assim, aos poucos, C também muda de posição na estrutura da linguagem, passando de *infans* à sujeito falante, como ocorre com as crianças ouvintes. Talvez M faça isso sem ter consciência, simplesmente porque ela mesma foi capturada e está

assujeitada à estrutura e funcionamento da linguagem/simbólico, só lhe sendo possível falar a partir desse lugar de sujeito falante, marcando C com seu imaginário, ao se identificar com ela, interpretá-la e lhe transmitir uma posição, crenças e valores, enfim, uma cultura na qual C se constitui como sujeito falante. O discurso ideológico sobre a surdez aparece marginalmente no discurso de M. Ela o reproduz em sua fala mas não em suas interações com C, já que não faz o que lhe é pedido por profissionais da área da saúde, como ficar batendo na mesa para observar se a criança diferencia sons e de onde eles vem (localização e discriminação auditiva), entre outras coisas. Fica evidente, desde antes de olhar os vídeos com as interações, que para M, ser mãe e ser falante, estando sob o efeito do simbólico é mais forte e por isso ela fica na posição de quem vê que sua filha é como qualquer outra criança e que a surdez é apenas um aspecto, uma das muitas características de C.

No decorrer das interações da díade constatou-se que C, como muitos outros surdos, produz movimentos articulatórios com a boca nos quais a voz muitas vezes não sai. Esses movimentos articulatórios são traços que remetem à fala, por meio dos quais os surdos podem tanto ser identificados quanto se identificarem com o outro na interação, indo além da suposição dos outros do que a falta física pode representar. Esses movimentos articulatórios podem ser considerados restos metonímicos que convidam à interpretação do outro/ouvinte que, assim, os colocam em determinadas posições em seus discursos e algumas vezes, posições em que o sujeito é visto para além da ausência de audição e de oralidade.

Constatou-se que M cumpre a função materna ao interpretar C de diferentes maneiras, não a cristalizando em uma única característica, como por exemplo, a surdez. Seu discurso é, na maioria das vezes, permissivo, o que faz com que as produções linguísticas e corporais de C se desenrolem e deslizem na cadeia significante, sendo levadas para outro lugar, não havendo um aprisionamento do sentido. Isso possibilita que C se constitua subjetivamente, como qualquer outro sujeito, mesmo estando presente a ausência de audição e de oralidade.

Considerações Finais

O objetivo desse capítulo é o de finalizar o trabalho, mesmo que esse tema por ser amplo, denso e polêmico, exija, sempre, constantes revisões e questionamentos.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar e discutir indícios da constituição subjetiva, com ênfase na alçada de traços à significantes, de uma criança surda pela fala do ouvinte que, no caso, era sua mãe. Para alcançar esse objetivo, adotou-se como aporte metodológico, a psicanálise de linha francesa a partir de Lacan. Ao longo do trabalho, foi apresentado um panorama sobre as diferentes concepções sobre os surdos na História, bem como o que vem sendo debatido e apontado a respeito da interação entre surdos e ouvintes, para estabelecer uma trajetória do tema. Em seguida, os temas linguagem e constituição subjetiva pela fala do outro, articulados, foram apresentados para sustentar a análise dos dados.

Pesquisar sobre a surdez e, mais especificamente, a constituição subjetiva de um surdo, é uma contribuição para as diferentes áreas que pensam a surdez, pois não se esperou, aqui, resolver impasses e trazer verdades/soluções rígidas e imutáveis e sim mostrar que o tema da surdez pode ser visto e repensado na singularidade de cada caso, levando-se sempre em consideração as interpretações do Outro no processo tanto de aquisição de linguagem quanto, conseqüentemente, de constituição subjetiva da criança surda, como se propõem a linha de pesquisa “Linguagem e Subjetividade” e pesquisas semelhantes discutidas no capítulo das interações cotidianas entre a criança surda e os ouvintes em geral. Ressaltei que a mãe ouvinte ocupa o lugar de funcionamento da linguagem, independentemente do discurso do outro que sugere que ela ocupe um lugar diferente, de quem sabe tudo e de quem poderá ajudar/ensinar tudo ao surdo. Como a Psicanálise mostra, há uma estrutura anterior que está presente.

O presente trabalho não se aprofundou em questões relacionadas à audiologia e aos aspectos biológicos da surdez porque sua pretensão era outra, a saber, a de ir além dos sentidos e significados da surdez atrelados unicamente à questões de ordem biológica, uma vez que foquei no modo que se dá a

entrada do sujeito na estrutura da linguagem, fato que independe das funções biológicas do ouvido, pois acredito e valorizo a singularidade do sujeito presente nas diversas produções de surdos. Portanto, não poderia ter sido outro o caminho dessa pesquisa que não fosse escutar a mãe ouvinte e a bebê surda. Também não foram muito discutidas questões relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, que foge ao escopo dessa pesquisa, uma vez que minha hipótese é a de que sua aquisição, assim como a de qualquer língua, não acontece por meio de um processo em que há predominância de determinações biológicas, com um padrão de desenvolvimento e de conhecimento sobre a língua que possam ser estabelecidos, uma vez que não existe uma relação de subordinação e sim de afetação entre o organismo biológico e a linguagem (Fonseca, 1994). Consideramos que a Língua Brasileira de Sinais, assim como qualquer outra língua em qualquer outra modalidade, não seja natural como muitos estudos apontam (Mylander e Goldin-Meadow, 1991; Supalla, 1991, entre outros), pois no processo de aquisição de linguagem, a criança precisa do outro na posição de intérprete, já capturado pela linguagem, para que ela, suas ações e o mundo a sua volta venham a ser significados. Isso não significa que ela não seja importante para os surdos que, por meio dela, conhecem pessoas semelhantes que experienciam o mundo principalmente por meio do olhar, identificam-se umas com as outras e podem vivenciar e pensar e discutir situações e dificuldades juntas, levando em consideração sua especificidade, sem senti-lo como desvantagem, incapacidade, déficit que precisa ser corrigido.

Analisar e discutir o discurso da mãe e seus efeitos nas interações da díade, apoiando-se na Psicanálise permitiu que a pesquisa fosse sustentada por abordagens de base científica. Poderiam existir outras interpretações dos recortes aqui trabalhados, porém foi necessário escolher um abrindo-se mão de tantas outras possíveis. Uma vez que não temos acesso à totalidade de um tema, esse trabalho deixa em aberto diversas questões. Espero ter mostrado que, mesmo na ausência de audição e de oralidade, o processo de constituição do sujeito surdo e o processo em que ele passa de *infans* à sujeito falante, depende muito mais da qualidade da interação, das interpretações do Outro/mãe às diversas manifestações do surdo e do lugar que ele ocupa no discurso do Outro/mãe (já que é isso que o mantém na posição discursiva de sujeito falante) do que da quantidade de audição ou resto auditivo que ele possa ter. Ou seja, o processo de constituição do sujeito surdo ocorre de forma muito semelhante ao que ocorre com o ouvinte, já que ambos são inseridos no mesmo sistema simbólico que possui a mesma estrutura. Espero ter mostrado também que a Língua de Sinais, uma modalidade visuo-gestual de linguagem, mesmo sendo uma língua em que o surdo se comunica com mais facilidade, é uma segunda língua e não sua língua materna, já que o que o marca e o constitui como sujeito falante é a língua em

que ele foi castrado, aquela falada por sua mãe/Outro.

Há muitas pesquisas interessantes que ainda devem ser feitas nesse campo. Uma das pesquisas que poderá ser desenvolvida é a escuta de mães de surdos, indicando esse outro lado que o trabalho mostra, que o surdo se constituirá como sujeito da língua e da fala pela posição ocupada no discurso delas e não pela presença/ausência de audição e oralidade uma vez que o simbólico e o acesso a ele está na suposição de um sujeito que está se constituindo pela posição discursiva que o outro lhe reserva. Seria importante salientar também que o surdo ouve sim, pelo olhar, tato e olfato, e o entendimento desta constatação por profissionais da saúde poderia minimizar o impacto e choque do diagnóstico, devolvendo o saber da mãe, como sujeito, para lidar com seu filho surdo, inserindo-o na linguagem/simbólico e na cultura, ao lhe dar uma posição para além da surdez, da falta e do déficit em seu discurso. Isso minimizaria os riscos psíquicos em pessoas surdas.

Um outro tema que me chama a atenção e que foi pensado para o doutorado é: se o surdo se constitui como sujeito pela fala do Outro, à semelhança do ouvinte, como escutá-lo no divã, em que o olhar e as expressões faciais do Outro/analista não estão presentes, já que o surdo apreende o mundo principalmente pelo olhar? Como fica a transferência nesse caso? Acredito que como há sujeito na surdez, é possível uma clínica psicanalítica que o escute/veja mas seria uma clínica à semelhança da clínica com ouvintes?

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei número 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 15/12/2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Decreto número 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei número 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 15/12/2014.
- BELLO, J. P. O. *Da estrutura da linguagem à estrutura do sujeito*. In: Elia, L.; Manso, R. (Orgs). *Estrutura e Psicanálise*, Cia de Freud, Rio de Janeiro, 2012.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 5ª Edição. Ed. Pontes, Campinas, 2005.
- BERNARDINO, L. M. F. *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. Escuta, São Paulo, 2006.
- BRUDER, M. C. R.; BRAUER, J. F. *A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação*. In: *Revista Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, Maringá, set/dez., 2007.
- CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2009.
- CHAUÍ, M. S. *Convite à Filosofia*. 13ª Edição, Ed. Ática, São Paulo, 2009.
- CASELLI, M. C.; VOLTERRA, V. *From communication to language in hearing and deaf children*. In: VOLTERRA, V; ERTING, C. J. (Orgs). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1994.

- CASTRO, J. C. L. *A palavra é a morte da coisa: simbólico, gozo e pulsão de morte*. In: Revista Mal-Estar e Subjetividade, v. 11, n. 4, Fortaleza, Dez., 2011
- COUGO, R. H. F. A. *Das substâncias ao Nihil – retomando o conceito de sujeito*. In: n: Elia, L.; Manso, R. (Orgs). *Estrutura e Psicanálise*, Cia de Freud, Rio de Janeiro, 2012.
- CRESPIN, G. C. *A clínica precoce: o nascimento do humano*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2004.
- DE LEMOS, C.T.G. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. IEL, UNICAMP, 1998.
- DE LEMOS, C. T. G. *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, (42): 41-69, Jan/Jun. 2002
- DÍAZ, E. *El sujeto sordo em el lenguaje: consideraciones sobre el bilinguismo – lengua de señas/lengua oral – desde la mirada del psicoanálisis*. 1ª Edição, Ed. iRojo, Buenos Aires, 2005.
- DUNKER, C. *A psicose na criança: tempo, sujeito e linguagem*. Ed. Zagodoni, São Paulo, 2013.
- ELIA, L. F. *Condições de destrutibilidade do “desejo indestrutível” de Freud como fato de estrutura*. In: Elia, L.; Manso, R. (Orgs). *Estrutura e Psicanálise*, Cia de Freud, Rio de Janeiro, 2012.
- FREUD, S. *Extratos dos documentos dirigidos a Fliess*. (J. Salomão Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Vol. III, pg. 251-385. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1974.
- FONSECA, S. C. *Afasia, algumas questões*. In: Lier-De Vitto (Org). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. Ed. Cortez, São Paulo, 1994.
- FILHO, C. M. *O enigma da linguagem na estrutura da metáfora paterna*. In: Elia, L.; Manso, R. (Orgs). *Estrutura e Psicanálise*, Cia de Freud, Rio de Janeiro, 2012.

FILHO, N. F. M. *A (diz!) ordem própria da língua*. In: Alfa, rev. linguíst., v 48, n. 1, São Paulo, 2004.

GARCIA-ROZA, L. A. *Introdução a metapsicologia freudiana: sobre as afasias (1891) e o projeto de 1895, volume 1*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

GARCIA-ROZA, L. A. *Introdução a metapsicologia freudiana: a interpretação dos sonhos (1900), volume 2*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

GÓES, A. M; CAMPOS, M. L. I. L. *Aspectos da gramática da libras*. In: Lacerda, C. B. F; Santos, L. F. (Orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*, Edufscar, São Carlos, 2013.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. Ed. Plexus, São Paulo, 2001.

GOUVÊA, G. *Estrutura clínica fonoaudiológica: o sujeito, a fala e o Outro. (Qualificação de Doutorado)*. Programa de Estudos Pós Graduated em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

JAKOBSON, R. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. In: *Linguística e Comunicação*. Cultrix, São Paulo, (s/d).

JERUSALINSKY, A. *Para compreender a criança: chaves psicanalíticas*. Ed. Instituto Langage, São Paulo, 2011.

JERUSALINSKY, A. *Como se constituem as bordas do ponto de vista da linguagem*. In: Vorcaro, A. (Org.), *Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala*. 1ª edição, Ed. Ágalma, Salvador, 2012.

KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – o legado de Freud e Lacan*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1996.

- LACAN, J. *O seminário, livro 4: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1979-1964.
- LACAN, J. *Escritos*. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1998.
- LACAN, J. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.
- LACAN, J. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1956/1998.
- LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1979b.
- LACAN, J. *Radiofonia*. In: *Outros escritos*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1970/2003.
- LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. *Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo*. In: *Rev. Educ. Pesqui.*, v. 39, n. 1, São Paulo, 2013.
- LAJONQUIERE, L. *Deficiências sensoriais e subjetividade: notas críticas à ideologia reabilitadora*. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 15, n. 48, São Paulo, 1994.
- LASNIK-PENOT, M. C. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. Escuta, São Paulo, 1997.
- MYLANDER, C & GOLDIN-MEADOW, S. *Home sign systems in deaf children: the development of morphology without a conventional language model*. In: Siple, P & Fischer, S. D. (eds). *Theoretical issues in sign language research*, v. 2, Chicago, University of Chicago Press, 1991.
- NASCIMENTO, M. B. *Alienação, separação e travessia da fantasia*. In: *Opção Lacaniana*, ano 1, n. 1, São Paulo, março de 2010.
- PAGNEZ, K. S; SOFIATO, C. G. *O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil*

de 2007 a 2011. In: *Educar em Revista*, n. 52, abr/jun., Curitiba, 2014.

PAIVA E SILVA, A. B.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. *Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem*. In: *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. São Paulo, 2007.

PAVONE, S.; ABRÃO, L. V. *Quando um déficit ou doença orgânica bate à porta do imaginário parental: os efeitos na constituição subjetiva da criança*. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*, 26 (2): 373-385, São Paulo, junho, 2014.

PEREIRA, M. C. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditiva, filhas de pais ouvintes*” [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP, 1989.

REGO, C. M. *Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan*. Ed. 7 letras, Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO, H. C. *A estrutura do inconsciente lacaniano*. In: Elia, L.; Manso, R. (Orgs). *Estrutura e Psicanálise*, Cia de Freud, Rio de Janeiro, 2012.

SACKS, O. *Vendo Vozes*. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1998.

SANTANA, A. P. *O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear*. In: *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, número, agosto, 2005.

SANTANA, A. P. et. al. *O estatuto simbólico no contexto da surdez*. In: *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, abr/jun, 2008.

SANTOS, L. F.; Gil, M. S. C. *A Do gesto ao sinal na educação infantil: o aprendizado de libras por crianças surdas*. In: *Revista ReVEL*. V. 10, n. 19, 2012. www.revel.inf.br, acessado em 26 de outubro de 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 3ª Edição, Ed. Cultrix, São Paulo 1995.

SILVA, C. A. A. *Igreja católica e surdez: território, associação e representação política*. In: Revista Religião e Sociedade, v. 32, n. 01, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, G. G. *Por uma multiestratificação estrutural dos sintomas de linguagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós- Graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SILVA JUNIOR, N. ; GASPARD, J. ; DUNKER, C. I. L. ; ASSADI, T. C. ; DOUCET, C. . *Psicanálise e análise de discurso: elementos para uma investigação clínica futura*. A Peste: Revista de Psicanálise e Sociedade, v. 2, p. 361-378, 2010.

SOLÉ, M. C. P. *O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta*. Ed. Ufrgs, Rio Grande do Sul, 2005.

SOUZA, R. M. *Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação*. In: Revista Estilos da Clínica, São Paulo, 1998.

SUPALLA, S. J. *Manually coded English: the modality question in signed language development*. In: Siple, P & Fischer, S. D. (eds). *Theoretical issues in sign language research*, v. 2, Chicago, University of Chigaco Press, 1991.

VORCARO, A. M. R. *Sob a vigência da linguagem: uma aproximação à clínica psicanalítica de crianças*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

VORCARO, A. M. R.; NEVES, B. R. C. *Breve discussão sobre o traço unário e o objeto a na constituição subjetiva*. In: Psicologia em Revista, v 17, n. 2, Belo Horizonte, Agosto 2011.